MODELO DE FORMACIÓN PRÁCTICA

"Aprendemos más de la experiencia que de las palabras, ya que ese es un conocimiento significativo. Si aprendemos de la experiencia, la próxima vez actuaremos de manera distinta: esa es una metacognición, algo intencionado en la formación inicial docente"

Tom Russell

UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

VICERRECTORÍA ACADÉMICA

DIRECCIÓN DE DOCENCIA - COORDINACIÓN INSTITUCIONAL DE PRÁCTICA

El presente documento declara el Modelo de Formación Práctica de la Formación Inicial Docente de la UMCE y su vínculo con el sistema educativo del país para la formación de profesionales de la educación.

Aprueba el Modelo de Formación Práctica
Res. Ex. N°100589 del 24 de mayo de 2019.
Vicerrectoría Académica
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Avenida José Pedro Alessandri # 774- Ñuñoa- Santiago

índice

1.- INTRODUCCIÓN 6

2.- FUNDAMENTOS TEÓRICOS QUE SUSTENTAN EL MODELO DE FORMACIÓN PRÁCTICA 9

3.- EL MODELO DE FORMACIÓN PRÁCTICA 16
a) La Formación Práctica como eje articulador 16
b) Principios Orientadores 18

4.- LAS COMPETENCIAS DE LA FORMACIÓN PRÁCTICA 21
Niveles de graduación de la competencia 21
Criterios de graduación de la competencia 22

5.- LA FORMACIÓN PRÁCTICA Y SU VÍNCULO CON EL SISTEMA ESCOLAR 24
Vínculo con el Sistema Escolar 25

6.- GLOSARIO 32

7.- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 36

8.- EQUIPO TÉCNICO 40

1. Introducción

Inspirada en el Modelo Educativo de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación y sustentada en el paradigma socio-crítico, la Práctica en la Formación Inicial Docente (en adelante FID), tiene como propósito lograr un espacio de desarrollo reflexivo, que promueva en los/las profesores en formación la construcción de herramientas para actuar con autonomía en cada situación profesional. Este propósito se desprende del Modelo Educativo, que define su misión como:

"servir a los propósitos de la Educación, en todas sus manifestaciones, atendiendo, especialmente, la formación profesional docente –inicial y continua- para todos los niveles, sectores y modalidades del sistema educacional chileno". *(UMCE, 2016)*

El Modelo de Práctica para la FID, armoniza diversos elementos para operacionalizar la misión institucional, dando respuesta a demandas de calidad y equidad, adecuada a los tiempos y a la realidad de los diferentes contextos educativos donde los/las profesores en formación aportan al desarrollo de los aprendizajes sus estudiantes. Para ello, se plantea la siguiente visión:

VISIÓN

El ámbito de prácticas del profesional en formación de la UMCE constituye el eje articulador de saberes que orientan procesos progresivos de análisis, reflexión y transformación en un contexto de Comunidades de Aprendizajes basados en una ética de responsabilidad y compromiso.

La experiencia formativa permite al egresado generar aprendizajes significativos para sus estudiantes a través del desarrollo de competencias para problematizar la realidad de la educación y la pedagogía, y formular proyectos de renovación e innovación, reflexionar e investigar para la mejora continua de su quehacer profesional.

El presente Modelo de Práctica sitúa lo político, social y público en su centro, y con ello, pretende formar profesionales capaces de integrar equipos de trabajo, apostando por la innovación y el cambio social. De esta manera, abre oportunidades para que el/la profesional en formación pueda construir un pensamiento epistémico, pensar y actuar profesionalmente en un campo determinado de acción y construir su identidad profesional.

Para el logro de estos propósitos, se requiere un ámbito de formación que considere la práctica como un proceso continuo, progresivo y diversificado. El presente Modelo de Formación Práctica se ofrece como un referente Institucional, que permita articular todas las experiencias formadoras del estudiante, desde un nivel inicial, transitando por un nivel intermedio, hasta arribar al nivel final.

2. Fundamentos teóricos que sustentan el modelo de formación práctica

Sustentado en el Modelo de Educativo Institucional (2016), el Modelo de Formación Práctica se acoge a un paradigma socio-crítico, donde la capacidad crítica se percibe como una reflexión que devela los componentes epistémicos de los discursos. Se trata de una capacidad "que sirve como fundamento al profesional para analizar críticamente, interpretar e intervenir el currículum, para articularlo de forma atingente a las necesidades sociales, proponiendo e incentivando la construcción de nuevos conocimientos coherentes con el contexto en que se desempeña" *(UMCE, 2016)*.

El Modelo Educativo Institucional de la UMCE aspira a la formación de un/una profesional capaz de visualizarse como un actor o agente de transformación del sistema educativo. Para ello, organiza sus procesos de formación en cuatro ámbitos formativos: (1) investigación y experimentación, (2) formación disciplinar-pedagógica, (3) formación en innovación y (4) formación de desarrollo integral; todos ellos articulados por una actividad reflexiva de la propia práctica, tal como se observa en la **figura Nº1**:

Figura 1:
ÁMBITOS DE FORMACIÓN MODELO EDUCATIVO UMCE

Fuente: Modelo Educativo Institucional UMCE 2016

El Modelo Educativo Institucional sitúa la práctica en el centro de la formación de sus futuros/as profesores/as, otorgando una particular mirada a la forma en que articula sus cuatro ámbitos formativos, instalándola en contextos reales. Esto significa que la Formación Práctica "focaliza y contextualiza el proceso, generando un espacio que permite vivir experiencias profesionales en contextos reales" *(UMCE, 2016)*.

De esta manera, el Modelo Educativo Institucional releva el rol de la Formación Práctica, al enmarcar la visión de la profesión docente "en un sentido de trayectoria profesional y valoración de la experiencia práctica e investigativa como aspecto fundamental para su desarrollo" *(UMCE, 2016)*.
Por este motivo, es decisión Institucional situar la competencia de Formación Práctica en la categoría de Competencia Sello Institucional.

En su búsqueda de operacionalización de esta Competencia Sello, se definen niveles de logro y criterios de progresión (e indicadores por nivel), susceptibles de ser incorporados por cada carrera en su rediseño curricular, según los requerimientos particulares de cada especialidad. La lógica de esta propuesta se encuentra presentada en la **figura Nº 2** que se expone a continuación:

Figura 2:
CONTEXTO DEL MODELO DE FORMACIÓN PRÁCTICA.

Fuente: Elaboración propia. Equipo OE2 PMI-1502 UMCE

Al igual que el Modelo Educativo Institucional, este Modelo de Prácticas concibe la educación como un proceso de formación y transformación de los sujetos, que van "resignificando su identidad y proyecto de vida en el marco de los valores que sustentan la solidaridad, la participación deliberativa, la dignidad de las personas, el respeto por los derechos esenciales, la valoración del medio ambiente, conservación, protección y la responsabilidad frente al desarrollo sustentable" *(UMCE, 2016)*. Por consiguiente, se promueve en los egresados el ejercicio de su capacidad crítica, compromiso social, creatividad, renovación e innovación.

Este Modelo de Formación Práctica también se apropia de los principios emanados del Modelo Educativo Institucional y asume el aprendizaje como un acto social y "un proceso de desarrollo integral y de incorporación de saberes que se orientan a la construcción de la autonomía de los sujetos, a su comprensión crítica del mundo y a la generación de capacidades para enfrentar los desafíos de la vida en sociedad desde una perspectiva transformativa" (p.12). Visto así, el aprendizaje se transforma en un fenómeno contextualizado y complejo, que moviliza experiencias construidas desde la reflexión de la propia praxis en contexto. Para el Modelo Educativo Institucional, esta reflexión "se basa en una concepción abierta, dinámica y crítica del conocimiento (...), lo que hace que la práctica y la investigación se unan de manera indisoluble y jueguen un papel central dentro del modelo" *(UMCE, 2016)*.

Tal como se ha mencionado, las nociones de reflexión e investigación se encuentran fundadas sobre la experiencia práctica que se ofrece al o la profesor/a en formación. Esta experiencia favorecerá la construcción de nuevo conocimiento, que viene a modificar lo que el/la profesional en formación es capaz de hacer, y por ende modifica su identidad, dando paso al desarrollo de la identidad docente. Estos tres elementos se encuentran íntimamente relacionados para la formación práctica del estudiante UMCE, tal como se grafica a continuación:

Figura 3:
ELEMENTOS DEL MODELO DE FORMACIÓN PRÁCTICA.

Fuente: Elaboración propia. Equipo OE2 PMI-1502 UMCE

1.- Reflexión en y de la propia práctica

En consonancia con el carácter social del aprendizaje, el Modelo de Formación Práctica releva los postulados de Schön (1993), quien señala que el conocimiento está en la acción y este se revela a través de nuestra ejecución espontánea y hábil de alguna tarea. Muchas veces, mediante la observación y la reflexión de las acciones personales, se puede realizar una descripción de este conocimiento tácito, que al ser descrito se convierten en conocimiento en la acción, y el mismo es siempre una construcción. Por tal razón, las acciones y su descripción están siempre en la base de todo proceso de construcción de conocimiento. Dewey (citado en Gimeno & Pérez, 1999), señala que aprender mediante la acción es el principio más relevante de la enseñanza.

Como actividad metacognitiva, la reflexión en y de la propia práctica juega un rol fundamental en el desarrollo del aprendizaje del/la profesional en formación, por cuanto permite la toma de conciencia de acciones facilitadoras para la ejecución exitosa de tareas en el aula. Dewey (citado en Gimeno & Pérez, 1999) define reflexión como: "un proceso en que se integran actitudes y capacidades en los métodos de investigación, de modo que el conocimiento de la realidad surge de la experiencia de la misma, impregnado de sus determinantes". Para Sanjurjo (2002), un proceso reflexivo posibilita darnos cuenta y dar cuenta de nuestras propias acciones, además de la diversidad

de condicionantes que las determinan, permitiendo así, informar la relación entre pensamiento y acción. Para Ferrater Mora (1969), la reflexión es la capacidad de volver la acción sobre los propios actos.

2.- Investigación

A través de la práctica, el/la profesor/a en formación convierte su quehacer en objeto de análisis, reflexión y conocimiento, para lo cual requiere herramientas de investigación, preferentemente de carácter cualitativa. De este modo, el aula pasa a ser un espacio de aprendizaje de múltiples variables, donde el o la docente en formación construye y reconstruye significaciones que pueden contribuir a procesos de innovación que impacten en la educación de sus estudiantes.

Se pretende que el o la docente se convierta en un/a investigador/a en su propia aula, como un profesional reflexivo de su quehacer como formador/a y no como un mero replicador de técnicas y rutinas aprendidas previamente. La realidad del aula como centro de la actividad del docente es un espacio en constante cambio, lo que exige al profesional una permanente adaptación para acomodarse y dar respuesta a nuevas demandas. Ello exige innovaciones cuya pertinencia es posible al convertir las experiencias pedagógicas en objeto de investigación.

Para Elliot (2005), la práctica docente, como otras prácticas sociales, es un proceso de investigación que debe orientarse al diagnóstico de estados y movimientos que ocurren en la dinámica del aula. El conocimiento profesional se va configurando a través de una proceso del "conocimiento en la acción" es decir, un saber hacer, y de la reflexión en y sobre la acción, es decir, un saber investigar.

En esta misma línea para Lewin (1946), la investigación-acción se concibe como un proceso de "autocuestionamiento reflexivo" que realizan los participantes de la acción educativa, con el propósito de mejorar el conocimiento de esa práctica y esas acciones. Se trata de avanzar hacia una compren-

sión de la enseñanza mediante un proceso de búsqueda y reflexión sobre la acción que toma lugar en la práctica. Como consecuencia de este acto de cognición, se plantean mejoras progresivas y contundentes según el propio proceso de enseñanza que se experimenta. Por tal razón, la investigación de la propia práctica no solo permite la generación de nuevos conocimientos, sino también la movilización y optimización de estructuras y recursos que configuran la dinámica del proceso educativo.

3.- Construcción de la identidad docente

El concepto de identidad profesional en la Formación Práctica corresponde a una manera de hablar del cambio que produce el aprendizaje en quiénes somos y de cómo crea historias personales de devenir en el contexto de nuestras comunidades *(Wenger, 1998; Korthagen, 2010)*. De este modo, lo que se propone es una relación directa entre aprendizaje e identidad, donde ambos conceptos se influyen y modifican mutuamente, en una relación recursiva y constante dentro de la actividad práctica. Así, el aprendizaje transforma lo que el profesional en formación es, y lo que puede hacer, constituyéndose en una experiencia de identidad *(Wenger, 1998; Wenger, 2000)*.

La identidad es un proceso que está en constante cambio y que se construye a partir de las interacciones o relaciones con otros, que se integran a contextos transitorios, en las cuales surgen situaciones de diversa complejidad. Su construcción es un proceso individual y colectivo que se inicia en la Formación Inicial y se prolonga durante todo el ejercicio profesional.

Introducir la noción de identidad, permite postular la concepción de "persona" dentro de la formación del futuro docente y educador/a, sin hacer referencia a un sujeto individual. Así pues, se conserva la idea del aprendizaje situado en contextos sociales y prácticos.

Autores como Day 2011; Bolívar, Fernández y Molina, 2004 y Caballero, 2008, coinciden que la identidad docente se conforma a partir de las interacciones de las siguientes tres dimensiones: primero, las dimensiones personales; se

reconoce la individualidad del docente a partir de sus experiencias, historias de vida, valores y características propias que se han construido en la interacción de los distintos contextos y en su grupo más cercano como familia y amigos, entre otros (*Maalouf, 2003; Rodgers & Scott, 2008*). La segunda dimensión, la profesional, es construida en el espacio social. Aquí la persona participa de un modelo o un quehacer profesional y se logra reconocer en una institución, en una estructura de trabajo y en la relación que establece con otros docentes, niños y apoderado. Por último, la dimensión situacional o interactiva integra una cultural profesional y una identificación progresiva de normas, reglas y valores profesionales propias del grupo que permite situarse dentro de un contexto y responder a ciertas exigencias de comportamiento, en la relación con otros y las normas dentro del rol como docente.

En este sentido, se parte de la premisa que todo estudiante que comienza su FID, lo hace con un conocimiento previo de lo que significa "ser docente" (*Russell, 2017*). Esta significación va sufriendo una transformación gradual durante el proceso de formación práctica, gracias al establecimiento de nuevas y progresivas relaciones de afiliación dentro de las comunidades en las cuales desarrolle su práctica. Ello sumado a la actividad reflexiva e investigativa, consolida una significación distinta de la identidad docente y, por tanto, modifica lo que este/a profesional es y puede llegar a ser.

3. El modelo de formación práctica

El modelo de formación práctica de la UMCE, concibe a las prácticas como el espacio en el cual los/as profesores/as y educadores en formación vivencian y comprenden gradualmente su rol profesional, integrando los elementos pedagógicos disciplinarios explicitados en las competencias genéricas y específicas declaradas en su Perfil de Egreso.

Es en este espacio en el cual el/la sujeto construye de forma continua y progresivamente su identidad docente, en estrecha vinculación con el sistema educativo.

Se comprende que el sentido último del trabajo a desarrollar en el ámbito de la formación práctica, se traduce en generar experiencias de campo que permitan al/la Profesor/a o Educador/a en formación aprender a enseñar en la interacción con sus estudiantes, haciendo uso de herramientas conceptuales, operacionales, didácticas y pedagógicas, aportadas desde los diferentes saberes presentes en el plan de formación.

a) La Formación Práctica como eje articulador

Desde el Modelo Educativo, se concibe la práctica como eje articulador de las experiencias formativas de los profesores en formación.

El Modelo de Formación Práctica es un referente que permite articular todas las actividades bases de los/las profesores/as en formación, desde su inicio, con la práctica inicial, proceso guiado, colaborativo y reflexivo, transitando hacia la práctica intermedia, instancia guiada, semi autónoma, colaborativa y reflexiva y, finalizando con la práctica final, proceso acompañado que considera y potencia permanentemente la autorreflexión y el análisis de la propia práctica.

A nivel curricular, la Práctica se estructura como un eje articulador, ya que integra tareas auténticas que se operacionalizan en los planes de formación con actividades curriculares que acercarán a los profesores en formación progresivamente a su profesionalidad.

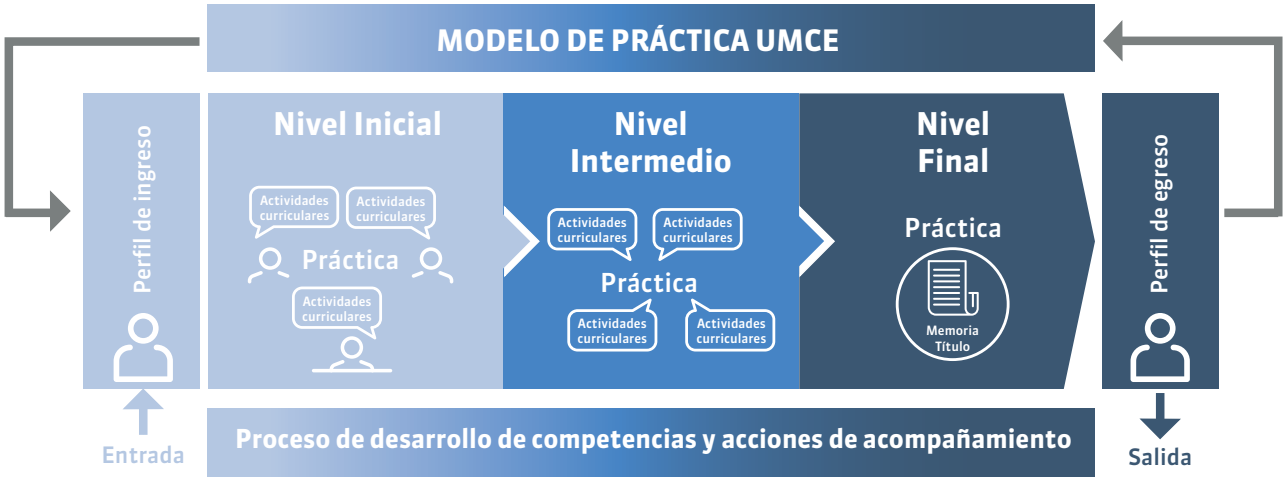
Por tanto, la práctica articula los tres niveles de progresión de la competencia sello, dando origen a tres niveles de práctica: (1) inicial al finalizar el cuarto semestre, (2) intermedio al finalizar el octavo semestre y (3) final al concluir el noveno o decimo semestre.

Los dos primeros niveles se articulan con las actividades curriculares que tributan a la Formación Práctica, de acuerdo a la modalidad que cada carrera determine. La cantidad de prácticas en cada nivel y el semestre de su ubicación también será decisión de cada carrera considerando así sus particularidades.

El nivel de Práctica Final se articula con el Seminario o Memoria de Título, con miras a visualizar el perfil de egreso que la carrera persigue. Lo anteriormente descrito constituye un proceso de desarrollo de competencias y acciones de acompañamiento para la Formación Inicial Docente basada en la Práctica, tal como lo indica la **figura Nº 4**.

Figura 4:
MODELO DE FORMACIÓN PRÁCTICA.

Fuente: Elaboración propia. Equipo OE2 PMI-1502 UMCE



b) Principios Orientadores

La Formación Práctica que propone la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, considera principios a estimar en los diversos planes de formación, los que le otorgan sentido en el desarrollo de la identidad y profesionalidad del sujeto desde una propuesta formativa articulada en la construcción curricular a nivel macro y microcurricular. En este sentido, los principios a ser considerados en la construcción curricular son:

Articuladora: La Formación Práctica propicia vínculos significativos y dinámicos con otras actividades curriculares que tributan a ella y viceversa.

Este principio refiere a la necesidad de tributar desde el currículum de cada carrera a las experiencias de práctica desarrolladas en cada semestre. Lo anterior requiere de una articulación sistemática de cada una de las actividades curriculares que se ejecutan en cada semestre, con el objeto de tributar a la práctica contenidos, estrategias, tareas, acciones y/o propósitos que se puedan levantar desde allí y trabajar en cada curso en ejecución.

La práctica necesaria a desarrollar es aquella que presenta una secuencia articulada que garantice una materialización de ésta, que sea permanente a lo largo de la propuesta curricular de un Plan o Programa de Estudio.

Por "secuencia articulada" entendemos el hecho manifiesto, pero no siempre materializado, de que las experiencias de práctica deben transitar de un semestre a otro, incentivando su continuidad, perfilándose contextualmente en relación a sus propósitos específicos cada vez y en un volumen e intensidad relevante, tanto para los campus pedagógicos donde nuestros estudiantes se desplieguen, como para ellos mismos como docentes en formación (*Correa Molina, 2015; Chisvert-Tarazona, Palomares-Montero y Soto-González, 2015)*.

Progresiva: La Formación Práctica es secuencial en el tiempo y creciente en complejidad respecto de las tareas que le profesor en formación desarrollará en el centro y de su permanencia en el mismo.

Las experiencias de práctica deben transitar de un semestre a otro, incentivando su continuidad, perfilarse contextualmente en relación a sus propósitos específicos cada vez y en un volumen e intensidad.

Para todo lo anterior, es fundamental que cada Práctica contemple una progresión en la complejidad y los aspectos que se abordarán en ella, así como también los tiempos de implementación destinados a dicha experiencia, expresando para ello número de horas, créditos/ días creciente, entre otros.

Acompañada: la práctica acompañada se define como la relación que se establece entre un tutor y profesor guía, ambos con experiencia docente y un estudiante de pedagogía, en un centro, con el fin de guiar, orientar y finalmente, evaluar el desempeño del profesor en formación durante el proceso educativo.

El acompañamiento pedagógico será concebido como una estrategia para promover el desarrollo profesional docente. Esto conlleva una cultura de colaboración en un ambiente de confianza, altas expectativas y reencuentro del sentido pedagógico. Un antecedente importante del acompañamiento pedagógico será la tutoría.

Es el caso de la tutoría, definida como "todas las actividades, actitudes, procesos, intercambios personales y profesionales que caracterizan la relación entre el docente y los estudiantes" (como se cita en "De la tutoría presencial a la virtual la evolución del proceso de tutorización *(Giner Manso, Muriel de los Reyes y Toledano Redondo, 2013)*. Se trata, más bien, de acciones amplias y planificadas, proyectadas a lo largo del proceso formativo del/la estudiante y con metas ambiciosas de desarrollo para el/la profesor/a en formación.

El acompañamiento puede concretarse en distintas formas: en el aula, en talleres o en el campus virtual. Se propone que los/las profesores/as en formación sean acompañados desde la Práctica Inicial hasta llegar a la Práctica Final.

En escenarios diversos: Este principio tiene relación con la definición de los "territorios escolares". Una opción es que la práctica se configure a partir del recorrido por diferentes experiencias de práctica educativa, combinando espacios homogéneos y normados con ámbitos educativos alternativos, convencionales (tradicionales) y no convencionales (no tradicionales). Es decir, hacer de la experiencia educativa un fenómeno que supera las estructuras formales del aula tradicional.

Incluso, si la orientación formativa que predomina es que nuestros/as estudiantes tenderán a intervenir en el espacio público. Aún, si ello es así, las experiencias en espacios alternativos y diversos, potencian (han potenciado y deberían potenciar) en los/las estudiantes la capacidad de buscar soluciones alternativas y de innovación para esos ambientes.

4. Las competencias de la formación práctica

El modelo educativo de la UMCE declara un diseño curricular que está orientado que está por un currículo basado en competencias y resultados formativos, que indican que estos constituyen declaraciones que se espera que el estudiante pueda demostrar al término del proceso de aprendizaje en cada actividad curricular.

Las competencias se asumen como una combinación dinámica del conocimiento, de la comprensión, de las habilidades y de las capacidades. Para Perrenoud (2007) "el concepto de competencia representa una capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones."

NIVELES DE GRADUACIÓN DE LA COMPETENCIA

Para alcanzar la Competencia Sello propuesta, el Modelo de Formación Práctica propone la siguiente progresión **(Tabla N° 1)**

NIVEL DE FORMACIÓN PRÁCTICA	*COMPETENCIAS POR NIVEL*
NIVEL INICIAL	Desarrolla estrategias pedagógicas en colaboración con el docente formador, posibilitando la reflexión y re significación de su identidad profesional.
NIVEL INTERMEDIO	Construye colaborativamente estrategias pedagógicas innovadoras en distintos contextos educativos que le permiten investigar y reflexionar críticamente acerca de su identidad profesional.
NIVEL FINAL	Crea oportunidades de aprendizaje significativo para sus estudiantes en contextos educativos diversos, integrando saberes pedagógicos a través de procesos colaborativos de reflexión.

La evaluación de competencias es un proceso intencionado, sistemático, consustancial al proceso educativo, que permite recoger información para la toma de decisiones en relación con la posesión o no de aquellas competencias definidas como claves para el adecuado desempeño profesional. Se trata de un proceso gradual en relación a cada uno de los 3 niveles de logro descritos. Se recomienda recolectar evidencias que permitan emitir un juicio sobre si la persona es competente o no competente en determinado nivel de logro, o bien, una apreciación sobre un determinado nivel de logro. Lo central es demostrar las competencias en el accionar, de modo que dicho desempeño sea observable.

Existen variados procedimientos e instrumentos que incluyen, entre otros: la observación, observación del desempeño, análisis del desempeño, interrogación de proyectos, estudio de casos, resolución de problemas, carpetas, portafolios, diarios de clases, guía de observación, diario de trabajo, escala de actitudes, debate/ensayo, entre otros.

CRITERIOS DE GRADUACIÓN DE LA COMPETENCIA

Son 5 criterios que permiten realizar la graduación de la competencia en cada uno de sus niveles **(Tabla N°2)**.

a) Autonomía
b) Trabajo colaborativo
c) Reflexión
d) Oportunidades de aprendizajes
e) Investigación

Tabla 2:
NIVELES DE PROGRESIÓN DE LOS CRITERIOS DE GRADUACIÓN

Fuente: Elaboración propia. Equipo OE2 PMI-1502 UMCE

	Nivel inicial (Ni)	*Nivel medio (Nm)*	*Nivel final (Nf)*
CRITERIOS DE GRADUACIÓN	Desarrolla estrategias pedagógicas en colaboración con el/la docente formador/a posibilitando y re significación de su identidad profesional.	Construye colaborativamente estrategias pedagógicas innovadoras en distintos contextos educativos que le permiten investigar y reflexionar críticamente acerca de su identidad profesional.	Crea oportunidades de aprendizaje significativo para sus estudiantes en contextos educativos diversos, integrando saberes pedagógicos a través de procesos colaborativos de reflexión.
Autonomía (A)	Desarrolla estrategias pedagógicas apoyadas por el/la docente formador/a. (Ni A)	Propone estrategias pedagógicas consensuadas con el/la docente formador/a. (Nm A)	Toma decisiones pedagógicas y manifiesta iniciativa en el quehacer docente. (Nf A)
Trabajo colaborativo (T)	Participa en experiencias de aprendizaje cooperativo con el/la docente formador/a y entre pares. (Ni T)	Integra equipos profesionales en experiencias colaborativas. (Nm T)	Genera estrategias colaborativas con equipos multiprofesionales. (Nf T)
Oportunidades de aprendizaje (O)	Apoya el aprendizaje de los/las estudiantes considerando las orientaciones del/la docente formador/a. (Ni O)	Propone estrategias pedagógicas a partir de las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes. (Nm O)	Construye oportunidades de aprendizaje para sus estudiantes. (Nf O)
Reflexión (R)	Analiza nudos críticos de la práctica para la construcción de su identidad docente. (Ni R)	Reflexiona sobre el quehacer de su propia práctica para la construcción de su identidad profesional. (Nm R)	Reflexiona críticamente sobre su propia práctica para la trasformación de su quehacer profesional. (Nf R)
Investigación (I)	Explora situaciones educativas para identificar componentes del proceso de aprendizaje. (Ni I)	Define problemáticas para proponer acciones innovadoras para el aprendizaje. (Nm I)	Comunica procesos investigativos para la mejora de su propia práctica. (Nf I)

5. La formación práctica y su vínculo con el sistema escolar

La UMCE como institución dedicada principalmente a la pedagogía, entiende que su vinculación con el medio es naturalmente con el sistema educativo en espacios de aprendizaje convencionales y no convencionales. Dicha vinculación, requiere de alianzas estratégicas con instituciones del sistema, alineadas con su misión, formalizadas a través de convenios que aseguren una relación de cooperación significativa, permanente y bidireccional. En este sentido, ambas instituciones contribuyen a la formación de profesores y educadores, impactando tanto al sistema escolar en su conjunto (a partir de su vinculación y relación de retroalimentación y desarrollo en ambos espacios educativos), como a la universidad.

Así el proceso reflexivo de las prácticas de los estudiantes UMCE debe retroalimentar tanto a la docencia como a la investigación al interior de esta casa de estudios, y a las prácticas pedagógicas en las distintas instituciones con las que se vincula.

La Formación Práctica desde la FID, y su vínculo con el Sistema Escolar se comprende como un espacio de co- formación, en el cual el/la estudiante experimenta desafíos propios del ejercicio profesional que posteriormente ejecutará día a día en el campo profesional. En este sentido, se espera que entre la escuela o el espacio de aprendizaje, se permitan co-construir los significados de estas experiencias, estableciendo así espacios co-formadores de futuros/as educadores y profesionales en educación.

Para ello, se torna de vital importancia aproximarse a una construcción conjunta, con una mirada que permita enlazar ambos ámbitos y actores, fortaleciendo el proceso de formación de educadores y profesores, desarrollando así un sistema de vinculación con el sistema escolar lo que permitirá construir una comunidad de práctica, en la cual se crucen fronteras institucionales.

Figura 5:
VINCULACIÓN INSTITUCIONAL

Fuente: Elaboración propia. Equipo OE2 PMI-1502 UMCE

VINCULO CON EL SISTEMA ESCOLAR

La vinculación con el sistema educativo y la Formación Práctica se producirá a través de las distintas formas de relación. Entre ellas: Centros de prácticas, Campus Pedagógicos, Comunidades de Aprendizaje y Campus virtual, tal como se aprecia en la **figura N°6**:

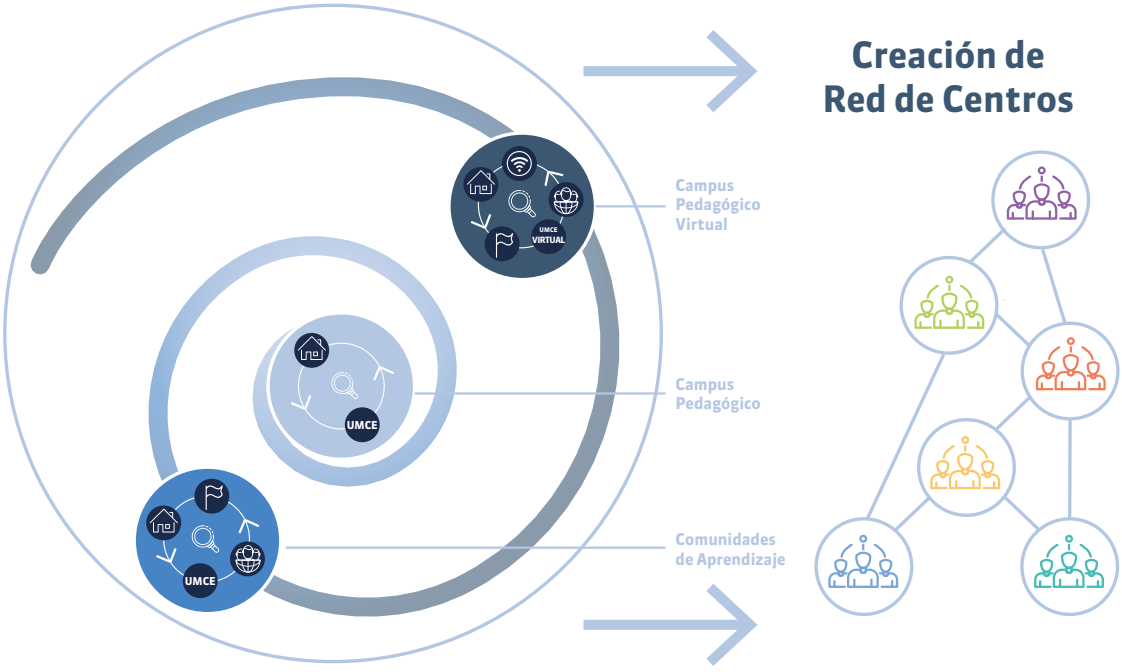


Figura 6:
FORMAS DE VINCULACIÓN CON EL SISTEMA ESCOLAR.

Fuente: Elaboración propia. Equipo OE2 PMI-1502 UMCE

Estas nuevas formas de relación, presentes en las experiencias prácticas de los/las profesores en formación de la UMCE, se describen de la siguiente manera:

Centros de Práctica

Los centros de práctica son espacios educativos que pueden ser convencionales como no convencionales. De esa manera, podrían trascender a la educación escolarizada, siempre y cuando en ellos existan profesionales del ámbito pedagógico.

Los espacios educativos convencionales deben ser espacios reconocidos, tener proyectos educativos y donde participen profesionales de la educación. Por otro lado, en los espacios no convencionales, es deseable que también existan profesionales de la educación, que puedan realizar el acompañamiento pedagógico que la práctica requiere y donde se permita que el/la profesor/a en formación, desempeñe funciones propias del rol docente.

Campus pedagógico

El Campus pedagógico está caracterizado por ser un espacio educativo donde se realizarán prácticas y existan condiciones de accesibilidad, apertura y disposición tanto del establecimiento como de la universidad para desarrollar un trabajo a largo plazo. Se trata del desarrollo de actividades que van desde un Proyecto Comunitario hasta la conformación de comunidades de aprendizaje que permitan vincular bidireccionalmente universidad - espacio educativo, donde se promueve un intercambio que aborde problemáticas de investigación educativa asociada a los contextos reales con que cuenta la Universidad, así como experiencias pilotos que apunten a la innovación y al desarrollo del trabajo colaborativo.

Algunas de las condiciones que caracterizan la constitución de un campus pedagógico son:

a) Espacios Integrados: se busca generar espacios de práctica de más de una carrera en un determinado 'espacio educativo', expresándose ello en un enfoque interdisciplinario que caracteriza el desenvolvimiento de la experiencia.

b) Experiencias Coordinadas: es la acción que desarrolla un tutor nexo al establecer vínculos entre la universidad y los centros educativos, acompañando y apoyando la inserción de los estudiantes en la comunidad, favoreciendo el trabajo articulado entre estudiantes, tutores y la comunidad educativa.

c) Trabajo en red: se trata de hacer que estudiantes de distintas carreras, tutor y comunidad, trabajen articuladamente para generar mecanismos de colaboración, diseñando e implementando un proyecto comunitario que reconozca y valore el proyecto educativo en experiencias de prácticas que no se limiten únicamente al aula.

Es en el Campus Pedagógico donde se establecen las relaciones que dan pie al desarrollo progresivo de la identidad del profesional en formación, ya que permite la instalación de las prácticas reflexivas y el desarrollo de saberes prácticos.

El Campus ofrece el contexto ideal para la instalación de prácticas transformadoras, ya que sustenta el cambio como parte de una identidad de partición que también atañe a su comunidad educativa.

Comunidades de aprendizaje

Desde una perspectiva articulada con el Modelo Educativo, las comunidades de aprendizaje son conceptualizadas como "un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno, para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basada en al aprendizaje dialógico, mediante educación participativa de la comunidad que se concreta en todos los espacios, incluida el aula" (*Eljob, Puigdellivol, Soler, & Valls, R. 2002*).

Estos elementos, significan comprender el sistema escolar como un espacio de permanente construcción y reconstrucción que permitan a las comunidades y a los/las sujetos que la integran, reflexionar sobre los procesos de aprendizaje que surgen producto de los procesos de interacción con la comunidad local. En este sentido, el cambio paradigmático que significa pensar y repensar estos espacios, permite identificar los elementos sociales, culturales y relacionales que favorecen el aprendizaje en los/las niños/as, jóvenes y adultos.

La escuela como comunidad de aprendizaje, es una propuesta educativa comunitaria y solidaria, cuyo ámbito de concreción es la sociedad local, "Las comunidades de aprendizaje emergen de una interacción convergente de competencia y experiencia que involucra compromiso mutuo. Estas ofrecen una oportunidad para negociar la competencia a través de una experiencia de participación directa" *(Montecinos, Walker y Cortéz, 2015; Montecinos, 2016).*

Para llegar a conformar Comunidades de Aprendizaje se requiere:
En un amplio sentido, las Comunidades de Aprendizaje pretenden satisfacer necesidades básicas de aprendizaje de la población (niños/as, jóvenes y adultos), identificando dichas necesidades, así como los espacios y maneras más apropiadas para satisfacerlas, en cada caso, otorgando importancia a los aspectos pedagógicos y a la renovación pedagógica en los distintos ámbitos de enseñanza y aprendizaje.

Desde una perspectiva social y comunitaria, éstas involucran a niños/as, jóvenes y adultos, valorando así el aprendizaje inter-generacional y entre pares. Se reconoce la importancia de la educación de adultos (padres y madres de familia, educadores y agentes educativos de todo tipo, miembros de la comunidad y adultos en general) para la formación y el bienestar de niños/as y jóvenes, así como el potencial de los/las jóvenes como educadores y agentes activos de su propia educación, de la transformación del sistema escolar y del desarrollo familiar y comunitario.

Se basa en la premisa de que únicamente un esfuerzo conjunto entre hogar y escuela, educación extra-escolar y escolar, instituciones públicas y privadas, y el aprovechamiento de todos los recursos humanos y materiales disponibles en cada comunidad, pueden hacer posible la educación para todos/as valorando el aprendizaje permanente. Asume, entonces, la necesidad del diálogo, la alianza y la concertación de actores diversos en torno a un proyecto educativo y cultural compartido. Estimula la búsqueda y el respeto por lo diverso, al reconocer que cada grupo y comunidad tiene recursos, necesidades y realidades específicas, lo que determina proyectos educativos y culturales también específicos, ajustados a cada realidad y contexto. Antes que "modelos" a adoptarse críticamente o a proponerse como respuestas universalmente válidas, se promueve la construcción y experimentación de experiencias diversas, con capacidad para inspirar a otros, más que para ser replicadas *(Ferrada, 2014)*.

En términos prácticos, las Comunidades de Aprendizaje se identifican como una fase posterior al Campus Pedagógico constituyendo un factor de articulación de todos/as los/las actores involucrados/as: escuela, tutores/ras, profesores/as guía, comunidad del entorno de la escuela, organizaciones sociales, en una condición de colaboración permanente, que se manifiesta como una iniciativa de trabajo sistemático, institucionalizado y con una constante retroalimentación respecto a las necesidades de todos los/las actores/as.

Entre las características que se visualizan de las Comunidades de Aprendizaje (CA), están:

a. Institucionalizadas: vinculaciones estables y respaldadas por convenios colaborativos.

b. Permanentes: la vinculación con los espacios escolares debe ir más allá de la presencia de los estudiantes en los espacios educativos y se complementa con acciones de académicos de la universidad en dichos espacios, asistencia técnica, participación de los profesores y educadores de dichos espacios en actividades de la Universidad, etc.

c. Integradas: Se considera el rol de transformación social de los/las profesores/as en formación, generando interacciones entre la experiencia de aula y la experiencia social más amplia de las propias comunidades identificadas con la escuela (espacios educativos abiertos a la comunidad, sensibles al devenir histórico social, en el marco de los aspectos de transformación social).

Campus Virtual

Es un espacio de interacción online dispuesto para el desarrollo del proceso académico del/la profesor/a en formación. En el contexto del presente Modelo de Práctica, entre otros aspectos, se promueve la implementación del portafolio digital UMCE, en cuanto a experiencia desarrollar en un ambiente de aprendizaje enriquecido por las Tics (Campus virtual).

En esta propuesta, el Campus Virtual de la UMCE se encuentra presente a través de cada una de las etapas de desarrollo de la competencia asociada a la práctica, contribuyendo además al desarrollo de la competencia genérica TIC-UMCE.

De acuerdo con lo planteado por Beatriz Tancredi (2015), cuando aborda nuevos escenarios para la formación profesional docente, destaca que en la actualidad la tecnología hace posible que surjan nuevos ambientes de aprendizaje con características propias. Esto hace que la experiencia del estudiante pueda propender hacia un rol más participativo, al organizarse de manera que el que aprende se encuentre al centro de los procesos de formación, lo que conversa directamente con lo planteado en el Modelo Educativo de la UMCE y con este nuevo Modelo de Práctica para la formación de profesores. En cuanto a las posibilidades que entregan las nuevas interacciones que realizaría el/la profesor/a en formación en estos nuevos ambientes, se señala: "el aprendiz interactúa con el contenido formativo para alcanzar el aprendizaje autónomo y participa con sus pares y sus profesores en la construcción social del conocimiento, todo ello apoyado con tecnología. A partir de ambos procesos se aspira a que los participantes en estos nuevos entornos movilicen y desarrollen procesos psicológicos superiores, como el pensamiento crítico y el creativo" *(Tancredi, 2015)*.

El autor señala, además, que los nuevos ambientes pueden interactuar de maneras diversas con la formación presencial, desde un complemento hasta llegar a sustituir estos mismos ambientes. Sin embargo, en el modelo que se propone, se espera que este escenario tecnológico sea un complemento que permita enriquecer la experiencia tanto del aprendiz como de los demás miembros de la comunidad educativa que participen en él, posibilitando la interacción social con propósitos formativos.

La experiencia de la vinculación permanente y efectiva de la Universidad y la institución educativa, debe traducirse en una oportunidad de revisión constante de las prácticas pedagógicas en ambas partes. Desde este punto de vista, ambos actores deben regirse por el principio de bidireccionalidad, generando retroalimentación permanente en cuanto al qué y cómo se crean situaciones de aprendizaje.

Lo anterior implica un grado de apertura a correr riesgos, explorando nuevas formas de pensar y hacer.

6. Glosario

ESPACIO EDUCATIVO: Es considerado como el medio físico y las interacciones que se producen con dicho medio. Se consideran parte de este medio, la organización y disposición espacial, las relaciones establecidas entre los elementos de su estructura, como así también las pautas de comportamiento que en él se desarrollan, el tipo de relaciones que mantienen las personas con los objetos, las interacciones que se producen entre las personas, los roles que se establecen, los criterios que prevalecen y las actividades que se realizan.

No sólo se refiere a las condiciones materiales para implementar el currículum, o a las relaciones interpersonales, se instaura en las dinámicas que involucran procesos educativos, considerando acciones, experiencias, vivencias, actitudes, condiciones materiales y socioafectivas, múltiples relaciones con el entorno y la infraestructura necesaria para la concreción de los propósitos culturales que se hacen explícitas en toda propuesta educativa. *(Chaparro, 1995)*

FORMACIÓN PRÁCTICA: Formación que permite a los/las futuros/as profesionales la construcción de conocimiento en contextos de desempeño profesional y pensar críticamente su quehacer, asimilando esta experiencia a una modalidad de formación en servicio de creciente complejidad y empoderamiento profesional.

IDENTIDAD PROFESIONAL: La construcción de la identidad profesional docente es un proceso individual y colectivo que se inicia en la Formación Inicial y se prolonga durante todo el ejercicio profesional. Esta construcción, constituye una responsabilidad compartida entre todos los profesionales de la educación desde la formación inicial hasta el ejercicio de inmersión profesional en contextos educativos formales o no formales.

En este sentido, las identidades profesionales de los docentes- que y quienes son, su autoimagen, los significados que vinculan a sí mismos y a su trabajo, y a los significados que le atribuyen a otros están asociados con la materia que enseñan, sus relaciones con los estudiantes, sus papeles y las conexiones entre estos y su vida fuera de la escuela. Los docentes no solo se definirán a sí mismos a través de sus identidades profesionales pasadas y actuales, tal como las definen sus historias personal y social y las funciones actuales, sino también a través de sus creencias y valores en relación con el tipo de docente que esperen ser en las circunstancias inevitablemente cambiantes, políticas, sociales, institucionales y personales *(Day, 2011)*.

PRÁCTICA PEDAGÓGICA: implica saber hacer la reflexión en torno a ese hacer, estableciéndose una mediación entre el estudiante y el saber, generando así relaciones de diversa índole entre los agentes educativos, el conocimiento y el contexto, que son los elementos que finalmente le dan significado al concepto de práctica pedagógica. La práctica pedagógica se concibe entonces como: el quehacer fundamental del maestro en el encuentro con los estudiantes y la comunidad dentro de un contexto socio cultural, como ese espacio donde se generan procesos de interacción y reflexión en torno a problemas, saberes y cuestionamientos, como elementos dinamizadores y transformadores del acontecer diario del maestro *(Cobos, 2000)*. Al concebirla como un quehacer reflexivo, implica tener en cuenta la cotidianeidad del maestro en el aula y fuera de ella, como conjunto de acción es que implican las relaciones complejas que se originan entre el maestro, el estudiante, el conocimiento y el contexto, generando así saber pedagógico.

PROFESOR O EDUCADOR GUÍA: Es un/a profesor/a y/o educador/a del sistema educativo nacional, responsable de acompañar, asesorar, guiar y evaluar el proceso académico de la actividad de práctica del estudiante en formación a su cargo.

El acompañamiento que realiza este/a profesor/a debe ser una orientación, una asesoría, guía y ayuda, que facilite al/la estudiante en práctica su inser-

ción al centro de práctica y a la acción profesional, para su desarrollo profesional y personal.

TUTOR DE PRÁCTICA: El/la Tutor/a es un/a docente de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, propuesto en cada carrera y en la coordinación institucional de práctica (para las carreras cuyos estudiantes desarrollan prácticas docente en orientación y como profesor jefe). Este profesional está encargado del acompañamiento, orientación y asesoría de uno/a o varios/as estudiantes, en los ámbitos cognitivo, afectivo y actitudinal, durante el período de práctica.

Es responsable de la conducción y acompañamiento del proceso de aprendizaje de los/las profesores/as en formación durante su estadía en un establecimiento educacional.

Tutor nexo: El/la profesor/a tutor nexo constituye una figura importante en la instalación del Campus Pedagógico. Su rol da cuenta de una estrategia innovadora mediante la cual la UMCE pretende fortalecer tanto la FID como la relación con el sistema educativo. Sus funciones se orientan al establecimiento de instancias de trabajo colaborativo entre profesionales en formación, docentes, comunidad escolar y profesores tutores. Asimismo, será el encargado de constituir un nexo de coordinación permanente entre la UMCE y el establecimiento de prácticas o campus pedagógico.

Trabajo colaborativo: es una necesidad actual de toda organización, permitiendo abordar una realidad educativa compleja y cambiante, donde las diversas fortalezas de un grupo se suman para dar respuesta a los mismos desafíos. El trabajo colaborativo es posible, en la medida que cada uno/a de los/las actores de este proceso sean capaces de percibir que puede lograr lo que se propone, siempre que el grupo también las alcance. De este modo, es relevante avanzar desde prácticas individualistas y competitivas a prácticas colaborativas que pueden darse en un marco de participación de

naturaleza reflexiva. Se requiere, entonces, habilidades sociales para interactuar de manera efectiva con los otros, con la finalidad de alcanzar metas comunes y, en definitiva, aprender juntos.

Contexto educativo: El contexto como concepto tiene una serie de acepciones según diferentes autores; por ejemplo Cole (1999) diferencia el contexto que rodea del contexto que enlaza una práctica educativa.

La práctica educativa está "rodeada" por una serie de circunstancias tempo espaciales, culturales e históricas que la determinan en cierta medida pero a su vez, en su interior, en la práctica docente propiamente dicha, se suceden una serie de eventos o procesos que la "enlazan" para lograr sus fines.

El contexto educativo, según Rosario Ortiz (2010), se entiende como una serie de elementos y factores que favorecen o en su caso, obstaculizan el proceso de la enseñanza y el aprendizaje escolar. Para los maestros frente a grupo es de vital importancia conocer el tipo de contexto en el cual sus alumnos se desenvuelven, los niveles de aprendizaje y conocimiento adquiridos hasta ese momento, considerando las situaciones sociales y culturales en las cuales están inmersos.

7. Referencias bibliográficas

Bolívar Botía, A., Fernández Cruz, M. & Molina Ruiz, E. (2004). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial [69 párrafos]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 6(1), Art. 12, http://nbnresolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0501125.

Caballero, K. (2008). Construcción y desarrollo de la identidad profesional del profesorado universitario. Tesis doctoral. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Granada.

Chaparro, C. (1995). El ambiente educativo: condiciones para una práctica educativa innovadora. Especialización en Gerencia de Proyectos Educativos y Sociales. CINDE-UPTC. Tunja.

Cobos, M. E. (2000). La práctica pedagógica, una mirada desde la investigación. En G. Forero (Compilador). Nuevos Horizontes Pedagógicos.

Cole, M. (1999). Psicología Cultural: una disciplina del pasado y del futuro. Morata.

Correa Molina, E. (2015). La alternancia en la Formación Inicial Docente: vía de profesionalización. Educar 51 (2), 250-275.

Chisvert-Tarazona, M. J., Palomares-Montero, D. y Soto-González, M. D. (2015) Formación en alternancia en el espacio universitario. Una experiencia de proyecto integrado a partir del aprendizaje basado en problemas. Educar, [en línea], Vol. 51, n.º 2, pp. 299-320, https://www.raco.cat/index.php/Educar/article/view/295237 [Consulta: 9-12-2018].

Day, C. (2011). Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores. Madrid: Narcea. Primera edición.

Elliot, J. (2005). La investigación-acción en educación. Ediciones Morata.

Eljob, C., Puigdellivol, I., Soler, M. & Valls, R. (2002). Comunidades de Aprendizaje. Transformar la Educación. Barcelona: Graó.

Ferrada, L. (2014). Relación entre Docentes y Estudiantes. Una indagación a las Representaciones Sociales, que construyen Estudiantes de Educación Media en torno a la influencia de la Institución Escolar en sus Procesos Formativos. (Tesis para optar al grado de Magíster en Educación, mención Currículum y Comunidad Educativa). Universidad de Chile. Santiago, Chile.

Ferrater Mora, J. (1969). La filosofía actual. Alianza Editorial. Madrid, España.

Gimeno, J. y Pérez A. (1999). Comprender y transformar la enseñanza. Ediciones Morata. Madrid, España.

Giner Manso, Y., Muriel de los Reyes, M. J. y Toledano Redondo, F. J. (2013). De la tutoría presencial a la virtual: la evolución del proceso de tutorización. Revista de Docencia Universitaria. REDU. Número monográfico dedicado a Tutoría y Sistemas de orientación y apoyo a los estudiantes, Vol.11 (2) Mayo-Agosto. pp. 89-106. Recuperado el (03 marz. 2018) en http://www.red-u.net/.

Korthagen, A.J. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. 68 (24,2), 83-101.

Lewin, K. (1946). Action Research and Minority Problems. Journal of Social Issues. 2 (4), 34-46.

Maalouf, A. (2003). Les identitats que maten: Per una mundialització que respecti la diversitat. Barcelona: Edicions La campana.

Montecinos, C.; Walker, H. y Cortéz, M. (2015). Sugerencias de docentes directivos para mejorar la formación práctica en las carreras de pedagogía: Transitando de acciones fragmentadas a una participación legítima en los colegios. Estudios Pedagógicos XLI (2), 157-176.

Montecinos, C. (2016). Teoría Social del Aprendizaje: Implicancias para la Formación Inicial de Profesores. Santiago- Chile.

Ortiz, R. (2010). Contextos de Aprendizaje. Guadalajara, México.

Perrenoud, Ph (2007). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Grao. Tercera Edición, Barcelona.

Rodgers, C. R. & Scott, K. H. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. In M. Cochran-Smith, S. Nemser-Freiman, D. J. McIntyre, & K. E. Demers (Eds.), Handbook of research on teacher education. Enduring questions in changing contexts (3rd Edition, pp. 732–755). New York: Routladge.

Russel, T. (2017). Aprendizaje Reflexivo en la Práctica. Manuscrito no publicado. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

Sancho, J. (2002). El sentido y la práctica de la tutoría de asignaturas en la enseñanza universitaria. Universidad de Granada, España.

Sanjurjo, L. (2002). La Formación Práctica de los docentes: reflexión y acción en el aula. Homo Sapiens

Schön, D. (1993). El profesional reflexivo. Barcelona. Paidós.

Tancredi, B. (2015). Nuevos ambientes de aprendizaje para el desarrollo profesional docente. Aprendizaje y Desarrollo Profesional Docente, 159-169. OEI, Madrid.

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. (2012). Plan estratégico Institucional. Santiago, Chile.

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. (2016). Modelo Educativo Institucional. Santiago, Chile.

Wenger, E. (1998). Communities of practice: Learning, meaning and identity. Press Syndicate of the University of Cambridge. Reino Unido.

Wenger, E. (2000). Communities of practice and social learning systems. Organization, 7 (2), 225-246.

8. Equipo técnico

Ximena Acuña Robertson
Representante Facultad de Filosofía y Educación.

César Arias Arias
Representante Facultad de Artes y Ed. Física.

Elizabeth Barrera Araya
Coordinación Institucional de Prácticas.

Erika Castillo Barrientos
Vicerrectora Académica.

Guillermo Castro Palacios
Representante Facultad de Filosofía y Educación.

Patricia López Borgel
Representante Facultad de Historia, Geografía y Letras.

Carmen Gloria Negrotti Villarreal
Coordinación Institucional de prácticas y Representante Facultad de Filosofía y Educación.

Verónica Saldías Fernández
Representante Facultad de Filosofía y Educación.

Ximena Varela Letelier
Coordinación Institucional de Prácticas.

Vicerrectoría Académica
Dirección de Docencia
UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
Avenida José Pedro Alessandri # 774- Ñuñoa- Santiago

UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACION
VERITAS LUX HUMANITATIS
UMCE