



UNIVERSIDAD
Gabriela Mistral
Juntos escribimos tu futuro

Herramientas y posibilidades para el desarrollo profesional docente en espacios educativos no convencionales: caracterización de las prácticas profesionales de estudiantes UMCE (Ex-Pedagógico) en Londres 38, espacio de memorias

Tesis presentada al Magíster en Docencia para la Educación Superior de la Universidad Gabriela Mistral, para obtener el grado de Magíster en Educación

Nombre autor/a(es):

Felipe Esteban, Aguilera Rodríguez

Ana Belén, Díaz Pavez

Director de Tesis:

Doctor, Fabian Nelson, Derby Allendes

Enero 2026

©2026, Aguilera & Díaz

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica que acredita al trabajo y a sus autores.

AGRADECIMIENTOS

A mis padres, hermanos y esposo, por su motivación, comprensión y apoyo.

A mis estudiantes, por ser fuente de inspiración y motivación para perfeccionarme continuamente en la docencia y creer en que la educación es el camino para construir una sociedad más justa.

A Luis Hormazabal Soto, mi profesor de enseñanza básica, gracias a su ejemplo entendí que la labor docente trasciende la transmisión de contenidos y se convierte en un compromiso ético con la formación de ciudadanos y la transformación de una sociedad.

A mi compañero de tesis, Felipe, por su comprensión, compañerismo, expertiz técnica y calidad humana.

A mi profesor guía, el Dr Fabian Nelson Derby Allendes, por su orientación rigurosa, su disponibilidad permanente, y sus valiosos comentarios a lo largo de todo el proceso investigativo.

Ana Belén Díaz Pavez

A Ana Belén que aceptó con profesionalismo y entusiasmo embarcarse en un proceso compartido de formación y titulación que representa -y es- mucho más que un documento para obtener un grado académico.

Al cuerpo docente de la Universidad Gabriela Mistral, al comité revisor y el excelente acompañamiento del profesor Fabián Derby a lo largo y ancho del proceso de investigación.

A *Londres 38, espacio de memorias*, un espacio vital de desarrollo humano y profesional.

A los/as colegas y compañeros/as de la memoria.

A los/as académicos/as y estudiantes UMCE que confiaron sus experiencias y expectativas en esta investigación con la misma generosidad que el verdor de los árboles, pastos y vínculos que florecen en el Pedagógico me abrazó durante mi propia formación como docente.

A mi familia donde el apoyo y el acompañamiento se cimentan desde temprana edad para el desarrollo del estudio, el trabajo y la colaboración con otros.

A esta investigación que nutre a docentes y estudiantes de educación superior reconociendo el aporte formativo y pedagógico de los sitios de memoria. Con rigor científico y cariño por el conocimiento transformador, esta investigación es una invitación abierta a la discusión, la reflexión y la acción.

Felipe Aguilera Rodríguez

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	2
ÍNDICE DE TABLAS	5
RESUMEN	6
ABSTRACT	7
INTRODUCCIÓN	10
CAPÍTULO I: PROBLEMA Y PROPÓSITO	11
Presentación problema	11
Justificación teórica (Estado del Arte)	12
Justificación práctica	13
Preguntas de Investigación	15
Objetivos de la investigación	15
5.1 Objetivo general	15
5.2 Objetivos específicos	15
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	16
Desarrollo profesional docente	16
Prácticas profesionales pedagógicas	18
Acompañamiento e innovación pedagógica	20
Espacios educativos no convencionales	22
Sistemas	23
Teoría de la actividad de Engeström	24
CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO	27
Paradigma investigativo	27
Diseño	28
Participantes/muestra	29
Estrategia de Recolección de la información	30
Instrumentos de recolección de información y dimensiones	31
Criterios de rigor científico de la investigación	38

Plan de análisis	42
CAPÍTULO IV: RESULTADOS	44
Resultado de análisis de contenido documental	44
Resultados de análisis de entrevistas semiestructuradas	78
Resultados de análisis de pauta de observación en terreno	91
Análisis integrado	95
CAPÍTULO V: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	101
Discusión	101
Conclusiones	108
ANEXOS	120
Anexo 1. Tabla para análisis de registro documental	120
Anexo 2. Pauta de preguntas en entrevista semiestructurada	121
Anexo 3. Pautas de Observación	123

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Estrategia de Recolección de la información	31
Tabla 2: Instrumentos de recolección de información y dimensiones	32
Tabla 3: Criterios de Validación	37
Tabla 4: Criterios de Rigor científico	39
Tabla 5: Documentos que comprenden la revisión documental	45
Tabla 6: Tabla de categorías y códigos del análisis de contenido - Dimensión formación docente de pregrado	46
Tabla 7: Tabla de categorías y códigos del análisis de contenido - Dimensión Prácticas profesionales pedagógicas	53
Tabla 8: Tabla de categorías y códigos del análisis de contenido- Dimensión Acompañamiento pedagógico	61
Tabla 9: Tabla de categorías y códigos del análisis de contenido - Dimensión Innovación Educativa	68
Tabla 10: Tabla de categorías y códigos del análisis de contenido - Dimensión Espacios educativos no convencionales	72
Tabla 11: Descripción de los Participantes	78
Tabla 12: Libro de códigos de las entrevistas.	79
Tabla 13: Componente esencial Teoría de la Actividad de Engeström: Sujetos	91
Tabla 14: Componente esencial Teoría de la Actividad de Engeström: Objeto	92
Tabla 15: Componente esencial Teoría de la Actividad de Engeström: Herramientas	92
Tabla 16: Componente esencial Teoría de la Actividad de Engeström: Comunidad	93
Tabla 17: Componente esencial Teoría de la Actividad de Engeström: Reglas	93
Tabla 18: Componente esencial Teoría de la Actividad de Engeström: División del trabajo	94

RESUMEN

La presente investigación analiza el sistema de prácticas profesionales de los estudiantes de pedagogía de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) en *Londres 38, espacio de memorias*, entendido como espacio educativo no convencional. Con el propósito de caracterizar las posibilidades formativas que este espacio brinda al desarrollo profesional docente, la investigación basa su justificación en la progresiva incorporación de espacios educativos no convencionales como centros de práctica pedagógica y la necesidad de investigaciones que en el contexto chileno aborden la temática, particularmente en lo que respecta a sitios de memoria.

Con un marco teórico que permite poner en diálogo el fenómeno de estudio con definiciones sobre los espacios educativos no convencionales, la práctica profesional en la formación inicial docente, el acompañamiento pedagógico, los sistemas, las actividades e innovaciones educativas, se desarrolla una metodología de enfoque cualitativo y estrategia de estudio de caso único. Del análisis de datos recogidos mediante revisión documental, entrevistas semiestructuradas y observaciones presenciales se obtiene como principales hallazgos que Londres 38 se caracteriza por ser un espacio legítimo para el desarrollo de prácticas profesionales de pedagogía, evidenciando un enfoque convergente con el paradigma formativo socio-crítico que orienta el Modelo Educativo UMCE y con oportunidades para la reflexión sobre la práctica, la desescolarización de la educación, la innovación pedagógica en escenarios diversos y el despliegue de competencias pedagógicas en contextos educativos reales. La investigación identifica también las tensiones y brechas relacionadas con las diversas percepciones de los actores involucrados en el proceso respecto de los sistemas de evaluación y acompañamiento institucional, junto a la necesidad de mecanismos que potencien la sistematicidad de los procesos de colaboración interinstitucional asociados a esta experiencia de prácticas pedagógicas.

Conforme a los resultados, si bien es posible evidenciar oportunidades de mejora para el sistema de prácticas pedagógicas de Londres 38 -como el avance en la formalización de convenios institucionales, la sistematización de sus herramientas de acompañamiento formativo y la adecuación de las rúbricas de evaluación en conjunto con la universidad-, este espacio de memorias se expresa como un escenario propicio para la formación inicial docente, permitiendo la visibilización del valor pedagógico de los sitios de memoria y los espacios educativos no convencionales.

Palabras clave: espacios educativos no convencionales; sitio de memoria; acompañamiento pedagógico; innovación pedagógica; desarrollo profesional docente; prácticas profesionales.

ABSTRACT

The present inquiry investigates the pedagogical internship framework for pre-service teachers from the Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) within "Londres 38, space of memories," conceptualized herein as a non-conventional educational milieu. Seeking to delineate the formative affordances this locus provides for professional teacher development, the study finds its justification in the burgeoning integration of non-formal educational settings as sites for pedagogical praxis, alongside the exiguous body of Chilean literature addressing this phenomenon, particularly regarding sites of memory.

Underpinned by a theoretical framework that facilitates a dialectical engagement between the phenomenon under study and conceptualizations of non-conventional educational spaces, professional practice in initial teacher education, pedagogical accompaniment, and educational innovation, this research employs a qualitative methodological paradigm centered on a single-case study strategy. Data elicited through exhaustive documentary review, semi-structured interviews with multifaceted stakeholders, and on-site ethnographic observations reveal that Londres 38 emerges as a legitimate locus for the development of professional teaching residencies. The findings manifest a distinct convergence with the socio-critical formative paradigm that informs the UMCE Education. Furthermore, the inquiry delineates inherent tensions and lacunae stemming from the divergent perceptions held by stakeholders regarding institutional evaluative systems and pedagogical accompaniment. The study underscores a critical exigency for robust mechanisms to enhance the systematicity of inter-institutional collaborative processes. Such improvements are deemed essential for the long-term sustainability and formalization of the pedagogical residency experiences within this specific memory site.

Concomitantly, the investigation identifies inherent tensions and discrepancies regarding stakeholder perceptions of institutional accompaniment and evaluative frameworks. It further emphasizes the imperative for robust mechanisms to bolster the systematicity of inter-institutional collaboration associated with this experiential learning model. In light of the results, while opportunities for optimization persist—specifically regarding the formalization of institutional covenants, the systematization of formative guidance tools, and the collaborative recalibration of evaluative rubrics—this memory site emerges as a conducive scenario for initial teacher education, elucidating the intrinsic pedagogical value of memory sites and non-conventional educational landscapes.

Keywords: non-conventional educational spaces; sites of memory; pedagogical accompaniment; pedagogical innovation; professional teacher development; professional practice.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación estudia el sistema de prácticas profesionales de estudiantes de Pedagogía de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE Ex-Pedagógico) en Londres 38, espacio de memorias. Su propósito principal es caracterizar las posibilidades del sistema de prácticas del espacio educativo no convencional Londres 38, espacio de memorias en relación a la formación y desarrollo profesional docente.

En el primer capítulo, denominado Problema y Propósito, se expone la relevancia de los espacios educativos no convencionales, identificando la necesidad de caracterizar el aporte de estos para la formación inicial docente en el marco de las prácticas con estudiantes de pedagogía, orientando los objetivos y preguntas de investigación.

Luego, en el segundo capítulo, titulado Marco Teórico, se abordan conceptos claves de la investigación como el desarrollo profesional docente, la innovación y acompañamiento pedagógico, espacio educativo no convencional y las Bases de la Teoría General de Sistemas. Asimismo, se aborda la Teoría de la Actividad de Engeström como lente analítico, permitiendo comprender las prácticas como sistemas de actividad situados, multivocales y atravesados por tensiones y contradicciones.

El tercer capítulo, de Marco Metodológico, posiciona la investigación en un paradigma cualitativo bajo la estrategia del estudio de caso único, detallando los instrumentos de recogida de información utilizados en la investigación que incluyen la revisión documental recopilada de UMCE y Londres 38, entrevistas semiestructuradas realizada a 15 participantes - estudiantes, académicos UMCE y equipo de Londres 38-, y pautas de observación para el registro y análisis de las prácticas y rutinas del sitio.

Por su parte, el cuarto capítulo de Resultados, expone los hallazgos de la investigación vinculados a las dimensiones del estudio, elaborando un análisis integrado de los mismos, destacando, entre otros elementos, la valoración de los participantes al sistema de prácticas y la identificación de brechas o tensiones existentes en el mismo.

Finalmente, en el capítulo quinto de Discusiones y Conclusiones, se pone en diálogo el análisis de los resultados con el marco teórico, la bibliografía y las preguntas orientadoras de la investigación, permitiendo caracterizar el sistema de prácticas de Londres 38 y su capacidad de respuesta a los requerimientos de formación docente de estudiantes UMCE.

CAPÍTULO I: PROBLEMA Y PROPÓSITO

Presentación problema

Desde los primeros años de la presente década, los espacios no convencionales de educación, tales como museos, aulas hospitalarias, centros interactivos y jardines botánicos, entre otros, han comenzado a constituirse como centros de prácticas profesionales para estudiantes de carreras de pedagogía. Este tipo de espacios desarrollan un rol importante en el fortalecimiento del currículo en el marco de la educación formal generando nuevos paradigmas educativos que trascienden las limitaciones del aula tradicional (Rodríguez & Tania, 2016), por lo que la inserción de estudiantes en práctica en este tipo de espacios se sitúa en el contexto de la necesidad existente en el ámbito educativo de vincular la academia con la sociedad (Cabrera et al., 2020) y de realizar transformaciones importantes en el currículum a través de iniciativas metodológicas de innovación educativa en el campo de la formación práctica de las carreras de pedagogía (Cortés & Sirenas, 2016).

En este contexto, la implementación de prácticas pedagógicas efectivas presenta desafíos significativos que requieren investigación, atención e innovación (Peleteiro, 2009). Uno de estos desafíos corresponde a la caracterización y análisis del aporte que los espacios educativos no convencionales ofrecen para el desarrollo profesional docente en el marco de las prácticas con estudiantes de pedagogía. Es por esto que en la presente investigación analizaremos el vínculo entre una institución de educación superior y un espacio educativo no convencional que opera como centro de prácticas de estudiantes de pedagogía, para indagar respecto a las posibilidades de formación y desarrollo profesional docente existentes en dicho espacio.

La universidad con la que se trabajará corresponde a la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE, Ex-Pedagógico), institución pública que tiene su origen hacia fines del siglo XIX cuando el gobierno de José Manuel Balmaceda propuso la creación de una institución que profesionalizara la formación de profesores de la educación secundaria, hasta entonces en manos de profesionales de disciplinas sin formación pedagógica (UMCE, 2024).

Con el objetivo de formar docentes con experiencia profesional en contextos no formales, fuera del aula escolar tradicional y desde la perspectiva del derecho a la educación (UMCE, 2022), esta universidad ha adoptado desde el año 2022 la modalidad de prácticas pedagógicas en espacios educativos no convencionales, siendo uno de ellos *Londres 38, espacio de memorias*, ex centro de represión de la dictadura civil militar chilena y actual sitio de memoria abierto a la comunidad con un sistema de visitas y actividades educativas para colegios, universidades, organizaciones y personas interesadas la historia, la memoria y los derechos humanos (Londres 38, 2024). En este espacio, desde el año 2023, se abre la posibilidad de que estudiantes de Pedagogía UMCE realicen

prácticas profesionales vinculadas a la malla curricular de carreras de Educación General Básica y Pedagogía en Historia y Geografía, como parte de un sistema de prácticas y pasantías impulsado por Londres 38 orientado a generar oportunidades para el aprendizaje desde la reflexión crítica y la memoria entendidas como herramienta para la transformación social, poniendo en diálogo sus objetivos institucionales con el desarrollo profesional de las personas seleccionadas para ser practicantes o pasantes durante un periodo determinado (Londres 38, 2024).

Justificación teórica (Estado del Arte)

A partir de la revisión de bibliografía realizada en fuentes como Google Académico, ERIC y método PRISMA, hemos logrado identificar investigaciones que analizan y reflexionan en torno a las prácticas profesionales de pedagogía y la formación docente en espacios educativos no convencionales. En específico, en el buscador Google Académico, al buscar los conceptos de “práctica profesional en espacios no convencionales”, se obtuvieron seis artículos académicos relacionados con el tema, destacando estudios de caso en Argentina y Colombia situados entre el año 2009 y 2022. Luego, en el mismo buscador, mediante el concepto de “práctica profesional en pedagogía” se obtienen dos publicaciones académicas de interés, destacando entre ellas un caso de la realidad nacional de año no especificado, pero que no se desarrolla en un espacio educativo no convencional. Posteriormente, mediante el buscador ERIC con el concepto de “práctica profesional” se obtienen dos resultados, de los años 2010 y 2011 respectivamente, al buscar por conceptos “espacio no convencional” no se obtienen resultados. Analizados y tabulados los datos principales de cada publicación es posible encontrar perspectivas teóricas de la práctica profesional en espacios educativos no convencionales representada como un área de creciente interés en la investigación educativa, destacando la necesidad crítica de vincular la teoría y la práctica en la formación profesional docente, tal como señala la investigación realizada Anquín et al (2012). En esta misma línea, las publicaciones de Lucarelli et al. (2009) y Carvajal (2016) profundizan en la relevancia del desarrollo de habilidades complejas en contextos educativos alternativos, incluyendo no sólo las operaciones técnicas, sino también las habilidades comunicacionales y actitudinales. Por su parte, los planteamientos de Peleteiro (2009) ponen foco en las posibilidades formativas de los espacios educativos no convencionales bajo el prisma de la Pedagogía Social y la Pedagogía de la Autonomía de Paulo Freire.

A pesar de lo anterior, esta producción intelectual proviene de países como Colombia, Argentina, México, Venezuela y España, sin encontrar en la búsqueda de referencias bibliográficas de carácter académico estudios orientados a las prácticas pedagógicas en espacios educativos no convencionales asociadas al contexto nacional chileno y menos aún a la realidad específica de un sitio de memoria como *Londres 38*. Sin perjuicio de lo anterior, al ampliar una búsqueda en Google es posible encontrar investigaciones locales centradas en el acompañamiento

universitario en el contexto de las prácticas de la carrera de pedagogía (Castro & Moya, 2022), en la importancia de las estrategias de acompañamiento en la formación docente (Latorre et.al., 2020) y el aporte de las tutorías y vínculos inter institucionales como innovación favorable a las prácticas de pedagogía (Bernasconi & Glasing, 2016).

Del mismo modo, encontramos en la obra de Paulo Freire, en su libro "Pedagogía de la Autonomía", el abordaje de la relevancia de una educación transformadora y liberadora que trascienda los límites del aula tradicional, lo que desde la perspectiva de las prácticas pedagógicas en entornos no convencionales permite a los futuros docentes desarrollar habilidades críticas, flexibilidad y capacidad de adaptación, fundamentales para enfrentar la complejidad y diversidad del mundo laboral contemporáneo. El autor brinda, además, reflexiones sobre innovación educativa en el contexto de la creación de espacios de aprendizaje que fomenten la reflexión crítica, el diálogo y la construcción colectiva del conocimiento (Freire, 2004).

Justificación práctica

Considerando a los espacios educativos no convencionales como centros de aprendizaje propicios para el desarrollo y la aplicación de actividades relacionadas con la formación docente, resulta relevante analizar los procesos, herramientas e instrumentos que posibilitan el desarrollo profesional en este tipo de espacios. Es por lo anterior que resulta pertinente indagar en torno la experiencia de las prácticas pedagógicas en espacios educativos no convencionales en Chile, recorriendo este camino a través del sistema de prácticas con estudiantes de pedagogía UMCE en el sitio de memoria Londres 38.

La presente investigación busca, entonces, identificar elementos que facilitan el desarrollo de competencias profesionales docentes en espacios educativos no convencionales tomando el caso de estudiantes UMCE en Londres 38, y elementos de mejora que pueden potenciar este tipo de experiencias, contribuyendo directa y positivamente en la formación docente con estudiantes de pregrado, interés reflejado en artículos y notas de prensa en páginas web de universidades chilenas, como la Universidad de Santiago de Chile, Universidad Católica de Chile, la Universidad del Desarrollo y la misma UMCE respecto a las prácticas de pedagogía en espacios educativos no convencionales.

Así, indagar sobre el sistema de prácticas de Londres 38 como espacio educativo no convencional que responde a requerimientos del desarrollo profesional docente se justifica tanto teórica como prácticamente en tanto contribuye a alimentar el cuerpo de conocimiento sobre las posibilidades de formación docente en este tipo de espacios, brindando además la oportunidad de caracterizar cómo estos espacios pueden potenciar procesos de aprendizaje pedagógico y laboral orientados a preparar a los futuros educadores para la interacción con contextos educativos diversos.

Preguntas de Investigación

- ¿Cómo el sistema de prácticas de Londres 38, espacio de memorias -entendido como espacio educativo no convencional- responde a los requerimientos del desarrollo profesional docente en estudiantes de pedagogía UMCE?
- ¿Cuál es la valoración que los actores involucrados hacen de las prácticas de pedagogía en Londres 38 en el marco del desarrollo profesional docente?
- ¿Qué acciones pueden potenciar el desarrollo profesional docente en las prácticas de Pedagogía desarrolladas en espacios educativos no convencionales?

Objetivos de la investigación

5.1 Objetivo general

- Caracterizar las posibilidades del sistema de prácticas del espacio educativo no convencional Londres 38, espacio de memorias en relación a la formación y desarrollo profesional docente.

5.2 Objetivos específicos

- Caracterizar las prácticas, rutinas y herramientas del sistema de prácticas del espacio educativo no convencional Londres 38, espacio de memorias.
- Analizar cómo las prácticas, rutinas y herramientas del sistema de prácticas de Londres 38 responden a los requerimientos del desarrollo profesional docente en estudiantes de Pedagogía UMCE.
- Identificar aspectos significativos de las prácticas profesionales de pedagogía UMCE en Londres 38 expresados por actores vinculados al proceso.
- Elaborar propuestas de acciones que potencien el desarrollo profesional docente en las prácticas de Pedagogía desarrolladas en espacios educativos no convencionales.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

Para el desarrollo de la presente investigación se hace necesaria la elaboración de un marco teórico referencial que permita orientarla en función del problema planteado y los objetivos definidos en el apartado anterior.

Así, al poner foco en las posibilidades de desarrollo profesional docente presentes en el sistema de prácticas con estudiantes de pedagogía en un espacio educativo no convencional, es necesario aproximarnos a estos conceptos desde una perspectiva integradora.

Desarrollo profesional docente

En lo que respecta al desarrollo profesional docente, es pertinente definirlo como el proceso que comprende desde el ingreso a los estudios de pedagogía hasta el desarrollo de una carrera profesional, promoviendo el desarrollo entre pares y el trabajo colaborativo en redes de maestros (MINEDUC, 2016). Para la UNESCO (2018), el proceso de formación docente y desarrollo profesional involucra la efectiva adquisición de competencias fundamentales y transferibles como base para el aprendizaje durante toda la vida, tanto para el mundo del trabajo, como para la vida cívica y social.

En el contexto educativo, social y tecnológico de la era actual, el desarrollo profesional docente se concibe en directa relación con las habilidades y competencias para el siglo XXI, agrupadas en tres grandes categorías: competencias cognitivas, intrapersonales e interpersonales (Pellegrino & Hilton, 2012, como se citó en UNESCO, 2018). Rychen y Salganik (2003) significan estas habilidades y competencias como indispensables para que los futuros docentes puedan desenvolverse de manera adecuada en la vida personal y social aportando a ésta en términos de desarrollo e integración (UNESCO, 2018).

Ahora bien, en el contexto de espacios educativos no convencionales como Londres 38, el desarrollo profesional docente adquiere una dimensión adicional de complejidad y oportunidad, desafiando las nociones tradicionales de enseñanza y aprendizaje (OCDE, 2022). Esto ofrece diversas oportunidades para el aprendizaje experiencial y contextualizado, lo que requiere que los docentes sean capaces de concretar conexiones significativas entre estos espacios y el currículo formal (Hannu & Arja, 2016).

Considerando lo expuesto, el desarrollo profesional en estos contextos debe enfocarse no solo en la adquisición de conocimientos específicos sobre sus respectivos entornos, sino también en el desarrollo de competencias para diseñar, implementar y evaluar experiencias de aprendizaje efectivas en espacios no convencionales (Montecinos, 2018).

Así, la formación docente de pregrado, entendida como parte del desarrollo profesional docente, se define un proceso dinámico, integrado y multidimensional en el que, entre otros elementos, convergen la disciplina y sus aspectos teóricos, metodológicos, epistemológicos, didácticos, psicológicos, sociales, filosóficos e históricos, para lograr la profesionalización de la docencia (Arenas & Fernández de Juan, 2009). El proceso antes mencionado implica la participación en diversas instancias, tales como cursos, talleres y experiencias académicas, con el propósito de actualizar a los docentes en los aspectos teóricos, procedimientos, técnicas y competencias para el desarrollo de su profesión (Universidad de Chile, 2025).

En el marco de esta investigación, situamos la formación docente en el desarrollo de las prácticas de las y los estudiantes de pedagogía UMCE. En este contexto, resulta necesario mencionar que la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) tiene sus raíces en el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, fundado en 1889, en el gobierno de José Manuel Balmaceda, con el objetivo de profesionalizar la formación de profesores de educación secundaria, tarea que hasta entonces recaía en profesionales sin formación pedagógica. Con el paso del tiempo, la UMCE amplió su oferta académica, fortaleciendo su compromiso con una educación pública de calidad y sentido socio-crítico (UMCE, 2024), con el propósito de ser “una Universidad estatal, autónoma y pública que forma personas y profesionales para el país, capaces de contribuir en los territorios y escenarios educativos, desde una perspectiva transdisciplinar, plurinacional, inclusiva, no sexista, sustentable e innovadora” (UMCE, 2025).

En la actualidad, la UMCE, imparte un total de 22 carreras de pregrado, de las cuales 20 corresponden a carreras de pedagogía (UMCE, 2025). En el contexto de la presente investigación -como ya se ha explicitado- se trabajará con las carreras de Pedagogía en Educación General Básica y Pedagogía en Historia y Geografía.

En relación con la carrera de Pedagogía en Educación General Básica, esta tiene una duración formal de 10 semestres, ubicándose la práctica profesional realizada en el contexto de esta investigación en el semestre VII, denominada “Aprendizaje y enseñanza en otros escenarios educativos” correspondiente a la quinta práctica profesional que realiza el estudiantado de dicha carrera (UMCE, 2025).

De acuerdo con el programa de esta actividad curricular, esta práctica profesional se enmarca en el área de Didáctica, Formación integral e Investigación bajo la denominación de “, que enfatiza la construcción colaborativa de propuestas didácticas en escenarios educativos no pertenecientes al sistema regular de enseñanza o que presenten características diferentes a las que predominan en el sistema escolar. Se desarrolla en el transcurso de un semestre lectivo,

distribuido en 18 semanas, con un total de 270 horas cronológicas en dos espacios de aprendizajes, aula y espacio de práctica (UMCE, 2025).

Por su parte, la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía, tiene una duración formal de 10 semestres, ubicándose la práctica profesional realizada en el contexto de esta investigación en el II semestre de la carrera bajo la denominación de “Espacios educativos”; en el IV semestre como “Colaboración e intervención en aula”. Adicionalmente, de manera reciente la carrera ha incorporado a los espacios educativos no convencionales en la Práctica Profesional final (UMCE, 2025).

Prácticas profesionales pedagógicas

Para efectos de la presente investigación tomaremos como referencia conceptual acerca de las prácticas profesionales de pedagogía su definición como el espacio donde el estudiante refuerza y demuestra sus conocimientos, habilidades y actitudes (competencias) en un contexto real (Barrera & Hinojosa, 2017), constituyéndose como primeras experiencias del estudiante en el mercado laboral a partir de requerimientos curriculares la mayoría de las veces exigidos para obtener el grado académico (Cifuentes, 2024). Así, se concebirán las prácticas pedagógicas - iniciales, intermedias y profesionales- como elemento fundamental de la experiencia de las y los estudiantes, construyendo de manera progresiva el saber pedagógico necesario para su desempeño profesional (UCSH, 2023).

De este modo, las prácticas profesionales de pedagogía en el contexto de la formación inicial docente constituyen un dispositivo formativo que articula la transición desde el dominio teórico hacia el desempeño en contextos reales de enseñanza, permitiendo al estudiantado demostrar y consolidar conocimientos, habilidades y actitudes profesionales en situaciones auténticas de trabajo educativo (Barrera & Hinojosa, 2017). Desde esta perspectiva, las prácticas constituyen las primeras experiencias de inserción en el mundo del trabajo docente, asociadas a requerimientos curriculares para la obtención del grado académico. Sin embargo, desde una visión integral, la formación docente excede lo meramente administrativo al impactar en la construcción del saber pedagógico requerido para el ejercicio profesional. Así, desde este prisma, la práctica profesional no es solo un requisito, sino un espacio de socialización profesional y de configuración inicial de la identidad docente en interacción con comunidades educativas concretas (UCSH, 2023).

La literatura destaca que las prácticas profesionales en carreras de pedagogía cumplen un rol central en el perfil de egreso, al ser escenarios privilegiados para el desarrollo de competencias profesionales complejas, tales como la planificación didáctica, la gestión de aula, la evaluación

para el aprendizaje y la reflexión crítica sobre la propia práctica (Hinojosa et al. 2024). Estas experiencias proporcionan a las y los estudiantes una aproximación progresiva a contextos educativos diversos incrementando gradualmente el grado de autonomía y responsabilidad. De esta manera la práctica deja de concebirse como un “evento terminal” transformándose en un eje longitudinal que estructura la formación docente, articulando de manera continua los aprendizajes teóricos con los desafíos reales de la enseñanza en distintos niveles y modalidades educativas (UMCE, 2020).

Tal como se puede observar en notas de prensa de entidades de educación superior chilena, las prácticas profesionales han evolucionado para incluir no solo espacios educativos convencionales, sino también entornos no tradicionales que amplían las perspectivas y desafíos de los futuros educadores (UMCE, 2022). Así, los espacios educativos no convencionales ofrecen la oportunidad de desarrollar habilidades adaptativas y creativas para la labor docente (USACH, 2021) permitiendo al estudiantado enfrentarse a realidades educativas complejas, fomentando la inclusión, la atención a la diversidad y la capacidad de responder a necesidades educativas específicas (Morrillo, 2023).

En la última década se observa una transición desde una visión restringida de la práctica profesional, centrada exclusivamente en escuelas y liceos, hacia una comprensión más amplia que incluye espacios educativos no convencionales como museos, sitios de memoria, centros comunitarios y otros entornos socioeducativos (Castaño, 2018). Estos espacios ofrecen al estudiantado oportunidades de aprendizaje experiencial y contextualizado, favoreciendo el desarrollo de habilidades adaptativas, creatividad pedagógica y capacidad para trabajar con diversidad y problemáticas sociales complejas como la memoria, los derechos humanos e inclusión (USACH, 2021), temáticas centrales en el proyecto de Londres 38.

Finalmente, al vincular el análisis de las prácticas profesionales de pedagogía con la teoría de la actividad histórico-cultural, estas se reconocen como sistemas de actividad colectivos en los que interactúan sujetos (estudiantes en práctica, docentes guías, tutores universitarios), objetos (formación profesional, desarrollo de competencias docentes), herramientas mediadoras (instrumentos curriculares, metodologías, materiales didácticos) y reglas, dentro de una comunidad y una división del trabajo específica (De-Vincenzi et al., 2020). Desde esta perspectiva, la práctica profesional no se reduce a la acción individual del practicante, sino que se concibe como una red de relaciones mediadas donde las tensiones entre expectativas institucionales, culturas escolares y proyectos formativos se expresan como contradicciones internas del sistema de actividad (Salas-Madriz, 2016).

Acompañamiento e innovación pedagógica

En el proceso de formación docente a través de la práctica, un aspecto relevante lo constituye el acompañamiento pedagógico desde la universidad, el cual es conceptualizado como un proceso formativo que fomenta espacios de aprendizaje mutuo entre profesorado y estudiantes, estimulando una cultura de aprendizaje colaborativo (Levio, 2018) con las consecuentes mejoras e innovaciones orientadas a estos objetivos. En otras palabras, es un proceso sistemático y permanente, mediado por un acompañante, que promueve la reflexión crítica del docente sobre su propia práctica, incentivando el descubrimiento de los supuestos que la sustentan y la toma de decisiones para realizar los cambios necesarios (Hernandez, 2021).

En la actualidad, el acompañamiento pedagógico se ha convertido en una estrategia fundamental para el desarrollo profesional docente y la mejora de las prácticas educativas (Mora, 2019), buscando potenciar los conocimientos para transformar la práctica pedagógica y alcanzar los objetivos de aprendizaje esperados, mediante interacciones profesionales e interpersonales que respondan a las necesidades y características de los maestros (Pinto, 2021).

En el marco de la formación docente a través de la práctica, el acompañamiento pedagógico universitario se define también como un proceso permanente mediado por un acompañante que fomenta la reflexión crítica del docente sobre su práctica, promoviendo el cuestionamiento de los supuestos que la sustentan y la toma de decisiones para introducir cambios significativos (Hernández, 2021).

Lo anterior converge con definiciones de política educativa que describen el acompañamiento como un proceso de desarrollo profesional sustentado en la confianza, el diálogo horizontal, la retroalimentación y el trabajo colectivo, orientado a mejorar la práctica docente (Beltrán & Mesina, 2022). Así, el acompañamiento deja de ser un control externo y se convierte en una mediación formativa que fortalece la autonomía profesional, el pensamiento crítico y la capacidad de innovación del profesorado en formación.

Castro y Moya (2022) identifican en su estudio algunas claves de acompañamiento, como el trabajo colaborativo, la adaptación y la flexibilidad, caracterizándose como estrategias valoradas positivamente por estudiantes que reconocen la retroalimentación tanto de las y los profesores guía como de las y los docentes de práctica (supervisores/as) como parte de las herramientas que propician una presencia en realidades educativas diversas y desafiantes.

A su vez, el acompañamiento pedagógico impacta directamente en la mejora de las prácticas en aula y en el desarrollo profesional docente, al enlazar observación sistemática, retroalimentación formativa y diseño conjunto de estrategias de mejora (Castro & Moya, 2022). En este orden de

ideas, las definiciones coinciden en concebir al acompañamiento como una estrategia formadora que combina apoyo, seguimiento y reflexión sobre la práctica en pro de una actitud de aprendizaje permanente (Santos, 2010).

En el contexto de la presente investigación, este tipo de acompañamiento se expresa en la figura del profesor guía, del tutor universitario y, en contextos no convencionales, de equipos profesionales del centro de práctica que co-diseñan, observan y analizan junto al practicante las experiencias educativas (UMCE, 2020).

En diálogo con lo anterior, el concepto de innovación pedagógica en el contexto de las prácticas profesionales de pedagogía aparece concebido como las acciones que mejoran la coherencia y calidad del proceso educativo, lo que en el contexto de la formación inicial docente se orienta a la generación de interacciones eficaces entre la teoría, la didáctica y el ámbito profesional (Bernasconi & Clasing, 2016).

Así, entendemos la innovación educativa como un proceso sistemático, creativo y colaborativo orientado al fortalecimiento de aprendizajes integrales y significativos, identificando desafíos y necesidades de una comunidad educativa puesta en el centro de la experiencia de transformación pedagógica, con participación protagónica de niñas, niños y jóvenes, y el profesionalismo docente, para una articulación situada del aprendizaje (MINEDUC, 2025).

Entendiendo las prácticas pedagógicas UMCE en Londres 38 y los espacios educativos no convencionales como una innovación educativa en el campo de la educación superior, Zavala (2021) consolida una definición de la innovación pedagógica entendida como la búsqueda de nuevas vías o mejores métodos fuera de lo habitual que potencian los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto dialoga con lo señalado por Ramírez (2006) en su caracterización de la innovación pedagógica como impulsora de transformaciones cualitativas que llevan consigo intencionalidad, planificación y un cambio significativo en las concepciones y prácticas por parte de los actores involucrados en un proceso abierto e inconcluso de reflexión y acción pedagógica.

Espacios educativos no convencionales

Habiendo ya establecido las prácticas pedagógicas y el desarrollo profesional docente en espacios educativos no convencionales como una innovación a nivel pedagógico en el ámbito universitario, se conceptualiza a estos espacios como lugares de reflexión y acción pedagógica alternativa que presentan posibilidades diversas para entender, crear y cocrear la educación y la didáctica contemporánea (Castaño, 2018) con estructuras, métodos y objetivos particulares (Aoyagi, 2024). Así, las actividades educativas organizadas con objetivos específicos fuera del

sistema formal (Coombs & Ahmed, 1974), pueden incluir instancias pedagógicas en museos, centros comunitarios, plataformas digitales, entre otros espacios (Pastor, 2001).

En el contexto latinoamericano, las definiciones proponen pensar los espacios educativos no convencionales como lugares de reflexión y acción pedagógica alternativa que sobrepasan los límites de lo que tradicionalmente se concibe como didáctica y pedagogía escolar. Así, Castaño (2018) describe estos espacios como ámbitos donde la enseñanza y la formación se anclan en prácticas socioculturales y comunitarias como la calle, el barrio y los movimientos sociales, y donde la educación se configura como forma de resistencia y creación frente al modelo de escuela tradicional. Desde este enfoque, los espacios educativos no convencionales no son únicamente “lugares físicos distintos”, sino territorios pedagógicos donde se disputan sentidos, se recrean saberes y se ensayan formas de relación educativa más horizontales, participativas y contextualizadas. Para Peletero (2009) educar en estos escenarios implica “traspasar las barreras del aula escolar formal para generar un nuevo paradigma que permita a los docentes tener una postura ética y actitud de apertura “(...) en la toma de posiciones conscientes ante el mundo y su papel como ente social”. Por esta razón, situar a los futuros docentes en diversos contextos educativos, como museos, aulas hospitalarias o sitios de memoria es una posibilidad que tiene el valor de enriquecer su formación profesional (Guzmán et al., 2014) y el rol de ésta en comunidad, por lo que resulta relevante y necesario caracterizar, evaluar y potenciar este tipo de experiencias.

En este orden de ideas, la literatura indica que los espacios educativos no convencionales permiten ampliar la noción de ambiente de aprendizaje al incorporar la cotidianeidad, los intereses y las necesidades de grupos específicos, superando el enfoque homogéneo y estandarizado de la educación formal (Johnson & Majewska, 2022). En esta línea, este tipo de espacios educativos se definen también como mecanismos de interacción entre población, docentes y entornos, que pueden transformar modos de vida y promover inclusión social al ofrecer oportunidades de aprendizaje en contextos de exclusión, movilidad o marginalidad (Velásquez, 2024).

Desde la perspectiva de la formación docente y las prácticas profesionales de pedagogía, los espacios educativos no convencionales han comenzado a incorporarse como centros de práctica que permiten desescolarizar parcialmente la experiencia formativa, mostrando al estudiantado problemáticas sociales, culturales y políticas que exceden el aula tradicional (Rodríguez, 2020). Por este motivo, Peleteiro (2009), inspirándose en la Pedagogía de la Autonomía de Freire, describe la práctica profesional en espacios sociales diversos – como organizaciones comunitarias, movimientos sociales y programas socioeducativos– como una oportunidad para que los futuros docentes desarrollen habilidades complejas no solo técnicas, sino también

comunicacionales, éticas y políticas, en diálogo con sujetos y colectivos históricamente excluidos (Peleteiro, 2009). En la presente investigación esta línea conceptual se conecta con la experiencia de la inserción de estudiantes UMCE en Londres 38 como parte de un sistema de prácticas orientado a generar aprendizajes desde la reflexión crítica, la participación y la memoria entendidas como herramientas para la transformación social.

Teoría General de Sistemas

Para adentrarnos en el sistema de prácticas de Londres 38, espacio de memoria, nos conectamos conceptualmente además con la Teoría General de Sistemas, entendida como una estrategia sistemática y de aproximación y representación de una realidad determinada, concibiendo los sistemas como conjuntos de elementos que guardan estrechas relaciones entre sí, que mantienen al sistema directo o indirectamente unido de modo más o menos estable y cuyo comportamiento global persigue, normalmente, algún tipo de objetivo (Arnold & Osorio, 1998).

En educación, la teoría de sistemas ha sido utilizada para conceptualizar el sistema educativo como un sistema abierto, que recibe insumos de la sociedad (recursos, normas, demandas sociales), los transforma mediante procesos de enseñanza-aprendizaje y genera productos, conocimientos y cambios culturales que retornan al entorno (Kyaló, 2024).

La teoría general de sistemas, desde la perspectiva de las prácticas de pedagogía, permite analizar el “sistema de prácticas” como un sistema de actividad complejo en el que convergen, de manera articulada, elementos curriculares, organizacionales y relacionales (Universidad de los Lagos, 2017). Modelos de prácticas reflexivas en universidades chilenas describen precisamente la formación práctica como un “eje articulador” que integra tareas auténticas distribuidas a lo largo del plan de estudios y que vincula la universidad con el medio educativo a través de alianzas bidireccionales, lo que representa una concepción sistémica de la práctica pedagógica (UMCE, 2020).

A su vez, las prácticas profesionales de pedagogía pueden analizarse en términos de entradas, procesos, salidas y retroalimentación. Las entradas contemplan las características de los estudiantes (saberes previos, motivaciones), los marcos curriculares, las condiciones de los centros de práctica y las normativas institucionales; los procesos corresponden a las experiencias de observación, planificación, intervención, reflexión y evaluación en los escenarios de práctica; las salidas se observan en el desarrollo de competencias profesionales, construcción de identidad docente y producción de saber pedagógico; y la retroalimentación se materializa en evaluaciones

de desempeño, ajustes curriculares y reconfiguración de convenios y dispositivos de acompañamiento (Vos, 1994).

A partir de estas referencias teóricas, podremos transitar la presente investigación, buscando analizar cómo el sistema de prácticas del espacio educativo no convencional Londres 38 responde a los requerimientos de desarrollo profesional docente en el contexto de las prácticas con estudiantes de pedagogía UMCE (Ex-Pedagógico).

Teoría de la actividad de Engeström

En el contexto de la investigación, para el análisis de las pautas de observación resulta pertinente tener en cuenta la Teoría Histórico-Cultural de la Actividad (TAH) iniciada por Vygotsky y Leontiev y desde la cual se concibe la acción humana mediada por instrumentos en un contexto sociocultural. Yrjö Engeström amplió esta definición incorporando principios de teoría de sistemas y complejidad para describir la docencia como un sistema de enseñanza-aprendizaje colectivo (Salas, 2016).

En este modelo, el sujeto, por ejemplo docente o estudiante, se apropia de artefactos mediadores como instrumentos materiales o simbólicos para acercarse a un objeto u objetivo de actividad, todo ello inscrito en una comunidad que opera bajo ciertas reglas y una división del trabajo definidas (Salas, 2016). Engeström resume su enfoque en cinco principios básicos que guían el análisis de los sistemas de actividad (Larripa & Erausquin, 2008):

- **Unidad de análisis colectiva:** la unidad mínima de estudio es el sistema de actividad, no la acción aislada, considerado en relación con otros sistemas paralelos.
- **Multivocalidad:** la división del trabajo crea múltiples “voces” o puntos de vista de los participantes, pues cada agente entra con su propia historia, valores e intereses.
- **Historicidad:** cada sistema de actividad se configura y transforma a lo largo del tiempo; su propia historia de objetos e instrumentos proporciona el contexto esencial para comprenderlo.
- **Contradicciones:** las tensiones internas o externas, por ejemplo, entre reglas antiguas y nuevas tecnologías, actúan como fuentes de cambio y desarrollo. Un sistema abierto enfrenta contradicciones que, al ser atendidas, abren posibilidades de innovación en la actividad.
- **Aprendizaje expansivo:** cuando los participantes colaboran para superar colectivamente contradicciones históricas acumuladas, el sistema puede experimentar transformaciones profundas. Se replantean los objetivos y se genera un aprendizaje expansivo que amplía el horizonte de la actividad.

En el mismo marco conceptual, se identifican los siguiente componentes del Sistema de Actividad:

i) Sujeto

El sujeto se refiere al individuo o subgrupo cuya agencia es tomada como punto de vista en el análisis del sistema de actividad. No se trata de un individuo aislado, sino de un agente históricamente situado, portador de saberes, creencias, motivaciones y trayectorias previas. Desde la perspectiva histórico-cultural, el sujeto no actúa de manera directa sobre la realidad, sino siempre de forma mediada. Engeström enfatiza que el sujeto solo puede comprenderse en relación con el objeto de la actividad y el entramado sociocultural que lo condiciona (Engeström, 2001).

ii) Objeto

El objeto es aquello hacia lo cual la actividad está dirigida y que es moldeado o transformado en resultados con la ayuda de herramientas físicas y simbólicas. El objeto es el "espacio problemático" hacia el cual la actividad es dirigida y que motiva la actividad, dándole una dirección específica. Crucialmente, en la teoría de la actividad, el objeto siempre está en construcción, es ambiguo, caracterizado por sorpresa, interpretación, creación de sentido y potencial de cambio (Engeström, 2001). Su transformación da origen al aprendizaje expansivo, en tanto el colectivo redefine qué hace, por qué lo hace y para qué.

iii) Instrumentos/Herramientas - Artefactos Mediadores

Los instrumentos incluyen tanto herramientas materiales como sistemas de signos simbólicos o culturales. Son elementos de mediación en la relación entre sujeto y objeto, transformando la naturaleza de la actividad. Según Engeström (2000), los instrumentos incluyen artefactos físicos, simbólicos y metodológicos. En el caso de Londres 38, el edificio entendido como espacio arquitectónico constituye un artefacto físico, así como también documentos históricos, archivos o fotografías. Como artefactos simbólicos se puede identificar a las narrativas testimoniales, marcos conceptuales de pedagogía de la memoria y enfoques de educación en derechos humanos. Por su parte es posible reconocer como artefactos metodológicos las visitas dialogadas, talleres de memoria y metodologías participativas que se desarrollan en el sitio de memoria.

iv) Comunidad

La comunidad comprende aquellos que comparten el mismo objeto general, aunque no participen de igual manera ni con el mismo grado de poder o visibilidad. Engeström introduce este componente para superar la visión individualista del aprendizaje, subrayando que toda actividad es inherentemente social y distribuida (Salas, 2016; Valenzuela, 2024).

v) Reglas

Las reglas son las normas, regulaciones, convenciones y principios, implícitos o explícitos, que restringen las acciones dentro del sistema de actividad de la cual surgen tensiones entre éstas (Salas, 2016). No solo restringen, sino que también habilitan la acción; son históricas y modificables y operan muchas veces de forma tácita.

vi) División del Trabajo

La división del trabajo se refiere tanto a la división horizontal de tareas entre miembros de la comunidad como a la división vertical de poder y estatus. Desde un enfoque teórico, la división del trabajo (Engeström, 2000, 2001). Define quién hace qué, quién decide y quién evalúa, configurando posiciones de agencia y subordinación donde es posible evidenciar coherencias y también contradicciones estructurales.

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

Paradigma investigativo

La presente investigación corresponde a un estudio con enfoque cualitativo, definido por su capacidad para explorar en profundidad los fenómenos sociales y educativos en su contexto natural (Osses & Sánchez, 2006). Este enfoque involucra una metodología cualitativa pertinente para los objetivos de investigación, orientada a comprender en profundidad los procesos educativos, las experiencias de los participantes y los significados que estos construyen en contextos específicos (Iño, 2018).

Adoptar este enfoque resulta coherente también con la naturaleza del problema de investigación, considerando que la investigación cualitativa permite abordar el objeto de estudio de manera holística con atención al contexto donde ocurren los fenómenos (Osses & Sánchez, 2006) buscando describirlos, comprenderlos e interpretarlos incorporando las percepciones y significados producidos por las experiencias de los participantes (Hernandez & Baptista, 2014).

En tanto el objeto de estudio se enfoca en el sistema de prácticas con estudiantes de pedagogía UMCE desarrollando por el espacio educativo no convencional Londres 38, se establece que esta investigación se basa en un estudio de caso único como estrategia utilizada en las investigaciones de carácter cualitativo que permite examinar en detalle un fenómeno en su contexto real. Más específicamente, un estudio de caso único es una investigación enfocada en un evento, proceso, objeto, fenómeno o asuntos en particular (Evers et al., 2006), siendo el sujeto de investigación una instancia de una clase de fenómenos basado en un marco analítico -un objeto- dentro del cual se conduce el estudio y al cual el caso ilumina y explica (Thomas, 2013).

Una de las principales ventajas de este tipo de estudio es que “permite dar respuesta a las interrogantes ‘cómo’ y ‘por qué’, en específico, cuando el contexto en estudio presenta eventos contemporáneos” (Gaya, 2016), propiciando la utilización de múltiples fuentes de evidencia, lo que contribuye a una comprensión más profunda y contextualizada del fenómeno estudiado desde técnicas flexibles y adaptables al caso (Enrique, sf).

Diseño

A partir de la estrategia metodológica del estudio de caso único, se realizará una revisión documental asociada al sistema de prácticas de Londres 38 y de la UMCE, utilizando el análisis de contenido para caracterizar desde el enfoque cualitativo la respuesta del espacio educativo no convencional a los requerimientos de desarrollo profesional docente. Para Hurtado (2008, como se cita en Murillo & Sánchez, 2022) una revisión documental es una técnica en donde se recolecta información escrita sobre un determinado tema, teniendo como fin proporcionar datos que se relacionan con los objetivos de investigación. La información obtenida de la revisión documental será procesada a través de un pauta para el análisis cualitativo de contenido, definido como una aproximación empírica, de análisis metodológicamente controlado de textos al interior de sus contextos de comunicación prescindiendo de procedimientos de cuantificación” (Mayring, 2000, citado en Cáceres, 2003). Para efectos de la presente investigación, se revisarán protocolos y documentos de trabajo generados por ambas instituciones en relación a las prácticas profesionales en el espacio educativo no convencional, incorporando a la revisión la documentación formal generada en el desarrollo de las prácticas profesionales con estudiantes UMCE en Londres 38 como informes, rúbricas y pautas de evaluación.

Como segundo componente de la estrategia metodológica, se utilizará como instrumento la entrevista semiestructurada con el objetivo de identificar aspectos significativos de las prácticas profesionales de Pedagogía UMCE en Londres 38 entre los diversos actores vinculados al proceso. La entrevista semiestructurada, entendida como un instrumento de recogida de información a través de la conversación, tiene la ventaja de poseer mayor flexibilidad que las entrevistas estructuradas, adaptándose a los sujetos y su contexto al basarse en preguntas que pueden ajustarse a los entrevistados (Díaz et al., 2013). Estas entrevistas serán realizadas a equipos docentes de la universidad, estudiantes de práctica e integrantes del equipo de trabajo de Londres 38, para posteriormente ser analizadas con un enfoque narrativo centrándose en cómo los individuos construyen e interpretan sus experiencias, para la creación de significados individuales y colectivos, concibiendo el análisis narrativo como una forma de investigación cualitativa en la que las propias historias se convierten en los datos significativos (Butina, 2015) para la caracterización del fenómeno estudiado, en este caso, en relación al desarrollo profesional docente en la experiencia de prácticas pedagógicas en el espacio educativo no convencional Londres 38.

Como parte de la misma estrategia metodológica de enfoque cualitativo, se desarrollarán instancias de observación presencial en Londres 38, orientadas a la identificación de contenidos y/o prácticas educativas constatables en su propuesta como espacio abierto a la comunidad. En estas instancias se utilizará como instrumentos una pauta “adecuadamente operacionalizada y

específicamente definida, a fin de asegurar que esta observación se realice desde parámetros pertinentes y que faciliten una adecuada confiabilidad y validez de la medición” (MIDE-UC, 2019). El análisis de esta información recogida buscará caracterizar la presencia y profundidad de elementos asociados a lo educativo o pedagógico en Londres 38.

Participantes/muestra

Población seleccionada:

- a. Estudiantes universitarios/as UMCE de 19 a 22 años y de las carreras de Licenciatura en Educación, mención en Pedagogía en Historia y Geografía, y mención en Pedagogía en Educación Básica (7 estudiantes).
- b. Docentes y Coordinadores de Prácticas UMCE (4 académicos).
- c. Equipo de trabajo de Londres 38 (4 integrantes).

Cobertura geográfica: Santiago de Chile.

Factores delimitadores

- **Diseño de la investigación:** investigación de método cualitativo con estrategia de estudio de caso, utilizando el análisis de documentos, de entrevistas semiestructuradas y de pautas de observación presencial.
- **Calendario:** recopilación de datos en el primer trimestre de 2025. Análisis y resultados en los siguientes trimestres.
- **Tamaño de la población:** 15 personas entrevistadas.
- **Reclutamiento de participantes:** invitación formal a participar de investigación a través de correo electrónico dirigido a:
 - a. **Ex Practicantes UMCE en Londres 38:** período 2023-2025, compuesto por hombres, mujeres y diversidades sexo-género provenientes de diversas comunas de la Región Metropolitana.
 - b. **Docentes y coordinadores de práctica UMCE:** período 2023-2025, compuesto por hombres, mujeres y diversidades sexo-género.
 - c. **Equipo de trabajo de Londres 38:** integrantes del área Memorias (área educativa) y Coordinación, compuesto por hombres, mujeres y diversidades sexo-género.
 - d. **Posibles limitaciones**
- **Tamaño de la muestra:** la muestra podría resultar acotada como para obtener conclusiones generales respecto a las posibilidades de desarrollo profesional docente en espacios educativos no convencionales. La investigación contempla solamente el caso de Londres 38, existiendo otros sitios de memoria que también reciben estudiantes en práctica UMCE. Tampoco

se contempla estudiar la experiencia de estudiantes de carreras no pedagógicas que también realizan prácticas y pasantías en Londres 38.

Abordaje: la muestra es funcional a la estrategia de estudio de caso investigando una experiencia de innovación pedagógica en un contexto de necesidad de generar conocimiento sistematizado sobre las posibilidades de formación profesional docente en un espacio educativo no convencional. En la caracterización del espacio educativo no convencional Londres 38, se incorpora la descripción del contexto en el que se desenvuelve como sitio de memoria y como centro de prácticas UMCE. Se señalará explícitamente sus alcances con posibilidad de futuros estudios comparativos entre los sistemas de prácticas de espacios educativos no convencionales en general y/o con foco particular en el contexto de los sitios de memoria.

- **Método de muestreo:** se extiende invitación a ex practicantes de Londres 38 del periodo 2023-2025 vía correo electrónico, contemplando criterios de diversidad en lo que respecta al origen geográfico y sexo-género de cada participante. Se contactará de la misma forma a dos académicos y dos coordinadores de práctica UMCE. Las invitaciones se extenderán en el primer trimestre de 2025.

Abordaje: se establece en el primer trimestre contacto inicial vía Whatsapp con invitados/as para iniciar la recepción de acuse de recibo por correo durante el primer trimestre, además de la generación y aplicación de documentos de la universidad de los investigadores y consentimientos informados.

- **Obstáculos metodológicos:**
 - Un integrante de la dupla a cargo de la presente investigación integra el equipo de trabajo de Londres 38.
 - Es probable que los participantes en la investigación hayan cambiado sus correos electrónicos o la fecha de contacto inicial (enero-febrero) dificulte la respuesta.

Abordaje: la integrante de la dupla investigadora que no pertenece a Londres 38 tendrá a su cargo la recogida de información a través de las observaciones presenciales en el espacio de memorias y de las entrevistas realizadas a integrantes del equipo de trabajo, aplicando el principio de triangulación de investigadores a la hora de la recogida e interpretación de la información. Adicionalmente, se otorga especial atención al análisis de la documentación formal ya existente y disponible para la recolección de información en torno al objeto de estudio por una vía complementaria a la observación presencial y las entrevistas semiestructuradas, aplicando el principio de triangulación de fuentes escritas, orales y documentales.

Estrategia de Recolección de la información

Una investigación es científicamente válida al estar sustentada en información verificable y coherente con sus objetivos. Para ello, es imprescindible realizar un proceso de recolección de datos en forma planificada y teniendo claros objetivos sobre el nivel y profundidad de la información a recolectar (Torres et al., sf).

Se detallan a continuación una serie de criterios a considerar en el diseño e implementación de la estrategia de recolección y análisis de información para lograr resultados confiables en la investigación, tabulados siguiendo los modelos y propuestas planteadas por Torres et. al (sf) y el Instituto Nacional de Formación Docente (2015):

Tabla 1: Estrategia de Recolección de la información

	HERRAMIENTA	INSTRUMENTOS, ETAPAS Y ACCIONES
ESTRATEGIA DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN	Revisión documental	Recogida información proveniente de fuentes secundarias y primarias asociadas a prácticas profesionales en Londres 38 y UMCE: protocolos, documentos curriculares e instrumentos de trabajo de práctica. Solicitud de documentos vía correo electrónico y análisis con pauta estandarizada.
	Observación directa	Elaboración, validación e implementación de pauta de observación. Análisis con pauta estandarizada.
	Entrevista semiestructurada	Contacto con entrevistados/a. Elaboración, validación e implementación de preguntas de entrevistas semiestructuradas. Análisis y procesamiento de resultados.

Instrumentos de recolección de información y dimensiones

El diseño de investigación se operacionalizará a través de la secuencia indicada en la siguiente tabla, en la cual se detallan los indicadores, instrumentos y tipos de análisis asociados a las dimensiones que constituyen la base de la presente investigación:

Tabla 2: Instrumentos de recolección de información y dimensiones

Dimensión	Conceptualización	Indicador	Instrumento	Tipo de análisis
Desarrollo profesional docente	Proceso que comprende desde el ingreso a los estudios de pedagogía hasta el desarrollo de una carrera profesional, promoviendo el desarrollo entre pares y el trabajo colaborativo en redes de maestros (MINEDUC, 2016). Involucra la efectiva adquisición de competencias fundamentales y transferibles como base para el aprendizaje durante toda la vida, tanto para el mundo del trabajo, como para la vida cívica y social (UNESCO, 2018).	Presencia y profundidad de conceptos, acciones y/o procedimientos asociados a desarrollo profesional docente en sistema de prácticas pedagógicas en documentos de Londres 38 y UMCE Ex-Pedagógico.	Revisión documental	Análisis de contenido.
		¿Cómo evalúas tu experiencia en el espacio educativo no convencional en relación a los requerimientos de desarrollo profesional docente establecidos por la universidad?	Entrevista semiestructurada	Enfoque narrativo, centrándose en cómo los individuos construyen e interpretan sus experiencias, para la creación de significados individuales y colectivos.
Formación inicial de pregrado	Proceso dinámico, integrado, multidimensional, en el que entre otros elementos, convergen la disciplina y sus aspectos teóricos, metodológicos, epistemológicos,	Presencia y profundidad de conceptos, acciones y/o procedimientos asociados a formación docente de pregrado en el sistema de prácticas pedagógicas en documentos de Londres 38 y UMCE Ex-Pedagógico.	Revisión documental	Análisis de contenido.

Dimensión	Conceptualización	Indicador	Instrumento	Tipo de análisis
	didácticos, psicológicos, sociales, filosóficos e históricos, para lograr la profesionalización de la docencia (Arenas & Fernández de Juan, 2009). Conlleva la participación en diversas instancias tales como, cursos, talleres y experiencias académicas, con el propósito de actualizar a los docentes en los aspectos teóricos, procedimientos, técnicas y competencias para el desarrollo de su profesión (Universidad de Chile, 2025).	¿Cómo evalúas tu experiencia en el espacio educativo no convencional en relación a los requerimientos de formación inicial docente establecidos por la universidad?	Entrevista semiestructurada	Enfoque narrativo centrándose en cómo los individuos construyen e interpretan sus experiencias, para la creación de significados individuales y colectivos.
Prácticas profesionales pedagógicas	Espacio donde el estudiante refuerza y demuestra sus conocimientos, habilidades y actitudes (competencias) en un contexto real (Barrera & Hinojosa, 2017), constituyéndose como primeras experiencias del estudiante en el mercado laboral a partir de requerimientos curriculares (Cifuentes, 2024) y elemento fundamental de su experiencia en la	Presencia y profundidad de conceptos, acciones y/o procedimientos asociados a prácticas profesionales pedagógicas en sistema de prácticas pedagógicas en documentos de Londres 38 y UMCE Ex-Pedagógico.	Revisión documental	Análisis de contenido.
		¿Cómo evalúas tu experiencia de práctica pedagógica en el espacio educativo no convencional?	Entrevista semiestructurada	Enfoque narrativo centrándose en cómo los individuos construyen e interpretan sus experiencias, para la creación de

Dimensión	Conceptualización	Indicador	Instrumento	Tipo de análisis
	construcción progresiva del saber pedagógico necesario para su desempeño profesional (UCSH, 2023).			significados individuales y colectivos.
Acompañamiento pedagógico	Proceso formativo que fomenta espacios de aprendizaje mutuo entre el profesorado y los estudiantes, estimulando una cultura de aprendizaje colaborativo (Levio, 2018).	Presencia y profundidad de conceptos, acciones y/o procedimientos asociados a acompañamiento pedagógico en sistema de prácticas pedagógicas en documentos de Londres 38 y UMCE Ex-Pedagógico.	Revisión documental	Análisis de contenido.
		¿Cómo evalúas las instancias de acompañamiento pedagógico disponibles para estudiantes en UMCE en prácticas profesionales en espacios educativos no convencionales y en Londres 38?.	Entrevista semiestructurada	Enfoque narrativo centrándose en cómo los individuos construyen e interpretan sus experiencias, para la creación de significados individuales y colectivos.
Innovación educativa	Acciones que mejoran la coherencia y calidad del proceso educativo, lo que en el contexto de la formación inicial docente se orienta a la generación de interacciones eficaces entre la teoría, la didáctica y el ámbito	Presencia y profundidad de conceptos, acciones y/o procedimientos asociados a innovación educativa en sistema de prácticas pedagógicas en documentos de Londres 38 y UMCE Ex-Pedagógico.	Revisión documental	Análisis de contenido.

Dimensión	Conceptualización	Indicador	Instrumento	Tipo de análisis
	profesional (Bernasconi & Clasing, 2016).	¿Qué significado atribuyes a la práctica pedagógica en el espacio educativo no convencional en tanto innovación pedagógica que fomenta el desarrollo profesional docente?	Entrevista semiestructurada	Enfoque narrativo centrándose en cómo los individuos construyen e interpretan sus experiencias, para la creación de significados individuales y colectivos.
Espacios educativos no convencionales	Lugares de reflexión y acción pedagógica alternativa que presentan posibilidades diversas para entender, crear y cocrear la educación y la didáctica contemporánea (Castaño, 2018) con estructuras, métodos y objetivos (Aoyagi, 2024) que pueden incluir instancias pedagógicas en museos, centros comunitarios, plataformas digitales, entre otros espacios (Pastor, 2001).	Presencia y profundidad de conceptos, acciones y/o procedimientos asociados a espacios educativos no convencionales en documentos de Londres 38 y UMCE Ex-Pedagógico.	Revisión documental	Análisis de contenido.
		Presencia y profundidad de contenidos y prácticas asociadas a lo educativo visibles en Londres 38 como espacio abierto a la comunidad.	Bitácora de tipo crónica	Análisis de datos obtenidos a partir de tabla de registro de contenidos y prácticas asociadas a lo educativo observables en Londres 38 como espacio abierto a la comunidad.

La validación de instrumentos de investigación es un proceso importante en la producción de conocimiento científico, asegurando que las herramientas utilizadas para la recolección de datos sean precisas, confiables y pertinentes para el fenómeno bajo estudio (Landaeta, 2024). A continuación se detallan los criterios de validación correspondientes a los instrumentos a utilizar en la presente investigación.

Tabla 3: Criterios de Validación

INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN	CRITERIOS DE VALIDACIÓN
Pauta de registro de información y análisis documental	<p>Aplicación piloto del instrumento con una persona familiarizada con el tema de investigación y con profesor guía de tesis bajo el rol de experto en la construcción de preguntas.</p> <p>Revisión crítica de los componentes del instrumento e incorporación de ajustes para la coherencia con los objetivos de investigación.</p>
Pauta de observación presencial	<p>Aplicación piloto del instrumento incorporando indicaciones para su llenado. Revisión de instrumento con profesor guía de tesis bajo el rol de experto en la construcción de preguntas.</p> <p>Revisión crítica de los componentes del instrumento e incorporación de ajustes para la coherencia con los objetivos de investigación.</p>
Entrevista semiestructurada	<p>Incorporación de ajustes al instrumento luego de validación de profesor guía y posterior elaboración y aplicación piloto del cuestionario base con una persona familiarizada con la investigación.</p>

Con estos criterios, se busca que la presente investigación represente una contribución significativa a la práctica investigativa y al fenómeno estudiado (Landaeta, 2024), especialmente en el ámbito de la Pedagogía y las ciencias de la educación.

Criterios de rigor científico de la investigación

La rigurosidad científica es un importante 'deber ser' para un evaluador/investigador. Esto quiere decir, que los investigadores deben procurar efectuar sus estudios con la seriedad y sistematicidad que contribuye a asegurar su adecuado desarrollo y su pertinente respaldo ante los resultados (Cádiz, 2016).

Entre los diversos desafíos, se encuentran los de carácter ético y metodológico que confrontan la confiabilidad de los resultados (Vasconcelos et.al., 2021). Por esto, la presente investigación da cuenta de los siguientes criterios de rigor científico, basándose principalmente en la categorización de criterios propuesta por Cádiz (2016):

Tabla 4: Criterios de Rigor científico

CRITERIO DE RIGOR CIENTÍFICO	DESCRIPCIÓN	APLICACIÓN EN LA INVESTIGACIÓN
Validez Interna	Rigurosidad con la que se realiza el estudio y la certeza con la que se pueden establecer relaciones de causa y efecto.	La estrategia de investigación de caso único desplegada a través de un diseño de recogida de información con instrumentos validados permite, en el campo de los estudios cualitativos, generar una aproximación a un fenómeno y generar, a través del análisis, relaciones de diverso tipo entre sus componentes.
Validez Externa	Indica qué tan bien se pueden generalizar los resultados del estudio a una población más amplia.	El modelo metodológico para la caracterización de la respuesta del sistema de prácticas pedagógicas de Londres 38 ante los requerimientos de desarrollo profesional docente de estudiantes UMCE, puede ser aplicado para la caracterización del mismo fenómeno en otros espacios educativos no convencionales y sitios de memoria. Esto debido a la diversidad de herramientas de recogida y análisis de información.
Fiabilidad	Consistencia en los resultados cuando el estudio se replica en las mismas condiciones.	Los objetivos y alcances de la presente investigación pueden alcanzar resultados consistentes en caso de replicar los objetivos, metodología y marco de la investigación en torno al espacio educativo no convencional Londres 38 u otro de naturaleza similar, utilizando idénticas herramientas e instrumentos de recogida de información filtrados bajo los mismos criterios de validación de la presente investigación.
Objetividad	Asegurar que los resultados no estén influidos por sesgos personales del investigador.	Esto se logra mediante el uso de métodos estandarizados para el análisis de datos objetivos, además de la triangulación de información entre la dupla investigadora.
Reproducibilidad	Capacidad de otros investigadores para repetir el estudio y obtener resultados similares.	Las dimensiones de estudio y el diseño metodológico de la presente investigación, por medio de la validación de sus componentes e instrumentos, pueden ser replicados en sus componentes por investigadores que emprendan estudios similares sobre las posibilidades

		de desarrollo profesional docente en los sistemas de prácticas profesionales de otros espacios educativos no convencionales.
Razonamiento Lógico	Uso de estructura argumentativa coherente y lógica.	Revisión constante de coherencia interna con preguntas y objetivos de la investigación con conclusiones basadas en evidencias empíricas.
Claridad y Transparencia	Documentación detallada de los métodos, procedimientos, y análisis.	Se detallan en apartado de operacionalización del diseño metodológico y de recogida de información. La claridad en estos componentes de la investigación permite a otros investigadores entender y evaluar la calidad del estudio.
Control de Sesgos	Identificación y mitigación de sesgos potenciales	Detallado en el apartado de alcances y limitaciones de la investigación, estableciendo formas de abordaje para mitigar las limitaciones identificadas.
Enfoque Empírico:	Basar las conclusiones en observaciones directas y pruebas empíricas.	Estandarización del procesamiento y exposición de datos y análisis de información proveniente de revisión documental, observaciones directas y entrevistas, asegurando que las afirmaciones reflejan la realidad observada.
Revisión por Pares	Antes de la publicación, el estudio debe ser revisado y evaluado por otros expertos en el campo para garantizar la calidad científica.	Revisión por parte de profesor guía y docente externo familiarizado con la investigación.
Significancia de los datos	Uso del análisis adecuado para determinar si los hallazgos significativos	Uso de diseño metodológico e instrumentos de recogida y análisis de datos con criterios validados en su rigor científico y aplicabilidad.
Valor ético	Integridad de la dupla investigadora y de los participantes de la investigación.	Honestidad en los alcances, limitaciones, componentes metodológicos y resultados de la investigación. Respeto a la integridad, experiencia y subjetividad de los participantes de la investigación, comunicando de manera efectiva las técnicas de recolección y análisis de datos, con el fin de permitirles comprender los alcances de su participación, procurando un lenguaje simple, pero efectivo y con un acercamiento empático a su contexto personal y profesional.

Plan de análisis

Tal como se precisó en los apartados anteriores, el análisis de esta investigación se sitúa en una perspectiva cualitativa, entendida como aquella que busca comprender en profundidad los fenómenos educativos en su contexto natural, atendiendo a los significados construidos por los actores y a la complejidad del entorno donde se desarrollan las prácticas profesionales docentes (Hernandez & Baptista, 2014), adoptando un caso de estudio único, que permite analizar el sistema de prácticas UMCE–Londres 38 como una instancia singular de un fenómeno más amplio (Gaya, 2016).

El análisis de la revisión documental contempló un procedimiento de análisis de contenido cualitativo, apoyado en una pauta de registro previamente diseñada y validada. Para esto se analizaron 46 registros documentales, 22 de la UMCE y 24 de Londres 38, vinculados a las dimensiones de análisis en estudio. A partir de la lectura y análisis detallado de los documentos se utilizó una tabla de registro de los fragmentos significativos de cada dimensión para identificación de temas, códigos y categorías. Dicho análisis, agrupado por dimensión e institución, permite comparar énfasis, vacíos y convergencias entre ambos sistemas de documentos. Basándose en estas matrices se construyeron descripciones sintéticas por dimensión, que luego se transformaron en los apartados de resultados referidos a estructura del sistema de prácticas, conceptualización de la práctica, lugar de la reflexión e investigación y vínculo con el desarrollo profesional docente. (Cáceres, 2003).

En relación con las entrevistas semiestructuradas, las 15 entrevistas fueron grabadas, según el consentimiento de las y los participantes, luego transcritas de manera literal, asegurando la fidelidad al discurso de los participantes, para posteriormente ser anonimizadas resguardando la confidencialidad y utilizando códigos para la trazabilidad (por ejemplo, “Participante N°1”). Los focos de la pregunta de investigación sirvieron como categorías previas de análisis, orientando la elaboración de temas. Los datos generados en las entrevistas fueron analizados mediante un análisis de contenido temático en el software Atlas.ti. A partir de lo anterior, se elaboraron categorías integradoras que luego se presentan en los resultados, tales como: valoración del sistema de prácticas, brechas y tensiones percibidas, aportes específicos al desarrollo de competencias profesionales y propuestas de mejora (Butina, 2015).

Por su parte, en cuanto a las pautas de observación, el análisis tuvo como foco la identificación y caracterización de prácticas, rutinas y recursos educativos observables en el espacio de memoria, en diálogo con la Teoría de la Actividad de Engeström y las dimensiones de estudio. Cada instancia de observación se registró utilizando una pauta estandarizada, apoyada con fotografías, para dar paso a una lectura comprensiva identificando y codificando de acuerdo con los

componentes del sistema de actividad, finalmente se analizan e identifican tensiones y contradicciones y elementos significativos de las prácticas y rutinas (Salas Madriz, 2016).

Finalmente, los resultados contemplan un apartado de integración de los mismos, en la que se articularon los hallazgos provenientes de los tres instrumentos, permitiendo identificar coincidencias, tensiones y oportunidades de mejora del sistema de prácticas.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

El presente capítulo expone los resultados obtenidos a partir de los tres dispositivos de recogida de información considerados en la investigación: el análisis de contenido documental, las entrevistas semiestructuradas y las pautas de observación en terreno. La organización de los hallazgos se estructura en torno a las dimensiones analíticas previamente definidas en el marco metodológico –formación docente, prácticas profesionales, innovación educativa y espacios educativos no convencionales–, incorporando además categorías emergentes.

Resultado de análisis de contenido documental

Para lograr los objetivos de esta investigación, se realizó una revisión documental asociada al sistema de prácticas de Londres 38 y de la UMCE, utilizando el análisis de contenido para caracterizar desde un enfoque cualitativo las prácticas de Pedagogía UMCE en Londres 38.

Mediante el análisis de la tabla de registro de contenidos, nos aproximamos a responder la interrogante central de la investigación: *¿Cómo el sistema de prácticas de Londres 38 -entendido como espacio educativo no convencional- responde a los requerimientos del desarrollo profesional docente en estudiantes de Pedagogía UMCE?*

Para esto, se revisaron 46 unidades documentales, correspondientes a 22 documentos UMCE y 24 documentos de Londres 38, espacio de memorias.

A partir de la lectura de los documentos, se registraron en una tabla los contenidos asociados a las dimensiones que comprende la investigación: *formación docente; prácticas profesionales; acompañamiento pedagógico; innovación educativa; y espacios educativos no convencionales.*

La información seleccionada permitirá responder las preguntas orientadoras de cada dimensión a partir de la revisión del conjunto de documentos detallado en la siguiente tabla:

Tabla 5: Documentos que comprenden la revisión documental

Documentos UMCE Ex-Pedagógico	Documentos Londres 38
<ol style="list-style-type: none"> 1. Modelo Educativo UMCE 2016 2. Modelo De Prácticas UMCE 3. Modelo De Práctica 2020 4. Reglamento de Formación Práctica 5. Modelo De Prácticas Historia y Geografía 6. Protocolo General de Práctica Profesional Final Pedagogía en Historia y Geografía 7. Programa Práctica Final Historia y Geografía 8. Programa Práctica V. Aprendizaje y Enseñanza en otros escenarios Educativos. Educación Básica 9. Línea de Prácticas Historia y Geografía 10. Programa Práctica I. Espacios Educativos Diversos. Historia y Geografía 11. Protocolo Práctica Final Historia y Geografía 12. Carta Compromiso Centros de Prácticas 13. Carta a Profesores Guía 14. Propuesta Educativa Práctica V Educación Básica 15. Instructivo y Rúbrica Informe Inicial Práctica V Educación Básica 16. Rúbrica de Evaluación Experiencia Educativa Práctica V Profesor/A Guía y/o Profesional Guía. Educación Básica 17. Evaluación Docente Guía Práctica Final – Museo 18. Instrumento Profesor Guía 19. Instrumento Evaluación Observación de Desempeños 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lo educativo en Londres 38 2. Constructivismo, pedagogía de la liberación y pedagogía de la memoria. Insumos para la discusión acerca de lo educativo. Londres 38 3. Acerca de lo educativo en Londres 38: sistematización de encuentro 4. Educación, Currículum y Espacios de Memoria 5. Afectaciones y Cuidados Colectivos – Área Memorias 6. Trabajo con niñxs en Londres 38 7. Metodologías Participativas en Londres 38, espacio de memorias 8. Informe Primera Etapa de Sistematización Bases Curriculares 9. Caracterización de visitantes de Londres 38, espacio de memorias 10. Presentación Seminario “La enseñanza del Patrimonio en espacios educativos no convencionales: Museo Histórico Nacional – Londres 38” 11. Propuesta para reunión con MINEDUC 12. Bases de Concurso para Pasantías Y Prácticas en Londres 38 13. Convenio con Practicantes 14. Inducción a Pasantes y Practicantes Área Memorias 15. Acta acuerdo de trabajo Londres 38-UMCE 16. Cronograma practicantes Ed. Básica 2024 17. Propuesta pedagógica: taller Territorio y Memorias con grupo escolar. Practicantes Historia y

<p>20. Carta de presentación estudiante en práctica</p> <p>21. Propuesta de trabajo con Londres 38.</p> <p>22. Notas Web: Prácticas pedagógicas y experiencias de práctica en espacios educativos no convencionales</p>	<p>Geografía</p> <p>18. Propuesta Pedagógica: Taller “Todas nuestras identidades importan”. Practicantes Educación Básica</p> <p>19. Propuesta Pedagógica: La memoria de Marta y tus sentires. Practicantes Educación Básica</p> <p>20. Propuesta Pedagógica: Nuestros lugares importantes. Practicantes Educación Básica</p> <p>21. Informe de gestión 2023</p> <p>22. Informe de gestión 2024</p> <p>23. Propuesta Red Áreas de Educación de Sitios de Memoria y Conciencia (RESMYC)</p> <p>24. La persistencia de la memoria</p>
---	---

A continuación detallamos los hallazgos teniendo como hilo conductor las preguntas orientadoras establecidas en la investigación en relación a cada dimensión de análisis.

Dimensión: Formación docente de pregrado

Tabla 6: Tabla de categorías y códigos del análisis de contenido - Dimensión formación docente de pregrado

Tema	Categoría de Análisis	Códigos
Formación docente de pregrado	Modelo formativo desde un paradigma socio-crítico	Paradigma socio-crítico (8) Modelo institucional de formación docente (12)
	Centralidad de la experiencia práctica	Experiencia práctica (9) Articulación teoría-práctica (7)
	Reflexión e investigación de la práctica	Reflexión y transformación de la práctica (10) Investigación de la práctica (10)
	Vinculación con el medio y trabajo territorial	Vinculación con el sistema escolar y el medio (7) Construcción de comunidades de aprendizaje (9)
	Desarrollo de la identidad docente y profesional	Desarrollo de la identidad docente (9) Identidad profesional como proceso progresivo (8) Identidad individual y colectiva (9) Autonomía profesional (9)
	Educación en contextos no convencionales (categoría emergente)	Aprendizaje situado en contextos no escolares (4) Educación en contextos no convencionales (4)
	Pedagogía de la memoria, ciudadanía y derechos humanos (categoría emergente)	Recuperación y problematización histórica en la formación docente (3) Ciudadanía como eje transversal (3) Reflexión crítica sobre memoria y derechos humanos (4)
Ética de la participación en espacios de memoria (categoría emergente)	Participación ética y responsable en contextos sensibles (2)	

La revisión y análisis de contenido de documentos institucionales de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE Ex Pedagógico) y Londres 38 relacionados con la formación docente de pregrado en el contexto de las prácticas profesionales de Pedagogía permitieron identificar las siguientes categorías a partir de códigos vinculados con premisas sobre formación, orientaciones pedagógicas y las prácticas y normativas institucionales que da cuerpo a la experiencia de formación inicial docente, ya sea en contextos educativos formales como no convencionales.

Modelo formativo desde un paradigma socio-crítico

En los documentos UMCE Ex Pedagógico es posible encontrar un desarrollo amplio en cuanto al carácter socio-crítico de su modelo formativo desde un paradigma socio-crítico, explicitado por la universidad como fundamento epistemológico y pedagógico de la formación inicial docente, concibiendo la docencia como una situada, comprometida y éticamente.

Asimismo, el modelo institucional de formación docente aparece claramente explicitado en los documentos UMCE, dando estructura a la formación inicial partiendo con perfiles de egreso, competencias y la propia progresión del proceso de práctica profesional. Por su parte, Londres 38 no da cuenta de un modelo institucional de formación docente propiamente tal, sin embargo, es posible rastrear en los documentos contenidos implícitos en el trabajo del sitio memoria en tanto sitúa su sistema de prácticas y pasantías como parte de trayectorias académicas universitarias que, en vínculo con los principios críticos y transformadores de Londres 38, aportan al quehacer del sitio de memoria.

A continuación algunas referencias:

“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” (UMCE, 2020).

“Como parte de sus objetivos de vinculación e incidencia social, Londres 38 ofrece a través de la presente convocatoria la posibilidad de integrar a practicantes y pasantes en su equipo de trabajo, invitando a postular a quienes deseen aportar al proyecto de Londres 38 como espacio que concibe la memoria como una herramienta para la comprensión y transformación de la sociedad” (Londres 38, 2025).

Centralidad de la experiencia práctica

En los documentos UMCE Ex Pedagógico se atribuye a la experiencia práctica un rol central la formación docente de pregrado, dando cuenta de su desarrollo en niveles progresivos de práctica (inicial, intermedia y final) a través de una articulación teoría-práctica que fomenta el despliegue de conocimientos disciplinares y pedagógicos en contextos educativos diversos por parte del estudiantado. En Londres 38 esta articulación aparece un poco más implícita, sin embargo, sus documentos indican que una parte importante del trabajo con practicantes y pasantes implica la

capacitación y formación continua en un marco de intervención directa en recorridos libres, visitas dialogadas y talleres de memoria, poniendo en diálogo los marcos conceptuales provenientes de la formación universitaria con los escenarios educativos desarrollados en el espacio de memoria.

A continuación algunas referencias:

“Se concibe la Formación Práctica como el eje central de formación del Modelo Educativo de la UMCE y el espacio en el cual los/as profesores/as o educadores/as en formación vivencian y construyen gradualmente su identidad profesional, integrando los elementos pedagógicos disciplinarios explicitados en las competencias genéricas y específicas declaradas en su respectivo perfil de egreso. Las actividades de práctica tendrán como propósito formar a los/as profesores/as o educadores/as en formación en contacto directo con experiencias educativas ligadas a distintos niveles de la formación del ser humano” (UMCE, 2021).

“Requisitos para prácticas y pasantías: Poseer intereses, ámbitos de estudio y/o de participación vinculados con temáticas trabajadas por Londres 38; sintonía con el Marco ético, histórico y político Londres 38, espacio de memorias; responsabilidad, compromiso y disposición para el trabajo en equipo; iniciativa para la generación de propuestas y para la participación en actividades relacionadas con el proyecto de Londres 38” (Londres 38, 2025).

Reflexión e investigación de la práctica

La reflexión e investigación en relación a la práctica ocupan un espacio importante en los documentos UMCE, pudiendo identificar la reflexión y transformación de la práctica como un componente estructural de la formación inicial docente que, junto a la investigación de la práctica permite problematizar y generar conocimiento pedagógico en los escenarios educativos diversos. En Londres 38, por su parte, la reflexión se concibe precisamente como una herramienta necesaria para la transformación, mientras que la investigación en el contexto de su sistema de prácticas y pasantías se vincula principalmente al estudio de las metodologías e interacciones con visitantes y al desarrollo de indagaciones sobre memoria y derechos humanos, permitiendo la articulación de la práctica profesional con procesos de tesis como una posibilidad formativa apoyada por el espacio de memoria.

A continuación algunas referencias:

“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” (UMCE, 2021).

“Tareas del área Memorias: Planificación y elaboración metodológica para la realización de visitas y talleres de memoria; interacción con grupos y personas que visitan Londres 38: registro, estudio, sistematización y divulgación de reflexiones y experiencias sobre la interacción y diálogo con las memorias en Londres 38” (Londres 38, 2021).

Vinculación con el medio y trabajo territorial

Los documentos UMCE Ex Pedagógico otorgan a la vinculación con el sistema escolar y el medio un espacio importante en la formación inicial docente, por lo que la universidad establece y estimula la generación de convenios y acuerdos de trabajo colaborativo para la construcción de comunidades de aprendizaje territoriales entre la universidad, los centros de práctica y los territorios en que estos emplazan. En Londres 38, esta vinculación se expresa con la particularidad de su naturaleza como espacio de memoria, por medio del trabajo colaborativo con docentes, organizaciones sociales, sitios de memoria, territorios y comunidades, ampliando el marco tradicional de lo educativo y hacia una comprensión colaborativa de la construcción del conocimiento.

A continuación algunas referencias:

“Se busca propiciar el trabajo efectivo de vinculación con el sistema escolar y experiencias educativas no formales en distintas comunidades y territorios. Se busca profundizar en forma progresiva un vínculo que permita constituir campus pedagógicos y comunidades de aprendizaje, donde se fortalezca el desarrollo de comunidades educativas, el territorio y la universidad” (UMCE, 2025).

“[Practicantes y pasantes se integran al] trabajo colaborativo (...) e intercambio sobre memoria y metodologías participativas con sitios de memoria, docentes, estudiantes, museos, organizaciones sociales y personas” (Londres 38, 2021).

Desarrollo de la identidad docente y profesional

En los documentos UMCE Ex Pedagógico el desarrollo de la identidad docente se concibe como un proceso formativo clave asociado a la experiencia de la práctica que a lo largo de la formación inicial docente permite la progresiva construcción de la identidad profesional. La universidad establece que este desarrollo de la identidad docente conecta la experiencia identitaria individual y colectiva a través de la interacción entre actores educativos vinculados a las comunidades de práctica. Según la revisión documental, la conexión entre estos elementos busca como resultado del proceso formativo el desarrollo de autonomía profesional, definida por la universidad como la capacidad de tomar decisiones pedagógicas fundamentadas y contextualizadas. En Londres 38, si bien estos elementos no se expresan desde un vínculo directo con la docencia y la pedagogía, sí se alude explícitamente a la centralidad del trabajo colaborativo y la participación activa en el proyecto institucional al momento de referir a la inserción de practicantes al equipo de trabajo del espacio de memorias y concibiendo la memoria como herramienta la comprensión y transformación de la realidad.

A continuación algunas referencias:

“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” (UMCE, 2020).

“El presente concurso abre la postulación para un proceso de trabajo participativo que pondrá en diálogo los objetivos del proyecto de Londres 38 y el desarrollo profesional de las personas seleccionadas para ser practicantes o pasantes” (Londres 38, 2021).

Educación en contextos no convencionales

Categoría emergida a partir del análisis de los documentos de Londres 38 en los que la reflexión, el diálogo, la participación activa y la colaboración tienen un lugar significativo en el quehacer de Londres 38 por medio de actividades con personas, grupos y territorios diversos que generan instancias de aprendizaje situado en contextos no escolares. El análisis arroja también que estas

instancias de educación en contextos no convencionales posibilitan que el espacio de memoria pueda erigirse como un escenario legítimo de práctica pedagógica.

A continuación una referencia:

“A partir del interés (...) de que estudiantes de pedagogía puedan acceder a espacios de prácticas no convencionales (escuelas no convencionales, museos y espacios de memorias), se acuerda que Londres 38 puede ofrecer la posibilidad de vincular trabajo con memoria y educación a partir de experiencias exploratorias de prácticas de formación pedagógica” (Londres 38, 2022).

Pedagogía de la memoria, ciudadanía y derechos humanos

Categoría también emergida a partir del análisis de los documentos de Londres 38 en los que la referencia a la recuperación y problematización histórica aparece en su sistema de prácticas como una oportunidad para la formación docente en un contexto educativo no tradicional. Se hace mención en la documentación a los elementos formativos asociados a la ciudadanía como eje transversal de las carreras UMCE Ex Pedagógico, expresada en Londres 38 como como espacio de que promueve la reflexión crítica sobre memoria y derechos humanos a través de diversas iniciativas y procesos que incluyen la participación de practicantes.

A continuación una referencia:

“Los ejercicios de memoria histórica representan hoy el principal capital social y simbólico de los ciudadanos para estimular la emergencia de nuevas miradas, estrategias y cursos de acción histórica (...) que garanticen los derechos humanos fundamentales y los derechos políticos, económicos, sociales y culturales de todos y todas los y las ciudadanas, como condición del Nunca Más al terrorismo del Estado” (Londres 38, 2011).

Ética de la participación en espacios de memoria (categoría emergente)

Esta última categoría también se emerge del análisis documental de Londres 38, encontrando referencias a la importancia del resguardo de los principios éticos vinculados a la promoción de los derechos humanos en el ámbito educativo y en el trabajo con memorias traumáticas y archivos sensibles, destacando la participación ética en espacios de memoria y la responsabilidad en contextos sensibles como elementos relevantes de la experiencia formativa en el espacio de memorias.

A continuación algunas referencias:

“Compromiso de practicantes: responsabilidad y puntualidad en actividades y requerimientos asociados a la práctica o pasantía en Londres 38 (...) y con la información contenida en diversos soportes, archivos y documentos internos de Londres 38” (Londres 38, 2025).

“Afectaciones y cuidados colectivos en el área Memorias de Londres 38: Carga emocional asociada a estadía e interacción con público en un espacio que constantemente es señalado como lugar de dolor y de “cosas terribles” por parte de visitantes” (Londres 38, 2023).

Dimensión : Prácticas profesionales pedagógicas

Tabla 7: Tabla de categorías y códigos del análisis de contenido - Dimensión Prácticas profesionales pedagógicas

Tema	Categoría de Análisis	Códigos
Prácticas profesionales pedagógicas	Finalidad formativa de las prácticas profesionales	Formación docente orientada a la transformación social (7) Desarrollo de competencias profesionales (12) Práctica como preparación para el desempeño profesional (11) Práctica como eje de mejora continua del quehacer pedagógico (3)
	Funcionamiento y estructura del sistema de prácticas	Práctica como proceso continuo y progresivo (8) Niveles de práctica (inicial, intermedia y final) (5) Articulación curricular de la práctica (9) Práctica final vinculada a seminario o memoria de título (2)
	Rol del contexto en las prácticas profesionales	Aprendizaje en contextos reales (11) Vinculación con el sistema educativo (en Londres 38: implícita y adaptada) (6) Contexto como espacio de problematización pedagógica (6) Interacción con estudiantes, comunidades educativas y actores sociales (10)
	Acompañamiento y mediación formativa en la práctica	Acompañamiento pedagógico (8) Rol del profesor/a guía (5) Tutoría y supervisión del proceso de práctica (6) Trabajo colaborativo en la formación práctica (6)
	Evaluación del desempeño en prácticas profesionales	Evaluación por competencias (3) Evaluación progresiva del desempeño (5) Uso de instrumentos de evaluación variados (5) Observación del desempeño profesional (6) Portafolios, diarios y registros reflexivos (5)
	Desarrollo de la reflexión profesional en la práctica	Reflexión sistemática sobre la práctica (9) Autorreflexión docente (7) Articulación entre práctica e investigación (6) Construcción de saber pedagógico desde la experiencia (5)
	Construcción de la identidad profesional docente	Construcción de la identidad docente (implícita en Londres 38) (7) Identidad profesional progresiva (principalmente UMCE) (7) Pensamiento epistémico docente (UMCE) (1) Autonomía profesional gradual (7)

	Trabajo colaborativo y comunidades de aprendizaje	Comunidades de aprendizaje (4) Trabajo colaborativo interinstitucional (8) Vinculación universidad–escuela–comunidad (adaptada a universidad–sitio de memoria–organizaciones) (8) Colaboración institucionalizada y permanente (8)
	Ética y responsabilidad en contextos de práctica no convencionales (Londres 38)	Participación ética y responsable en contextos sensibles (1) Responsabilidad y confidencialidad en el trabajo con archivos y memorias (2) Respeto a la integridad psíquica, emocional y corporal (2)
	Práctica como participación en proyectos de memoria (Londres 38)	Inserción en proyectos institucionales de memoria (2) Participación activa en tareas del proyecto Londres 38 (2) Práctica como experiencia formativa sociopolítica (1)

La revisión y análisis de contenido de documentos institucionales de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE Ex Pedagógico) y Londres 38 permitieron identificar las siguientes categorías y códigos vinculados a la práctica profesional a través de la incorporación de estudiantes a contextos educativos diversos.

Finalidad formativa de las prácticas profesionales

La UMCE concibe las prácticas profesionales como un dispositivo central de la formación, con una visión orientada al desarrollo profesional y también a la dimensión ético-social del quehacer pedagógico. Así, se hace referencia a la articulación progresiva entre teoría y acción educativa a través de la formación docente orientada a la transformación social, el desarrollo de competencias profesionales y la práctica como preparación para el desempeño profesional. En el mismo sentido, la universidad busca la promoción de procesos de reflexión y *aprendizaje* orientados al futuro desempeño docente concibiendo la práctica como eje de mejora continua del quehacer pedagógico. En el caso de los documentos de Londres 38, estos objetivos se mencionan de manera menos explícita pero sí es posible encontrarlo en documentos institucionales en los que se enfatiza la formación profesional situada desde la memoria y los derechos humanos.

A continuación algunas referencias:

“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 (...) 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” (UMCE, 2020).

“Como parte del interés por generar metodologías y conocimientos para potenciar las experiencias con diversos tipos de personas y grupos, a partir de una convocatoria pública y de un acuerdo de colaboración con la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, el área Memorias trabaja con practicantes y pasantes para apoyar en la interacción con visitantes y desarrollar documentos de sistematización y estudios de visitantes” (Londres 38, 2024).

Funcionamiento y estructura del sistema de prácticas

Los documentos UMCE evidencian una estructura académica formal de la práctica como proceso continuo y progresivo, dando cuenta de niveles de práctica (inicial, intermedia y final) con una bien definida articulación curricular de la práctica como parte del plan formativo de pregrado. Asimismo, se refuerza la cualidad integradora al situar la práctica final vinculada a seminario o memoria de título. Por su parte, el análisis de documentos de Londres 38 arroja que una estructura de práctica más flexible, entendiéndose como proceso formativo en donde la inserción progresiva en dinámicas concretas de trabajo institucional no posee una articulación curricular formal pero se explicita en un marco y cronograma de trabajo que también incluye la posibilidad de integrar el proceso de práctica con la tesis del profesional en formación.

A continuación algunas referencias:

“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” (UMCE, 2020).

“Integración de practicantes y pasantes (...) a archivos e insumos asociados a Londres 38; disposición del espacio de Londres 38 para la investigación en temas relacionados con memoria y derechos humanos; posibilidad de integrar la práctica o pasantía con trabajo de tesis” (Londres 38, 2025).

Rol del contexto en las prácticas profesionales

Los documentos de ambas instituciones otorgan una importancia central al aprendizaje en contextos reales. En el caso de la universidad, se concibe el espacio de práctica como un escenario formativo que se enriquece desde la vinculación con el sistema educativo y entendiendo el contexto como espacio de problematización pedagógica a partir de la interacción con estudiantes y comunidades educativas. En Londres 38, el contexto adquiere una relevancia especial en la documentación analizada, definido desde las dimensiones sociopolíticas y memoriales que amplían la concepción de comunidad hacia actores sociales y organizaciones vinculadas a la memoria y los derechos humanos.

A continuación algunas referencias:

“La Formación Práctica focaliza y contextualiza el proceso, generando un espacio que permite vivir experiencias profesionales en contextos reales” (UMCE, 2020).

“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” (UMCE, 2020).

“Además de la búsqueda permanente para crear nuevas metodologías participativas y profundizar las ya existentes, aparece (...) la necesidad de tender puentes entre los contenidos y métodos desarrollados en Londres 38 y los requerimientos propios de las instituciones formales de educación, facilitando la inserción de prácticas educativas transformadoras” (Londres 38, 2017).

Acompañamiento y mediación formativa en la práctica

En los documentos UMCE el modelo de acompañamiento se evidencia como una instancia estructurada en la cual el rol del profesor/a guía, la tutoría y supervisión del proceso de práctica operan como elementos centrales de la mediación pedagógica. Sumado a lo anterior el acompañamiento pedagógico y el trabajo colaborativo en la formación práctica, se describen como componentes complementarios para la generación de aprendizajes compartidos. En el caso de Londres 38, la configuración del acompañamiento aparece menos formalizada y más

horizontal, con foco en la integración al proyecto institucional y a las actividades del equipo profesional del espacio de memorias.

A continuación algunas referencias:

“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” (UMCE, 2021).

“Son derechos del practicante: Acompañamiento e integración a un proyecto que posibilita el aprendizaje (...) Derecho a ser escuchado y atendido en sus inquietudes y necesidades como practicante” (Londres 38, 2025).

Evaluación del desempeño en prácticas profesionales

El análisis de documentos de la UMCE evidencia una concepción de la evaluación entendida como proceso formativo y sistemático asentado en la evaluación por competencias y la evaluación progresiva del desempeño. El análisis informa también sobre el uso de instrumentos de evaluación variados, como los son las rúbricas, informes, presentaciones y registros. El carácter integrado de la evaluación se completa con la observación del desempeño profesional y el uso de portafolios, diarios y registros reflexivos. A su vez, los documentos de Londres 38, evidencian una evaluación basada en el seguimiento al desempeño de practicantes y el compromiso con el proyecto de Londres 38 con evaluaciones y autoevaluaciones propias de carácter formativo que se suman a los instrumentos formales requeridos por la universidad a sus estudiantes.

A continuación algunas referencias:

“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. (...) 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” (UMCE, 2020)

“Evaluación de proceso: autoevaluación, evaluación de L38 hacia pasantes y viceversa.”(Londres 38, 2025)

“Evaluación: Manejo de contenidos; interacción con visitantes; responsabilidad y compromiso con el proyecto. (...) ¿Crees que en el proceso de trabajo se cumplieron los objetivos y expectativas a nivel personal y de Londres 38? ¿Qué elementos del proceso crees que es importante mantener y potenciar? ¿Qué elementos del proceso crees que es importante corregir o modificar? ¿Qué opinión, comentario o sugerencia puedes expresar al finalizar el proceso de trabajo como pasante de Londres 38?” (Londres 38, 2023)

Desarrollo de la reflexión profesional en la práctica

En la revisión documental la reflexión aparece como un elemento transversal en el proceso de práctica. En el caso de los textos UMCE el acento se sitúa en la reflexión sistemática sobre la práctica y la autorreflexión docente, apuntando a que la articulación entre práctica e investigación favorezca la construcción de saber pedagógico desde la experiencia. Para Londres 38, a su vez, la reflexión busca promover miradas críticas sobre el presente, los contextos, la memoria y el rol profesional, potenciando una lectura situada de la reflexión con un correlato ético, histórico y político.

A continuación algunas referencias:

“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” (UMCE, 2020).

“En los diversos ámbitos, se busca formar un profesional situado en el contexto, capaz de analizar su propia práctica en una mirada reflexiva situada para mejorar su ejercicio profesional e indagativo” (UMCE, 2016).

“Disposición del espacio de Londres 38 para la investigación cualitativa en relación a la interacción con visitantes (estudios de campo, entrevistas a visitantes, etnografía, etc.) (...) Posibilidad de integrar el trabajo de tesis, dependiendo de los intereses de ambos involucrados” (Londres 38, 2017).

Construcción de la identidad profesional docente

La universidad describe la práctica como un espacio central para la construcción de la identidad docente, concebida como proceso de identidad profesional progresiva, que permite el desarrollo de la autonomía profesional gradual y del pensamiento epistémico docente. En el caso de Londres 38, la identidad docente no aparece referenciada como objetivo explícito y más bien se fomenta a nivel institucional una autonomía profesional situada, orientada al desarrollo de la reflexión y posición crítica del/la practicante en contextos sociales variados y con grados de complejidad diversos. A continuación algunas referencias:

“El presente Modelo de Práctica (...) 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” (UMCE, 2020).

“[El mediador en Londres 38] es un sujeto activo, con opinión y reflexión propia que se expone y posiciona durante la visita, para mostrar, mediante su práctica, que las memorias se construyen desde la intersubjetividad en un ejercicio colectivo y deliberante” (Londres 38, 2017)

Trabajo colaborativo y comunidades de aprendizaje

Los documentos UMCE hacen una reiterada mención al trabajo colaborativo, tanto en el rol que este juega en configuración de comunidades de aprendizaje como en el trabajo colaborativo interinstitucional y la vinculación universidad–escuela–comunidad, fomentando una cultura de colaboración institucionalizada y permanente. Londres 38, a su vez, refuerza la dimensión colectiva de la experiencia de formación profesional, promoviendo la colaboración entre el espacio de memorias, las instituciones educativas y las organizaciones sociales.

A continuación algunas referencias:

“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” (UMCE, 2020)”

“Para la interacción con grupos provenientes de la educación (...) Londres 38 busca promover el diálogo y la reflexión crítica a través de recorridos libres, visitas dialogadas y talleres de memoria, vinculando los contenidos y metodologías de Londres 38 con las necesidades, intereses y motivaciones de colegios, universidades, estudiantes, organizaciones sociales y personas que visitan el lugar”(Londres 38, 2020).

Ética y responsabilidad en contextos de práctica no convencionales

A partir del análisis de los documentos de Londres 38 emerge la participación ética y responsable en contextos sensibles, la responsabilidad y confidencialidad en el trabajo con archivos y memorias y el respeto a la integridad psíquica, emocional y corporal como elementos relevantes que tensionan y amplían el marco tradicional desde el cual se conciben las prácticas profesionales en educación superior. A continuación una referencia:

“(...) responsabilidad y puntualidad en actividades y requerimientos asociados a la práctica o pasantía en Londres 38; responsabilidad y confidencialidad, según corresponda, con la información contenida en diversos soportes, archivos y documentos internos de Londres 38 (...) Derecho a ser respetado en su integridad psíquica, emocional y corporal” (Londres 38).

Práctica como participación en proyectos de memoria

Asimismo, la práctica se describe en los documentos de Londres 38 como un proceso que permite a los/as profesionales en formación la inserción en proyectos institucionales de memoria y la participación activa en tareas del proyecto Londres 38, concibiendo la práctica como experiencia formativa sociopolítica, más allá del marco curricular universitario en la que esta se desarrolla.

A continuación una referencia:

Con estas experiencias, Londres 38 continúa abriendo espacios para el desarrollo profesional que permite que estudiantes de educación superior contribuyan al trabajo en memorias y derechos humanos, poniendo en diálogo sus motivaciones e intereses con el proyecto de Londres 38 y sus visitantes” (Londres 38, 2024).

Dimensión: Acompañamiento Pedagógico

Tabla 8: Tabla de categorías y códigos del análisis de contenido- Dimensión Acompañamiento pedagógico

Tema	Categoría de Análisis	Códigos
Acompañamiento Pedagógico	Estructura institucional del acompañamiento pedagógico	Acompañamiento formal regulado por normativa institucional (5) Acompañamiento como responsabilidad explícita del tutor/a UMCE (6) Acompañamiento articulado entre universidad y centro de práctica (6)
	Estrategias concretas de acompañamiento pedagógico	Reuniones individuales de acompañamiento (2) Reuniones grupales de acompañamiento (3) Acompañamiento periódico y calendarizado (semanal / quincenal) (4) Tutoría en terreno mediante visitas de acompañamiento (4) Observación sistemática de la docencia en aula (4) Retroalimentación formativa continua (8)
	Sistematicidad y evaluabilidad del acompañamiento	Registro escrito obligatorio del acompañamiento (1) Evidencia documentada del proceso (actas, pautas, registros) (5) Seguimiento del proceso en momentos definidos (4) Evaluación formativa y sumativa del desempeño (6) Uso de plataforma institucional para registro del acompañamiento (1)
	Roles explicitados en el acompañamiento pedagógico	Tutor/a de Práctica Final UMCE (1) Docente Guía del Centro de Práctica (7) Docente en formación como sujeto acompañado (9) Coordinación de Prácticas como ente supervisor (3)
	Dispositivos de mediación formativa	Triada formativa (tutor/a – docente guía – docente en formación) (2) Acompañamiento basado en observación y retroalimentación (3) Uso de e-portafolio como herramienta de seguimiento (1) Comunidad Virtual de Prácticas como espacio de mediación (1)
	Funciones pedagógicas del acompañamiento	Orientación en planificación y evaluación (3) Supervisión del desempeño docente integral (6) Apoyo en resolución de problemas emergentes (1) Mejora continua del desempeño profesional (5)
	Acompañamiento como	Acompañamiento en todas las etapas de la práctica (6) Acompañamiento desde el inicio hasta el cierre del proceso

	proceso continuo	(7) Acompañamiento progresivo y secuenciado (5)
	Acompañamiento institucional situado en espacios de memoria	Inducción institucional al proyecto Londres 38 (2) Acompañamiento desde equipos de trabajo del sitio de memoria (3) Formación continua situada en prácticas de memoria y derechos humanos (3)
	Acompañamiento basado en participación activa y aprendizaje experiencial	Observación participante como estrategia formativa (1) Aprendizaje mediante interacción directa con públicos y comunidades (2) Acompañamiento a través de la acción pedagógica en contextos reales (2)
	Evaluación dialógica y bidireccional del proceso de práctica	Autoevaluación del/la practicante (1) Evaluación institucional de Londres 38 hacia practicantes (1) Evaluación de practicantes hacia el espacio formativo (1)

La revisión y análisis de contenido de documentos institucionales de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación y Londres 38 relacionados con el acompañamiento pedagógico en el contexto de las prácticas profesionales de Pedagogía permitieron identificar las siguientes categorías y códigos vinculados con premisas sobre la estructura y objetivos del acompañamiento, así como también a los roles y funciones asociados al proceso.

Estructura institucional del acompañamiento pedagógico

La documentación UMCE define el acompañamiento pedagógico a partir de una estructura normativa explícita, estableciendo un acompañamiento formal regulado por normativa institucional, que detalla las funciones, etapas y responsabilidades del proceso, destacando el acompañamiento como responsabilidad explícita del tutor/a UMCE, como conductor del proceso formativo. En el mismo contexto, el acompañamiento articulado entre universidad y centro de práctica enfatiza la colaboración y co-responsabilidad entre la UMCE y los centros educativos en el seguimiento del docente en formación. En la documentación de Londres 38, esta estructura carece de una configuración detallada como la establecidas por la universidad, no obstante, aparece de manera más flexible, pero de igual modo institucionalizada desde el proyecto del espacio de memorias, asignando responsabilidades de acompañamiento a cargo de su equipo de trabajo.

A continuación algunas referencias:

“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” (UMCE, 2020).

“Las partes acuerdan que la práctica del estudiante será debidamente supervisada por el Encargado del Área Memorias, quien guiará el desarrollo de ésta asignando tareas y respondiendo a las necesidades y requerimientos del practicante” (Londres 38, 2025).

Estrategias concretas de acompañamiento pedagógico

En los documentos UMCE, las reuniones individuales de acompañamiento, las reuniones grupales de acompañamiento y la tutoría en terreno mediante visitas de acompañamiento, aparecen como las instancias concretas del acompañamiento que permiten la observación y análisis del desempeño del/la practicante en un contexto educativo real. Otro elemento central de la estructura de acompañamiento de la universidad es la observación sistemática de la docencia en aula es central junto con la retroalimentación formativa continua, estrategias que en los documentos de Londres 38 aparecen resignificadas por medio de dispositivos e instrumentos propios del sitio de memoria. Así, Londres 38 incorpora el acompañamiento a través de la observación y la retroalimentación situada del desempeño de pasantes y practicantes sin la rigidez de una calendarización académica estructurada como en el caso de la universidad.

A continuación algunas referencias:

“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” (UMCE, 2020).

Sistematicidad y evaluabilidad del acompañamiento

El análisis de los documentos asociados al acompañamiento en la UMCE evidencian una alta sistematicidad expresada en el registro escrito obligatorio del acompañamiento, la evidencia documentada del proceso (actas, pautas, registros) y el seguimiento del proceso en momentos definidos, seguimiento vinculado directamente con la evaluación formativa y sumativa del desempeño y con el uso de plataforma institucional para registro del acompañamiento.

A continuación una referencia:

“(...) reuniones individuales y grupales de acompañamiento presenciales y/o virtuales que permitan ir evaluando el proceso para la mejora continua (...) las que deberán quedar registradas en la hoja de asistencia de los educadores en formación y en la pauta de acompañamiento al aula que permita evaluar el desempeño” (UMCE, 2025)

En el caso de Londres 38, los documentos permiten identificar instancias de seguimiento de proceso, evaluación y autoevaluación principalmente por medio de registros internos, reuniones de evaluación y procesos reflexivos junto al equipo de trabajo como ya fue expuesto en las citas asociadas en anteriores categorías.

Roles explicitados en el acompañamiento pedagógico

El análisis de la documentación de la universidad permite ver con claridad los roles de Tutor/a de Práctica Final UMCE, Docente Guía del Centro de Práctica, Docente en formación como sujeto acompañado y Coordinación de Prácticas como ente supervisor, como partes complementarias de una estructura con jerarquías pero con enfoque profesional colaborativo con base en la observación y la retroalimentación con fines formativos y de evaluación.

Londres 38, por su parte, emplea conceptos y roles asociados a la naturaleza del proyecto del sitio de memoria, en el cual el acompañamiento recae en roles equivalentes al Docente Guía del Centro de Práctica, como es el caso de los coordinadores/as de área. En el caso de estudiantes de Pedagogía UMCE, es el coordinador del área Memorias quien aparece mencionado en la documentación como supervisor de las prácticas profesionales. De igual modo, si bien no se evidencia una estructura institucionalizada de acompañamiento con el grado de desarrollo como el que establece la universidad, sí se logra identificar el rol del practicante como sujeto acompañado dentro del proceso.

A continuación algunas referencias:

“El educador/a en formación será acompañado durante su proceso por un tutor de práctica final, designado por la carrera UMCE que abordará su acompañamiento de manera integrada. Del mismo modo, debe contar con un Docente Guía, asignado por el Centro de prácticas, quien tendrá un rol fundamental en su proceso de inserción y acompañamiento durante este proceso y que evaluará su desempeño en el transcurso de este período, completando una pauta de evaluación de desempeño al final de la práctica” (UMCE, 2025)

“El encargado de las prácticas y pasantías es el coordinador del Área Memorias a cargo del equipo de facilitadores, facilitadoras, pasantes y practicantes del área” (Londres 38, 2021).

Dispositivos de mediación formativa

En los documentos UMCE, aparece la triada formativa (tutor/a – docente guía – docente en formación) como dispositivo de mediación fundamental del proceso de práctica, siendo su complemento el acompañamiento basado en observación y retroalimentación, el uso de e-portafolio como herramienta de seguimiento y la Comunidad Virtual de Prácticas como espacio de mediación como parte de la estrategia de acompañamiento establecida por la universidad.

A continuación una referencia:

“Durante el proceso, cada tutor/a debe revisar y evaluar en tres momentos previamente calendarizados, los avances del e-portafolio de cada docente en formación, entregando una retroalimentación oportuna. Cada tutor/a de Práctica, debe dejar registro de la evaluación y retroalimentación realizada, tanto del e- portafolio como de las visitas de acompañamiento al aula, en la Comunidad Virtual de Prácticas” (UMCE, 2025).

En los documentos de Londres 38, estos dispositivos aparecen expresados en modalidades de acompañamiento colectivo, observación participante y retroalimentación directa desde el equipo de trabajo al cual se integran pasantes y practicantes, como ya se expresó y citó en las categorías anteriores.

Funciones pedagógicas del acompañamiento

Tanto en la universidad como en el sitio de memoria, la documentación analizada evidencia la función pedagógica del acompañamiento a través de la orientación en planificación y evaluación, la supervisión del desempeño docente integral y el apoyo en resolución de problemas emergentes. En el caso de la UMCE, estas funciones se conectan con la mejora continua del desempeño profesional en contexto pedagógico.

A continuación algunas referencias:

“Funciones de Docente Guía: Orientar el proceso de enseñanza – aprendizaje a desarrollar por el practicante, en cuanto a la planificación de unidades, selección de metodologías y recursos, técnicas de evaluación y trabajos específicos (...) Dar a conocer al practicante sobre su desempeño en el

desarrollo de su práctica: sus fortalezas, logros, avances, así como también sus debilidades y aspectos por mejorar. (...) Supervisar el cumplimiento de la totalidad del accionar docente del practicante: presentación personal, puntualidad, asistencia, presentación de planificaciones, implementación adecuada de la docencia, capacidad para resolver problemas emergentes, entre otros propios de la labor docente” (UMCE 2025).

En Londres 38 estos elementos aparecen referenciados en clave sociopolítica y educativa como proyecto que promueve la participación en los procesos vinculados con memoria y derechos humanos, aludiendo a través de *instancias de inducción, formación, capacitación y acompañamiento continuo en base a un cronograma que incluye la interacción permanente con otros* (Londres 38, 2021).

Acompañamiento como proceso continuo

El análisis documental arroja, en el caso de la UMCE, una concepción de proceso continuo para materializar el acompañamiento en todas las etapas de la práctica, articulando un esquema de acompañamiento desde el inicio hasta el cierre del proceso en el cual es posible identificar estrategias de acompañamiento progresivo y secuenciado para cada nivel de la práctica.

A continuación algunas referencias:

“La práctica acompañada (...) 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” (UMCE, 2020).

“En el caso de Londres 38, el carácter continuo del acompañamiento puede verse reflejado en el cronograma de trabajo con practicantes que establece instancias de formación y retroalimentación vinculadas a las actividades del proyecto del sitio de memoria, tales como la inducción general al proyecto de Londres 38, observación participante, capacitación, sistematización y evaluación” (Londres 38, 2025)

Acompañamiento institucional situado en espacios de memoria

Esta categoría emerge en el análisis documental de Londres 38, identificándose la inducción institucional al proyecto Londres 38, el acompañamiento desde equipos de trabajo del sitio de memoria y la formación continua situada en prácticas de memoria y derechos humanos, como parte de un modelo de acompañamiento que si bien carece de una estructura detallada como en

el caso de la universidad, sí evidencia una profunda contextualización con la naturaleza del sitio de memoria como espacio educativo sensible en el cual las prácticas de cuidado colectivo adquieren una dimensión situada en el acompañamiento institucional.

A continuación una referencia:

“Se identifica en el trabajo con temas de memoria y represión [la importancia de] generar propuestas para el cuidado de las personas que componen los equipos que interactúan con público en torno a temas que comprometen una fuerte carga psico-emocional” (Londres 38, 2018).

Acompañamiento basado en participación activa y aprendizaje experiencial

Categoría asociada al análisis de documentos Londres 38 que contiene la observación participante como estrategia formativa, el aprendizaje mediante interacción directa con públicos y comunidades y el acompañamiento a través de la acción pedagógica en contextos reales como pilares de la formación práctica en el sitio de memoria. Esta participación con base a la experiencia se constata en el documento de inducción a pasantes y practicantes del área Memorias de Londres 38.

A continuación una referencia:

“Interacción con visitantes y registro de información. Realización de Visitas Dialogadas y Talleres de Memoria (...) Apoyo en procesos de sistematización y estudios de visitantes. Apoyo en actividades, procesos y comisiones de trabajo que integra el área Memorias” (Londres 38, 2021)

Evaluación dialógica y bidireccional del proceso de práctica

Se identifica también en el caso de Londres 38 la autoevaluación del/la practicante, la evaluación institucional de Londres 38 hacia practicantes y la evaluación de practicantes hacia el espacio formativo, como instancias en la cual la evaluación se expresa desde un enfoque dialógico y formativo como parte del marco de trabajo del espacio de memorias, contando al menos con un instrumento para fines evaluativos. A continuación una referencia:

“¿Crees que en el proceso de trabajo se cumplieron los objetivos y expectativas a nivel personal y de Londres 38? ¿Qué elementos del proceso crees que es importante mantener y potenciar? ¿Qué elementos del proceso crees que es importante corregir o modificar? ¿Qué opinión, comentario o sugerencia puedes expresar al finalizar el proceso de trabajo como pasante de Londres 38?” (Londres 38, 2023)

Dimensión: Innovación educativa

Tabla 9: Tabla de categorías y códigos del análisis de contenido - Dimensión Innovación Educativa

Tema	Categoría de Análisis	Códigos
Innovación educativa	Innovación educativa como transformación del modelo formativo docente	Innovación desde un paradigma socio-crítico (5) Innovación orientada a la transformación del quehacer pedagógico (5) Formación docente crítica y reflexiva como innovación (5)
	Innovación en la articulación entre teoría, práctica e investigación	Articulación innovadora teoría-práctica (4) Investigación de la práctica como estrategia formativa (3) Prácticas pedagógicas como espacios de innovación (6)
	Innovación educativa mediante aprendizaje situado y vinculación con el medio	Aprendizaje situado como enfoque innovador (10) Vinculación con el medio como dispositivo pedagógico (6) Contexto como recurso formativo (11)
	Innovación en los roles pedagógicos y en la relación formativa	Estudiante como sujeto activo del aprendizaje (10) Docente como mediador y acompañante (3) Relación pedagógica colaborativa (10)
	Innovación pedagógica en educación en espacios de memoria	Metodologías participativas de educación en memoria (8) Educación patrimonial crítica (5) Pedagogía de la memoria como innovación educativa (8)

La revisión y análisis de contenido de documentos institucionales de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE Ex Pedagógico) y Londres 38 relacionados con la dimensión innovación educativa en el contexto de las prácticas profesionales de Pedagogía permitieron identificar las categorías y códigos que se detallan a continuación.

Innovación educativa como transformación del modelo formativo docente

En ambas instituciones la innovación aparece como factor que posibilita la transformación del modelo formativo. Así, desde la UMCE se expresa la innovación desde un paradigma socio-crítico en el cual se diseña un modelo de práctica orientado hacia la problematización y resolución de

problemas en contextos educativos y sociales. En este sentido, se busca que el/la practicante genere intervenciones educativas situadas con una concepción de la innovación orientada a la transformación del quehacer pedagógico.

En el caso de Londres 38, la formación docente crítica y reflexiva como innovación se expresa en actividades pedagógicas que apuntan a la reflexión sobre memoria, derechos humanos y participación social, con un enfoque formativo crítico con las concepciones educativas tradicionales que amplía las posibilidades de lectura respecto al pasado y el presente.

A continuación algunas referencias:

“Desde una mirada epistémica socio crítica de la formación el Modelo (...) centra sus procesos en la formación de los profesionales, promoviendo en ellos la capacidad para innovar y transformar, integrando nuevas creencias y prácticas en su quehacer que aporten a reconceptualizar la sociedad y el medio ambiente” (UMCE, 2016).

“La comprensión hegemónica de memoria, además, ha limitado su quehacer al plano educativo y la ha entendido como mera transmisión de contenidos y no como un proceso de recíproca construcción. Ante ello, Londres 38, espacio de memorias, ha buscado -desde la reflexión colectiva con sitios y actores organizados- (...) metodologías que buscan potenciar la participación en la construcción de memorias” (Londres 38, 2017).

Innovación en la articulación entre teoría, práctica e investigación

El análisis de la documentación UMCE identifica como un elemento fundamental de la innovación educativa la articulación innovadora entre teoría–práctica, destacando el rol que esta juega en las propuestas pedagógicas situadas que los/as estudiantes deben fundamentar en base a marcos conceptuales y contextuales, utilizando la investigación de la práctica como estrategia formativa. Así, la indagación en torno a las dinámicas educativas del centro de práctica en el caso de Londres 38, permite a las/os practicantes desarrollar estrategias que potencian las visitas dialogadas y talleres de memoria que por medio del uso de metodologías participativas, concibiendo las prácticas pedagógicas como espacios de innovación en contextos educativos no convencionales.

A continuación algunas referencias:

“A lo largo de este proceso, entenderemos por propuesta pedagógica al diseño de una acción/conjunto de acciones o iniciativas de formación y vinculación

debidamente procedimentada y organizada que posibilite el fortalecimiento, amplificación, transformación o mejora de algún aspecto educativo del centro de práctica susceptible de mejora” (UMCE, s.f.)

“Las metodologías participativas son una alternativa al formato tradicional que se da en los espacios educativos formales, pues potencian perspectivas críticas y emancipadoras que pueden vincular las memorias con las luchas del pasado y la acción transformadora en el presente” (Londres 38, 2017).

Innovación educativa mediante aprendizaje situado y vinculación con el medio

El aprendizaje situado como enfoque innovador también aparece en el análisis documental como un elemento destacado en caso de ambas instituciones. En el caso de la UMCE, este se identifica con el diseño de propuestas pedagógicas situadas en diagnósticos reales respecto al espacio educativo, mientras que en Londres 38 el aprendizaje situado aparece como enfoque pedagógico fundamental materializado en la interacción directa con el espacio de memorias, sus archivos y actividades educativas. En este contexto, la documentación identifica al contexto como recurso formativo y la vinculación con el medio como dispositivo pedagógico favorecido por la articulación entre la universidad y el centro de práctica promovido por la UMCE y por la relación entre el sitio de memoria y las comunidades educativas en el caso de Londres 38.

A continuación algunas referencias:

“(…) se busca que los futuros profesionales reflexionen sobre situaciones particulares, realizando análisis críticos en contextos situados (...) desde una perspectiva transformadora que permita avanzar hacia una renovación e innovación de la educación” (UMCE, 2016)

“Todas las metodologías de interacción ya descritas son adaptadas y puestas a disposición para (...) que la visita a Londres 38 sea una experiencia significativa integral situada y conectada con el contexto de las y los estudiantes” (Londres 38, 2020).

Innovación en los roles pedagógicos y en la relación formativa

El análisis de la documentación de la UMCE y Londres 38 permite identificar al estudiante como sujeto activo del aprendizaje y al docente como mediador y acompañante en una relación pedagógica colaborativa en la cual el aprendizaje se construye bajo un modelo que fomenta una relación formativa de carácter dialógico y participativo.

A continuación algunas referencias:

“(...) 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” (UMCE, 2020)

“Generar participación y diálogo con los visitantes de Londres 38 es uno de los principales desafíos que nos planteamos en tanto espacio de memorias (...) para avanzar en un proyecto que no reproduzca la dinámica tradicional de enseñanza, donde algunos entregan información y otros la reciben. Esto significa que las preguntas y respuestas deben tener un carácter provisorio, y basarse en un enfoque constructivista, según el cual el proceso es parte del resultado y debe ser participativo y colectivo” (Londres 38, 2017).

Innovación pedagógica en educación en espacios de memoria

Como categoría emergida a partir de la revisión de documentos de Londres 38, se identifican enfoques y objetivos que hacen de sus visitas dialogadas y talleres de memoria un medio de expresión de la innovación pedagógica en educación en espacios de memoria a través del desarrollo de actividades en las que las metodologías participativas de educación en memoria permiten la conexión entre memorias individuales y colectivas teniendo como telón de fondo el sitio de memoria, sus archivos y testimonios como parte de una experiencia en la cual la educación patrimonial crítica se transforma en parte de los recursos pedagógicos que permiten una comprensión crítica de los procesos y acontecimientos históricos. Asimismo, se identifica la Pedagogía de la Memoria como innovación educativa que vincula la memoria y los derechos humanos con la acción pedagógica transformadora.

A continuación una referencia:

“Diversificar las experiencias de trabajo en torno a lo educativo más allá del ámbito de la educación formal, incorporando enfoques y metodologías de la educación popular, de las pedagogías socio críticas o “liberadoras”, de las pedagogías de la memoria y otras corrientes críticas que -contrarias a la cultura educativa tradicional- conciben a las personas no como simples receptoras de contenidos en situaciones de enseñanza/aprendizaje sino como protagonistas de los procesos de deconstrucción y construcción de conocimientos” (Lo educativo en Londres 38, 2019, p 2).

Dimensión: Espacios educativos no convencionales

Tabla 10: Tabla de categorías y códigos del análisis de contenido - Dimensión Espacios educativos no convencionales

Tema	Categoría de Análisis	Códigos
Espacios educativos no convencionales	Concepción ampliada del espacio educativo	Espacio educativo como fenómeno que trasciende el aula tradicional (13) Espacio educativo definido por interacciones, relaciones y dinámicas (13) Espacio educativo como medio físico, social y socioafectivo (4)
	Espacios educativos no convencionales como escenarios formativos legítimos	Reconocimiento institucional de espacios educativos no convencionales (14) Prácticas formativas en ámbitos educativos alternativos (18) Tránsito entre espacios convencionales y no convencionales (8)
	Formación docente situada en territorios y contextos diversos	Práctica configurada desde recorridos por territorios educativos diversos (6) Intervención pedagógica en espacios públicos y alternativos (6) Contextos diversos como potenciadores de innovación pedagógica (10)
	Estrategias pedagógicas adaptadas a espacios no convencionales	Adaptación del rol docente a contextos no escolarizados (11) Desempeño de funciones docentes en espacios no convencionales (9) Acompañamiento pedagógico en contextos educativos alternativos (14)
	Vinculación institucional y alianzas para la formación en espacios no convencionales	Vinculación universidad–instituciones educativas convencionales y no convencionales (15) Alianzas estratégicas formalizadas mediante convenios (1) Relación de cooperación bidireccional y permanente (10)
	Espacios de memoria como escenarios pedagógicos transformadores (categoría emergente)	Pedagogía de la memoria como práctica educativa situada (8) Metodologías participativas y horizontales en espacios de memoria (8) Educación en derechos humanos vinculada a la acción transformadora (8)

La revisión y análisis de contenido de documentos institucionales de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE Ex Pedagógico) y Londres 38 arroja finalmente las siguientes categorías y códigos relacionados con los espacios educativos no convencionales.

Concepción ampliada del espacio educativo

Tanto para la UMCE como para Londres 38, la revisión documental permite identificar al espacio educativo como fenómeno que trasciende el aula tradicional. En el caso de la universidad, esta concepción se expresa en un modelo que promueve la inserción de sus estudiantes en contextos educativos que exceden el formato escolar clásico, mientras que en Londres 38 se evidencia un enfoque que concibe el sitio de memoria como un espacio educativo de participación social abierto a las personas y comunidades. Así, se reconoce el sitio de memoria como espacio educativo definido por interacciones, relaciones y dinámicas que buscan ir más allá de las lógicas museográficas tradicionales otorgando una mayor centralidad al carácter relacional y dialógico en experiencias tales como las visitas dialogadas y talleres de memoria. Esta visión resulta convergente con la importancia asignada por la universidad al trabajo colaborativo, el acompañamiento pedagógico y la reflexión conjunta como elementos fundamentales de un proceso formativo en contextos sociales y territoriales que resignifica el espacio educativo como medio físico, social y socioafectivo, lo que en caso de Londres 38 se expresa en el valor educativo atribuido a las memorias, afectos y experiencias situadas en el sitio de memoria.

A continuación algunas referencias:

“(...) 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”(UMCE, 2020).

“(...) la invitación a participar activamente dentro del espacio de memoria se encuentra influida por la deconstrucción del rol tradicional de “visitante-espectador”, junto con la experiencia concreta de recorrer un ex centro de represión, en donde la dimensión histórica y política se entrecruza con la dimensión afectiva y multisensorial que atraviesa la vivencia en este tipo de lugares” (Londres 38 2020)

Espacios educativos no convencionales como escenarios formativos legítimos

En los documentos de ambas instituciones, se identifica un claro reconocimiento institucional de espacios educativos no convencionales, expresado en el caso de la universidad a través de la validación de prácticas profesionales en espacios diversos. En el caso de Londres 38 es posible identificar explícitamente el reconocimiento como espacio educativo legítimo para el trabajo con estudiantes, docentes y comunidades, siendo las visitas dialogadas, talleres de memoria y actividades en terreno un ejemplo concreto de prácticas formativas en ámbitos educativos alternativos que, en el tránsito entre espacios convencionales y no convencionales, favorece tanto la vinculación curricular como el desplazamiento de los enfoques educativos tradicionales por medio de formatos que promueven la construcción colectiva de experiencias y conocimientos.

A continuación algunas referencias:

“Se entienden por centros de práctica no convencionales, aquellos donde 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 o educador/a en formación desempeñe funciones propias del rol docente, tales como museos, cárceles, empresas, municipios, centros deportivos, culturales o de salud, entre otros” (UMCE, 2021)

“Para el caso de la educación formal, junto con reconocer los límites y posibilidades de ésta en el contexto actual, se ha elaborado un listado de oportunidades curriculares que conectan las actividades de Londres 38 con objetivos, aprendizajes, habilidades y actitudes presentes en documentos del currículum nacional” (Londres 38, 2021)

Formación docente situada en territorios y contextos diversos

La práctica configurada desde recorridos por territorios educativos diversos aparece en la revisión documental como elemento que conecta la formación de futuros docentes con espacios comunitarios, culturales y de memoria en donde Londres 38 y las comunidades que se vinculan con el sitio de memoria se configuran como territorios educativos en los que es posible la exploración e intervención pedagógica en espacios públicos y alternativos que permiten a los/as practicantes desempeñar roles pedagógicos en contextos no escolarizados, enfrentando desafíos vinculados a la diversidad de públicos y a la mediación de contenidos asociados a la memoria y los derechos humanos. Así, se identifica a los contextos diversos como potenciadores de innovación pedagógica y como ejes fundamentales de la formación docente.

A continuación algunas referencias:

“En escenarios diversos: Este principio tiene relación con la definición de los “territorios escolares” (...) Nuestros/as estudiantes tenderán a intervenir en el espacio público (...) Las experiencias en espacios alternativos y diversos, potencian en los/las estudiantes la capacidad de buscar soluciones alternativas y de innovación para esos ambientes” (UMCE, 2020)

“Las propuesta de Londres 38 (...) poseen una flexibilidad metodológica que permite interactuar con diversas comunidades, desde el trabajo de organizaciones sociales, populares y territoriales hasta espacios de educación formal, no formal (...) se ha evidenciado que las actividades de Londres 38 representan un importante aporte a los procesos colectivos de construcción de memoria en barrios y comunidades locales, facilitando el desarrollo de experiencias significativas basadas en la identificación de historias, orígenes y problemáticas comunes asociadas al territorio” (Londres 38, 2021)

Estrategias pedagógicas adaptadas a espacios no convencionales

La adaptación del rol docente a contextos no escolarizados, aparece referida en los documentos UMCE en lo que respecta al carácter flexible del currículum en el marco de las prácticas pedagógicas en espacios no convencionales. Por su parte, en Londres 38 el desempeño de funciones docentes en espacios no convencionales se enmarca en funciones de facilitación, mediación y acompañamiento en las que se espera que pasantes y practicantes puedan activar competencias relacionadas con el trabajo comunitario y territorial más que solamente enfocarse en la transmisión unidireccional de contenidos. Por este motivo, se destaca en la documentación el acompañamiento pedagógico en contextos educativos alternativos como un camino formativo sostenido en la retroalimentación continua y la reflexión conjunta entre docentes, estudiantes y equipos institucionales, tanto en la universidad como en el sitio de memoria.

A continuación algunas referencias:

“En un espacio educativo no convencional: Las 20 horas de permanencia en el centro de práctica, contempla labores propias de la función docente como preparación, implementación y evaluación de docencia/talleres/charlas educativas/visitas guiadas, participación en reuniones y otras propias de un espacio no convencional” (UMCE, 2021)

“El mediador o facilitador de Londres 38 (...) no solo transmite información y datos, sino que utiliza herramientas para fomentar la participación de los

visitantes y hacer que asocien su experiencia cotidiana con los sucesos del pasado. (...) Es un sujeto activo, con opinión y reflexión propia que se expone y posiciona durante la visita, para mostrar, mediante su práctica, que las memorias se construyen desde la intersubjetividad en un ejercicio colectivo y deliberante” (Londres 38, 2017)

Vinculación institucional y alianzas para la formación en espacios no convencionales

El análisis documental de la UMCE y Londres 38 identifica la vinculación universidad–instituciones educativas convencionales y no convencionales como una posibilidad pedagógica que conecta los enfoques y modalidades de trabajo del sitio de memoria con la formación inicial docente. Se asigna igualmente una importancia a las alianzas estratégicas formalizadas mediante convenios que favorecen la continuidad de procesos a través de una relación de cooperación bidireccional y permanente que nutre a ambas instituciones.

A continuación algunas referencias:

“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 intereses de los propios visitantes”(UMCE, 2020).

“Se propone un plan progresivo de iniciativas conjuntas en vías a establecer convenios con la universidad. Se enviarán modelos de convenio entre Londres y otras universidades. Se pretende agendar encuentro en Londres 38 con delegación institucional universitaria para conocer el espacio de memorias y compartir las posibilidades pedagógicas que ofrece.” (Londres 38, 2023)

Espacios de memoria como escenarios pedagógicos transformadores

Esta categoría emergida tanto en el análisis de documentos de la UMCE como de Londres 38 posiciona al sitio de memoria como un espacio donde se despliega la pedagogía de la memoria como práctica educativa situada, vinculando el presente con el pasado pasado a través de perspectivas críticas que dialogan con la formación docente. En el análisis, se evidencia también la importancia de las metodologías participativas y horizontales en espacios de memoria como parte de los enfoques y recursos pedagógicos que promueven la co-construcción de

conocimientos y la participación activa. En este contexto, la educación en derechos humanos vinculada a la acción transformadora, aparece como punto de intersección que conecta la formación docente con el quehacer del sitio de memoria.

A continuación algunas referencias:

“La Pedagogía de la Memoria y los DD.HH. se sitúa hoy como una prioridad para la sociedad chilena en su conjunto (...) Los sitios de memoria deben articularse en redes que les permitan jugar un papel esencial en la formación inicial docente, tanto en los diferentes niveles del sistema escolar, como en las distintas áreas del conocimiento, constituyéndose así en un ámbito de interés transversal para la formación de profesores” (UMCE, 2022)

“¿Qué tipo de experiencias podrían desarrollarse para potenciar los diálogos entre Londres 38 y otros actores? Lo anterior, implica necesariamente destinar recursos, espacios y tiempos protegidos para la indagación en sistematización, metodologías participativas y experiencias de educación popular que permitan consolidar, ajustar y reformular dinámicas, insumos e instrumentos relacionados con la interacción de quienes nos visitan. Esto, sumado al trabajo con otros sitios de memoria, organizaciones territoriales, escuelas y la comunidad en general, permite abrir caminos posibles como los que, desde Londres 38 se trazan, aportando desde la memoria a las luchas y debates que atraviesan el contexto actual” (Londres 38, 2017)

Resultados de análisis de entrevistas semiestructuradas

Para dar cumplimiento a los objetivos de esta investigación, se realizaron 15 entrevistas semiestructuradas. Durante el mes de junio de 2025 se realizaron reuniones rapport para realizar las aproximaciones con los entrevistados.

Los focos de la pregunta de investigación sirvieron como categorías previas de análisis, orientando la elaboración de temas. Los datos generados en las entrevistas fueron analizados mediante un análisis de contenido temático en el software Atlas.ti.

Mediante el análisis de contenidos, nos aproximamos a responder una de las interrogantes planteadas para la presente investigación *¿Cuál es la valoración que los actores involucrados hacen de las prácticas de Pedagogía en Londres 38 en el marco del desarrollo profesional docente?*.

A continuación detallamos los hallazgos teniendo como hilo conductor las categorías de análisis obtenidas.

Tabla 11: Descripción de los Participantes

Entrevistada/o	Perfil	Edad	Sexo
P.1	Estudiante	24	Hombre
P.2	Estudiante	23	Mujer
P.3	Estudiante	23	Mujer
P.4	Estudiante	19	Hombre
P.5	Estudiante	23	Mujer
P.6	Estudiante	23	Mujer
P.7	Estudiante	23	Mujer
P.8	UMCE	42	Mujer
P.9	UMCE	48	Mujer
P.10	UMCE	36	Hombre
P.11	Londres 38	32	Mujer
P.12	Londres 38	46	Mujer
P.13	UMCE	55	Hombre
P.14	Londres 38	53	Hombre
P.15	Londres 38	42	Mujer

Los participantes son 33,3% de hombres, 66,7% de mujeres, con un promedio de edad de 34.1 años. El 46,6% de los participantes son estudiantes que realizaron su práctica de pedagogía en Londres 38, el 26,7% integrantes de Londres 38, y el 26,7% Integrante UMCE.

Los datos dan cuenta de ocho categorías de análisis.

Temas	Categoría de Análisis	Código abierto
Formación Docente y Dimensión Ético – política	Formación Docente	Desarrollo de Habilidades Transversales (9)
	Compromiso ético y memoria	Enfoque en derechos humanos y memoria (15)
Sistema de Acompañamiento	Acompañamiento Londres 38	Relación Horizontal y acogedora (8). Capacitación efectiva (5). Retroalimentación efectiva y oportuna (4).
	Acompañamiento UMCE	Insuficiente en el transcurso de la práctica (10) Falencias en la comunicación durante el proceso (6)
Innovación Educativa	Adaptabilidad y entornos no convencionales	Ruptura de la rigidez tradicional (15) Diversidad de Público y ritmo (6)
	Creación didáctica	Interacción teórica- Didáctica- Práctica (10) Elaboración de material didáctico (3)
Fortalezas y proyecciones del Sistema de Prácticas	Fortalezas del Sistema de Prácticas	Autonomía y Protagonismo del Practicante (7)
	Proyecciones y Posibilidades de mejora	Extensión/ ampliación a otras disciplinas (7) Bidireccionalidad y Reciprocidad (4) Conocimiento y extensión del sistema de prácticas a todo el equipo de memorias de Londres 38 (4) Triada Formativa (4) Necesidad de Convenios Formales (3) Necesidad de Herramientas Socioemocionales (2) Adecuación rúbricas de evaluación (2)

Tabla 12: Libro de códigos de las entrevistas.

Formación Docente y Dimensión Ético – política

En relación con este tema, los participantes señalan como el proceso de construcción de la identidad profesional del estudiante de pedagogía mediante una reflexión situada y crítica, donde el quehacer educativo se vincula con el compromiso social, la justicia y la promoción de los Derechos Humanos, en línea con lo declarado por la UMCE. A continuación las categorías de formación docente y de Compromiso ético y memoria, desde la voz de las y los participantes.

Formación Docente:

En cuanto a la formación docente los participantes en la describen en el contexto de la construcción de la identidad del docente en formación, caracterizado por una "desescolarización de la pedagogía", dada las características del centro de práctica. Sobre el desarrollo de habilidades transversales, aparecen relaciones con la adquisición de competencias que van más allá de lo disciplinar, tales como la autonomía profesional, el pensamiento crítico y el trabajo colaborativo interdisciplinario, permitiendo al docente adaptarse a diversos contextos:

“Yo creo que también sumergirme en este sitio de memoria fue un periodo en que estuve haciendo cosas muy activas, entonces me exigió habilidades como la empatía histórica, el análisis crítico, la capacidad de generar conversación” (P3, Estudiante)

“Y la experiencia como tal, como estudiante, eh siento que igual servía para fortalecer un poco ciertas aptitudes respecto al propio manejo, por así decirlo, como de los estudiantes, al ser un espacio que no era como el aula y que fuera como un poquito más libre y por lo menos yo era más tímido, cosas así, me sirvió para poder llegar sin tener la presión por así decirlo, de estar en el aula solo con los estudiantes” (P1, Estudiante).

Compromiso ético y memoria: A partir de lo expresado por los participantes, aparecen referencias en relación con la formación de un docente con conciencia histórica y postura no negacionista, capaz de promover el respeto irrestricto a los Derechos Humanos en cualquier contexto educativo:

“Un espacio como Londres 38, yo creo que igual tiene mucho que ver con los ideales y la ética del docente en sí, porque claro, yo considero que no todos pueden llegar a Londres 38 por un tema de que igual hay un tema político detrás. Si bien los profes están bastante comprometidos con el tema de los

derechos humanos, porque la educación misma es un derecho humano, siento que hay que tener una construcción política detrás como para lograr entender lo que busca Londres 38 y también empaparse del espacio de cierta forma” (P7, Estudiante).

“Y lo agradezco mucho porque me creó mucha conciencia y me dio una base para el paradigma o el cómo yo quiero educar a un niño a futuro, que es que quiero que sepa qué es un sitio de memoria, quiero que sepa qué son los derechos humanos, son cosas super importantes y básicas que sirven mucho en todos los niveles de educación, se conectan directamente. Entonces eso te da una base genial” (P4, Estudiante).

“Nuestra universidad tiene un modelo educativo y define ciertos principios éticos de lo que se espera que sea un estudiante, de lo que se espera que sea un profesor: un profesor comprometido con el desarrollo social, con la ciudadanía, con el resguardo y el respeto hacia los derechos humanos. A nosotros nos parece, desde un comienzo en el trabajo con Londres 38, que Londres no solamente lo cumple y lo garantiza, sino que también lo promueve” (P10, académico UMCE).

Sistema de acompañamiento:

El sistema de acompañamiento es definido por los participantes como la estructura de soporte, guía y supervisión que recibe el estudiante de pedagogía durante su inmersión en un centro de práctica. En este sistema participan los estudiantes en práctica, el centro de prácticas, en este caso Londres 38, y el tutor de la UMCE.

Acompañamiento Londres 38:

En este proceso interviene todo el equipo de Londres 38, en específico el área de memorias, entre las actividades que contempla este proceso se encuentran, la relación con el equipo, capacitación y retroalimentación.

En cuanto a la relación con el equipo de Londres 38, los participantes la describen y valoran como horizontal y acogedora, destacando que se sienten parte del espacio.

“Nos prepararon, se preocupaban por nosotros, nos daban consejos y nos hicieron sentir parte del equipo. Un detalle muy bonito, al menos que yo recuerdo personalmente, es que apenas llegamos del primer día oficial de práctica, nos dieron credenciales con nuestros nombres y decían ‘practicantes’,

recuerdo que todos mis compañeros se los tuvieron que mandar a hacer, pero a nosotros nos las hicieron” (P4, Estudiante).

“La primera instancia de acompañamiento fue cuando nos recibieron; nos indicaron cómo funcionaba el espacio, cuál era el enfoque y desde el día uno nos hicieron sentir acogidas y que teníamos un lugar en Londres 38” (P7, Estudiante).

“Ahora, con respecto al acompañamiento desde Londres 38: sí, horizontalidad, compromiso, comprensión y agregaría una palabra más que es muy valiosa: flexibilidad” (P10, académico UMCE).

Por su parte, en palabras de los participantes, la capacitación efectiva, se refiere a las instancias de inducción y formación continua que el sitio entrega sobre su historia, contexto y enfoques de memoria:

“Siento que Londres 68 dio más espacios y capacitaciones más centradas en lo que estábamos viendo dentro del espacio” (P5, Estudiante).

“Bueno, las capacitaciones por parte de Londres, siento que algo muy importante, dentro de la universidad no se nos explica más allá del nombre del centro, entonces siento que es importante, sobre todo en Londres, conocer todo el contexto que tiene detrás, que no es como cualquier espacio igual” (P6, Estudiante)

La retroalimentación efectiva y oportuna, en voz de los participantes, consiste en el diálogo constante e inmediato que ocurre "in situ". la retroalimentación es permanente; se preparan las actividades en conjunto y, al finalizar, se evalúa de inmediato qué funcionó y qué debe mejorar:

“En Londres 38 se tiene un trabajo de acompañamiento y de retroalimentación que va siendo inmediato porque se va haciendo ahí in situ, se va preparando lo que lo que tienen que hacer mañana. Una vez que termina la actividad se hace la conversación y se retroalimenta. ¿Qué fue lo que pasó? Tenemos que mejorar en esto” (P9, académico UMCE).

“Eh yo creo que eso mismo de lo de las retroalimentaciones. Creo que igual es algo super positivo que tanto para los estudiantes como para el propio equipo

como de Londres, para poder llevar a cabo las diferentes actividades” (P1, Estudiante).

Acompañamiento UMCE:

Agrupas las percepciones sobre el rol de la universidad en la supervisión de la práctica. Si bien, institucionalmente se declaran principios de acompañamiento articulado y progresivo, en la práctica se percibe como una dimensión con importantes brechas. En lo que respecta al acompañamiento, aparece significado como insuficiente en el transcurso de la práctica por parte de algunos entrevistados demandando, entre otros elementos, mayor presencia del tutor universitario durante el proceso.

“En ese caso, tal vez más acompañamiento, si es que igual no habían muchas profesoras tutoras, no sé, tal vez contratar dos más porque igual eran hartos espacios distintos, para que así pueda haber más supervisión por parte de la universidad dentro del espacio, que la profesora pudiera venir, ver cómo estaba funcionando, ver más que nada cómo era nuestra experiencia” (P5, Estudiante).

“Personalmente considero que igual es un poquito insuficiente. Por ejemplo, este acompañamiento como tal se ve o por lo menos en mi experiencia solo lo vi más que nada en la práctica final. Y de repente, en las prácticas intermedias igual que se necesita, o sea, no tanto la necesidad, pero de repente que el profe esté un poquito más apañando, en el sentido que se da en práctica final” (P1, Estudiante).

A su vez, a nivel de percepción los participantes señalan brechas en la comunicación durante el proceso de acompañamiento:

“La U tiene eso de la poca comunicación o comunicación muy puntual y que no es constante” (P3, Estudiante).

“Lo otro fue que tuvimos un poco de confusión con el tema de las evaluaciones de la universidad. Durante la práctica tuvimos un paro de dos meses en la universidad; al volver del paro ya no teníamos forma de saber qué nos iban a evaluar. Estábamos constantemente preguntando: “¿Esto va? ¿Esto nos van a evaluar? ¿Sí o no?” (P7, Estudiante).

Innovación educativa:

En el marco de esta investigación, la innovación educativa se define como el conjunto de acciones que mejoran la coherencia y calidad del proceso educativo, orientándose a generar interacciones eficaces entre la teoría, la didáctica y el ámbito profesional. En concordancia con lo declarado por los participantes en el contexto de la formación inicial docente, esto implica entre otros, validar prácticas en espacios que no son colegios, rompiendo la lógica tradicional de que el profesor está "destinado" únicamente al aula escolar.

Adaptabilidad y entornos no convencionales:

Esta categoría se refiere a la capacidad del docente en formación para desescolarizar su visión de la pedagogía, reconociendo que el aprendizaje es un proceso inherente a lo humano que habita en diversos contextos y ritmos. En este contexto emerge la ruptura de la rigidez tradicional, entendiendo por tal, de acuerdo con lo señalado por los participantes, en el abandono de la visión conductista y académica de la educación que se limita al cumplimiento del currículum dentro de cuatro paredes.

“salir de la rigidez tradicional que es enseñar en un aula de clases como a romper que enseñar no solo ocurre en el colegio o en un aula de clase o solo cuando el estudiante está como en modo de adquirir conocimientos, pero como de memoria” (P3, Estudiante).

“Entonces, es importante también que nosotros como estudiantes en ese momento o a los futuros estudiantes se les prepare y que también, por ejemplo, se les muestre la posibilidad de trabajar en estos espacios que no tan solo son el aula y que también muchas veces pueden ser espacios laborales a futuro” (P1, Estudiante).

“Yo encuentro yo encuentro muy positivo hacer la práctica primero que todo en un espacio no convencionalmente educativo. Lo encuentro genial porque es salir de la zona de confort. Entonces te explora la creatividad, la mente de estoy en un lugar que no conozco. Entonces te ayuda a adaptarte” (P4, Estudiante).

Luego, en relación con la diversidad de público y ritmo, desde la perspectiva de los participantes se significa como la habilidad de gestionar procesos educativos con audiencias heterogéneas que incluyen niños, jóvenes, adultos, extranjeros y personas de diversos sectores sociales o territoriales:

“Entonces, siento que todo eso aporta mucho al quehacer pedagógico desde una arista que no se ve en la universidad porque te preparan para hacer clases a niños o media no más. Entonces, además de las conversaciones que son diferentes, te ayuda en ese sentido a ver la pedagogía desde una arista muy diversa” (P2, Estudiante).

“El poder lidiar con muchas personas distintas de muchas edades, que es también lo que me gustó, que es que es como una buen inicio en vez de como ir con niños directamente, el convivir con muchos tipos distintos de personas, porque a Londres 38 llegaron tanto niños de colegio, alumnos de universidad, como personas extranjeras” (P4, Estudiante).

Creación didáctica:

Abordando en las entrevistas la dimensión operativa de la innovación, centrada en cómo el estudiante traduce sus conocimientos universitarios en acciones pedagógicas concretas y situadas en Londres 38. Desde la mirada de la Interacción teórico-didáctica-práctica, representa el ejercicio de la transposición didáctica real, donde el estudiante utiliza la teoría aprendida en la universidad para resolver desafíos profesionales in situ.

“En primer lugar, que los estudiantes puedan diagnosticar; me parece que para innovar es súper importante primero recolectar antecedentes y entender muy bien el contexto futuro de implementación. Nuestros chicos creo que lo hacen bastante bien, es algo que hemos depurado en el camino y se constituye como un excelente punto de inicio para levantar propuestas situadas y dotadas de sentido.

En segundo lugar, me parece que el diseño responde a una necesidad del entorno educativo. Y, al finalizar la práctica, deben levantar un producto pedagógico (didáctico) que responda a una necesidad de mejora del entorno; todos los grupos que han estado en Londres 38 en educación básica han llegado muy bien a esa estación final” (P10, UMCE).

“levantan un diagnóstico al principio del proceso y generan una propuesta de implementación y esa propuesta no se queda en propuesta porque efectivamente la tiene que implementar, tiene que probar qué tal resulta esto que yo estoy aportando al espacio educativo. , y finalmente lo tiene que evaluar, o sea, tiene que decir, “Bueno, ¿qué pasó con esto? ¿Se movió la aguja? ¿Resultó, fue un aporte?” (P9, académico UMCE).

En cuanto a la elaboración de material didáctico, se destaca en las entrevistas como producción tangible de "productos pedagógicos" diseñados específicamente para las necesidades de Londres 38:

“Entonces, claro, hacer práctica en un espacio donde el objetivo y el foco no es hacer clases, sino que tiene otro sentido, pero que igualmente se tiene que hacer educación, se tiene que trabajar la transposición didáctica se tienen que hacer ajustes en función del público que va a visitar y se tienen que hacer la las guías, las charlas, etcétera. , claro que cumple que cumple esta condición y se convierte en un espacio que tributa directamente a la innovación” (P9, académico UMCE).

“Siento que nos ayudó a generar todo ese tipo de herramientas y también a la hora de generar los talleres o el ingresar la información que se recuperaba de la realización de los talleres previos, también siento que nos ayudó harto en ese sentido, a la elaboración de material y eso principalmente” (P2, Estudiante).

Fortalezas y proyecciones del sistema de prácticas

Este tema emergido en en análisis de las entrevistas contempla la evaluación del estado actual de las prácticas en Londres 38, identificando aquellos elementos pedagógicos y humanos que han sido exitosos, y a su vez proyecta los desafíos y posibilidades de mejora.

Fortalezas del sistema de prácticas:

Esta categoría indica los aspectos positivos que distinguen a Londres 38 de los centros de práctica convencionales. El principal de ellos tiene relación con la autonomía y protagonismo del practicante en el desarrollo de sus labores:

“La oportunidad de tener injerencia sobre el espacio, de atrevernos a equivocarnos, a ensayar cosas y que Londres diga "tú puedes hacer todo esto", obviamente siguiendo los lineamientos, es genial. Tener esa oportunidad de protagonismo que uno como practicante, sobre todo de profe, no tiene en las escuelas —donde básicamente no pescan a los practicantes— es clave. Aquí es todo lo contrario, yo me sentí muy considerada: "¿y qué van a hacer las practicantes ahora? ¿Y qué van a proponer?". Eso para mí es clave que se mantenga en el espacio.”(P7, Estudiante)

“Y lo otro también a partir de eso es la posibilidad de que las estudiantes tengan la libertad para plantear cosas y desarrollar ellos cosas como mejor les parezca. Y a la vez hay devueltas también. Muy pocas veces existe esa devuelta y en Londres

38 se aprovecha ese potencial del practicante o de la practicante de aportar y reflexionar sobre los procesos” (P11, Londres 38).

“Que se da la confianza que ellos hagan la visita solos, los talleres de memoria. Todo ese tema de inducción de visita dialogada y talleres de memoria” (P14, integrante Londres 38).

Proyecciones y posibilidades de mejora:

Esta categoría identifica las brechas y oportunidades de crecimiento para optimizar el sistema de prácticas en Londres 38, de acuerdo a lo señalado por los participantes. La primera de ellas es la extensión a otras disciplinas para realizar prácticas en Londres 38, con el objetivo que dichas prácticas en sitios de memoria no sea exclusiva de las carreras de Historia y Geografía o Educación Básica.

“Yo creo que hay bastante oportunidad de incluir estos espacios, sobre todo sitios de memoria, en nuestra formación docente, no solo en la carrera de educación básica, sino que en el resto de las carreras. Me gustaría que no fuese solo exclusivo de carreras como Historia o la nuestra. Que, por ejemplo, en las carreras de ciencias también tengan la oportunidad de incluirse en este espacio, porque a veces la disciplina te aleja un poco de ciertas cosas. Yo siempre he entendido que los sitios de memoria son transversales y que trabajar la memoria con niños, jóvenes, adolescentes y adultos tiene que ser una pega de todos” (P7, Estudiante).

“Que ojalá se amplíe y que sea algo permanente, que estos espacios sean desde los procesos formativos entendidos como espacios potenciales de educación” (P11, integrante Londres 38)

Por su parte la bidireccionalidad y reciprocidad entendida en este contexto como la búsqueda de un equilibrio en el que tanto la universidad como el centro de práctica obtengan beneficios mutuos:

“Sin embargo, creo que ahí está la oportunidad de mejora. Londres no nos pide nada, y en general al Peda no nos piden mucho. Yo creo que nosotros deberíamos ser más exigidos porque somos una universidad pública y tenemos un rol social de abrir la universidad. Creo que desde ese lugar Londres podría ser mucho más exigente en la bidireccionalidad. En el fondo, concretar que esta

relación es "win-win". Yo creo que Londres gana menos con el Peda que el Peda con Londres, y creo que eso se podría fortalecer.”(P10, académico UMCE)

“Yo creo que y esa vinculación inicial, esa como buena onda inicial, por supuesto que puede mejorar y se puede optimizar en la medida en que se mantiene en el tiempo, ya que sea permanente y que vaya creciendo en cuanto a la vinculación. ¿A qué me refiero con esto? A que, claro, un foco de vinculación puede ser la práctica, pero eso tiene que ir creciendo y se tiene que ir y se tiene que mantener en el tiempo. Te doy un ejemplo, el generar instancias en donde desde la universidad podamos invitar a este espacio, a los profesionales que ahí trabajan para que puedan, por ejemplo, realizar, participar de un seminario. Y cuando digo esto, no lo digo como asistente, sino que como parte de quienes presentan. Claro, y la universidad por cierto, tiene un montón de instancias en las cuales Londres 38 se puede hacer partícipe en la institución y puede ahí marcar presencia” (P9, académico UMCE).

En lo que concierne al Conocimiento y extensión del sistema de prácticas a todo el equipo del área Memorias de Londres 38, en voz de los participantes tiene relación con que la supervisión y/o el conocimiento de los objetivos de la práctica no recaigan únicamente en el coordinador del área, sino que todo el equipo de facilitadores conozca a cabalidad los lineamientos universitarios del sistema de prácticas:

“En el caso de Londres 38 creo que tenemos un potencial que no estamos aprovechando al máximo. Creo que nos ha faltado coordinar y establecer de sistemáticamente procesos de acompañamiento no bilaterales. Yo creo que es algo que nos falta y espero que con el tiempo y con la medida que vamos teniendo más prácticas debería irse ajustando también” (P11, integrante de Londres 38).

“Este año creo que sí hubo un formulario en el que pudimos evaluar algo de las pasantías y de las prácticas (...) y ahí algo de nuestra opinión pudimos expresar respecto de esas prácticas. Entonces, yo creo que ahí también a nosotros nos falta más pregnancia en el proceso” (P15, integrante Londres 38).

En cuanto a la triada formativa, los participantes señalan la necesidad de fortalecer el vínculo entre el estudiante, el tutor de la universidad y el profesional guía del centro:

“Entonces, en ese sentido, y no solamente pasa con Londres, pero claro, la pregunta específica tiene que ver con este espacio, pero aprovecho de mencionar que es un desafío, yo diría un desafío a la vez que es una debilidad, que esta triada formativa podría ser siempre mucho más cohesionada y tener un trabajo más permanente conjunto durante el proceso.

Pero eso no siempre se puede lograr justamente por el tema horario, por poder coordinar, cierto, los horarios, porque a veces se podría terminar haciendo la triada formativa, por ejemplo, un sábado, un domingo o no sé, un día de semana a las 9 de la noche, que es como el horario para que las tres personas puedan tener este espacio y esta reunión necesaria entre los tres para que puedan ir dialogando cómo se da el proceso. Dicho esto, ¿cómo se lleva la práctica?, se lleva efectivamente este acompañamiento diario cotidiano, pero se hace más fragmentado” (P9, académico UMCE).

En otro orden de ideas, en lo que se relaciona con la necesidad de convenios formales de prácticas entre la UMCE y Londres 38 los participantes expresan la importancia de la continuidad y fortalecimiento del vínculo:

“Creo que es muy importante avanzar con el convenio Londres 38, porque estas relaciones de reciprocidad no pueden estar garantizadas solo por las buenas relaciones entre las personas. Si nosotros ya no trabajamos ahí, esta relación debe ser comunitaria, institucional e interinstitucional” (P10, académico UMCE).

“Hay espacios de práctica en los cuales no es tema en general el convenio (...). Pero claro, hay instituciones a las que sí les gusta generar este documento, el cual es muy positivo porque habla de un convenio marco en donde entran estos elementos que yo te he mencionado, porque uno de ellos es el tema de las prácticas en los diferentes niveles, pero el tema de las prácticas nos abre a otras posibilidades de vinculación (...) Por lo tanto, claro, yo creo que podría ser el paso para venir a continuación, ya que efectivamente se ha dado el proceso que se espera para firmar un convenio” (P9, académico UMCE).

En lo que respecta a la necesidad de herramientas socioemocionales, se origina del relato de los participantes señalando que trabajar en sitios de memoria implica una alta carga emocional que puede generar ansiedad o nerviosismo:

“Hablando de los sitios de memoria en específico, son lugares con mucho peso emocional y hablando con mis compañeros en ese entonces, muchos sentían nerviosismo, sentían una carga muy pesada. Yo tuve unos compañeros que hicieron la práctica en Villa Grimaldi. Y para ellos era una desesperación hacer la práctica porque les gustaba, pero era un lugar en el que pasaron cosas tan terrible y nosotros en Londres teníamos el apoyo del equipo, entonces estábamos más tranquilos, pero en general yo creo que los profesores deberían hablar de eso porque como que no se habló, no nos dijeron así como, "Oigan, ustedes van a ir a un centro, a un sitio de memoria...¿saben lo que es un sitio de memoria? ¿Saben la carga que conlleva eso? No nos enseñaron estrategias, por ejemplo, de autorregulación emocional o estrategias para calmarse, porque hay personas que son más susceptibles o más sensibles tanto por temas familiares o porque te afecta y sentí que el acompañamiento fue muy nulo. Siento que podrían adelantar un proceso ayudando y dando herramientas emocionales que muchas personas no tienen para poder trabajar en sitios con una carga específica o con situaciones específicas como lo son Londres 38” (P4, Estudiante).

Finalmente, en relación a la adecuación rúbricas de evaluación de prácticas en espacios no convencionales, se destaca en las entrevistas la necesidad de ajustar las pautas y rúbricas de evaluación universitarias al sitio de memoria, que hoy están diseñadas para el aula escolar tradicional:

“Yo creo que un desafío importante para trabajar en conjunto, por cierto, es justamente la adecuación que tiene necesariamente que existir para que se puedan desarrollar las prácticas en estos espacios no convencionales, porque todo tradicionalmente está apuntado a colegio. Entonces aquí se ocupa un lenguaje distinto, se tiene que ocupar conceptualizaciones distintas y ese es un trabajo que hay que hacer en conjunto con los diferentes espacios, porque la pauta, por ejemplo, que yo puedo ocupar con un practicante en un museo tiene una lógica distinta al trabajo que se realiza en Londres. Entonces, hay que hacer estos necesarios ajustes para que la práctica cumpla con y yo no le esté pidiendo al practicante cosas que no va a realizar y que mucho peor queden cosas sin evaluar, aspectos sin evaluar que efectivamente se realizan en este espacio, en este espacio de memoria, ¿cierto? y que no pueden pasar desapercibidos porque son súper relevantes” (P9, académico UMCE).

Resultados de análisis de pauta de observación en terreno

A continuación, se exponen los resultados obtenidos tras el proceso de caracterización de las prácticas, rutinas y herramientas que configuran el sistema de formación profesional en Londres 38, espacio de memorias. Para lo anterior, se analizaron cuatro instancias a partir de observaciones no participantes realizadas entre junio y noviembre de 2025. Estas abarcan diversas dimensiones del quehacer pedagógico en este espacio no convencional: desde la planificación técnica y el diseño de materiales, hasta la mediación directa en rutas territoriales y la participación en instancias de formación externa en otros sitios de memoria.

Para lo anterior, el análisis de los datos recopilados mediante las pautas de observación disponibles en los anexos se realizó bajo el prisma de la Teoría de la Actividad de Engeström, previamente descrito en el marco teórico de esta investigación, lo que permite comprender las prácticas de las y los estudiantes de pedagogía de la UMCE no como acciones aisladas, sino como parte de un sistema complejo y dinámico como se detalla a continuación:

Tabla 13: Componente esencial Teoría de la Actividad de Engeström: Sujetos

Componente esencial Teoría de la Actividad de Engeström: Sujetos		
Observación N°1: Actividad de Planificación en Memorias	N°1: de área	Participan las practicantes de la UMCE, Javiera y Natalia, junto a Felipe Aguilera (Coordinador del área) y Kristel (integrante del área).
Observación N°2: Ruta Londres 38 a Ex Clínica Santa Lucía	N°2: Ruta	Participan Benjamín Morales, Diego Santiago, Valentina Hernández y Francisca Espinoza (pasantes), Felipe Aguilera (Coordinador)
Observación N°3: Ruta con Estudiantes de Derecho UNAB	N°3: Ruta	Participan Felipe Aguilera como facilitador y Juan Illaraza Integrante Área de Memorias. En esta sesión, los practicantes no están presentes por participar en una feria externa.
Observación N°4: Visita Patrimonial sitio de memoria Plaza de la Constitución.	N°4: Visita	Participan Benjamín Morales (practicante) y Francisca Espinoza (pasante) como visitantes/aprendices

Tabla 14: Componente esencial Teoría de la Actividad de Engeström: Objeto

Componente esencial Teoría de la Actividad de Engeström: Objeto		
Observación N°1: Actividad de Planificación	N°1: de	Actividad orientada a planificación y elaboración de material didáctico y metodológico para las actividades de Londres 38.
Observación N°2: Ruta Londres 38 a Ex Clínica Santa Lucía		Actividad orientada generar un espacio de diálogo y reflexión sobre memoria y DDHH con los estudiantes, mediante un desplazamiento físico entre dos sitios de memoria
Observación N°3: Ruta con Estudiantes de Derecho UNAB		Actividad orientada a generar un espacio de diálogo y reflexión sobre memoria y DDHH con los estudiantes, mediante un el recorrido por el barrio y Londres 38
Observación N°4: Visita Patrimonial sitio de memoria Plaza de la Constitución		Actividad orientada a conocer otros sitios de detención (Cuartel N°1) y participar en una instancia de formación externa en el contexto de Sitios de Memoria.

Tabla 15: Componente esencial Teoría de la Actividad de Engeström: Herramientas

Componente esencial Teoría de la Actividad de Engeström: Herramientas		
Observación N°1: Actividad de Planificación	N°1: de	Dispositivos tecnológicos (computador, tablet, iPad), carpetas compartidas en la nube (carpeta "relator"), inteligencia artificial (ChatGPT), materiales de oficina y elementos de distensión como el café inicial
Observación N°2: Ruta Londres 38 a Ex Clínica Santa Lucía		El entorno urbano (barrio), las placas conmemorativas en el suelo, folletos informativos y protocolos de seguridad para el trayecto.
Observación N°3: Ruta con Estudiantes de Derecho UNAB		El espacio físico, Interior y exterior, exterior de la Iglesia San Francisco, correspondencia histórica (número #40) y la actividad didáctica de la "mancha roja" para la expresión escrita
Observación N°4: Visita Patrimonial sitio de memoria Plaza de la Constitución		Formulario de inscripción de Google, credenciales de acceso, vestigios físicos del palacio y el relato testimonial directo de sobrevivientes.

Tabla 16:Componente esencial Teoría de la Actividad de Engeström: Comunidad

Componente esencial Teoría de la Actividad de Engeström: Comunidad		
Observación N°1: Ruta de Planificación	N°1: de	El equipo del Área de Memorias de Londres 38 y la relación administrativa con la UMCE.
Observación N°2: Ruta Londres 38 a Ex Clínica Santa Lucía	N°2: Ruta	Curso del Colegio Caminito de Rancagua y el equipo educativo de la Ex Clínica Santa Lucía (Camila Andreani y estudiantes que realizan la práctica allí).
Observación N°3: Ruta con Estudiantes de Derecho UNAB	N°3: Ruta con Estudiantes de Derecho UNAB	Estudiantes de primer año de Derecho de la UNAB y su docente
Observación N°4: Visita Patrimonial sitio de memoria Plaza de la Constitución	N°4: Visita Patrimonial sitio de memoria Plaza de la Constitución	El Colectivo Plaza de la Constitución Cuartel N°1, la guía del Palacio (Fabiola) y un grupo diverso de ciudadanos que se inscribieron para la actividad.

Tabla 17:Componente esencial Teoría de la Actividad de Engeström: Reglas

Componente esencial Teoría de la Actividad de Engeström: Reglas		
Observación N°1: Ruta de Planificación	N°1: de	Cumplimiento de horarios (salida a las 13:00 por evaluaciones académicas) y el registro de asistencia en la hoja proporcionada por la UMCE
Observación N°2: Ruta Londres 38 a Ex Clínica Santa Lucía	N°2: Ruta	Medidas de seguridad para el desplazamiento en vía pública y la coordinación interinstitucional para el uso de los espacios.
Observación N°3: Ruta con Estudiantes de Derecho UNAB	N°3: Ruta con Estudiantes de Derecho UNAB	Metodología basada en preguntas abiertas para incentivar la participación y recomendaciones para el manejo emocional de los visitantes.
Observación N°4: Visita Patrimonial sitio de memoria Plaza de la Constitución	N°4: Visita Patrimonial sitio de memoria Plaza de la Constitución	Protocolos de seguridad del Palacio de la Moneda (solicitud de cédula), cupos limitados y evaluación posterior vía e-mail.

Tabla 18: Componente esencial Teoría de la Actividad de Engeström: División del trabajo

Componente esencial Teoría de la Actividad de Engeström: División del trabajo		
Observación N°1: Actividad de Planificación	N°1: de	Felipe supervisa y entrega retroalimentación; las practicantes ejecutan el diseño con autonomía y colaboración; Kristel apoya en la búsqueda de recursos visuales.
Observación N°2: Ruta Londres 38 a Ex Clínica Santa Lucía	N°2: Ruta	Los practicantes dirigen la ruta con autonomía; Benjamín es asignado por Felipe para conducir el trayecto, Diego interviene con reflexiones espontáneas sobre el espacio, y Camila dirige la actividad dentro de la Ex Clínica en calidad de encargada del área de Educación de dicho sitio de memoria.
Observación N°3: Ruta con Estudiantes de Derecho UNAB	N°3: Ruta	Felipe conduce la mediación pedagógica y el relato histórico, mientras Juan apoya y gestiona los insumos (correspondencia, stickers y recursos para la actividad participativa)
Observación N°4: Visita Patrimonial sitio de memoria Plaza de la Constitución	N°4: Visita	Fabiola dirige la visita guiada; los integrantes del Colectivo Plaza de la Constitución relatan sus vivencias; los practicantes mantienen un rol receptivo y atento, compartiendo con otros visitantes.

Identificación de contradicciones en ejercicios de observación:

Basándose principalmente en la observación N°1 "Actividad de planificación", existe una tensión entre el uso de tecnología (inteligencia artificial, carpetas en la nube, tablets) y la carencia de insumos básicos de seguridad o infraestructura, como se evidencia cuando el internet se cae o cuando falta un parche curita en el botiquín tras un accidente con el corta cartón.

Por otra parte, en la Observación N° 3 Ruta con Estudiantes de Derecho UNAB, la ausencia de los practicantes (quienes estaban en una feria representando a la institución) obliga a una reconfiguración de la división del trabajo, donde el coordinador, Felipe, debe asumir nuevamente el rol de relator principal. Esto evidencia que la comunidad de Londres 38 posee una división de tareas flexible para cumplir con sus actividades diarias.

Finalmente, se puede observar una diferencia entre el rol de los practicantes en las observaciones N° 2 y 4, en tanto en la Observación N°2 Ruta Londres 38 a Ex Clínica Santa Lucía, Benjamín, practicante UMCE, dirige la ruta y toma decisiones mientras que el rol de y en la observación N°4 "Visita Patrimonial Palacio de la Moneda", Benjamín tiene el rol de "aprendiz receptivo" al visitar el Palacio La Moneda donde deben seguir protocolos externos de seguridad y escucha. Lo anterior, demanda una versatilidad y adaptabilidad por parte de los practicantes, pasando de liderar una actividad a ser parte de la audiencia de otros testimoniados y facilitadores.

Análisis integrado

A continuación desarrollaremos un análisis a partir de la síntesis de resultados obtenidos con cada instrumento de recogida de información, seguido de un análisis integrador en el cual se establecen cruces y relaciones.

Síntesis de análisis de resultados en revisión documental

A partir del análisis de contenido documental es posible identificar que la formación docente es concebida por la UMCE y por Londres 38 de manera convergente como un proceso crítico, situado y comprometido con la transformación social. Asimismo, existen énfasis comunes en la reflexión y la práctica situada como elementos formativos fundamentales que permiten intervenir en contextos reales, diversos y complejos de la realidad, con el rol educador como sujeto pedagógico, ético y político. De manera diferenciada, la concepción de formación docente se estructura en la UMCE a través de marcos curriculares institucionales y trayectorias formales de formación inicial, mientras que en Londres 38 esta se vehiculiza desde una praxis político-pedagógica situada en la memoria, los derechos humanos y la acción colectiva, sin una dependencia formal a marcos curriculares establecidos. En el mismo contexto, Londres 38 da cuenta de la capacidad de conectar los requerimientos formativos de la universidad con las actividades propias del sitio de memoria, mientras que la universidad se expresa abierta a ajustar la experiencia de práctica con las particularidades de los espacios educativos no convencionales.

Otro eje de análisis está constituido por la articulación entre teoría y práctica, en la cual coinciden la UMCE y Londres 38 en su valoración como eje central de la formación que favorece la experiencia como escenario para la problematización de conocimientos teóricos a partir de contextos reales. La divergencia aparece, igualmente, reflejada en que en el caso de la universidad dicha articulación se expresa de manera organizada sustantivamente por medio de dispositivos e instrumentos académicos (prácticas progresivas, asignaturas, evaluación pedagógica), mientras que en el contexto de Londres 38 la conexión entre teoría-práctica emerge, en el contexto de las prácticas pedagógicas, desde la experiencia directa en el sitio de memoria, la interacción con visitantes, el contacto con comunidades, y la reflexión situada sobre el pasado y el presente por medio del diálogo y las metodologías participativas.

En cuanto al rol que cada institución asigna al estudiante en formación, el análisis de los resultados da cuenta que la UMCE como Londres 38 conciben a las y los estudiantes como un sujeto protagonista activo de su proceso formativo activo y con capacidad de reflexión y agencia para la resolución de problemas y la participación en comunidades de aprendizaje. En el caso de la universidad, es el marco institucional regulado el que promueve en su desarrollo el rol activo del estudiante, lo que en el caso de Londres 38 se ve más bien reflejado en una participación más horizontal y colectiva donde el y la practicante o pasante asume tareas donde se despliegan

habilidades pedagógicas reales en un espacio de memoria abierto a la interacción con personas y grupos diversos.

En lo que respecta al enfoque pedagógico y metodologías desarrolladas por la UMCE y Londres 38, se evidencia que ambos espacios educativos fomentan la elaboración y exploración de metodologías participativas y reflexivas, valorando el diálogo, la problematización y el aprendizaje situado como pilares de la construcción colectiva de conocimientos. En el caso de la universidad, la articulación curricular de la cual se dota como institución educativa le asigna a estas metodologías un lugar propio en la formación universitaria a partir de la sistematización de su enfoque pedagógico, mientras que en Londres 38 se desarrolla una propuesta que combina elementos de la pedagogía de la memoria, la educación popular y las metodologías participativas como parte del bagaje propio de los sitios de memoria, en donde la experiencia, la afectividad y la reflexión crítica aparecen como fuentes principales de aprendizaje.

Finalmente, en lo que refiere a los espacios educativos no convencionales y sitios de memoria, el análisis arroja que la UMCE y Londres 38 otorgan un valor significativo a los espacios educativos no convencionales y a la importancia de diversificar la noción de espacio educativo más allá del aula tradicional. Es importante destacar que en el caso de la universidad, estos espacios aparecen principalmente como contextos legítimos y propicios para la práctica o la vinculación externa a la universidad desde una concepción del sistema escolar formal como lo convencional y normado, mientras que en el caso de Londres 38 aparece el sitio de memoria como un pilar del proceso pedagógico en sí mismo, desde una lógica no escolarizada y políticamente situada en la defensa de los derechos humanos el ejercicio de la memoria como herramienta para la comprensión y la transformación de la sociedad.

Síntesis de análisis de resultados en entrevistas

En las 15 entrevistas realizadas, uno de los elementos que predominó en las y los participantes fue la alta valoración que tienen respecto de la realización de prácticas en espacios educativos no convencionales. Desde esta perspectiva la desescolarización de la pedagogía, en palabras de las y los participantes tiene un alto impacto en la formación docente, fomentando en los y las estudiantes la construcción de una identidad profesional crítica comprometida con los derechos humanos.

Otro elemento a destacar es el acompañamiento, el que los y las estudiantes valoran como clave en el proceso, existiendo una diferenciación en la valoración del acompañamiento desde ambas entidades en donde Londres 38, por una parte, se proyecta como un espacio donde el trato es horizontal y flexible y el acompañamiento UMCE, en voz de los estudiantes se percibe de manera general con elementos de insuficiencia y discontinuidad en su aplicación práctica.

En otro orden de ideas, desde la mirada de la innovación educativa, destaca la posibilidad que, por su naturaleza, brinda Londres 38 para interactuar con diversos públicos en un mismo espacio o actividad, tales como niños, adultos, turistas, migrantes y grupos compuestos por personas con distinto nivel educacional. Esto, sumado a que los espacios no convencionales como Londres 38, en palabras de los participantes, rompe con la rigidez del modelo educativo tradicional, permite al docente en formación fomentar la adaptabilidad. En línea con lo anterior, estos elementos propician una trasposición didáctica situada, donde desde la teoría, se proponen e implementan actividades, materiales y metodologías para atender a las diversas necesidades del sitio.

Finalmente, a partir de las entrevistas se pueden identificar además de las fortalezas del sistema de prácticas, desafíos y posibilidades de mejora para este proceso, entre las que se puede señalar la necesidad de proporcionar herramientas socioemocionales a los estudiantes que realizan sus prácticas en un sitio de memoria, dado el peso emocional que esto conlleva, junto con la necesidad de adecuación de las rúbricas de evaluación que permitan registrar la actividad realizada en estos sitios, entre otras expectativas como las ya mencionadas sobre la importancia de potenciar los sistemas de acompañamiento.

Síntesis de análisis de resultados de observación en terreno

A partir de la elaboración de cuatro pautas de observación que se analizaron basándose en la Teoría de la Actividad de Engeström es posible identificar aspectos centrales de análisis. En primer lugar, al analizar los sujetos y la forma en que se divide y organiza el trabajo, se desprende un denominador común, asociado a la versatilidad en la división de trabajo, es decir, en algunas ocasiones el estudiante tiene un rol de planificación, elaboración de material y dirección de las rutas con los estudiantes, mostrando un rol activo y protagónico, mientras que en otros momentos ejercen un rol de aprendices receptivos fomentando la adaptabilidad a los diversos roles que se presentan en el quehacer educacional.

Otro elemento de análisis son las herramientas y medios, donde se puede contrastar el uso de recursos tecnológicos por parte de los practicantes como tablets, aplicaciones de inteligencia artificial, carpetas compartidas en la nube para el almacenaje y tratamiento de información en línea de manera colaborativa, en contraposición con ciertos elementos de infraestructura que pueden evidenciar algunas carencias, como la inestabilidad del sistema de internet o ausencia circunstancial de insumos de seguridad básicos en el botiquín del sitio de memoria.

Para finalizar, se destaca la presencia de una fuerte coordinación interinstitucional, vinculando a Londres 38 con colegios, universidades, y otros sitios de memorias. Lo anterior implica una división de tareas y adaptabilidad de las actividades altamente flexible, dado que el equipo del área Memorias es reducido en relación a las múltiples actividades que desarrollan con diversas

entidades, por ejemplo, en la visita de los estudiantes de derecho, un practicante y una pasante en forma paralela se encontraban en una feria por los derechos de niños, niñas y adolescentes en representación del sitio de memoria, implicando que la visita a los estudiantes de derecho la lleven cabo otras personas del equipo de Memorias, adaptando las actividades en consideración a los recursos humanos disponibles.

Integración de análisis: revisión documental – entrevistas – observación

Desde un análisis comparativo integrado entre los resultados de las entrevistas, observación y revisión documental, podemos establecer la existencia de una convergencia del quehacer y pensar de Londres 38 y la UMCE en cuanto a la ampliación del concepto de espacio educativo. Ambas instituciones son claras en expresar una concepción de lo educativo como un fenómeno que va más allá de la experiencia en aula convencional y en cuyos escenarios diversos existe espacio para la práctica formativa docente. Mientras en la revisión documental esta concepción aparece legitimada desde marcos normativos e institucionales, en las entrevistas se refuerza desde las valoraciones de los diversos actores asociados al proceso formativo, evidenciándose empíricamente en las observaciones como prácticas educativas situadas en espacios educativos, de memoria y de construcción colectiva.

Así, es posible establecer un alto grado de coherencia entre el discurso formativo y la práctica observada, destacándose la intencionalidad pedagógica para el desarrollo de un proceso vinculado con el medio con la práctica como eje de formación situado, reflexivo y crítico con la propia experiencia verificada en los documentos analizados y en las observaciones de actividades pedagógicas basadas en el uso de metodologías participativas en los que el rol docente se adapta a espacios y escenarios educativos diversos. No obstante, resulta indispensable considerar los elementos de orden crítico expresados en algunas entrevistas que señalan la necesidad de potenciar la coherencia entre la detallada articulación del proceso expresada en los documentos institucionales y su concreción práctica.

El acompañamiento pedagógico se evidencia como la norma del tipo de experiencia formativa que se busca desarrollar con estudiantes UMCE en Londres 38. Mientras en la revisión documental se expresa una práctica y estrategia institucionalmente regulada con grados de estructuración y articulación diverso entre ambas instituciones, las observaciones evidencian los formatos en que el acompañamiento se concreta con instancias que van desde lo establecido curricularmente por la universidad hasta las instancias desarrolladas por Londres 38 de manera situada y ajustada a contextos diversos y dinámicas emergentes propias del funcionamiento del espacio de memorias. Por su parte, las entrevistas amplían las nociones asociadas al acompañamiento incorporando dimensiones relacionales, reflexivas y afectivas que atraviesan el proceso formativo y destacando el acompañamiento del equipo de Londres 38 y de la UMCE.

En ambos casos, en las entrevistas se identifican también elementos críticos que reconocen la necesidad de una mayor sistematización en el acompañamiento desde el sitio de memoria y la expectativa por una aplicación más integral del diseño de acompañamiento por parte de la universidad.

En lo que respecta al rol del estudiante en formación existe una coincidencia transversal en los resultados del análisis de los tres instrumentos de recogida de información: el estudiante es sujeto activo de su aprendizaje, como principio formativo en la documentación; desde la autonomía y la reflexividad en las entrevistas; lo establece como principio formativo, las entrevistas lo conceptualizan desde la autonomía y la reflexividad; y desde la intervención en contextos pedagógicos reales y diversos evidenciada en las observaciones.

Con el mismo carácter convergente, en los instrumentos analizados se expresa una concepción de la innovación pedagógica como una estrategia de práctica reflexiva situada más que solamente como una técnica o saber procedimental. Definida en la revisión documental como parte de enfoques formativos y orientaciones institucionales, en el caso de las prácticas de estudiantes de pedagogía UMCE en Londres 38 se observan en el uso del sitio de memoria como recurso educativo y en el trabajo con metodologías participativas, siendo especialmente valorada en las entrevistas la posibilidad formativa derivada del contacto con didácticas inspiradas en la pedagogía de la memoria y la educación popular para la interacción con públicos y contextos diversos que incluyen el sitio de memoria, escuelas, universidades y territorios.

Un aspecto relevante para el análisis constituye la vinculación universidad–entornos no convencionales, valorada en las entrevistas como un aporte concreto a la diversificación de posibilidades formativas para estudiantes de pedagogía, apreciación confirmada en el análisis de las pautas de observación que evidencia experiencias de colaboración activa que inciden de manera directa en la trayectoria formativa de los/as practicantes. Y aunque en los documentos UMCE se promueve la colaboración permanente con centros de práctica a través de la formalización de convenios, el análisis a la fecha da cuenta de la ausencia de un instrumento de tales características en la relación de trabajo con Londres 38 para la acogida de practicantes gestada desde el año 2022 y materializada a partir del año 2023.

Analizando lo que respecta a la **evaluación y reflexión**, es posible evidenciar distintos énfasis para un mismo espíritu formativo en ambas instituciones, expresadas como procedimientos que forman parte de un proceso progresivo y articulado en el caso de la UMCE y con un formato más abierto y flexible en Londres 38. En las entrevistas, estos elementos aparecen valorados positivamente en su dimensión formativa y reflexiva, identificando el acompañamiento y el conocimiento y uso oportuno de los instrumentos como facilitadores del proceso que pueden potenciar las instancias de evaluación, autoevaluación, retroalimentación y reflexión en la acción

que se desarrollan a lo largo de la práctica en el espacio de memoria.

Finalmente, el análisis permite identificar el **aporte específico de los espacios de memoria** a la formación docente, significando al sitio de memoria Londres 38 en entrevistas y observaciones como dispositivo pedagógico con un fuerte componente ético y formativo de carácter socio crítico, más allá de la sola naturaleza como escenario educativo no convencional respecto del aula tradicional. Este enfoque se encuentra respaldado en la revisión documental que les integra como espacios legítimos para la práctica profesional de futuros/as docentes y con intención de mejora continua expresada por parte de ambas instituciones en diálogo con los referido en las entrevistas personales.

CAPÍTULO V: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Discusión

A partir del análisis de los resultados obtenidos a través de los instrumentos de recogida de información utilizados en el presente estudio se establece a continuación un diálogo con el marco teórico, la bibliografía y las preguntas orientadoras de la investigación, permitiendo caracterizar el sistema de prácticas de Londres 38 y su capacidad de respuesta a los requerimientos de formación docente de estudiantes UMCE. Se exponen en este apartado las convergencias y tensiones del sistema de prácticas entre la UMCE y Londres 38 en relación con las dimensiones y objetivos de investigación, proyectando oportunidades de mejora para el sistema de prácticas estudiado.

En primer lugar, a partir del análisis empírico y documental, es posible establecer diálogos directos con el objetivo general que guía la presente de la investigación y que apunta a la caracterización de las posibilidades del sistema de prácticas de Londres 38 como espacio educativo no convencional en su vínculo con la formación y el desarrollo profesional docente de estudiantes de pedagogía de la UMCE (Ex-Pedagógico).

En tal sentido, la evidencia permite confirmar el alto grado de pertinencia de Londres 38 como espacio formativo, tanto por su condición de sitio de memoria, así como también - y principalmente- por el trasfondo e intención pedagógica que orienta las prácticas educativas que el proyecto desarrolla desde hace más de una década, sumado a la vinculación y colaboración directa con instituciones formadoras de futuros/as profesionales de la pedagogía.

Las prácticas desarrolladas en Londres 38 dialogan con lo planteado por Arenas y Fernández de Juan (2009) y Montecinos (2018) evidenciando que la formación profesional docente no se circunscribe únicamente a la adquisición de competencias de carácter técnico relacionadas con el trabajo en el aula, sino que incluye también dimensiones de tipo ético, relacional, reflexivo y político. Sobre esta base se sustenta la posibilidad de que las y los estudiantes de pedagogía desempeñen roles educativos en contextos reales, no escolarizados, en los cuales interactúan con grupos diversos y problemáticas históricas y sociales vigentes. Esto, desde la perspectiva sociocrítica de la UMCE y Londres 38, no solo amplía significativamente la comprensión tradicional del quehacer pedagógico sino que, siguiendo a Lucarelli et al. (2009) y Carvajal (2016) profundiza en la importancia formativa del desarrollo de habilidades complejas en contextos educativos alternativos que incluyen habilidades procedimentales, comunicacionales y actitudinales.

En conexión con las preguntas propuestas para la investigación, es posible establecer que, en general, el sistema de prácticas de Londres 38 otorga respuesta a los requerimientos del

desarrollo profesional docente en el contexto del trabajo con estudiantes UMCE. Como da cuenta el caso estudiado, esto se desarrolla principalmente por medio de instancias de aprendizaje situado, con foco en el diálogo, la reflexión crítica y el uso de metodologías participativas. Reafirmando lo propuesto por Peleteiro (2009) en relación las posibilidades formativas de los espacios educativos no convencionales bajo el prisma de la Pedagogía Social y la Pedagogía de la Autonomía de Paulo Freire, Londres 38 pone a disposición de la formación docente su conocimiento y experiencia como sitio de memoria y agrupación de defensa de los derechos humanos. En este contexto, referentes como la pedagogía de la memoria, la educación popular y la educación en derechos humanos se evidencian como enfoques que entrelazan presente, pasado, memoria y acción transformadora. Esto sin duda dialoga con lo planteado por Paulo Freire en su obra "Pedagogía de la Autonomía" (1996) enfatizando la relevancia de una educación transformadora y liberadora que trascienda los límites del aula tradicional, lo que en el caso investigado se puede apreciar desde la creación de espacios de aprendizaje que fomenten la reflexión crítica, el diálogo y la construcción colectiva del conocimiento entendiendo la memoria como una herramienta para la acción transformadora.

Por este motivo, tanto desde la UMCE como desde Londres 38 se evidencia una valoración principalmente positiva de la experiencia de prácticas, con acento en la posibilidad de llevar la formación docente más allá del aula y el sistema escolar tradicional, coincidiendo con la definición de Pastor (2001) que describe a los espacios educativos no convencionales como instancias pedagógicas situadas en museos, centros comunitarios, plataformas digitales, entre otros espacios. Así, lo analizado permite también evidenciar que desde los diversos actores involucrados en el proceso se destaca el aporte de estas prácticas de pedagogía como experiencias que desafían las concepciones tradicionales de enseñanza y aprendizaje, en consonancia con lo planteado por Castaño (2018) al concebir los espacios educativos no convencionales como lugares de reflexión y acción pedagógica alternativa que presentan posibilidades diversas para entender, crear y cocrear la educación y la didáctica contemporánea.

En este contexto, siguiendo a Aoyagi (2024), lugares como Londres 38 dan cuenta de estructuras, métodos y objetivos particulares que, como señalan Coombs y Ahmed (1974) desarrollan actividades educativas organizadas con objetivos específicos fuera del sistema formal.

Por su parte, en diálogo con la Teoría de la Actividad de Engeström, el sistema de prácticas analizado puede ser comprendido como un sistema de actividad expandido, en el cual las herramientas, reglas y roles se redefinen en función de un objeto compartido (Engeström, 2001), correspondiente en este caso a la formación docente en contextos de memoria y derechos humanos desde una perspectiva epistemológica socio crítica en donde el futuro docente se desarrolla como facilitador de experiencias educativas que conciben la memoria como herramienta para el conocimiento, la comprensión y la transformación de la realidad. Así, el

sistema de prácticas pedagógicas de Londres 38 puede ser caracterizado, en los términos de Barrera & Hinojosa (2017) como un dispositivo formativo que comprende un trayecto desde el campo teórico hacia el desempeño en contextos reales de enseñanza para la demostración y consolidación de conocimientos, habilidades y actitudes profesionales de los futuros docentes en situaciones reales de trabajo educativo.

Del análisis también se desprenden tensiones y desafíos que emergen como terreno propicio espacio para el desarrollo de mejoras en el fenómeno indagado. Para esto, junto con identificar estas brechas resulta importante brindar sugerencias y propuestas en este mismo apartado.

Una primera tensión se relaciona con la heterogeneidad del acompañamiento pedagógico que reciben los y las practicantes, ya que a pesar de la positiva valoración de la autonomía, la flexibilidad que da cuenta el espacio de memoria, se evidencia como necesario dar un paso hacia adelante estableciendo lineamientos compartidos de acompañamiento que, en el contexto de la experiencia formativa, permitan que esta se fortalezca sin escolarizarla ni aumentar su rigidez. En concordancia con lo anterior, es posible advertir la necesidad de que Londres 38 formalice, idealmente a través de un único documento, las instancias de acompañamiento propias del espacio de memorias, incluyendo roles, participaciones y responsabilidades no solo de practicantes de Londres 38 y del supervisor de prácticas, incluyendo en el acompañamiento el rol de quienes integran el área que acoge estas prácticas y el equipo general de Londres 38. En este contexto, cobra relevancia lo propuesto por Latorre et. al. (2020) en relación a la importancia de la formación y especialización de quienes acompañan estos procesos para el desarrollo de dispositivos y experiencias más pertinentes y acordes a la complejidad del fenómeno en estudio, teniendo como base la presencialidad en las prácticas de acompañamiento. De este modo, incorporando y potenciando en el esquema de trabajo las funciones de formación y acompañamiento en las que ya toman parte otros/as integrantes del área Memorias y de Londres 38 en general, sería posible avanzar hacia una aplicación más estratégica de acompañamiento en la formación docente. En el mismo orden, se sugiere emprender acciones orientadas al fortalecimiento de la triada formativa (tutor UMCE, estudiante , supervisor en sitio de práctica), mediante el establecimiento previo de reuniones periódicas de seguimiento que propicien una comunicación y retroalimentación más fluida y oportuna. Esto considera lo advertido por San Martín et al. (2001) en relación a evitar la sensación de desamparo en estudiantes por medio de la disminución de la brecha entre teoría y práctica en lo que respecta al acompañamiento docente.

Asimismo, considerando la evidencia de visiones que entre el estudiantado evalúan en su experiencia como insuficiente el acompañamiento de la UMCE, y en diálogo con lo propuesto por Castro y Moya (2022) en su investigación sobre acompañamiento universitario en el contexto de las prácticas de la carrera de pedagogía, resultaría provechoso que la universidad recogiera estas

impresiones para ajustar lo que permita acortar la brecha entre la concreción de un sistema de acompañamiento estructurado con un alto grado de articulación y progresión, y las necesidades y expectativas propias de sus estudiantes.

En suma, se establece como pertinente la construcción de marcos de trabajo colaborativo entre la UMCE y Londres 38, coherentes vinculando la estructura de acompañamiento de la universidad con las instancias desarrolladas por Londres 38 desde un enfoque reflexivo y situado de la práctica docente en el espacio educativo no convencional. Esto aumentaría la sintonía del sistema de prácticas indagado con las concepciones de acompañamiento planteadas por Levio (2018) como un proceso formativo que fomenta espacios de aprendizaje mutuo entre el profesorado y los estudiantes, y definida por Hernández (2011) como un proceso sistemático y permanente, mediado por un acompañante, que promueve la reflexión crítica del docente sobre su propia práctica, incentivando el descubrimiento de los supuestos que la sustentan y la toma de decisiones para realizar las transformaciones que esta requiera.

Otro desafío identificado corresponde a los procesos de evaluación, evidenciando la necesidad del diseño de estrategias para las evaluaciones de enfoque formativo, dialógico y contextualizado en los que sea posible reconocer los aprendizajes basados en la experiencia y la reflexión ético-política que se promueve desde el sitio de memoria y puedan ser conocidos por todos los actores del proceso. Esto resulta particularmente relevante en tanto el análisis da cuenta de divergencias o cruces de tensión entre los requerimientos evaluativos formales de la universidad y la naturaleza no convencional del centro de práctica, dialogando de manera directa con lo planteado por la UNESCO (2018) en relación a la importancia de que las evaluaciones expresen coherencia con enfoques de aprendizaje integral que incorporen el desarrollo profesional, personal y social a lo largo de la vida. En el caso de Londres 38, se sugiere contar con un protocolo o documento que formalice en mayor grado al existente los objetivos de trabajo colaborativo con la UMCE y las posibilidades de contribuir a la formación docente inicial en concordancia con las actividades realizadas en el sitio de memoria. Esto cobraría especial relevancia en el contexto de las prácticas finales de pedagogía en donde la claridad en estos criterios “son esenciales para la evaluación y certificación de los aprendizajes y desempeños deseables (perfil de egreso ideal), y de aquellos efectivamente logrados (perfil de egreso real) por un docente ad portas de su graduación y titulación” (Latorre et al., 2020).

Adicionalmente, se puede considerar la elaboración de un documento que actualice y articule la convocatoria pública anual de prácticas y pasantías con las experiencias derivadas de la colaboración interinstitucional con la UMCE. Adicionalmente, en concordancia con lo expresado por los entrevistados, emerge la necesidad que la UMCE pueda desarrollar o adecuar las rúbricas de evaluación de práctica, contemplando las características propias de estos sitios de memoria y el tipo de actividades y metodologías que aplican desarrollan los estudiantes durante este

proceso. Propuestas de este tipo dialogan en consonancia con la noción de complejidad y oportunidad que para el desarrollo profesional docente significa situarse en el ámbito educativo más allá de lo tradicional (OCDE, 2022) y constituyen, como señalan Hannu y Arja (2016), posibilidades para el aprendizaje experiencial y contextualizado que interpela la capacidad de los/as futuros docentes a generar cruces reflexivos y pedagógicos que conecten la realidad de los escenarios educativos diversos con el currículo formal.

Un tercer área de mejoramiento del que da cuenta el análisis se relaciona con la formalización de la vinculación institucional, pues aunque se evidencia una relación sostenida desde el año 2022 entre la UMCE y Londres 38 para efecto de las prácticas con estudiantes, una buena parte de la vinculación corresponde a la gestión activada desde las dos carreras de la universidad comprendidas en la investigación, sumado a las trayectorias profesionales y voluntades presentes en los equipos de trabajo de ambas instituciones. En el contexto de la relevancia de la generación de alianzas intencionadas y planificadas que promuevan la mutua colaboración entre la Universidad y los centros de práctica para una formación de calidad (UC, 2016), el fortalecimiento del trabajo colaborativo a través de un convenio marco y mecanismos de coordinación institucional abriría la posibilidad de una mayor estabilidad y proyección del vínculo entre la UMCE y Londres 38. Así en línea con lo planteado por la UMCE en su Modelo de Prácticas (2020) en relación a la relevancia de las vinculaciones estables y respaldadas por convenios colaborativos con los centros de práctica, se sugiere la elaboración y puesta en marcha de un documento marco que formalice objetivos, responsabilidades, instancias de supervisión, acompañamiento, evaluación y retroalimentación. Esto favorece, asimismo, la vinculación bidireccional entre ambas instituciones 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 y participación de los profesores y educadores de dichos espacios en actividades de la Universidad (UMCE, 2020).

En el mismo sentido, se evidencia también el desafío en torno a la formación inicial en pedagogía de la memoria y derechos humanos, considerando la evidencia que sitúa a un sitio de memoria como Londres 38 como espacio que favorece la construcción de una identidad profesional más allá de los contextos pedagógicos o aulas convencionales. En este contexto, resulta relevante proponer el desarrollo o promoción de iniciativas orientadas a fortalecer el uso pedagógico del sitio de memoria, estimulando iniciativas como la construcción de redes colaborativas entre los sitios de memorias que se constituyen como centros de práctica, con el objetivo de “generar una alianza de mutuo beneficio entre la universidad y un conjunto de centros educativos que participen en el proceso de formación” (UC, 2016).

En el caso de Londres 38, si bien el proyecto es valorado por sus participantes como espacio educativo no convencional que favorece la innovación en el ámbito educativo, otra posibilidad

de mejora sugerida consiste en la sistematización de las metodologías participativas propias del sitio de memoria que pueden ser implementadas por los diversos estudiantes que realizan la práctica en dicho espacio. Asimismo, se puede propiciar la creación de un “set o caja de herramientas o metodologías pedagógicas” que, si se socializa con otros sitios de memoria, tiene el potencial de convertirse en una herramienta colaborativa, considerando que estos espacios no son únicamente “lugares físicos distintos”, sino territorios pedagógicos donde se disputan sentidos, se recrean saberes y se ensayan formas de relación educativa más horizontales, participativas y contextualizadas (Castaño, 2018).

Por otra parte, en lo que respecta a la universidad, se sugiere la apertura de instancias para un abordaje conceptual previo con estudiantes asociado a la práctica pedagógica en este tipo de espacios, pues dadas las evidencias analizadas en la investigación, resulta necesario que el estudiantado pueda tener un conocimiento previo más acabado de los hitos, plazos, objetivos y procedimientos que rigen su práctica profesional en el espacio educativo no convencional, así como también de las dinámicas propias del funcionamiento de un sitio de memoria. Esto permitiría que los y las estudiantes puedan acceder antes de la práctica a información relevante sobre el sistema de actividad colectiva que representa la práctica pedagógica en la que interactúan con actores, herramientas, división de trabajos y reglas existentes dentro de la comunidad (De-Vincenzi et al., 2020).

Teniendo en cuenta los hallazgos y la bibliografía, resulta entonces importante, entonces, con herramientas socioemocionales en los equipos de trabajo que en sitios de memoria y otros espacios similares interactúan con temáticas, relatos y grupos atravesados por la violación de derechos fundamentales. Así, en diálogo con lo establecido por Castro y Moya (2021) debe procurarse en el acompañamiento pedagógico la dimensión socioemocional como una realidad vital que acompaña la experiencia, dando cuenta de la necesidad de atender a la salud mental y el desarrollo de herramientas para el “autocuidado” y los cuidados colectivos. Se sugiere así como posibilidad de mejora que la universidad, en colaboración con Londres 38, considere instancias de capacitación en todos los niveles de práctica, antes del inicio de la misma, que proporcionen herramientas que resulten útiles para los y las estudiantes que realizarán sus prácticas en sitios de memoria y otros lugares que conllevan una alta carga emocional. Esto se sitúa en la línea de las propuestas que resaltan la necesidad de contar con mecanismos de inducción en la universidad y los centros de práctica que brinden elementos centrales de lo que significa la práctica profesional (Castro & Moya, 2022), así como la identificación de mecanismos que potencien las habilidades adaptativas, la creatividad pedagógica y la capacidad para trabajar con grupos diversos a través de problemáticas sociales complejas la como memoria y los derechos humanos (USACH , 2021). Así, considerando que en la actualidad Londres 38 realiza capacitaciones de esta naturaleza para sus practicantes y pasantes, se recomienda una mayor formalización y sistematicidad de su desarrollo a lo largo del proceso. Con esto,

consideramos que se podría potenciar aún más el desarrollo de habilidades pedagógicas, como la adaptabilidad a escenarios educativos con ritmos, temáticas y públicos diversos como los que confluyen en centros de práctica como Londres 38.

En conexión con lo anterior, la bibliografía destaca asimismo la necesidad de brindar herramientas formativas a los centros de práctica y docentes colaboradores en lo que respecta a acompañar a otros en la Formación Inicial Docente desde lo disciplinar, didáctico y lo pedagógico, contemplando un número ajustado de practicantes y horas de dedicación con tiempos adecuados para reuniones con la tríada formativa (Castro & Moya, 2021).

Consideramos que estas propuestas no van en detrimento de los proyectos de ambas instituciones sino más bien potenciarán el diálogo entre los requerimientos curriculares de la universidad y la naturaleza más flexible, crítica y autónoma del sitio de memoria. Por este motivo, estas sugerencias no constituyen un cuestionamiento de la pertinencia del sistema de prácticas analizado en la presente tesis, sino que buscan aportar a su fortalecimiento y proyección en el tiempo, en tanto la evidencia deja de manifiesto que aún quedan esfuerzos mucho por hacer considerando que la práctica y la formación práctica se ha instalado como un foco de atención y tensión en los programas de formación de futuros docentes (Latorre et al., 2001).

Así, todo lo expuesto permite reforzar lo planteado por Montecinos (2018), al precisar que en los espacios no convencionales el desarrollo profesional debe enfocarse no solo en la adquisición de conocimientos específicos sobre estos entornos, sino también en el desarrollo de competencias para diseñar, implementar y evaluar experiencias de aprendizaje efectivas. Esto reafirma el valor de los espacios educativos no convencionales, en este caso un sitio de memoria, como escenarios legítimos para la formación docente desde paradigmas socio críticos que transforman las tradicionales concepciones sobre la educación.

Conclusiones

A partir de lo desarrollado en la investigación, el presente informe de tesis permite concluir que el sistema de prácticas de Londres 38 logra responder de manera adecuada a los requerimientos de formación docente establecidos para las prácticas con estudiantes de pedagogía UMCE.

En tanto experiencia reciente y con un desarrollo aún en curso, es posible concluir que Londres 38 constituye un espacio educativo no convencional con alto potencial formativo para el desarrollo profesional docente de estudiantes de pedagogía de la UMCE, a partir del análisis que evidencia que las prácticas pedagógicas desarrolladas en el sitio de memoria favorecen aprendizajes situados, críticos y reflexivos, coherentes con los paradigmas formativos de la universidad y los enfoques propios de Londres 38 como proyecto en el cual la pedagogía de la memoria y la educación en derechos humanos forman parte fundamental de su quehacer.

Así, Londres 38 expresa la cualidad de ser un escenario pedagógico orientado a la reflexión y la acción transformadora, posibilitando experiencias situadas fuera del aula para el desarrollo profesional docente en una esfera de compromiso ético y político con la memoria y los derechos humanos.

En relación con el objetivo general y los objetivos específicos, concluimos que Londres 38, junto con ampliar las nociones tradicionales asignadas a los espacios educativos, tensiona positivamente los marcos establecidos de la formación inicial docente, integrando las dimensiones éticas, políticas, afectivas y socio históricas que atraviesan su naturaleza como sitio de memoria y que se reconocen como fundamentales para el ejercicio profesional en contextos educativos diversos y complejos. En este sentido, el fenómeno y la experiencia analizada permite reafirmar la noción del desarrollo profesional docente como un proceso situado, relacional y dinámico construido en la interacción entre comunidades y territorios que portan su propia historicidad y memoria.

A partir de la investigación, se confirma asimismo la existencia de convergencias significativas entre la UMCE y Londres 38 expresadas a partir de enfoques socio críticos de la educación, la importancia de la reflexión pedagógica situada y el énfasis en la experiencia práctica que la posibilita.

Del mismo modo, se identifican divergencias principalmente relacionadas con el grado de formalización institucional, las dinámicas evaluativas propias de cada espacio y la articulación del acompañamiento, las que, sin embargo, no representan elementos que obstaculicen de manera sustancial la experiencia sino más bien obstáculos oportunidades de mejora para profundizar la colaboración interinstitucional.

En este sentido, se presentan una serie de posibilidades y propuestas de mejora, tales como una mayor formalización de la colaboración UMCE – Londres 38 mediante convenios y protocolos; la adecuación de rúbricas e instrumentos de evaluación a las particularidades de los espacios educativos no convencionales y sitios de memoria; la creación de recursos pedagógicos específicos para el trabajo en sitios de memoria; la transferencia de aprendizajes y experiencias hacia otros sitios de memoria; y una mayor sistematicidad en las estrategias de cuidado colectivo y gestión psicoemocional de los equipo de trabajo en que se insertan los y las practicantes año a año.

Asimismo, se concluye que el sistema de prácticas en Londres 38 no solo responde adecuadamente a requerimientos de desarrollo profesional docente, sino que actúa también como un espacio de innovación educativa que desafía los límites tradicionales de la formación inicial docente, colaborando e incidiendo en la construcción de profesionales capaces de educar en los entornos complejos y cambiantes de la actualidad.

Finalizando, es posible concluir que este estudio aporta evidencia y conocimiento relevante para el campo de la formación docente, en tanto permite la visibilización del valor pedagógico de los sitios de memoria y espacios educativos diversos en contextos pedagógicos fuera de la órbita de lo convencional representado por el espacio escolar y el aula tradicional. En este sentido, el presente estudio se proyecta como una contribución tanto para la UMCE como para Londres 38, así como también para otras instituciones educativas y sitios de memoria interesadas en diversificar y enriquecer sus modelos de práctica, desde una perspectiva crítica, situada y comprometida con la transformación social.

REFERENCIAS

Activity Analysis. (2022). *Yrjö Engeström: The activity system model Activity theory. (s. f.). Activity Analysis.* <https://www.activityanalysis.net/yrjo-engestrom-the-activity-system-model/>

Anquín, A., Bellavilla, E. y Bensi, M. (2012). Prácticas profesionales intensivas de intercambio.

Aoyagi, S. (2024). *Sobre material de Shigeru Aoyagi, jefe de la sección de alfabetización y educación no formal de la UNESCO. Apunte de cátedra.* <http://www.fyc.vfct1209.avnam.net/sites/default/files/UNIDAD%201%20-%20EDUCACION%20FORMAL%20-%20NO%20FORMAL%20-%20INFORMAL.doc.pdf>

Arenas, M. y Fernández de Juan, T. (2009). Formación pedagógica docente y desempeño académico de alumnos en la Facultad de Ciencias Administrativas de la UABC. *Revista de la Educación Superior*, 38(150), 7-18. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602009000200001

Barrera, M. y Hinojosa, C. (2017). Incidencia del proceso de la práctica profesional en las dimensiones de la formación docente de estudiantes de pedagogía en educación física. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 54(2), 1–15. <https://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/24861/20093>

Beltrán, J. y Mesina, N. (2022). Contribuciones del acompañamiento pedagógico para avanzar hacia la calidad de las prácticas pedagógicas del profesorado en contextos rurales. *Revista Electrónica Educare*, 28(1), 23-45. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-42582024000100023

Bernasconi, A. y Clasing, P. (2016). Prácticas Innovadoras en formación Inicial docente: Experiencias Chilenas. *Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación UC*, (5), 1-6. https://ceppe.uc.cl/images/contenido/policy-briefs/CEPPE_N5-Practicas_innovadoras_en_Formacion_Inicial_Docente-Experiencias_chilenas.pdf

Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2018). Educación superior y gratuidad. <https://www.bcn.cl/portal/leyfacil/recurso/educacion-superior-y-gratuidad>

Butina, M. (2015). Un enfoque narrativo para la investigación cualitativa. *Sociedad Estadounidense de Ciencias de Laboratorio Clínico*, 28(3), 190–196. <https://clsjournal.ascls.org/content/28/3/190>

Cadavid, I., Díaz C. y Quinchía D. (2011). Cuando la teoría y la práctica se encuentran: Implementación de las condiciones de aprendizaje de Cambourne en el desarrollo profesional de docentes de inglés de la básica primaria. *Profile*, 13(1), 175-187.

https://www.researchgate.net/publication/262445320_When_Theory_Meets_Practice_Applying_Cambourne's_Conditions_for_Learning_to_Professional_Development_for_Elementary_School_E_FL_Teachers

Cádiz, J. (2004). Rigurosidad científica y principios orientadores para el evaluador/investigador. Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile. <https://www.arsmedica.cl/index.php/MED/article/view/247/178>

Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: Una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, 2(1), 53–81. <https://www.redalyc.org/pdf/1710/171018074008.pdf>

Carvajal, M. (2016). La pedagogía praxeológica como componente en el proceso de investigación para la formación ciudadana. *Educación y Educadores*, 19(3), 416-436. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942016000300416

Castaño, R. (2028). Espacios formativos y educación no convencional: Reflexiones sobre procesos alternativos de enseñanza. *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación*, 3, 1-16. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/saberesypracticas/article/view/1421/978>

Castro, T., Moya, M. (2022). El acompañamiento pedagógico en la práctica profesional presencial y/o virtual. *Foro educacional* (39), 37-77. <https://ediciones.ucsh.cl/index.php/ForoEducativo/article/view/3127/2671>

Cifuentes, P. (2024). *Derechos de los estudiantes del área de la salud en su práctica profesional*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/36625/2/BCN_practicas_profesionales_campos_clinicos_FINAL.pdf

Cruz, A. (2020). La educación transformadora en el pensamiento de Paulo Freire. *Educere*, 24(78), 197-206. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/educere/article/view/16032/21921927164>

De-Vincenzi, A., Marcano, D., y Macri, A. (2020). La práctica educativa bajo el lente de la teoría de la actividad. *IPSA Scientia Revista Científica Multidisciplinaria* 5(1), 159-176. https://www.researchgate.net/publication/348312042_La_practica_educativa_bajo_el_lente_de_la_teor%C3%ADa_de_la_actividad

Engeström, Y. (2000). Activity theory as a framework for analyzing and redesigning. *Ergonomics*, 43(7), 960–974. https://www.researchgate.net/publication/12390448_Activity_Theory_as_a_Framework_for_Analyzing_and_Redesigning_Work

Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133–156. <https://doi.org/10.1080/13639080020028747>

Enrique, A. y Barrio, E. (2018). *Guía para implementar el método de estudio de caso en proyectos de investigación*. https://ddd.uab.cat/pub/caplli/2018/196118/proinvare_a2018p159.pdf

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo: Paz y Tierra. Siglo xxi editores. <https://es.scribd.com/document/623520643/Freire-Pedagogia-de-La-Autonomia>

Gaya, H. y Smith, E. (2016). Developing a qualitative single case study in the strategic management realm: An appropriate research design? *International Journal of Business Management and Economic Research (IJBMER)*, 7(2), 529-538. <https://www.ijbmer.com/docs/volumes/vol7issue2/ijbmer2016070201.pdf>

Guzmán, R., Jiménez, L., y Medina, S. (2014). Una mirada reflexiva a las prácticas profesionales de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, a partir de la caracterización de las prácticas profesionales en las aulas hospitalarias de la Fundación Universitaria Los Libertadores. <https://repository.uniminuto.edu/server/api/core/bitstreams/b98c8f43-d6d4-4a06-aa15-9c47291935f1/content>

Hannu, S., y Arja, K. (2016). Teacher professional development in outdoor and open learning environments: A research-based model. *Creative Education*, 2016, 7, 1392-1403. https://www.researchgate.net/publication/305076095_Teacher_Professional_Development_in_Outdoor_and_Open_Learning_Environments_A_Research_Based_Model

Hernandez, D. (2021). El aula revisitada: La innovación de los espacios educativos desde un enfoque comunicativo. *Educação em Revista - UFMG*, 37(), 1-17. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399369188016>

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf

Hinojosa, C., Espoz, S., Reyes, V., Duclos, D., Hurtado, M., Zavala, J., y Yáñez, R. (2024). Orientaciones de las prácticas profesionales en la formación de profesores de educación física: una revisión de alcance. *Retos*, 56, 779-796. (2024). <https://revistaretos.org/index.php/retos/article/view/103562>

Instituto Nacional de Formación Docente. (2015). *Estrategias de producción y análisis de información en la investigación educativa*. https://cedoc.infod.edu.ar/wp-content/uploads/2020/01/Seminario_Estrategias_Compilacion_de_clases_II.pdf

ño, W. (2018). Investigación educativa desde un enfoque cualitativo: La historia oral como método. *Voces de la Educación*, 3 (6), 93-110. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/123/110>

Johnson, M., y Majewska, D. (2022). *Formal, non-formal, and informal learning: What are they, and how can we research them?*. Cambridge University Press & Assessment Research Report. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED626005.pdf>

Kyalo, M. (2024). *General Systems Theory, Approach and Applications in Education*. Universidad de Nairobi. <https://es.scribd.com/document/834837401/LECTURE-6-General-Systems-Theory-Approach-and-Applications-in-Education>

Landaeta, C. (2024). *Manual: Proceso de validación de instrumentos de investigación científica*. Universidad Privada San Francisco de Asís, Instituto de Investigación e Interacción Social. <https://zenodo.org/records/13386307>

Larripa, M., y Erausquin, C. (2008). Teoría de la actividad y modelos mentales: Instrumentos para la reflexión sobre la práctica profesional: “aprendizaje expansivo”, intercambio cognitivo y transformación de intervenciones de psicólogos y otros agentes en escenarios educativos. *Anuario de Investigaciones*, 15(1), 109–124. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1851-16862008000100009&script=sci_arttext

Levio, E. (2018). *Acompañamiento pedagógico para la mejora de las prácticas del profesorado*. Universidad Católica de Temuco. <https://repositoriodigital.uct.cl/items/c90a1eb5-04dc-40b2-9696-e470cf73401f>

Lima, J., y Soto, A. (2020). Paulo Freire y la pedagogía crítica: Su legado para una nueva pedagogía desde el sur. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 15(3), 1072-1093. https://www.researchgate.net/publication/342359252_Paulo_Freire_e_a_Pedagogia_Critica_seu_legado_para_uma_nova_pedagogia_do_Sul

Londres 38, Espacio de Memorias. (2009). *Marco ético, histórico y político*. <https://www.londres38.cl/1937/w3-propertyvalue-37518.html>

Londres 38, Espacio de Memorias. (2011). *La persistencia de la memoria*. <http://archivodigital.londres38.cl/index.php/la-persistencia-de-la-memoria-londres-38-un-espacio-de-memorias-en-construccion>

Londres 38, Espacio de Memorias. (2015). *Apuntes para reunión con MINEDUC*. Documento interno.

Londres 38, Espacio de Memorias. (2017). *Bases concurso pasantías y prácticas 2017*.

<https://www.londres38.cl/1937/w3-article-98430.html>

Londres 38, Espacio de Memorias. (2018). *Acerca de lo educativo en Londres 38*.

<http://archivodigital.londres38.cl/index.php/acerca-de-lo-educativo-en-londres-38-espacio-de-memorias-apuntes-tras-la-primera-jornada-de-intercambio-de-experiencias-y-reflexiones>

Londres 38, Espacio de Memorias. (2018). *Metodologías participativas en Londres 38*.

<http://archivodigital.londres38.cl/index.php/cuadernillo-de-metodologias-participativas>

Londres 38, Espacio de Memorias. (2019). *Lo educativo en Londres 38, espacio de memorias*

<http://archivodigital.londres38.cl/index.php/lo-educativo-en-londres>

Londres 38, espacio de memorias. (2019) *Experiencias y reflexiones del trabajo con jóvenes en la construcción de memorias para la transformación social*.

http://conti.derhuman.jus.gov.ar/2018/03/seminario/mesa_6/aquilera_mesa_6.pdf

Londres 38, Espacio de Memorias. (2020). *Caracterización de visitantes de Londres 38*.

<http://archivodigital.londres38.cl/index.php/caracterizacion-de-visitantes-londres-38-espacio-de-memorias-estudio-2011-2018>

Londres 38, Espacio de Memorias. (2021). *Trabajo con niñxs en Londres 38*. Documento interno.

Londres 38, Espacio de Memorias. (2021). *Memorias: Inducción pasantes*. Documento interno.

Londres 38, Espacio de Memorias. (2021). *Informe primera etapa de sistematización de bases curriculares*. Documento interno.

Londres 38, Espacio de Memorias. (2022). *Educación, currículum y espacios de memoria*.

Documento interno.

Londres 38, Espacio de Memorias. (2023). *Afectaciones y cuidados colectivos: Área Memorias*.

Documento interno.

Londres 38, Espacio de Memorias. (2023). *Taller Territorio y Memorias con grupo escolar. Practicantes Historia y Geografía*. Documento interno.

Londres 38, Espacio de Memorias. (2023). *Propuesta Pedagógica: Taller "Todas nuestras identidades importan"*. Practicantes Educación Básica. Documento interno.

Londres 38, Espacio de Memorias. (2024) *Acta reunión UMCE-Londres 38*. Documento interno.

Londres 38, Espacio de Memorias. (2024). *Informe de gestión 2023*. https://www.londres38.cl/1937/articles-111376_archivo_30.pdf

Londres 38, Espacio de Memorias. (2024). *Cronograma practicantes Ed. Básica 2024*. Documento interno.

Londres 38, Espacio de Memorias. (2024) *Propuesta Pedagógica: La memoria de Marta y tus sentires. Practicantes Educación Básica*. Documento interno.

Londres 38, Espacio de Memorias. (2025). *Pedagogía de la memoria*. Documento interno.

Londres 38, Espacio de Memorias. (2025). *Bases concurso pasantías y prácticas 2025*. <https://www.londres38.cl/1937/w3-article-111970.html>

Londres 38. (2025). *Londres 38, espacio de memorias*. <https://www.londres38.cl/1937/w3-channel.html>

Londres 38, Espacio de Memorias. (2025). *Convenio con practicantes*. Documento interno.

Londres 38, Espacio de Memorias. (2025). *Propuesta Pedagógica: Nuestros lugares importantes. Practicantes Educación Básica*. Documento interno.

Londres 38, Espacio de Memorias. (2025). *Informe de gestión 2024*. https://www.londres38.cl/1937/articles-111952_archivo_34.pdf

Lozano, A., Tapia, C., Pizá, R. (Comp.) (2021). *Docencia y aprendizaje en ambientes convencionales y no convencionales. Retos y realidades con impacto educativo*. México. <https://es.scribd.com/document/695235590/Docencia-y-aprendizaje-en-ambientes-convencionales-y-no-convencionales>

Lucarelli, E., Finkelstein, C., Donato, A, y Calvo, G., Del Regno, P., Gardey, M., Nepomneschi, M. y Solberg, V. (2009). La enseñanza de prácticas profesionales en la universidad: Estilos docentes diversos para aprendizajes complejos en las clínicas odontológicas. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 13(1), 335-353. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7241759>

MIDE UC (2019). Cuadernillo Técnico de Evaluación Educativa 6. Desarrollo de instrumentos de evaluación: pautas de observación. Disponible en: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P2A356.pdf>

Montecinos, C. (2008). Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. *Psicoperspectivas*, 2(1), 105-128. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol2-Issue1-fulltext-6>

Morrillo, V. (2023). Resignificar la atención educativa no convencional en la educación inicial en el estado Falcon. *Gestión I+D*, 9(1), 99–119. http://leyinfogobierno.ucv.ve/ojs/index.php/rev_GID/article/view/27634

Mora, S. (2019). *Acompañamiento pedagógico y co-enseñanza como estrategia para la implementación de prácticas pedagógicas inclusivas en una escuela rural de Villarrica*. Universidad Católica de Temuco. <https://repositoriodigital.uct.cl/server/api/core/bitstreams/354cc988-3a4c-4079-9ba6-08eb06583fb8/content>

Murillo, A., Sánchez, A. (2021). Enfoques metodológicos en la investigación histórica: cuantitativa, cualitativa y comparativa. *Debates hist.* vol.9 no.2 Chihuahua jul./dic. 2021 Epub 20-Jun-2022. Disponible en: [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2594-29562021000200147#:~:text=Para%20Hurtado%20\(2008\)%20una%20revisi%C3%B3n,directamente%20con%20el%20tema%20establecido](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2594-29562021000200147#:~:text=Para%20Hurtado%20(2008)%20una%20revisi%C3%B3n,directamente%20con%20el%20tema%20establecido).

Osses, S., & Sánchez, I. (2006). Investigación cualitativa en educación. Hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 32(1), 119-133. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052006000100007>

OCDE. (2022). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. <https://www.oecd.org/en/topics/teacher-professional-learning-and-development.html>

Parra, A. (2025). Pasos para validar un instrumento de investigación. Disponible en: <https://www.questionpro.com/blog/es/pasos-para-validar-un-instrumento-de-investigacion/>

Pastor, H. (2001). Orígenes y evolución del concepto de educación no formal. *Revista Española de Pedagogía*, 49(220), 525-544 <https://revistas.unir.net/index.php/rep/article/view/2641/2310>

Peleteiro, I. E. (2009). La práctica profesional no convencional en diversos espacios sociales a partir de la Pedagogía de la Autonomía de Paulo Freire. Retos y desafíos desde la Pedagogía Social. *Revista de investigación*, 33(68), 13-31. <https://www.redalyc.org/pdf/3761/376140383001.pdf>

Pinto, L. (2020). *Modelo de acompañamiento docente entre pares para la implementación del aprendizaje cooperativo en la sala de clases*. Universidad del Desarrollo. <https://repositorio.udd.cl/server/api/core/bitstreams/9ba968e2-4d10-43a1-b4a5-8a9a1bc9cb75/content>

Poblete, M. y Holz, G. (2022). *Oferta académica vespertina en Chile en 2022*. Biblioteca nacional del congreso Nacional de Chile, Valparaíso. https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/33687/1/BCN_oferta_academica_vespertina_final.pdf

Pontificia Universidad Católica de Chile (2016). Manual sistema de prácticas.

<https://practicapedagogicas.uc.cl/htdocs/content/uploads/2022/11/practicas-pedagogicas-uc-manual-sistema-parcticas-uc.pdf>

Ramírez, M. (2019). *Taxonomía de Bloom*.
https://www.academia.edu/39005852/TAXONOM%C3%8DA_DE_BLOOM

Ramos, C. (2018). Los alcances de una investigación. Disponible en:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=774>

Red de áreas de educación de sitios de memoria y conciencia. (2018). Sistematización de propuestas RESMYC. Documento interno.

Rodríguez, T. (2017). El sentido educativo de los espacios no convencionales de educación (ENCE) tipo jardines botánicos : un estudio de caso. *Enseñanza de las Ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 3411-6, <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/337075>

Rovira, I. (2018). *Estudio de caso: características, objetivos y metodología*.
<https://psicologiaymente.com/psicologia/estudio-de-caso>

Salas-Madriz, F. (2016). Aportes del modelo de Yrjö Engeström al desarrollo teórico de la docencia universitaria. <https://doi.org/10.15517/revedu.v40i2.15257>.

Sánchez, A. (2018). *Caracterización de recursos educativos en contextos de enseñanza de la educación ambiental en espacios no convencionales*. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/10497>

Santillán, F. (2008). El Papel del Profesor ante las Modalidades Educativas no Convencionales. *Revista Educación y Humanismo*, (14), 8-82.
<https://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/article/view/2173/2065>

Santos, M. (2010). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*.
https://www.cucs.udg.mx/avisos/Martha_Pacheco/Software%20e%20hipertexto/Antologia_Electrónica_pa121/Santos%20G.Eval.PDF

Segura, F. , & Vázquez, M. (2021). *Educar más allá de las aulas. Espacios, lecturas y experiencias de interdisciplinariedad, investigación e innovación educativa*. <https://doi.org/10.2307/j.ctv20hctdv.1>

Suárez, M. (2006). El carácter científico de la investigación. Disponible en:
<https://tdx.cat/bitstream/handle/10803/8922/10CapituloXElcaracterCientificodelainvestigaciontfc.pdf?sequence=3&isAllowed=y#:~:text=El%20origor%20cient%C3%ADfico%20en%20torno,concordancia%20con%20el%20proceso%20seguido>

Torres, M., Salazar, F. (s/f). Métodos de recolección de datos para una investigación. Disponible en: https://fgsalazar.net/LANDIVAR/ING-PRIMERO/boletin03/URL_03_BAS01.pdf

Torres, G. (2018). Los alcances de la investigación científica y los límites que la neutralidad de la ciencia le impone. Universidad Nacional de Villa María. Disponible en: http://biblio.unvm.edu.ar/opac_css/38789/2789/ToRReS.pdf

Trujillo, L. (2018). *Configuración didáctica y pedagógica de los contextos educativos no convencionales de Ciencias Naturales en Colombia. Aproximación al estado del arte.* <http://hdl.handle.net/20.500.12209/10351>

Universidad Católica Silva Henríquez. (2023). Normativa Eje de prácticas pedagógicas inicial, intermedia y profesional. Universidad Católica Silva Henríquez. <https://www.ucsh.cl/assets/uploads/2023/05/Normativa-eje-de-pr%C3%A1cticas-pedag%C3%B3gicas-2023.pdf>

Universidad de Chile. (2025). Formación docente en la Universidad de Chile. <https://uchile.cl/formaciondocente>

Universidad de los Lagos. (2017). *Modelo de prácticas pedagógicas.* <https://pegb.ulagos.cl/wp-content/uploads/2023/04/Reglamento-General-de-Practica.pdf>

Universidad de Santiago de Chile. (2021). Carrera de Pedagogía en Castellano amplía prácticas profesionales pedagógicas a espacios escolares no tradicionales. <https://www.usach.cl/news/carrera-pedagogia-castellano-amplia-practicas-profesionales-pedagogicas-espacios-escolares-no>

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. (2016). *Modelo educativo UMCE.* https://www.umce.cl/files/uploads/2025/07/modelo_educativo_umce.pdf

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (2019). *Modelo de formación práctica.* <https://share.google/xuXe9S4fBEmbBVKdf>

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. (2021). *Reglamento de formación práctica.* https://umceold.umce.cl/images/raiz/facultades/fac_historia/aleman/PDF/Reglamento%20de%20Formaci%C3%B3n%20Pr%C3%A1ctica_Resoluci%C3%B3n.pdf

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (2022). *Propuesta de trabajo UMCE-Londres 38.* Documento interno.

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. (2024). *Historia.* <https://www.umce.cl/universidad/#unipres>

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. (2022). *Profesoras/es comparten enriquecedoras experiencias de práctica en espacios no convencionales*. <https://www.umce.cl/noticia/umce/practica-no-tradicional/>

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. (2022). *Aprender desde el patrimonio: UMCE articula experiencias con Museo Histórico Nacional y Londres 38*. <https://www.umce.cl/noticia/umce-articula-experiencias/>

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. (2023). *Instructivo y rúbrica informe inicial Práctica V y final*. Documento interno.

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. (2024). *Carta compromiso centros de prácticas*. Documento interno.

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. (2024). *Por qué elegir la UMCE*. <https://www.umce.cl/noticia/umce/universidad/admision/admision-pregrado/elige-umce/>

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. (2025). *Definiciones y Propósitos Institucionales*. <https://www.umce.cl/universidad/>

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. (2025). *Programa práctica final Historia y Geografía*. Documento interno.

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. (2025). *Protocolo práctica final Historia y Geografía*. Documento interno.

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. (2025). *¿Por qué estudiar en UMCE?*. <https://www.umce.cl/admision/admision-pregrado/#prepre>

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. (2025). *Pedagogía en Educación Básica*. <https://pregrado.umce.cl/index.php/pedagogia-en-educacion-basica-con-mencion>

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. (2025). *Programa de actividad Curricular*. https://umceold.umce.cl/images/raiz/facultades/fac_filosofia/parvulo/pdf/didactica_del_ingles_en_educacion_parvularia.pdf

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. (2025). *Carreras de Pregrado*. <https://www.umce.cl/carreras/>

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. (2025). *Evaluación docente guía práctica final – Museo*. Documento interno.

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. (2025). *Instrumento de evaluación observación de desempeños*. Documento interno.

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. (2025). *Carta profesores guías*. Documento interno.

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. (2025). *Presentación de estudiante para práctica en Londres 38*. Documento interno.

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. (s. f.). *Modelo de prácticas Historia y Geografía*. Documento interno.

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. (s. f.). *Práctica V: Aprendizaje y enseñanza en otros escenarios educativos*. Documento interno.

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. (s. f.). *Programa práctica I: Espacios educativos diversos*. Documento interno.

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. (s. f.). *Propuesta educativa Práctica V*. Documento interno.

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. (s. f.). *Instrumento profesor guía. Descripción UMCE y carreras*. Documento interno.

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. (s. f.). *Presentación línea de prácticas Historia y Geografía*. Documento interno.

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. (2025). *Instrumento de evaluación de desempeño práctica final*. Documento interno.

Valenzuela, L. (2024). Teoría de la actividad histórico-cultural y del aprendizaje expansivo para la investigación de la educación y la innovación en la sociedad del conocimiento. *Ducere. Revista de Investigación Educativa*, 3(1), 1-20. <https://ducere.cl/index.php/drie/article/view/51/31>

Vasconcelos, S., Menezes, P., Ribeiro, M., y Heitman, E. (2021). *Rigor científico y ciencia abierta: Desafíos éticos y metodológicos en la investigación cualitativa*. <https://blog.scielo.org/es/2021/02/05/rigor-cientifico-y-ciencia-abierta-desafios-eticos-y-metodologicos-en-la-investigacion-cualitativa/>

Velásquez, J. (2024). Las familias y la inteligencia emocional en espacios educativos no convencionales en el sur de Bogotá. *Perspectivas*, 9(24), 71-86. <https://revistas.uniminuto.edu/index.php/Pers/article/view/3726/3655>

Vos, H. (1994). Applications of general systems theory to the development of an adjustable tutorial software machine. *Computers & Education*, 22(3), 265-276. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/0360131594900086>

Xavier, M., Guillem, G., y Toni, M. (2024). *Evolución de la taxonomía de Bloom en la era de la inteligencia artificial*. Universitat Oberta de Catalunya. <https://uoc2thefuture.uoc.edu/es/recursos-conozco/evolucion-taxonomia-bloom-inteligencia-artificial/>



ANEXOS

Anexo 1. Tabla para análisis de registro documental

ENTIDAD	DIMENSIÓN/TEMA	CONTENIDOS	CÓDIGOS
UMCE		DOCUMENTO: CITAS:	
		DOCUMENTO: CITAS:	
LONDRES 38		DOCUMENTO: CITAS:	
		DOCUMENTO: CITAS:	

Anexo 2. Pauta de preguntas en entrevista semiestructurada

1. ¿Cuál es su nombre 2. ¿Cuál es su edad? 3. ¿Cuál es su identificación sexo-género?
4. ¿Cuál es su profesión o actividad ? 5. ¿Cuál es su experiencia en el campo educativo?
6. ¿Cuál y cómo ha sido su participación en el proceso de prácticas de Pedagogía UMCE ex Pedagógico en Londres 38, espacio de memorias?: Académico coordinador, tutor, profesional supervisor, estudiantes, integrante del centro de práctica.
7. ¿En qué periodo ha participado del proceso?
8. Desde su perspectiva y experiencia, en general, ¿Qué impacto y/o relevancia en la trayectoria puede implicar en la formación docente el desarrollo de una práctica de pedagogía en un espacio como Londres 38? ¿Por qué?
9. Pregunta introductoria: ¿Conoce o maneja de alguna manera los requerimientos y objetivos en torno a la formación inicial docente establecidos por la UMCE ex Pedagógico para la prácticas profesionales en espacios educativos no convencionales?
10. Pregunta de profundización: ¿Cómo evalúa la experiencia en torno a la práctica profesional de Pedagogía en Londres 38 en relación a los requerimientos y objetivos establecidos por la UMCE ex Pedagógico? ¿Por qué?
11. Pregunta introductoria: ¿Conoce o maneja de alguna manera cuáles son las instancias de acompañamiento establecidas por la universidad y Londres 38 para practicantes de pedagogía UMCE Ex Pedagógico?
12. Pregunta de profundización: ¿Cómo evalúas las instancias de acompañamiento establecidas por Londres 38 y la universidad para las prácticas profesionales de estudiantes UMCE ex Pedagógico? ¿Por qué?
13. Pregunta introductoria: ¿Qué entiende por innovación educativa en el ámbito de la educación superior?
14. Pregunta de profundización: ¿Cómo evalúa la experiencia en torno a la práctica profesional de Pedagogía en Londres 38 considerando su carácter de innovación educativa en el contexto de la educación superior? ¿Por qué?
15. ¿Qué elementos de esta experiencia de prácticas profesionales podrían mejorarse?
16. ¿Cuáles son positivos para mantener y /o potenciar?

17. ¿Cuáles son sus expectativas respecto a la integración de sitios de memoria y los espacios educativos no formales en la formación universitaria?

18. ¿Hay algo más que quisiera aportar ya finalizando esta entrevista? Muchas gracias por su participación y seguiremos en contacto con usted en el desarrollo de la investigación.

Anexo 3. Pautas de Observación

Observación N° 1: Actividad de Planificación – Londres 38

1. Datos Básicos:

1.1. Contexto de la observación:


- Fecha y horario exacto de la actividad observada: 28 de junio de 2025, 11:30 hrs, en Londres 38.
- Preparación metodológica y elaboración de material con practicantes para la realización de ruta por el barrio París Londres con estudiantes del Programa de Reinserción Escolar Santiago.

1.2 Participantes:

Por parte de Londres 38 participan:

- Felipe Aguilera, Coordinador del Área de Memorias de Londres 38 y supervisor de prácticas y pasantías.
- Javiera San Martín, practicante, estudiante de Pedagogía en Educación Básica, mención Matemáticas.
- Natalia Pino, practicante, estudiante de Pedagogía en Educación Básica, mención Ciencias Sociales.
- Kristel Farías, integrante del Área de Memorias de Londres 38.

Descripción de Prácticas Observadas:

Actividad	Imagen
<p>11:30 hrs: Se preparan un café, preguntan respecto de las próximas actividades del sitio. Realizan comentarios de distensión del día a día.</p> <p>Preparan el lugar de trabajo para la actividad. Tienen material de trabajo previamente preparado.</p> <p>Natalia señala su apreciación respecto al uso del tiempo dado que tiene prueba en la tarde por lo que debe terminar justo a las 13: 00 para alcanzar a llegar.</p> <p>En cuanto a los materiales Natalia tiene su computador y Javiera una tablet.</p>	

Comentan entre respecto de evaluaciones de la universidad y fechas de entrega.

Trabajan en la preparación de material para un taller con niños y niñas.



11:38 Felipe explica qué se hará, indica que debe trabajar en sus documentos, pero que estará atento a las consultas que puedan tener las practicantes.


11:40 Javiera comparte situación de su vida y del periodo en el que desarrolló más de una actividad, trabajo, estudios y labores domésticas.

11:42 Felipe pide a las practicantes que abran el documento que tienen en una carpeta compartida. Revisan una ficha metodológica, y comentan al respecto.

Se cae el internet.

Felipe explica y argumenta algunas modificaciones que le hicieron a la ficha metodológica. Pregunta opinión a las practicantes respecto de las modificaciones.

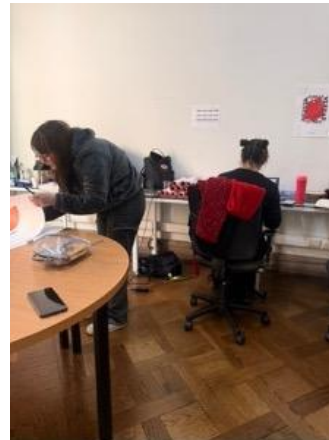


<p>Natalia pide que Felipe le comparta las respuestas de preguntas previas hechas a quienes participarán del taller.. Felipe pide a las practicantes que tomen nota de lo que falta para la actividad de mañana.</p> <p>Las practicantes toman notas y piden algunas precisiones.</p> <p>Felipe solicita ingresen a la carpeta compartida "Relatos".</p> <p>Natalia no encuentra la carpeta y Javiera le ayuda indicando donde está. Comentan acerca del contenido de la carpeta, utilizan lenguaje técnico y toman nota. Natalia usa Chat Gpt.</p>	
<p>12:12 Termina la planificación.</p> <p>Javiera pide a Felipe retroalimentación de un texto e imagen.</p> <p>Felipe les instruye lo que deben realizar antes de irse.</p> <p>Javiera pide tiempos para cada actividad, Felipe propone y Natalia complementa. Javiera responde con un lenguaje que sugiere comodidad diciendo "Ya, bacan".</p> <p>Javiera para preguntar algunas cosas, levanta su mano, en otras ocasiones solo pregunta.</p> <p>12:24 Las practicantes despejan la mesa de trabajo para comenzar con el trabajo más práctico.</p> <p>Javiera despliega el material en la mesa.</p>	

12:30 Llega Kristel, saluda y Felipe la contextualiza sobre lo realizado.

Felipe y las practicantes revisan los materiales necesarios, para el material didáctico que preparan Natalia y Javiera.

Felipe les indica que, si falta algo, le avisen para ir a comprar. Los materiales utilizados son proporcionados por Londres 38.



12:35: Las practicantes trabajan colaborativamente en su material didáctico, Javera propone usar aplicación del Ipad para recortar.

En paralelo Felipe entrega instrucciones a Kristel de lo que falta (imágenes). Kristel trabaja en ello.

Felipe trabaja en la revisión de texto y entrega retroalimentación y refuerzo positivo a Natalia, mientras las practicantes continúan trabajando en la confección del material.



13:00 Felipe señala que redactará las cartas para los vecinos y en 10 minutos salen.


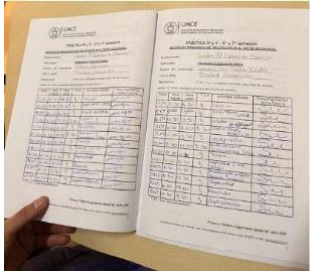
13:06 Llega pasante de investigación y Felipe la presenta y se va a las 13:09 hrs



13:14 Una de las practicantes se cortó con el corta cartón. Felipe la asiste y busca en botiquín un parche curita, revisa e identifica que no hay. Felipe se lava las manos y usa una gasa que había disponible. Continúan trabajando.

Javiera señala que se puede quedar más tiempo, que así lo prefiere porque no tiene clases en la tarde y le gustaría seguir avanzando.



<p>13:18 Natalia indica que limpiará el lugar de trabajo, y ordenará sus cosas porque se debe ir a clases.</p>	
<p>13:23 Felipe lee la invitación que redactó y preguntan si están de acuerdo. Todas señalan que si.</p> <p>13:25 Practicantes hablan entre si de su tesis</p> <p>Felipe le indica a Natalia que entregará la carta de invitación.</p> <p>13:30 finaliza la observación.</p>	 

3. *Campo de texto abierto para observaciones e impresiones:*

Se observa un clima ameno, de compañerismo y colaboración entre las practicantes e integrantes de Londres 38. Durante el desarrollo de la actividad las practicantes mostraron autonomía en la elaboración del material didáctico. Las practicantes registran su asistencia en una hoja proporcionada para ello por la UMCE

Observación N° 2 : Ruta Londres 38 a Ex Clínica Santa Lucía

1. **Datos Básicos:**

1.1. Contexto de la observación:

- Fecha y horario exacto de la actividad observada: 28 de octubre de 2025, 11:30 hrs.
- Ubicación específica dentro de Londres 38: Ruta Londres 38 a ex clínica Santa Lucía. Esta actividad tiene por objetivo generar un espacio de diálogo y reflexión sobre la importancia de la memoria y los DDHH con estudiantes a través de un desplazamiento que conecta los sitios de memoria Londres 38 y ex Clínica Santa Lucía

1.2 Participantes:

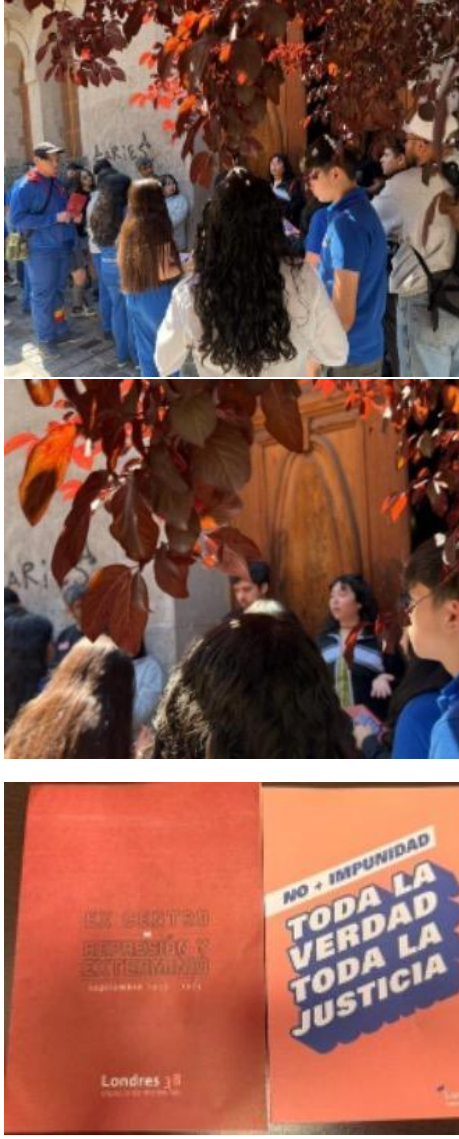
La ruta se realizó a 29 estudiantes de segundo año medio, del Colegio Edumaster College de Rancagua, acompañados por su profesor.

Por parte de Londres 38 participan:

- Felipe Aguilera, Coordinador del Área de Memorias de Londres 38 y supervisor de prácticas y pasantías.
- Benjamín Morales, estudiante UMCE de Pedagogía en Historia, que realiza su práctica profesional final.
- Valentina Hernández, antropóloga que realiza su pasantía.
- Francisca Espinoza pasante de la carrera de arqueología.
- Diego Santiago, estudiante UMCE de Pedagogía en Historia, que realiza su práctica inicial, la que consta de observación.

Finalmente por parte de la ex clínica Santa Lucía , Camila Andreani, psicóloga encargada del área de educación del sitio de memoria, y quien estuvo a cargo de la ruta en este establecimiento.

2. Descripción de Prácticas Observadas:

Actividad	Imagen
<p>11:30 hrs: Inicia la Ruta fuera de Londres 38, dirigida por Benjamín y Valentina. Se presentan y señalan la secuencia de la actividad, luego indican precauciones de seguridad que debe considerar el alumnado.</p> <p>11:38 hrs: Comienza Valentina explicando lo que ocurrió en Londres 38. Explica el significado de las placas del suelo. Entregan folletos de Londres y explican lo que contiene cada uno. Pregunta a los participantes si tienen alguna duda de lo planteado.</p>	

11: 45 hrs: Felipe, explica que iniciará el trayecto a la ex Clínica Santa Lucía, señala la ruta que seguirán y las medidas de seguridad que deben tener en cuenta.

Durante el trayecto las personas de Londres se coordinan de tal manera de resguardar a los estudiantes que participan de la jornada, y atienden dudas que plantea el estudiantado de manera espontánea.



11:57 hrs: Comienzan a llegar a ex Clínica Santa Lucía.



12:00 hrs: Reciben a los estudiantes personas de Ex clínica Santa Lucía, esta entidad también tiene estudiantes en práctica. Nos esperan en la puerta de entrada e invitan a subir al segundo piso.

El grupo comienza a recorrer de manera autónoma el lugar, observando el material dispuesto en las paredes.



12:02 hrs: Una vez que ingresaron al segundo piso todos los asistentes, Felipe presenta a Camila indicando el inicio de la ruta en ex clínica Santa Lucía.

Camila, explica la historia de la casa, y el uso dado durante la dictadura. Realiza pregunta abierta para saber si tienen alguna duda, el grupo señala que no.





12:10 hrs: Camila explica que para la parte de la ruta que sigue, dado el espacio físico, el grupo se debe dividir en dos, con el objetivo de subir al “altillo”, ubicado en el tercer piso.

Mientras Camila sube al altillo con el primer grupo, el segundo grupo se queda con los estudiantes en práctica de ambas instituciones.

En el altillo, Camila explica lo que ocurrió en ese lugar. Pregunta al grupo, si quieren hacer algún comentario o tienen alguna duda, estudiantes indican que no.



	 A photograph showing a hallway with a wooden floor and white walls. On the left wall, there are several framed posters or notices. A person wearing a dark jacket and a cap is standing in the middle of the hallway, looking towards the right. The hallway appears to be part of a school or university building.
<p>12:21: Comienza el recambio de grupos. Grupo 1 baja al segundo piso y sube el segundo grupo de estudiantes al altillo. Camila repite secuencia para el grupo 2.</p> <p>Grupo 1 se queda en segundo piso con estudiantes en práctica, conversan entre sí.</p> <p>Durante este tiempo los estudiantes en práctica conversan entre sí respecto de su práctica y etapa estudiantil en la que se encuentra cada uno, comparten experiencias.</p>	

<p>12:32 hrs: Comienza a bajar el segundo grupo de estudiantes. Camila da paso al cierre de la actividad, señalando que espera haya sido una experiencia de reflexión y conocimiento. Pregunta si alguien quiere decir o preguntar algo, no hay respuesta por parte del grupo.</p> <p>Diego, estudiante UMCE, que realiza su práctica inicial interviene de manera espontánea y reflexiona sobre el motivo de las paredes blancas de los sitios de memoria, Benjamín complementa lo que señaló Diego.</p> <p>Aplausos</p>	
<p>12:45 hrs: Profesor a cargo del curso agradece la instancia y reflexiona sobre la importancia de este tipo de actividades en el marco curricular y en la formación como ciudadanos.</p> <p>12:50 Finaliza la actividad.</p>	

3. . *Campo de texto abierto para observaciones e impresiones:*

Por parte de Londres 38, a diferencia de la ruta de ex clínica Santa Lucía, toda la actividad es dirigida por los estudiantes en práctica y pasantía, muestran autonomía en el desarrollo de esta, mantienen un rol activo. Se observa un clima ameno, de compañerismo y colaboración entre los pasantes y practicantes de Londres 38.

He de destacar la capacidad de adaptación y respuesta al cambio que presenta el equipo de Londres 38, al planificar actividades educativas a pesar de que la casa esté cerrada al público la coordinación y colaboración con otras instituciones (como la ex clínica Santa Lucía) es una muestra de ello.

Observación N° 3: Ruta con estudiantes de derecho Universidad Andrés Bello

Datos Básicos:

1.1. Contexto de la observación:

- Fecha y horario exacto de la actividad observada: 21 de noviembre de 2025, 11:00 hrs.
- Ruta con estudiantes de Derecho, integrantes de la asociación de Derecho Público de la universidad Andrés Bello que desean conocer el trabajo de Londres 38 en torno a la defensa de los derechos humanos y la construcción de memoria.

1.2 Participantes:

Por parte de Londres 38 participan:

- Felipe Aguilera, Coordinador del Área de Memorias de Londres 38 y supervisor de prácticas y pasantías. Relator de la visita.
- Juan Ilarraza, integrante del Área de Memorias de Londres 38.

Visitantes:

- Estudiantes de derecho de primer año de la Universidad Andrés Bello.
- Docente a cargo del grupo.

1. Descripción de Prácticas Observadas:

Actividad	Imagen
<p>11:03 La actividad inicia en la puerta de entrada de Londres 38. Felipe se presenta, y contextualiza a los estudiantes de lo que es Londres 38. Explica el objetivo de la visita y que podrá verse afectado el recorrido producto que hay actividades multitudinarias en los alrededores.</p> <p>Explica lo que significan las placas en el piso de la entrada de Londres.</p>	

11:10 Felipe indica a los estudiantes que se trasladarán por el barrio a la Iglesia San Francisco.



11:13 Se sitúa al costado de la iglesia y explica su arquitectura. Incentiva la participación con preguntas abiertas. Explica el motivo del nombre del barrio.



11:21 Finaliza la introducción del barrio e indica que se trasladarán a Londres nuevamente.



11:23 Se sitúan en la entrada de Londres, explica acerca de las baldosas que están en el piso, que eran utilizadas por los detenidos como objeto identificador.

Entrega los folletos y los contextualiza. Realiza preguntas introductorias para fomentar la participación ¿conocen o han escuchado hablar de otros centros de detención y tortura?

Retroalimenta a partir de las respuestas obtenidas.



11: 30 Pregunta por el plinto de la entrada, al que le falta la escultura. A partir de las respuestas retroalimenta y construye el relato. Atiende preguntas realizadas por los estudiantes.

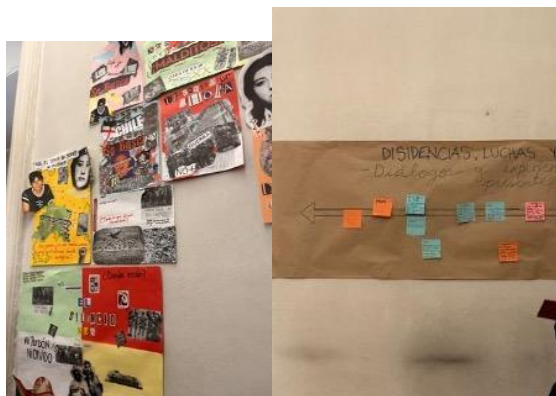
11:35 Explica la numeración #38 – #40. Simultáneamente Juan busca correspondencia que aún sigue llegando a Londres con la numeración #40, y se utiliza como insumo pedagógico para reforzar lo señalado.






11:40 Continúa con el relato y explica la salida del Instituto O'higiniano de Londres 38. Realiza preguntas abiertas para incentivar la participación como ¿Qué creen Uds. que originó la salida? Estudiantes responden con ideas y Felipe a partir de las respuestas entregadas continúa el relato.

11:44 Cambio de habitación. Contextualiza el uso de la sala, y explica los recursos pedagógicos que se encuentran en las paredes. Explica el mapa de la pared.

Pregunta a los participantes sobre su estado emocional al estar en las habitaciones y entrega algunas recomendaciones emocionales.



	
<p>11:57 Indica a los participantes que disponen de 5 minutos para el recorrido libre de las dos habitaciones.</p>	
<p>12:03 Finaliza el recorrido libre. Explica el uso de la casa antes de ser centro de detención (sede Partido Socialista) y reflexionan al respecto.</p>	
<p>12:09 Felipe, explica la actividad de la mancha roja.</p>	

12:12 Felipe concluye y refuerza el propósito de las actividades de Londres 38. Pregunta a los participantes ¿qué les pareció la experiencia?

Un estudiante sobre el rol de la juventud en la sociedad.

Luego, otra participante interviene y señala la sensación que tuvo y cuenta su historia familiar asociada a la dictadura.

Otro participante señala que le impactó la transversalidad de público que visita Londres 38.

Finalmente, otro participante habla sobre cómo vivió la visita y reflexiona sobre la importancia de la educación en la actualidad.

Felipe retroalimenta e incentiva la reflexión.



12:30 Juan entrega algunas palabras, y distribuye stickers de Londres 38.



12:34 Los estudiantes comienzan a completar la imagen de la mancha con el texto que consideren apropiado.



12:40 Comienzan a pegar en el frontis sus escritos.



	
<p>12:45. Estudiantes agradecen la visita. Finaliza la actividad.</p>	

2. Campo de texto abierto para observaciones e impresiones:

Felipe dirige la visita en colaboración con Juan, porque los estudiantes en práctica están en una feria en representación de Londres.

Destaca el uso del espacio (interior y exterior de Londres) como material de apoyo al relato. Durante toda la visita se incentiva la participación y reflexión de los visitantes

Observación N° 4: Visita Patrimonial a sitio de memoria

Plaza de la Constitución / Palacio de la Moneda

Datos Básicos:

1.1. Contexto de la observación:

- Fecha y horario exacto de la actividad observada: 26 de noviembre de 2025, 15:00 hrs.
- Recorrido de memoria histórica por el sitio de memoria Cuartel Uno (subterráneo de la plaza de la Constitución), ubicado frente al Palacio de La Moneda, realizado por agrupación de sobrevivientes “Colectivo Plaza de la Constitución” que invitó a integrantes de Londres 38 y otros sitios de memoria para divulgación y retroalimentación.
- Lugar: Palacio de la Moneda, ingreso por Teatinos esquina Valentín Letelier, Santiago.

1.2 Participantes:

Por parte de Londres 38 participan:

- Benjamín Morales, estudiante UMCE de Pedagogía en Historia, que realiza su práctica profesional final.
- Francisca Espinoza pasante de la carrera de arqueología.

Palacio de Moneda:

- Fabiola, Guía a cargo de la visita.



Visitantes:

En total el grupo está compuesto por 21 personas, de diversas edades, ocupaciones y lugares geográficos.

Colectivo Plaza de la constitución Cuartel N°1, 4 Integrantes

Cabe hacer presente que para esta visita se requiere inscripción y previa confirmación dado que el número máximo de participantes está establecido. La inscripción se realiza por un formulario de Google, luego se recibe la confirmación de la reserva en el correo registrado previamente.

1. **Descripción de Prácticas Observadas:**

Actividad	Imagen
<p>15:00 Se reúnen los visitantes inscritos en el punto de ingreso. Las guías comienzan a llamar por Nombre y Apellido para el ingreso, solicitan cédula de identidad y entregan credencial de acceso.</p>	
<p>15:20 Ingreso al Palacio de la moneda. FabiOla la guía a cargo del grupo, contextualiza la visita e indica los hitos de la misma. Los practicantes escuchan con atención.</p>	
<p>15:22 Cambio de ubicación al patio del Canelo. Fabiola explica el uso que se daba al lugar. Luego señala que se dispone de 5 minutos para un recorrido libre. Los practicantes recorren y observan muestras de vestigios del golpe de estado.</p>	

15: 30 comienza el cambio de ubicación para continuar con el recorrido en el segundo piso.



15:32 Ingreso al segundo piso, durante el trayecto, los practicantes interactúan con Mónica (detenida durante la dictadura en el lugar).

Fabiola explica la sala que da a la puerta de Moneda 80.



15:42 Desplazamiento. “salón blanco”. Explican el posible uso de la sala mientras Allende era presidente y otorga unos minutos para recorrido libre.




15:52 Desplazamiento al cuartel N°1. Sitio utilizado para la detención y tortura de prisioneros políticos post golpe militar.



16:05 Llegada a la entrada del cuartel N°1. Fabiola contextualiza lo ocurrido en el lugar. Luego integrantes del colectivo plaza de la constitución cuartel N°1 se presentan y relatan a grandes rasgos lo que vivieron allí.



<p>16:20 Regreso al Palacio de la moneda, a un salón dispuesto para las reflexiones finales.</p>	
<p>16:26 Participantes se distribuyen en la sala, y los participantes del colectivo continúan sus relatos (Aníbal, Freddy, Mónica y Patricia).</p> <p>Participantes intervienen con algunas reflexiones y agradecimientos por la instancia.</p>	
<p>16:52 Finaliza la visita.</p>	

2. *Campo de texto abierto para observaciones e impresiones:*

En esta instancia los practicantes tuvieron la oportunidad de conocer otros sitios de detención, y participar de la visita.

Durante la instancia los practicantes se muestran atentos y receptivos a compartir con el resto de los visitantes.

Posterior a la visita, se recibe en el correo electrónico un formulario para evaluar la instancia.

