

Modelo de **Formación Práctica**



Índice

1	INTRODUCCIÓN	5
2	MARCO TEÓRICO	5
	Desafíos de la Formación Inicial Docente	11
	Formación práctica en carreras y programas de pedagogía	
	La práctica como componente esencial para aprender a enseñar	
	Metodologías para el aprendizaje de prácticas pedagógicas	
3	PRINCIPIOS ORIENTADORES DEL MODELO	5
	Principio 1: Dominio disciplinar y pedagógico	
	Principio 2: Práctica temprana y planificada	
	Principio 3: Basado en evidencia	
4	COMPONENTES DEL MODELO	5
4.1	Prácticas Pedagógicas Esenciales	11
4.2	Formación práctica en contexto real	11
4.3	Formación práctica en el Campus universitario	11
5	CICLO DE APRENDIZAJE DE LAS PPE	5
5.1	Descomposición, Representación (Representarse) y Aproximación a la Práctica; Reflexión y Retroalimentación de la Práctica	11

6	ACTORES INVOLUCRADOS Y SU ARTICULACIÓN	5
6.1	Estudiantes de Pedagogía (EdP)	11
6.2	Formadores de EdP	11
	6.2.1 Módulo 0	21
6.3	Profesores Colaboradores	11
6.4	Profesores Tutores	11
	6.4.1 Relación entre Profesores Colaboradores y Profesores Tutores	21
6.5	Estudiantes de contextos educativos	11
6.6	Investigadores	11
7	EVALUACIÓN Y RETROALIMENTACIÓN DEL APRENDIZAJE DE LOS EDP	5
8	IMPLEMENTACIÓN DEL MODELO DE FORMACIÓN PRÁCTICA: UN CICLO DE MEJORA CONTINUA BASADO EN SUS PRINCIPIOS FUNDAMENTALES	5
8.1	Principios Fundamentales del Modelo	11
8.2	Distribución por ciclos formativos	11
8.3	Ciclo de Mejora Continua y Retroalimentación	11
8.4	Compromiso con la equidad y la excelencia educativa	11
8.5	Un Modelo Dinámico y Flexible	11
9	REFERENCIAS	5
10	ANEXOS	5
10.1	Prácticas pedagógicas esenciales	11
10.2	Glosario	11

Autoras: Faride Rendich Moreno, Kiomi Matsumoto Royo, María Jesús Honorato Errázuriz y Pamela Reyes Santander

Comité Editorial: Carla Capell González y Sylvia Ochoa Araya

Colaboradores: Direcciones de Escuela, Direcciones de Carrera, Vicerrectoría Académica y Académicos e Investigadores
 Facultad de Educación

Diseño gráfico: jneira@proyectografico.cl

1. Introducción

El Modelo de Formación Práctica de la Facultad de Educación (FEDU) de Universidad de Las Américas (UDLA) tiene como objetivo articular una visión integral y coherente sobre la formación práctica de los estudiantes de pedagogía (EdP), en consonancia con el Modelo Educativo UDLA. El Modelo FEDU destaca los elementos fundamentales del proceso formativo de los EdP, respaldado por teorías contemporáneas que validan la implementación de un currículo basado en la práctica (CBP).

La formación práctica en la FEDU se concibe como un componente polisémico y esencial de la trayectoria formativa de los estudiantes de pedagogía (EdP), sustentado en un Modelo cuyos principios declaran que, el dominio disciplinar y pedagógico, una práctica temprana y planificada y basarse en evidencia son fundamentales para la implementación del Modelo. Estos principios se desarrollan a través de componentes, actores claramente identificados, contextos establecidos y procesos detallados de evaluación y retroalimentación, promoviendo la mejora continua, no solo de la formación práctica de los EdP sino también la del Modelo mismo. Además, la planificación de la práctica en los centros de colaboración y en el campus, en conjunto con el aprender a enseñar en las asignaturas del plan formativo, contribuye significativamente al logro de los perfiles de egreso de las carreras de la FEDU, proporcionando a los estudiantes las oportunidades necesarias para aplicar y ejecutar las habilidades y conocimientos pedagógicos desde el inicio de su carrera profesional, preparándolos para enfrentar contextos escolares complejos y cambiantes.

Este Modelo se enmarca en el Modelo Educativo de UDLA y se alinea con sus dimensiones fundamentales, como la ética profesional, el compromiso comunitario y la responsabilidad ciudadana, valores institucionales que guían todas las acciones formativas y se reflejan en cada aspecto del Modelo FEDU. Asimismo, se ajusta a las normativas nacionales que regulan la formación inicial docente, incluidas las directrices del Ministerio de Educación (MINEDUC), el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) y la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), asegurando así una preparación integral y de alta calidad.

UDLA está comprometida con ofrecer oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida a jóvenes y adultos, con la misión de “ofrecer una docencia de calidad que potencie las capacidades de sus estudiantes en estrecha integración con el mundo laboral y las comunidades”. La FEDU, en este marco, se compromete con una enseñanza inclusiva, equitativa y de calidad, promoviendo la innovación, el uso de las tecnologías, la investigación y la vinculación efectiva con el medio. Así es como este Modelo integra Prácticas Pedagógicas Esenciales (PPE), también reconocidas como “core practices¹”, en una trayectoria temprana, planificada y coherente, promoviendo la equidad en la educación al asegurar que los y las estudiantes tengan acceso a una enseñanza de alta calidad, ya que estas prácticas favorecen un mayor y mejor dominio de la enseñanza efectiva en los futuros profesores. A su vez, esto permite que los docentes sean más conscientes y reflexivos sobre el impacto de sus métodos en diversos grupos de estudiantes, reforzando el compromiso de la FEDU con una enseñanza inclusiva y equitativa.

Además, el Modelo se encuentra alineado a los Estándares de la Profesión Docente del país, compartiendo un marco teórico que destaca la importancia de la práctica pedagógica como eje central de la formación inicial docente. Uno de los sellos de la FEDU es la formación práctica pedagógica, reflejada en cada aspecto de este Modelo. Este enfoque prepara a los EdP a enfrentar los desafíos de un aula dinámica, integrando conocimientos disciplinarios y pedagógicos a través de las PPE que promueven el aprendizaje en diversos contextos educativos. La combinación de estas PPE con la experiencia en contextos reales y la formación práctica en el campus universitario proporciona una base sólida y efectiva para el desarrollo profesional de los EdP.

En síntesis, el Modelo presentado a continuación declara la elección de un enfoque integral para la formación práctica y proporciona claras orientaciones en el diseño, implementación y evaluación de toda la trayectoria de la formación práctica de los EdP de la Facultad de Educación de Universidad de Las Américas.

1 <https://www.corepracticeconsortium.org/>

2. Marco Teórico

El siguiente marco teórico aborda los desafíos contemporáneos de la formación inicial docente, destacando la importancia de contar con profesionales altamente competentes y bien preparados para enfrentar las demandas de un entorno educativo en constante cambio. Asimismo, se analizan diversos aspectos clave, incluyendo la complejidad de la enseñanza, la necesaria integración de teoría y práctica y la promoción de la justicia y equidad en la educación. Además, se examinan

las metodologías actuales para el aprendizaje de prácticas pedagógicas esenciales, enfatizando la relevancia de la formación práctica desde etapas tempranas y su impacto en la calidad educativa. Finalmente, el marco indaga sobre la adopción de enfoques basados en la práctica en programas de pedagogía a nivel mundial y regional, proporcionando una base que permite comprender los componentes clave para la implementación del presente Modelo.

2.1 Desafíos de la Formación Inicial Docente

La formación inicial docente presenta múltiples desafíos que implican preparar a los futuros docentes para una enseñanza efectiva dentro de un contexto que cambia constantemente. La evidencia empírica destaca la importancia de contar con docentes altamente competentes en las escuelas, ya que los niños, niñas y adolescentes que reciben instrucción de profesores efectivos avanzan significativamente más en su aprendizaje en comparación con aquellos que tienen docentes ineficaces (Rockoff, 2004). Este impacto es aún más pronunciado en países en desarrollo, donde los docentes efectivos pueden marcar una diferencia crucial en los resultados educativos (Bau & Das, 2017).

Un primer desafío es preparar a los futuros docentes para enfrentar la complejidad inherente de la enseñanza, que exige una combinación de habilidades diversas, movimientos pedagógicos, reflexión crítica y capacidad de adaptación

a variados contextos educativos. Esta complejidad implica que los programas de formación docente deben ir más allá de la simple transmisión de conocimientos teóricos, deben integrar experiencias prácticas que permitan a los futuros docentes desarrollar y refinar sus competencias (Ball & Forzani, 2009) no solo desde el dominio del contenido sino también del conocimiento pedagógico del contenido (Shulman, 1987). Investigaciones como las de Kaufman (2016) y Matsumoto-Royo et al. (2021) refuerzan dicha complejidad, destacando la relevancia de la práctica pedagógica y permiten comprenderla conceptualmente en sus distintos significados desde la formación inicial docente; como algo a enseñar de manera explícita a los EdP, como una metodología que se aplica para enseñar a sus futuros estudiantes y como una experiencia que permite a los EdP acercarse a su futuro profesional en situaciones reales y también en ambientes controlados y de menor complejidad.

Un segundo desafío es la promoción de la justicia y la equidad como pilares fundamentales en la educación. La ONU (2015) ha establecido como uno de sus Objetivos de Desarrollo Sostenible el garantizar una educación inclusiva y equitativa calidad para todos. Para respaldar la postura de Rockoff (2004), Tejedor & García-Valcárcel (2010) también apunta a que la calidad del desempeño de los docentes es un factor crítico para el éxito de cualquier sistema educativo y por consecuencia, la formación docente debe enfocarse no solo en el desarrollo de habilidades técnicas, sino cómo estas habilidades permiten fomentar un compromiso profundo con la equidad y la justicia en la práctica educativa, entendiendo que la enseñanza es una práctica ética que debe responder a las desigualdades presentes en la sociedad (Ball y Forzani, 2009). Asimismo, los docentes deben ser capaces de reconocer las distintas identidades y contextos de sus estudiantes, utilizando diversas estrategias pedagógicas inclusivas y adaptar sus decisiones para garantizar que cada estudiante tenga acceso a una educación significativa y de calidad, convirtiendo el aula en un espacio de equidad y excelencia donde cada estudiante pueda ser valorado y apoyado en su desarrollo integral.

Un tercer desafío es la integración de la formación práctica temprana y progresivamente en el proceso de formación inicial docente. Dado que la enseñanza es inherentemente compleja y requiere una comprensión profunda de todos sus componentes, es fundamental distribuir la formación práctica de manera que los futuros docentes

puedan desarrollar sus habilidades, conocimientos y actitudes de forma gradual y segmentada. Esta estructura permite a los EdP consolidar, paso a paso, sus propias estrategias y prácticas necesarias para una enseñanza efectiva. Desde esta perspectiva, Matsumoto-Royo et al. (2021) subrayan la necesidad de incluir simulaciones y enfoques prácticos en la formación de los EdP para prepararlos adecuadamente para los desafíos de los contextos escolares contemporáneos. Por lo tanto, una formación práctica bien estructurada, en contextos tanto simulados como reales, es esencial para garantizar una preparación integral que responda a las demandas y complejidades del acto de enseñar.

El desarrollo de capital profesional autónomo y con la capacidad de tomar decisiones pedagógicas es crucial para la formación de docentes efectivos. Fullan y Hargreaves (2012) destacan la importancia de este capital profesional, que incluye tanto el conocimiento pedagógico como las habilidades decisionales necesarias para adaptarse y responder a diversos contextos educativos. En este sentido, el contenido de este capital puede estar dado con mayor relevancia por el Marco para la Buena Enseñanza, el cual proporciona un marco estructurado y coherente para guiar la práctica docente y promover la equidad y la justicia en la educación, asegurando que los docentes puedan tomar decisiones que favorezcan a todos y todas las estudiantes, independientemente de sus circunstancias.

2.2 Formación práctica en carreras y programas de pedagogía

La formación práctica en las pedagogías ha cobrado relevancia a nivel mundial, con diversas universidades adoptando un currículum basado en la práctica. La Universidad de Michigan, la Universidad de Stanford, la Universidad de Pensilvania y la Universidad de Oslo se destacan por integrar sistemáticamente la formación práctica en sus programas, combinando experiencias en terreno y simulaciones en el campus universitario para desarrollar habilidades esenciales para la enseñanza efectiva (Matsumoto-Royo y Ramírez-Montoya, 2021). Debido al interés común por identificar estas prácticas

en la formación docente, algunas universidades conformaron un Consorcio de Prácticas Esenciales² (Core Practices Consortium, CPC) como un intento de unir y consolidar la investigación en esta línea y así desarrollar una comprensión de la formación práctica un lenguaje común que permitiera avanzar en un marco de formación transferible y que facilitara su implementación en los distintos programas de formación pedagógica. El CPC y su enfoque refleja una tendencia global hacia la preparación de los EdP en la práctica de enseñar.

En el contexto iberoamericano, la adopción de este enfoque ha sido más lenta debido a la fragmentación entre la formación disciplinar y pedagógica. Esta desconexión ha impedido una articulación efectiva de los conocimientos necesarios para la práctica pedagógica (Flores-Lueg & Turra-Díaz, 2019). Sin embargo, esfuerzos recientes están dirigidos a integrar estos aspectos y a mejorar la formación práctica de los docentes, reconociendo la importancia de una preparación que aborde tanto la teoría como la práctica de manera cohesiva (Gatti et al., 2011; Louzano & Moriconi, 2014; Matsumoto-Royo y Ramírez-Montoya, 2019).

En Chile, la Ley 20.903 y la Ley 20.129 han establecido estándares y condiciones para la formación inicial docente, incluyendo la acreditación obligatoria para las carreras de pedagogía y evaluaciones diagnósticas al inicio y un año antes del egreso del programa, para levantar evidencia de la calidad y efectividad de los planes de estudio que permita ajustar y mejorar la formación práctica en las facultades de educación. Asimismo, estas leyes buscan garantizar que los futuros docentes estén bien preparados para enfrentar los desafíos del sistema educativo, destacando la necesidad de integrar la formación práctica de manera más estructurada y progresiva (Contreras y Zúñiga, 2019). En este contexto, la FEDU toma los resultados de sus evaluaciones diagnósticas de los últimos años y agrega el levantamiento de un diagnóstico específico sobre la formación práctica de sus estudiantes a lo largo de su formación universitaria. Dicho diagnóstico reveló varios puntos críticos y áreas de mejora que fueron fundamentales para formular recomendaciones y robustecer el modelo formativo existente. Por ejemplo, se encontró que, dentro de las oportunidades de práctica más planificadas, la planificación de segmentos de clase, diseño y ajuste de recursos de enseñanza, y reflexiones sobre experiencias de enseñanza-aprendizaje observadas en terreno era lo más utilizado. Sin embargo, se observó una baja planificación de oportunidades que implicaran la evaluación de evidencias de aprendizaje de estudiantes reales en formatos audiovisuales y escasas simulaciones prácticas de los EdP en actividades que integraran conocimiento disciplinar y didáctico.

En cuanto a las estrategias de evaluación, el diagnóstico destacó que las evaluaciones sumativas prevalecieron significativamente sobre las formativas y diagnósticas, con falta de retroalimentación escrita y oral en las tareas evaluativas aplicadas. Además, solo una minoría de las asignaturas declaró explícitamente el agente evaluativo, y que prácticamente no se planificaban coevaluaciones. Principalmente, las tareas evaluativas se centraban en presentaciones e informes, mientras que herramientas como el portafolio y la planificación de clases se mencionaron en pocas asignaturas. A partir de estos hallazgos, se formularon varias recomendaciones clave: se sugirió aumentar las evaluaciones formativas y diagnósticas para complementar las sumativas, asegurando así una mayor intencionalidad en la evaluación del aprendizaje desde múltiples perspectivas. También se recomendó incrementar la planificación y aplicación de retroalimentación detallada en las tareas evaluativas, lo que resulta crucial para el proceso de aprendizaje y desarrollo de habilidades pedagógicas en los EdP. Asimismo, se subrayó la necesidad de estructurar un modelo de formación práctica que no solo incluyera experiencias en terreno, sino que también se incorporara de manera sistemática en las asignaturas del campus universitario. Este modelo debería considerar la integración de prácticas pedagógicas, facilitando así el aprendizaje progresivo y la aplicación práctica de conocimientos teóricos. Además, se destacó la importancia de contar con una estructura organizacional adecuada que permitiera la gestión, seguimiento y evaluación de la implementación del modelo, incluyendo indicadores y responsables de la planificación y evaluación, promoviendo el uso de herramientas tecnológicas para mejorar la formación práctica.

Esta nueva propuesta basada en la práctica requiere que los programas de formación docente enfrenten grandes cambios epistemológicos y prácticos para su implementación (Percy & Trojan, 2017). No obstante, estos cambios son esenciales para preparar a los futuros docentes de manera efectiva, permitiéndoles desarrollar y apoyar el aprendizaje de sus estudiantes mediante la puesta en acto de conocimientos a través de prácticas pedagógicas esenciales en el aula.

² <https://www.corepracticeconsortium.org/>

2.3 La práctica como componente esencial para aprender a enseñar

La práctica es un componente esencial en la formación docente, no solo como una experiencia en terreno, sino también como un contenido a enseñar y un método crucial para desarrollar la capacidad de adaptación y toma de decisiones informadas en el aula. Dentro de este enfoque, las prácticas esenciales, conocidas como “core practices” y “high leverage practices” (Ball & Forzani, 2009; Grossman et al., 2009; McDonald et al., 2013; TeachingWorks) son fundamentales para una enseñanza efectiva, permitiendo a los futuros docentes aplicar estrategias y técnicas de alto impacto de manera flexible y contextualmente adecuada.

Las core practices son estrategias que tienen un impacto significativo en el aprendizaje de los estudiantes y pueden ser enseñadas explícitamente a los futuros docentes. Estas prácticas rescatan lo esencial para la enseñanza, están basadas en la evidencia y son transferibles a diferentes contextos educativos. Por su parte, la clasificación de las core practices incluye diversas categorías que cubren aspectos como la gestión del aula, la instrucción y la evaluación del aprendizaje. En la gestión del aula, se consideran prácticas

que facilitan un ambiente de aprendizaje positivo y estructurado. En la instrucción, se destacan las estrategias de enseñanza que promueven la comprensión profunda y el pensamiento crítico. Finalmente, en la evaluación para el aprendizaje, se incluyen prácticas que permiten a los docentes monitorear y apoyar el progreso de los estudiantes de manera efectiva (Ball y Forzani, 2009).

Las core practices no solo se limitan a la identificación de estas prácticas, sino también a su enseñanza explícita. Esto implica que los programas de formación docente deben planificar y diseñar oportunidades para que los EdP practiquen y reciban retroalimentación específica sobre estas prácticas en contextos controlados antes de aplicarlas en situaciones reales de aula (Ball y Forzani, 2009). La metodología específica para enseñar estas prácticas incluye la descomposición, donde se segmenta una práctica en componentes manejables; la representación, donde se modelan estas prácticas y la aproximación, donde los estudiantes de pedagogía practican en un entorno seguro y reciben retroalimentación (Grossman et al., 2018).



2.4 Metodologías para el aprendizaje de prácticas pedagógicas

La enseñanza de prácticas pedagógicas esenciales requiere condiciones específicas que permitan la integración de la teoría y la práctica. Darling-Hammond (2017) resalta la importancia de crear un entorno de aprendizaje que facilite la observación, la práctica y la reflexión sobre las estrategias pedagógicas. Es crucial que los futuros docentes tengan acceso a modelos de enseñanza efectivos y oportunidades para practicar en un entorno controlado antes de enfrentar situaciones reales en el aula.

Las oportunidades para el aprendizaje de estas prácticas deben ser diversas e inclusivas, abarcando desde experiencias en terreno hasta simulaciones y actividades reflexivas. McDonald et al. (2013) señalan que estas experiencias permiten a los futuros docentes aplicar sus conocimientos teóricos en contextos prácticos, facilitando así la transferencia de teoría a práctica. Las simulaciones, por ejemplo, ofrecen un entorno seguro donde los estudiantes pueden experimentar y recibir retroalimentación inmediata sobre su desempeño (Grossman et al., 2009), lo cual es crucial para el desarrollo de habilidades pedagógicas efectivas.

Grossman (2009) describe los ciclos de aprendizaje de práctica como fundamentales para estructurar la formación de los EdP. Estos ciclos combinan experiencias de aprendizaje en el campus con experiencias en terreno, permitiendo a los EdP desarrollar y refinar sus habilidades de manera incremental. La descomposición de prácticas complejas en componentes manejables facilita la comprensión y aplicación de estrategias pedagógicas esenciales, mientras que la representación y la aproximación permiten a los EdP analizar y practicar estas estrategias en un entorno seguro antes de aplicarlas en el aula (Ibid, 2009).

La retroalimentación del desempeño es otro componente crucial en el aprendizaje de prácticas pedagógicas esenciales. Danielson et al., (2018) y Matsumoto-Royo et al. (2023) destacan que la retroalimentación constante y constructiva en la práctica permite a los EdP identificar sus fortalezas y áreas de mejora, facilitando así el desarrollo de habilidades pedagógicas efectivas. Esta retroalimentación debe ser detallada y específica, proporcionando a los futuros docentes una comprensión clara de cómo pueden mejorar su práctica. Además, debe ser tanto formativa como sumativa, asegurando que los EdP reciban

orientación continua a lo largo de su formación y una evaluación final de su desempeño.

En el contexto de la FEDU, el informe diagnóstico mencionado anteriormente recomienda fortalecer la capacidad para establecer vínculos más estrechos con los centros educativos para crear comunidades de aprendizaje que enriquezcan la experiencia formativa. Además, la utilización de herramientas tecnológicas y la promoción de prácticas pedagógicas son esenciales para asegurar una formación práctica de alta calidad que responda a las necesidades y desafíos actuales de la educación. Estas acciones no solo mejoran la competencia profesional de los futuros docentes en una gradualidad que permite la adquisición de estas herramientas de manera progresiva, sino que también contribuyen a la equidad y justicia social en la educación, garantizando que todos los estudiantes tengan acceso a una enseñanza de calidad (Ball, 2018).

Finalmente, la implementación de este currículum requiere una planificación rigurosa y un compromiso institucional para crear un entorno de aprendizaje que apoye el desarrollo profesional continuo de los EdP. Esto incluye la capacitación de los académicos, el desarrollo de materiales y recursos de enseñanza efectivos, y la creación de oportunidades para la colaboración de las prácticas entre los EdP y los formadores experimentados. Como señala Yacher (2022), los líderes académicos chilenos que implementan enfoques basados en la práctica enfrentan el desafío de transformar las concepciones arraigadas sobre la formación docente, lo que requiere un cambio institucional profundo y sostenido. Al adoptar un currículum basado en la práctica con un Modelo que integre principios y componentes para la enseñanza de prácticas pedagógicas esenciales, las instituciones de formación docente pueden diseñar programas formativos con mecanismos para que los EdP se preparen para integrar la disciplina con la práctica y así enfrentar los desafíos del aula y contribuir de manera significativa al aprendizaje de sus futuros estudiantes (Grossman, 2009; Yacher 2022).

3. Principios Orientadores del Modelo

La incorporación de principios en un Modelo para la Formación Práctica establece un marco sólido y coherente que guía el proceso de formación de los EdP. Estos principios aseguran que las actividades y decisiones pedagógicas estén alineadas con el Modelo, promoviendo una formación práctica consistente con sus fundamentos. Además, facilitan la implementación y evaluación del Modelo, ofreciendo un marco de referencia claro para académicos, docentes y los EdP,

3.1 Principio 1: Dominio disciplinar y pedagógico

Este principio sostiene que el dominio disciplinar y pedagógico es la base fundamental para la formación en un enfoque basado en la práctica, el cual integra el conocimiento teórico con su aplicación en contextos reales. Para que un EdP pueda enseñar de manera efectiva, debe comprender profundamente los contenidos disciplinarios de su especialidad y cómo estos pueden ser enseñados y aprendidos, considerando las características de los estudiantes (por ejemplo, su etapa de desarrollo).

La enseñanza no es solo la transmisión de contenidos, sino un proceso activo de conexión entre teoría y práctica. En este sentido, Shulman (1987) introdujo el concepto de conocimiento pedagógico del contenido (PCK), que subraya la importancia de que los docentes no solo dominen su disciplina, sino que también entiendan cómo enseñarla de manera que sea comprensible y significativa para los estudiantes.

Específicamente, este principio se desglosa en:

- ▶ **Dominio disciplinar y su relación con la enseñanza:** Los EdP deben poseer un conocimiento profundo y especializado de su área de enseñanza, pero lo más importante es que este conocimiento sea transformado en algo accesible y significativo para los estudiantes. Como sugiere Shulman (1987), el conocimiento pedagógico del contenido (PCK) permite a los docentes conectar el “qué” con el “cómo”, es decir, no solo dominar los conceptos clave de una disciplina, sino también saber

garantizando la coherencia en la formación práctica de la docencia.

El Modelo de Formación Práctica de la FEDU está fundamentado en los siguientes principios:

1. **Dominio disciplinar y pedagógico**
2. **Práctica temprana y planificada**
3. **Basado en evidencia**

cómo enseñarlos de manera efectiva y comprensible para los estudiantes de distintos contextos.

- ▶ **Comprensión del desarrollo y aprendizaje de los estudiantes:** Es fundamental que los EdP comprendan los principios del desarrollo cognitivo, social y emocional de los estudiantes, ya que estos factores influyen directamente en la forma en que los estudiantes procesan y retienen la información. Esta comprensión permite a los docentes adaptar sus estrategias pedagógicas para que se ajusten a las diferentes formas en que los estudiantes aprenden, garantizando un aprendizaje inclusivo y sostenido. Este punto también integra la reflexión sobre cómo las prácticas pedagógicas pueden responder a las necesidades de aprendizaje de cada estudiante (Ball & Forzani, 2009).
- ▶ **Integración de teoría y práctica a través de la reflexión:** El verdadero desafío para los EdP es poder integrar el conocimiento disciplinar con estrategias pedagógicas en contextos reales, permitiendo conectar la teoría con la práctica. Esta integración incluye la capacidad de diseñar experiencias de aprendizaje que no solo transfieran conocimientos, sino que desarrollen habilidades aplicables en el aula. Además, la reflexión crítica sobre la enseñanza es esencial para mejorar continuamente las prácticas pedagógicas. A través de esta reflexión y de retroalimentación constante de los formadores, los EdP pueden ajustar sus métodos y mejorar su eficacia en la enseñanza (Matsumoto-Royo et al., 2023; Grossman, 2009).

3.2 Principio 2: Práctica temprana y planificada

Este principio subraya la importancia de introducir a los EdP en experiencias prácticas desde el inicio de su formación y de manera progresiva, tal como destaca Darling-Hammond (2005). Los EdP deben tener una exposición continua y gradual a la práctica tanto en contextos simulados como reales, desarrollando sus habilidades de manera estructurada. Se vela por el cumplimiento de este principio mediante una planificación curricular de cada carrera que asegure una progresión coherente de las experiencias prácticas, incluyendo simulaciones en el campus que se articulen con lo aprendido en el plan formativo y su aplicación en contextos reales. Las experiencias prácticas son acompañadas, evaluadas y retroalimentadas constantemente para garantizar la pertinencia y efectividad del aprendizaje.

Este principio se desarrolla en los siguientes aspectos:

- ▶ **Inmersión temprana en la práctica:** Los EdP tienen la oportunidad de sumergirse en un ambiente formativo práctico desde el comienzo de su formación. Esto significa que participan en experiencias de aulas reales desde el inicio, observando, aplicando y reflexionando sobre las prácticas de enseñanza. Además, esta inmersión también incluye diversas oportunidades de aprendizaje de la práctica pedagógica ofrecidas en el campus universitario para replicar las condiciones de un aula real, lo que permite a los EdP practicar y desarrollar sus habilidades docentes en un entorno seguro y controlado.

- ▶ **Progresión planificada:** A lo largo de su formación, las experiencias prácticas de los EdP se diseñan de manera progresiva para aumentar en complejidad y desafío, integrando gradualmente el conocimiento disciplinar y pedagógico en la ejecución de la enseñanza. Cada carrera distribuye cuidadosamente estas oportunidades, tanto simuladas en el campus como en entornos reales, para asegurar un desarrollo gradual y estructurado. Esta planificación tiene como objetivo reflejar la complejidad creciente de la enseñanza y garantizar que el EdP desarrolle las competencias necesarias para enfrentar los desafíos del aula de manera efectiva y reflexiva. La progresión coherente fomenta un crecimiento continuo en la competencia profesional y facilita la consolidación del conocimiento teórico a través de la práctica (Grossman et al., 2009).



3.3 Principio 3: Basado en evidencia

Este principio destaca la importancia de integrar la investigación actual y contextual sobre la enseñanza de prácticas pedagógicas esenciales en la formación docente, no solo utilizando evidencia externa, sino también aprovechando la experiencia práctica de los propios EdP, con el objetivo de robustecer las metodologías de enseñanza, la bibliografía de las asignaturas, los procesos de evaluación y retroalimentación y todo lo que implique nutrir la preparación de los EdP para su mejora. La formación docente requiere estar continuamente informada y actualizada por la investigación más reciente y relevante, dado que el enfoque basado en evidencia es clave para fomentar que las prácticas pedagógicas sean efectivas y, sobre todo, pertinentes a los contextos donde los EdP se desempeñan. Este principio se articula en los siguientes aspectos:

- ▶ **Un enfoque basado en evidencia y experiencia:** Las carreras utilizan tanto la investigación pedagógica más actual como los datos derivados de las prácticas en terreno de los EdP. Este conocimiento contextual permite que los programas formativos estén constantemente actualizados y ajustados a las necesidades reales de los estudiantes y sus futuros entornos de trabajo. A través de una estrecha supervisión, los tutores y académicos colaboran en la creación de un marco formativo que responde a las dinámicas cambiantes del aula.
- ▶ **Investigación como herramienta pedagógica:** A lo largo de su formación, los EdP se involucran en procesos de investigación que no solo los equipan con herramientas teóricas, sino que también les permiten reflexionar sobre su propia práctica. Comienzan revisando literatura relevante y estudios de caso, para luego pasar a proyectos de investigación aplicados que abordan situaciones reales en sus prácticas. Esto les ayuda a tomar decisiones pedagógicas basadas en evidencia y a ajustar continuamente sus métodos para mejorar el impacto en el aprendizaje de los estudiantes. La investigación no es solo un insumo externo, sino un proceso continuo y colaborativo en el que los EdP son protagonistas.

- ▶ **Investigación como aporte a la comunidad educativa:** Las investigaciones generadas tanto por los académicos como por los EdP sobre la implementación del Modelo de formación práctica aportan nuevas perspectivas, mecanismos y estrategias que benefician no solo a los estudiantes, sino a las escuelas e instituciones formadoras de docentes en su conjunto. Estas investigaciones permiten ajustar el modelo a las particularidades de cada disciplina, fortaleciendo la coherencia entre la teoría y la práctica, y contribuyendo al avance del conocimiento pedagógico.



4. Componentes del Modelo

La Formación Práctica de la Facultad se lleva a cabo tanto en contextos reales como en el campus universitario, siendo ambos componentes complementarios y fundamentales para el desarrollo integral de los estudiantes de pedagogía (EdP). Ambos espacios, aunque diferentes, comparten el objetivo común de que los EdP dominen las Prácticas Pedagógicas Esenciales (PPE³), integrando teoría y práctica de manera coherente y planificada. La intención no es restar importancia a los aspectos teóricos, sino lograr un equilibrio intencionado donde la teoría y la práctica se complementen mutuamente para enriquecer la formación.

En el campus universitario, las PPE se enseñan y simulan en entornos controlados y libres de riesgos, promoviendo una cultura del error donde los EdP pueden experimentar y aprender sin consecuencias reales, lo que favorece el ensayo de estrategias pedagógicas. Estos entornos seguros permiten que los estudiantes adquieran una base sólida y reciban retroalimentación inmediata de sus tutores, lo que facilita la reflexión crítica sobre su desempeño (Matsumoto-Royo et al., 2023). La simulación y el análisis de casos permiten que los EdP desarrollen habilidades antes de enfrentarse a las complejidades de un aula real.

En los contextos reales, estas prácticas previamente ensayadas se ponen en acción en aulas auténticas, donde los EdP observan, participan o interactúan directamente con estudiantes de distintos niveles educativos. Este contacto con la realidad educativa les permite enfrentar desafíos complejos y dinámicas escolares diversas, ajustando sus enfoques pedagógicos de acuerdo con las necesidades específicas del entorno. La experiencia en terreno es clave para consolidar las competencias adquiridas, ya que ofrece oportunidades para aplicar de manera práctica los conocimientos adquiridos en el campus, promoviendo un aprendizaje auténtico y contextualizado.

El Modelo de Formación Práctica de la Facultad se organiza en tres componentes clave: las Prácticas Pedagógicas Esenciales, la formación práctica en contextos reales, y la formación práctica en el campus universitario. Estos tres elementos trabajan en conjunto para proporcionar a los EdP una formación integral que les permita no solo dominar el contenido teórico, sino también aplicar de manera efectiva sus conocimientos en situaciones pedagógicas reales, preparando así a los futuros docentes para enfrentar los desafíos de la enseñanza de manera informada y competente.



Modelo de Formación Práctica FEDU

3 Ver anexos

4.1 Prácticas Pedagógicas Esenciales

Las PPE se entienden como la aplicación práctica de conocimientos y disposiciones a través de estrategias, técnicas, rutinas y movimientos que pueden ser desglosados y aprendidos por los EdP (Grossman y Pupik Dean, 2019). Los EdP aprenden estas PPE como un objeto de enseñanza, como un método a aplicar y las ejecutan dentro de su trayectoria formativa. Estas prácticas, establecidas por el CPC⁴ y seleccionada por las carreras según la adaptabilidad de su disciplina, son valoradas por su capacidad para impactar significativamente en el aprendizaje profundo de los estudiantes y por la evidencia y efectividad demostrada en la investigación.

En la implementación del Modelo se considera la relación entre las PPE y los Estándares de la Profesión Docente establecidos en el país, ya que ambos comparten los

mismos principios, basándose en las investigaciones de Shulman (1986, 1987), Darling-Hammond (2005, 2017), Grossman et al. (2009b) y el Core Practices Consortium (CPC). Estos estudios señalan que el conocimiento de la enseñanza, de la disciplina y del estudiante y su contexto, contribuyen al crecimiento y transformación del aprendizaje de docente (CPEIP, 2022, p. 8) siendo estos los dominios esenciales del trabajo como profesores y educadores y de su formación inicial. Por lo tanto, la incorporación de las PPE a lo largo del plan formativo desarrolla una interdependencia en coherencia con la tributación de las asignaturas a los Estándares.

Las 20 Prácticas Pedagógicas Esenciales⁵ que enseñan y ejecutan los académicos en la FEDU y que los EdP aprenden y practican son:

N°	PRÁCTICA PEDAGÓGICA ESENCIAL	SÍNTESIS
PPE 1	Liderar discusiones grupales productivas	Facilitar debates colaborativos centrados en un contenido específico, donde se desarrollan conocimientos y habilidades colectivas.
PPE 2	Explicar y modelar los contenidos, prácticas y estrategias	Hacer explícito el contenido y las estrategias a través de explicaciones y demostraciones, facilitando la comprensión de conceptos complejos.
PPE 3	Elicitar e interpretar el razonamiento individual de los estudiantes	Formular preguntas que promuevan el pensamiento crítico y permitan a los estudiantes expresar sus ideas y conceptos.
PPE 4	Diagnosticar patrones comunes particulares en el razonamiento y desarrollo de los estudiantes para una asignatura	Identificar patrones de pensamiento y desarrollo en el aprendizaje de los estudiantes para ajustar la enseñanza.
PPE 5	Implementar normas y rutinas para el discurso y el trabajo de la sala de clases	Enseñar y establecer prácticas y normas disciplinarias que promuevan la construcción y el intercambio de conocimientos.
PPE 6	Coordinar y ajustar la enseñanza durante una clase	Adaptar y conectar las partes de la clase para mantener la coherencia y responder a las necesidades de los estudiantes.
PPE 7	Especificar y reforzar el comportamiento productivo de los estudiantes	Establecer y mantener expectativas claras para crear un ambiente de aprendizaje seguro y productivo.
PPE 8	Implementar rutinas de organización	Organizar el tiempo, el espacio y los materiales del aula para facilitar la participación equitativa e inclusiva de los estudiantes.

⁴ <https://www.corepracticeconsortium.org/>

⁵ Para información más detallada, ver apartado Anexos y Manual de Implementación del Modelo.

N°	PRÁCTICA PEDAGÓGICA ESENCIAL	SÍNTESIS
PPE 9	Establecer y gestionar el trabajo de los estudiantes en grupos pequeños	Utilizar el trabajo colaborativo en grupos pequeños para alcanzar objetivos de aprendizaje específicos.
PPE 10	Construir relaciones respetuosas con estudiantes	Fomentar relaciones de confianza y respeto para aumentar la participación y el logro de los estudiantes.
PPE 11	Conversar acerca de los estudiantes con sus padres apoderados	Comunicarse con las familias para compartir información sobre el desarrollo y aprendizaje de los estudiantes y buscar formas de colaboración.
PPE 12	Aprender sobre el contexto cultural, religioso, familiar, intelectual de los estudiantes y considerarlo en el proceso de enseñanza y aprendizaje	Comprender los antecedentes de los estudiantes para diseñar una enseñanza relevante y de apoyo.
PPE 13	Establecer metas de corto y largo plazo para los estudiantes	Definir objetivos claros y alcanzables para guiar el aprendizaje y evaluar el progreso.
PPE 14	Planificar una clase y secuencias de clases	Diseñar lecciones secuenciales que desarrollen una comprensión profunda del contenido.
PPE 15	Verificar la comprensión de los estudiantes durante y al final de cada clase	Utilizar métodos variados para evaluar el aprendizaje de los estudiantes y ajustar la enseñanza en consecuencia.
PPE 16	Seleccionar y diseñar evaluaciones formales del aprendizaje de los estudiantes	Construir evaluaciones que estén alineadas con los objetivos de aprendizaje y proporcionen información útil sobre el progreso de los estudiantes.
PPE 17	Interpretar los resultados del trabajo de los estudiantes, incluyendo tareas cotidianas, controles, pruebas, proyectos y evaluaciones estandarizadas	Analizar el trabajo de los estudiantes para guiar la enseñanza y apoyar el desarrollo de habilidades y conocimientos.
PPE 18	Retroalimentar a los estudiantes de forma oral y escrita	Proporcionar comentarios específicos y constructivos que apoyen el aprendizaje continuo.
PPE 19	Analizar la enseñanza con el propósito de mejorarla	Evaluar y reflexionar sobre las prácticas docentes para mejorar la eficacia y apoyar el éxito de los estudiantes.
PPE 20	Colaborar con profesionales de la educación para el logro de los aprendizajes	La colaboración con docentes, profesionales de apoyo y paraprofesionales es esencial para el aprendizaje y bienestar de los estudiantes. Involucra compartir ideas, escuchar, planificar y resolver problemas para ajustar la enseñanza basada en datos y coordinar recursos y responsabilidades.

Síntesis de las PPE FEDU. Adaptación propia.

4.2 Formación práctica en contexto real

Los espacios de práctica en contextos reales permiten a los EdP observar dicho entorno y aplicar el aprendizaje adquirido en el campus universitario. En este Modelo, los EdP aplican las PPE en el aula escolar a través de una interacción directa con el contexto educativo, favoreciendo el aprendizaje de los estudiantes escolares y sus dinámicas. Para garantizar que esto ocurra, la FEDU asegura procesos y mecanismos de colaboración con centros de colaboración, además de asignaturas con componentes prácticos en el plan formativo, constituyéndose como un hito integrador de los conocimientos disciplinares y pedagógicos que fomentan la reflexión de la práctica en terreno.

► **Colaboración con centros de práctica:** la Facultad establece convenios formales con jardines infantiles, escuelas y otros centros para proporcionar experiencias de formación práctica auténticas y relevantes para los EdP. Para dichos establecimientos, esta colaboración es una oportunidad para actualizarse en nuevas tendencias pedagógicas y enfoques innovadores en la enseñanza y aprendizaje, mejorando su propio diseño curricular e implementando prácticas innovadoras. Esta relación bidireccional beneficia tanto a la Facultad como a los establecimientos, ya que posibilita la co-creación de proyectos de investigación, el desarrollo profesional continuo de los docentes en ejercicio y la implementación de formación docente lideradas por académicos y docentes experimentados. Desde esta perspectiva bidireccional, dicha colaboración no solo permite que los EdP se inserten en contextos reales de enseñanza, sino que también enriquece los planes formativos de la Facultad. Las reflexiones sobre la práctica en terreno, realizadas por los estudiantes junto con los docentes

y tutores, aportan datos valiosos que retroalimentan y ajustan los planes formativos, asegurando que responda a los desafíos y necesidades reales de las escuelas. Este proceso genera un ciclo de aprendizaje y mejora continua, donde la Facultad aporta innovación y actualización a los centros educativos, y a su vez, las experiencias reales de los centros nutren y contextualizan la formación docente en el campus.

► **Reflexión sobre la práctica en terreno:** Las asignaturas de la línea práctica ofrecen espacios formativos donde los EdP integran sus reflexiones sobre las experiencias en terreno, vinculando de manera efectiva la teoría con la práctica. Estas reflexiones no solo permiten a los estudiantes evaluar y analizar la implementación de las Prácticas Pedagógicas Esenciales (PPE) en contextos reales, sino también desarrollar una comprensión más profunda y crítica de su impacto como futuros docentes. A través de este proceso, los EdP ajustan sus estrategias pedagógicas y alinean sus acciones con las necesidades de los estudiantes y los objetivos de aprendizaje establecidos. Además, esta reflexión se basa en el principio 3 del Modelo, que subraya que la formación docente debe estar fundamentada en evidencia. Al reflexionar sobre sus experiencias y recibir retroalimentación continua de tutores y académicos, los EdP generan información valiosa que no solo informa su propio desarrollo, sino también alimenta y actualiza elementos del plan formativo, respondiendo a las dinámicas reales del sistema educativo y ajustándose continuamente a la puesta en acto de las prácticas en contexto, asegurando una formación efectiva y relevante.

4.3 Formación práctica en el Campus universitario

La formación práctica en el campus universitario implica diversas oportunidades que permiten acercarse hacia los EdP la experiencia de ser docente y la complejidad de la enseñanza, integrando conocimientos disciplinares y pedagógicos a través de un ciclo de aprendizaje que permite la enseñanza explícita y la comprensión de estas PPE. Con el fin de propiciar que la integración de dichas PPE en su futuro ejercicio de la docencia, favorezca aprendizajes de calidad en sus estudiantes, estas se distribuyen e implementan a lo largo del plan de estudio de cada una de las carreras de la FEDU, según la naturaleza de la asignatura y en concordancia con los Estándares de la Profesión Docente y los Marcos para la Buena Enseñanza⁶.

El ciclo de aprendizaje -descomposición, representación, aproximación - fomenta en los EdP la adquisición de estrategias que promuevan las PPE en el aula, favoreciendo el aprendizaje profundo en los niños, niñas y jóvenes de contextos educativos. Asimismo, el ciclo contempla, en todas sus fases, la descomposición, la reflexión y retroalimentación de los EdP. El ciclo se desarrolla en las aulas dentro del campus, descomponiendo cada práctica en unidades abordables para los EdP logren dominarlas. Dentro de las metodologías y estrategias para la descomposición es posible basarse en la efectividad de propuestas con evidencia como Marzano (1997) Lemov (2010) y Bambrick-Santoyo (2012) entre otros para considerar la segmentación y técnicas concretas para la adquisición de las PPE por parte de los EdP.



5. Ciclo de Aprendizaje de las PPE

El ciclo de aprendizaje se fundamenta en la investigación de McDonald et al. (2013), quienes plantean una visión de la formación docente desde una perspectiva situada. En este enfoque, aprender a enseñar es un proceso colectivo que se desarrolla a través de la interacción constante entre los estudiantes de pedagogía (EdP) y los diversos entornos, tanto en el campus universitario como en el contexto real de la enseñanza. En el campus, los académicos desempeñan un rol crucial al descomponer las Prácticas Pedagógicas Esenciales (PPE) en componentes más accesibles para los EdP, dada la complejidad intrínseca de las prácticas pedagógicas y del proceso de enseñar. En el contexto real, los estudiantes como los profesores colaboradores aportan una retroalimentación, tanto implícita como explícita, que permite ajustes y mejoras continuas en la ejecución de la enseñanza de los EdP.

Este ciclo de aprendizaje es continuo e integrado, facilitando que los EdP descompongan las PPE en unidades maneja-

bles de instrucción, denominadas actividades instructivas (Lampert y Graziani, 2009), con el objetivo de construir episodios auténticos de enseñanza. Cada fase del ciclo incluye la descomposición de estas prácticas, la reflexión sobre ellas y la reconstrucción basada en lo aprendido, promoviendo el desarrollo de futuros docentes reflexivos y conscientes de sus propios métodos de enseñanza. La reflexión no es solo una fase final, sino un elemento central en cada etapa del ciclo, mediante el cual los académicos guían y acompañan a los EdP en la comprensión y aplicación crítica de sus conocimientos de manera situada.

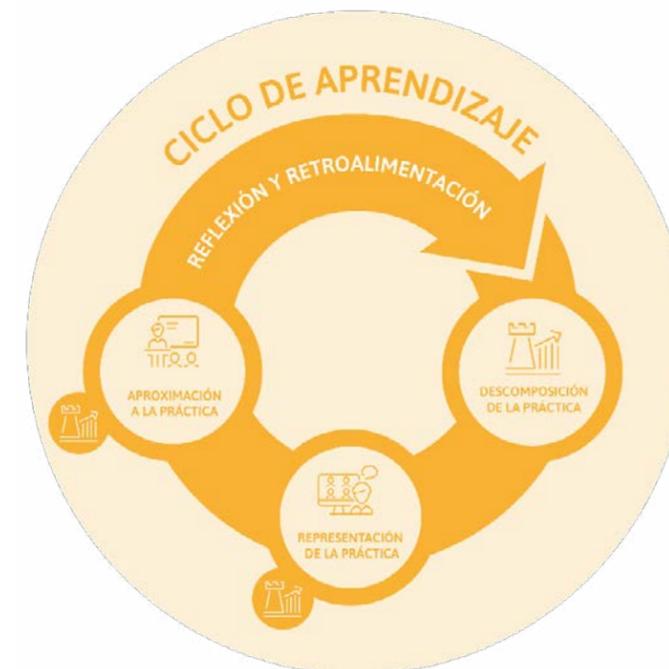
Este ciclo promueve una formación docente situada y reflexiva, donde el acompañamiento constante de los académicos y la interacción con contextos reales permiten a los EdP no solo aplicar lo aprendido, sino también analizar críticamente su propia ejecución de la enseñanza y las decisiones que toma en el aula, fortaleciendo así su desarrollo como futuro docente.

- ▶ **Aproximación a la Práctica:** Esta etapa brinda oportunidades para que los EdP practiquen habilidades de enseñanza en entornos seguros y de complejidad reducida (Schutz et al., 2018). A través de simulaciones, los EdP pueden experimentar la enseñanza, ejecutar y aplicar los componentes de las PPE aprendidas y recibir retroalimentación de pares y los formadores para mejorar su desempeño antes de enfrentar un aula real. Esta aplicación les permite, a su vez, comprender los componentes de la PPE, promoviendo la reflexión sobre su desempeño, enriqueciendo así su aprendizaje y abordando gradualmente la complejidad de la práctica (Ibidem, 2018). Además, esta etapa del ciclo incluye, dependiendo del plan formativo de la carrera, la ejecución de lo aprendido en un aula real, entendiendo la práctica en su tercer componente: como una experiencia integral.
- ▶ **Reflexión y retroalimentación:** Aunque no constituye una etapa separada, la reflexión y la retroalimentación está presente a lo largo del ciclo de formación. La retroalimentación directa de la ejecución, combinada con el análisis de su propia práctica, crea las condiciones apropiadas para que los EdP aprendan de su desem-

peño y realicen ajustes progresivos (Grossman et al., 2009b). Esta habilidad les ayuda a ser más reflexivos en cada ciclo, proporcionando mejoras específicas y otorgando un significado más profundo a lo que están trabajando. Este proceso reflexivo es esencial para la construcción de una identidad profesional sólida, ya que no solo se enfoca en la mejora técnica, sino que también ayuda a los EdP a desarrollar principios y juicios éticos que guiarán sus decisiones pedagógicas. Como señala Delpit (2012), la reflexión sobre la enseñanza es crucial para promover la equidad y la justicia en la educación. Es en este espacio cognitivo donde los EdP comienzan a construir sus subjetividades profesionales, reconociendo el impacto que la diversidad cultural, religiosa y familiar de los estudiantes tiene en el aula. A través de esta reflexión, los EdP definen su postura frente a la enseñanza, desarrollan una mayor conciencia sobre su papel en la promoción de la equidad, y construyen principios pedagógicos que guiarán sus relaciones con los estudiantes. Este proceso no solo mejora la calidad de su enseñanza, sino que también enriquece su identidad profesional al integrar el compromiso con la diversidad, la equidad y la justicia social en su práctica educativa.

5.1 Descomposición, Representación (Representarse) y Aproximación a la Práctica; Reflexión y Retroalimentación de la Práctica

- ▶ **Descomposición de la Práctica:** Descomponer implica que el académico divide una práctica compleja en componentes más manejables que los EdP pueden aprender y dominar gradualmente. Esta tarea, principalmente a cargo de los formadores de EdP, facilita la comprensión pedagógica de los elementos que componen la PPE, permitiendo que cada segmento y estrategia de la práctica sea analizada y abordada de manera específica para construir la PPE en su totalidad. Para descomponer la práctica, los formadores utilizan diversas estrategias⁷, como formular preguntas, parafrasear, solicitar evidencia, entre otras- que ayudan a los EdP a comprender la práctica y su propósito, estableciendo así una base para las siguientes etapas.
- ▶ **Representación de la Práctica:** Representar implica ilustrar las prácticas docentes en contextos reales como objetos de enseñanza para los EdP, permitiéndoles visualizarse en el rol de futuros docentes. Las representaciones pueden ser observación de docentes en vivo, videos de momentos de clases, visitas a aulas con foco de observación y/o ejecución, planificaciones y transcripciones de clases reales, entre otros. Estos recursos permiten a los EdP observar la ejecución de las prácticas estudiadas, previamente descompuestas, en situaciones reales. El objetivo es proporcionar buenos ejemplos claramente definidos y auténticos de las prácticas, promoviendo una comprensión de la PPE que están aprendiendo.



⁷ Para más información y autores, consultar el Manual de Implementación del Modelo.

6. Actores Involucrados y su articulación

El Modelo de Formación Práctica se centra en la colaboración e interacción de actores claves para fortalecer la formación de los EdP. Estos actores forman parte de un sistema de acompañamiento y seguimiento que opera tanto en el campus universitario como en terreno. Este sistema busca asegurar la calidad de la formación práctica de los EdP y la participación de los roles en etapas definidas, estableciendo un marco de trabajo colaborativo y de apoyo mutuo. Para contextualizar a los EdP con la práctica y su complejidad, se planifican reuniones entre los actores

-EdP y Formador de EdP; EdP, Formador de EdP, Tutor; EdP, Tutor y Profesor Colaborador; EdP, Formador de EdP e Investigadores- donde se establecen las expectativas de desempeño y los protocolos éticos de aproximarse a la enseñanza, tanto en el campus universitario como en el contexto real. Esta articulación es fundamental para alinear a los estudiantes con la finalidad de la formación práctica.

A continuación, se presenta la definición de cada uno de ellos:

6.1 Estudiantes de Pedagogía (EdP)

Son el centro del Modelo de Formación Práctica, participando activamente en el ciclo de formación a través de la práctica en el campus universitario y en contexto real. Los EdP aprenden a enseñar integrando conocimientos disciplinarios y las PPE. Además, planifican la enseñanza, se aproximan a la práctica y reciben retroalimentación para mejorar su desempeño.

6.2 Formadores de EdP

Son los académicos que trabajan en el campus universitario. Diseñan, planifican, implementan y acompañan el currículum basado en la práctica; enseñan, retroalimentan y guían a los EdP en su desarrollo profesional. Además, generan material didáctico para la enseñanza de las PPE.

6.2.1 Monitores de simulaciones

Los monitores de simulación son los formadores de EdP, quienes apoyan a los grupos de simulaciones, observando el desempeño de los EdP y retroalimentan la aproximación a la práctica de los EdP para su mejora, entregando sus impresiones a los formadores de EdP. Esto sirve como evidencia para la mejora continua, introduciendo modificaciones tanto en la docencia como en las pautas y rúbricas de evaluación, aportando a la investigación de la puesta en acto.

6.3 Profesores Colaboradores

Son docentes que trabajan en centros de práctica, actuando como un puente entre los EdP y la práctica en contexto real. Su propio ejercicio de docencia en el aula real proporciona orientación a los EdP sobre la ejecución de las prácticas abordadas en el campus universitario. Además, ofrecen retroalimentación a los EdP cuando ejecutan la enseñanza en terreno, fomentando así la reflexión sobre la enseñanza.

6.4 Profesores Tutores

Son académicos del campus universitario que acompañan presencialmente a los EdP en su práctica en contexto real. Orientan, retroalimentan y evalúan la ejecución de la práctica de los EdP, siguiendo los lineamientos formativos de las carreras de la facultad. Los profesores tutores observan el desempeño de los EdP en el aula real y dialogan con los profesores colaboradores en cada una de las observaciones, utilizando pautas y rúbricas de desempeño comunes para mejorar la práctica de los EdP tanto en el contexto real como en la formación del campus. Además, incluyen la tecnología como una opción de acompañamiento, lo que permite ampliar la observación y retroalimentación, favoreciendo un seguimiento más integral y dinámico de la práctica.

6.4.1 Relación entre Profesores Colaboradores y Profesores Tutores

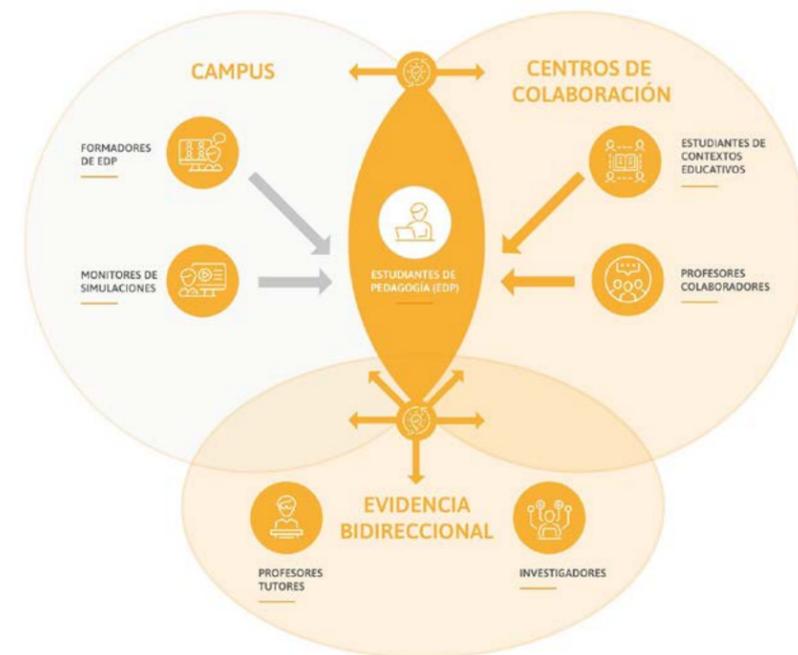
Los profesores colaboradores y los profesores tutores trabajan de manera complementaria para asegurar una formación práctica integral de los EdP. Los profesores colaboradores proporcionan una conexión directa con el aula real, ofreciendo orientación y retroalimentación basadas en su experiencia diaria. Por otro lado, los Profesores Tutores del campus universitario acompañan a los EdP, brindando apoyo académico y evaluando su progreso en relación con los objetivos formativos de la facultad y de la carrera. Juntos, ambos roles aseguran que los EdP reciban una guía coherente y continua, tanto teórica como práctica, durante su formación. La observación del desempeño junto con la retroalimentación y el diálogo entre el profesor tutor y el profesor colaborador permite mejorar la ejecución de la enseñanza de los EdP.

6.5 Estudiantes de contextos educativos

Aunque no son actores que diseñan o implementan el modelo, son el fin último de la formación inicial docente y participantes cruciales. Sus respuestas y aprendizajes impactan directamente en el desarrollo y desempeño práctico de los EdP. Proporcionan oportunidades auténticas y retroalimentación implícita para que los futuros docentes practiquen y mejoren su enseñanza, gestionen el aula y apliquen estrategias pedagógicas. La puesta en acto de los EdP en el aula real promueve el desarrollo y aprendizaje de los estudiantes en su propio contexto educativo.

6.6 Investigadores

Analizan y evalúan la eficacia de los modelos de formación práctica, contribuyendo con investigaciones que puedan nutrir y mejorar las prácticas de formación docente. Colaboran con formadores de EdP, tutores y centros de colaboración para identificar prácticas efectivas y áreas de mejora en la formación de futuros docentes.



Actores involucrados y su articulación

7. Evaluación y retroalimentación del aprendizaje de los EdP

La evaluación y retroalimentación son cruciales para mejorar la formación práctica de los EdP y se establecen como componentes fundamentales en los principios de este Modelo. Según Matsumoto et al. (2023), se identifican estrategias para evaluar y mejorar el desempeño de los futuros docentes, destacando la observación presencial por parte de tutores y monitores de simulación, tanto en contextos reales como en el campus universitario. Por ello, la evaluación y la retroalimentación deben ser altamente pertinentes. Las pautas de retroalimentación no solo deben evaluar el desempeño, sino también contribuir a la construcción de la identidad profesional y al logro del perfil de egreso. Estas pautas deben integrar indicadores que abarquen contenidos disciplinares, pedagógicos, prácticos y actitudes éticas sobre la enseñanza.

Un aspecto esencial es que los instrumentos de evaluación deben ser diseñados para evaluar una amplia gama de competencias, desde habilidades o estrategias técnicas hasta disposiciones éticas y relacionales. Es fundamental que estos instrumentos sean validados y ajustados regularmente para reflejar las cambiantes demandas del contexto educativo y asegurar su relevancia y efectividad.

El uso de sistemas tecnológicos de acompañamiento y seguimiento del desempeño práctico facilita la observación por parte de los formadores y el posterior análisis de la práctica por parte de los EdP, promoviendo la innovación en este campo. Esto fomenta un aprendizaje reflexivo y colaborativo, optimizando los tiempos y espacios de los formadores, tutores y profesores colaboradores. La incorporación de tecnologías avanzadas, como plataformas de aprendizaje en línea y software de análisis de video, puede proporcionar una retroalimentación detallada y específica. Estas herramientas permiten a los EdP revisar y reflexionar sobre sus actuaciones en diversos contextos, facilitando un aprendizaje más profundo y autodirigido. Además, la tecnología puede habilitar simulaciones y entornos virtuales de enseñanza, donde los EdP pueden practicar y recibir retroalimentación en un entorno controlado antes de enfrentarse a situaciones reales en el aula.

► **Retroalimentación entre Pares y Autoevaluación:**

El Modelo promueve fuertemente la retroalimentación entre pares en las simulaciones de enseñanza, permitiendo a los EdP desarrollar una revisión crítica de las estrategias pedagógicas usadas. Este proceso se complementa con ejercicios autoevaluativos, donde los EdP analizan su propia práctica y aplican revisiones constructivas para mejorar sus técnicas de enseñanza. La retroalimentación entre pares no solo fortalece la competencia profesional de los EdP, sino que también fomenta una cultura de colaboración y apoyo mutuo. Es esencial que esta retroalimentación sea estructurada y guiada por criterios claros, para asegurar que sea constructiva y orientada a la mejora. Además, la autoevaluación fomenta la capacidad de autocritica y reflexión, habilidades fundamentales para el desarrollo del juicio profesional.

► **Retroalimentación Frecuente y Efectiva:** La retroalimentación proporcionada por formadores y pares permite una mejora continua en la experiencia práctica. Para ser útil, debe ser frecuente y efectiva, ayudando a los EdP a comprender cómo mejorar en futuros desempeños. Este proceso moviliza aprendizajes sobre aspectos específicos y generales de la enseñanza y contribuye a un aprendizaje más profundo y permanente.

Es crucial que la retroalimentación sea específica, orientada a objetivos y basada en evidencia. Los formadores deben estar capacitados en técnicas de retroalimentación efectiva, y deben emplear un enfoque balanceado que destaque tanto las fortalezas como las áreas de mejora. La retroalimentación, una práctica pedagógica esencial, debe ser un diálogo continuo y no un evento aislado, integrándose en todas las etapas del proceso formativo.

► **Reflexión Metacognitiva y Autorregulación:** La evaluación y retroalimentación promueven procesos metacognitivos y de autoevaluación del desempeño, fomentando la reflexión de los EdP sobre su propia práctica. Esto les permite regular su aprendizaje, ajustar metas y enfocar esfuerzos en áreas que requieren más dedicación, desarrollando aprendices autónomos y críticos de su desempeño formativo práctico. Al integrar estos elementos en la formación práctica tanto en el campus universitario como en contextos reales, se fomenta la autorregulación, permitiendo a los futuros profesionales ser flexibles y adaptables, respondiendo

a las posibles limitaciones de la práctica docente y mejorando continuamente sus estrategias aplicadas. La reflexión metacognitiva debe ser sistemática y estructurada, utilizando herramientas como bitácoras reflexivas, portafolios y sesiones de retroalimentación guiadas. Esto permite a los EdP conectar la teoría con la práctica, identificar patrones en su desempeño y desarrollar estrategias de mejora personalizadas. La autorregulación es una habilidad esencial que les permitirá adaptarse a diversos contextos educativos y enfrentar los desafíos de la enseñanza con confianza y competencia.



8. Implementación del Modelo de Formación Práctica: Un ciclo de mejora continua basado en sus principios fundamentales

La implementación del Modelo de Formación Práctica de la FEDU se ha desarrollado como un proceso integral y participativo que articula los principios fundamentales del Modelo con los componentes del mismo. Este enfoque

no solo asegura la preparación adecuada de los EdP en la enseñanza sino que también fomenta un ciclo de mejora continua mediante la retroalimentación constante y la autoevaluación colaborativa.

8.1 Principios Fundamentales del Modelo

1. Dominio disciplinar y pedagógico: Este principio se aplica mediante el uso de las PPE en las asignaturas específicas. Los EdP descomponen, representan, se aproximan y reflexionan sobre estas prácticas, logrando así integrar progresivamente las competencias adquiridas en contextos reales de aula. La retroalimentación constante de tutores, académicos y profesores colaboradores permite ajustar y perfeccionar la ejecución de estas prácticas en el terreno.

2. Práctica temprana y planificada: La articulación vertical y horizontal de las PPE dentro del plan formativo promueve que la formación de los EdP sea planificada y estructurada. A partir de los componentes del Modelo, cada carrera reflexiona y toma decisiones sobre la distribución y ajuste de las PPE, permitiendo una conexión directa entre teoría y práctica en contextos reales. Este proceso se retroalimenta continuamente mediante la revisión sistemática y adaptación de las PPE a las necesidades del sistema educativo y los marcos nacionales vigentes.

8.2 Distribución por ciclos formativos

Nivel Inicial, Fundamentos de la práctica docente

Esta etapa del plan formativo se enfoca en las prácticas orientadas al desarrollo de una base sólida en su rol educativo, como habilidades básicas de gestión y comunicación en el aula. Estas incluyen la implementación de normas, el establecimiento de relaciones respetuosas con los estudiantes y la aplicación de rutinas organizativas para fomentar un ambiente de aprendizaje seguro y efectivo. Las evaluaciones en esta etapa son centradas en el dominio de aspectos fundamentales como la promoción de una mentalidad de crecimiento y la importancia de reconocer aspectos del contexto cultural de los estudiantes y su impacto en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Nivel Intermedio, Construcción de la docencia sobre la base inicial

Durante este ciclo, los EdP incorporan prácticas más complejas a partir de los elementos del nivel inicial, como el diagnóstico de patrones de aprendizaje y la planificación de clases secuenciales. La participación en terreno es más activa, recibiendo retroalimentación directa de tutores y profesores colaboradores. Las evaluaciones, tanto formativas como sumativas, aseguran un dominio más avanzado de las técnicas de enseñanza, permitiendo ajustar las estrategias a las necesidades reales de los estudiantes.

Nivel Avanzado, Consolidación y colaboración

En el ciclo avanzado, se perfeccionan las estrategias desarrolladas en los niveles inicial e intermedio, enfocándose en prácticas más específicas y colaborativas, como la enseñanza basada en datos y el trabajo con apoderados y otros profesionales de la educación. Este ciclo promueve una mayor responsabilidad en la gestión del aula y la ejecución de la enseñanza, promoviendo en los EdP un análisis crítico del impacto de su enseñanza en la equidad educativa.

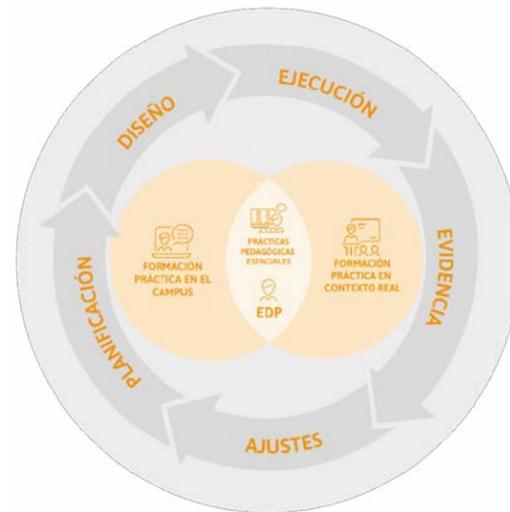
3. Basado en evidencia: La implementación del Modelo está profundamente arraigada en investigaciones actualizadas sobre la formación docente. Cada ciclo formativo se acompaña de un proceso de retroalimentación y ajuste basado en evidencias empíricas recogidas tanto de los estudiantes como de los actores involucrados en el proceso formativo. Esto permite que las PPE se afinen y adapten a las realidades cambiantes del aula, asegurando que los EdP estén alineados con las demandas actuales del sistema educativo y las normativas institucionales.

8.3 Ciclo de Mejora Continua y Retroalimentación

Una vez que los EdP transitan por las fases del ciclo de aprendizaje y practican en terreno, los actores clave –tutores, profesores colaboradores y académicos– proporcionan retroalimentación directa sobre la aplicación de las PPE en situaciones reales de aula. Esta retroalimentación no solo refuerza la reflexión de los estudiantes sobre su propia práctica, sino que también sirve como insumo para la mejora y reajuste del modelo en un nuevo ciclo de aprendizaje. Las revisiones anuales en los cuerpos colegiados de la facultad, como los comités curriculares y consejos de facultad, garantizan que la evaluación del Modelo no sea un proceso aislado, sino un diálogo continuo que involucra a todos los actores relevantes.

Este enfoque permite actualizar y ajustar continuamente el currículo de las carreras de pedagogía, incorporando los aprendizajes obtenidos tanto de la experiencia práctica como de las investigaciones más recientes. La evaluación colaborativa y reflexiva asegura que el Modelo no se detenga

en su implementación inicial, sino que se enriquezca de manera constante a través de la innovación pedagógica y el intercambio académico.



Ciclo de mejora continua del Modelo

8.4 Compromiso con la equidad y la excelencia educativa

El Modelo de Formación Práctica FEDU no solo se alinea con los principios institucionales de equidad e inclusión, sino que también está diseñado para formar profesionales que comprendan el impacto directo de sus metodologías en el aprendizaje de sus futuros estudiantes. La formación práctica no es solo una oportunidad para aplicar conocimientos, sino un proceso profundamente reflexivo que fomenta la justicia social y promueve una educación inclusiva y de alta calidad.

A través de este ciclo de retroalimentación continua, los EdP adquieren herramientas no solo para gestionar aulas inclusivas y equitativas, sino también para adaptarse a las necesidades cambiantes del sistema educativo. El modelo fomenta que los futuros docentes reconozcan la importancia de la calidad de su enseñanza como un factor clave para la equidad en el aula, contribuyendo a mejorar los aprendizajes y cerrar brechas sociales.

8.5 Un Modelo Dinámico y Flexible

En síntesis, la implementación del Modelo de Formación Práctica FEDU se convierte en un motor de mejora continua que permite que la facultad no solo forme docentes competentes y reflexivos, sino que lo haga mediante un ciclo de retroalimentación constante que garantiza que la formación esté siempre actualizada, basada en evidencia y orientada hacia los valores de equidad y

excelencia educativa. Este ciclo virtuoso, basado en los principios fundamentales del modelo, asegura que cada nuevo grupo de EdP ingrese a un proceso formativo que no solo los prepara para enfrentar los desafíos actuales, sino que también fortalece su compromiso con la equidad, la inclusión y la justicia social para la mejora continua en su práctica docente.

9. Referencias

- ▶ Ball, D. L., & Cohen, D. K. (1999). Developing practice, developing practitioners: Toward a practice-based theory of professional education. In G. Sykes & L. Darling-Hammond (Eds.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice* (pp. 3-32). San Francisco: Jossey Bass
- ▶ Ball, D. L. (2000). Bridging practices: Intertwining content and pedagogy in teaching and learning to teach. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 241-247. <https://doi.org/10.1177/0022487100051003013>
- ▶ Ball, D., & Forzani, F. (2009). The work of teaching and the challenge for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 60 (5), 497-511.
- ▶ Ball, D. L. (2018). Just dreams and imperatives: The power of teaching in the struggle for public education. *The Elementary School Journal*, 119(1), 5-18.
- ▶ Bambrick, P. (2012) *Leverage Leadership. A practical guide to Building exceptional schools*. Jossey Bass. USA
- ▶ Bau, N., & Das, J. (2017). The misallocation of pay and productivity in the public sector: Evidence from the labor market for teachers. NBER Working Paper No. 24786.
- ▶ CNA. (2018). Resoluciones de acreditación de carreras de pedagogía.
- ▶ Contreras Pérez, G., & Zúñiga González, C. G. (2019). Prácticas y concepciones de retroalimentación en Formación Inicial Docente. *Educação e Pesquisa*, 45.
- ▶ Darling-Hammond, L. (2006). Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs. Jossey-Bass.
- ▶ Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300–314. <https://doi.org/10.1177/0022487105285962>.
- ▶ Darling-Hammond y Bransford. (2005). *Preparing Teachers for a Changing World*. Jossey-Bass.
- ▶ Darling-Hammond, L., Hylter, M. E., & Gardner, M. (2017). Effective teacher professional development. Learning Policy Institute.
- ▶ Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309.
- ▶ Delpit, L. (2012). *Multiplication is for White People: Raising expectations for other people's children*. The New Press.
- ▶ Flores-Lueg, C., & Turra-Díaz, O. (2019). Contextos socioeducativos de prácticas y sus aportes a la formación pedagógica del futuro profesorado. *Educar em Revista*, 35(73), 267-285
- ▶ Forzani, F. M. (2014). Understanding “core practices” and “practice-based” teacher education. *Journal of Teacher Education*, 65(4), 357-368.
- ▶ Fullan, M., & Hargreaves, A. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- ▶ Gatti, B. A., & Barreto, E. S. S. (2011). Teachers' work and education: The necessity of a joint project. *Journal of Education for Teaching*, 37(4), 499-512
- ▶ Grossman, P., & McDonald, M. (2008). Back to the future: Directions for research in teaching and teacher education. *American Educational Research Journal*, 45(1), 184-205.
- ▶ Grossman, P., Hammerness, K., & McDonald, M. (2009a). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(2), 273-289. DOI: 10.1080/13540600902875340

- ▶ **Grossman, P., Compton, C., Igra, D., Ronfeldt, M., Shahan, E., & Williamson, P.** (2009b). Teaching practice: A cross-professional perspective. *Teachers College Record*, 111(9), 2055-2100. <https://eric.ed.gov/?id=EJ858247>
- ▶ **Grossman, P., & Pupik Dean, C. G.** (2019). Negotiating a common language and shared understanding about core practices: The case of discussion. *Teaching and Teacher Education*, 80, 157-166. doi: 10.1016/j.tate.2019.01.009
- ▶ **Grossman, P.** (2010). Learning to practice: The design of clinical experience in teacher preparation. Washington, DC: American Association of Colleges for Teacher Education & National Education Association.
- ▶ **Jenset, I. S., Klette, K., & Hammerness, K.** (2018). Grounding teacher education in practice around the world. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 4(3), 4-20.
- ▶ **Jenset, I.** (2017). Practice-Based Teacher Education Coursework: An Examination of the Extent and Characteristics of How Teacher Education Coursework Is Grounded in Practice Across Six Teacher Education Programs in Finland, Norway and California, US.
- ▶ **Kaufman, D. & Ireland, A.** (2016). Enhancing Teacher Education with Simulations. *TechTrends: Linking Research and Practice to Improve Learning*, 60(3), 260-267. Retrieved May 8, 2024, from <https://www.learntechlib.org/p/175690/>.
- ▶ **Lampert, M. y Graziani, F.** (2009). Instructional activities as a tool for teachers' and teacher educators' learning in and for practice. *Elementary School Journal*, 109(5), 491-509. <https://doi.org/10.1086/596998>
- ▶ **Lemov, D.** (2010). *Teaching like a champion*. San Francisco, CA. Jossey-Bass.
- ▶ **Louzano, P., & Moriconi, G.** (2014). Visión de la Docencia y Características de los Sistemas de Formación Docente. In I. C. y. I. C. Organización de las Naciones Unidas para la Educación (Ed.), *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual*.
- ▶ **Marzano, R. J., & Pickering, D. J.** (1997). Dimensiones del aprendizaje. ASCD
- ▶ **Matsumoto-Royo, K., and Ramírez-Montoya, M. S.** (2019). Practice-based teacher education: a literature mapping over the past five years. *Proceedings of the 7th International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality (TEEM 2019)*, León, Spain
- ▶ **Matsumoto-Royo, K., Ramírez-Montoya, M. S., and Conget, P.** (2021). Opportunities to Develop Lifelong Learning Tendencies in Practice-Based Teacher Education: Getting Ready for Education 4.0. *Future Internet*, 13, 292. <https://doi.org/10.3390/fi13110292>
- ▶ **Matsumoto-Royo K, Conget P and Ramírez-Montoya MS** (2023) Feedback as an opportunity to promote lifelong learning in pre-service teachers: a mixed methods study. *Front. Educ.* 8:1210678. doi: 10.3389/feduc.2023.1210678
- ▶ **Matsumoto-Royo K, Conget P and Ramírez-Montoya MS** (2023) Feedback as an opportunity to promote lifelong learning in pre-service teachers: a mixed methods study. *Front. Educ.* 8:1210678. doi: 10.3389/feduc.2023.1210678
- ▶ **Matsumoto-Royo, K., Conget, P., & Ramírez-Montoya, M. S.** (2023). Feedback as an opportunity to promote lifelong learning in pre-service teachers: A mixed methods study. *Frontiers in Education*. DOI: 10.3389/feduc.2023.1210678
- ▶ **McDonald, M., Kazemi, E., & Kavanagh, S.S.** (2013). Core practices and pedagogies of teacher education: A call for a common language and collective activity. *Journal of Teacher Education*, 64(5), 378-386. <https://doi.org/10.1177/0022487113493807>
- ▶ **Peercy, M. M., & Troyan, F. J.** (2017). Making transparent the challenges of developing a practice-based pedagogy of teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 61, 26-36. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.005>
- ▶ **Rockoff, J. E.** (2004). The impact of individual teachers on student achievement: Evidence from panel data. *American Economic Review*, 94(2), 247-252.
- ▶ **Schutz, K. M., Grossman, P., & Shaughnessy, M.** (2018). Approximations of practice in teacher education. In P. Grossman (Ed.), *Teaching core practices in teacher education* (pp. 57 – 83). Harvard Education Press.
- ▶ **Shulman, L. S.** (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- ▶ **Shulman, L.S.** (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-23.
- ▶ **TeachingWorks.** In. <https://www.teachingworks.org/>. Revisado 25-11-2023
- ▶ **Tejedor, F., & García-Valcárcel, A.** (2010). Evaluación del desempeño docente. *Revista española de pedagogía*, 439- 459.
- ▶ **United Nations.** (2015). Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development. Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015
- ▶ **Universidad de Las Américas (UDLA).** (2023). Informe diagnóstico formación práctica, Facultad de Educación, Chile.
- ▶ **Yacher Perroni, N. S.** (2022). How can we change if we are the same people? Chilean academic leaders' experiences implementing a practice-based teacher education approach. Stanford Graduate School of Education.

10. Anexos

10.1 Prácticas pedagógicas esenciales

Un currículum basado en la práctica requiere de una alta coherencia entre lo que se declara que se debería hacer y lo que se está haciendo para aprender; esto significa que, durante todo el proceso formativo las asignaturas estarán abordando curricularmente las siguientes prácticas (TeachingWorks):

1. **Liderar discusiones grupales productivas:** En una discusión grupal, el profesor y los estudiantes colaboran en un contenido específico, utilizando las ideas de todos como recurso. Los propósitos de esta práctica son desarrollar conocimiento y construir habilidades colectivas en relación con los objetivos de aprendizaje, y permitir a los estudiantes practicar la escucha activa, hablar, interpretar y debatir. El profesor asegura que las interacciones y que contribuyan a aprender a partir del diálogo con otros.
2. **Explicar y modelar los contenidos, prácticas y estrategias:** Explicar y modelar son prácticas para hacer explícito una amplia variedad de contenidos, prácticas académicas y estrategias. Según los objetivos de aprendizaje y la temática a enseñar, el docente determina cuándo es mejor explicar o modelar para hacer visibles, a través de ejemplos o representaciones, contenidos que suelen ser implícitos. Por ejemplo, utilizan explicaciones sencillas para contenido o estrategias simples y “modelan” cuando este es más complejo, lo que incluye explicaciones verbales elaboradas, pensando en voz alta, para dar a los estudiantes mayor acceso a estrategias y prácticas.
3. **Inducir e interpretar el razonamiento individual de los estudiantes:** El profesor plantea preguntas que provocan el pensamiento y les permite compartir sus pensamientos sobre contenidos académicos específicos, donde el profesor busca comprender sus ideas, puntos de vista novedosos y concepciones alternativas. Mediante preguntas y tareas cuidadosamente elegidas, el profesor presta atención a lo que los estudiantes hacen y dicen, considerando y verificando interpretaciones alternativas de sus ideas y métodos. Además, están atentos a cómo los estudiantes escuchan las preguntas y comunican sus pensamientos. Utilizan esta información para guiar decisiones de enseñanza y generar ideas beneficiosas para otros estudiantes.
4. **Diagnosticar patrones comunes particulares en el razonamiento y desarrollo de los estudiantes para una asignatura:** Aunque existen importantes diferencias individuales y culturales entre los estudiantes, también puede haber patrones comunes en la forma en que los estudiantes piensan y desarrollan comprensión y habilidades en relación con temas y problemas particulares. El profesor está familiarizado con los patrones comunes de pensamiento y desarrollo de los estudiantes en cada área temática y es capaz de anticipar o identificar estos patrones en individuos y en toda la clase. Esto ayuda al profesor a trabajar de manera receptiva mientras planifican e implementan la enseñanza y evalúan el aprendizaje de los estudiantes.
5. **Implementar normas y rutinas para el discurso y el trabajo de la sala de clases:** Cada disciplina tiene normas y prácticas sobre cómo las personas construyen y comparten conocimientos. Estas normas y prácticas varían según los temas, pero a menudo incluyen el establecimiento de hipótesis, el suministro de evidencia para las afirmaciones y la explicación del propio razonamiento a los demás. Enseñar a los estudiantes estas normas y prácticas, mostrarles por qué son importantes y brindarles oportunidades para usarlas es crucial para desarrollar la comprensión y la capacidad en un tema determinado. Los docentes nombran estas normas y prácticas a medida que los estudiantes las usan, y proporcionan andamios, modelos y luego ofrecen oportunidades para que los estudiantes las utilicen.
6. **Coordinar y ajustar la enseñanza durante una clase:** El profesor coordina y ajusta la enseñanza durante una clase para mantener la coherencia, responder a las necesidades de los estudiantes y utilizar bien el tiempo. Esto incluye conectar explícitamente partes de la clase, gestionar las transiciones con cuidado y realizar cambios en el plan en respuesta al progreso de los estudiantes. Al coordinar y ajustar la enseñanza, el profesor responde a las comprensiones, identidades y experiencias de los estudiantes.
7. **Especificar y reforzar el comportamiento productivo de los estudiantes:** El profesor establece y mantiene expectativas comunitarias y establece ambientes en el aula que preservan la dignidad y la autonomía de los estudiantes, al tiempo que permiten una comunidad productiva y segura. Entiende que el uso de los límites proporciona estructura, por lo que desarrolla sistemas proactivos para establecer, mantener y responder a estas expectativas y comportamientos, centrados tanto en el ambiente de aula como en el aprendizaje de los estudiantes. Elegir y utilizar expectativas y acuerdos requiere asertividad para evitar sesgos y teorías implícitas propias del profesor.
8. **Implementar rutinas de organización:** El profesor organiza el tiempo, el espacio y los materiales para ayudar a los estudiantes a participar en las tareas habituales en el aula. Mediante la selección y el uso de rutinas organizativas, el profesor establece entornos de aprendizaje en los que los estudiantes tienen acceso equitativo a los recursos, el tiempo, el espacio y la voz en el aula. El profesor presenta a los estudiantes las rutinas y brindan oportunidades para practicar, analizar y modificar las rutinas. En algunos casos, desarrollan y establecen rutinas en colaboración con los estudiantes. Elegir y utilizar rutinas requiere asertividad para evitar sesgos y teorías implícitas propias del profesor.
9. **Establecer y gestionar el trabajo de los estudiantes en grupos pequeños:** El profesor utiliza el trabajo en grupos pequeños cuando los objetivos de aprendizaje se benefician de la interacción y colaboración entre los estudiantes. Para ello, elige tareas que requieren y fomentan el trabajo colaborativo, proporciona instrucciones claras que permiten a los grupos trabajar de forma independiente y responsabiliza a los estudiantes del aprendizaje colectivo e individual. Los profesores utilizan su propio tiempo de forma estratégica, eligiendo deliberadamente con qué grupos trabajar, cuándo y en qué. El profesor trabaja para garantizar que los estudiantes se posicionen como competentes entre sus compañeros, que los patrones de interacción sean respetuosos y que el trabajo colectivo del grupo aproveche las fortalezas de cada estudiante y lo beneficie.
10. **Construir relaciones respetuosas con estudiantes:** El profesor construye y mantiene intencionalmente relaciones respetuosas con los estudiantes en el aula. Aquellos profesores que forman relaciones sólidas y conectadas con los estudiantes pueden trabajar en colaboración con ellos y gestionar las dinámicas de poder de manera que aumenten la participación, el compromiso y los logros de los estudiantes. Las relaciones respetuosas entre docentes y estudiantes se caracterizan por la confianza, el cuidado, la alegría y el aprecio por las culturas y comunidades de los estudiantes. Los profesores desarrollan sus relaciones en todos los aspectos de su enseñanza, incluidas pequeñas conversaciones con personas, notas para los estudiantes, señales no verbales y cómo responden y reconocen a los estudiantes durante las lecciones.

- 11. Conversar acerca de los estudiantes con sus padres y apoderados:** La comunicación cuidadosa y sensible entre el profesor y las familias apoya el aprendizaje de los estudiantes. El profesor se comunica con las familias para aprender más sobre los niños de la mano de las personas que mejor los conocen. Asimismo, comparten información sobre las actividades, el aprendizaje y el desarrollo de los niños en la escuela, buscando formas de asociarse con las familias. La comunicación puede realizarse en persona, por escrito o mediante llamadas telefónicas. Cada conversación con una familia es una oportunidad para que el profesor comunique una actitud respetuosa y abierta y cree un espacio para una conversación recíproca. El profesor debe estar atento a las consideraciones del lenguaje y la cultura, cuidar y valorar a las familias y orientarse a trabajar con las familias para apoyar a los niños.
- 12. Aprender sobre el contexto cultural, religioso, familiar, intelectual de los estudiantes y considerarlo en el proceso de enseñanza y aprendizaje:** El profesor debe aprender activamente sobre sus estudiantes en particular para diseñar una enseñanza que satisfaga sus necesidades. Esto incluye un esfuerzo deliberado para tratar de comprender las normas culturales para la comunicación y la colaboración que prevalecen en comunidades particulares y cómo los puntos de vista culturales y religiosos afectan e impactan lo que se considera apropiado en la escuela y los temas y cuestiones que interesan a los estudiantes. También significa ser sensible a lo que podría estar sucediendo en la vida personal de los estudiantes para poder apoyarlos adecuadamente.
- 13. Establecer metas de corto y largo plazo para los estudiantes:** Los objetivos claros según los estándares externos ayudan a los profesores a garantizar que todos los estudiantes aprendan el contenido esperado. Las metas explícitas ayudan a los maestros a mantener una instrucción coherente, decidida y equitativa a lo largo del tiempo. Establecer metas efectivas implica un análisis del conocimiento y las habilidades de los estudiantes en relación con los estándares establecidos y esfuerzos cuidadosos para establecer y secuenciar puntos de referencia provisionales que ayudarán a garantizar un progreso constante hacia metas más amplias, estableciendo objetivos tanto a corto como a largo plazo.
- 14. Planificar una clase y secuencias de clases:** Las clases cuidadosamente secuenciadas ayudan a los estudiantes a desarrollar una comprensión profunda del contenido junto con habilidades y prácticas. El profesor diseña clases que brindan oportunidades para que los estudiantes investiguen y descubran, así como para que practiquen conceptos y habilidades fundamentales. Las clases diseñadas eficazmente mantienen un enfoque coherente y al mismo tiempo mantienen a los estudiantes interesados. También ayudan a los estudiantes a conectar cómo lo que están aprendiendo contribuye a sus objetivos de aprendizaje a largo plazo.
- 15. Verificar la comprensión de los estudiantes durante y al final de cada clase:** El profesor utiliza una variedad de métodos deliberados para evaluar lo que los estudiantes están aprendiendo durante y en la clase, integrando preguntas simples, tareas breves de desempeño, anotaciones en un diario o cuaderno, encuestas o “tickets de salida” al final de la clase. Esta comprobación frecuente proporciona información sobre la comprensión de los estudiantes y ayudan al profesor a ajustar la enseñanza durante una sola clase o de una próxima clase. Las comprobaciones de la comprensión deben tener en cuenta tanto la comprensión procesal como la conceptual y las prácticas disciplinarias y deben valorar las expresiones múltiples y diversas de lo que se considera “saber”. La práctica de verificar la comprensión está estrechamente relacionada tanto con la coordinación y el ajuste de la enseñanza como con la selección y el diseño de evaluaciones formales.
- 16. Seleccionar y diseñar evaluaciones formales del aprendizaje de los estudiantes:** Se utilizan evaluaciones formales efectivas al final de una unidad de aprendizaje porque proporcionan al profesor información sobre lo que los estudiantes han aprendido. Al redactar y seleccionar evaluaciones, el profesor considera la equidad y la eficiencia, así como la alineación con los objetivos de aprendizaje para el período de enseñanza. Las evaluaciones sumativas efectivas brindan información útil tanto a los estudiantes como al profesor y les ayuda a evaluar y diseñar sesiones de enseñanza adicional.
- 17. Interpretar los resultados del trabajo de los estudiantes, incluyendo tareas cotidianas, controles, pruebas, proyectos y evaluaciones estandarizadas:** El profesor analiza el trabajo de los estudiantes, incluido el trabajo en clase, las tareas y las evaluaciones. Busca las concepciones, fortalezas y patrones de los estudiantes para guiar sus esfuerzos y apoyar el crecimiento de los estudiantes, tanto individualmente como en grupo. El profesor determina y aplica criterios al trabajo de los estudiantes, haciendo y verificando inferencias sobre lo que los estudiantes saben y pueden hacer, analizando patrones más amplios de comprensión del desempeño de los estudiantes. Esta práctica está entrelazada con las prácticas de evaluación, así como con inducir e interpretar el pensamiento de los estudiantes, verificar la comprensión de los estudiantes, brindar retroalimentación y analizar la instrucción.
- 18. Retroalimentar a los estudiantes de forma oral y escrita:** La retroalimentación apoya el aprendizaje al centrar la atención de los estudiantes en aspectos específicos de su trabajo y respaldar su aprendizaje continuo. La buena retroalimentación es específica, enfocada y del “tamaño de un bocado” ya que respalda las percepciones positivas de los estudiantes sobre su propia capacidad. Dar retroalimentación efectiva requiere que el profesor tome decisiones estratégicas sobre la frecuencia, la forma y el contenido de la retroalimentación y que se comunique de manera que los estudiantes puedan entenderla. La retroalimentación se puede proporcionar de muchas formas, incluidas la escrita y la oral, y cada una de ellas requiere considerar cómo el modo de comunicación podría moldear la experiencia de la retroalimentación por parte de los estudiantes.
- 19. Analizar la enseñanza con el propósito de mejorarla:** Aprender a enseñar requiere un análisis regular de la enseñanza y su eficacia. Los profesores estudian su propia enseñanza y la de sus colegas para mejorar su práctica. El análisis de la instrucción puede realizarse individualmente o con colegas e implica identificar patrones, oportunidades y movimientos específicos, y formular hipótesis sobre cómo mejorar. El profesor reflexivo se pregunta continuamente cómo sus métodos podrían estar contribuyendo o afectando las interacciones y el aprendizaje; presta atención y estudia estas acciones, desafiándose a sí mismo a ver y comprender más. Buscan desarrollar nuevos hábitos y estrategias de enseñanza para siempre apoyar a los estudiantes a prosperar.
- 20. Colaborar con profesionales de la educación para el logro de los aprendizajes:** La colaboración con docentes de todas las disciplinas, profesionales de apoyo al aprendizaje y paradocentes es esencial para el logro del aprendizaje de los estudiantes hacia resultados medibles y para facilitar su bienestar social y emocional en todos los entornos escolares y configuraciones de enseñanza (por ejemplo, co-enseñanza). Trabajar con personas o equipos requiere comportamientos de colaboración efectivos (por ejemplo, compartir ideas, escuchar, cuestionar, planificar, resolver, negociar) para desarrollar y ajustar la enseñanza basada en los datos de los estudiantes, y coordinar expectativas, responsabilidades y recursos para maximizar el aprendizaje de los estudiantes.

10.2 Glosario

- ▶ **Aprendizaje práctico:** Método de aprendizaje que implica la aplicación directa de conocimientos en situaciones simuladas o reales.
- ▶ **Cursos de práctica:** Asignaturas dentro del programa de formación docente que se centran en la práctica pedagógica y su ejecución en contexto real, integrando contenidos disciplinares y pedagógicos.
- ▶ **Currículo basado en la práctica:** Programa de estudios que integra un enfoque de experiencias prácticas de manera significativa en todo el proceso formativo.
- ▶ **Enseñanza de la práctica:** Proceso de instrucción que se centra en enseñar prácticas pedagógicas esenciales.
- ▶ **Enseñanza práctica:** Método de enseñanza que enfatiza la aplicación práctica de teorías, conocimiento disciplinar y técnicas pedagógicas.
- ▶ **Experiencia práctica:** Participación directa en actividades de enseñanza en un entorno real o simulado.
- ▶ **Formación inicial docente basada en la práctica:** Enfoque educativo que prioriza la formación práctica desde el inicio del programa de formación docente.
- ▶ **Modelo de formación práctica:** Marco que describe cómo se implementa la formación práctica dentro de una facultad o programa de estudios.
- ▶ **Modelo de práctica:** Estructura teórica y metodológica que guía la formación práctica de los docentes en formación.
- ▶ **Movimientos/estrategias:** Conjunto de acciones y técnicas que los docentes emplean para alcanzar objetivos educativos.
- ▶ **Practicar:** Realizar actividades de enseñanza en un entorno controlado o real para desarrollar habilidades pedagógicas.
- ▶ **Práctica en el aula:** Ejercicios y actividades de enseñanza realizados en un entorno de clase al interior del campus universitario.
- ▶ **Práctica en terreno:** Experiencias de enseñanza ejecutadas en contextos educativos reales fuera del campus universitario.
- ▶ **Prácticas de enseñanza:** Conjunto de acciones específicas que los docentes realizan para facilitar el aprendizaje.
- ▶ **Prácticas efectivas:** Estrategias y métodos pedagógicos que han sido validados por la investigación y han mostrado mejorar el aprendizaje de los estudiantes.
- ▶ **Prácticas pedagógicas esenciales:** También conocidas como “core practices”; son técnicas y métodos fundamentales en la enseñanza que han demostrado ser efectivas desde la investigación.
- ▶ **Prácticas pedagógicas:** Actividades y métodos de enseñanza que los docentes utilizan en el aula.



FACULTAD
DE EDUCACIÓN



FACULTAD
DE EDUCACIÓN