



MODELO DE

Formación Práctica

2024 — 2028

Escuela de Pedagogía

FACSE

FACULTAD DE CIENCIAS
SOCIALES Y EDUCACIÓN



**MODELO DE FORMACIÓN PRÁCTICA
2024-2028**

Año 2024

Aprobado por el Consejo de Escuela de fecha
11 de septiembre de 2024.

José Francisco Pérez Quintero - Luz Eliana Cisternas Lara
Escuela de Pedagogía
Facultad de Ciencias Sociales y Educación
Universidad Academia de Humanismo Cristiano
Condell 343, Providencia – Santiago, Chile.

PRESENTACIÓN

La Escuela de Pedagogía de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano tiene una trayectoria de más de 20 años formando profesores y profesoras, que hoy se desempeñan en todos los niveles del sistema escolar, en distintas áreas de conocimiento y en una extensa diversidad de contextos y territorios de nuestro país.

Desde sus inicios, la pregunta que orientó el proyecto formativo de las y los nuevos profesores fue cómo hacer que la Formación Inicial Docente (FID) fuese pertinente a las necesidades educativas de su tiempo y de los contextos escolares donde se sitúa. De esta manera, uno de los principios orientadores de este proceso ha sido la relación dialéctica entre la teoría y la práctica, considerando que la pedagogía es una disciplina praxiológica, que construye conocimiento desde la práctica y, al mismo tiempo, modifica sus prácticas a partir de este conocimiento sistematizado como teoría.

Por ello, la Escuela de Pedagogía ha sido precursora de la incorporación temprana de los/as futuros/as docentes en contextos educativos reales y de la integración de saberes didácticos, disciplinarios y prácticos articulados por lo que hasta ahora hemos conocido como talleres de integración profesional, y que este modelo resignifica como talleres de reflexión sobre la práctica. La formación innovadora y contextualizada de nuestros/as estudiantes ha sido reconocido por más de una década tanto por los procesos de acreditación de carrera y programas, como por la participación en paneles de expertos a nivel nacional.

La reflexión permanente de nuestras prácticas como formadores de formadores, ha sido otro principio de este proyecto, por ello, hace dos años atrás - desde 2022 - y en el contexto de los avances sistemáticos de investigaciones y políticas públicas sobre la materia, nos dimos a la tarea de repensar nuestras prácticas formativas a la luz de las nuevas miradas, reaprender juntos y reafirmar nuestros principios pedagógicos, con el fin de articular las distintas formas e implementación de la experiencia de formación práctica de todas las carreras y programas de pedagogía, y construir un modelo articulado en los tres ciclos de la trayectoria formativa, estableciendo focos comunes, resignificando la práctica como eje articulador de la FID.

El presente documento mantiene los principios fundamentales del modelo crítico transformador y reúne las discusiones, lecturas colectivas, sistematización de experiencias y aprendizajes de cada una de las carreras de la Escuela de Pedagogía que en este proceso lograron un acuerdo fundamental sobre lo común en la formación del profesorado, donde lo común no implica eliminar las diferencias o las necesidades formativas específicas, sino por el contrario permitir la polifonía de

nuestro habitar juntos, lo que se manifiesta en la profundización de proyectos de integración curricular, situados e informados por la práctica.

Esta actualización del Modelo de Formación Práctica representa una guía para la implementación de las prácticas tempranas, progresivas, situadas, reflexivas y profesionales, y a la vez, una puerta de entrada para la tarea de repensar permanentemente la FID, lo que se hace en conjunto con la innovación curricular institucional. Todo este proceso se realiza en un momento de déficit de profesores/as en el sistema escolar, de rearticulación de la educación pública y de los complejos efectos de la pandemia que aún golpean los procesos educativos a nivel mundial, por ello, este proceso constructivista de resignificación del proyecto formativo, reafirma la voluntad de una comunidad que tiene como horizonte la justicia social en la educación.

Como académica de la Escuela de Pedagogía, agradecer a todos y todas quienes han sido parte de este gran trabajo, ya que desde el compromiso supieron dimensionar la relevancia y alcance de un modelo de formación práctica de esta naturaleza, y generosamente contribuyeron desde distintos espacios a la concreción de este documento, buscando que sea de utilidad en la transformación de la FID, y con ello, en el aseguramiento de la calidad de las trayectorias formativas en las carreras y programas de pedagogía.

Beatriz Areyuna Ibarra,
Académica-Escuela de Pedagogía

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	7
I. Modelo de Formación Práctica	8
1.1. Contextualización	8
La Formación Inicial Docente en el Modelo Educativo de la UAHC.....	10
¿Cómo se concibe la Pedagogía desde el Modelo Crítico Transformador en la UAHC?.....	13
¿Cómo entendemos la formación del saber en la práctica?: La naturaleza teórico-práctica de la Pedagogía en la UAHC?	14
El sujeto/a docente en formación: un intelectual transformador	16
¿Qué define a un/a profesor/a para nuestro modelo de formación práctica?	17
1.2. Fundamentación teórico – metodológica: Principios orientadores	18
Los saberes docentes para comprender la práctica y transformarla.....	19
La experiencia pedagógica como herramienta de buenas prácticas	20
El carácter situado y progresivo de la práctica	22
Relación teoría y práctica: una acción sistémica e interactiva	22
Problematización de la realidad escolar desde la práctica	23
Acción-reflexión-sistematización-investigación para la comprensión de la práctica	23
II. Implementación Curricular de la Formación Práctica	25
2.1. Contextos y/o espacios de la práctica.....	27
2.2. Vínculo de los Centros de Prácticas y Escuela de Pedagogía	28
2.3. Saberes teóricos y prácticos de los ciclos formativos de aprendizaje de las prácticas.....	30
2.3.1. Fase de Práctica Inicial (Ciclo formativo de bachillerato).....	30
2.3.2. Fase de Práctica Intermedia (Ciclo formativo de licenciatura)	36
2.3.3. Fase de Práctica Profesional (Ciclo formativo de título profesional)	39
2.4. Roles de los actores involucrados en el proceso de formación práctica	40
Profesores/as en formación	41
Jefes/as de carreras y programas.....	41
Coordinadores/as de práctica	42
Profesores/as de los talleres	42
Profesores/as acompañantes.....	43
Coordinadores/as Académicos/as.....	43
Profesores/as guía.....	43
2.5. Procesos de acompañamiento de la práctica.	45

2.6. Evaluación de los procesos de formación práctica	48
2.7. Evaluación del Modelo de Formación Práctica	51
GLOSARIO	54
REFERENCIAS	58

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la investigación en formación inicial de profesores/as, los nuevos estándares de la profesión docente y los exigentes criterios de acreditación, han puesto de relieve la necesidad de que los/as docentes aprendan desde sus primeros años de formación prácticas profesionales específicas para poder enseñar en contextos diversos. Más allá del conocimiento, de marcos analíticos y de actividades de reflexión, los/as profesores/as requieren de prácticas concretas que les permitan enfrentar la complejidad de una enseñanza, donde se promueva el aprendizaje de todos los/as estudiantes.

El rediseño del Modelo de Formación Práctica en la Escuela de Pedagogía, busca responder a los nuevos desafíos de pensar y elaborar una propuesta de formación que recoja la necesidad de contar con profesores/as altamente preparados para educar a las nuevas generaciones, considerando las crecientes demandas del contexto escolar y los significativos aportes de las investigaciones sobre la formación docente, a la luz de una pedagogía de la acogida y la esperanza, la cual nos invita a realizar una lectura crítica del mundo, y soñar con las posibilidades de transformación hacia una sociedad profundamente democrática y solidaria.

Adicionalmente, el modelo pone a la práctica docente en el centro de la preparación de nuestros/as profesores/as en formación. Estas prácticas profesionales específicas, prácticas generativas o *core practices*, propuestas en la actualización del modelo, son entendidas como la puesta en acción de conocimientos, creencias y disposiciones, a través de estrategias, rutinas y movimientos que se pueden descomponer y ser aprendidas por los/as futuros/as profesores/as. Además, se caracterizan por estar basadas en la investigación y tener el potencial de impactar en el aprendizaje de los/as alumnos/as, al ser aplicadas en las salas de clases independiente del currículo en un contexto particular; por tanto, deben ser utilizadas, ensayadas, aplicadas, ejercitadas y dominadas por un/a profesor/a en formación tempranamente.

Este nuevo Modelo de Formación Práctica 2024-2028 se organiza en cuatro secciones. Primero, se señala la contextualización de la propuesta. En segundo lugar, se presenta la fundamentación teórico-metodológica, destacando algunos principios orientadores. En la tercera parte, se exhibe la implementación curricular de la formación práctica, enfatizando: contextos y/o espacios de la práctica, vínculo de los centros de práctica y la escuela de pedagogía, saberes teóricos y prácticos de los ciclos formativos de aprendizaje de la práctica, roles de los actores involucrados en el proceso de formación práctica, procesos de acompañamiento de la práctica, y evaluación de los procesos de formación práctica. Posteriormente, se muestran los criterios que permitirán evaluar el modelo. Para finalizar, se presenta un glosario y luego se indican las referencias consultadas.

MODELO DE FORMACIÓN PRÁCTICA

1.1 Contextualización

La Formación Inicial Docente (en adelante, FID), durante las últimas dos décadas ha sido un tema de preocupación y ocupación de políticas públicas en nuestro país, y también en el contexto internacional. Numerosos estudios evidencian problemáticas asociadas a la FID, entre las que destacan: “la desconexión entre teoría y práctica, la fragmentación del currículo de formación inicial docente, la falta de articulación entre las instituciones formadoras y los establecimientos educativos y la desconexión entre las materias y su pedagogía” (Mineduc, 2005; Pogré, 2004; Vaillant, 2009, como se citó en Echeverría, 2010; p.151).

El énfasis de la FID es teórico y poco orientado a desarrollar comportamientos y prácticas pedagógicas específicas (Vaillant, 2013); además, la formación práctica tiene un lugar reducido y aparece sólo al final de los estudios de pedagogía (Gatti et al., 2011). La existencia de estas debilidades desatiende los imaginarios, creencias y valoraciones con que llegan los/as futuros/as profesores/as al inicio de su formación, dejándolas sin modificación una vez terminada la trayectoria educativa, lo que resulta preocupante si consideramos que las prácticas pedagógicas se basan en estas creencias (Latorre, 2004).

Asimismo, diversos autores han identificado la persistencia de las mismas problemáticas, a pesar de las reformas implementadas a los programas de pedagogía desde fines de los años noventa, las que consideraron, entre otras innovaciones, la actualización de los programas de estudio, implementación del trayecto de práctica desde los primeros años de la formación, incorporación de enfoques reflexivos e investigativos en el área de prácticas, asimismo, de sistemas de acompañamiento a los/as profesores/as en formación a través de talleres y/o tutorías (Pedrajas-Rejas, 2012; Gaete, 2015).

En la actualidad, se ha llegado a acuerdos en que la formación entregada por las instituciones de educación superior que forman profesores/as, no ha estado a la altura para satisfacer las demandas del contexto educativo chileno y latinoamericano, como también, hay consenso en que la formación docente

debe considerar una formación profesional sólida, robustecida por un componente práctico, abandonando el supuesto tradicional que señala que, para hacer clases, lo más relevante sería el dominio de los contenidos de una materia específica (Lorenzo, et.al., 2015).

En Chile, la Comisión Nacional de Acreditación CNA (2018, 2023) ha publicado estudios que presentan el análisis de fortalezas y debilidades de carreras y programas de pedagogía acreditados por CNA entre los años 2016 y 2017, a partir de la información contenida en las resoluciones de acreditación de 84 carreras de pedagogía del país. En ellos, la formación práctica es una de las debilidades que más se repite en las distintas carreras empobreciendo la estructura curricular de las mismas. Al respecto, los resultados presentan las múltiples debilidades detectadas las que pueden organizarse en las siguientes categorías:

- **A nivel de formulación del modelo pedagógico:** poca claridad en la formación práctica, escasa articulación con las didácticas y con el proceso formativo de la carrera en general.
- **A nivel de plan de estudios:** algunos programas aún no han incorporado prácticas tempranas y existe escasa explicitación de la progresión y medición de avances.
- **A nivel de acompañamiento de las experiencias prácticas:** insuficiente acompañamiento y seguimiento, lo que afecta la retroalimentación del proceso educativo; además, se observa una débil sistematización de las evaluaciones de los supervisores.
- **A nivel de la relación con los centros de práctica:** débil sistematización de las evaluaciones de los centros, y falta de heterogeneidad socioeconómica en los escenarios para realizar las prácticas (Matsumoto, 2022).

Para afrontar estas debilidades, se diseñaron e implementaron en los últimos años nuevas políticas orientadas a mejorar la FID en nuestro país, algunas de ellas son: a) Estándares pedagógicos y disciplinarios para la formación inicial docente (2021), b) Ley 20.903 que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (2016), c) Fin de los objetivos de aprendizaje (OA) para todos los niveles educativos, d) Promulgación de la Ley General de Educación (2009).

Las dos primeras políticas han sido relevantes en términos que, los nuevos estándares de la profesión docente – publicados en el año 2021 – relevan la importancia del saber didáctico y el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior, contribuyendo a zanjar la antigua disputa entre lo disciplinar y lo pedagógico como ámbitos antagónicos y, la acreditación obligatoria en base a criterios, regula la presencia de condiciones para el funcionamiento de los programas de pedagogía y en concordancia con lo estipulado por la Ley 20.903, la prescripción de un componente práctico temprano y progresivo que asegure una introducción paulatina al sistema escolar y a la enseñanza, entendiendo que la práctica es por excelencia el eje de la construcción del conocimiento pedagógico. En este contexto, las nuevas exigencias normativas han orientado a las instituciones de educación superior, a nuestra facultad y escuela, a la generación de procesos de revisión y reflexión de sus procesos formativos que da como resultado un nuevo modelo de formación práctica.

La Formación Inicial Docente en el Modelo Educativo de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

Durante los últimos dos años, la Escuela de Pedagogía ha iniciado un proceso de estudio y reflexión para avanzar en el diseño de un modelo que tenga como eje articulador la formación práctica, ella debe estar en el centro de la preparación de los/as profesores/as, pues los/as estudiantes requieren no sólo aprender a pensar como un/a profesor/a, sino también, a actuar como uno/a de ellos/as (Darling-Hammond, 2006), y a compartir un lenguaje específico y común para referirnos a nuestro trabajo docente (Grossman & Mc Donald, 2008). Hacerlo exige organizar un programa formativo que gire en torno a una adecuada fase de prácticas donde los/as estudiantes se aproximen en forma sucesiva y variada a la experiencia de enseñar integrando teoría y práctica, y en esas oportunidades desplieguen y desarrollen sus desempeños profesionales como docentes.

En la última década, se ha instalado un nuevo enfoque en la formación inicial de profesores/as basado en la práctica. Este enfoque, integra el aprendizaje de la práctica como algo relevante y está en contraste con los enfoques anteriores que han formado profesores/as con conocimientos teóricos especializados sobre enseñanza y aprendizaje, pero no han hecho tanto para prepararlos desde su puesta en práctica (Ball & Forzani, 2009). Hoy se busca lograr una formación

basada en una relación estrecha entre teoría y práctica, ya que esta última debe enseñarse explícitamente en todos los cursos del plan de estudios, y no solo en el trabajo de los cursos de práctica, por tanto, la formación debe orientarse a lo que la literatura ha denominado “pedagogía de la práctica” (Grossman, 2009).

Esta pedagogía de la experiencia no está centrada o restringida a las instancias formales de la práctica, sino que involucra una centralidad en todos los cursos de cada una de las etapas del proceso formativo. La misma exige, pensar y ofrecer distintas oportunidades de aprendizaje para una formación orientada a la práctica. Para abordar los elementos prácticos más ausentes en la formación, se han ido reconociendo y definiendo algunas prácticas centrales o fundamentales que deben aprender quienes se forman como profesores/as, para que la enseñanza de sus futuros/as estudiantes les ofrezca mejores oportunidades de aprendizaje.

De esta manera, en los cursos de los programas de formación de profesores/as, especialmente, en los cursos de didáctica se integra la enseñanza de estas prácticas centrales (*core practices*) o prácticas generativas. Dichas prácticas consisten en una puesta en acción de conocimientos, creencias y disposiciones mediante estrategias, rutinas y movimientos que los/as profesores/as pueden descomponer y aprender (Grossman, Dean, et al., 2019). Estas *core practices* resultan aplicables a un amplio rango de asignaturas y contextos y pasan a ser parte de los contenidos del programa formativo.

Desde lo anterior, nos proponemos cambiar gradualmente esta línea formativa, por ello, uno de los desafíos para el trabajo basado en la práctica ha sido identificar las prácticas centrales sobre las que enfocarse en cada ciclo formativo reorientando los cursos y buscando cómo apoyar la transferencia de estas prácticas centrales a los/as profesores/as en formación. Este cambio se inscribe en la lógica de nuestra universidad que está atenta a las nuevas demandas de la escuela y de la política pública, y que quiere desarrollar procesos formativos de calidad a la luz de nuestra visión, misión y modelo educativo.

El Modelo Educativo de nuestra Universidad define principios orientadores que, desde el prisma del ethos misional, permea los procesos formativos con profundas implicancias para el desarrollo curricular y las prácticas docentes en

particular. Desde esta perspectiva, la FID en la Escuela de Pedagogía, y nuestro modelo de formación práctica, se enmarca en los enfoques de la pedagogía crítica y en los principios de nuestro modelo educativo que tiene como propósito desarrollar una educación reflexiva, contextualizada, transformadora de la realidad, potenciadora de los sujetos involucrados, complejizadora y promotora de la justicia social. En tal sentido, aspectos centrales de nuestro Modelo Educativo son:

- Se denomina **crítico transformador**, recogiendo el sentir de la comunidad en torno a la tradición de pensamiento crítico, referido a las acciones de transformación de la realidad inherentes a una concepción dialéctica del mundo.
- Entiende los procesos educativos como una **relación dialéctica entre la teoría y la práctica**, lo que conduce a situar a los/as estudiantes, tempranamente, en contextos laborales reales como parte de su proceso de formación. Estas definiciones se plasman adecuadamente en las propuestas curriculares vigentes.
- Propone **prácticas de aula y evaluativas basadas en el diálogo, la reflexión y alejadas de la lógica del control y la vigilancia**. Define, además, una visión sobre qué es el aprendizaje, qué es la construcción de conocimiento, qué rol cumple el/la profesor/a en estos procesos, cuál es el rol del/la estudiante, qué es y para qué se evalúa, entendiendo que estas acciones responden a un interés cognitivo crítico-transformador.
- Explicita como centro y propósito principal de la acción educativa, el **desarrollo del liderazgo y la autonomía de los y las estudiantes para que se constituyan como sujetos y actores** capaces de intervenir en los procesos de transformación social, por tanto, con capacidad de análisis crítico de las estructuras que lo componen y de presentar propuestas alternativas a éstas.
- Entiende **la educación como un derecho**, por lo que adhiere a las lógicas inclusivas y **se aleja de las que se basan en la competencia y la exclusión** en los planteamientos curriculares, didácticos y de los demás componentes de los procesos de formación.
- Estas características, buscan **asegurar una formación integral de los/as estudiantes** en un marco de ética social que se espera sea lo que oriente su accionar como profesional en su desenvolvimiento posterior.

¿Cómo se concibe la Pedagogía desde el Modelo Crítico Transformador en la UAHC?

El Modelo de Formación Práctica que presentamos se posiciona desde un enfoque crítico-reflexivo-transformador que recoge los lineamientos centrales de la pedagogía crítica, y que entiende la pedagogía como una ciencia social, histórica y crítica, donde el desarrollo permanente o el “inacabamiento del ser humano” (Freire, 1998, p.50), constituye una acción social transformadora. Asume la pedagogía como una práctica social con fines éticos y políticos dirigida al autodesarrollo y emancipación del ser humano. Algunos de los principios de la pedagogía crítica en los que se fundamenta nuestro modelo son:

- a) **Relación teoría práctica;** la producción del conocimiento se sustenta en la relación dialéctica entre teoría y práctica, donde ambas se interrogan y enriquecen mediante la práctica pedagógica reflexiva crítica, a fin de transformar la realidad. De acuerdo con Freire (1976), conocer constituye un proceso dialéctico entre la acción y la reflexión generando nuevas acciones.
- b) **Racionalidad crítica dialéctica;** refiere a la acción autónoma y responsable que alcanza el/la docente a partir de la autorreflexión para liberarse de dogmas y así poder comprender, interpretar y significar su práctica pedagógica. La racionalidad crítica dialéctica promueve la formación política del ser y hacer docente. La educación tiene un carácter político (Freire, 1997, 2001; Giroux, 1998), que la orienta hacia la transformación social. A partir de dicha racionalidad, el/la docente asume la enseñanza como una práctica social, política e ideológica para formar ciudadanos/as democráticos/as y contribuir a la construcción de una sociedad más justa y democrática.
- c) **Contextualización;** la pedagogía crítica favorece la producción de conocimiento del educando en estrecha relación con su contexto, es decir, la relación a los elementos socio-históricos, culturales, geográficos, políticos en los cuales interactúa el sujeto y con los otros contextos con el objetivo de analizar las situaciones en sus contradicciones y afinidades, para así comprender la realidad y mejorarla.

- d) **Investigación- acción deliberativa y colaborativa;** la pedagogía crítica forma al/la docente en la enseñanza fundamentada en una investigación – acción deliberativa, colaborativa y autónoma, llevada a cabo con otros/as acerca de su práctica pedagógica, con miras a mejorarla sobre la base de la construcción y reconstrucción de esta y de la teoría que la sustenta, a partir de la reflexión crítica.
- e) **Finalidad ética;** la pedagogía crítica es una ciencia práctica con fines éticos, el fin de la práctica pedagógica consiste en hacer el bien moral a través de la acción, y está siempre sometido a revisión.

¿Cómo entendemos la formación del saber en la práctica?: La naturaleza teórico-práctica de la Pedagogía en la UAHC.

Existe multiplicidad de conceptualizaciones respecto a la práctica y a los objetivos de ella. Al respecto, diversos autores sostienen:

“La Práctica educativa es una forma de acción que se hace en un tiempo y un espacio. Se hace en la historia y nunca fuera de ella. Necesita tanto de un educador como de educandos. La educación, entonces bien entendida, es el proceso por medio del cual todas las personas implicadas en él educan y son educadas a la vez” (Paulo Freire, Conferencia en Universidad de Barcelona, España, 1988).

“La práctica es una aproximación al contexto real que ayuda a conocerse, reflexionar sobre lo aprendido y analizar los marcos de referencia que se poseen. Al respecto, Porlán (1993), afirma que la práctica permite contactarse con la realidad y ensayar el modelo de enseñanza aprendizaje desarrollado en base a la investigación. La práctica en el proceso de formación docente constituye uno de los espacios formativos claves para el desarrollo de un/a docente crítico/a reflexivo/a. Su importancia radica en la articulación entre el saber teórico y el saber práctico que ofrecen estas actividades curriculares” (Zabalza, 1990).

“Espacio para la reflexión pedagógica y didáctica; para la revisión de ciencias sobre la enseñanza y el aprendizaje; para reconocer la influencia de los modelos heredados y aplicados en el ejercicio docente, en contraste con los modelos teóricos o proposicionales (Labra, 2011).

“Es toda actividad o experiencia de campo en que el estudiante durante la etapa de formación inicial docente se relaciona de manera directa o indirecta con una o más comunidades escolares, a fin de profundizar referentes teóricos o aspectos vocacionales del futuro docente como también observar, recolectar información o ejercitar una o más habilidades y conocimientos que serán requeridos en su ejercicio profesional docente” (Rivero, et.al, 2019).

Por su parte, Hirmas (2014), plantea que en esta relación entre teoría y práctica de las experiencias prácticas se produce una tensión entre un enfoque conductista-aplicacionista (o técnico instrumental) y un enfoque crítico-reflexivo. El primero, se centra en la transmisión de información, con sustento en una racionalidad técnica. En este enfoque, el rol del docente se limita a implementar o reproducir pautas de enseñanza diseñadas por otros expertos, poniendo en práctica lo aprendido en la formación.

Este modelo plantea una enseñanza prescriptiva, fragmentada y descontextualizada, y se asume que antes de la práctica debe dominarse la teoría, y es de interés que el/la docente priorice el manejo de la disciplina. Por su parte, el enfoque crítico-reflexivo, asume una mirada compleja, comprensiva, multidimensional y situada del proceso de enseñanza aprendizaje, entendido como una instancia de reflexión y análisis en que el saber práctico constituye una construcción del profesor/a en formación, fundada en su experiencia y sus saberes.

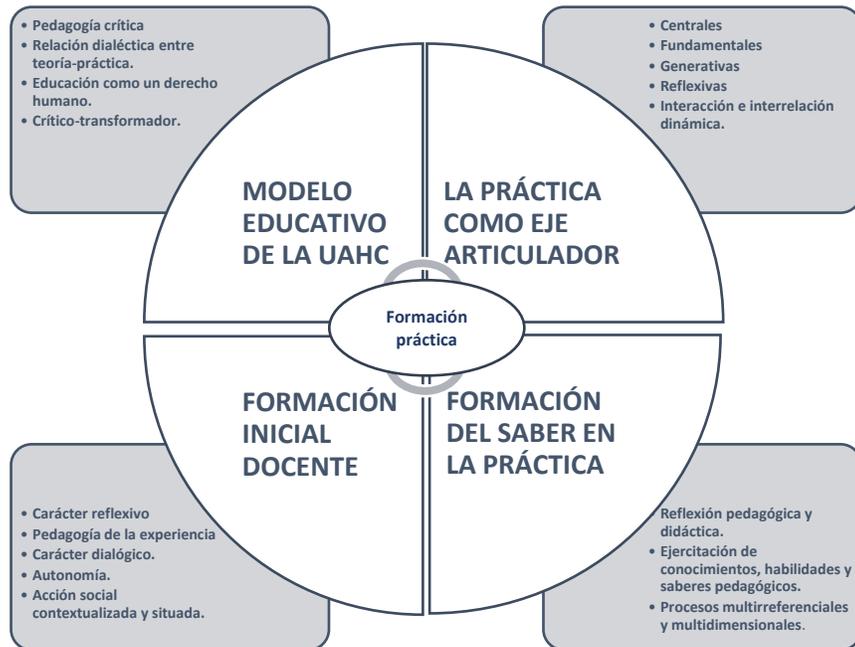


Figura 1. Configuración del modelo de formación práctica. Elaboración propia (2024)

Este modelo plantea los procesos de la práctica como procesos complejos, multirreferenciales y multidimensionales. Los/as profesores/as en formación generan conocimiento práctico mediante la participación en el aula y la escuela,

y este proceso de construcción de conocimiento se producirá mediante procesos reflexivos que van de la acción práctica a una reflexión teórica y vuelve nuevamente a la práctica. Esta mirada interactiva y de interrelación, reconoce la dinámica de la realidad educativa y la complejidad de los procesos que la conforman.

Al reconocer la complejidad de los procesos educativos, nuestro modelo de formación práctica se plantea desde una postura epistemológica que rescata la construcción permanente, dinámica y cambiante del conocimiento, concibiéndolo como una construcción socialmente mediado y situado en constante cambio, y que es generado por los sujetos en un contexto auténtico en el que se promueve una relación dialéctica entre teoría y práctica. Desde esta perspectiva, el/la docente en formación genera conocimiento al reflexionar sistemática y colectivamente acerca de su práctica, conocimiento capaz de reconfigurar su saber teórico-práctico.

En síntesis, este modelo reconceptualiza la práctica y supera el modelo aplicacionista de una práctica como resultado y efecto de la teoría, entendiendo que la formación práctica es un saber que se construye desde y en la experiencia, vinculada a una reflexión de los saberes teóricos y prácticos puestos en práctica, generando a partir de ello un nuevo conocimiento profesional. Desde este modelo, entonces, entendemos que la praxis docente se desarrolla en espacios de incertidumbre, singularidades y conflictos en los cuales la perspectiva técnica aplicacionista no es la adecuada para gestionar un conjunto de problemáticas que ocurren en los contextos de aula. De ahí, la importancia de una formación docente basada en la práctica y centrada en procesos de reflexión en la acción tanto en espacios simulados como auténticos.

El Sujeto /a docente en formación: Un intelectual trasformador.

Nuestro modelo reconoce la docencia como un quehacer complejo, que exige para su acción de una actuación reflexiva, que da cuenta de una agencia y una relación autónoma y crítica por parte del/la docente en formación respecto del saber necesario para actuar y, una capacidad para decidir según las características de cada contexto.

Nos planteamos, entonces, una formación de un/a sujeto/a docente alejado de la lógica aplicacionista de causa y efecto y nos inclinamos por una que reconoce la diversidad y singularidad de los contextos educativos, asumiendo la necesidad de responder a ello desde lógicas interactivas basadas en las características individuales, socioculturales y evolutivas de sus estudiantes. Asimismo, nos trazamos la relevancia de la formación de un/a docente crítico-reflexivo; con un compromiso ético y político a favor de la transformación de la sociedad, por una con más justicia social. Formar un/a docente como un intelectual reflexivo transformativo (Giroux, 1990), capaz de construir su propio saber pedagógico donde realiza su práctica y consolida su autonomía profesional.



Figura 2. Configuración del sujeto docente en formación. Elaboración propia (2024)

¿Qué define a un profesor/a para nuestro modelo de formación práctica?

Desde la perspectiva de la pedagogía crítica, el propósito fundamental que da sentido a la profesión docente es la transformación social y el logro de una sociedad más justa a través de la formación de profesionales con agencia, con un espíritu crítico del orden social. Dentro de este marco de referencia, concebimos al/la profesor/a como un profesional con una base sólida de conocimiento especializado tanto teórico como práctico, esto implica dominar un cuerpo de estrategias y de conocimientos específicos de la docencia como profesión. Así, lo reconocemos como un sujeto con creencias, saberes,

concepciones, esquemas conceptuales y de acción: concepciones respecto a que significa ser profesor/a, qué significa la pedagogía, cuál es el rol y la función de ser profesor/a. Creencias que se construyen durante su experiencia escolar, que son muy estables y resistentes al tiempo, y que deben ser deconstruidas durante la FID. Por tanto, nuestro modelo concibe al/la sujeto/a docente como portadores/as y generadores/as de conocimiento al reflexionar sistemática y colectivamente acerca de su quehacer docente sobre su práctica.

Finalmente, señalar que nuestro modelo, también concibe formar un/a docente que se cuestiona la utilidad social de su profesión contribuyendo desde una práctica democrática situada a la comprensión del mundo por parte de sus estudiantes y desde los aportes de su disciplina; visibilizando en el aula los problemas socialmente relevantes que nos preocupan como país, para con ello aportar en la construcción de un mejor futuro.

1.2 Fundamentación teórico – metodológica: Principios orientadores.

Los principios son una hoja de ruta para la acción, definen el marco con el que las carreras y programas de formación docente deben establecer sus políticas, normas y procesos según sus experiencias prácticas, constituyen un conjunto de orientaciones que contribuyen a comprender, organizar, implementar y evaluar la práctica pedagógica, en torno a una visión común sobre qué, cómo y para qué aprenden los/as estudiantes (ONU, 2020; Mineduc, 2023).

En este contexto, el Modelo de Formación Práctica de la Escuela de Pedagogía de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano considera que los principios teóricos y metodológicos deben ser pensados de manera integrada, crítica, reflexiva, progresiva y continua a lo largo de la trayectoria formativa, pues permiten configurar una formación práctica que no depende únicamente de la experiencia, las intenciones o la acción de los/as profesores/as en formación, sino también, de las disposiciones, las circunstancias y las condiciones, más allá de cada sujeto, es decir, de factores extra individuales (Gutiérrez y Soler, 2021). Así, los principios teóricos que sustentan este modelo se corresponden con la resignificación de:



Figura 3. Principios teóricos del Modelo de Formación Práctica.
Elaboración propia (2024)

Los saberes docentes para comprender la práctica y transformarla

El saber de los/as docentes en su formación y desarrollo profesional no puede separarse de las demás dimensiones involucradas en la enseñanza, ni del trabajo diario realizado por los/as docentes profesionales. El saber enseñar se refiere, por tanto, a una pluralidad de saberes, ligado a la diversidad de tipos de acción (conocimientos, razonamientos y procedimientos), que el/la docente moviliza en su práctica cotidiana dentro de la escuela (Tardif, 2004).

El saber enseñar tiene una especificidad práctica que reside en la cultura profesional de los/as docentes, y que tendría sus fundamentos vinculados a las condiciones de la práctica de los/as educadores. Primero, la capacidad de discernimiento o capacidad de juzgar en situaciones de acción contingente; sobre este particular, es fundamental que las instituciones de educación superior (IES) desde la FID podamos enriquecer esa capacidad de discernimiento, fomentando una sólida cultura general a partir del descubrimiento y reconocimiento del pluralismo de los saberes, característico de la cultura escolar actual.

En segundo lugar, la cultura profesional se basaría en la práctica de la profesión, concebida como proceso de aprendizaje profesional continuo, que sirve de base para la validación de sus desempeños. Las múltiples interacciones (sociales, culturales, económicas, etc.), que surgen en el contexto, producen variados condicionantes ligados a situaciones concretas, los cuales no son problemas teóricos, y más bien, exigen cierta dosis de improvisación y habilidad personal, que darán al/la futuro/a docente la posibilidad de afrontar los problemas de la profesión.

En este sentido, también la práctica de la profesión o práctica profesional como proceso de aprendizaje debe incluir acuerdos con los/as docentes en ejercicio, de manera que, estos participen directamente en la formación de los/as futuros/as docentes. De este modo, la cultura profesional se basaría en una ética profesional del oficio docente. El pluralismo de saberes y acciones involucrados en el ejercicio docente puede y debe subordinarse a finalidades que superan los imperativos de la práctica, propósitos que se refieren a seres humanos, niños, niñas, adolescentes y jóvenes en formación. Es decir, la práctica educativa debe tener sentido no solo para quienes la realizan (padres y docentes), sino también, para los educandos. No se trata solo de hacer un trabajo bien hecho, “es una ética del sentido de la educación como responsabilidad ante el otro” (Tardif, 2004; Kemmis y Grootenboer, 2008).

Por otra parte, los saberes en el trabajo docente son relevantes por varias razones. Inicialmente, porque el conocimiento es un elemento clave de la acción educativa y de la tarea de los/as docentes, pues constituye la materia prima con la que trabajan: “La docencia hace de los saberes y de la transmisión cultural su contenido sustantivo” (Terigi, 2012, p.14). Los/as estudiantes adquieren conocimientos que la sociedad ha escogido, jerarquizado, ordenado y sistematizado que son relevantes para el ejercicio de la ciudadanía y la inserción social.

Aunado a esto, en la interacción con los/as alumnos/as, los/as docentes tienen que disponer y movilizar estrategias y recursos fundados en el conocimiento de la pedagogía, la didáctica, el currículo y la comunicación: “La tarea escolar comprende el manejo relativamente seguro de un conjunto de conocimientos, la capacidad de interactuar, comunicar y desarrollar esos conocimientos” (Ávalos, 2009, p. 67). Finalmente, los saberes tienen una mayor importancia por los acelerados cambios sociales y tecnológicos. Las transformaciones en las formas de producción sitúan el conocimiento — y sobre todo la capacidad de acceder, buscar y generar nuevos saberes— en un lugar privilegiado para el ejercicio de la ciudadanía y de los derechos humanos (Vezub, 2016).

La experiencia pedagógica como herramienta de buenas prácticas

Las experiencias pedagógicas sirven para forjar un mejor entendimiento de las realidades, dándonos nuevas perspectivas que suceden alrededor del ámbito

educativo. En este sentido, una experiencia pedagógica reflexiva consiste en relatar una historia, un acontecimiento, un hecho escolar, es describir cómo en el contexto de un centro, fue practicada una actividad, preferentemente con los/as estudiantes, pero también con los/as docentes, o con las familias, o con alguna institución u organización que prestó su servicio o apoyo (Guerra, 2009).

Una experiencia pedagógica significativa se relaciona con una práctica concreta, originada en el entorno educativo, con el objetivo de desarrollar las habilidades de los/as estudiantes con metodologías activas, que genere un impacto positivo en la calidad de la educación. Así, una experiencia pedagógica como herramienta de buenas prácticas no es una manera diferente de dar la clase o alcanzar resultados de aprendizaje, sino que, incluye prácticas innovadoras con alto impacto en la calidad de vida de los/as escolares y todos los miembros de la comunidad educativa (Ávila, 2017; Calvache, et. al, 2016).

En base a lo anterior, diversos estudios en el ámbito nacional revelan la necesidad de adentrarnos en el saber docente que nace de la experiencia y de la práctica. Pues, hay dimensiones de la realidad con la que los/as docentes se ponen en relación en su práctica cotidiana que no parecen pertenecer a ninguna disciplina, y que no se dejan captar ni comunicar bien como conocimientos proposicionales (Contreras, 2017; Fernández, et.al, 2020).

El saber docente, en cuanto saber de la experiencia, es diferente a un conjunto de conocimientos porque es un saber ligado al vivir, que no se separa fácilmente de la experiencia y el modo personal y relacional en que se vive esa experiencia. Por tanto, se trata de un “saber pedagógico personal que nace del preguntarse por el sentido de la experiencia vivida” (Contreras, 2011, p. 61), que aparece en la concreción de una situación singular y, por ende, queda situado fuera del alcance del conocimiento generalizable o abstracto.

En este sentido, podríamos sostener que el saber experiencial es un conocimiento práctico personal (Clandinin, 1985; Connelly y Clandinin, 1988), un saber en primera persona (Contreras y Pérez de Lara, 2010) o un saber encarnado (Johnson, 1989), que no se encuentra al margen del ser y que no se corresponde con algo objetivo e independiente del/la docente y que puede ser aprendido y transmitido, sino más bien, es la suma total de las experiencias de los/as profesores/as.

Por lo tanto, el conocimiento práctico personal — más recientemente *experiential knowledge* (Clandinin, 2013) — se encuentra en las situaciones que acompañan las vivencias en el aula y, por ende, se sitúa en el centro de la vida educativa como un saber primordial que media la relación con los demás saberes docentes que la secundan (saberes de la formación profesional, saberes disciplinares y saberes curriculares).

El carácter situado y progresivo de la práctica

La formación práctica en el contexto de la Escuela de Pedagogía de la UAHC se entiende de manera situada, progresiva, gradual y transversal en la línea de práctica como elementos articuladores del proceso formativo en las carreras y programas de FID.

Para el desarrollo de los principios teóricos del modelo de formación práctica de la Escuela de Pedagogía, es necesario articularlos con algunos principios orientadores desde lo metodológico que permitan el fortalecimiento de la FID, desplegado en los talleres como espacio de reflexión sobre la práctica, y con foco en el desarrollo de desempeños de participación, reflexión e investigación-acción:



Figura 4. Principios metodológicos del Modelo de Formación Práctica.
Elaboración propia (2024)

Relación teoría y práctica: una acción sistémica e interactiva

Desde la literatura internacional y nacional, se apunta a elementos valiosos desde la perspectiva de mejoramiento conceptual, operativo y sistémico de las prácticas y de la formación inicial docente en su conjunto (Cornejo, 2014). El docente reflexivo se forma según se integra el pensamiento práctico en el

proceso formativo inicial y continuo; por eso, dicho proceso no puede basarse en una formación teórica alejada de la práctica, sino que, debe partir de lo experiencial y establecer un anclaje significativo con el corpus teórico. Esta relación significativa entre teoría y práctica se consigue a través del desarrollo del pensamiento práctico propuesto por Schön (1998).

Problematización de la realidad escolar desde la práctica

La problematización de la realidad escolar desde la práctica busca la adquisición del saber vinculado al contexto social del alumno/a, promoviendo una confrontación de la práctica vivida, de forma poco elaborada, con los contenidos propuestos, teniendo que seguir una nueva conciencia de esta práctica (Alves, et.al, 2017). En este sentido, la praxis docente se desarrolla en espacios de incertidumbre, complejidad, singularidades y conflictos de valores, donde la perspectiva técnica no parece la adecuada para gestionar problemas acontecidos en contextos de aula (Ponce y Camus, 2018).

Acción – reflexión – sistematización – investigación para la comprensión de la práctica

Para esta propuesta metodológica, partimos de comprender la reflexión como un proceso que permite significar, resignificar y transformar creencias desde una perspectiva pedagógica. Es un proceso que se despliega para transformar la práctica cotidiana del quehacer docente, y que, permite el desarrollo de un componente metacognitivo que puede tener lugar durante y después de la acción del docente (Guerra, 2009). En este sentido, se plantea como un componente metodológico del modelo de formación práctica que surge de la incorporación simultánea del modelo de práctica reflexiva propuesto por Schön (1992) y el enfoque metodológico de la investigación-acción propuesto por Kemmis y Mc Taggart (1992).

Del primero, se rescata el superar la relación lineal y mecánica entre el conocimiento teórico y la práctica, para entenderlo como un proceso de reflexión en la acción, situando al conocimiento de dicho proceso como condición previa para que el profesional comprenda, de manera eficaz, su actividad ante problemáticas particulares. Dicho proceso reflexivo, a través del análisis y búsqueda de estrategias y soluciones, permitirá que el/la docente

satisfaga las reales necesidades del aula de manera eficaz. Desde este modelo propuesto por Schön (1998), el conocimiento teórico o académico pasa a ser un mecanismo de los procesos de reflexión, siempre y cuando la teoría se integre de forma significativa en los esquemas de pensamiento más genéricos, los cuales se activan en la práctica docente (Domingo, 2013), y que se corresponden con los razonamientos que deben ser la base del profesional crítico reflexivo propuesto por nuestro modelo educativo.

Por su parte, el segundo componente de esta propuesta metodológica referida al modelo investigación-acción busca la mejora continua de la educación. El/la profesor/a en formación reflexiona, explora, diagnostica e interviene su contexto educativo mediante un trabajo científico-colaborativo a través de etapas donde identifica una problemática, desarrolla soluciones a la misma, evalúa el proceso e inicia nuevamente el ciclo introspectivo. Asimismo, la investigación-acción en el espacio pedagógico intenta comprender los procesos de la práctica docente mediante la intervención activa, para transformarla y optimizarla en beneficio de la educación (Elliot, 2000). Desde esta perspectiva, la investigación-acción busca generar, a través de procesos reflexivos constantes, una situación diagnóstica con objeto de mejorar la racionalidad del/la docente, sus prácticas educativas y sociales, así como, comprender las situaciones en que estas tiene lugar, desde ahí su perspectiva emancipadora (Kemmis y Mc Taggart, 1992).

Según esto, tenemos que situar la investigación-acción como una metodología para estructurar y generar procesos metacognitivos y de indagación introspectiva, que se desencadenan durante la práctica docente. Para ello, es necesario desarrollar el carácter colectivo de la acción docente, donde los aspectos reflexivos se ven reforzados por la confrontación de la propia práctica. En este contexto, el desarrollo del pensamiento práctico, a partir de ciclos de investigación-acción, desencadenan un proceso formativo intensivo de base interdisciplinar, para mejorar la racionalidad de las prácticas docentes y comprender las situaciones en las que ocurre (Ponce & Camus, 2018).

Por consiguiente, el modelo a operar como el eje de formación práctica de la FID en las carreras y programas de Pedagogía de la UAHC incorpora, de manera simultánea, principios teóricos y metodológicos, los cuales se configuran en una estrategia de innovación y mejora continua, a partir de una mirada teórica-

crítica-práctica y sobre todo reflexiva, que busca aportar al desarrollo profesional docente y el aprendizaje profesional continuo.

IMPLEMENTACIÓN CURRICULAR DE LA FORMACIÓN PRÁCTICA

Las problemáticas a las que se enfrentan los/as docentes en los primeros años de ejercicio profesional son múltiples, al respecto, la literatura nos indica que los/as profesores/as noveles, principiantes o novatos no logran enfrentarlas adecuadamente debido a la falta de experiencia y de desempeños docentes que debieron ser trabajados durante el proceso de formación práctica (Polikoff, Desimone, Porter y Hochberg, 2015). Asimismo, la escasa y débil vinculación con la realidad escolar que tuvieron durante su formación, dificulta el desarrollo del proceso de construcción de conocimiento profesional al no permitir vincular efectivamente la formación teórica con la formación práctica y construir un saber práctico, no logrando entonces, un desarrollo profesional autónomo en escenarios de prácticas reales que favorezcan la reflexión docente y el intercambio de experiencias con los demás actores educativos (Vaillant, 2019).

Como ya lo hemos señalado, el ejercicio de la práctica profesional docente requiere dominar en acto un conjunto de saberes y conocimientos pedagógicos, disciplinares y didácticos específicos. Ello, en la idea que un/a profesor/a no nace maestro/a y no se convierte en tal debido a talentos y dones personales (Villegas-Reimers, 2003), más bien, el ejercicio docente presupone el aprender de forma teórica y práctica a través de las diferentes experiencias que se ofrecen en la FID pues, si bien ha habido una evolución en el proceso formativo desde una que pone el foco principalmente en las teorías del aprendizaje a otras basadas en la reflexión sobre la práctica.

Desde ahí que, la propuesta de implementación curricular del modelo de formación práctica en la Escuela de Pedagogía está diseñada para permitir a los/as profesores/as en formación aproximaciones sucesivas a la práctica (Grossman et al. 2009), que serán tempranas, progresivas, de carácter investigativas y reflexivas, cuyo propósito es promover y facilitar el desarrollo gradual de desempeños profesionales. En una primera instancia, es prepararlos en contextos más controlados con tareas menos auténticas, lo que se denomina

dimensión representacional de la práctica, para luego, avanzar paulatinamente a que se expongan a experiencias de mayor autenticidad y complejidad. De acuerdo con esto, el propósito será brindar a los/as profesores/as en formación oportunidades para ensayar y simular estos desempeños, y aproximarse a ellos hasta llegar a actuar en contextos reales con la finalidad de analizarlos y evaluarlos para mejorarlos.

Este trabajo de aproximación sucesiva y de reflexión, se apoya desde: 1) los talleres de reflexión sobre la práctica, 2) los cursos de didáctica y; 3) los cursos pedagógicos y disciplinares. Por consiguiente, dicha instancia formativa se aborda de manera integrada a partir de los conocimientos que se desarrollan en cada semestre y de los desempeños de los semestres anteriores. Cada ciclo formativo en función de la práctica, tendrá desempeños esperables a ser trabajados y logrados. Esta articulación tanto vertical como horizontal de la trayectoria formativa en el plan de estudios promueve un trabajo de identificar, conceptualizar, descomponer, analizar y reflexionar la práctica, recogiendo el aporte del ciclo de pedagogía de la práctica (Mc Donald, Kazemi & Schneider, 2013), no perdiendo nuestra mirada de pedagogía crítica, inspirada en corrientes pedagógicas latinoamericanas que aspiran a la transformación social.

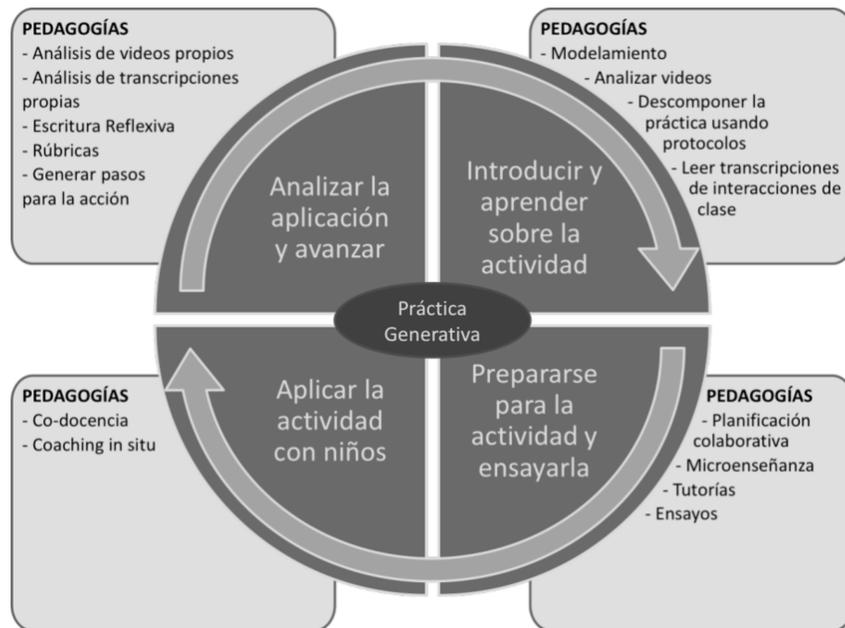


Figura 5. Ciclo de Pedagogías de la Práctica (McDonald, Kazemi & Schneider, 2013).

2.1 Contextos y/o espacios de la práctica

Nuestro modelo de formación práctica se estructura en torno a tres (3) espacios clave para el desarrollo cohesionado de las prácticas: a) Los talleres de reflexión sobre la práctica con sus horas de práctica en contextos reales; b) Los cursos de didácticas de la disciplina y; c) Los cursos de formación pedagógica y disciplinar.

- a) **Talleres de reflexión sobre la práctica:** Corresponden a espacios teóricos-reflexivos, de carácter presencial obligatorio, correspondiente a un 100% de asistencia, con una estructura de curso, que se desarrollan paralelamente y en vínculo con las actividades de prácticas en los contextos reales. En este espacio los/as profesores/as en formación tienen la oportunidad de tener experiencia concreta de docencia en espacios reales, con distintos niveles de complejidad según la etapa del ciclo formativo. Desde el tercer semestre ya hay asistencia de los/as profesores/as en formación al espacio escolar, acompañados por un académico de la escuela (profesor/a acompañante), y un profesor/a del contexto escolar (profesor/a guía). En estos espacios realizan trabajos de observación, investigación, desarrollo y reflexión de la práctica.
- b) **Cursos de didácticas de la disciplina:** Corresponden a espacios teóricos-reflexivos, de carácter presencial obligatorio, correspondiente a un 100% de asistencia. Su foco es la enseñanza y el aprendizaje de la asignatura en el contexto escolar, se centra en el conocimiento pedagógico-didáctico propio de un/a profesor/a de aula de su especialidad. En estos cursos los/as estudiantes trabajan desde la dimensión representacional de la práctica; tienen la oportunidad de elaborar propuestas didácticas y ponerlas en acto en el espacio de la práctica a partir de las interrogantes que se hace la didáctica: ¿Qué enseñar?, ¿Para qué enseñar, ¿Cómo enseñar? y ¿Cómo recoger y analizar información para saber si los/as estudiantes han aprendido?
- c) **Cursos de formación pedagógica y disciplinar:** Corresponden a espacios teóricos-reflexivos, de carácter presencial obligatorio, con un 100% de asistencia. Pertenecen a espacios para el desarrollo de saberes pedagógicos, disciplinares y didácticos. Se ofrecen experiencias desde la

dimensión representacional de la práctica y de enseñanza aprendizaje en contextos simulados y en articulación con el trabajo en los centros de práctica.



Figura 6. Vínculo entre los contextos o espacios de la práctica.
Elaboración propia (2024)

2.2 Vínculo de los Centros de Prácticas y Escuela de Pedagogía

Un aspecto importante para relevar y un desafío a abordar en nuestra propuesta de modelo de práctica es fortalecer el vínculo con nuestros territorios: *los centros escolares*. Una formación inicial centrada en procesos de formación práctica temprana, continua y progresiva exige y demanda construir una relación sistemática, horizontal y de colaboración institucionalizada entre el centro escolar y la Escuela de Pedagogía y, entre los actores centrales de la triada formativa: profesor/a acompañante de la universidad, profesor/a guía del centro de práctica y profesor/a en formación.

Este vínculo debe superar lógicas instrumentalistas que han predominado en los procesos de FID donde lo que prima ha sido el logro de los propósitos formativos que se plantea la universidad con sus estudiantes y en menor medida la mejora de los procesos educativos en los centros escolares: "Es necesario explorar modelos que permitan establecer una nueva relación mediante la cual el centro escolar y las carreras de pedagogía definan conjuntamente los términos de una colaboración que sea simultáneamente adecuada para generar mejores

oportunidades de aprendizaje para los estudiantes de los centros escolares, para los profesores en formación y para los docentes del sistema escolar" (Montecinos & Walker, 2010. p.65).

Este vínculo de trabajo bidireccional con los centros escolares deberá ser intencionado desde los talleres de reflexión sobre la práctica; los cursos de didácticas de la disciplina y los cursos de formación pedagógica y disciplinar. Para ello, en los programas de cada uno de los cursos y en cada uno de los ciclos formativos se explicitará la necesidad de la construcción de un saber desde y para la escuela con el propósito de superar la idea de pensar la escuela como un campo clínico (Gorodetsky, Barak & Hadari, 2007), y superar la idea de muchos docentes que creen que lo que se aprende en la universidad no sirve de mucho porque es la práctica escolar la que enseña cómo enfrentar los problemas reales (Grossman & Loeb, 2008).

Desde esta perspectiva, se intencionará en los programas de asignatura articulaciones entre los cursos que forman parte del ciclo formativo con el propósito que el vínculo con la escuela no sea sólo desde la línea de práctica y permita tanto a los/as profesores/as en ejercicio como a los/as profesores/as en formación, hacerse preguntas problematizadoras, levantar diagnósticos que se responden a través de procesos de investigación-acción, con el propósito de construir, en conjunto, nuevos conocimientos y nuevas prácticas docentes que beneficien la mejora de los procesos educativos de los niños, niñas y jóvenes de nuestro país.

En síntesis, nuestro modelo de práctica busca superar este modelo de vinculo donde las escuelas y sus profesores/as abren y prestan sus aulas a los/as profesores/as en formación para obtener información y con ella cumplir con trabajos solicitados en la Universidad , o compartir sus propios instrumentos (planificaciones, instrumentos de enseñanza, aprendizaje y evaluación) o entregar su aula para que el/la profesor/a en formación ponga en acción los desempeños profesionales logrados durante su proceso formativo (Montecinos & Walker, 2010).

2.3 Saberes teóricos y prácticos de los ciclos formativos de aprendizaje de las prácticas

A continuación, presentaremos la progresión de la línea de práctica que va desde el primer hasta el décimo semestre. Las prácticas según el ciclo formativo tienen un propósito específico que avanza en complejidad. El ciclo formativo de Bachillerato estará organizado y gestionado desde la escuela y será común para todas las carreras. Las prácticas de los ciclos de Licenciatura y de Título Profesional estarán organizados y gestionados por cada carrera, bajo las orientaciones que se presentan más adelante.

2.3.1 FASE DE PRÁCTICA INICIAL (Ciclo Formativo de Bachillerato).

Estas prácticas se realizan durante el ciclo formativo de Bachillerato y serán comunes a todas las carreras de Pedagogía. Durante el primer y segundo semestre se trabaja desde una dimensión representacional de la práctica, sin asistencia al espacio escolar, cuyo propósito es aproximarse a la práctica a través de representaciones que incluye: grabaciones de video, transcripciones de clases, reuniones de apoderados, planificaciones, entre otros, que les permita visualizar la práctica como un todo y reconocer componentes específicos del sujeto docente; por su parte, durante el tercer y cuarto semestre además de lo anterior, se trabajará en espacios escolares simulados y en contextos reales.

Las prácticas en los contextos reales se realizan en duplas (parejas), en un centro educativo durante un año escolar, asistiendo una (1) mañana (equivalente a 4 horas pedagógicas semanales; 72 horas semestrales). Los propósitos de esta práctica en espacios reales, desde el ámbito de los saberes prácticos, y que deben dialogar con los saberes teóricos disciplinarios son los siguientes:

- **Levantar** información para caracterizar el contexto institucional y el contexto de aula en base a evidencia.
- **Analizar** la cultura escolar reconociendo la diversidad de identidades y culturas que interactúan en el establecimiento educativo y en el aula.
- **Analizar y problematizar** el currículo escolar.

- **Diseñar** rutinas, procedimientos o estrategias considerando las características de la cultura de aula para generar un ambiente de aprendizaje.
- **Implementar** un segmento de clase y/o una clase para lograr una meta de aprendizaje con los/as estudiantes.
- **Reflexionar** sobre la identidad docente, la cultura escolar y los procesos de aprendizaje y enseñanza en el aula.

Tabla N° 1. Distribución de horas de trabajo y actividades asociadas en la práctica inicial.

HORAS SEMANALES Y ACTIVIDADES ASOCIADAS	Representación de la práctica I: El ser docente y la pedagogía crítica.	Representación de la práctica II: Enseñar y aprender en la escuela hoy.	Representación de la práctica III: Culturas y saberes territoriales.	Representación de la práctica IV: El sistema y la comunidad escolar.	Total, de horas al semestre
Horas del taller de reflexión de la práctica.	4HP	4HP	4HP	4HP	72HP
Horas de práctica en el establecimiento.	---	---	4HP	4HP	72HP
Número de profesores/as en formación (practicantes)	---	---	2	2	---
Cantidad de clases observadas en el establecimiento.	---	---	1	1	---
PROCESO DE ACOMPAÑAMIENTO					
Horas de acompañamiento en aula dentro del establecimiento.	---	---	2HP	2HP	8HP*
Horas de trabajo de apoyo, acompañamiento, seguimiento y retroalimentación.	---	---	3HP	3HP	
Horas de participación en actividades de cierre, hito formativo, retroalimentación de la práctica y vinculación con la escuela.	---	---	3HP	3HP	

*El total de 8 horas pedagógicas del proceso de acompañamiento se calcula por estudiante en práctica.

Tabla N° 2. Saberes teóricos y prácticos del ciclo formativo de bachillerato (Práctica Inicial).

Focos teóricos	Focos prácticos	Estrategias didácticas TIP	Estrategias didácticas en Centros de Práctica	Actores	Retroalimentación
Representación de la práctica I: El ser docente y la pedagogía crítica.					
La pedagogía crítica: su fundamentación teórica y su vínculo	El sujeto que enseña y su quehacer en la	Lectura y análisis de referentes teóricos sobre la	No hay práctica situada en	Profesores/as del taller de práctica.	Formativa y reflexiva

con el modelo educativo de la Universidad.	comunidad escolar y en el contexto país.	pedagogía y la pedagogía crítica en particular.	centros, se trabaja en formación práctica desde las representaciones de la práctica en el espacio del taller de reflexión de la práctica.	Profesores/as en formación.	
Identidad y ética profesional docente.	La construcción de la identidad docente: Estudio de casos.	Discusión bibliográfica sobre los saberes docentes desde diferentes referentes teóricos.		Coordinador de Línea de Formación práctica.	
El Sujeto docente: sus saberes y prácticas profesionales.	La representación del ejercicio docente.	Reflexión sobre sus propias creencias y visiones del ser profesor/a.		Jefes/as de carrera.	
La reflexión docente.	Ejercicio de modelos de reflexión docente.	Elaboración y aplicación de entrevistas a docentes sobre su ejercicio y desarrollo profesional: Análisis de la reflexión docente a través de una autobiografía pedagógica. Observación de videos para analizar el ejercicio docente.			

Representación de la práctica II: Enseñar y aprender en la escuela hoy.

¿Qué enseñar y qué aprender?	Los énfasis curriculares en cada disciplina: el currículo dado y el vivido.	Revisión y discusión sobre teórica curricular.	No hay práctica situada en centros, se trabaja en formación práctica desde las representaciones de la práctica en el espacio del taller de reflexión de la práctica	Profesores/as del taller de práctica.	Formativa y reflexiva
Conocimiento, análisis y apropiación curricular.	La problematización y apropiación curricular para una enseñanza con sentido.	Análisis bibliográfico para la disputa y consenso sobre qué y para qué enseñar/aprender		Profesores/as en formación.	
La configuración de las disciplinas	Los instrumentos curriculares	Lectura y análisis de introducción de Bases		Coordinador de Línea de Formación práctica.	
				Jefes/as de carrera.	

<p>escolares en el Currículo Nacional. El currículo de la especialidad y los estándares pedagógicos y disciplinares.</p> <p>Las pruebas estandarizadas y su influencia en el currículo enseñado.</p>	<p>vigentes y el rol docente respecto del Curriculum</p> <p>Evidencias de implementación, contextualización curricular.</p> <p>Análisis y discusión sobre las consecuencias del Simce en el curriculum enseñado.</p>	<p>Curriculares (2015) relevando el supuesto de persona educada Curriculum Nacional vigente y sentido de la escolaridad a través de discusión bibliográfica Bellei 2020, Gysling (2016) Recalcati (2016). La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza.</p> <p>Análisis de evidencias de la reducción del curriculum y la estandarización de la educación</p> <p>Análisis y evidencias de trabajos en aula desde la política de priorización curricular.</p>			
--	--	---	--	--	--

Representación de la práctica III: Culturas y saberes territoriales.

<p>El sistema escolar y la política pública conceptualización, normativas y modalidades.</p> <p>La institución escuela y la cultura escolar: organización, caracterización.</p> <p>Proyecto educativo institucional, Plan de formación ciudadana.</p> <p>La investigación cualitativa: La etnografía</p>	<p>Análisis de modelos de investigación docente.</p> <p>Estrategias de recogida de información: observación, registro y análisis etnográfico.</p> <p>Identificación de la cultura e identidades presentes en un proyecto escolar.</p> <p>Diagnóstico de culturas escolares:</p>	<p>Análisis de informes de contextos escolares diversos en base a evidencias.</p> <p>Levantamiento de diagnósticos de una cultura escolar, a partir de técnica de observación participante, análisis documental y entrevista a actores relevantes</p>	<p>Profesores en formación</p> <p>Profesores/as Taller de Reflexión de la Práctica</p> <p>Coordinador de práctica</p> <p>Profesores/as acompañante</p> <p>Profesores/as guía</p> <p>Jefes/as de UTP</p>	<p>Profesores/as del taller de práctica</p> <p>Profesores/as en formación.</p> <p>Coordinador de Línea de Formación práctica.</p> <p>Jefes/as de carrera.</p>	<p>Formativa y reflexiva.</p>
--	---	---	---	---	-------------------------------

educativa y la investigación acción.	<p>problemáticas, necesidades y desafíos que presenta la escuela: una mirada desde sus actores.</p> <p>Análisis de la diversidad de culturas, estilos, ritmo y modos de aprendizaje presentes en una escuela. NEE y barreras de aprendizaje en el sistema educativo para el sujeto que aprende.</p> <p>Caracterizar el ritual de clases de un docente en ejercicio, reconocer patrones comunes del pensamiento y comportamiento de los estudiantes e identificar respuestas pedagógicas.</p>	<p>de un contexto escolar específico.</p> <p>Discusión bibliográfica sobre estudios de contextos escolares diversos y las culturas e identidades que allí existen.</p> <p>Observación y análisis de rituales de clase sobre cómo se generan ambientes de aprendizaje y cómo se enseña en una cultura escolar específica. Observación de prácticas y reconocimiento de patrones comunes de comportamiento, pensamiento y desarrollo de los alumnos/as en relación a contenidos específicos.</p> <p>Análisis y evaluación de recursos didácticos y evidencias de aprendizaje en contextos de aula específicos.</p>	Jefes/as del Programa		
--------------------------------------	--	--	-----------------------	--	--

Representación de la práctica IV: El sistema y la comunidad escolar.

Política educativa y carrera docente.	Implementación de las políticas de carrera docente en los espacios de práctica.	Socialización de experiencias en actividades realizadas. Registro sistemático de la experiencia y análisis crítico de los registros.	Profesores/as en formación.	Profesores/as en formación.	Formativa y reflexiva.
Liderazgo y transformación en el contexto escolar.	Desarrollo personal y social de sus estudiantes en vínculo con la		Profesores/as de Asignatura	Profesores/as de Asignatura	
Diseño y desarrollo de propuestas didácticas situadas, cognitivamente			Coordinador de práctica	Coordinador de práctica	
			Profesores/as acompañante	Profesores/as acompañante	

<p>desafiantes, diversificadas, desde una mirada de género y con un enfoque ciudadano.</p> <p>Construcción y desarrollo de la identidad pedagógica disciplinar.</p>	<p>familia y la comunidad.</p> <p>Características del contexto institucional, de aula y la cultura de los estudiantes.</p> <p>Estrategias de y rutinas organizacionales para generar un ambiente de aula respetuoso e inclusivo.</p> <p>Decisiones curriculares docentes en la elaboración de los diseños didácticos.</p> <p>Diseño e implementación de una unidad didáctica para lograr metas específicas de aprendizaje de sus estudiantes.</p> <p>Evaluación de experiencias de enseñanza y propuesta de mejoramiento.</p> <p>Análisis de evidencias de resultado de aprendizaje y de trabajo colaborativo.</p> <p>Diseño de propuestas de trabajo para una jefatura de curso con vínculo familia y comunidad.</p>	<p>Clases teórico-prácticas, en donde el foco de la discusión será el proceso de práctica y las problemáticas observadas por los y las estudiantes.</p> <p>Actividades grupales e individuales de observación de fragmentos audiovisuales y lectura de textos, orientadas a la reflexión desde y sobre la práctica.</p>	<p>Profesores/as guía</p> <p>Jefes/as de UTP</p> <p>Jefe/a del Programa</p>	<p>Profesores/as guía</p> <p>Jefes/as de UTP</p> <p>Jefe/a del Programa</p>	
---	---	---	---	---	--

En síntesis, los cuatro primeros semestres de la línea de práctica de nuestra Escuela y que corresponden al ciclo formativo de Bachillerato, se focalizará en entregar a nuestros/as profesores/as en formación una visión compartida y un lenguaje común en torno a la enseñanza y el aprendizaje desde nuestro modelo educativo, accediendo además a un cuerpo de conocimientos propios del campo educativo que se darán a través de cuatro (4) talleres de reflexión sobre la práctica: 1) El ser docente y la pedagogía crítica; 2) Enseñar y aprender en la escuela hoy; 3) Culturas y saberes territoriales; 4) El sistema y la comunidad escolar. Estos talleres dialogarán con las asignaturas de la línea de formación interdisciplinar: Debates contemporáneos en pedagogía y educación; Debates contemporáneos del Curriculum; Aprendizaje y desarrollo humano; Evaluación para el aprendizaje. En este ciclo formativo se realizará una primera aproximación en parejas (duplas) al mundo escolar y a un territorio en particular para establecer desde allí vínculos y diálogos necesario orientados a fortalecer la bidireccionalidad.

Finalizará este ciclo, con un hito formativo que evaluará los logros de los desempeños iniciales de las y los estudiantes de las carreras de pedagogía, y se aplicará al término del cuarto semestre. En esta instancia, participarán todos/as los/as profesores/as en formación que se encuentre en este nivel formativo. La actividad por realizar consiste en otorgar casos que representen situaciones problemáticas en educación, para que las y los estudiantes exploren y analicen el caso, tomen decisiones y emitan juicios fundamentados. Todo ello, en línea con los desempeños que se espera estén logrados en esta etapa del itinerario formativo de la formación práctica. Con el cierre y aprobación de este hito formativo los/as profesores/as en formación obtendrán un Certificado en Comunidades Escolares y Saberes Territoriales.

2.3.2 FASE DE PRÁCTICA INTERMEDIA (Ciclo Formativo de Licenciatura).

Estas prácticas se realizan durante el ciclo formativo de Licenciatura, desplegándose su ejecución desde el quinto al octavo semestre. Durante estas prácticas, se continúa el trabajo con la dimensión representacional, se incluye la dimensión en espacios simulados y reales, que avanza en niveles de complejidad. Las prácticas en los contextos reales se realizan en parejas (duplas), en un centro durante todo el año escolar, asistiendo durante el quinto y sexto semestre dos

(2) mañanas al establecimiento educativo (equivalente a 8 horas pedagógicas semanales, 144 horas pedagógicas al semestre) y, durante el séptimo y octavo semestre tres (3) mañanas (equivalente a 12 horas pedagógicas semanales, 216 horas pedagógicas al semestre). Los propósitos de la práctica intermedia, desde el ámbito de los saberes prácticos, que deben dialogar con los saberes teóricos disciplinarios son los siguientes:

Prácticas en contextos reales I y II (Quinto y sexto semestre):

- **Levantar** información para caracterizar el contexto institucional, de aula y la cultura escolar, utilizando técnicas de recogida de información.
- **Identificar** patrones de pensamiento de los/as estudiantes, utilizando evidencias.
- **Diseñar e implementar** rutinas de trabajo considerando las características de la cultura de aula para generar un ambiente de aprendizaje interactivo.
- **Seleccionar y usar** métodos innovadores para evaluar el aprendizaje de los/as alumnos/as de forma continua durante y entre clases.
- **Explicitar** contenido a través de explicaciones, modelamientos o ejemplos.
- **Orientar** reflexivamente discusiones productivas a partir de la selección de un contenido.
- **Diseñar e implementar** una secuencia de 4 clases que permita lograr metas de aprendizaje definidas.
- **Analizar** evidencias de aprendizaje de sus estudiantes para monitorear la efectividad de su enseñanza.
- **Reflexionar** sobre la práctica docente a partir de los aportes teóricos de diversos autores, destacando: niveles de reflexión, desarrollo gradual y progresivo del proceso reflexivo y el portafolio como instrumento didáctico.

Prácticas en contextos reales III y IV (Séptimo y octavo semestre):

- **Levantar** información para caracterizar el contexto institucional, de aula y la cultura escolar, utilizando técnicas de recogida de información.

- **Fundamentar** un problema de aprendizaje de sus estudiantes en base a evidencias.
- **Diseñar e implementar** estrategias de trabajo considerando las características de la cultura de aula para generar un ambiente de aprendizaje interactivo.
- **Diseñar e implementar** una secuencia de 6 clases que avance en la resolución del problema de aprendizaje identificado.
- **Elaborar** indicadores de logro, que den cuenta de las diversas maneras que tiene un/a estudiante para demostrar que ha aprendido.
- **Seleccionar y usar** métodos innovadores para evaluar el aprendizaje de los/as alumnos/as de forma continua, durante y entre clases.
- **Analizar** evidencias de aprendizaje de sus estudiantes para monitorear la efectividad de su enseñanza.
- **Analizar y reflexionar** su práctica docente a partir de los aportes teóricos de diversos autores, destacando la relevancia de una práctica reflexiva sobre la acción para formular propuestas de mejora.

Tabla N° 3. Distribución de horas de trabajo y actividades asociadas en la práctica intermedia.

HORAS SEMANALES Y ACTIVIDADES ASOCIADAS	Prácticas en contextos reales I:	Prácticas en contextos reales II:	Prácticas en contextos reales III:	Práctica en contextos reales IV:	Total, de horas al semestre
Horas del taller de reflexión de la práctica.	4HP	4HP	4HP	4HP	72HP
Horas de práctica en el establecimiento.	8HP	8HP	12HP	12HP	144HP/ 216HP
Número de profesores/as en formación (practicantes)	2	2	2	2	---
Cantidad de clases observadas en el establecimiento.	2	2	2	2	---
PROCESO DE ACOMPAÑAMIENTO					
Horas de acompañamiento en aula dentro del establecimiento.	4HP	4HP	4HP	4HP	
Horas de trabajo de apoyo, acompañamiento, seguimiento y retroalimentación.	4HP	4HP	4HP	4HP	12HP*
Horas de participación en actividades de cierre, hito formativo, retroalimentación de la práctica y vinculación con la escuela.	4HP	4HP	4HP	4HP	

*El total de 12 horas pedagógicas del proceso de acompañamiento se calcula por estudiante en práctica.

2.3.3 FASE DE PRÁCTICA PROFESIONAL (Ciclo Formativo de Título Profesional)

La práctica profesional se realiza en el ciclo formativo de Título Profesional. La misma se desarrolla durante el noveno y décimo semestre. Durante estos semestres se trabaja en espacio reales. La práctica profesional se realiza en forma individual en un centro durante todo el año escolar, asistiendo durante el noveno semestre cuatro (4) mañanas (equivalente a 16 horas pedagógicas semanales, 288 horas semestrales), y en el décimo semestre cinco (5) mañanas al centro escolar, (equivalente a 20 horas pedagógicas semanales, 360 horas semestrales).

Los propósitos de la práctica profesional desde el ámbito de los saberes prácticos y que deben dialogar con los saberes teóricos disciplinarios son poner en acto las distintas dimensiones de la enseñanza que debe saber hacer un/a profesor/a, y que permitan lograr aprendizajes pertinentes y situados de calidad. Para esto, se busca que el/la profesor/a en formación pueda:

- **Diseñar e implementar** propuestas didácticas situadas a partir de un problema de aprendizaje identificado.
- **Diseñar e implementar** una secuencia de 6 clases (noveno semestre) y una unidad didáctica (décimo semestre), que avance en la resolución del problema de aprendizaje identificado.
- **Diseñar e implementar** instrumentos de evaluación para el aprendizaje.
- **Generar** interacciones pedagógicas y democráticas para el logro de aprendizajes significativos.
- **Gestionar y liderar** pedagógicamente el espacio escolar.
- **Comunicarse** eficazmente con otros profesionales, con los padres y apoderados, sobre sus estudiantes.
- **Reflexionar** sobre la práctica para mejorarla utilizando evidencias, a partir de la elaboración de un portafolio con muestras de su desempeño docente: Diseño didáctico, materiales de enseñanza, aprendizaje y evaluación, análisis y reflexión de su práctica.

Tabla N° 4. Distribución de horas de trabajo y actividades asociadas en la práctica profesional.

HORAS SEMANALES Y ACTIVIDADES ASOCIADAS	Práctica Profesional I	Práctica Profesional II	Total, de horas al semestre
Horas del taller de reflexión de la práctica.	4HP	4HP	72HP
Horas de práctica en el establecimiento.	16HP	20HP	288HP/ 360HP
Número de profesores/as en formación (practicantes)	1	1	---
Cantidad de clases observadas en el establecimiento.	3	3	---
PROCESO DE ACOMPAÑAMIENTO			
Horas de acompañamiento en aula dentro del establecimiento.	6HP	6HP	18HP*
Horas de trabajo de apoyo, acompañamiento, seguimiento y retroalimentación.	6HP	6HP	
Horas de participación en actividades de cierre, hito formativo, retroalimentación de la práctica y vinculación con la escuela.	6HP	6HP	

*El total de 18 horas pedagógicas del proceso de acompañamiento se calcula por estudiante en práctica.

2.4 Roles de los actores involucrados en el proceso de formación práctica

La consideración de los contextos reales como espacios de co-formación y de aprendizajes de todos/as los actores involucrados en el proceso de formación práctica, ha tenido repercusiones importantes respecto de los propósitos de los establecimientos escolares, los roles jugados por el personal de los centros de práctica, los/as propios/as profesores/as en formación, y la colaboración de las universidades con las instituciones educativas (Cornejo, 2014).

Para el desarrollo de cada una de las etapas del proceso de formación en contextos reales, se contempla que los/as profesores/as en formación se integren a distintos y diversos centros de práctica que respondan a los propósitos formativos de cada una ellas. Las actividades prácticas se encuentran previstas en este documento, y en el Reglamento de Práctica de la Escuela de Pedagogía el cual considera las prácticas como una actividad académica obligatoria para todo el estudiantado de las distintas carreras y programas de segunda titulación

y, como tal, está regulado por los criterios emanados del Reglamento General de Práctica Profesional de la Universidad, donde las exigencias y orientaciones de las prácticas en los centros educativos se articulan en cada carrera y/o programa con los talleres de reflexión sobre la práctica. Los actores del proceso, que contempla nuestro modelo de formación práctica son los siguientes:

2.4.1 Profesores/as en formación; Estudiantes que cursan las asignaturas de práctica quienes deben poner a disposición todos los desempeños pedagógicos, didácticos y disciplinarios adquiridos durante el proceso formativo, respetando los lineamientos de la universidad y centros escolares, y desplegando todas las capacidades desarrolladas durante la trayectoria académica, con el fin de construir nuevos saberes y destrezas propias del campo laboral, profesional y disciplinar. Sus principales tareas serán: a) Cumplir con el reglamento de práctica de la Universidad y Escuela, b) Asistir al 100% de las clases y, c) Mantener una comunicación fluida con sus profesores/as de la universidad y del centro de práctica.

2.4.2 Jefes/as de Carreras y Programas; Profesionales responsables de asegurar una formación práctica y disciplinar de alto nivel en todos/as los/as estudiantes de su carrera o programa. Responsables de velar por el estricto cumplimiento del modelo de prácticas, manteniendo una comunicación directa con el/la Coordinador/a de Prácticas, los Directivos y Docentes Guía de los centros de prácticas. Garantes de velar por la articulación entre las distintas instancias que conforman el modelo de formación de práctica de la Escuela.

Algunas de sus principales tareas serán: a) Trabajar articuladamente con el/la Coordinador/a de Práctica orientando, acompañando y monitoreando su trabajo para poner en práctica las decisiones curriculares y micro curriculares que el modelo de prácticas demanda, b) Promover el desarrollo de un trabajo articulado entre y/o proyectos de investigación en las prácticas junto al/la Coordinador/a de práctica que permitan potenciar los procesos de apoyo a los centros desde una perspectiva bidireccional y la mejora de la formación inicial docente, c) Mantener una comunicación fluida con la Dirección de Escuela y con la

Decanatura para dar cuenta de los procesos de formación inicial docente vinculado a la línea de formación práctica.

- 2.4.3 Coordinadores/as de Práctica;** Profesionales designados por la Escuela de Pedagogía, que forman parte del equipo de la carrera y/o programa y gestionan los procesos de práctica a partir de la organización, asesoramiento al equipo docente y de profesores/as acompañantes, articulando al interior el trabajo de la línea de práctica, las didácticas y los cursos de la especialidad.

Algunas de sus principales tareas serán: a) Establecer un plan de trabajo anual y reuniones mensuales con los/as profesores/as de cada uno de los talleres de reflexión sobre la práctica, b) Ocuparse del desarrollo académico y ejecución de las prácticas de cada uno de los niveles y ciclos formativos, c) Realizar seguimiento del desarrollo de los programas de estudio de cada una de las prácticas, d) Gestionar cupos de práctica considerando los convenios o acuerdos de colaboración vigentes, e) Establecer relaciones bidireccionales con los centros educativos, a través de convenios, acuerdos de colaboración y planes de trabajo a partir de los lineamientos dados por la Dirección de Escuela y/o Decanatura.

- 2.4.4 Profesores/as de los Talleres;** Profesores/as con especialidad en FID y especialidades de las carreras y programas, que imparten las horas de clases presenciales (lectivas) de los Talleres de Reflexión sobre la Práctica, contempladas en el Plan de Estudios. Son los/as responsables de entregar los conocimientos, habilidades y destrezas necesarios para el desempeño de los/as profesores/as en formación en los centros de práctica, evaluando su progresión en el aprendizaje mediante un sistema de acompañamiento, seguimiento, monitoreo y evaluación para la mejora continua.

Algunas de sus principales tareas serán: a) Realizar la planificación curricular del Taller de Reflexión de la práctica, b) Desarrollar las sesiones de clase considerando los propósitos y los lineamientos del programa del curso, c) Participar en reuniones de trabajo convocadas por la jefatura de carrera o la coordinación de práctica, d) Trabajar colaborativamente

con el/la Coordinador/a de práctica para apoyar la inserción en el espacio escolar.

- 2.4.5 Profesores/as Acompañantes;** Son los/as profesionales especializados en la disciplina. Su rol implica acompañar a los/as futuros/as docentes mediante comunicación regular, observación y suministro de experiencias permanentes de retroalimentación sobre sus acciones en entornos y situaciones prácticas. Además, se encargan de llevar a cabo actividades de enlace con los centros educativos, establecer vínculos con la comunidad educativa, al mismo tiempo, que evalúa el desempeño de los/as profesores/as en formación mediante instrumentos evaluativos diseñados por las carreras y programas para tal fin.

Algunas de sus principales tareas serán: a) Acompañar en forma sistemática a los/as profesores/as en formación en sus experiencias formativas en el centro escolar, b) Realizar observaciones y tutorías con los/as profesores/as en formación para retroalimentar y reflexionar sobre los procesos de práctica, c) Presentar a los/as profesores/as en formación en los centros de práctica, d) Evaluar e informar sobre los desempeños de sus estudiantes a la Coordinación de práctica, e) Participar en reuniones a los que será convocados por el/la Coordinador/a de Práctica.

- 2.4.6 Coordinadores/as Académicos/as;** Estos profesionales, son los/as docentes directivos superiores del establecimiento escolar, encargados de mantener el vínculo con la Universidad, coordinar y supervisar el trabajo que realizan los/as profesores/as guía y los/as profesores/as en formación. Algunas de las principales tareas que se le solicitan son: a) Acompañar los procesos de inserción de los/as profesores/as en formación en el centro escolar, b) Supervisar que los/as profesores/as guías den las facilidades para que los/as profesores/as en formación puedan realizar sus procesos de formación en el centro escolar, c) Compartir con los/as profesores/as acompañantes necesidades o solicitudes de apoyo que puedan ser implementadas por la universidad.

- 2.4.7 Profesores/as Guía;** Estos profesionales especializados en la disciplina correspondiente, desempeñan su labor en el centro de práctica. En

situaciones en las que no esté disponible un/a profesor/a de la especialidad, esta función podría ser asumida por un profesional que posea un nivel jerárquico superior al de los/as profesores/as en formación. Sus funciones principales son: orientar, evaluar y retroalimentar el desempeño pedagógico, didáctico y disciplinar de los/as profesores/as en formación, mediante instrumentos evaluativos proporcionado por las carreras y programas, diseñados para tal fin.

Algunas de las principales tareas que se le solicitan son: a) Acompañar el desarrollo formativo de los/as profesores/as en formación en el centro escolar, b) Retroalimentar los desempeños de los/as profesores/as en formación en el centro escolar, c) Compartir con los/as profesores/as acompañantes miradas, visiones y/o experiencias respecto al desarrollo del proceso formativo de los/as profesores/as en formación en el centro escolar, d) Compartir con los/as profesores/as acompañantes necesidades o solicitudes de apoyo requeridas por la Universidad.

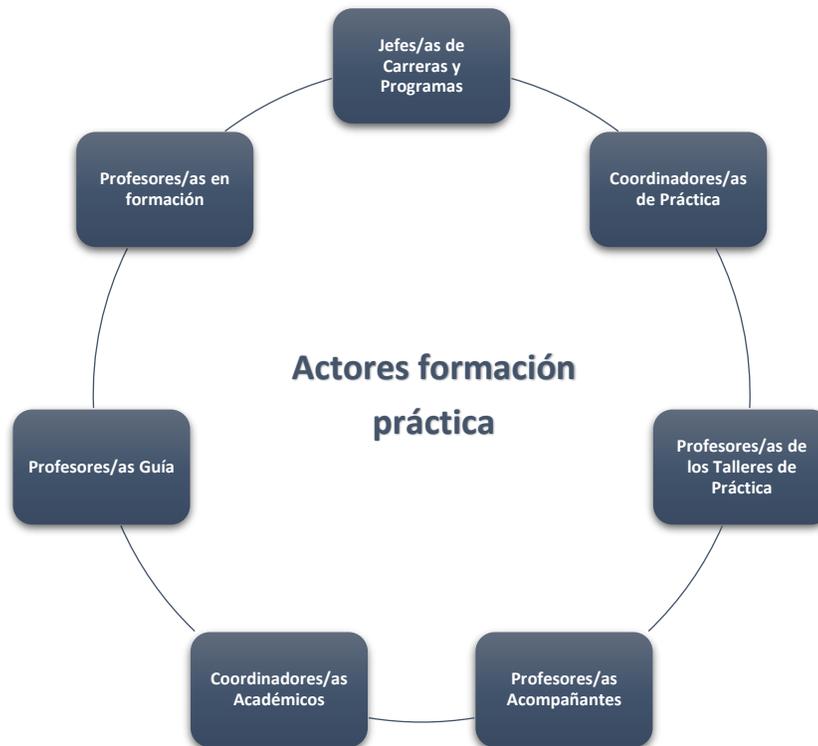


Figura 7. Actores involucrados en los procesos de formación práctica. Elaboración propia (2024).

2.5 Procesos de acompañamiento de la práctica

Las investigaciones sobre los procesos de acompañamiento dan relevancia a las características y al vínculo entre los/as profesores/as en formación y los/as profesores/as que acompañan el proceso formativo de la práctica, el cómo se da este vínculo va a influir tanto en la capacidad reflexiva como en la construcción del saber pedagógico de los/as profesores/as en formación (Douglas y Ellis, 2011; Ruffinelli, 2018). Los distintos estudios, identifican cinco roles de los/as profesores/as guía de la práctica, los cuales son:

- a) Acompañar al/la profesor/a en formación en su proceso de práctica en el espacio escolar.
- b) Ayudarle a lograr objetivos y calificarlo.
- c) Desarrollar un rol socio afectivo de contención emocional, frente a situaciones vividas en el espacio escolar.
- d) Un cuarto rol que tiene menos frecuencia es el pedagógico/didáctico/disciplinar, que se da en las interacciones con el/la profesor/a en formación, y es el que debiera facilitar la comprensión y uso pertinente y en contextos reales de las capacidades profesionales relacionadas a las distintas disciplinas del currículum escolar.
- e) Finalmente, un quinto rol, integrador de los anteriores, el de vincular la teoría y la práctica, en estrecha relación con el desarrollo reflexivo y profesional.

Respecto a las estrategias utilizadas por los/as profesores/as guía para realizar el proceso de acompañamiento a los/as profesores/as en formación, Ruffinelli (2020), identifica al menos dos tipos de estrategias pedagógicas: las fundadas en una visión constructivista –orientadas a las estrategias menos directivas de Moore Russo y Wilsey (2014), que permiten explorar nuevas reflexiones y, las más directivas asociadas a las estrategias directivas de Jaeger (2013) movilizadoras de creencias y saberes para conectar teoría y práctica. La coexistencia de estas estrategias marcaría un continuo que transita entre estrategias directivas dirigidas a la retroalimentación o estrategias de “juicio/sugerencia” destinadas a comunicar un estándar e informar en qué medida el/la practicante se aproxima a este estándar, emitiendo un juicio que puede ser acompañado de una sugerencia para alcanzarlo, versus una estrategia

orientada a la “autorreflexión guiada” a partir de una mediación que los/as profesores/as acompañantes realizan, facilitando así la reflexión acerca del propio desempeño y la propuesta para su mejoramiento.

Por otra parte, las investigaciones también nos aportan respecto a la experiencia escolar de los/as profesores/as acompañantes en los centros escolares y su eficacia en el aporte al proceso formativo en la FID, al respecto, se señala que es una de las fuentes primordiales que hacen de su trabajo formativo con los/as profesores/as en formación una práctica efectiva. En este marco de referencia, Correa (2009), señala que, en promedio, 15 años de docencia en contexto escolar hacen posible la conjunción teoría y práctica que requiere un/a profesor/a acompañante para ser eficaz en su trabajo, sin embargo, uno los resultados que arrojan investigaciones en nuestro país van en la línea contraria, pues “más del 80% de los supervisores no está en contacto con la realidad escolar y su docencia la realiza en la Educación Superior” (Romero y Alcaíno, 2014; p. 337).

A su vez, la literatura describe la importancia de los/as profesores/as acompañantes en la retroalimentación, guía y orientación de la práctica, y que en este proceso es relevante para su eficacia el vínculo estrecho que debe tener con la escuela. También, nos informa sobre la coexistencia de estrategias pedagógicas directivas y constructivistas que sirven de sustento al rol de los/as profesores/as acompañantes. Entre las primeras se encuentran aconsejar, enjuiciar y sugerir, junto a la retroalimentación positiva, mientras que, las segundas refieren a preguntas generadoras de reflexión y estructuración de la reflexión por dimensiones.

Para el mejoramiento de los procesos de acompañamiento, los estudios señalan que tanto profesores/as en formación como profesores/as acompañantes coinciden en la necesidad de incrementar los tiempos destinados a la tutoría y el acompañamiento. Los/as profesores/as acompañantes enfatizan la necesidad de vincularse más profundamente a la integralidad del proceso formativo, por su parte, los/as profesores/as en formación plantean la incorporación de otros actores relevantes al proceso de acompañamiento: profesores/as guía, sus pares en formación y los/as estudiantes de los centros escolares.

Centrándonos en el proceso de observación y retroalimentación, el Marco para la Buena Enseñanza (2021), en su dominio B, nos desafía a trabajar por desarrollar en los/as profesores/as en formación un compromiso con el desarrollo profesional continuo, para ello, se espera que los y las docentes reflexionen de manera sistemática sobre su práctica, la analicen críticamente en función de los resultados de aprendizaje de sus estudiantes, reconozcan sus fortalezas, debilidades y permanezcan en constante desarrollo profesional.

Desde esta perspectiva, es importante que, durante el proceso de acompañamiento de la práctica, los/as profesores/as acompañantes al realizar el proceso de observación y retroalimentación, se desplacen desde un foco centrado principalmente en lo que hacen los/as profesores/as en formación a uno que incorpora los distintos elementos del denominado triángulo instruccional: el desempeño del/la profesor/a, las actividades del/la estudiante y el contenido curricular (Cohen et al., 2003). Estas observaciones son más ricas en descripción e información. Las observaciones a realizar en los procesos de acompañamiento en la línea de práctica, debieran incorporar elementos de descripción, interpretación y evaluación en base a evidencias que estén orientadas al aprendizaje de los/as profesores/as en formación (Müller et al., 2013). Este proceso de retroalimentación, apunta hacia procesos metacognitivos a través de la reflexión que deben llevar a cabo los/as profesores/as en formación, enfatizando en un diálogo que vaya más allá de las actividades y tareas realizadas para transitar hacia el qué, el cómo y el por qué tanto del resultado como del proceso (Shute, 2008).

El acompañamiento que planteamos se orienta a generar un vínculo estrecho entre profesores/as en formación, profesores/as acompañantes y profesores/as guía de los centros de práctica dirigido a trabajar en la línea de potenciar e implementar estrategias constructivistas, que promuevan el protagonismo de los/as profesores/as en formación, asumiendo los/as profesores/as acompañantes un rol de mediador, evitando emitir juicios, sobre lo bueno y lo malo de lo que fue el desempeño observado, sino más bien, favorecer procesos de autorreflexión en los/as profesores/as en formación. En esa línea, una de las estrategias debería ser la “pregunta”, para que él o la docente en formación construya sus propias respuestas en base a sus saberes y experiencias, y no entregar respuestas “deseables” desde la perspectiva de los/as profesores/as

acompañantes sino en el diálogo pedagógico llevarlas a ella. También, usar la lectura, orientada a la contrastación con la propia práctica. Otros autores, mencionan la revisión de bibliografías guiadas y, con especial énfasis, en el uso de videos, cuya revisión conjunta contribuiría a reconocer los procesos utilizados durante la realización de las clases e interpretarlos, ayudando a disminuir los aspectos subjetivos de la práctica (Gervais y Correa-Molina, 2004; Puig-Cruells, 2004).

Asimismo, otro desafío en que avanzaremos será la constitución y fortalecimiento de la tríada formativa, cuestión que demanda: *“...desarrollo y uso de hallazgos investigativos que orienten una efectiva co-construcción reflexiva y colaborativa del espacio formativo con la escuela, develar formas en que puedan lograrse acuerdos en las comprensiones, criterios, objetivos y medios relativos a este proceso, resignificar roles, valorar el rol formativo del profesor guía y de la formación de tutores y guías. Todo, a partir de investigación empírica y situada que sea capaz de sostener el intencionamiento del desarrollo profesional de los tutores, reconfigurando el espacio formativo y sus prácticas pedagógicas”* (Rufinelli, 2020).

2.6 Evaluación de los procesos de formación práctica

El proceso de evaluación de la línea de formación práctica incorporará en cada taller instrumentos de evaluación formativa y sumativa, de carácter individual y en parejas (duplas). Asimismo, la línea de práctica tendrá dos hitos: uno intermedio que se aplicará al finalizar el cuarto semestre (ciclo formativo de bachillerato), y otro en el décimo semestre (ciclo formativo título profesional). Ambos permitirán, evaluar aspectos centrales de la práctica a cada profesor/a en formación, como también, recoger información para evaluar la línea formativa y hacer adecuaciones al modelo de prácticas de la escuela. A continuación, se entregan algunas orientaciones respecto a la evaluación de cada taller. La escala de calificaciones se construye al 70% de exigencia, y las evaluaciones de los talleres deberán incorporar:

- **Elaboración de trabajos de indagación**, utilizando técnicas cualitativas de recogida de información para investigar la institución educativa,

diagnosticar problemáticas, seleccionar y proponer estrategias de intervención para abordar alguna de ellas.

- **Diseño de clases o de secuencias de clases** (Unidad de Aprendizaje), para lograr metas específicas de aprendizaje.
- **Diseño y aplicación de instrumentos de evaluación**, coherentes con las decisiones tomadas en el diseño de aprendizaje.
- **Elaboración de portafolio** con evidencias del proceso de enseñanza y aprendizaje, y su respectiva reflexión.
- **Evaluación formativa de práctica**, que incorpore la discusión productiva, la retroalimentación en espacios simulados, entre otras.
- **Reflexión** considerando desempeños a través de pauta de evaluación.
- **Observación de clase** para evaluación del desempeño docente a través de una pauta de observación de desempeño docente.
- **Evaluación de los/as profesores/as guía** del centro escolar, con pauta de actitud profesional.
- **Implementación de hito intermedio**, a través de estudio de casos que permita evaluar los desempeños de los cuatro primeros semestres (ciclo formativo de bachillerato).
- **Implementación de un hito final** para evaluar la práctica profesional a través de un segmento de clase con su reflexión oral ante una comisión sobre su proceso de práctica profesional.

Tabla N° 5. Orientaciones para la evaluación en los procesos de formación práctica.

Ciclo formativo de Bachillerato	Créditos	Productos asociados
Representación de la práctica I: El ser docente y la pedagogía crítica.	6	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración, aplicación, análisis y reflexión de entrevistas a docentes sobre el ejercicio profesional. • Narrativa autobiográfica del sentido de ser docente desde una pedagogía crítica. • Reflexión sobre el ejercicio docente a partir de observación de videos de aula
Representación de la práctica II: Enseñar y aprender en la escuela hoy.	6	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis crítico de las bases curriculares y programas respecto al qué y cómo enseñar. • Análisis de evidencias de implementación y contextualización curricular de un docente.

		<ul style="list-style-type: none"> Reflexión sobre explicitación de un contenido curricular a través de la observación de videos de aula y de planificaciones de clases.
Representación de la práctica III: Culturas y saberes territoriales.	6	<ul style="list-style-type: none"> Investigación y caracterización de una institución escolar y levantamiento de un problema de aprendizaje en un curso específico a partir de evidencias. Explicación de un contenido a un curso a través de definiciones o ejemplos y análisis de la experiencia de explicación, identificando aspectos a ser mejorados (PG1). Orientación de una discusión productiva de un contenido específico a un curso, registrando argumentos de los estudiantes para que sean visibles para todos (PG2).
Representación de la práctica IV: El sistema y la comunidad escolar.	6	<ul style="list-style-type: none"> Elicitación del pensamiento de los estudiantes y reconocimiento de patrones particulares comunes del pensamiento de los alumnos respecto a un contenido en particular a través de evidencias. Diseño de una intervención didáctica alineada con referentes curriculares, considerando las características de los estudiantes y de la comunidad escolar. Informe de análisis de la práctica con el propósito de mejorarla.
Ciclo formativo de Licenciatura	Créditos	Productos asociados
Prácticas en contextos reales I:	6	<ul style="list-style-type: none"> Investigación y caracterización de una institución escolar, desde su contexto territorial y levantamiento de un problema de aprendizaje en un curso específico a partir de evidencias.
Prácticas en contextos reales II:	6	<ul style="list-style-type: none"> Diseño de una intervención didáctica alineada con referentes curriculares, para resolver un problema de aprendizaje evidenciado considerando las características de los estudiantes y de la comunidad escolar.
Prácticas en contextos reales III:	6	
Práctica en contextos reales IV:	6	<ul style="list-style-type: none"> Análisis de evidencias de aprendizaje de los estudiantes para monitorear la efectividad de su enseñanza.

Ciclo formativo de Título Profesional	Créditos	Productos asociados
Práctica Profesional I:	6	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis y reflexión de su práctica docente a partir de los aportes teóricos de diversos autores, destacando la relevancia de una práctica reflexiva para formular propuestas de mejora.
Práctica Profesional II:	6	<ul style="list-style-type: none"> • Investigación y caracterización de una institución escolar, desde su contexto territorial y levantamiento de un problema de aprendizaje en un curso específico a partir de evidencias. • Diseño de una intervención didáctica alineada con referentes curriculares, para resolver un problema de aprendizaje evidenciado considerando las características de los estudiantes y de la comunidad escolar. • Análisis de evidencias de aprendizaje de sus estudiantes para monitorear la efectividad de su enseñanza. • Análisis y reflexión de su práctica docente a partir de los aportes teóricos de diversos autores, destacando la relevancia de una práctica reflexiva sobre la acción para formular propuestas de mejora. • Elaboración de portafolio con muestras de su desempeño docente: Diseño didáctico, materiales de enseñanza, aprendizaje y evaluación, análisis y reflexión de su práctica. • Registro de experiencias de trabajo colaborativo en el espacio escolar con otros actores de la comunidad: profesores, padres y apoderados u otros.

2.7 Evaluación del Modelo de Formación Práctica

Este modelo de práctica se irá implementando en el marco del proceso de actualización e innovación curricular de las carreras de pedagogía. Su ejecución se incorporará en forma progresiva en el proceso de FID de la UAHC, y permitirá innovar en un modelo de prácticas pedagógicas que incorpore sellos

institucionales en la resignificación de los estándares pedagógicos y disciplinarios de la FID, articulándolas con la política pública.

La evaluación de la pertinencia del modelo se realizará a partir del primer año de su puesta en práctica. En ella participarán todos los actores involucrados en el proceso de formación: jefes/as de carrera, coordinadores/as de práctica, profesores/as de los talleres de reflexión sobre la práctica, profesores/as acompañantes, coordinadores/as académicos, profesores/as guía y profesores/as en formación. Las dimensiones o hitos evaluativos se orientarán a través de:

1. **Ajuste del modelo de prácticas pedagógicas realizado**, que comprende:
 - a) Revisión y ajuste de los programas de asignatura de la línea de prácticas pedagógicas por ciclos formativos (bachillerato, licenciatura, título profesional) en cada carrera y programa; b) Actualización de la política, normativa y protocolos de las prácticas pedagógicas, incluyendo la bidireccionalidad del vínculo con el sistema escolar; c) Análisis de evidencias e identificación de experiencias prácticas de incorporación del modelo en las trayectorias formativas al interior de las carreras y programas; d) Adecuación de los instrumentos macro y micro curriculares para conocer los niveles de logro sobre los avances en la implementación del modelo de formación práctica.

2. **Pilotaje del modelo de prácticas desarrollado**, a través de:
 - a) Elaboración de criterios y diseño de procedimientos e instrumentos que permitan monitorear y evaluar los resultados de aprendizaje en el modelo de prácticas por ciclo formativo; b) Análisis de antecedentes empíricos, de fundamentos teóricos y metodológicos, y de focos pedagógicos y disciplinares, en la gestión de la línea de práctica y por ciclo formativo, para la actualización del Modelo de Práctica; c) Aplicación de programas ajustados al desarrollo de las asignaturas de la línea de práctica; d) Sistematización de la implementación del modelo de prácticas pedagógicas en las asignaturas de la línea de práctica, d) Análisis de resultados del pilotaje y de la implementación del modelo de prácticas pedagógicas; e) Difusión y socialización del Modelo de Prácticas Pedagógicas innovado.

3. **Monitoreo y evaluación de la implementación del modelo de prácticas pedagógicas innovado y de sus resultados formativos**, implementado con estudiantes de bachillerato, licenciatura y título profesional, destacando: a) Diseño de criterios, procedimientos e instrumentos de monitoreo y evaluación de la implementación de las acciones formativas del modelo de prácticas pedagógicas innovado y de sus resultados formativos entre estudiantes de bachillerato, licenciatura y título profesional; b) Aplicación de instrumentos y análisis de la información producida sobre las acciones formativas realizadas en la implementación del modelo de prácticas pedagógicas progresivas innovado y sobre sus resultados formativos entre estudiantes de bachillerato, licenciatura y título profesional; c) Elaboración de reportes de monitoreo y evaluación de las acciones formativas del modelo de prácticas pedagógicas progresivas innovado y de sus resultados formativos entre estudiantes de bachillerato, licenciatura y título profesional, indicando limitaciones, logros, desafíos y orientaciones para la mejora.

4. **Sistema de monitoreo y evaluación de la implementación del modelo de prácticas pedagógicas innovado y de sus resultados**, para todos los ciclos formativos, mediante: a) Seminarios de socialización, reflexión y validación integral de los criterios, procedimientos e instrumentos de producción y análisis de la información sobre la implementación y resultados del modelo innovado de prácticas pedagógicas utilizados; b) Seminarios de socialización, reflexión y validación integral de la implementación y los resultados del modelo innovado de prácticas pedagógicas utilizados; c) Sistematización de vacíos, limitaciones y recomendaciones, en los criterios, procedimientos e instrumentos para la implementación del modelo innovado de prácticas pedagógicas y para su monitoreo y evaluación; d) Introducción de ajustes al modelo de prácticas pedagógicas innovado y su sistema de monitoreo y de evaluación de la implementación y los resultados formativos y de articulación con la política de desarrollo profesional docente.

GLOSARIO

Actuación reflexiva: capacidad de desarrollar el juicio pedagógico, que permite hacer frente a la realidad educativa de manera crítica, reflexiva y sistemática, con el fin de abordarla adecuadamente, generar conocimiento de la propia actividad profesional y buscar alternativas para su mejora.

Agencia docente: capacidad profesional que emerge de la interacción entre la capacidad de los/as docentes para formular posibilidades para la acción, la consideración de tales posibilidades y el ejercicio de la elección y, los factores contextuales, es decir, las estructuras sociales, materiales y culturales que influyen en el comportamiento de los sujetos. Por tanto, la agencia docente es un “fenómeno temporal y relacional; algo que ocurre a lo largo del tiempo y trata sobre las relaciones entre los actores (docentes) y los entornos en y a través del cual actúan.

Aprendizaje profesional continuo: formación profesional continua de los/as docentes, de manera individual y colectiva, abordando la actualización de los conocimientos de las disciplinas que enseñan y de los métodos de enseñanza, de acuerdo con el contexto escolar en que se desempeñan y el desarrollo de competencias personales e interpersonales para el ejercicio de la docencia.

Bidireccionalidad desde la práctica: fortalecimiento de la relación y el trabajo de colaboración efectivo con las instituciones educativas donde están insertos los/as estudiantes en práctica, ello a partir de las necesidades presentes de los territorios con el propósito de construir conocimiento que permita mejorar los aprendizajes escolares y los procesos formativos de la Universidad para la formación inicial docente.

Conocimiento profesional: se refiere al cuerpo de conocimientos y habilidades adquiridos en un proceso formativo que son necesarios para funcionar con éxito en la profesión. El conocimiento profesional de los/as profesores/as es una categoría que involucra el saber teórico y práctico del/la docente, es un sistema complejo que se va constituyendo en función de saberes, creencias, destrezas, habilidades y capacidades.

Cultura escolar: patrones de significado transmitidos históricamente y que incluyen las normas, los valores, las creencias, las ceremonias, los rituales, las tradiciones, y los mitos comprendidos, quizás en distinto grado, por las personas miembros de la comunidad escolar. Este sistema de significados generalmente forma lo que la gente piensa y la forma en que actúa. Algunos autores tienen una visión más bien holística (Hargreaves, 1995), mientras otros enfatizan el hecho que toda cultura escolar incluye diversas subculturas en su interior.

Desarrollo profesional docente: proceso formativo, establecido como un derecho, cuyo ejercicio enriquece las capacidades docentes y directivas, logra una comprensión más compleja de la profesión, el desarrollo o actualización de las habilidades para pensar, planificar y actuar con niños, jóvenes y profesores en cada una de las etapas y aspectos de la vida profesional. Es un proceso que permite, a educadoras, educadores, profesoras, profesores y directivos, el acceso a diversas experiencias de aprendizaje y reflexión, personales y colectivas, con el fin de mejorar en su propio

hacer la calidad del desarrollo educativo en lo profesional y su ámbito de influencia en la organización educativa y el aula.

Descomposición de la práctica: proceso que implica desglosar la práctica en sus partes constitutivas con el propósito de ser enseñadas y evaluadas.

Desempeño docente: hace alusión a las acciones o prácticas inherentes a la profesión docente. La acción tiene que ver con la movilización de capacidades profesionales, disposición personal y responsabilidad social para: articular relaciones significativas entre los componentes que impactan la formación de los y las estudiantes.

Desempeño profesional: desde el marco de los Estándares de la Profesión Docente, los desempeños se relacionan con conocer a los/as alumnos/as a quienes va a educar, reconociendo la relación entre aprendizaje y desarrollo; tener una buena apropiación del conocimiento de las disciplinas curriculares, planificar sus actividades de enseñanza; disponer de condiciones y estrategias para realizar evaluaciones del aprendizaje de sus estudiantes y retroalimentaciones; establecer ambientes de aprendizaje; mantener una formación continua a lo largo de su vida profesional y lograr un análisis crítico respecto de su práctica docente.

Evaluación formativa: es aquella que recoge evidencia del desempeño de los y las estudiantes para monitorear y apoyar el aprendizaje, permitiendo que los y las estudiantes cuenten continuamente con información que retroalimente sus procesos, progresos y logros de aprendizaje, y ayude al propio docente a ir adecuando la enseñanza, a partir de una reflexión sobre el impacto de los procesos de enseñanza-aprendizaje que lidera con sus estudiantes. Es una evaluación que se debe aplicar en forma sistemática y continua.

Evaluación para el aprendizaje: es un concepto amplio de lo que significa evaluar cuyo centro es la noción de un proceso de observación, monitoreo y establecimiento de juicios sobre el estado del aprendizaje de los alumnos y alumnas a partir de lo que ellos producen en sus trabajos, actuaciones e interacciones en clases. El rol de la evaluación desde esta perspectiva es orientar, estimular y proporcionar información y herramientas para que los/as estudiantes progresen en su aprendizaje.

Evaluación sumativa: es aquella cuya finalidad es entregar información sobre los logros alcanzados por los/as estudiantes una vez que ha finalizado una unidad curricular.

Formación práctica: toda actividad o experiencia de campo en que el/la profesor/a en formación, durante la etapa de formación inicial docente, se relaciona de manera directa o indirecta con una o más comunidades escolares. Ella es el eje de la formación docente, es el espacio para la reflexión pedagógica y didáctica; para la revisión de creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje; para reconocer la influencia de los modelos heredados y aplicados en el ejercicio docente, en contraste con los modelos teóricos o proposicionales. Es la instancia para la elaboración del saber de la práctica de ahí la importancia de asumir un papel de ser un investigador en el aula.

Hito formativo: instancia evaluativa que se diseña e implementa en ciclos formativos y /o en línea de formación y que tiene como propósito recoger información para evidenciar el logro de los desempeños de aprendizaje del perfil de egreso.

Práctica docente: actividad crucial en la formación inicial docente donde los/as futuros/as profesores/as definirán su rol profesional, por lo que debe ser una instancia de reflexión y análisis. El proceso de práctica profesional debiese contemplar el reconocimiento del futuro profesor como un sujeto socio histórico, que posee marcos de referencia (habitus) que son estructurados y estructurantes que han sido formados como fruto de un proceso de aprendizaje por observación. El principio de la construcción del saber de la práctica docente se encuentra en el habitus, es decir, los saberes y el modelo de la práctica que han sido construidos por el profesor en formación, son el reflejo de un proceso de apropiación y construcción configurado en el curso de su formación como fruto de un proceso de asimilación de saberes que provienen de ámbitos como el escolar y la cultura, entre otros (Labra, 2011).

Prácticas en contextos reales: experiencia práctica en contextos auténticos de trabajo docente.

Práctica pedagógica: son las variadas acciones que el/la docente ejecuta para permitir el proceso de formación integral del/la estudiante, el/la docente debe ejecutar acciones tales como: enseñar, comunicar, socializar experiencias, reflexionar desde la cotidianidad, evaluar los procesos cognitivos y aún, el relacionarse con la comunidad educativa. La práctica pedagógica se concibe como el eje que articula todas las actividades curriculares de la formación docente, de la teoría y de la práctica, en la cual, se aplica todo tipo de acciones como organizar la clase, preparar materiales, poner a disposición de los/as estudiantes recursos para el aprendizaje que den respuesta a las situaciones que surgen dentro y fuera del aula.

Práctica profesional: constituyen una instancia clave dentro del currículum de formación inicial docente, que permite poner en ejercicio a través de acciones institucionalizadas en una variedad de escenarios múltiples desempeños profesionales: observa, interviene, reflexiona, reconstruye y valora realidades en su complejidad; circunstancia que precisa de una serie de herramientas conceptuales, procedimentales, actitudinales, con la intención de ir construyendo su identidad como docente.

Práctica progresiva: acercamiento progresivo a la realidad educativa. De ahí que, las primeras experiencias están orientadas a la observación del escenario, sus actores, los procesos educativos y el contexto sociocultural en que están insertos, avanzando paulatinamente hacia la intervención en el aula en el ámbito de su disciplina.

Proceso metacognitivo: procesos de obtención de conocimientos de un sujeto sobre su proceso mental y sus productos, así como, de sus procesos de autorregulación o control cognitivo.

Reflexión de la práctica: proceso en el que el/la profesor/a es capaz de analizar su enseñanza, comprendiendo su quehacer pedagógico como una acción reflexiva (Labra et al, 2005). La reflexión,

en tanto, se refiere a la capacidad de examinar la evidencia observada en la práctica, para ganar entendimiento de la situación y generar mejoras donde sean necesarias.

Reflexión docente: proceso que permite significar, resignificar y modificar creencias desde una perspectiva pedagógica. Es un proceso que se despliega para transformar la práctica cotidiana del quehacer docente, y que permite el desarrollo de un componente metacognitivo que puede tener lugar durante y después de la acción del docente.

Representación de la práctica: se refiere a las diferentes formas en que el trabajo que realizan los y las profesores se puede hacer visible a los/as profesores/as en formación durante su proceso formativo. Estas formas permiten identificar con mucha claridad los componentes que son parte de la acción docente. Es posible representar la práctica a través de videos, planificaciones de clases, testimonios de profesores sobre su práctica docente, análisis de evidencias de materiales de clase, escrituras reflexivas sobre la práctica, entre otras.

Retroalimentación: es la información que se proporciona a otra persona sobre su desempeño con intención de permitirle reforzar sus fortalezas y superar sus deficiencias.

Saber docente: repertorio de conocimientos, habilidades, actitudes, creencias y afectos construidos durante el ejercicio profesional y que se encuentra relacionado con los diversos contextos en los que se inserta (Labra, 2011).

Saber pedagógico: es definido como la entidad epistemológica propia de la relación entre la enseñanza y el aprendizaje. Está fundado por saberes tales como: saber sobre cómo ocurre el aprendizaje en el ser humano, saber sobre el contexto histórico y general de los estudiantes (escuela y currículo), saber sobre cómo facilitar un contexto interaccional adecuado en el aula y, finalmente, el conocimiento y comprensión del contenido de la especialidad y de su didáctica.

Simulación de la práctica: estas se entienden como situaciones didácticas que permiten ir desarrollando desempeños que van acercándose a la práctica en espacios reales, y se realizan en el aula universitaria o extra aula, en laboratorios, salas, talleres, entre otros.

Trabajo colaborativo: es una metodología fundamental de los enfoques actuales de Desarrollo Profesional Docente (DPD) y su esencia es que profesoras y profesores estudien, compartan experiencias, analicen e investiguen juntos acerca de sus prácticas pedagógicas, en un contexto institucional y social determinado.

Tríada formativa: es el vínculo entre un/a profes/a en formación, un profesor/a guía en ejercicio en la escuela y el/la profesor/a acompañante. Esta relación debe garantizar el éxito de la experiencia de la práctica del profesor/a en formación. Corresponde a la articulación de saberes docentes y experiencias prácticas que conllevan a un aprendizaje. Saberes en desarrollo o movilización que a partir de la reflexión compartida cobran sentido para el/la profesor/a en formación y, por tanto, se interiorizan.

REFERENCIAS

- Ávalos, B. (2009). La inserción profesional de los docentes. *Profesorado: Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 13(1), 43–59. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20573>.
- Ávila, B. R. (2017). Experiencias pedagógicas significativas de educación rural en Colombia, Brasil y México. *Revista del Centro de Investigación. Universidad La Salle*, 14(48), 121-158. DOI: <https://doi.org/10.26457/recein.v12i48.1486>.
- Ball, D., & Forzani, F. (2011). Building a Common Core for Learning to Teach: And Connecting Professional Learning to Practice. *American Educator*, 35(2), 17-21, 38-39. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ931211.pdf>.
- Ball, D., & Forzani, F. (2010). The Work of Teaching and the Challenge for Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 60(5), 497–511. <https://doi.org/10.1177/0022487109348479>.
- Calvache, H. E., Ruiz, V. J., Tombé, T. M. & Roa, D. (2016). Experiencias significativas y huellas vitales. [Tesis de Maestría, Universidad de Manizales, Colombia]. <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/bitstream/handle/20.500.12746/2727/informe-final-experiencias.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- CPEIP (2021). Estándares de la Profesión Docente y Marco para la Buena Enseñanza. Disponible en: <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/MBE-2.pdf>.
- Clandinin, D.J. (2013). Engaging in narrative inquiry. Walnut Creek: Left Coast Press.
- Clandinin, D.J. (1985). Personal Practical Knowledge: A Study of Teacher’s Classroom Images. *Curriculum Inquiry*, 15(4), p. 361-385. <https://doi.org/10.1080/03626784.1985.11075976>.
- Cohen, D., Raudenbush, S., & Ball, D. (2003). Resources, instruction, and research. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25 (2), 1-24. <https://doi.org/10.3102/01623737025002119>.
- Comisión Nacional de Acreditación, CNA (2023). Los programas de prosecución de estudios para la formación del profesorado. Un análisis muestral. Santiago de Chile: Documento de trabajo.
- Comisión Nacional de Acreditación, CNA (2018). Carreras de pedagogía: análisis de fortalezas y debilidades en el escenario actual. Santiago de Chile: Serie Estudios sobre Acreditación.
- Connelly, F.M. & Clandinin, D.J. (1988). Teachers as curriculum planners. Narratives of experience. Nueva York: Teachers College Press.
- Contreras, J. (2017). Enseñar tejiendo relaciones. Una aproximación narrativa a los docentes y a sus clases de Educación Infantil y Primaria. Madrid: Morata.
- Contreras, J. (2011). El lugar de la experiencia. *Cuadernos de Pedagogía*, N° 417, p. 60-63.
- Contreras, J & Pérez de Lara, N. (2010). Investigar la experiencia educativa. Madrid: Morata.

- Cornejo, J. (2014). Prácticas profesionales durante la formación inicial docente: análisis y optimización de sus aportes a los que aprenden y a los que enseñan a aprender a enseñar. *Estudios Pedagógicos* (Valdivia), 40(Especial), 239-256. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200014>.
- Correa Molina, E. (2011). La práctica docente: una oportunidad de desarrollo profesional. *Perspectiva Educativa*, 50(2), 77-95. <http://perspectivaeducacional.cl/index.php/peeducacional/article/viewFile/41/21>.
- Correa Molina, E. (2009). El supervisor de prácticas: recursos para una supervisión eficaz. *Pensamiento Educativo*, 44-45, 237-254. <https://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/25793>.
- 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. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- 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, L. (2005). Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do. Columbia: Teachers College Press.
- Domingo, Á. (2013). Práctica reflexiva para docentes: De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica. ciudad: PUBLICIA.
- Douglas, A. S., & Ellis, V. (2011). Connecting does not necessarily mean learning: Course handbooks as mediating tools in school-university partnerships. *Journal of Teacher Education*, 62(5), 465-476. doi: 10.1177/0022487111413605.
- Echeverría, P. (2010). El papel de la docencia universitaria en la formación inicial de profesores. *Calidad en la Educación*, 32(1), 150-165. doi: <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n32.154>.
- Elliot, J. (2000). La investigación acción en educación. Madrid: Morata.
- Fernández, J. H., Sanzan, G. C., Molina, C. A., Briceño, M. O., & Juan, J. E. (2020). Experiencias y saberes pedagógicos de docentes en el comienzo del oficio educativo: una indagación narrativa. *Revista Brasileira de Educação*, 25, 1-22. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250053>.
- Freire, P. (2001). Carta de Paulo Freire aos professores. *Estudos Avançados*, 15(42), 259–268. <https://doi.org/10.1590/S0103-40142001000200013>.
- Freire, P. (2002). Pedagogía de la esperanza. México DF: Siglo XXI.
- Freire, P. (1999). Educación como práctica liberadora. Río de Janeiro: Paz e Terra.

- Freire, P. (1998). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1989). Dicurs pronunciat a l'acte d'investidura com a Doctor Honoris Causa per la Universitat de Barcelona. *Temps d'Educació*, n. 1, p. 101-103.
- Freire, P. (1976). *Educación y cambio*. Buenos Aires: Comisión Ecuémica Latinoamericana de Educación (CELADEC).
- Gaete, M. (2015). La práctica como lugar o el lugar de la práctica. Antinomia de temporalidades en la formación inicial docente. [Ponencia Encuentro Pedagogía] <https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/130691/Practica-como-lugar-o-el-lugar-de-la-practica.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gatti, B.; Barretto, E. & André, M. (2011). *Políticas docentes no Brasil. Um estado da arte*. Brasilia: UNESCOBrasil y Ministério da Educação.
- Gervais, C., & Correa Molina, E. (2004). Explicitación del saber de experiencia de los profesores en el contexto de las prácticas docentes. Un marco conceptual y metodológico. *Íkala*, 9(15), 141-167. <https://www.redalyc.org/pdf/2550/255025901006.pdf>
- Giroux, H.A. (1998). *Los profesores como intelectuales*. Madrid: Paidós.
- Giroux, H.A. (1990). *Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Gorodetsky, M., Barak, J. & Hadari, H. (2007). A cultural-ecological edge: A model for a collaborative community of practice. En M. Zeller Mayer & E. Munthe (Eds.), *Teachers learning in communities: International perspectives* (pp. 99-112). Rotterdam: Sense Publishers.
- Grossman, P., & Dean, P. (2019). Negotiating a common language and shared understanding about core practices: The case of discussion [Article]. *Teaching and Teacher Education*, 80, 157-166. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.01.009>.
- Grossman, P., Compton, C., Igra, D., Ronfeldt, M., Shahan, E., & Williamson, P. (2009). Teaching practice: A cross-professional perspective. *The Teachers College Record*, 111(9), 2055-2100. <https://psycnet.apa.org/record/2010-26203-001>.
- Grossman, P.; Hammerness, K. & McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching*, 15(2), 273-289. <https://doi.org/10.1080/13540600902875340>.
- Grossman, P. & Loeb, S. (Eds.) (2008). *Taking stock: An examination of alternative certification*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- 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. <https://doi.org/10.3102/0002831207312906>.

- Guerra, P. (2009). Revisión de experiencia de reflexión en la formación inicial de docentes. *Estudios Pedagógicos*, 35(2), 243-260. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052009000200014>.
- Gutiérrez, Á., & Soler, S. (2021). Las prácticas pedagógicas de las artes visuales desde la Arquitectura de las prácticas. *Signo y Pensamiento*, 40(79). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp40-79.ppav>.
- Hargreaves, A. (1995). Development and desire. In T. Gusky, & M. Huberman (Eds.), *Professional development in education* (pp. 9-35). Milton Keynes: Open University Press.
- Hirmas, C. (2014). Conclusiones, tensiones y olvidos en la formación práctica docente. En I. Cortés, & C. Hirmas (Eds.), *Primer Seminario sobre Formación Práctica Docente: Vinculación entre el sistema universitario y el sistema escolar* (pp. 8-21). Santiago de Chile: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación de la Ciencia y la Cultura.
- Jaeger, E. (2013). Teacher Reflection: Supports, Barriers, and Results. *Issues in Teacher Education*, 22(1), 89-104. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1014037.pdf>.
- Johnson, M. (1989). Embodied knowledge. *Curriculum Inquiry*, 19(4), p.361-377. <https://doi.org/10.1080/03626784.1989.11075338>.
- Kemmis, S. & Grootenboer, P. (2008). Situating praxis in practice: Practice architectures and the cultural, social and material conditions for practice. In P. S. P. Salo, & S. Kemmis (Eds.), *Enabling Praxis: Challenges for education* (3 ed., Vol. 1, pp. 37-64). Sense Publishers
- Kemmis, S., & Mc Taggart, R. (1992). *Cómo planificar la investigación-acción*. Madrid: Paidós.
- Labra, P. (2011). *Construcción de conocimiento profesional docente: el caso de la formación en la práctica* [Tesis doctoral, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Chile]. <http://bibliotecadigital.academia.cl/xmlui/handle/123456789/679>.
- Labra, P., Montenegro, G., Iturra, C. & Fuentealba, R. (2005). La investigación - acción como herramienta para lograr coherencia de acción en el proceso de práctica profesional durante la formación inicial docente. *Estudios Pedagógicos*, 31(2), 137-143. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052005000200009>.
- Latorre, M. (2004) Aportes para el análisis de las racionalidades presentes en las prácticas pedagógicas. *Estudios Pedagógicos*, 30, 75-91. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052004000100005>.
- Ley N°20.903. Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago 1 de abril de 2016.
- Ley 20.370. Ley General de Educación. Diario Oficial de la República de Chile, 2009.
- Lorenzo, J.; Muñoz, I.; Beas, M. (2015). Modelos de formación inicial del profesorado de Educación Secundaria en España desde una perspectiva europea. *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 741-757. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n3.44866.

- Matsumoto, K. (2022). Modelo evaluativo de formación docente basada en la práctica para potenciar metacognición y aprendizaje a lo largo de la vida. [Tesis doctoral, Universidad de Salamanca, España]. <http://hdl.handle.net/10366/150133>.
- McDonald, M., Kazemi, E. & Schneider, S. (2013). Core Practices and Pedagogies of Teacher Education: A Call for Common Language and Collective Activity. *Journal of Teacher Education*, 64(5), 378-386. <https://doi.org/10.1177/0022487113493807>.
- MINEDUC. (2023). Plan de Reactivación Educativa. <https://www.mineduc.cl/plan-de-reactivacion-educativa-2023/>
- MINEDUC. (2020). Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educativos y sus Sostenedores. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-207508_estandar.pdf.
- MINEDUC. (2019). Trabajo colaborativo y desarrollo profesional docente en la escuela. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/2266/mono-994.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- MINEDUC. (2005). Informe Comisión sobre Formación Inicial Docente. Santiago de Chile: Ediciones Bicentenario.
- Montecinos, C. & Walker, H. (2010). La Colaboración entre los Centros de Práctica y las Carreras de Pedagogía. *Docencia*, (42), 65-73.
- Moore-Russo, D., & Wilsey, J. (2014). Delving into the meaning of productive reflection: A study of future teachers' reflections on representations of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 37, 76-90. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.10.002>.
- Müller, M., Calcagni, E., Grau, V., Preiss, D. D. & Volante, P. (2013). Desarrollo de habilidades de observación en estudiantes de pedagogía: Resultados de una intervención piloto basada en el uso de la Videoteca de Buenas Prácticas Docentes. *Estudios Pedagógicos*, 39 (Especial), 85-101. doi: 10.4067/s0718-07052013000300007.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y Cultura-UNESCO. (2020). Foro Internacional sobre equidad e inclusión en la educación-Todas y todos los estudiantes cuentan.
- Pedraja-Rejas, L, Araneda-Guirriman, C, Rodríguez-Ponce, E, & Rodríguez-Ponce, J. (2012). Calidad en la Formación Inicial Docente: Evidencia Empírica en las Universidades Chilenas. *Formación Universitaria*, 5(4), 15-26. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062012000400003>.
- Polikoff, M., Desimone, L., Porter, A., & Hochberg, E. (2015). Mentor Policy and the Quality of Mentoring. *The Elementary School Journal*, 116, 76-102. <https://doi.org/10.1086/683134>.
- Pogré, P. (2004). Escuelas que enseñan a pensar. Buenos Aires: Papers Editores.

- Ponce, N., & Camus, P. (2019). La Práctica como eje Formativo-Reflexivo de la Formación Inicial Docente. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(37), 113-128. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20191837ponce1>.
- Porlán, R. (1993). *Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza aprendizaje basado en la investigación*. Sevilla: Díada Editora.
- Puig-Cruells, C. (2004). El rol docente del tutor de prácticas y el acontecimiento al estudiante. *Portularia*, 4, 455-462. [El_rol_docente_del_tutor_de_practicas_y_el_acompan.pdf](#).
- Rivero, R, Arancibia, V, Claro, S, Lagos, F, & Hurtado, C. (2019). Organización de la formación práctica de futuros docentes de educación primaria en Chile: estudio exploratorio desde las universidades. *Calidad en la Educación*, (50), 12-48. <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n50.614>.
- Romero, M., & Alcaíno, V. (2014). Creencias y estilos de supervisión de profesores supervisores de prácticas: Resultados en una muestra exploratoria. *Estudios Pedagógicos*, 40(2), 321-340. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000300019>.
- Ruffinelli, A., Morales, A., Montoya, S., Fuenzalida, C., Rodríguez, C., López, P., & González, C. (2020). Tutorías de prácticas: representaciones acerca del rol del tutor y las estrategias pedagógicas. *Perspectiva Educacional*, 59(1). <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-Vol.59-Iss.1-Art.1004>.
- Ruffinelli, A. (2018). Reflexión docente: oportunidades de desarrollo en la formación inicial. [Tesis doctoral, Pontificia Universidad Católica de Chile]. <https://doi.org/10.7764/tesisUC/EDU/22001>.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Schön, D. (1992). *La Formación de Profesionales Reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Shute, V. (2008). Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153-189. Doi: 10.3102/0034654307313795.
- Tardif, M. (2004) *Los saberes del docente*. Madrid: Narcea.
- Terigi, F. (2012). Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación. Documento Básico VIII Foro Latinoamericano de Educación. Buenos Aires: Fundación Santillana.
- Vaillant, D. (2019). Formación inicial del profesorado de educación secundaria en América Latina-dilemas y desafíos. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(3), 35-52. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9516>.

- Vaillant, D. (2013). Formación inicial del profesorado en América Latina: dilemas centrales y perspectivas. *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 185-206. <https://doi.org/10.5944/reec.22.2013.9329>.
- Vaillant, D. (2009). Estudios en profundidad sobre políticas estatales y otras iniciativas que atienden a problemáticas de reingreso para estudiantes de educación básica en Colombia, México y Uruguay. Informe final. Madrid: OEI.
- Vezub, L. (2016). Los saberes docentes en la formación inicial. La perspectiva de los formadores. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 53(1), 1-14. <https://doi.org/10.7764/PEL.53.1.2016.9>.
- Villegas-Reimers, E. (2003). Teacher professional development: an international review of the literature. Paris: UNESCO, Institute for Educational Planning. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001330/133010e.pdf>.
- Zabalza, M. (1990). Evaluación orientada al perfeccionamiento. *Revista Española de Pedagogía*, 48(186), 295-317. <https://www.revistadepedagogia.org/cgi/viewcontent.cgi?>

Cómo citar:

Pérez Quintero, J.F., & Cisternas Lara, L.E. (2024). *Modelo de Formación Práctica 2024-2028 para la Escuela de Pedagogía*. [Documento de trabajo, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Chile].



**MODELO DE FORMACIÓN PRÁCTICA
2024-2028**

Año 2024