

**De la sala de clases a museos, bibliotecas y archivos:
La Práctica Pedagógica no convencional en la Formación Inicial Docente.
Experiencia en la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía
en Enseñanza Media, Universidad Bernardo O'Higgins**

**From the Classroom to Museums, Libraries and Archives:
Unconventional Pedagogical Practice in Initial Teacher Training.
Experience in the History and Geography Teaching Program
in Secondary Education, Bernardo O'Higgins University**

Letelier-Abarzúa, Gina

Universidad Bernardo O'Higgins, Programa de Doctorado en Educación, Chile
gina.letelier@usach.com

 <https://orcid.org/0009-0004-5306-817X>

Zañartu-Reyes, Jaime

Universidad Bernardo O'Higgins, Programa de Magíster en Educación, Chile
jaime.zanartu@ubo.cl

 <https://orcid.org/0000-0002-6333-9402>

Lara-Ortega, Martín

Universidad Bernardo O'Higgins, Departamento de Ciencias Humanas, Chile
martin.lara@ubo.cl

 <https://orcid.org/0000-0001-9070-827X>

Aravena-Ortega, Carolina

Universidad Bernardo O'Higgins, Pedagogía en Historia y Geografía en Enseñanza
Media, Chile

aravenaca@docente.ubo.cl

 <https://orcid.org/0009-0002-8831-388X>

Resumen

Fortalecer los procesos de enseñanza aprendizaje en la formación de profesores requiere diseñar y desarrollar estrategias innovadoras que fortalezcan la comprensión de los contenidos y la aplicación de experiencias en contextos diversos. Es por ello que la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía en Enseñanza Media de la Universidad Bernardo O'Higgins (Chile), en su afán de profundizar y complementar los procesos formativos de sus estudiantes, entre el año 2023 y 2024 implementó un plan piloto de «prácticas no convencionales» en museos, bibliotecas y archivos. Mediante un estudio cuantitativo con enfoque descriptivo, sostenemos que en los y las estudiantes que participan en el plan piloto de prácticas no convencionales en centros patrimoniales y culturales presentan una percepción positiva sobre su desempeño y reconocen un impacto significativo en la adquisición de saberes vinculados al patrimonio y la cultura material. Analizamos la percepción de los estudiantes a partir de la experiencia pedagógica en contexto no convencional, identificando las dificultades que han debido enfrentar, como también identificar las oportunidades de mejora de la experiencia en el proceso formativo de los estudiantes en su incursión en el desarrollo práctico de lo no convencional. En este sentido, se pudo distinguir la tensión entre la realidad educativa de la práctica y los desafíos vistos en las prácticas no convencionales. Como resultado de la investigación, se afirma que los estudiantes tienen una percepción positiva del plan piloto de la «práctica no convencional», sin

embargo, señalan carencias administrativas y organizacionales respecto a la experiencia, lo cual se transforma como una oportunidad de mejora.

Palabras clave: prácticas no convencionales, innovación educativa, patrimonio, archivo, biblioteca, museo, Formación Inicial Docente.

Abstract

Strengthening teaching-learning processes in teacher training requires designing and developing innovative strategies that enhance the understanding of content and the application of experiences in diverse contexts. Therefore, the Bachelor's Program in History and Geography for High School Education at Universidad Bernardo O'Higgins (Chile), in its effort to deepen and complement the formative processes of its students, implemented a pilot plan for «unconventional practices» in museums, libraries and archives between 2023 and 2024. Through a quantitative study with a deductive approach, the goal was to analyze the perception of students in the Bachelor's Program in History and Geography for High School Education at Universidad Bernardo O'Higgins regarding their performance in the pilot plan for unconventional practices. In this regard, the main analysis revealed the tension between the educational reality of the practice and the challenges observed in the unconventional practices. As a result of the research, it is affirmed that students have a positive perception of the pilot plan for «unconventional practice»; however, they point out administrative and organizational shortcomings regarding the experience, which becomes an opportunity for improvement.

Keywords: unconventional practices, educational innovation, heritage, archive, library, museum, initial teacher training.

Recibido: 13 de julio de 2025 - **Aceptado:** 29 de agosto de 2025

1. Introducción

El proceso de enseñanza-aprendizaje requiere de una constante evaluación y análisis en las metodologías utilizadas (Vélez-Mendoza et. al., 2024), en función de fortalecer aprendizajes y generar mejoras en la enseñanza de la Educación Superior. Por ello, la Universidad Bernardo O'Higgins en el año 2005 crea la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía en Enseñanza Media, y cuenta a la fecha con aproximadamente 350 titulados. Desde su apertura ha desarrollado cuatro innovaciones curriculares en función de diseñar un programa acorde a las necesidades en educación (UBO-Smart Data institucional, 2024). A lo largo de los veinte años de funcionamiento, la carrera ha considerado significativo preponderar curricularmente la línea de prácticas pedagógicas con la finalidad de profundizar desde la experiencia educativa los saberes disciplinares y pedagógicos, priorizando la integración de conocimiento desde la experiencia, incorporando las prácticas y conjugando lo teórico desde los inicios de la formación (MBE, 2021).

En general, y por la naturaleza de la carrera, hasta el año 2022 las prácticas pedagógicas se centraron en contextos tradicionales como son los centros educativos que atienden a niños y jóvenes de 10 a 18 años de edad, de Educación Básica y Media (UBO, 2022). Sin embargo, a partir de las variaciones en el contexto educativo nacional, donde las mallas curriculares han desatendido la heterogénea realidad laboral de la especialidad, que se ha caracterizado por una disminución de horas en el sistema escolar y un exceso de docentes de la especialidad buscando trabajo (Núñez, 2007b), ha provocado una baja en el número de postulantes que efectivamente se matriculan en las carreras de Pedagogía en Historia y Geografía. La evidencia reconoce un descenso en la motivación por estudiar carreras del ámbito pedagógico (CIAE, 2023), a lo que se suma una baja en las postulaciones (45 %) (CIAE, 2021) y una disminución de un -14,1 % de las matrículas de las carreras de pedagogía para el año 2021 (SIE, 2021), con leve repunte el año 2023. En base a lo anterior y enmarcado en el área de Innovación en Docencia Universitaria desde el año 2023, como una forma de promover políticas de innovación educativa, es que la

carrera de Pedagogía en Historia y Geografía en Enseñanza Media decide intervenir la línea de prácticas pedagógicas, incluyendo espacios formativos como archivos, bibliotecas y museos (Rodríguez, 2018), entendiendo conceptualmente lo anterior como «prácticas no convencionales». En este sentido, es que la evidencia sobre prácticas no convencionales dentro de la formación pedagógica en nuestro país aún no se ha explorado a fondo. Este trabajo, entonces, se plantea como una invitación a investigar y construir nuevos saberes en torno a estas experiencias. Y es que las prácticas no convencionales ponen el acento en ámbitos que complementan la formación curricular tradicional (Peleteiro, 2009) y, justamente por su naturaleza y proyección, buscan transformarse en oportunidades para enriquecer y ampliar conocimientos, habilidades y destrezas relacionadas con el patrimonio cultural, prestando especial atención a la preservación y difusión de la cultura material (Rodríguez, 2018).

Por otra parte, los estándares disciplinares que guían la profesión docente apuntan a una formación de mirada amplia, preparada

para desenvolverse en una sociedad contemporánea compleja y en constante cambio. En consecuencia, se vuelve indispensable —y sumamente pertinente— contar con una oferta diversa de estrategias didácticas. Además, resulta interesante abrir espacios de indagación multidisciplinaria, pues ello aparece como una auténtica oportunidad para adquirir competencias que, a futuro, pueden traducirse en un campo laboral más amplio y con mayores posibilidades. En este sentido, rescatamos el estándar D de Ciencias Sociales, al considerar las prácticas no convencionales como es el caso de museos, bibliotecas y archivos, como una posibilidad de analizar y reflexionar la realidad (CPEIP, 2021).

Esta investigación busca analizar la percepción de los estudiantes a partir de la experiencia pedagógica en contexto no convencional, identificando las dificultades que han debido enfrentar, como también identificar las oportunidades de mejora de la experiencia en el proceso formativo de los estudiantes en su incursión en el desarrollo práctico de lo no convencional (Valencia y Jaramillo, 2015), transformándose en un horizonte de

expectativa (Koselleck, 1993) que facilite, por un lado, innovar en materia educativa al interior de nuestra universidad (Castaño, 2018; Lara et al., 2023) y, por otro, dejar como evidencia empírica los resultados de esta investigación como una invitación a profundizar en la óptica formativa docente, aportando a decisiones en las políticas educativas desde la formación en Educación Superior.

2. Contexto teórico del estudio

2.1 Formación Inicial Docente y su relación con el campo laboral

La Formación Inicial Docente en Chile ha vivido históricamente procesos constantes de cambios, que han intentado responder a las diversas transformaciones sociales, educativas, culturales y políticas. Ya desde el retorno a la democracia, el Estado se ha encargado de impulsar una serie de políticas que se han orientado a fortalecer la calidad de la educación en Chile, en donde se ha situado a los futuros docentes como actores estratégicos del sistema educativo (Bellei, 2015). De igual modo, la formación del profesorado ha sido foco de críticas producto de la heterogeneidad entre

instituciones de Educación Superior, sumado a una baja selectividad y debilidades formativas tanto pedagógicas como disciplinares que han presentado los egresados de pedagogías a nivel nacional (Ávalos, 2011; OECD, 2017).

De esta forma, consideramos que uno de los principales desafíos que enfrenta Chile en la Formación Inicial Docente es fortalecer una intencionada articulación entre conocimiento y experiencia, entre teoría y práctica, y con especial acento en el ámbito de las prácticas pedagógicas que hoy se encuentran en su mayoría organizadas de forma tardía en las mallas curriculares, con supervisiones desestructuradas y sin rigurosidad en el acompañamiento formativo, desarticulando los programas de estudio (Vaillant y Marcelo, 2015). En base a lo anterior, la investigación en educación ha insistido constantemente en visualizar la necesidad de repensar los modelos de formación docente, en donde exista un mayor enfoque formativo integral y consistente que considere tanto el desarrollo de la comprensión crítica del contexto, como, de igual forma, las diversas competencias pedagógicas (Cox, 2005; Imbernón, 2007).

Específicamente, en relación al profesorado de Historia y Geografía en Enseñanza Media hemos podido observar cómo el panorama de inserción laboral ha cambiado drásticamente debido, en parte, a la reducción de la carga horaria de la disciplina en beneficio de otras, modificando los programas de estudio del currículum nacional. A ello se suma una excesiva cantidad de titulados de la especialidad que provocó una alta oferta para una demanda que disminuye. Todo, en conjunto, ha generado un mercado laboral saturado y con muy pocas posibilidades de inserción laboral para los nuevos titulados (Núñez, 2007b; González, 2020), alcanzando al 76,7 % de empleabilidad al segundo año en el período 2019-2023 (MINEDUC, 2025). Lo anteriormente mencionado ha tenido un fuerte impacto con la disminución en la cantidad de matrículas en las carreras de Pedagogía en Historia y Geografía, y de las carreras de pedagogía en general, donde han ido disminuyendo sostenidamente según datos del CIAE (2021). Por ello el descenso en las postulaciones a pedagogía que cayeron un 45 % en los últimos 5 años y, según

datos del SIES (2021), se registró una baja de un 14,1 % de las matrículas. A pesar de los diversos esfuerzos que se han realizado desde del Ministerio de Educación, como la creación de los Estándares de la Profesión Docente (CPEIP, 2021), sostenemos que aún persiste una disonancia entre competencias que demanda la formación disciplinar docente y el ejercicio en la práctica docente.

2.2 Prácticas pedagógicas como eje articulador entre lo teórico y lo práctico

Las prácticas pedagógicas, sin duda, constituyen un eje central para la Formación Inicial Docente, siendo el espacio privilegiado en donde se logra articular el conocimiento disciplinar con el saber pedagógico (Núñez, 2007a). Este componente formativo no solo permite al estudiante en formación vivir la complejidad del proceso educativo, cultural y aspectos sociales que delimitan los mecanismos de acción escolar, sino que también le permite desarrollar una crítica a su propio proceso de práctica (Zeichner, 2010), entendiendo lo fundamental de la contribución del espacio de experiencia en la construcción de lo ético y moral.

Históricamente, este proceso se ha llevado a cabo en contextos educativos formales, principalmente en establecimientos escolares de Educación Básica y Media, limitando así la percepción del ejercicio docente a un único ámbito. Autores como Perrenoud (2010) enfatizan la importancia de diversificar los entornos de formación para enfrentar los nuevos desafíos educativos, promoviendo prácticas en contextos diferentes que optimicen las habilidades pedagógicas y sociales de los estudiantes. Es en esta lógica que innovar en métodos y centros de práctica resulta altamente crucial en la formación del futuro profesorado, y en específico en el área de las Ciencias Sociales, en donde la vinculación con la ciudadanía, cultura y patrimonio puede generar nuevas oportunidades de formación acorde a las propias demandas que emanan desde las necesidades sociales, no dejando descontextualizado u obsoleto a los profesores en formación.

Desde hace un tiempo, como sostienen Sáiz y López (2015), la enseñanza de la historia, geografía y ciencias sociales tiene la emergente necesidad de transitar desde un universo

tradicional a uno constructivista, donde el docente considere su rol como guía y mediador de aprendizaje significativo de largo alcance para sus estudiantes o, en su defecto, se puedan propiciar con espacios complementarios para el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, fortaleciendo así la formación teórica y práctica de los escolares en relación a las competencias del siglo XXI a desarrollar. Sostenemos que el objetivo de este proceso de transición radica en que los escolares puedan asignar valor trascendente a la utilidad de la historia en la vida cotidiana y, de esta forma, comprender sus fundamentos epistémicos como ciencia social que coadyuve al reconocimiento del patrimonio y uso de archivos como fuentes de información, evitando, de este modo, la adopción de visiones limitadas o sesgadas que puedan dificultar la enseñanza y el aprendizaje de la asignatura que transiten desde de los cánones tradicionalistas de enseñanza de la historia y la geografía hacia otros innovadores y con aprendizajes significativos.

De acuerdo con Seixas y Morton (2013), el pensamiento histórico es el proceso creativo que utilizan los historiadores para interpretar

las fuentes del pasado y generar sus propias narrativas históricas; habilidades que implica desarrollar desde la temprana edad (Gómez, Lara, Zañartu, Mateluna y Cortés, 2024), que van más allá de conocimientos declarativos de primer orden (el qué, dónde, cuándo o quién), hacia otros de mayor complejidad (cómo, por qué, de qué forma). En el caso chileno, en los estándares de la profesión docente (MINEDUC, MBE, 2021) se abordan las temáticas disciplinares y pedagógicas, pero no se señala la profunda relevancia que conlleva la aproximación temprana a diversos espacios de activación del proceso de enseñanza-aprendizaje que fortalezcan y propicien experiencias preprofesionales significativas en su formación, como es la que nos convoca. Por ello es que las evidencias y los vestigios científicos que se refieran a esta temática son escasos.

2.3 Prácticas no convencionales

En consideración de lo anterior, es que proponemos las prácticas no convencionales como oportunidad de mejora de los procesos formativos de los estudiantes de Pedagogía en Historia y Geografía, en particular, en

contextos patrimoniales y culturales como una opción de diversificar y generar una formación más integral al estudiante en formación. La práctica no convencional en la Formación Inicial Docente es entendida como la cantidad de experiencias que el estudiante desarrolla fuera del contexto escolar tradicional, por medio de la incorporación experiencial de otros espacios prácticos como, por ejemplo: centros patrimoniales, archivos, sitios históricos, museos o sitios arqueológicos (Peleteiro, 2009; Rodríguez, 2018). Proponemos que dichas prácticas pedagógicas son fundamentales para comprender el rol profesional e integral del profesor de la disciplina de las ciencias sociales, donde el conocimiento adquirido en la formación le permite aprehender e incorporar nuevos conocimientos en un espacio «informal», por medio de la construcción de un diálogo en entornos sociales y culturales amplios y diversos (Zeichner, 2010; Perrenoud, 2004). A nuestro entender, el principal valor que poseen las prácticas no convencionales se vincula con la capacidad de conectar el saber disciplinar con un patrimonio, tanto tangible e intangible, pudiendo desarrollar en los profesores en formación habilidades

críticas, interpretativas y vivenciales desde un enfoque más integral e interdisciplinar. En este sentido, las prácticas no convencionales aseguran una vinculación activa del profesor en formación con el entorno y la cultura material, promoviendo el uso de espacios, objetivos, narrativas y contextos diversos (Manhey, Puentes y Martínez, 2024; Peleteiro, 2009).

Es importante comprender cómo aquellas experiencias permiten a los docentes en formación el desarrollo de una perspectiva crítica sobre la enseñanza de la historia, geografía y ciencias sociales, situándose en contextos reales que trascienden los límites del aula de clase; promoviendo el aprendizaje histórico y significativo, apropiando al estudiante universitario de patrones culturales, éticos, morales y de resignificación de los espacios tangibles e intangibles (Barton y Levstik, 2004). En ese sentido, las prácticas no convencionales constituyen un elemento valioso en la formación del estudiantado, en consideración de que entrega un perfil y herramientas más amplias para el desarrollo de las competencias vinculadas al patrimonio, como también, desarrolla competencias para

desenvolverse en el futuro mundo laboral de forma adecuada en consideración del manejo de áreas como la didáctica desde el patrimonio, la formación ciudadana, entre otras.

De esta forma, comprendemos la relevancia que trae consigo entender el proceso de formación práctica del estudiante de Pedagogía de Historia y Geografía, en donde el espacio no convencional, complementario a lo tradicional, trae consigo beneficios en su formación integral y comprensión del medio externo, social y patrimonial. Sin embargo, pese a la creciente incorporación de diversas prácticas en los programas educativos a nivel nacional en la formación del profesorado, creemos que sigue siendo escasa la evidencia empírica sistemática de documentos que implementen la formación de profesionales en contexto no convencional (García, Amaral y Olivar, 2017). De esta forma, las percepciones que presentamos en este estudio se convierten en una narración hacia nuevas perspectivas de análisis.

La mayoría de las escasas experiencias sobre este tema apuntan a un carácter exploratorio

o experiencias puntuales que han implementado profesionales de la educación, pero que no tienen un carácter formal o sistematizado dentro de una estructura curricular, lo que impide generar conclusiones con impacto real. Sin embargo, este vacío conceptual y científico representa una valiosa oportunidad para el posicionamiento de las prácticas no convencionales, como un proceso de innovación educativa necesario que responde a una transgresión de los límites del modelo tradicional centrado en contextos escolares formales y a las nuevas exigencias del mercado laboral docente que demanda crecientemente competencias flexibles, creativas y de mediación cultural en entornos educativos diversos (Vaillant y Marcelo, 2015; Bellei, 2015).

2.4 Horizontes de expectativa y transformación educativa

Tomando la expresión «horizonte de expectativa» de Reinhart Koselleck (1993), la importancia de las prácticas no convencionales puede entenderse como una apertura llena de expectativas que vienen a transformar y resignificar las posibilidades formativas innovadoras por

sobre lo tradicional y, por otra parte, abre vías o escenarios complementarios a la formación, que fomenten ámbitos de flexibilidad y que apunten al desarrollo de experiencias significativas. Es por ello que la incorporación de estos contextos complementarios responde a una necesidad en la innovación de la formación de profesionales de la educación, orientado a un sentido social y cultural. En ese sentido, Castaño (2018) señala que las universidades son quienes deben asumir una postura activa frente a las demandas y desafíos que posee y genera el entorno social, potenciando las transformaciones pedagógicas que vinculen la formación de los profesores con las reales necesidades de la sociedad.

Dicho lo anterior, nuestra investigación busca analizar la percepción de los estudiantes a partir de la experiencia pedagógica en contexto no convencional, identificando las dificultades que han debido enfrentar como también las oportunidades de mejora de la experiencia en el proceso formativo de los estudiantes en su incursión en el desarrollo práctico de lo no convencional (Valencia y Jaramillo, 2015), para reconocer de qué forma los estudiantes

se han podido desenvolver en dichos centros, considerando las dificultades como también las oportunidades de mejora, transformándose en un «horizonte de expectativa» que facilite, por un lado, innovar en materia educativa al interior de nuestra universidad (Castaño, 2018) y, por otro lado, en demostrar con evidencia empírica los resultados de una investigación que resulte favorable, para ser considerado en un momento próximo como una propuesta generada desde una institución universitaria a otras similares y, si es posible, al Estado, para que la transforme en política pública en materia de formación docente en la Educación Superior.

3. Aspectos metodológicos del estudio

La presente propuesta corresponde a un estudio cuantitativo que sigue un enfoque descriptivo, en el cual se analiza la percepción de los estudiantes de la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía en Enseñanza Media de la Universidad Bernardo O'Higgins sobre su desempeño en el plan piloto de prácticas no convencionales implementado desde 2023, considerando las dificultades enfrentadas y

las oportunidades de mejora identificadas en su experiencia en centros patrimoniales y de difusión cultural. Se trata de un estudio preliminar en el marco de los resultados de un proyecto de investigación adjudicado recientemente por dos de los autores de la presente publicación (Lara, 2024).

En los centros de práctica no convencional como museos, bibliotecas y archivos, los estudiantes de la carrera han podido desarrollar una faceta que, complementando su formación tradicional, promueven la integración de nuevos saberes y prácticas relacionados con tópicos como el patrimonio, resguardo y difusión de la cultura material, mediante el trabajo y manipulación de documentos y objetos de valor histórico para la memoria e historia de las comunidades locales y nacional, en el entendido que estas últimas son protagonistas de la educación no formal, preservando la memoria de una nación; resguardan y divulgan la cultura material y algunos patrimonios, memorias e identidades; además, permiten complementar el rol profesional de manera íntegra (narrativas, espacios, contextos, etc.) del profesorado de la disciplina.

Para lograr esto, se han generado tres objetivos específicos para esta investigación que, en su conjunto, apuntan a estudiar las percepciones sobre el desempeño a partir de su experiencia en dichos centros culturales. Es así como el primer objetivo específico apunta a examinar cómo los estudiantes valoran su propio desempeño en el contexto del plan piloto de prácticas no convencionales, desarrollado desde 2023 en la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía en Enseñanza Media. El segundo objetivo específico va direccionado en analizar las principales dificultades enfrentadas por los estudiantes durante el desarrollo de sus prácticas en centros patrimoniales y de difusión cultural, considerando el contexto y las exigencias propias de dichos espacios formativos. Para, finalmente, desarrollar el tercer objetivo específico que es explorar las oportunidades de mejora reconocidas por los estudiantes a partir de su experiencia en prácticas no convencionales, especialmente en lo relativo a la adquisición de nuevos saberes vinculados al patrimonio, la conservación y la difusión de la cultura material.

El logro de nuestros objetivos de investigación nos puede entregar lineamientos para el desarrollo de modificaciones microcurriculares en algunos cursos de la línea de práctica, propiciando su desarrollo en centros no convencionales a modo de preparar de forma más integral y consistente al profesor en formación para salir al mercado laboral una vez ya titulados.

Tal como adelantamos en el resumen del artículo, la metodología de implementación para el cumplimiento de los objetivos de esta investigación será de tipo cuantitativa con un enfoque descriptivo. Para la recogida de información se utilizará un cuestionario cerrado con escala Likert debido a su utilidad para medir percepciones y actitudes (Babbie, 2000), con valores de 1 a 5 (1 = Totalmente en desacuerdo; 2 = En desacuerdo; 3 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4 = De acuerdo y 5 = Totalmente de acuerdo) implementado de forma remota por medio de «Google Forms», en donde la muestra estuvo compuesta por 11 estudiantes de la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía en Enseñanza Media de la Universidad Bernardo O'Higgins, que

participaron de prácticas no convencionales entre el año 2023 y 2024, representando el 100 % de estudiantes que participaron en dicho piloto.¹

El cuestionario cerrado consta de 18 preguntas (expresadas con «P» de ahora en adelante), las cuales han sido categorizadas en base a la variable dependiente (*Percepción de los estudiantes sobre su desempeño en el plan piloto de prácticas no convencionales*) y 5 variables independientes:

Valoración personal del estudiante sobre su propio desempeño: P1, P2 y P3.

Dificultades enfrentadas en el desarrollo de la práctica: P4, P5 y P6.

Oportunidades de mejora identificadas por los estudiantes: P7, P8, P9, P10 y P11.

Adquisición de saberes vinculados al patrimonio y cultura material: P12, P13, P14 y P15.

Condiciones del centro patrimonial o de difusión cultural: P16, P17 y P18.

El instrumento, al ser un cuestionario cerrado, fue implementado de forma remota y los resultados fueron analizados por medio del software «SurveyMonkey», con el cual realizamos un análisis descriptivo (frecuencias, medias y desviación estándar) y se realizaron cruces entre variables para identificar posibles patrones de percepción entre los estudiantes encuestados. El cuestionario cerrado ha pasado por un proceso de validación de pares doble ciego (2 profesionales afines al área de investigación) y, más tarde, aprobado por el Comité de Ética Institucional de la Universidad Bernardo O'Higgins, salvaguardando de esta forma los criterios éticos de investigación con seres humanos.

El universo de esta investigación está compuesto por los 21 estudiantes regulares de la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía en Enseñanza Media de la Universidad Bernardo O'Higgins matriculados al segundo semestre del año 2024, quienes han realizado prácticas pedagógicas, ya sea en contextos convencionales o no convencionales, desglosados de la siguiente forma:

Tabla 1: Universo de investigación por generación
(Total de estudiantes regulares de la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía en
Enseñanza Media)

Generación 2017	Generación 2019	Generación 2020	Generación 2021	Generación 2022
1	2	1	9	8

Fuente: Elaboración propia.

La muestra de este estudio está compuesta por los 11 estudiantes que participaron en las prácticas no convencionales entre 2023 y 2024, lo que representa el 100 % de los casos posibles. Al tratarse de una población pequeña y homogénea, se optó por un diseño censal. La segmentación por generación es la siguiente: generación 2021 (4 estudiantes) y generación 2022 (7 estudiantes). Esta elección permitirá obtener una visión detallada y representativa de la percepción estudiantil sobre este nuevo modelo formativo.

Tabla 2: Muestra de Investigación
(Total de estudiantes regulares que participaron en prácticas no convencionales entre 2023 y 2024)

Generación 2017	Generación 2019	Generación 2020	Generación 2021	Generación 2022
0	0	0	4	7

Fuente: Elaboración propia.

La selección de los 11 estudiantes que participaron en las prácticas no convencionales responde a la necesidad de analizar la percepción específica de los estudiantes que vivieron esta experiencia, ya que sus respuestas reflejaron la realidad de la implementación de este nuevo modelo de prácticas no convencionales. Al tratarse de un grupo pequeño y homogéneo, donde se incluyó a todos los participantes de este tipo de práctica para obtener una visión más completa y precisa de sus percepciones y experiencias, es que se presentan los resultados.

4. Resultados

4.1 Análisis descriptivo general

A continuación, se describen los análisis generales de cada sección del instrumento de investigación:

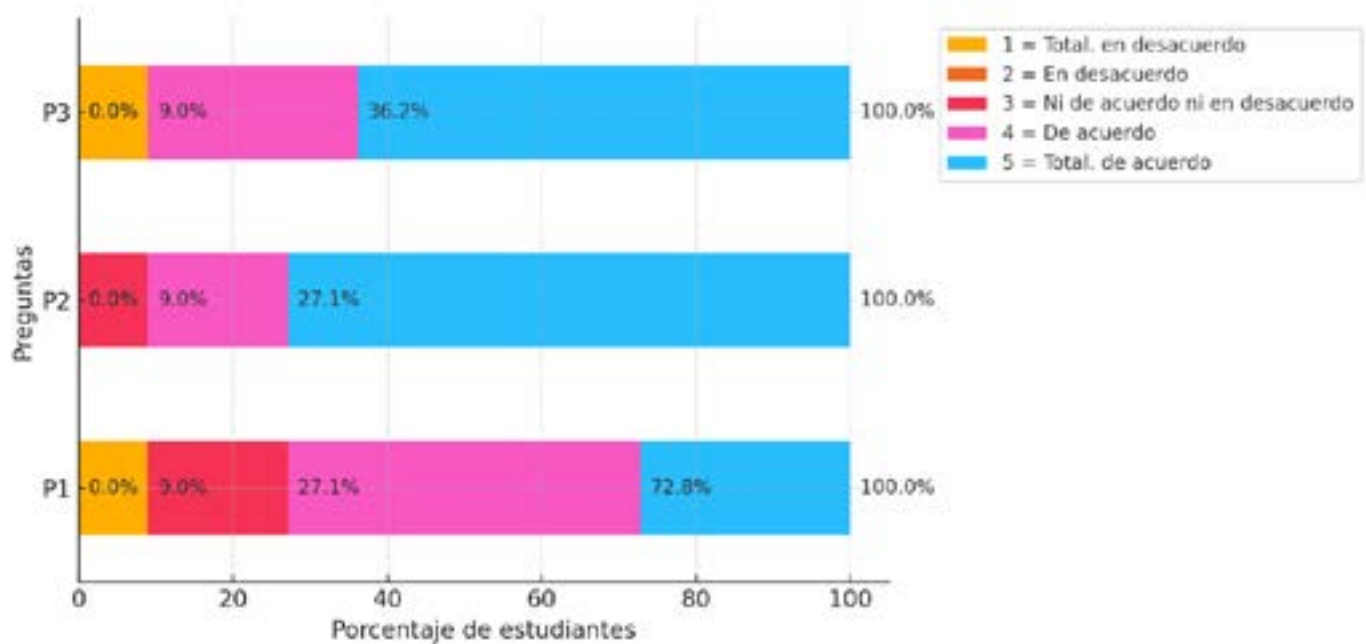
4.1.1 Sección 1: Valoración personal del estudiante sobre su propio desempeño

Tabla 3: Resultados generales sección 1

N°	Pregunta	Media	Desviación estándar	% Totalmente en des-acuerdo (1)	% En des-acuerdo (2)	% Ni de acuerdo, ni en des-acuerdo (3)	% De acuerdo (4)	% Totalmente de acuerdo (5)
1	Me sentí preparado/a para desarrollar las actividades asignadas durante mi práctica no convencional.	3,82	1,17	9,0 %	0 %	18,1 %	45,5 %	27,2 %
2	Considero que realicé un buen trabajo durante mi estancia en el centro patrimonial o de difusión cultural.	4,64	0,67	0 %	0 %	9,0 %	18,1 %	72,7 %
3	Pude aplicar conocimientos adquiridos en la carrera durante mi práctica en un contexto no convencional.	4,36	1,21	9,0 %	0 %	0 %	27,2 %	63,6 %

Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 1. Sección 1: Distribución porcentual de respuestas en escala Likert (por pregunta)



Fuente: Elaboración propia

Al revisar la sección 1, *Valoración personal del estudiante sobre su propio desempeño*, observamos que la mayoría de las respuestas en los niveles altos de la escala Likert (4 y 5) se concentran en la pregunta 2. En cambio, la pregunta 1 exhibe una dispersión mucho más marcada a lo largo de los cinco niveles, lo que deja ver percepciones bastante diversas entre los estudiantes. Esto permite concluir que, en términos generales, los estudiantes tienen una impresión muy positiva de cómo se desempeñaron durante las prácticas no convencionales. Ahora bien, la verdad es que todavía se perciben ciertos indicios de desigualdad en cuanto a la preparación previa que tuvo cada uno para enfrentar estas experiencias. Además, resulta evidente que estos espacios de práctica son sumamente valiosos para poner en acción los conocimientos teóricos adquiridos, siempre y cuando se aseguren condiciones realmente equitativas para todos los participantes. Y es que, sin esas garantías mínimas, el potencial formativo de estas instancias podría verse seriamente limitado.

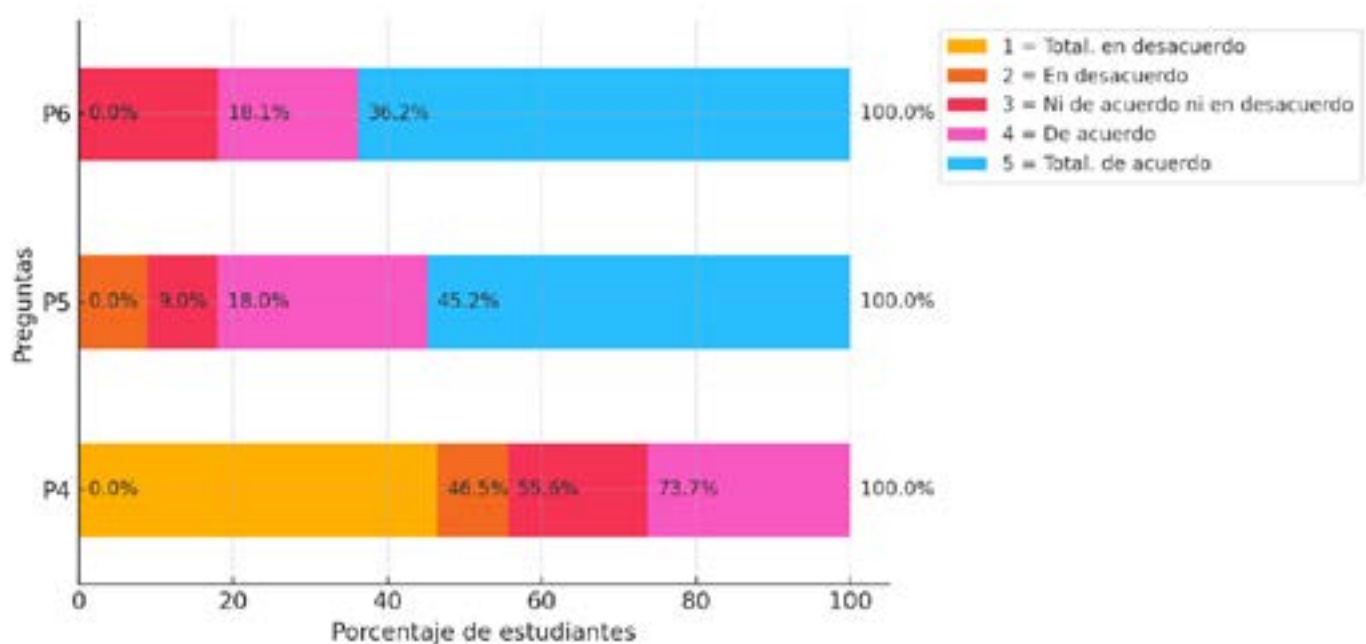
4.1.2 Sección 2: Dificultades enfrentadas en el desarrollo de la práctica

Tabla 4: Resultados generales sección 2

Ítem	Pregunta	Media	Desviación estándar	% Totalmente en des-acuerdo (1)	% En des-acuerdo (2)	% Ni de acuerdo, ni en des-acuerdo (3)	% De acuerdo (4)	% Totalmente de acuerdo (5)
4	Encontré dificultades para adaptarme a las dinámicas propias del centro patrimonial o de difusión cultural.	2,55	1,37	36,3 %	9,09 %	18,1 %	26,3 %	0 %
5	Recursos/materiales proporcionados permitieron cumplimiento tareas.	4,27	1,01	0 %	9,0 %	9,0 %	27,2 %	54,5 %
6	El rol que debía desempeñar estuvo claramente definido.	4,45	0,82	0 %	0 %	18,1 %	18,1 %	63,6 %

Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 2. Sección 2: Distribución porcentual de respuestas en escala Likert (por pregunta)



Fuente: Elaboración propia.

Esta sección examina las principales dificultades que los estudiantes dijeron percibir durante la implementación de las prácticas no convencionales. Se exploran tres aspectos fundamentales: cómo se adaptaron al centro, la disponibilidad real de recursos y la claridad del rol que se les asignó. En el caso particular de la sección 2, titulada *Dificultades enfrentadas en el desarrollo de la práctica*, se observa algo interesante: la mayoría de las respuestas se agrupan en los niveles superiores de la escala Likert (4 y 5) para los ítems relativos a la disponibilidad de recursos y a la claridad del rol. Esto sugiere que, en general, los estudiantes tienen una percepción bastante favorable de estos dos puntos. Ahora bien, cuando se trata de la adaptación inicial al contexto patrimonial, el panorama cambia un poco. Ahí se advierte una distribución más dispersa, lo que deja ver que algunos estudiantes enfrentaron mayores desafíos para integrarse a las dinámicas propias de estos espacios. La verdad es que esto podría deberse a varios factores, entre ellos, el entorno particular de los centros patrimoniales o simplemente la falta de experiencia previa en escenarios educativos distintos a los convencionales.

Por otro lado, llama la atención que los estudiantes no identificaron grandes dificultades de tipo estructural. Esto refuerza la idea de que uno de los principales puntos fuertes del programa piloto radica precisamente en la claridad con que se definieron las funciones y en la adecuada provisión de recursos para el desarrollo de las prácticas. Además, la variedad de experiencias en el proceso de adaptación evidencia la necesidad de implementar un acompañamiento inicial más uniforme, lo cual se presenta como un desafío concreto que la jefatura de carrera y el equipo docente tendrán que abordar con especial cuidado al diseñar y supervisar este tipo de iniciativas.

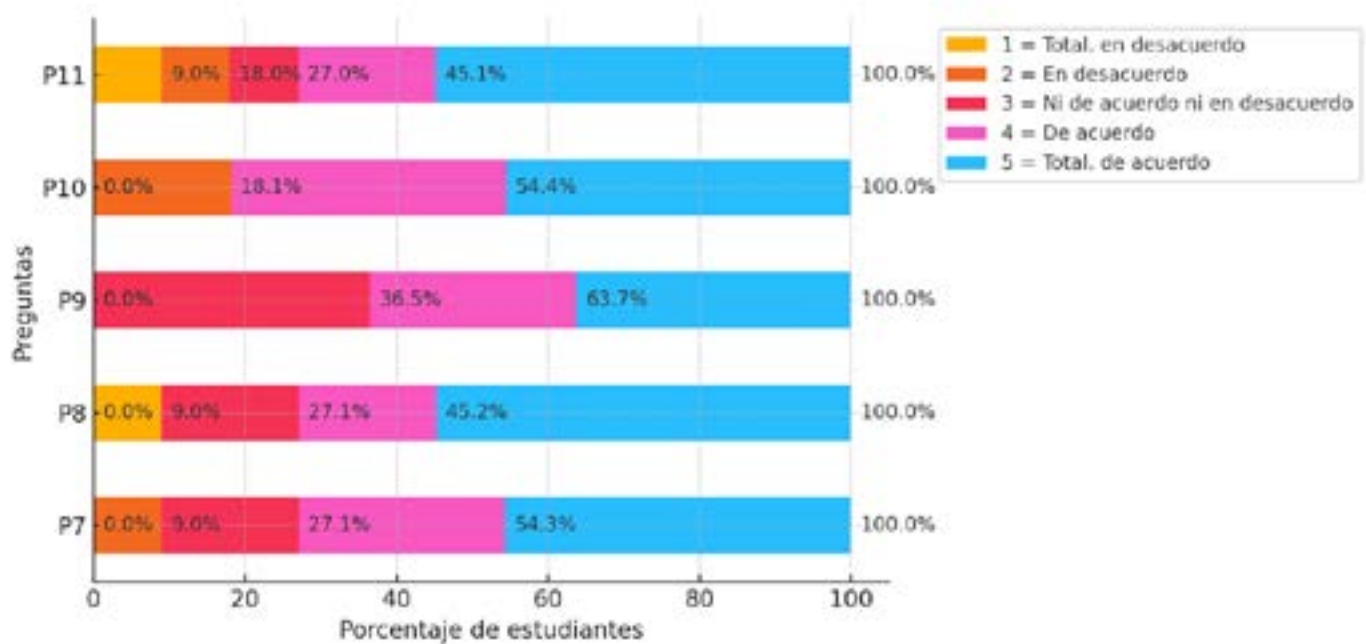
4.1.3 Sección 3: Oportunidades de mejora identificadas por los estudiantes

Tabla 5: Resultados generales sección 3

Ítem	Pregunta	Media	Desviación estándar	% Totalmente en des-acuerdo (1)	% En des-acuerdo (2)	% Ni de acuerdo, ni en des-acuerdo (3)	% De acuerdo (4)	% Totalmente de acuerdo (5)
7	A partir de mi experiencia, considero necesario ajustar ciertos aspectos del plan piloto para futuras generaciones.	4,09	1,04	0 %	9,0 %	18,1 %	27,2 %	45,4 %
8	Consideraría relevante la realización de práctica no convencional para mi formación como profesor de Historia y Geografía en Enseñanza Media.	4,09	1,30	9,0 %	0 %	18,1 %	18,1 %	54,5 %
9	Se podrían incluir más instancias de acompañamiento académico durante la práctica.	4,00	0,89	0 %	0 %	36,3 %	27,2 %	36,3 %
10	Mis conocimientos teóricos se profundizaron a partir de la experiencia de práctica no convencional.	4,09	1,14	0 %	18,1 %	0 %	36,3 %	45,4 %
11	Me gustaría haber tenido mayor preparación previa para enfrentar esta modalidad de práctica.	4,00	1,41	9,0 %	9,0 %	9,0 %	18,1 %	54,5 %

Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 3. Sección 3: Distribución porcentual de respuestas en escala Likert (por pregunta)



Fuente: Elaboración propia.

Esta sección recoge cómo perciben los estudiantes las posibles mejoras al plan piloto, junto con su mirada crítica sobre el acompañamiento académico, la preparación previa y el impacto que estas prácticas tuvieron en su formación profesional. En el caso de la sección 3, titulada *Oportunidades de mejora identificadas por los estudiantes*, se observa que la mayoría de las respuestas se ubica en los niveles superiores de la escala Likert (4 y 5). Esto evidencia una valoración global bastante positiva del plan piloto. Ahora bien, también se detectan respuestas dispersas en los niveles intermedios e incluso bajos, lo que sugiere que la experiencia no fue vivida de la misma manera por todos. Y es que algunos estudiantes parecen haber encontrado ciertos vacíos o dificultades que apuntan a la necesidad de revisar aspectos como la preparación inicial, el acompañamiento durante la práctica o la claridad en la asignación de tareas. Este hallazgo pone en primer plano el papel fundamental que desempeñan tanto el equipo docente de prácticas como la coordinación de la carrera en el diseño e implementación de estas experiencias. Así las cosas queda claro que los estudiantes reconocen el valor

formativo de las prácticas no convencionales, pero, al mismo tiempo, plantean la necesidad de hacer algunos ajustes. La verdad es que esto refleja una actitud crítica y, sobre todo, constructiva frente a la mejora continua del plan piloto. Además, se identifican oportunidades importantes para enriquecer la experiencia, como intensificar el acompañamiento académico, unificar los procesos de inducción y fortalecer el vínculo entre teoría y práctica. En definitiva, todas estas percepciones no hacen más que reafirmar que las prácticas no convencionales constituyen una innovación formativa pertinente. Eso sí, requieren una estructura más robusta que permita garantizar condiciones de equidad y calidad en el aprendizaje de todos los estudiantes.

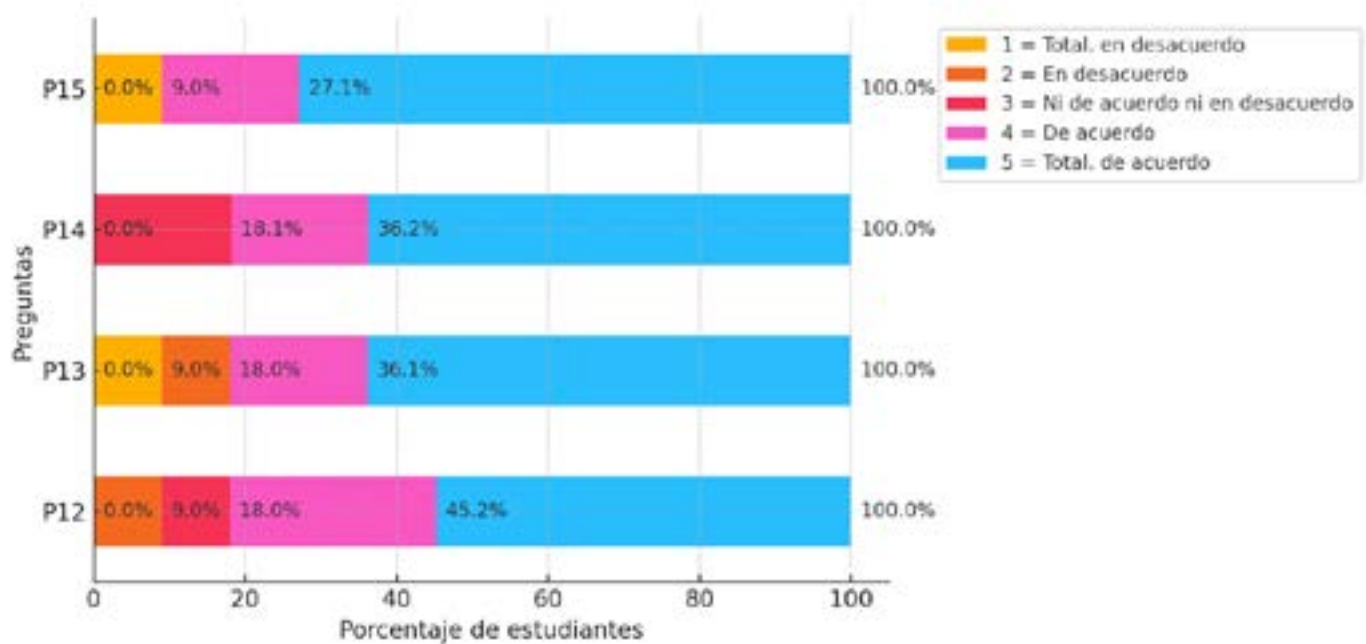
4.1.4 Sección 4: Adquisición de saberes vinculados al patrimonio y cultura material

Tabla 6: Resultados generales sección 4

Ítem	Pregunta	Media	Desviación estándar	% Totalmente en des-acuerdo (1)	% En des-acuerdo (2)	% Ni de acuerdo, ni en des-acuerdo (3)	% De acuerdo (4)	% Totalmente de acuerdo (5)
12	Aprendí nuevas metodologías para enseñar temas relacionados con el patrimonio.	4,27	1,01	0 %	9,0 %	9,0 %	27,2 %	54,5 %
13	Existió un cambio en mi percepción con relación al patrimonio, producto de mi experiencia en la práctica no convencional.	4,18	1,40	9,0 %	9,0 %	0 %	18,1 %	63,3 %
14	Durante la práctica adquirí conocimientos significativos sobre conservación de objetos y/o documentos patrimoniales.	4,45	0,82	0 %	0 %	18,1 %	18,1 %	63,6 %
15	Esta experiencia fortaleció mi comprensión sobre la cultura material local y nacional.	4,45	1,21	9,0 %	0 %	0 %	18,1 %	72,7 %

Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 4. Sección 4: Distribución porcentual de respuestas en escala Likert (por pregunta)



Fuente: Elaboración propia.

Esta sección permite adentrarse con mayor precisión en el impacto formativo que tienen las prácticas no convencionales, especialmente en lo que toca a la incorporación de saberes patrimoniales, metodologías activas de enseñanza, conservación y cultura material. La verdad es que los resultados son fundamentales para dilucidar si estas experiencias están logrando mover la formación tradicional en ciencias sociales hacia nuevas dimensiones, más patrimoniales, con un enfoque interdisciplinario y un propósito claro de fortalecer la educación ciudadana. Al revisar la sección 4, titulada *Adquisición de saberes vinculados al patrimonio y cultura material*, salta a la vista que la mayoría de las respuestas se concentran en los niveles superiores de la escala Likert (4 y 5). Esto habla, sin rodeos, de un impacto muy positivo en el desarrollo de competencias asociadas al patrimonio. Además, las preguntas 14 y 15 resultan particularmente reveladoras, pues muestran distribuciones estables hacia el acuerdo y el total acuerdo. En cambio, la pregunta 13 evidencia una dispersión mayor a lo largo de toda la escala, lo que deja entrever que no todos los estudiantes lograron resignificar su relación con el patrimonio del mismo

modo tras vivir esta experiencia. Y es que, en sintonía con lo anterior, se puede afirmar que las prácticas no convencionales están cumpliendo un rol formativo potente en el campo de la educación patrimonial. Están ayudando a moldear un perfil docente más crítico, atento a su entorno y con una mirada que va mucho más allá de los límites tradicionales de la disciplina. Además, se advierten fortalezas claras en los conocimientos y actitudes que impulsan la conservación y la comprensión del patrimonio y la cultura material. Por otro lado, esa variabilidad que se observa en algunos ítems invita a detenerse y reflexionar: tal vez convendría reforzar ciertas instancias a través de una planificación didáctica más afinada, con orientaciones metodológicas bien definidas y acuerdos previos más robustos con los centros patrimoniales. Así se podría garantizar una experiencia formativa más sólida y pareja para todos los estudiantes, manteniendo altos estándares de calidad.

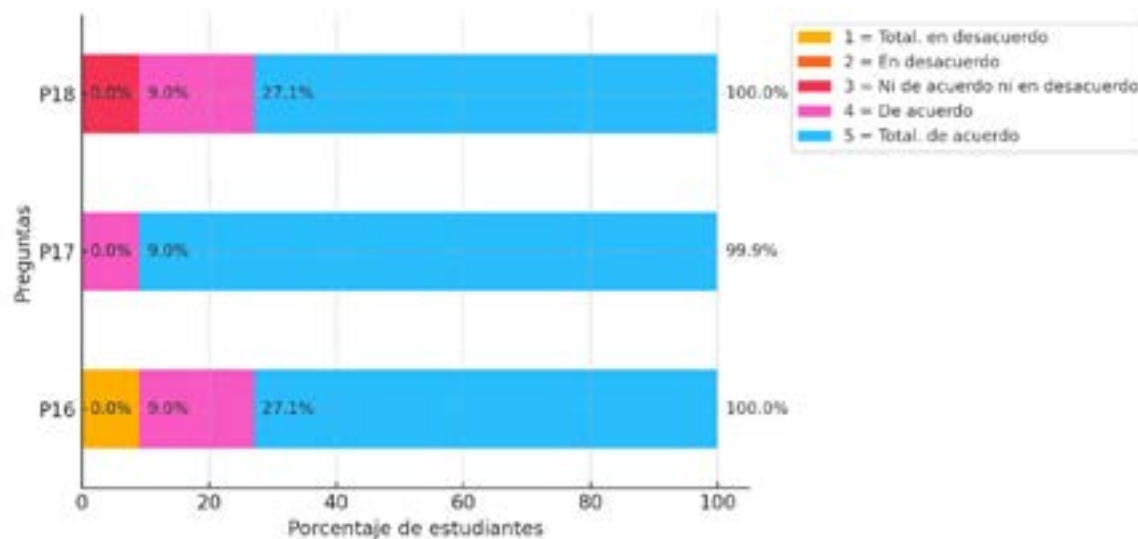
4.1.5 Sección 5: Condiciones del centro patrimonial o de difusión cultural

Tabla 7: Resultados generales sección 5

Ítem	Pregunta	Media	Desviación estándar	% Totalmente en des-acuerdo (1)	% En des-acuerdo (2)	% Ni de acuerdo, ni en des-acuerdo (3)	% De acuerdo (4)	% Totalmente de acuerdo (5)
16	Las condiciones físicas del lugar donde realicé la práctica eran adecuadas para el desarrollo de mis actividades.	4,45	1,21	9,0 %	0 %	0 %	18,1 %	72,7 %
17	El personal del centro me brindó el apoyo necesario durante mi proceso de práctica.	4,91	0,30	0 %	0 %	0 %	9,0 %	90,9 %
18	El ambiente laboral en el centro fue propicio para el aprendizaje y el crecimiento profesional.	4,64	0,67	0 %	0 %	9,0 %	18,1 %	72,7 %

Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 5. Sección 5: Distribución porcentual de respuestas en escala Likert (por pregunta)



Fuente: Elaboración propia.

Esta sección busca examinar la calidad de los entornos donde se desarrollaron las prácticas no convencionales, poniendo atención en aspectos clave como la infraestructura física, el apoyo brindado por las personas y el clima laboral que se vivió en estos espacios. Y es que, la verdad, todos estos elementos resultan determinantes: inciden directamente en la experiencia formativa de los estudiantes, en su nivel de motivación y en la manera en que terminan valorando pedagógicamente este tipo de instancias. Al mirar con detalle la Sección 5, que lleva por título *Condiciones del centro patrimonial o de difusión cultural*, se advierte que la mayoría de las respuestas se concentra en los niveles más altos de la escala Likert (4 y 5). Esto deja en claro un altísimo grado de satisfacción respecto tanto a las condiciones físicas como al trato humano recibido en los centros. Además, esta tendencia parece bastante consistente, lo que refuerza la percepción positiva que tienen los estudiantes sobre los espacios donde realizaron sus prácticas.

Además, las distribuciones son bastante consistentes y mantienen una coherencia positiva, especialmente en lo relativo al

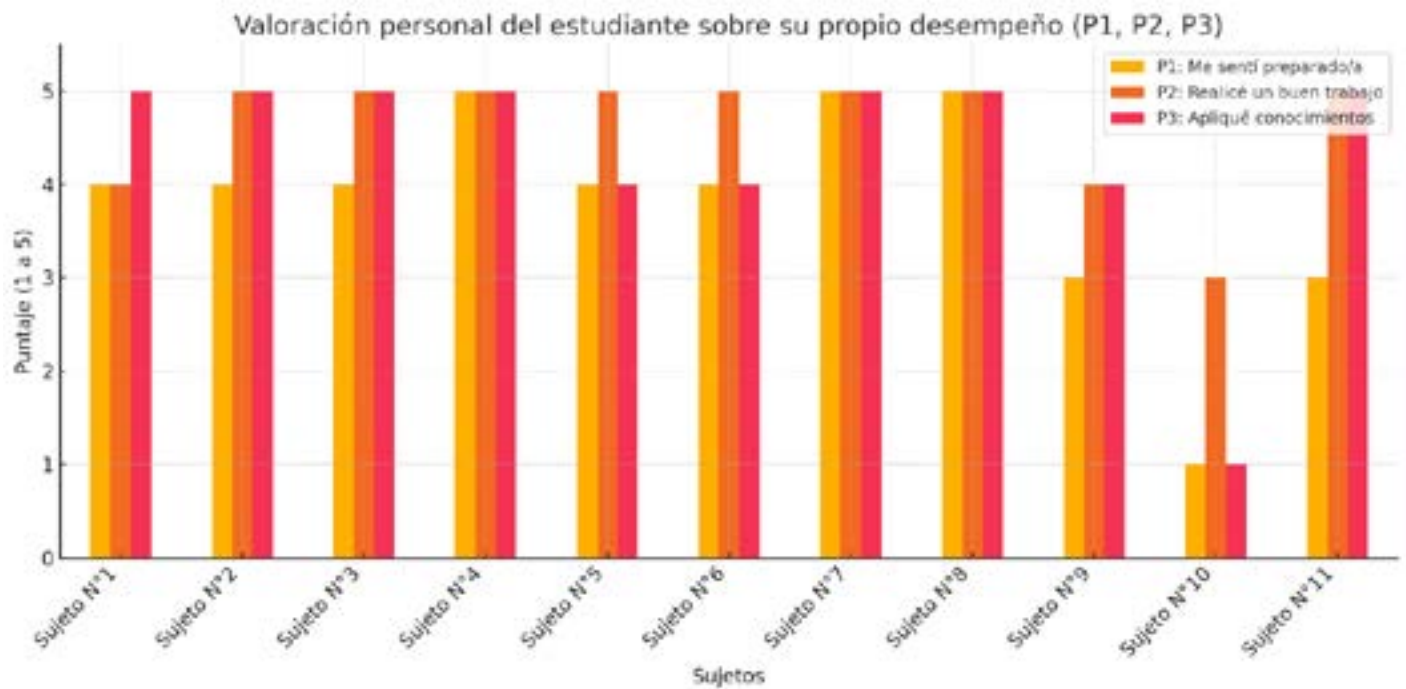
acompañamiento proporcionado por el personal, que sin duda se alza como una de las grandes fortalezas del plan piloto. Ahora bien, la pregunta P16 muestra una dispersión mayor a lo largo de la escala, lo que podría estar asociado a diferencias puntuales en la calidad o disponibilidad de recursos materiales entre los distintos centros patrimoniales visitados. Esto abre un matiz interesante para futuros ajustes. De manera general, los resultados permiten afirmar que estas prácticas no convencionales se llevaron a cabo en entornos laborales sumamente favorables, tanto por la infraestructura como por el apoyo humano brindado, aspectos que reforzaron de forma positiva la experiencia formativa. Sin embargo, también queda claro que el principal desafío pasa por garantizar estándares mínimos en infraestructura y recursos, de modo que todos los estudiantes puedan vivir una experiencia práctica en igualdad de condiciones. En este sentido, cobra especial relevancia el papel de las alianzas interinstitucionales, cuyo trabajo conjunto, apertura al diálogo y disposición a recibir retroalimentación fueron clave para alcanzar los logros observados.

4.2 Análisis según objetivos específicos

4.2.1 Valoración personal del estudiante sobre su propio desempeño

Para analizar la variable independiente *Valoración personal del estudiante sobre su propio desempeño*, podemos observar que las preguntas del instrumento asociadas son las P1, P2, y P3, así mismo podemos observar que las medias oscilan entre 4,3 y 5, con una desviación estándar que va a 1.7.

Gráfico 6: Valoración personal del estudiante sobre su propio desempeño



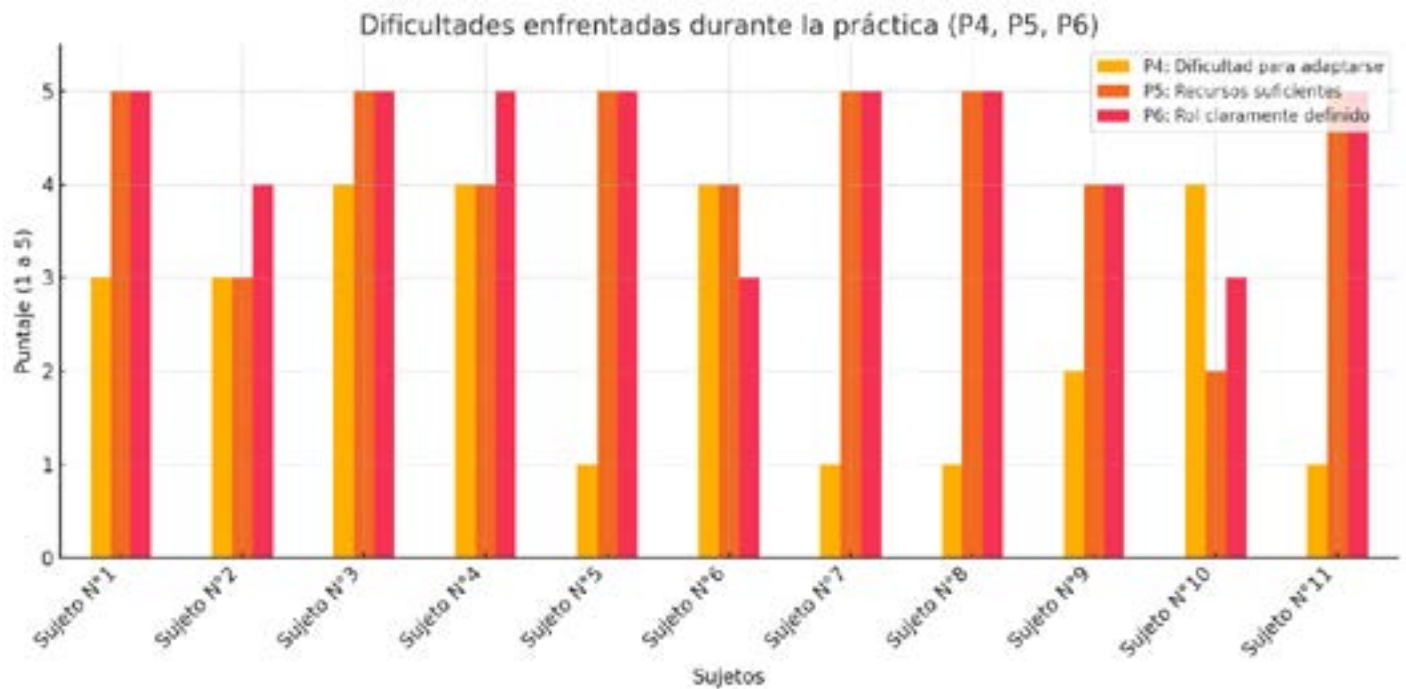
Fuente: Elaboración propia.

Sin embargo, podemos observar que la mayoría de los estudiantes tiene una percepción positiva o muy positiva de su propio desempeño, destacando la confianza para aplicar conocimientos. No obstante, existen casos aislados que se perciben menos preparados, lo que evidencia heterogeneidad en la experiencia y nivel de autoconfianza. En este sentido, se asume la importancia de generar espacios como tutorías de trabajo focalizadas individualmente para averiguar la causalidad de dichas apreciaciones y buscar mejoras.

4.2.2 Dificultades enfrentadas en el desarrollo de la práctica

Para analizar la variable independiente *Dificultades enfrentadas en el desarrollo de la práctica*, podemos observar que las preguntas del instrumento asociadas son las P4, P5, y P6. Del mismo modo, se puede observar que las medias de tendencia oscilan entre 3,3 y 4,6, sin valores extremos negativos.

Gráfico 7: Dificultades enfrentadas en el desarrollo de la práctica



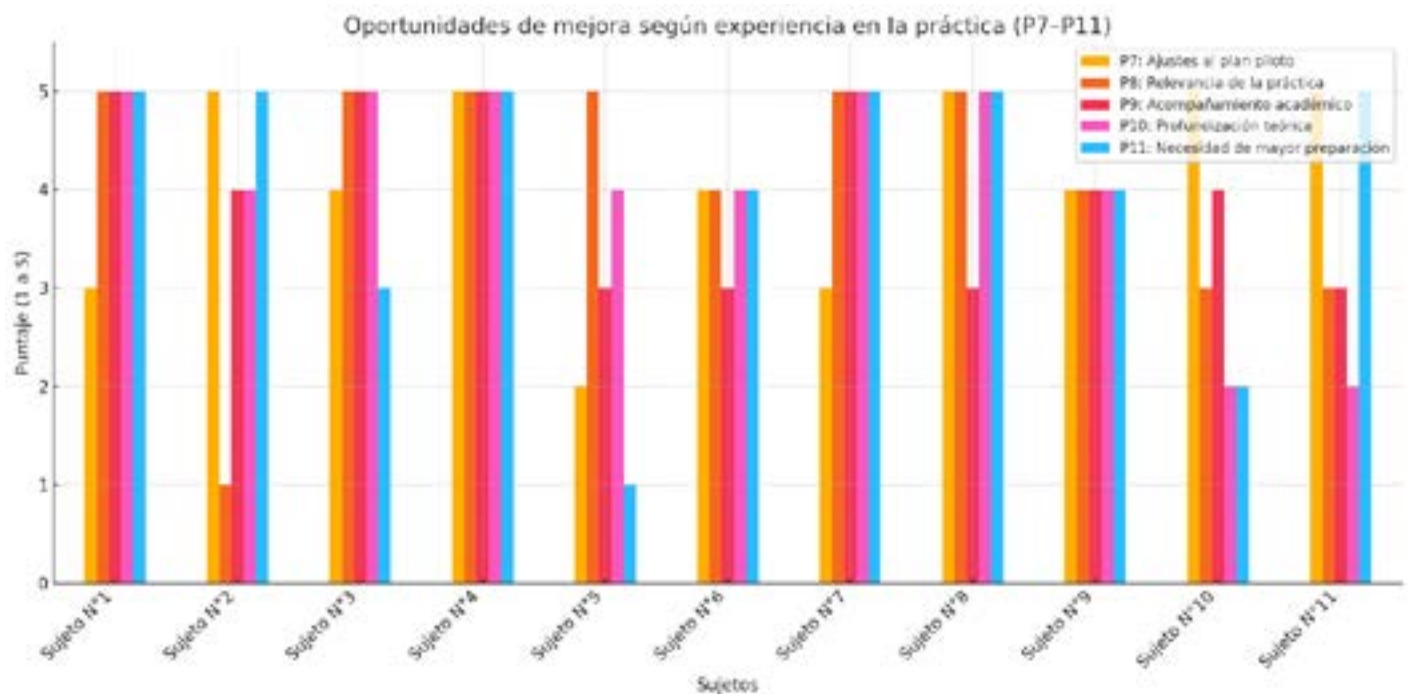
Fuente: Elaboración propia.

En este sentido, se puede establecer que la mayoría de los encuestados no percibe grandes barreras estructurales, habiendo claridad en las funciones y que los materiales disponibles fueron adecuados. Sin embargo, producto de la dispersión estándar, podemos considerar que algunos encuestados mostraron dificultades de adaptación, lo que sugiere la necesidad de fortalecer la inducción al contexto patrimonial. Los talleres de práctica, que son los cursos teóricos de práctica al interior de la carrera, pueden ser un espacio de diálogo, reflexión y perfeccionamiento sobre ese tópico.

4.2.3 Oportunidades de mejora identificadas por los estudiantes

Para analizar la variable independiente *Oportunidades de mejora identificadas por los estudiantes*, podemos observar que las preguntas del instrumento asociadas son las P7, P8, P9, P10 y P11, en donde podemos observar que el promedio de tendencia oscila entre 3.0 y 5, con una significativa mayoría sobre 4.

Gráfico 8: Oportunidades de mejora identificadas por los estudiantes



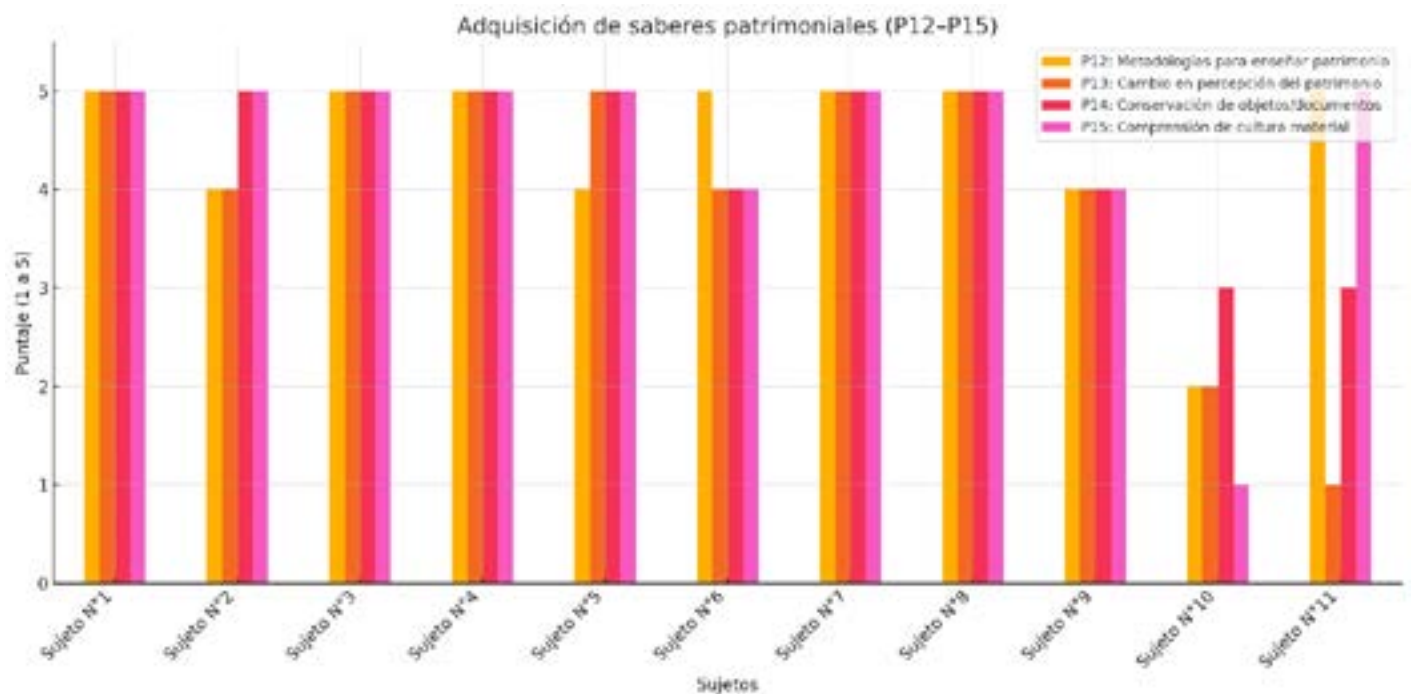
Fuente: Elaboración propia.

A modo de análisis, podemos observar la visión crítica de los estudiantes, en donde se muestra una apertura clara a mejorar el plan piloto. La mayoría destaca la importancia de estas prácticas, pero demanda mayor preparación previa y acompañamiento académico. Hay una actitud reflexiva y constructiva, ideal para implementar en futuros ajustes en la implementación del programa. En este sentido, se propone generar ajustes al diseño original, dando espacios de mayor reflexión y análisis para la creación de un futuro modelo de prácticas pedagógicas no convencionales.

4.2.4 Adquisición de saberes vinculados al patrimonio y cultura material

Para analizar la variable independiente *Adquisición de saberes vinculados al patrimonio y cultura material*, podemos observar que las preguntas del instrumento asociadas son las P2, P13, P14, y P15, en donde damos cuenta que en cuanto a las tendencias podemos ver medias altas que oscilan entre 4,2 y 5, con una alta concentración en el valor máximo.

Gráfico 9: Adquisición de saberes vinculados al patrimonio y cultura material



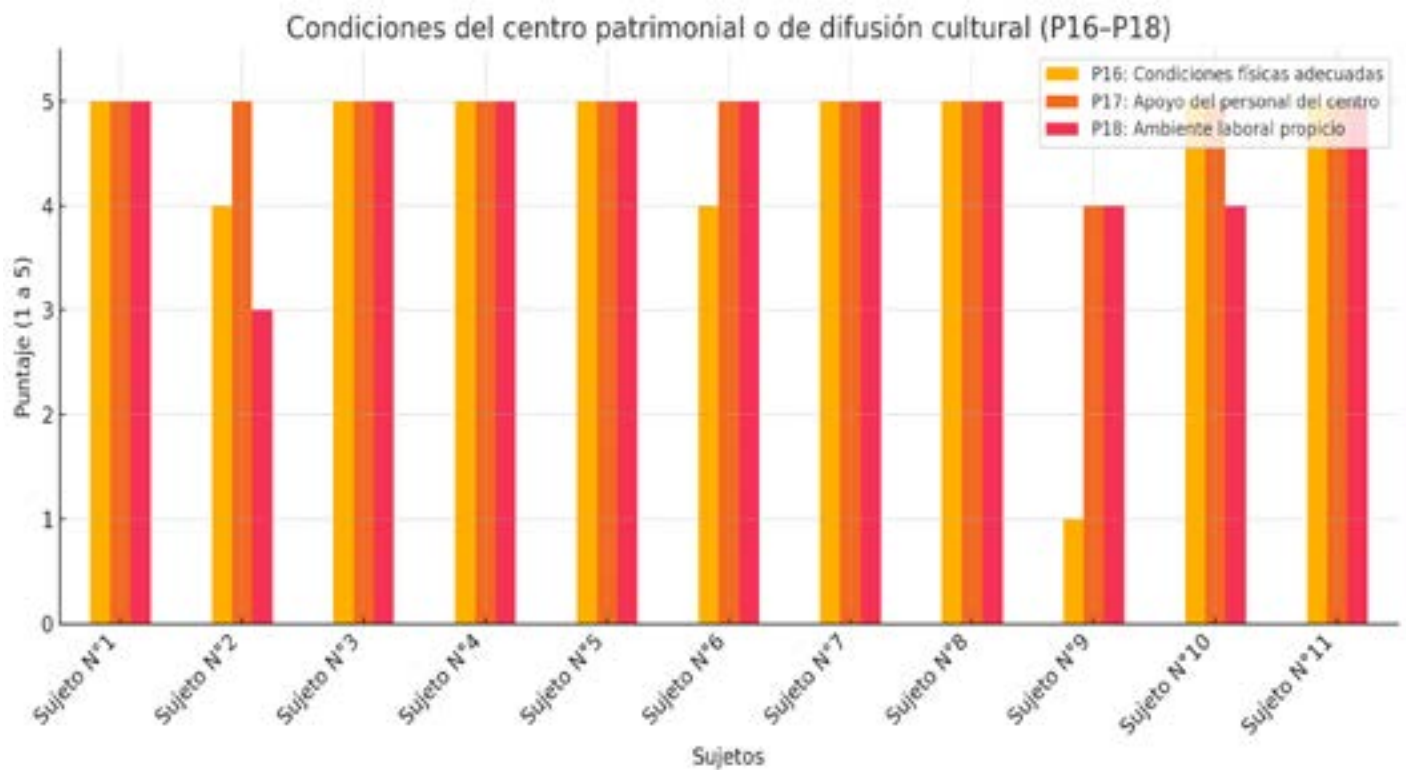
Fuente: Elaboración propia.

En ese sentido, podemos observar que los estudiantes valoran fuertemente el aprendizaje sobre patrimonio en cuanto a conservación, cultura material y metodologías didácticas, siendo esta dimensión la más exitosa en el plan piloto ejecutado. A modo de conjetura, planteamos que este indicador exitoso se debe a la fuerte preponderancia que las y los docentes de la carrera promovieron en sus cátedras, como también la promoción de la visión y misión de las instituciones y la sensibilización que generó dos hitos en el proceso: la unidad educativa del Archivo Nacional Histórico desarrolló una capacitación sobre resguardo documental que fue certificada (2023) y que al año siguiente se profundizó con tres talleres de conservación y museografía dictado conjuntamente entre la carrera y el Departamento Interdisciplinar en Ciencias Humanas UBO con el Museo Juan Bautista Ambrosetti de la Universidad de Buenos Aires, que se denominó «Curso didáctico sobre Patrimonio cultural UBO + UBA» (2024).

4.2.5 Condiciones del centro patrimonial o de difusión cultural

Para analizar la variable independiente *Condiciones del centro patrimonial o de difusión cultural*, se puede identificar que las preguntas del instrumento asociadas son las P6, P17 y P18, en donde existen tendencias con medias muy altas, siendo la mayor parte de estas con índice por sobre el valor 5 con una mínima dispersión.

Gráfico 10: Condiciones del centro patrimonial o de difusión cultural



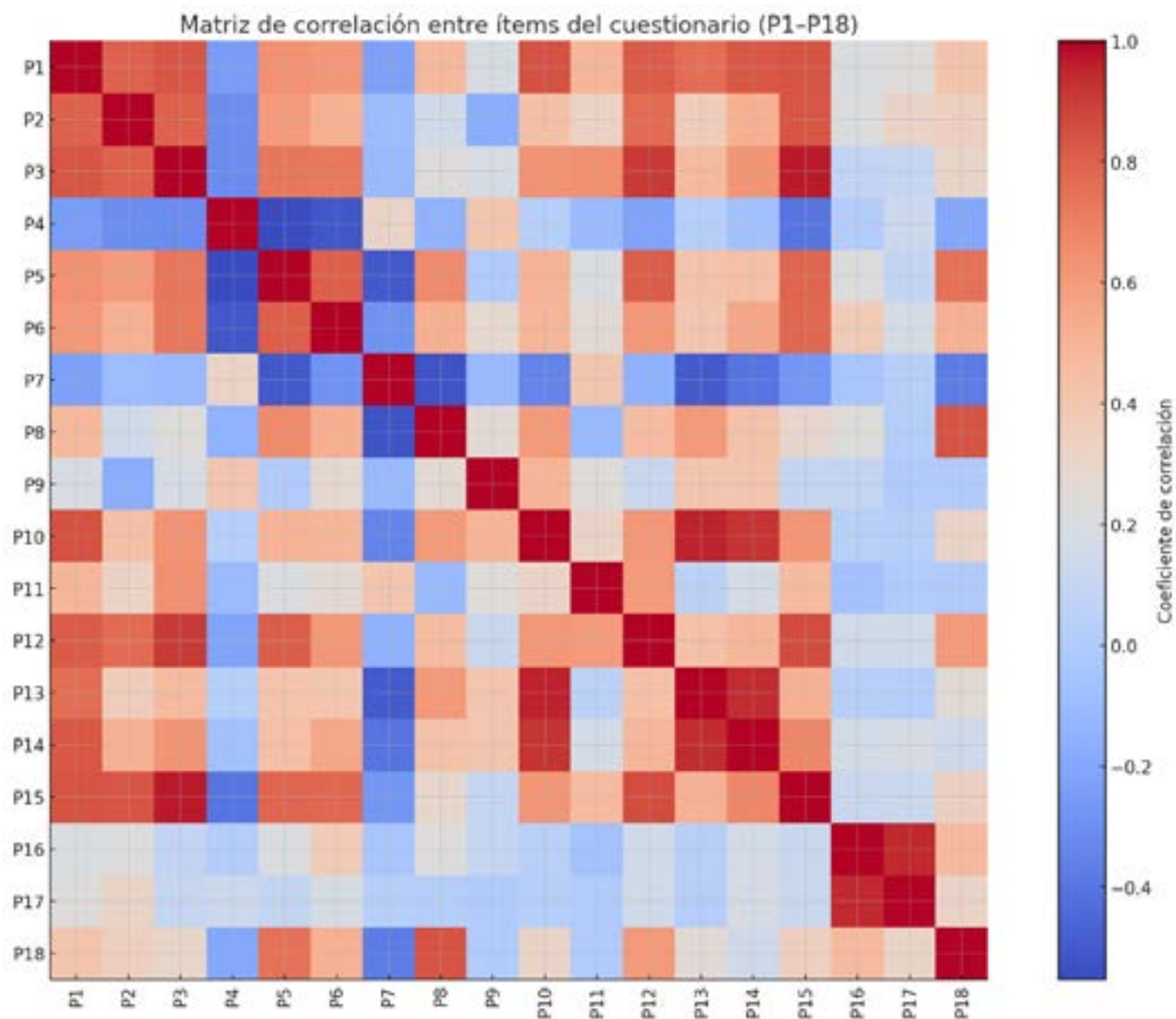
Fuente: Elaboración propia.

Este análisis nos da a entender que el entorno físico y humano de los centros no convencionales fue altamente valorado; podría incluirse dentro de ello la misión y visión de las instituciones. La experiencia se desarrolló en espacios adecuados y con un ambiente de acogida apropiado para el aprendizaje. Tanto el Museo Histórico de Carabineros como el Museo Criminológico de la Policía de Investigaciones de Chile tienen dependencias e infraestructura museográfica de categoría mundial, con espacios adecuados para la muestra permanente, depósitos de piezas que cumplen con estándares internacionales y dependencias para trabajo autónomo de sus funcionarios. En ambos espacios nuestros estudiantes pudieron desenvolverse cotidianamente. En el caso del Archivo Nacional Histórico y la Biblioteca Casa de la Lectura y la Literatura UBO, las instalaciones de principios del siglo XX cuentan con los espacios adecuados para el trabajo de gabinete, de consulta, de bóvedas de depósito y sala de clases y reuniones para recibir a los visitantes.

4.3 Análisis correlacional entre variables

A continuación, podemos observar nuestra matriz de correlación, representada en un mapa de calor. En esta representación gráfica se evidencia, en primer lugar, que los colores rojos intensos indican una correlación fuerte y positiva. En segundo lugar, los colores azules intensos indican correlaciones negativas y, en tercer lugar, los tonos neutros, blancos y grises reflejan una correlación baja o nula.

Gráfico 11: Matriz de correlación entre variables



Fuente: Elaboración propia.

En base a lo anterior, se puede desprender una cohesión interna en dimensiones constructivas. Dicho de otro modo, las preguntas P1, P2 y P3 de valoración del desempeño personal, P12, P13, P14 y P15 orientadas al aprendizaje patrimonial y P16, P17 y P18 tienen una alta correlación interna. El impacto del entorno en la percepción del desempeño igualmente es una categoría relevante de análisis correlacional en el presente estudio, esto se ve reflejado en P16, P17 y P18 (orientadas a infraestructura, personal y clima), las que tienen correlaciones positivas moderadas con P1, P2 y P3. Esto sugiere un buen entorno físico y humano, indicando correlacionalmente cómo los estudiantes valoran su propio desempeño. En este sentido, podemos inferir que un estudiante que se siente apoyado y trabajando en un espacio adecuado potencia la autopercepción profesional de su formación y de su futuro.

La relación entre dificultades y desempeño denota una correlación negativa, pudiendo observarse que P4 (Dificultades de adaptación) muestra una correlación negativa con P1, P2 y P3, orientándose a estudiantes que reportan más dificultades para adaptarse tendiendo a

valorar de peor forma su desempeño. Por otro lado, indica que la fase inicial de inducción resulta clave para empoderar a los estudiantes en su proceso de adaptación en las prácticas no convencionales.

Otro aspecto importante que podemos desprender de este análisis correlacional es que entre P12, P13 y P15 existen una correlación entre sí, sin embargo, también presentan una buena correlación con P10 (profundización teórica) y P3 (aplicación de conocimientos), pudiendo inferirse que las experiencias en espacios patrimoniales no solo enriquecen el saber disciplinar en el ámbito que lo convoca, sino que también fortalecen la articulación entre la teoría y la práctica, evidenciándose un impacto formativo de largo alcance. Igualmente podemos observar una necesidad de ajustes institucionales producto de que P7 (ajustes), P9 (acompañamiento) y P11 (preparación previa) no poseen correlaciones fuertes; esto sugiere que el plan piloto de prácticas no convencionales, si bien fue exitoso en lo formativo y ambiental, los estudiantes demandan mejoras estructurales, preparación inicial y más trabajo en guía introductoria

a la experiencia como de acompañamiento. Esta evidencia refuerza fuertemente la idea de diseñar estrategias de acompañamiento institucionales y curriculares, significando hacer microajustes curriculares lo que podría conllevar en un futuro a rediseño curricular de la línea de prácticas y cursos de didáctica con todos los aspectos en materia de recursos directos e indirectos de inversión. De igual forma, podemos observar que P1, P3 y P13 presentan algunas correlaciones bajas, pero son casos atípicos que podrían analizarse cualitativamente producto de que manifiestan correlaciones muy bajas que se encuentran con una alta dispersión a la normalidad de los resultados del estudio.

5. Conclusiones

Dentro del presente estudio podemos desprender un conjunto de conclusiones sobre las evidencias y proyecciones a partir de la recogida de información desde la percepción de los estudiantes que realizaron prácticas no convencionales. En primer término, no se puede concluir que los resultados de esta investigación tiendan a apuntar o reconocer

generalidades, en la medida que justamente las percepciones de nuestros estudiantes parten de la experiencia individual en realidades disímiles según la institución donde hayan realizado su práctica.

En segundo lugar, logramos identificar una alta valoración con el plan piloto de prácticas no convencionales implementado entre 2023 y 2024. Los estudiantes participantes manifestaron una percepción positiva o muy positiva en torno a su experiencia formativa. Una alta valoración que queda en evidencia en las respuestas de los estudiantes en relación a la modalidad que valora como significativa, pertinente y enriquecedora dicha experiencia, dejando ver lo relevante desde la perspectiva formativa integral.

En tercer lugar, en relación a la confianza en su desempeño, el estudio deja en evidencia las desigualdades de percepción de los estudiantes en relación a la preparación previa a la práctica no convencional. Importantes resultados del estudio demuestran que, en general, la mayoría de los estudiantes se sintieron capacitados para aplicar conocimientos teóricos en

contexto patrimonial. Sin embargo, también se identificó, en algunos casos, la necesidad de mayor preparación previa orientada a una mayor claridad en las funciones a realizar en un contexto diferente que trasciende al establecido y tradicional sala de clases. De todos modos, se presencia una autoconfianza positiva que podría ser aún mayor con una preparación inicial, implementado con mayor profundidad en nivelación, orientación, inducción o actualización de programas o aspectos curriculares intencionado hacia este proceso, para favorecer la comprensión de las funciones y lógicas a desarrollar en las actividades desde el ámbito no convencional de las prácticas pedagógicas.

La relevancia del aprendizaje vivido y significativo desde la aplicación del contenido en la experiencia deja ver la necesidad de incentivar la formación en espacios no tradicionales, trascendiendo al aula de clase, desde la visión tradicional como el único o excluyente espacio de aprendizaje de las ciencias sociales detonando e intencionando la reflexión y comprensión a partir de la observación del mundo que nos rodea y la importancia de las

experiencias vivenciales para contextualizar y aplicar la transposición didáctica a partir de metodologías activas, participativas y colaborativas en función de la construcción de un aprendizaje significativo.

A lo anterior, como punto de análisis, valoramos la diversificación de espacios que apliquen y desarrollen el proceso de enseñanza y no solo se limite a las planteadas en la formalidad de los programas educativos, evidenciando con el estudio que existen diversos espacios en los cuales contribuir a la enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales, lo que nos debe invitar a identificar los establecimientos escolares como uno y no el único escenario profesional donde desarrollar estrategias didácticas que fortalezcan el conocimiento y comprensión de la realidad.

En cuarto término, se observó que existe una adaptación al entorno, en donde si bien los recursos y roles fueron percibidos como adecuados con cierta moderación, la adaptación a las dinámicas patrimoniales resultó altamente desafiante. La dispersión de resultados en esta variable a preguntas asociadas

denota un componente necesario a orientar para fortalecer la visión y conexión de la educación desde el aspecto social, cultural y también desde lo patrimonial; más todavía, considerando que desde hace un tiempo que se observa un incremento sustancial en la participación e interés de la ciudadanía en asistir a los eventos, desde la celebración del Día de los Patrimonios culturales de Chile, instaurado en el año 1999, actividad promovida desde el Ministerio de Educación y que actualmente impulsa el Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, a través del Servicio Nacional del Patrimonio Cultural.

En la línea de lo anteriormente mencionado, podemos concluir que las prácticas no convencionales se constituyen en espacios formativos efectivos, capaces de generar un impacto positivo en áreas clave del Perfil de Egreso del Plan de Estudios, particularmente en la profundización teórica y práctica del uso de metodologías activas, participativas y colaborativas. Estas contribuyen a la función de conocer y comprender la cultura material e inmaterial, vinculándola con la adquisición de saberes relativos al resguardo

y la conservación patrimonial. Asimismo, destacan por su aporte a la divulgación de la preservación y conservación de los monumentos patrimoniales y los vestigios arqueológicos que conforman un componente esencial en la construcción de la memoria histórica; conocimientos que deben estar al alcance de los profesores de la disciplina, quienes son —y seguirán siendo— responsables de transmitir y mediar el valor patrimonial (Servicio del Patrimonio, 2024).

Un quinto aspecto relevante dentro de esta conclusión apunta a analizar una actitud crítica y constructiva hacia el proceso formativo por parte de los estudiantes. Se pudo observar que existe una valoración y alta percepción. Sin embargo, se detectan necesidades de mejora, focalizándose en un mayor acompañamiento académico por parte de los profesores supervisores y los profesores de los talleres de prácticas que fomenten una mayor preparación previa en el marco de ajustes estructurales y curriculares del plan piloto que favorezcan una adecuada articulación y vinculación interdisciplinar. Esta mirada crítica constituye una oportunidad para la

carrera y la universidad, con el fin de fortalecer el diseño curricular y las orientaciones pedagógicas en la formación de los futuros profesionales de la educación que se están formando en nuestras aulas.

Como sexto punto de reflexión de estas conclusiones, es que se detectan entornos físicos y humanos que favorecen los procesos de inmersión a las prácticas no convencionales, en donde las condiciones del centro patrimonial fueron altamente valoradas por los estudiantes, en razón de que se correlacionan positivamente con la autopercepción del estudiante sobre su desempeño. Planteamos, a modo de premisa para una futura investigación, que no se puede dejar de lado la misión/visión de las instituciones culturales que pueden ser tan o más relevantes para determinar las percepciones estudiantiles y evaluar el impacto formativo. Este hallazgo refuerza la importancia de contar con alianzas de trabajo que se institucionalicen con *memorándum* de entendimiento y convenios formales, sobre todo con instituciones culturales que cuenten con capital humano proclive a desempeñarse con estudiantes en práctica,

para que los espacios utilizados y los recursos disponibles respondan a los requerimientos propios de una práctica pedagógica de tipo no convencional.

En síntesis, este estudio no solo permite concluir que las prácticas no convencionales constituyen una estrategia pertinente y eficaz para diversificar la formación docente, sino que también deja en evidencia que su implementación debe ir acompañada necesariamente de mecanismos de mejora continua, adaptados a las necesidades reales de los profesores en formación. La riqueza de la experiencia vivida por los participantes se traduce en un llamado claro a innovar, evaluar y fortalecer este tipo de iniciativas de forma constante, entendiendo que el trabajo de prácticas debe ser reflexivo, bidireccional y territorializado, de acuerdo a las características de la carrera y el tipo de prácticas que demanda, teniendo en el caso de la carrera en cuestión, un foco en la enseñanza de la historia y la geografía con dirección de no desligarse del patrimonio ni de la cultura material que sustenta el desarrollo de las ciencias sociales, que es otro conjunto de disciplinas que se deberá enseñar.

Finalmente, debemos señalar que esto plantea un desafío de cara al futuro en relación con el enfoque que deben asumir nuestras prácticas pedagógicas. Se vuelve necesario integrar las prácticas no convencionales como un componente curricular en la formación de profesores, con el fin de fortalecer su preparación académica, teórica y práctica, otorgándoles experiencias y conocimientos en diversos ámbitos de la formación profesional y de la Formación Inicial Docente. Todo ello permitirá responder a las demandas culturales, sociales y laborales actuales, especialmente en un momento histórico en que la tensión entre oferta, vocación y demanda se encuentra en una encrucijada.

Referencias citadas

- Ávalos, B. (2011): *La Formación Inicial Docente en Chile: políticas y resultados*, Santiago, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Babbie, E. (2000): *Fundamentos de la Investigación Social*, Madrid, Ediciones Paraninfo.
- Barton, K., y L. Levstik (2004): *Teaching History for the Common Good*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates.
- Bellei, C. (2015): *El gran experimento: Mercado y privatización de la educación chilena*, Santiago, LOM Ediciones.
- Castaño, R. (2018): «Espacios formativos y educación no convencional: Reflexiones sobre procesos alternativos de enseñanza», *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación*, 3, pp. 1-16. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/saberesypracticas/article/view/1421>
- Centro de Investigación Avanzada en Educación (2023): *Consideraciones y motivos que influyen en las decisiones de estudiar una carrera de pedagogía*, Observatorio de Formación Docente – CIAE Informe OFD N° 11, Santiago, Universidad de Chile.
- Centro de Investigación Avanzada en Educación (2021): *Deserción en carreras de pedagogía en Chile*, Observatorio de Formación Docente Informe OFD N.º 9, Santiago, Universidad de Chile.

Centro de Investigación Avanzada en Educación CIAE (2021): *Postulaciones a pedagogía 2021: Caída del 45% en los últimos años*, Santiago, Centro de Investigación Avanzada en Educación, Universidad de Chile. <https://ciae.uchile.cl>

Comisión Nacional de Acreditación (2023): *Criterios y Estándares de Calidad para la Acreditación de Carreras y Programas de Pedagogía*, Santiago, CNA.

Comisión Nacional de Acreditación (2022): *Resolución Exenta de acreditación N.º 828 de Pedagogía en Historia y Geografía en Enseñanza Media de la Universidad Bernardo O'Higgins*. En <http://www.saca.cnachile.cl/public/assets/pregrado/DocumentosProcesosAcreditacion/PREG-00217-05-00/NOTIFICACION%20DECISION%20UBO-PREG-00217-05-RES-1.pdf>

CPEIP (2021): *Estándares para la profesión docente y Marco para la Buena Enseñanza*. Santiago, Ministerio de Educación. En <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/MBE-2.pdf>

Cox, C. (2005): *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile*, Santiago, Editorial Universitaria.

Decreto 28. *Modifica Decreto Supremo N.º 252 de 2000, del Ministerio de Educación, que establece día del Patrimonio Cultural de Chile*. Promulgación: 22-sep-2021. Publicación: 04-nov-2021, Chile. En: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1167739>

Decreto 252. *Deroga Decreto N.º 91, de 1999, y establece Día del Patrimonio Cultural de Chile*. Promulgación 02-may-2000. Publicación: 07-jun-2000. Última modificación: 04-nov-2021-Decreto 28. En: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=170327>

García, S., L. Amaral y J. Olivar (2017): «Educación Patrimonial: Experiencias y desafíos en contextos no formales de São Paulo. (Brasil): Plataforma Paranapiacaba: memoria y experimentación», *Estudios pedagógicos*, 43(4), pp. 91-113. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000400005>.

Gómez, C. J. y P. Miralles (2016): *La educación histórica ante el reto de las competencias: métodos, recursos y enfoques de enseñanza*, Barcelona, Octaedro.

Gómez, M. A., M. Lara, J. Zañartu, H. Mateluna y M. Cortés (2024): «Construyendo identidades a través del tiempo: Narrativas históricas en la Educación Inicial chilena», *Autoctonía. Revista de Ciencias Sociales e Historia*, 8(2), pp. 563-588.

González, L. (2020): «Inserción laboral docente y pertinencia de la formación en Ciencias Sociales: Desafíos para la educación secundaria», *Revista de Educación y Humanidades*, 15(2), pp. 35-52.

Imbernón, F. (2007): *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: Hacia una nueva cultura profesional*, Barcelona, Graó.

Koselleck, R. (1993): *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*, Barcelona, Paidós.

Lara, M. (2024): *Prácticas no convencionales como oportunidad de aprendizaje y ampliación de horizonte laboral entre las y los estudiantes de Pedagogía en Historia y Geografía en Enseñanza Media de la Universidad Bernardo O'Higgins. Proyecto IDU-Universidad Bernardo O'Higgins.*

Lara, M.; J. Zañartu, A. González, D. Orrego y R. Villagra (2023): «Prácticas pedagógicas como oportunidad de mejora triangular Escuela, Profesores en formación y Centros de práctica», en *Libro de resúmenes de Entropía educativa. 3° seminario de prácticas innovadoras para la educación*. Vol. 3, Santiago, Universidad Bernardo O'Higgins, pp. 111-113.

Ley 17.288. *Legisla sobre Monumentos Nacionales; modifica las Leyes 16.617 y 16.719; deroga el Decreto de Ley 651, de 17 de octubre 1925. Promulgación: 27-ene-1970. Publicación: 04-feb-1970. Última modificación: 17-jun-2024-Ley 21677.* <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=28892>

Ley 21677. *Modifica la Ley N.º 17.2888, sobre Monumentos Nacionales, con el objeto de fortalecer la publicidad de las sesiones del Consejo de Monumentos Nacionales. Promulgación 10-jun-2024. Publicación 17-jun-2024.* <https://www.bcn.cl/leychile/navegar/imprimir?idNorma=1204223&idParte=10503764&idVersion=2024-06-17>

Manhey, M., D. Puentes y N. Martínez (2024): *Caracterización de modalidades no formales en Educación Parvularia. Informe ejecutivo*, Santiago,

Núcleo de Investigación en Primera Infancia y Políticas Públicas, Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. <https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2024/05/modalidades-no-formales.pdf>

Ministerio de Educación de Chile (2025). Resolución 582 Exenta. Aprueba Plan de Cierre de carrera de pedagogía en Historia y Geografía en Enseñanza Media de la Universidad Bernardo O'Higgins.

Ministerio de Educación de Chile (2023). Actualización de la Priorización Curricular: Historia, Geografía y Ciencias Sociales. <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Educacion-General/Historia-geografia-y-ciencias-sociales/332000:Actualizacion-de-la-Priorizacion-Curricular-Historia-Geografia-y-Ciencias-Sociales>

Ministerio de Educación de Chile (2021). Estándares de la Profesión Docente Carrera de Pedagogías en Historia, Geografía Ciencias Sociales Educación Media. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/Historia-Media.pdf>

Ministerio de Educación de Chile (2025). «Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales Evolución

de Empleabilidad al 1er y 2º año posterior a la titulación». Mi Futuro.cl. <https://www.mifuturo.cl/buscador-de-estadisticas-por-carrera/>

Núñez, I. (2007a): «La profesión docente en Chile: Saberes e identidades en su historia», *Revista Pensamiento Educativo*, 41(2). http://bibliorepo.umce.cl/libros_electronicos/magister/mag_19_149_164.pdf

Núñez, I. (2007b): «Sobreoferta docente y empleo en el sistema escolar chileno: una mirada crítica», *Revista de Educación*, 333, pp. 285-308.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2017): *Education in Chile*. París, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264284425-en>

Peleteiro, I. (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). https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1010-29142009000300002

Perrenoud, P. (2010): «El trabajo sobre el habitus en la formación del maestro. Análisis de las prácticas y toma de conciencia», en L. Paquay, M. Altet, É. Charlier y P. Perrenoud, dirs., *La formación profesional del maestro. Estrategias y Competencias*, México, Fondo de Cultura Económica.

Perrenoud, P. (2004): *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*, Barcelona, Graó.

Rodríguez, M. (2018): «La Educación Patrimonial y la Formación Docente desde la Transcomplejidad», *Telos*, 20(3). En <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99357002003>

Sáiz, J. y F. López (2015): «Competencias y narrativas históricas: el pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores españoles de educación secundaria», *Revista de Estudios Sociales*, 52. <https://revistas.uniandes.edu.co/index.php/res/article/view/5896>

Seixas, P. y T. Morton (2013): *The Big Six Historical Thinking Concepts*, Toronto, Nelson College Indigenous.

Servicio del Patrimonio (2024): *Panorama de los museos en Chile*, Santiago, Subdirección Nacional de Museos, Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio. <https://www.registromuseoschile.cl/663/w3-article-124905.html>

Servicio de Información en Educación Superior (2024): *Informe de Matrícula en Educación Superior en Chile*, Santiago, Subsecretaría de Educación Superior, Ministerio de Educación, SIES. <https://educacionsuperior.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/49/2024/07/2024-MATRICULA-VF-1.pdf>

Servicio de Información de Educación Superior (2021): *Análisis de matrícula en pedagogías*. Subsecretaría de Educación Superior, Ministerio de Educación, SIES. <https://www.mifuturo.cl>

Torres, M. et al. (2019): «Políticas de formación docente en América Latina: Tendencias, temas y tensiones», *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 4(2), pp. 13-33. En: <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/cresur/20200714045946/Fomacion-Docente.pdf>

Universidad Bernardo O'Higgins (2024). *Normativa de prácticas de la Facultad de Ciencias Humanas*. Santiago, Vicerrectoría Académica, UBO.

Universidad Bernardo O'Higgins (2022). *Perfil de Egreso. Pedagogía en Historia y Geografía en Enseñanza Media*. <https://www.ubo.cl/facultades/facultad-de-ciencias-humanas/pedagogia-en-historia-y-geografia-en-ensenanza-media/>

Universidad Bernardo O'Higgins (2024). *Smart Data Institucional*. <https://www.ubo.cl/analisis-institucional/smart-data-institucional/>

Vaillant, D. y C. Marcelo (2015): *El ABC y D de la formación docente*, Madrid, Narcea.

Vélez-Mendoza, L. P., H. A. Cevallos-Sánchez, A. E. Espinoza-Cuzco y A. J. Cantos-Faubla (2024): «Metodología de revisión sistemática en educación superior: Beneficios y desafíos», *Revista De Ciencias Sociales*, 30(3), pp. 381-394.

Valencia, A. y W. Jaramillo (2015): «Prácticas Pedagógicas No Excluyentes, desde la Perspectiva de la Pedagogía Crítica», *Revista Internacional*

de Educación para la Justicia Social, 4(1). dx.doi.org/10.15366/riejs2015.4.1

Zeichner, K. (2010): «Repensando las conexiones entre la formación en la universidad y las experiencias prácticas en las escuelas en la formación inicial del profesorado», *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), pp. 123-149.

Notas

¹ Es importante destacar que el número representa a más del 50 % del total de estudiantes de la carrera, en la medida que la última admisión regular al programa se realizó el año 2022. Actualmente, la carrera está implementando Plan de Cierre, de acuerdo a Resolución 582 Exenta, de la Subsecretaría de Educación Superior del Ministerio de Educación.