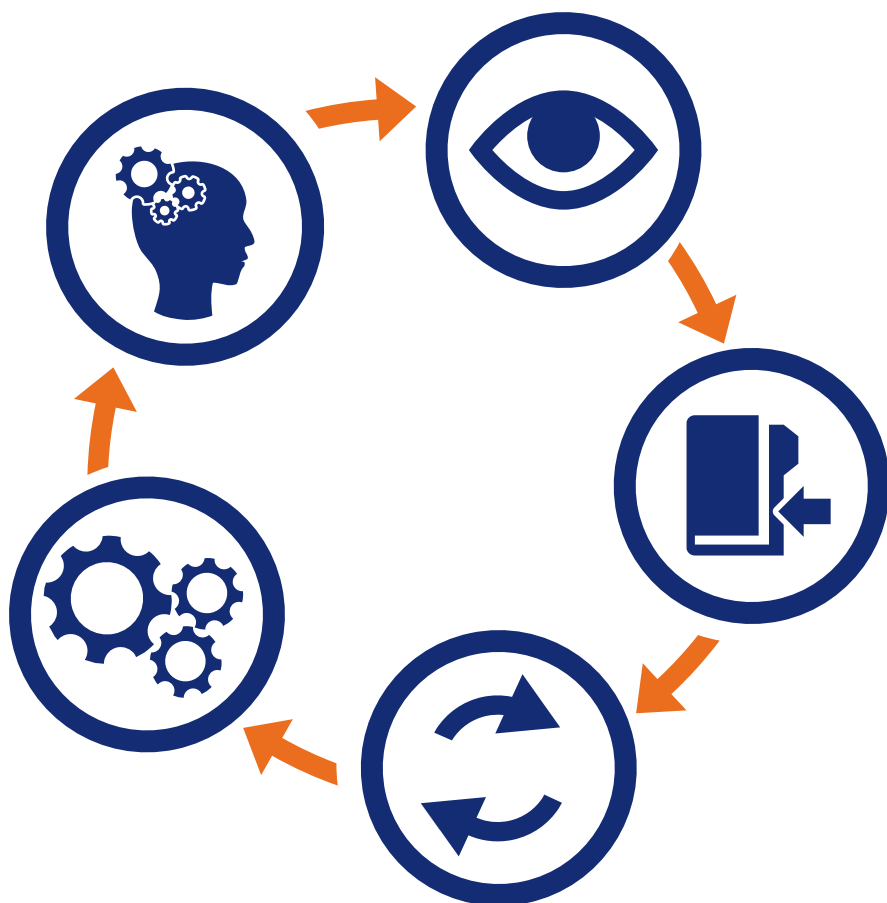




PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE CHILE

EDUCACIÓN UC



MANUAL SISTEMA DE PRÁCTICAS

Convenio de Desempeño PUC 1201 “INNOVACIÓN EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES: INTEGRACIÓN DE COMPETENCIAS DISCIPLINARIAS, PEDAGÓGICAS Y PROFESIONALES PARA LA EFECTIVIDAD EN LAS AULAS”



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE CHILE

Editoras

Magdalena Müller
María de los Ángeles García

Comité Editorial

Pilar Cox
Ana Gutiérrez
Tonia Razmilic
Valentina Romeu
Francisco Orellana
Francisco Velásquez

Colaboradores

Pilar Álamos
Rodrigo Henríquez
Ainoa Marzábal
Lorena Meckes
Alejandra Meneses
Maximiliano Montenegro
Francisco Rojas
Anita Sanyal
Maili Ow

Diseño Gráfico

Felipe Bruna P.

Sistema de Prácticas

Facultad de Educación Pontificia Universidad Católica de Chile
www.educacion.uc.cl / www.practicaspedagogicas.uc.cl
Derechos Reservados. 2016

ISBN: 978-956-14-20-25-0

Introducción	4
Una visión común en torno a la enseñanza y el aprendizaje	
Aproximación paulatina a experiencias directas de enseñanza	
Prácticas generativas como foco de la formación	
Comunidades para el Aprendizaje Colectivo	
Alianza de colaboración con centros educativos	
1. Pedagogías de la Práctica	8
Descomposición	8
Representación	9
Aproximación	9
2. Prácticas Generativas	12
A. Interacciones para el Aprendizaje	14
B. Gestión y Liderazgo Pedagógico	19
C. Planificación de la Enseñanza	22
D. Evaluación para el Aprendizaje	24
E. Comunicación	27
F. Reflexión sobre la Práctica	29
3. Prácticas generativas: Aproximaciones para su aprendizaje	30
Práctica Generativa 1	31
Práctica Generativa 2	32
Prácticas Generativas 3, 5 y 6	33
Prácticas Generativas 7, 11, 12 y 13	34
Prácticas Generativas 14, 15 y 16	35
Prácticas Generativas 8, 9 y 10	36
Prácticas Generativas 17 y 19	37
Práctica Generativa 18	38
4. Acompañamiento	39
5. Comunidades para el Aprendizaje Colectivo	41
6. Red de Prácticas UC	43
7. Criterios de Progresión	44
8. Roles en el Sistema de Prácticas	48
9. Experiencias de Aprendizaje en las Prácticas	53
Introducción	53
Preparación	56
Puesta en acto	57
Reflexión	59
Tareas de colaboración	62

Introducción

Aprender a ser profesor es una experiencia de formación especialmente desafiante, porque a diferencia de otras profesiones, en el caso de la pedagogía todos hemos tenido en mayor o menor medida la experiencia de enseñar a lo largo de nuestras vidas y hemos estado inmersos en contextos educativos por lo menos 12 años. Por lo tanto ser profesor implica ciertamente también el desaprender ciertas prácticas arraigadas en nosotros para poder abrirnos al desafío de aprender a enseñar en contextos formales.

Nuestro propósito es formar profesores de educación parvularia, básica y media capaces de ofrecer oportunidades de aprendizaje desafiantes a todos sus alumnos en contextos variados, de tal manera que sean profesionales que influyan en la generación de ambientes educativos equitativos y de calidad.

En este manual se sistematizan aspectos centrales del Sistema de Prácticas de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, de tal manera que todos los involucrados en la formación inicial docente puedan tener una visión comprensiva de este Sistema y los sustentos que lo orientan.



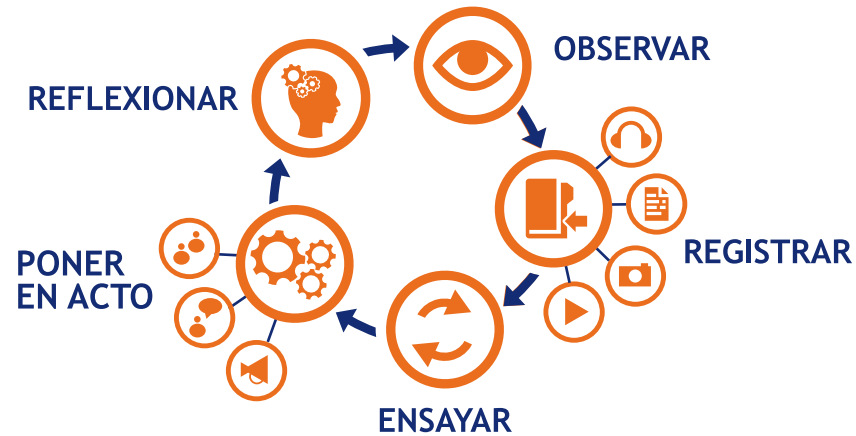
Una visión común en torno a la enseñanza y el aprendizaje

El lograr el propósito declarado es una tarea que involucra a todos quienes participamos en la formación de las futuras educadoras y profesores. Una de las dificultades que debemos enfrentar, es que a diferencia de otras profesiones, no compartimos un lenguaje específico y común para referirnos a nuestro trabajo (Grossman & McDonald, 2008)¹. Esto puede limitar las posibilidades de los novatos para acceder a un cuerpo de conocimientos propio del campo. Es por esto que uno de los ejes del Sistema de Prácticas es contribuir al **desarrollo de una visión y un lenguaje común** entre los que compartimos la formación de futuros profesores, de tal manera de fortalecer la coherencia del modelo formativo.

Aproximación paulatina a experiencias directas de enseñanza

Las experiencias auténticas en los centros de práctica, si bien son claves, no son suficientes para preparar a nuestros alumnos para enseñar a alumnos diversos en contextos variados. Frecuentemente los alumnos se ven enfrentados a practicar por primera vez ciertas estrategias en los contextos de máxima complejidad, sin tener la oportunidad de aproximarse paulatinamente a la experiencia de enseñar. Es por eso que otro de nuestros ejes es **intencionar esta aproximación paulatina en el currículum a través de las pedagogías de la práctica**. Estas pedagogías no se restringen a las instancias formales de práctica, sino que involucran a todos los cursos de la formación en distintos niveles. Esto implica generar, en las distintas instancias de formación, diferentes oportunidades para que los alumnos puedan ir aproximándose en forma sucesiva y variada a la experiencia de enseñar, integrando teoría y práctica.

¹ 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



Prácticas generativas como foco de la formación

Basándonos en la investigación internacional sobre la necesidad de identificar prácticas nucleares para la enseñanza (Grossman, Hammerness & McDonald, 2009)², otro de nuestros ejes es **favorecer oportunidades para que los educadores y profesores en formación aprendan prácticas generativas específicas en su trayectoria formativa**. Estas prácticas generativas tienen la característica de ser esenciales para el desempeño de un profesor principiante y deben ser identificables, nombrables, enseñables y evaluables (Ball & Forzani, 2010)³. Son prácticas que debiese dominar un novato y que tienen el potencial de generar desempeños más complejos a medida que se integran entre sí y que se va teniendo más experiencia en la sala de clases.

² Grossman, P., Hammerness, K., & McDonald, M. (2009). *Redefining teaching, re-imagining teacher education*. *Teachers and Teaching*, 15(2), 273-289.

³ Ball, D. & Forzani, F. (2010). *The Work of Teaching and the Challenge for Teacher Education*. *Journal of Teacher Education* 60(5), 497-511

Comunidades de aprendizaje para el aprendizaje colectivo

Otro de nuestros desafíos es ofrecer a los profesores en formación oportunidades constantes para analizar su práctica con el propósito de mejorarla. Sin duda este aprendizaje adquiere más fuerza cuando se hace en forma colectiva. Es por eso que los talleres de práctica son instancias en que se busca promover la reflexión en torno a temáticas fundamentales para la enseñanza.

Alianza de colaboración con centros educativos

Las experiencias de práctica más auténticas que los educadores y profesores en formación pueden tener son, sin duda, en los centros de práctica. Es por esto que otro de los ejes del Sistema de Prácticas es lograr una alianza con estos centros de tal manera que se pueda hacer un trabajo colaborativo en la formación. Para esto la Facultad ha ido construyendo una Red de Prácticas que intenciona la mutua colaboración entre la Universidad y los centros para una formación de calidad.

1) Pedagogías de la Práctica

Uno de los elementos centrales del Modelo Formativo de la Facultad de Educación UC se basa en un estudio de Pam Grossman y su equipo (2009)⁴, cuyo propósito fue desarrollar un marco para describir y analizar la enseñanza de la práctica en programas de formación profesional, tomando como referencia los programas de formación de profesores, sacerdotes y psicólogos. En este estudio se concluye que para lograr el aprendizaje profesional es necesario incluir en el proceso de formación lo que llaman las pedagogías de la práctica, e identificaron tres conceptos nucleares para la comprensión de estas pedagogías: descomposición, representación y aproximación.

DESCOMPOSICIÓN:

Implica desglosar la práctica en sus partes constitutivas con el propósito de enseñarlas. Para que los alumnos puedan involucrarse en prácticas complejas, es necesario que primero reconozcan los diferentes componentes que están implicados en dicha práctica, para luego ensayarlos, antes de integrarlos completamente. Este desglose permite a los alumnos ver y luego ensayar intencionadamente la práctica en forma más efectiva. Por ejemplo: en el caso de la práctica de explicar un contenido a partir de representaciones, demostraciones o ejemplos, se espera que los alumnos logren: a) identificar las ideas claves de una disciplina; b) elaborar preguntas de distintos niveles de complejidad sobre el contenido; c) elegir y usar las representaciones más adecuadas para explicar un contenido específico considerando la edad y el contexto, entre otras. Esto implica analizar la práctica más compleja y establecer protocolos que permitan enseñarla explícitamente.

⁴ Grossman, P., Compton, C., Igra, D., Ronfeldt, M., Shahan, E. & Williamson, P. (2009). *Teaching Practice: A Cross-Professional Perspective*. *Teachers College Record*, 111(9), 2055-2100

REPRESENTACIÓN:

Incluye todas las diferentes formas en que el trabajo de los(as) profesores(as) y educadoras se hace visible a los estudiantes durante su formación profesional. Este hacer visible implica que se releven los componentes de la práctica, que al descomponerla, aparecen como claves para poder aprenderlas. Por ejemplo: historias de expertos acerca de su práctica, estudios de caso orales o escritos, videos de práctica en contextos reales, transcripciones de videos, análisis de artefactos de práctica, planes de clases, análisis de evidencias de trabajo de los alumnos, observaciones en directo de los profesionales del área, entre otros.

APROXIMACIÓN:

El concepto de aproximación se refiere a que prácticas de alto nivel de complejidad, como el enseñar, requieren de aproximaciones previas antes de practicarlas en el escenario de mayor complejidad, como es la sala de clases con el grupo completo de alumnos. La aproximación a la práctica se mueve en un continuo desde experiencias menos complejas y auténticas a experiencias más complejas y auténticas. Las aproximaciones tienen 3 características principales: 1) el componente de la práctica que está destinado a la aproximación, 2) el grado de autenticidad y complejidad de la aproximación, 3) el papel del profesor formador en esta aproximación. Las aproximaciones implican incluir ensayos de prácticas específicas en la formación y procurar que los profesores en formación en los contextos educativos tengan oportunidades para trabajar con un alumno(a) o un grupo pequeño antes de hacerlo con el grupo completo.

Considerando estos conceptos nucleares, McDonald, Kazemi y Schneider (2013)⁵ proponen un ciclo de aprendizaje para las prácticas generativas. Este ciclo compuesto de 4 partes, permite tanto sistematizar el trabajo dentro de los cursos y dentro de las experiencias de práctica, como articular el trabajo entre ambas instancias formativas para el aprendizaje de prácticas generativas específicas. Las partes en que está dividido este ciclo que pretende ofrecer una guía para el aprendizaje de estas prácticas, son

1) Introducción, que se refiere a oportunidades para introducir y aprender sobre la práctica generativa trabajada en forma explícita a través de: modelamiento, análisis de videos, descomposición de la práctica usando protocolos, lectura de transcripciones de interacciones de clases, análisis de evidencias de aprendizaje de alumnos, observación de profesores con más experiencia, entre otros. Alude al concepto de representación descrito por Grossman y su equipo (2009) y tiene como propósito el hacer visible para el profesor en formación aspectos relevantes de la práctica generativa trabajada.

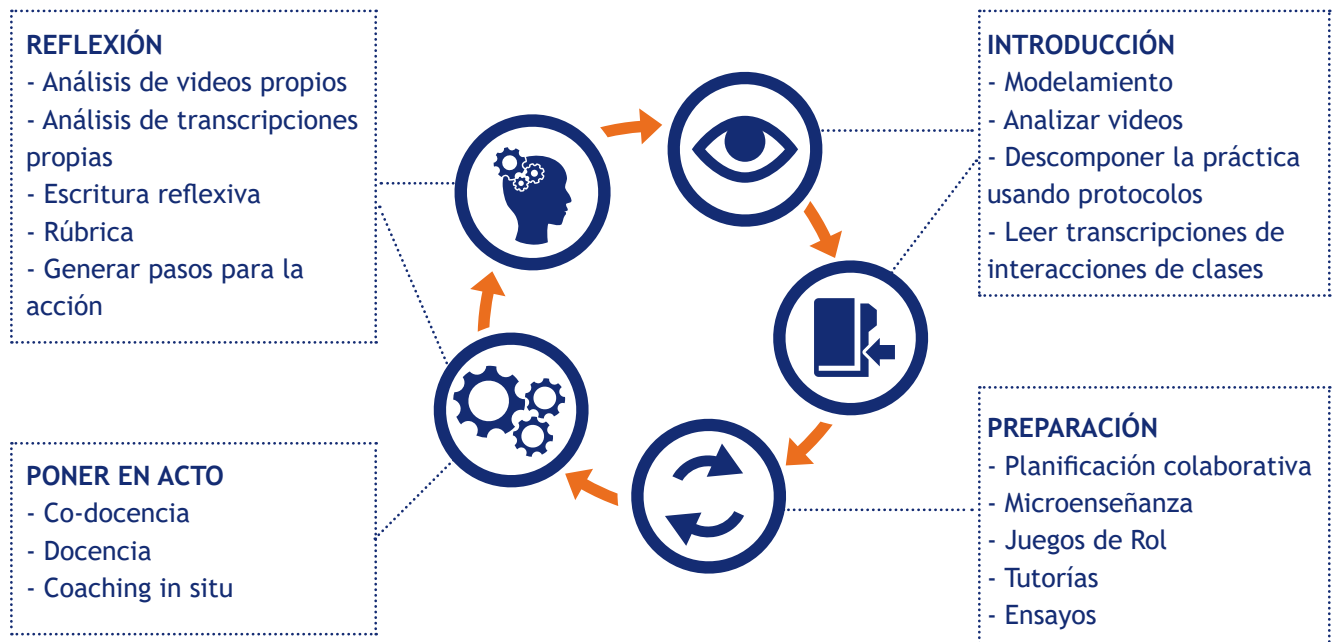
2) Preparación para la implementación, que incluye oportunidades como la planificación colaborativa, microenseñanzas, tutorías, simulaciones, ensayos, entre otras.

3) Poner en acto en contextos reales con alumnos, que implica actividades de co-docencia, y acompañamiento en terreno.

4) Análisis del desempeño para mejorarlo a través del análisis de videos o transcripciones de la propia enseñanza, escrituras reflexivas, rúbricas, generación de pasos para la mejora, entre otros.

⁵ 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.

Dependiendo de las metas y roles de los formadores de profesores en las distintas instancias del currículum, el ciclo se puede empezar en cualquiera de las 4 partes que lo componen. Por ejemplo, los cursos pedagógicos o pedagógico-disciplinares pueden trabajar la introducción y la preparación de determinada práctica generativa para que en la práctica se intencione la puesta en acto de la misma. Esta integración favorece la articulación y la coherencia entre los cursos, ya que las distintas instancias formativas comparten el propósito de ofrecer oportunidades para desarrollar prácticas generativas específicas.



2) Prácticas generativas

La enseñanza es una tarea compleja que implica coordinar una serie de elementos en forma conjunta en contextos de mucha presión y demanda. Sin duda esta capacidad se va fortaleciendo a través de la experiencia, pero es responsabilidad de los programas de formación el hacerse cargo de formar novatos competentes que cuenten con las competencias necesarias para ofrecer a todos sus alumnos experiencias de aprendizaje desafiantes en contextos variados. Con este fin, se hace necesario descomponer la práctica de enseñar en prácticas generativas que puedan intencionarse a lo largo de la trayectoria formativa de las educadoras y profesores.

Las prácticas generativas son un repertorio de capacidades fundamentales para la enseñanza. Son aplicables a un amplio rango de materias, cursos y contextos, y facilitan el hacerse cargo de las diferencias entre los alumnos. Estas prácticas obedecen a un intento por desagregar prácticas complejas en sus partes constitutivas para poder ser aprendidas y enseñadas (Ball & Forzani, 2009)⁶. El definir estas prácticas obliga a ir desarrollando un lenguaje común para poder nombrarlas, identificarlas, enseñarlas y evaluarlas. El contar con un conjunto de prácticas específicas que constituyan un repertorio de base para los profesores en formación permite promover una práctica intencionada de las mismas en la trayectoria formativa.

Estas prácticas pueden ir ensayándose en contextos de menos incertidumbre, como lo son los cursos y talleres de práctica, para que así los profesores y educadoras en formación lleguen mejor preparados a contextos auténticos y de mayor incertidumbre, como lo son las salas de clases en los centros de práctica.

⁶ Ball, L. D. & Forzani, F. M. (2009) *The work of teaching and the challenge for teacher education. Journal of teacher education, 60(5), 497-511.*

Para definir este conjunto de prácticas generativas se ha tomado como prototipo el trabajo avanzado por el Programa de Formación de Profesores de la Universidad de Michigan⁷ y por el Centro Teaching Works de la misma Universidad. A partir de la experiencia de profesores expertos y la sistematización de estudios empíricos acerca de prácticas de enseñanza claves para el logro de contextos de aprendizaje equitativos, identificaron 19 prácticas generativas⁸ para trabajar en sus programas de formación. Estas prácticas, si bien se describen sin aludir a contenidos o contextos particulares, se ponen en práctica considerando estos contenidos y contextos.

Las prácticas generativas apuntan a distintas dimensiones de la enseñanza: **1)** interacciones para el aprendizaje, **2)** planificación, **3)** evaluación, **4)** gestión y liderazgo pedagógico, **5)** comunicación y **6)** reflexión. Si bien están formuladas desde la perspectiva de lo que se espera que haga el profesor, el foco es lograr aprendizajes de calidad en los alumnos.

Las prácticas generativas propuestas son:

⁷ Davis, E. & Boerst, T. (2014). *Designing Elementary Teacher Education to Prepare Well-Started Beginners*. Working Paper Teaching Works. University of Michigan.

⁸ Teaching Works-School of Education, University of Michigan.

A

INTERACCIONES PARA EL APRENDIZAJE

1) Explicitar el contenido a través de explicaciones, modelamiento, representaciones o ejemplos.

Explicitar el contenido es esencial para facilitar el acceso de todos los alumnos a las ideas y prácticas fundamentales de un determinado contenido. Implica elegir y usar estratégicamente representaciones, ejemplos y modelos para ir construyendo la comprensión e ir aclarando conceptos erróneos, explicar contenidos nucleares, plantear preguntas sobre el contenido, usar el lenguaje cuidadosamente y explicitar los propios procesos de pensamiento mientras se modela y se hacen demostraciones. Algunas evidencias de la puesta en acto de esta práctica son:

- a. Elige y usa estratégicamente representaciones, ejemplos y modelos al explicar un contenido.
- b. Identifica, aclara y usa los errores como instancias de aprendizaje.
- c. Destaca las ideas claves del contenido a tratar.
- d. Plantea preguntas abiertas y desafiantes sobre el contenido.
- e. Usa lenguaje disciplinar apropiado para el nivel y explica su significado.
- f. Sus explicaciones son adecuadas al nivel de desarrollo de sus alumnos.
- g. Explicita los propios procesos de pensamiento paso a paso mientras modela y hace demostraciones.
- h. Registra o representa el contenido de tal forma que sea visible para todos.

2) Conducir una discusión productiva con toda la clase sobre un contenido.

En una discusión de clase completa, el profesor o la educadora y todos los alumnos trabajan en temas específicos en conjunto, usando las ideas de todos como recursos.

El propósito de la discusión es formar conocimientos y capacidades colectivas en relación a metas de aprendizaje específicas y permitir a los alumnos practicar el escuchar, hablar e interpretar. En discusiones productivas, el profesor o la educadora y la mayor parte de los alumnos contribuyen oralmente, escuchan en forma activa y responden y aprenden de las contribuciones de otros. Algunas evidencias de la puesta en acto de esta práctica son:

- a.** Selecciona y prepara la tarea sobre la que se basará la discusión.
- b.** Especifica en su planificación los conceptos que quiere que sus alumnos utilicen en sus argumentaciones.
- c.** Prepara las interacciones que facilitarán la discusión.
- d.** Se focaliza en un contenido específico.
- e.** Guía la discusión de tal manera que no se pierda el foco de la misma.
- f.** Genera conexiones entre los focos de la discusión y el contenido tratado
- g.** Genera circuitos de retroalimentación.
- h.** Permite a los alumnos practicar el escuchar, hablar e interpretar.
- i.** Facilita la participación de un amplio número de alumnos.
- j.** Considera algunas de las siguientes movidas pedagógicas del discurso para facilitar la discusión: parafrasear, repetir, razonar, sumar, esperar.
- k.** Resume las ideas y conexiones importantes.
- l.** Trabaja con los errores de los alumnos para favorecer la comprensión.
- m.** Los alumnos escuchan para repetir lo que dicen otros.
- n.** Los alumnos escuchan para opinar sobre lo que dicen otros.

- o. Los alumnos escuchan para agregar información pertinente a lo que dicen otros.
- p. Los alumnos respetan las normas para conversar.

3) Elicitar e interpretar el pensamiento de cada alumno. Los profesores y las educadoras **formulan preguntas o tareas** que permiten que los alumnos compartan sus pensamientos acerca de contenidos específicos con el fin de poder comprender cómo está pensando el alumno, guiar discusiones y sacar a la superficie ideas que pueden beneficiar a otros alumnos. Para lograr este propósito, el profesor estimula el pensamiento del alumno a través de la selección cuidadosa de preguntas y tareas, y considera y chequea interpretaciones alternativas de las ideas y métodos de los alumnos. Algunas evidencias de la puesta en acto de esta práctica son:

- a. Selecciona o elabora preguntas y tareas contextualizadas que permiten que el alumno explicita su pensamiento en relación a un contenido específico o un procedimiento.
- b. Chequea interpretaciones alternativas de las ideas y métodos de los alumnos (Por ejemplo: ¿cómo lo hiciste para resolver este ejercicio?, ¿en qué pensaste para dar esa respuesta?, ¿por qué crees que eso es así?, ¿cómo llegaste a esa respuesta?, ¿cómo resolverías este otro ejercicio?, ¿qué harías si no tuvieses x información?).
- c. Explora conocimientos previos del alumno para profundizar en su comprensión actual.
- d. Permite la expresión del pensamiento por distintas vías: lenguaje oral, escrito, dibujo o modelado.
- e. Explora las ideas de los alumnos formulando tareas o preguntas que permiten profundizar su comprensión.
- f. Sintetiza las ideas exploradas.

4) Establecer normas y rutinas para el discurso de la sala de clases que sean centrales para el dominio estudiado.

Cada disciplina tiene normas y rutinas que reflejan las formas en que las personas en un determinado campo construyen y comparten el conocimiento. Estas normas y rutinas varían entre los distintas materias pero frecuentemente incluyen establecer hipótesis, proveer evidencia para los argumentos y demostrar el conocimiento de cada uno en detalle. El enseñar a los alumnos cuáles son, por qué son importantes y cómo usarlas es clave para construir comprensiones y capacidades en una determinada disciplina. Algunas evidencias de la puesta en acto de esta práctica son:

- a. Enseña a los alumnos las normas y rutinas del discurso de cada disciplina, por qué son importantes y cómo usarlas a través de explicaciones explícitas, modelamiento o prácticas repetidas (algunos ejemplos: establecer hipótesis en ciencias, demostrar respuestas en matemáticas, utilizar fuentes en los argumentos históricos, construir argumentos válidos en lenguaje).
- b. Explicita, nombra, define y describe las características del discurso en una determinada disciplina.
- c. Incentiva a los alumnos a ensayar el uso de estos discursos.

5) Reconocer patrones comunes del pensamiento de los alumnos en un dominio de contenidos específico.

Si bien hay diferencias individuales y culturales entre los alumnos, también se observan patrones comunes en las formas en que piensan y en la forma en que desarrollan comprensiones y habilidades en torno a determinados temas y problemas. Los profesores y las educadoras que están familiarizados con los patrones comunes de pensamiento y desarrollo de los alumnos, y que tienen la habilidad para anticiparlos e identificarlos, son capaces de trabajar en forma más efectiva y eficiente cuando planifican e implementan su enseñanza y cuando evalúan el aprendizaje de sus alumnos. Algunas evidencias de la puesta en acto de esta práctica son:

- a. Reconoce los patrones comunes de pensamiento y desarrollo de sus alumnos en relación a contenidos específicos.
- b. Anticipa las posibles respuestas de sus alumnos.
- c. Selecciona o elabora tareas o actividades que le permiten reconocer patrones comunes de pensamiento de sus alumnos.

6) Identificar e implementar una respuesta pedagógica a patrones comunes del pensamiento de los alumnos.

Algunas estrategias pedagógicas específicas son efectivas para patrones comunes de pensamiento de los alumnos. Los profesores y educadoras que están familiarizados con estas estrategias pueden seleccionarlas apropiadamente y usarlas para apoyar, extender o empezar a cambiar las ideas de los alumnos. Algunas evidencias de la puesta en acto de esta práctica son:

- a. Selecciona estrategias que le permiten responder a distintos patrones de pensamiento de sus alumnos.
- b. Selecciona estrategias que permiten expandir los patrones de pensamiento de sus alumnos.
- c. Utiliza un lenguaje disciplinar específico al contenido para el andamiaje del aprendizaje.
- d. Analiza los errores con los alumnos.
- e. Monitorea el nivel de comprensión de los alumnos respecto de los conceptos que está trabajando intencionadamente.

7) Implementar tareas para apoyar una meta específica de aprendizaje.

Durante un segmento de enseñanza, el profesor y la educadora organizan una secuencia de oportunidades para lograr ciertas metas de aprendizaje y representan los contenidos de tal forma que conecten con los conocimientos previos de los alumnos y que se extienda a su aprendizaje. En una clase hábilmente guiada, se busca el involucramiento de los alumnos, facilitando el acceso a nuevos materiales y oportunidades para ejercitar, se adapta la enseñanza

en respuesta a lo que los alumnos dicen o hacen, y se evalúa lo que los alumnos saben y pueden hacer como resultado de la enseñanza. Algunas evidencias de la puesta en acto de esta práctica son:

- a. Organiza una secuencia de oportunidades de aprendizaje para lograr metas específicas de aprendizaje.
- b. Representa contenidos de tal forma que conectan con los conocimientos previos de los alumnos.
- c. Selecciona ejemplos y tareas que se ajustan a las metas.
- d. Busca el involucramiento de los alumnos.
- e. Promueve el acceso a distintos tipos de materiales y oportunidades para que los alumnos ejerciten.
- f. Promueve el acceso de todos los alumnos a experiencias de aprendizaje desafiantes.
- g. Adapta su enseñanza en respuesta a lo que los alumnos dicen o hacen (ajusta tareas, modifica actividades).

B

GESTIÓN Y LIDERAZGO PEDAGÓGICO



8) Facilitar y conducir trabajos en grupo pequeño. Los profesores y las educadoras organizan el trabajo en pequeños grupos cuando las metas de aprendizaje exigen interacciones en profundidad entre los alumnos y para enseñarles a trabajar en forma colaborativa. Algunas evidencias de la puesta en acto de esta práctica son:

- a. Elige tareas que requieren y facilitan el trabajo colaborativo.
- b. Conformar los grupos de acuerdo a determinados criterios.
- c. Da las instrucciones claramente con el fin de permitir a los grupos trabajar en forma semi-independiente.
- d. Implementa mecanismos para que los alumnos den cuenta de aprendizaje tanto a nivel individual como colectivo.
- e. Usa su tiempo en forma estratégica, eligiendo con qué grupos trabajar, cuándo y en qué.
- f. Monitorea el trabajo de los grupos..

9) Implementar rutinas organizacionales, procedimientos y estrategias para generar un ambiente de aprendizaje.

La organización de la sala de clases es un aspecto esencial para lograr un ambiente en que los alumnos se sientan acogidos y respetados. Para regular la conducta, aprovechar el tiempo y las oportunidades de aprendizaje, se requiere de un ambiente estructurado con rutinas que favorezcan las interacciones y donde los alumnos entiendan el sentido de las normas acordadas. Algunas evidencias de la puesta en acto de esta práctica son:

- g.** Organiza el tiempo en forma efectiva.
- h.** Organiza el espacio de tal manera que favorezca el aprendizaje de los alumnos.
- i.** Organiza los materiales para que sea fácil su distribución o para que estén accesibles para los alumnos.
- j.** Organiza a los alumnos en forma estratégica en función de los objetivos de la actividad realizada.
- k.** Enseña intencionadamente a sus alumnos cómo hacer tareas tales como repartir papeles, pedir la palabra en discusiones grupales, entre otras.
- l.** Da instrucciones y monitorea que los alumnos las comprenden.
- m.** Demuestra y ensaya rutinas y las mantiene de manera coherente.
- n.** Explicita el sentido de las rutinas establecidas a sus alumnos.
- o.** Genera transiciones que permitan un paso eficiente de una actividad o tarea a otra.
- p.** Utiliza rutinas que permiten recuperar la atención de los alumnos después de un período prolongado de trabajo o en un cambio de actividad.
- q.** Los alumnos predicen lo que va a pasar o lo hacen automáticamente.
- r.** Facilita relaciones de respeto con los alumnos
- s.** Expresa afecto positivo (sonríe, tiene sentido del humor o expresa entusiasmo)

10) Involucrarse estratégicamente en conversaciones que contribuyan al fortalecimiento de la relación con los alumnos.

Los profesores y las educadoras aumentan la probabilidad de que los alumnos se involucren y persistan en la escuela cuando establecen relaciones individuales positivas con cada uno. Las relaciones uno a uno con los alumnos son una vía fundamental para lograr esto, en la medida que ayudan a conocer mejor a los alumnos y a demostrarles interés y cuidado. Son más efectivas cuando se decide estratégicamente acerca de cuándo tenerlas, de qué hablar, y cuando usan la información para abordar las necesidades sociales y académicas de los alumnos. Es importante contar con estrategias de registro de estas conversaciones que permitan monitorear con qué frecuencia tenerlas. Si bien hay alumnos que parecen necesitar más este tipo de instancias para su aprendizaje y desarrollo, es un hecho que en mayor o menor medida todos las necesitan en algún momento por lo que se hace necesario desarrollar estrategias de monitoreo para asegurar que se está considerando a todos. Algunas evidencias de la puesta en acto de esta práctica son:

- a.** Establece relaciones individuales positivas con cada alumno.
- b.** Es estratégico acerca de cuándo tener estas conversaciones y de qué hablar.
- c.** Usa la información generada a partir de estas conversaciones para abordar las necesidades sociales y académicas de los alumnos.
- d.** Cuenta con estrategias de registro de estas conversaciones que le permiten monitorear con qué frecuencia las tiene (para asegurar que está considerando a todos sus alumnos) y qué temas trató.

C

PLANIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA**11) Poner metas de aprendizaje de corto y mediano plazo para los alumnos alineadas con referentes externos.**

Metas claras basadas en referentes externos ayudan a los profesores y a las educadoras a asegurar que todos sus alumnos logren los aprendizajes esperados. Las metas explícitas ayudan a mantener una enseñanza coherente, con propósito y equitativa a lo largo del tiempo. El poner metas efectivas implica analizar los conocimientos de los alumnos y sus habilidades en relación a los estándares establecidos y realizar esfuerzos específicos para establecer secuencias en base a parámetros que ayuden a asegurar un progreso paulatino hacia metas más amplias. Algunas evidencias de la puesta en acto de esta práctica son:

- a. Formula metas claras alineadas con referentes externos.
- b. Analiza los conocimientos y habilidades de sus alumnos en relación a las metas establecidas.
- c. Establece secuencias que ayuden a asegurar un progreso paulatino de sus alumnos hacia metas más amplias.

12) Evaluar, elegir y modificar tareas y textos en función de una meta de aprendizaje específica.

Los profesores y las educadoras evalúan y modifican los materiales curriculares para determinar su pertinencia como apoyo a determinados alumnos hacia el logro de metas específicas de aprendizaje. Esto implica considerar las necesidades de los alumnos y evaluar qué preguntas e ideas van a estimular determinados materiales y las formas en que van a desafiar a los alumnos. Se elige y modifica el material de acuerdo a las circunstancias, decidiendo usar algunas partes de textos o actividades y no otras, por ejemplo, o combinar materiales de más de una fuente. Algunas evidencias de la puesta en acto de esta práctica son:

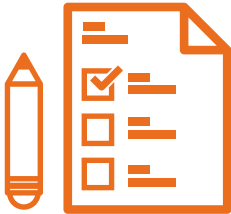
- a. Considera las necesidades de sus alumnos al evaluar, elegir o modificar tareas o textos.
- b. Anticipa las ideas o preguntas que van a generar las tareas y textos seleccionados.
- c. Selecciona tareas o textos desafiantes para la etapa de desarrollo de los alumnos.
- d. Selecciona tareas o textos adecuados para el contenido tratado.

13) Diseñar una secuencia de clases para lograr una meta específica de aprendizaje.

Las clases cuidadosamente secuenciadas ayudan a los alumnos a desarrollar una comprensión profunda de los contenidos y a desarrollar habilidades y prácticas sofisticadas. Los profesores y las educadoras diseñan y secuencian las clases con la mirada puesta en proporcionar oportunidades para que los alumnos investiguen y descubran, e incluyen oportunidades para que los alumnos puedan practicar y dominar los conceptos y habilidades fundamentales antes de pasar a otros más avanzados. Las clases secuenciadas en forma efectiva mantienen un foco coherente, mantienen a los alumnos comprometidos y también ayudan a los alumnos a apreciar lo que han aprendido. Algunas evidencias de la puesta en acto de esta práctica generativa son:

- a. Diseña una secuencia de clases proporcionando oportunidades para que los alumnos investiguen y descubran
- b. Diseña una secuencia de clases generando oportunidades para que los alumnos practiquen y dominen conceptos fundamentales antes de pasar a otros más avanzados.

D

EVALUACIÓN PARA EL APRENDIZAJE**14) Seleccionar y usar métodos específicos para evaluar el aprendizaje de los alumnos de forma continua dentro y entre clases.**

Los profesores y las educadoras usan una variedad de métodos informales pero deliberados para evaluar lo que los alumnos están aprendiendo durante y entre las clases. Estos seguimientos frecuentes proporcionan información sobre el nivel de logro actual de los alumnos y ayudan a ajustar la enseñanza durante una clase o de una clase a otra. Estos pueden incluir, por ejemplo, observaciones, un cuestionario simple, tareas cortas, un diario o las anotaciones en los cuadernos.

forma oral como escrita (ejemplos: un cuestionario simple, tareas de desempeño cortas, un diario o las anotaciones en los cuadernos).

Algunas evidencias de la puesta en acto de esta práctica son:

- a. Especifica en su planificación las estrategias de evaluación para el aprendizaje.
- b. Selecciona y diseña tareas o actividades que permiten evidenciar el aprendizaje de sus alumnos.
- c. Aplica una variedad de recursos evaluativos informales pero intencionados durante y entre clases tanto en forma oral como escrita (ejemplos: un cuestionario simple, tareas de desempeño cortas, o un diario o las anotaciones en los cuadernos).
- d. Monitorea el nivel de logro de sus alumnos y utiliza esta información para ajustar la enseñanza.
- e. Identifica los errores y los aprovecha como instancias de aprendizaje
- f. Los alumnos reconocen el sentido de las instancias evaluativas de la clase

15) Elaborar, seleccionar, interpretar y utilizar la información de los métodos de evaluación sumativa.

Las evaluaciones sumativas efectivas proporcionan a los profesores una amplia gama de información sobre lo que los alumnos han aprendido y sobre los objetivos específicos de aprendizaje con los que aún están complicados. Las evaluaciones sumativas efectivas proporcionan información útil, tanto a los alumnos como a los profesores, y ayudan a los profesores a evaluar y diseñar actividades de enseñanza complementarias. Los profesores analizan los resultados de las evaluaciones con cuidado, buscando patrones que guiarán los esfuerzos para ayudar a alumnos específicos y tomar decisiones sobre la enseñanza en el futuro. Algunas evidencias de la puesta en acto de esta práctica son:

- a. Considera criterios como validez, equidad y pertinencia en la elaboración de instrumentos de evaluación.
- b. Construye tablas de especificación al elaborar sus evaluaciones.
- c. Elabora instrumentos de evaluación diversos dependiendo de los objetivos a evaluar.
- d. Cautela que sus evaluaciones estén alineadas con los objetivos y metas de aprendizaje.
- e. Elabora indicadores de logro, que dan cuenta de las diversas maneras en que un alumno puede demostrar que ha aprendido.
- f. Considera la heterogeneidad de su grupo al elaborar las evaluaciones e interpretar los resultados.
- g. Analiza los resultados de las evaluaciones cuidadosamente.
- h. Toma decisiones sobre la enseñanza en el futuro a partir de las evaluaciones.

16. Dar retroalimentación oral y escrita a los alumnos sobre su trabajo.

La retroalimentación efectiva ayuda a los alumnos a enfocar su atención sobre aspectos específicos de su trabajo, pone de relieve las áreas que necesitan mejorar, y sugiere formas de mejorar. La buena retroalimentación es específica, no es abrumadora, se centra en la tarea académica, y apoya la percepción de los alumnos sobre su propia capacidad. Dar retroalimentación adecuadamente requiere tomar decisiones estratégicas acerca de la frecuencia, el método y el contenido de los comentarios e implica comunicarse en formas que sean comprensibles para los alumnos. Algunas evidencias de la puesta en acto de esta práctica son:

- a.** Permite a los alumnos enfocar su atención en aspectos específicos de su trabajo.
- b.** Se centra en la tarea realizada.
- c.** Aporta información al alumno acerca de sus capacidades y de lo que se espera de su trabajo.
- d.** Es clara y comprensible para sus alumnos
- e.** Indica claramente las áreas que el o los alumnos deben mejorar.
- f.** Señala o sugiere formas de mejorar.



COMUNICACIÓN

17) Comunicación con padres o apoderados sobre sus alumnos.

La comunicación regular entre los profesores o las educadoras y los padres / apoderados apoya el aprendizaje de los alumnos. Los profesores y las educadoras se comunican con los padres para proporcionar información sobre el progreso académico de los alumnos, su comportamiento o desarrollo, para buscar información y ayuda y solicitar la participación de los padres en la escuela. Estas comunicaciones pueden tener lugar en persona, por escrito o por teléfono. Las comunicaciones productivas consideran la lengua y la cultura y se diseñan de tal forma que sirvan para apoyar a los padres y apoderados en el fomento del éxito de sus hijos dentro y fuera de la escuela. Especifica en su planificación las estrategias de evaluación para el aprendizaje. Algunas evidencias de la puesta en acto de esta práctica son:

- a.** Identifica aspectos del aprendizaje del alumno que pueden ser apoyados en el trabajo conjunto con padres y apoderados, a partir de evidencias (resultados, observación de interacciones, entre otros).
- b.** Define focos de conversación apropiados al contexto y a las condiciones de la comunicación.
- c.** Considera el contexto socio-cultural y familiar al preparar la entrevista.
- d.** Utiliza un lenguaje adecuado para comunicarse con los padres.
- e.** Identifica un espacio y condiciones que faciliten una comunicación adecuada con los padres.
- f.** Utiliza recursos y respuestas facilitadoras de la comunicación durante la interacción.
- g.** Escucha activamente al otro.
- h.** Conduce el proceso de comunicación sin perder el foco en los objetivos planeados, pero mostrando flexibilidad respecto de los elementos que surgen en la interacción.

- i. Cierra la interacción con acuerdos o líneas de acción y seguimiento.
- j. Utiliza distintos canales de comunicación con los padres o apoderados, seleccionando los más apropiados para diversos fines, a las características del contexto y a los hábitos de comunicación de los padres y apoderados (Por ejemplo: información escrita, correo electrónico, entrevista, reunión grupal, entre otras).

19) Comunicación con otros profesionales. Los profesores y las educadoras se comunican con otros profesores, directivos y otros profesionales en forma constante con el fin de planificar la enseñanza, analizar las necesidades de los alumnos, asegurar apoyos especiales para los alumnos, y gestionar las políticas escolares. Lo hacen en forma oral, en reuniones y presentaciones, y por escrito, en cartas, correos electrónicos, boletines y otros documentos. La comunicación efectiva es breve, respetuosa y centrada en temas profesionales específicos. Utiliza un lenguaje claro y accesible, y está atento a interlocutores específicos. Algunas evidencias de la puesta en acto de esta práctica son:

- a. Se comunica con otros profesionales para buscar información sobre sus alumnos y sus necesidades.
- b. Se comunica con otros profesionales para conocer la cultura escolar.
- c. Se comunica con otros profesionales para dar a conocer aspectos relevantes de sus alumnos o del trabajo realizado en clases.
- d. Es respetuoso.
- e. Se centra en temas específicos.
- f. Evita hacer juicios.
- g. Utiliza un lenguaje claro y accesible.
- h. Se ajusta a las necesidades de interlocutores específicos.

F

REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA**18) Analizar la enseñanza con el propósito de mejorarla.**

Aprender a enseñar es un proceso continuo que requiere un análisis regular de la enseñanza y su impacto en el aprendizaje de los alumnos. Los profesores estudian su propia enseñanza y la de sus colegas con el fin de mejorar su comprensión de las complejas interacciones entre profesores, alumnos y contenidos, y de los efectos de determinados métodos de enseñanza. El análisis de la enseñanza puede tener lugar de forma individual o colectiva y consiste en identificar las características más destacadas de la enseñanza y hacer hipótesis sobre cómo mejorar. Algunas evidencias de la puesta en acto de esta práctica son:

- a. Analiza videos de su propia práctica.
- b. Realiza transcripciones de segmentos de sus clases para analizarlos.
- c. Observa clases de pares y retroalimenta.
- d. Participa de la reflexión colectiva en los talleres de práctica.
- e. Analiza evidencias de aprendizaje de sus alumnos para monitorear la efectividad de su enseñanza.
- f. Formula hipótesis acerca de cómo mejorar su enseñanza.
- g. Incorpora las sugerencias surgidas del análisis individual o colectivo en sus intervenciones.

3) Prácticas generativas: aproximaciones para su aprendizaje

Considerando el ciclo para el aprendizaje de las prácticas generativas basado en los conceptos centrales de las pedagogías de la práctica (ver página 10), a continuación presentamos ejemplos de actividades para desarrollarlas. Se dan ejemplos para favorecer la aproximación gradual de los profesores en formación a la compleja tarea de enseñar. Si bien las prácticas generativas son una forma de descomponer esta tarea para su aprendizaje, se dan en forma integrada cuando se despliegan en una sala de clases. Por ejemplo: elicitación del pensamiento del alumno, detectar patrones de pensamiento y responder pedagógicamente a estos, son tres prácticas generativas que se dan en forma integrada a la hora de enseñar. Es por esto que las actividades propuestas, en ocasiones, se sugieren para un conjunto de prácticas generativas.

PG1

Explicitar el contenido a través de explicaciones, modelamiento, representaciones o ejemplos

Introducción

Ver al profesor del curso o a los compañeros modelando o demostrando la enseñanza de conceptos claves, explicitando sus propios procesos de pensamiento, paso a paso, mientras modelan.

Observar videos de aula donde se estén explicando conceptos claves, y hacer una discusión sobre la explicación observada en función del contenido, del conocimiento pedagógico del contenido y del lenguaje utilizado por el profesor(a)/educador(a)

Discutir sobre criterios para seleccionar representaciones en las distintas disciplinas considerando el contenido, el objetivo a alcanzar, la edad y el nivel de aprendizaje de los alumnos.

Preparación

Planificar la explicación de conceptos claves de la disciplina implicados en ésta, especificando el ejemplo, representación o demostración seleccionada y cómo se modelará.

Analizar o discutir a través de ejemplos concretos, cómo las representaciones de los conceptos claves interactúan con factores como el género, contexto social o actitud hacia la asignatura, afectando el aprendizaje.

Realizar juegos de rol o simulaciones que impliquen la explicación de un contenido.

Puesta en acto

Explicar un contenido a un alumno, a un grupo pequeño de alumnos y a un curso, a través de representaciones, ejemplos o explicaciones que faciliten la comprensión de conceptos específicos, incluyendo estrategias de verificación de la comprensión y prácticas efectivas para enfrentar preconcepciones o dificultades de comprensión habituales en el aprendizaje de ciertos contenidos clave de la unidad trabajada.

Modelar un procedimiento, explicitando paso a paso los propios procesos de pensamiento.

Reflexión

Analizar las experiencias de explicación o modelamiento identificando los aspectos a ser mejorados.

Discutir con los compañeros aquellos aspectos que facilitaron la comprensión de los alumnos y los que la obstaculizaron.

PG2

Conducción de una discusión productiva con toda la clase sobre un contenido

Introducción

Ver al profesor del curso o a los compañeros modelando una discusión con toda la clase en torno a contenidos o conceptos específicos.

Observar videos donde se dirige una discusión en el aula en torno a contenidos o conceptos específicos y discutir acerca de si se logra interacción entre alumnos y por qué. (Por ejemplo: ¿qué preguntas son las que favorecen la interacción?, ¿qué hace el profesor(a)/educador(a) para mantener el foco de la discusión?, ¿qué hace el profesor(a)/educador(a) para mantener el diálogo entre los alumnos?)

Analizar casos con diferentes modos de preguntar y su efecto en la discusión o reflexión en torno a un contenido específico.

Preparación

Diseñar preguntas que promuevan la discusión productiva en torno a la comprensión de un objetivo de aprendizaje específico.

Anticipar posibles respuestas de los alumnos y formas de generar interacciones entre ellos.

Realizar una simulación sobre el desarrollo de una discusión productiva, en torno a un objetivo o conceptos específicos.

Puesta en acto

Conducir una discusión productiva de un contenido específico primero con un grupo pequeño de alumnos y luego con el curso completo.

Hacer preguntas, ejercicios o tareas que promuevan que los alumnos expresen sus ideas e interpretaciones en torno a un contenido específico.

Registrar los argumentos de los alumnos de tal manera que sean visibles para todos.

Reflexión

Analizar en videos propios situaciones de interacción y evaluar si corresponden a discusiones productivas y por qué.

Transcribir segmentos de la clase donde se hayan dado interacciones entre alumnos y analizar si corresponden a discusiones productivas y las formas de potenciarlas.

PG3

Elicitar e interpretar el pensamiento de cada alumno

PG5

Reconocer patrones particulares comunes del pensamiento de los alumnos en un dominio de contenidos específico

PG6

Identificar e implementar una respuesta pedagógica para una variedad de patrones comunes del pensamiento de los alumnos**Introducción**

Ver al profesor o a los compañeros modelando y demostrando la elicitación, interpretación y expansión del pensamiento de los alumnos, y el reconocimiento de patrones, y hacer una discusión de buenas prácticas.

Ver al profesor del curso o a los compañeros modelando diferentes modalidades de respuestas pedagógicas para atender a los patrones comunes del pensamiento de los alumnos en un contenido específico (Por ejemplo: expresión oral, escritura, dibujo), y hacer una discusión de buenas prácticas.

Discutir sobre respuestas pedagógicas concretas que permitan atender a los patrones comunes del pensamiento de los alumnos en torno a un contenido específico.

Preparación

Diseñar preguntas, ejercicios o tareas que permitan evidenciar o elicitación qué están pensando los alumnos y alentarlos a expandir o explicar su pensamiento o el de sus compañeros, considerando posibles preconcepciones o dificultades de comprensión habituales en el aprendizaje de un contenido específico.

Realizar ensayos de una entrevista a un alumno para elicitación su pensamiento en relación a un contenido específico.

Planificar respuestas pedagógicas para atender a posibles patrones del pensamiento de los alumnos en torno a un contenido específico.

Puesta en acto

Elicitar, interpretar y generar acciones que favorezcan la expansión del pensamiento de un alumno a través de una entrevista en relación a un contenido trabajado.

Elicitar, interpretar y generar acciones que favorezcan la expansión del pensamiento de un grupo pequeño de alumnos en relación a un contenido específico.

Proponer y ensayar distintos formatos para dar respuestas pedagógicas que permitan atender a los patrones comunes del pensamiento de los alumnos: expresión oral, escrita, dibujo, dramatización, modelaje, entre otras.

Reflexión

Analizar las interacciones con los alumnos en función de su pertinencia para elicitación el pensamiento de los alumnos.

Analizar las interacciones y tareas en función de su pertinencia para levantar patrones de pensamiento de los alumnos.

Analizar las interacciones y tareas en función de su pertinencia para responder pedagógicamente a patrones de pensamiento de los alumnos.

PG7 Proponer tareas para apoyar una meta específica de aprendizaje

PG11 Poner metas de aprendizaje de corto y mediano plazo para los alumnos alineadas con referentes externos

PG12 Evaluar, elegir y modificar tareas y textos en función de una meta de aprendizaje específica

PG13 Diseñar una secuencia de clases para lograr una meta específica de aprendizaje

Introducción

Observar y analizar evidencia real (por ejemplo, videos de clases o respuestas reales de alumnos en pruebas o trabajos) en función de metas de aprendizaje e indicadores de logro esperados para la asignatura.

Analizar y utilizar los instrumentos curriculares oficiales de la disciplina para diseñar metas de aprendizaje de corto y mediano plazo y sus respectivos indicadores de logro.

Preparación

Planificar metas de aprendizaje de corto y mediano plazo y sus respectivos indicadores de logro, considerando los conocimientos existentes y las experiencias y aprendizajes previos de un grupo de alumnos y los estándares externos (currículo nacional).

Diseñar preguntas, ejercicios o tareas que permitan a los alumnos conectar los contenidos de la clase con sus conocimientos previos.

Seleccionar y modificar tareas y textos en función de las metas de aprendizaje definidas.

Puesta en acto

Enseñar un segmento de clase a un grupo pequeño de alumnos para lograr una meta específica.

Enseñar un segmento de clase (por ejemplo la elicitación de conocimientos previos, la explicación de un concepto, las instrucciones para hacer un trabajo) a un curso completo.

Plantear tareas que consideren los distintos niveles de desempeño de los alumnos.

Reflexión

Analizar junto a un par que haya observado la intervención realizada, la pertinencia de las tareas seleccionadas en relación a la meta planteada y el ajuste de los procedimientos de evaluación.

Ajustar la planificación de una actividad de enseñanza, a partir de los resultados de una evaluación sumativa en contenidos clave de la disciplina.

PG14

Seleccionar y usar métodos específicos para evaluar el aprendizaje

PG15

Elaborar, seleccionar, interpretar y utilizar la información de los métodos de evaluación sumativa

PG16

Dar retroalimentación oral y escrita a los alumnos sobre su trabajo**Introducción**

Presentar buenos modelos de evaluaciones sumativas de una meta de aprendizaje específica, y guiar una discusión sobre sus características.

Ver al profesor del curso o a los compañeros modelando cómo interpretar los datos de una evaluación sumativa del curso de la universidad o de un grupo de alumnos escolares, discutiendo sobre las conclusiones que se pueden obtener a partir de ellos.

Analizar en videos de clases los tipos de retroalimentación oral que dan profesores a sus alumnos y proponer alternativas.

Analizar ejemplos de retroalimentaciones escritas hechas a trabajos de alumnos en el contexto escolar y proponer alternativas para enriquecerlas.

Preparación

Diseñar un instrumento de evaluación sumativa para evaluar contenidos clave de la disciplina.

Responder ítems o evaluaciones que los propios alumnos tendrán que hacer, para verlos desde su perspectiva identificando qué modificaciones necesitarían (por ejemplo, instrucciones más específicas, opciones que resultan inverosímiles, entre otras).

Utilizar su conocimiento sobre las preconcepciones y dificultades de aprendizaje más comunes, para diseñar instrumentos de evaluación que permitan evidenciar si persisten o si se verifican avances.

Ensayar dar retroalimentación escrita a partir de ejemplos de respuestas a evaluaciones formativas o sumativas de alumnos.

Puesta en acto

Analizar los resultados de una evaluación sumativa conforme a una meta de aprendizaje específica y sus respectivos indicadores de logro.

Dar retroalimentación para un alumno o curso sobre los aprendizajes más y menos logrados, a partir de los resultados de una evaluación sumativa.

Ajustar la planificación de una actividad de enseñanza, a partir de los resultados de una evaluación sumativa.

Dar retroalimentaciones orales efectivas a los alumnos en el transcurso de una clase.

Reflexión

Analizar el o los instrumentos evaluativos aplicados, en función de la información levantada para mejorar los aprendizajes de los alumnos.

Analizar el o los instrumentos evaluativos aplicados, en función de su sensibilidad hacia la diversidad de alumnos en el curso.

Analizar a partir de un video de la propia práctica el tipo de retroalimentaciones orales entregadas a los alumnos en la clase.

PG8 Facilitar y conducir trabajos en grupo pequeño

PG9 Implementar rutinas organizacionales, procedimientos y estrategias para generar un ambiente de aprendizaje

PG10 Involucrarse estratégicamente en conversaciones que contribuyan al fortalecimiento de la relación con los alumnos

Introducción

Trabajar en el curso con grupo pequeño, verbalizando las decisiones que se toman en relación a la conformación de grupos y la selección de tareas.

Análisis de videos de trabajo en grupo pequeño analizando la interacción de los alumnos y el rol del profesor.

Analizar registros de conversaciones con alumnos.

Preparación

Diseñar el trabajo en grupo pequeño para el aprendizaje de contenido específicos de sus Unidades Didácticas, incluyendo la tarea, la composición de los grupos y el monitoreo y evaluación.

Ensayar transiciones, formulación de contratos y explicación de instrucciones, entre otras rutinas, con sus pares.

Diseñar formas de registro de información relevante respecto a cada alumno.

Puesta en acto

Implementar el trabajo con grupo pequeño en el curso de Práctica.

Instalar normas y rutinas en el aula que favorezcan la generación de un ambiente para el aprendizaje alineado con las propuestas didácticas y las necesidades de la disciplina y del curso de Práctica.

Registrar información relevante a partir de conversaciones con alumnos.

Reflexión

Analizar la implementación y detectar tanto fortalezas como aspectos a mejorar.

Analizar, a través de la revisión de videos y retroalimentaciones del PS, las normas y rutinas de trabajo implementadas para el trabajo en grupo pequeño y con el curso completo, y realizar ajustes en el proceso de docencia autónoma.

Analizar los registros de entrevista con alumnos y reflexionar acerca del uso de la información recolectada.

PG17

Comunicación con padres o apoderados sobre sus alumnos

PG19

Comunicación con otros profesionales**Introducción**

Identificar aspectos del aprendizaje del alumno que pueden ser apoyados en el trabajo conjunto con padres y apoderados, a partir de evidencias (resultados, observación de interacciones, entre otros).

Analizar reuniones de apoderados a partir de criterios trabajados.

Analizar los roles de los distintos profesionales con los que tendrá que interactuar en la vida profesional y el tipo de apoyo que podría esperar de ellos para favorecer el aprendizaje de sus alumnos.

Preparación

Ensayar una entrevista con padres o apoderados en relación a un tema específico.

Diseñar una propuesta de trabajo para intervenir en una reunión de padres.

Ensayar un segmento de reunión de padres en función de un tema específico.

Ensayar comunicar oralmente o por escrito aspectos relevantes del desempeño de los alumnos a otros profesionales.

Puesta en acto

Comunicarse con otros profesionales para buscar información sobre sus alumnos y sus necesidades.

Presentación de resultados de evaluaciones o intervenciones realizadas a otros profesores, directivos u otros profesionales.

Conducir un segmento de reunión de padres con un foco específico.

Reflexión

Analizar el video de su ensayo considerando los elementos centrales de una entrevista con padres o apoderados y propone mejoras.

Analizar los ensayos de reuniones de apoderados y ajustar la propuesta en función de la retroalimentación dada por el profesor(a) y los pares.

Analizar las oportunidades en que es necesario comunicarse con otros profesionales para enriquecer su trabajo.

PG18

Analizar la enseñanza con el propósito de mejorarla

El análisis de la enseñanza con el propósito de mejorarla es una práctica que se da transversalmente en las actividades formativas, y se intenciona a través de distintas oportunidades:

Reflexión

Analizar videos reales, identificando fortalezas y anticipando alternativas para mejorar la enseñanza, en función del aprendizaje de los alumnos.

Examinar la transcripción de una clase, discutiendo acerca de sus principales fortalezas y oportunidades de mejora, en función del aprendizaje de los alumnos.

Discutir sobre ejemplos de sus experiencias de enseñanza (impartiendo clases, observando clases o como alumnos), con el propósito de mejorarlas.

Analizar la propia planificación de una clase luego de implementarla, según criterios específicos (por ejemplo: secuencia, tiempos, rutinas, evaluación, entre otras) y realizar los ajustes que correspondan.

Formular hipótesis sobre decisiones pedagógicas y factores emergentes que facilitaron u obstaculizaron una intervención pedagógica determinada.

Ser observado durante una clase y recibir retroalimentación con el propósito de mejorar la enseñanza.

Analizar la propia práctica a través de videos, audios u otros registros.

Analizar la propia práctica en función de evidencias de desempeño de los propios alumnos.

4) Acompañamiento

Uno de los desafíos de la formación de profesores está en lograr que **los profesores y las educadoras en formación** orienten su desempeño profesional por los principios de acción y reflexión aprendidos en su período de formación universitaria. Las investigaciones muestran que, al poco tiempo de insertarse, los profesores y educadoras novatas tienden a reproducir patrones experimentados en su propia etapa escolar. El conocimiento profesional aprendido se diluye y parece no tener un impacto duradero. Esto se manifiesta especialmente en situaciones de presión, donde la tendencia observada es que tienden a aplicar soluciones basadas en experiencias biográficas que les parecen confiables (Oser & Oelkers, 2001)⁹.

Es por esto que la formación debe considerar este aspecto, poniendo un especial énfasis en la guía y el acompañamiento intensivo. Las oportunidades de lograr una vinculación entre la experiencia teórica y práctica aumentan cuando los profesores y las educadoras en formación son dirigidos a encontrar, a través de procesos de reflexión, soluciones efectivas a desafíos y preguntas relacionadas con el trabajo en sus clases. En este contexto el acompañamiento se vuelve un elemento esencial para el logro de los objetivos de la formación.

Los profesores supervisores juegan un rol clave en este proceso. Dada su cercanía con los centros de práctica, los profesores y educadoras colaboradoras son quienes retroalimentan en forma continua la pertinencia de la formación y su ajuste a las necesidades del medio.

⁹ Oser, F. & Oelkers, J. (2001). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderausbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Zürich: Rüegger.

El acompañamiento se da desde las primeras instancias de práctica, tanto en los centros de práctica, como en la universidad. El objetivo del acompañamiento es poder atender a los distintos niveles de desempeño de los estudiantes y asegurar las oportunidades para alcanzar las competencias requeridas en el perfil de egreso de su carrera.

Dependiendo del momento en la trayectoria de formación en que se encuentren, las estrategias de acompañamiento pueden incluir entre otras:

- Modelamiento de estrategias de enseñanza por parte de los profesores supervisores.
- Aproximaciones a través de ensayos de prácticas generativas en los talleres de prácticas.
- Análisis de la propia práctica y de los pares a través de videos, audios u otros registros.
- Análisis de repertorios de práctica de profesores en ejercicio en distintas disciplinas.
- Ciclos de observación donde los profesores supervisores van observando las intervenciones de los profesores y las educadoras en formación, y retroalimentando sus desempeños al enseñar, favoreciendo la integración de teoría y práctica en la formación.

Tanto los profesores supervisores como los colaboradores tienen un rol clave en establecer los vínculos necesarios para el acompañamiento, en la observación y retroalimentación de los desempeños de los profesores y educadoras en formación, en el modelamiento de las prácticas generativas, en guiarlos para que vayan desarrollando las competencias profesionales y evaluar su desempeño en función del logro de los objetivos de cada instancia de práctica.

El proceso de retroalimentación tiene como foco el aprendizaje de los alumnos que los profesores y educadoras en formación tienen a su cargo y el análisis de los factores que favorecieron u obstaculizaron este aprendizaje en el transcurso de su intervención. El supervisor y el colaborador registran evidencias que le permiten sustentar sus evaluaciones y guiar una conversación en la que se analizan alternativas para mejorar. Estas retroalimentaciones se hacen en directo o a través de la observación de videos.

5) Comunidades para el aprendizaje colectivo

Talleres de Práctica

El desarrollo profesional docente requiere de la conformación dentro de las organizaciones educativas de comunidades docentes que aprenden de su práctica y tienen instancias para analizar el aprendizaje de sus alumnos. Es por eso que nos parece esencial desarrollar los conocimientos, habilidades y disposiciones que este tipo de interacciones requiere desde la formación inicial. Necesitamos profesores abiertos al aprendizaje, dispuestos a compartir su práctica, y a la reflexión colectiva sobre su enseñanza, basándose en evidencias del aprendizaje de sus alumnos. Es por esto que los talleres de práctica tienen el propósito de constituirse en comunidades profesionales de aprendizaje donde los profesores y las educadoras en formación desarrollen el hábito de compartir su práctica, de retroalimentarla basándose en evidencias de aprendizaje y en referentes teóricos para ir mejorando en forma continua. Con este propósito, además de trabajarse las prácticas generativas en forma intencionada y sistemática, se trabaja el desarrollo de habilidades de: observación, registro y análisis de información pedagógica; trabajo en

equipo y aprendizaje entre pares; y comunicación para dar y recibir retroalimentación y reflexión sobre la práctica. El análisis de videos y transcripciones propias y de otros constituye una herramienta fundamental para este propósito, ya que es una fuente poderosa para la autoevaluación y el mejoramiento de la práctica.

Feria de Prácticas

Otra de las instancias de aprendizaje colectivo es la Feria de Prácticas que se realiza una vez por semestre al cierre de las prácticas. El propósito de esta feria es poder compartir con la comunidad, tanto de la UC como de los centros de práctica, las intervenciones que los profesores y educadoras en formación realizan en las distintas prácticas. Esta instancia permite que los académicos de la Facultad y los profesores y educadoras colaboradoras puedan conocer las experiencias realizadas en los centros e interactuar con los estudiantes para conocer los fundamentos que los llevaron a realizar las intervenciones que presentan. Además, la Feria es otra oportunidad para el aprendizaje entre pares, ya que permite que los estudiantes compartan conocimientos y recursos entre ellos.

6) Red de Prácticas UC

Para la formación inicial de profesores resulta imperativo contar con salas cuna, jardines, escuelas, colegios y liceos asociados que quieran participar en este proceso de formación, facilitando el vínculo con educadoras y profesores en ejercicio, que permitan oportunidades de aprendizaje a los **profesores y educadoras** en formación que sólo se pueden experimentar a través de la interacción directa en la sala de clases.

Las educadoras y profesores colaboradores son los que con sus conocimientos sobre el desarrollo y el aprendizaje de los alumnos, el curriculum, los contenidos, las metodologías de enseñanza, la comunidad y fundamentalmente con su experiencia y su voluntad para acoger y guiar, ayudan a “tomar el pulso” de la sala de clases y a comprender cómo aprenden los alumnos y el rol del profesor y de la educadora en ese aprendizaje.

De este modo, el contar con una Red de Establecimientos Educativos para las Prácticas UC, es un eje central del Sistema de Prácticas. El propósito de esta Red es generar una alianza de mutuo beneficio entre la universidad y un conjunto de centros educativos que participen en el proceso de formación. Se busca asegurar, por una parte, que los profesores y educadoras en formación tengan la oportunidad de aprender de educadoras y profesores con experiencia y, por otra parte, que sean un aporte para el logro de los aprendizajes de los alumnos de los centros a los que se integran. Se busca generar un trabajo conjunto entre los directivos que facilitan las condiciones para la incorporación de los estudiantes, los profesores colaboradores que abren sus salas para darles oportunidades de aprendizaje y la Facultad de Educación.

El trabajo conjunto entre la Universidad y los Centros implica alinear perspectivas en relación a lo que se entiende por un aprendizaje de calidad de tal manera que se pueda lograr una formación coherente entre lo que los profesores y educadoras en formación aprenden en los cursos y lo que experimentan en la práctica. Por otra parte, otro elemento que aparece como relevante es contar con contextos abiertos a la innovación pedagógica, dispuestos a dar espacios para que los estudiantes tengan experiencias de enseñanza autónomas y con un buen clima laboral.

7) Criterios de progresión

Cada práctica tiene una duración semestral que oscila entre las 12 y 16 semanas. En todas ellas, además de asistir al centro educacional, los profesores y educadoras en formación participan semanalmente en talleres en la Universidad, que son guiados por el profesor supervisor. Sin embargo, entre y dentro de los programas de formación, las prácticas varían en diversas características. Por ejemplo, en la cantidad de días y horas que asisten al centro educacional.

El nivel de responsabilidades que asumen en los centros va variando de una práctica a la otra en el proceso de formación. Los criterios de progresión en la trayectoria de prácticas se relacionan con:

La cantidad de días que asisten al centro de práctica, partiendo por una mañana en sus prácticas iniciales y terminando con 4 a 5 mañanas en las finales, dependiendo del Programa de Formación.

La cantidad de intervenciones que el profesor o educadora en formación debe realizar en el aula. Si bien se intenciona que tengan experiencias de enseñanza desde su primera práctica, éstas van variando en cuanto a su extensión y cantidad a medida que avanzan en su trayectoria de formación.

La cantidad de alumnos con los que trabaja en situaciones de enseñanza. Las primeras aproximaciones son apoyos individuales y progresivamente se va haciendo cargo de la enseñanza de un grupo pequeño para luego conducir la enseñanza de todo el curso.

El o los cursos de la malla curricular con los que se vincula intencionadamente cada práctica van cambiando. El objetivo de esta vinculación es facilitar la integración de los contenidos y competencias desarrolladas en los cursos con las experiencias de práctica. Esta vinculación implica un trabajo conjunto entre los profesores de los cursos lectivos y los profesores supervisores de práctica para asegurar el cumplimiento de los objetivos de cada instancia.

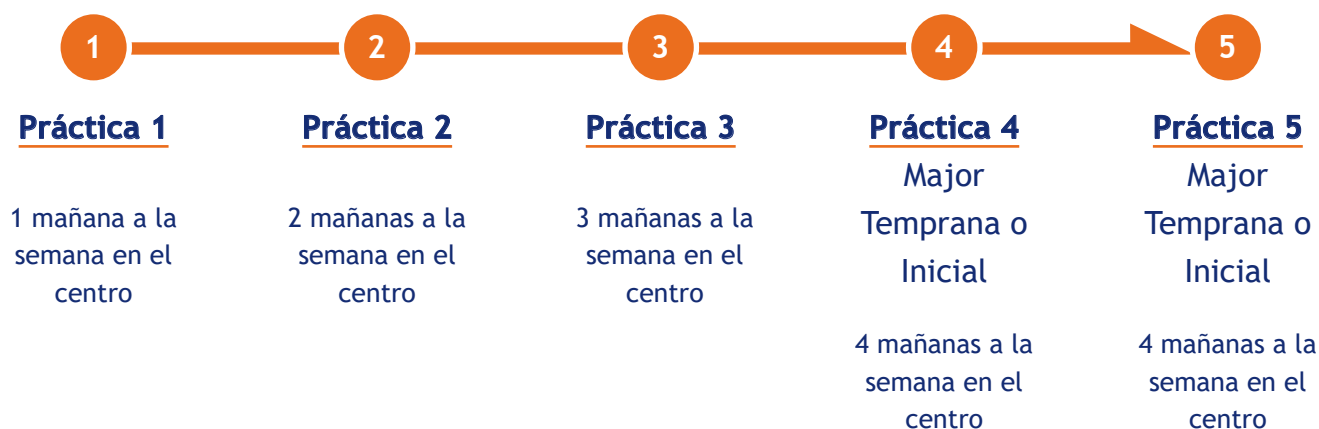
El nivel de apoyo en relación al diseño de las experiencias de aprendizaje. Se parte entregándole a los profesores y educadoras en formación actividades muy estructuradas para gradualmente ir aumentando los niveles de autonomía.

El profesor y la educadora en formación se van aproximando en forma sucesiva a contextos de mayor complejidad, partiendo por ensayar prácticas en la universidad en contextos de menor incertidumbre para ir teniendo paulatinamente oportunidades de enseñanza autónoma en contextos auténticos.

PROGRESIONES EN LOS PROGRAMAS FORMATIVOS

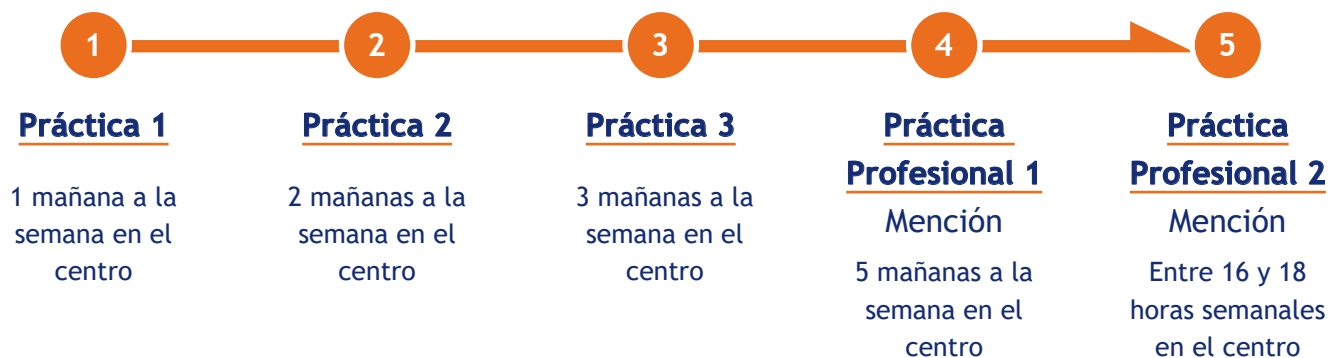
Pedagogía en Educación Parvularia

Duración **8 semestres**



Pedagogía en Educación Básica

Duración **10 semestres**



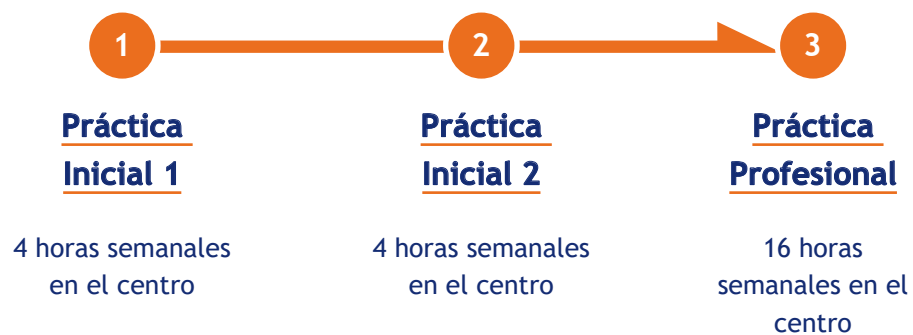
Programa de Formación Pedagógica

Duración **2 semestres**



Pedagogía en Educación Media en Ciencias y Matemáticas

Duración **8 semestres**



8) Roles en el Sistema de Prácticas

El Sistema de Prácticas implica un trabajo conjunto de muchos actores que son indispensables para que la experiencia en los Centros de la Red de Prácticas contribuya a la formación de educadoras y profesores. A continuación señalamos algunas de las tareas principales asociadas a cada uno de los roles.

El **Jefe Sistema de Prácticas UC** es el responsable de desarrollar procedimientos y estructuras que permitan asegurar coherencia en las instancias de práctica en y entre los distintos programas de formación. Parte de sus tareas son:.

- Coordinar el trabajo en y entre programas.
- Retroalimentar el trabajo de los coordinadores de programa.
- Seleccionar a los profesores supervisores.
- Validar la programación de los profesores supervisores hecha por la coordinación.
- Mantener el vínculo entre el Sistema de Prácticas y los jefes de programas.
- Diseñar e implementar innovaciones curriculares para integrar la práctica como núcleo de la formación.
- Generar estructuras que favorezcan la integración de la teoría y la práctica en el curriculum.
- Mantener el vínculo con los encargados de los convenios de los centros de la Red de Prácticas.
- Generar instancias que favorezcan el desarrollo de una visión común entre los distintos involucrados en la formación.

El **Coordinador de Práctica por Programa UC** es responsable de asegurar la articulación y funcionamiento de todos los procesos de práctica en el programa de formación de profesores de la UC a su cargo. Parte de sus tareas son:

- Programar las actividades de la práctica.
- Evaluar los centros seleccionando los más adecuados para las distintas prácticas.
- Vincular los centros con la UC.
- Resolver situaciones o casos especiales con los profesores y educadoras en formación, los profesores y educadoras colaboradoras, o con los centros.
- Asegurar las articulaciones entre las prácticas de un Programa.
- Favorecer el trabajo en equipo con los profesores supervisores y retroalimentar su desempeño.
- Coordinar el trabajo con los encargados de las distintas prácticas.

El **Profesor Supervisor** desempeña un papel esencial como puente entre la universidad y el contexto escolar; a la vez es mentor y evaluador de los progresos de los profesores y educadoras en formación. Parte de sus tareas son:

- Acompañar y guiar a los estudiantes en su proceso de formación, favoreciendo la vinculación entre la teoría y la práctica, tanto en el centro como en la universidad.
- Asegurar el desarrollo de las prácticas generativas asociadas a cada práctica.
- Monitorear los avances de los estudiantes a través de observaciones focalizadas, retroalimentaciones y levantamiento de desafíos en el proceso de enseñanza.
- Analizar los objetivos y tareas de la práctica con las educadoras y profesores colaboradores al inicio del semestre.
- Facilitar las reuniones entre el profesor o educadora colaboradora,

el profesor o educadora en formación y el profesor supervisor al comienzo de la práctica y al final del semestre para establecer metas y discutir la evaluación semestral, respectivamente.

- Realizar la cantidad de observaciones oficiales estipuladas para cada práctica, registrarlas y retroalimentarlas.
- Asegurar la articulación entre el trabajo de la universidad y los centros de práctica.
- Levantar necesidades en relación al proceso de los estudiantes en los centros de práctica y comunicarlas a la coordinación.
- Planificar y guiar los talleres de práctica en la Universidad.
- Aportar a los equipos de práctica en los que participa.
- Registrar información del proceso de práctica en la plataforma del sistema de seguimiento de la práctica.

Los **Directivos del Centro de Práctica** apoyan y gestionan la inserción de los estudiantes en sus experiencias de práctica. Se espera que su colaboración se oriente a:

- Discutir y tomar acuerdos en conjunto con la universidad, en relación a los aportes que los estudiantes pueden hacer a las metas del centro.
- Conocer y entender los elementos que conforman la práctica, y tomar acuerdos en relación a acceso de grabaciones, a las posibilidades de intervención, y a los espacios e información que el centro puede ofrecer para que los estudiantes se inserten en ese contexto.
- Seleccionar y motivar a las educadoras y profesores colaboradores para que colaboren en la formación de los estudiantes.
- Facilitar a los estudiantes la información necesaria para realizar análisis y reflexión de la práctica.

El **Profesor o Educadora Colaboradora** está a cargo del curso en que se inserta el profesor o educadora en formación. La educadora y el profesor colaborador tienen un rol fundamental, ya que permite al estudiante aprender con la guía de un experto. Su apoyo es importante en el proceso de ayudarlo a hacerse parte de una comunidad escolar, tomar decisiones profesionales y diseñar, conducir y evaluar experiencias de aprendizaje.

Se espera que su colaboración se oriente a:

- Reunirse con el estudiante y el profesor supervisor al inicio de la práctica y al final de cada semestre.
- Recibir, acompañar y orientar al estudiante.
- Observar la enseñanza para retroalimentar y apoyar el proceso.
- Participar en el proceso de retroalimentación semestral del estudiante.
- Mantener comunicación continua con el profesor supervisor sobre el progreso del estudiante. En caso de surgir problemas, el profesor supervisor debe ser notificado inmediatamente para determinar la mejor manera de apoyar al profesor o educadora en formación.
- Facilitar las acciones y momentos necesarios para acceder a la información requerida del centro de práctica y de los alumnos.
- Facilitar los espacios y tiempos necesarios para realizar las intervenciones en las situaciones de aprendizaje diseñadas.
- Orientar la toma de decisiones y las acciones que el estudiante debe realizar.
- Fomentar la participación a través de la asignación al estudiante de tareas de colaboración que tengan como objetivo potenciar el aprendizaje de los alumnos del curso y monitorear su desempeño.

El **Profesor y la Educadora en Formación** son responsables de sacar el mayor provecho a la experiencia de práctica en los Centros. Si bien hay muchos factores que influyen en esta experiencia, la actitud de la educadora o profesor en formación frente a este proceso es clave. En las instancias de práctica las educadoras y profesores en formación asumen un compromiso con el centro de práctica: los directivos, educadoras, profesores, alumnos y familias. Se espera que busquen influir en el aprendizaje de los alumnos desde las primeras experiencias de práctica y que generen las instancias para poder aprender del quehacer de educadoras y profesores en sus distintas dimensiones. Si bien hay tareas y actividades programadas para cada práctica, mucho de lo que se aprende en terreno tiene que ver también con oportunidades informales en las tareas de colaboración a las que es importante estar atentos y abiertos. Para esto, se espera que:

- Apoyen los procesos de aprendizaje de niños y niñas, tanto cuando están a cargo de las experiencias de aprendizaje, como cuando colaboran.
- Apoyen el trabajo de la educadora o profesor colaborador
- Participen y colaboren en actividades institucionales.
- Mantengan una actitud profesional en las dimensiones de responsabilidad, comunicación, proactividad, confianza y autocontrol acorde a las normativas de práctica vigentes durante su permanencia en el centro de práctica.
- Tengan un 100% de asistencia al centro de práctica, registrándola en un libro de firmas exclusivo de la Facultad de Educación UC, el que permanecerá en el centro durante todo el semestre.
- Respondan responsablemente a los compromisos asumidos en el centro de práctica, tales como preparación rigurosa de clases, materiales didácticos y evaluaciones.
- Mantengan registros actualizados de los planes curriculares y programas de estudio.
- Contribuyan al aprendizaje colectivo en los talleres de práctica.
- Respeten las normas dispuestas en el Reglamento de Prácticas.

9) Experiencias de Aprendizaje en las Prácticas

A lo largo de su trayectoria académica los profesores y educadoras en formación tienen la oportunidad, tanto en los talleres de práctica como en los centros educacionales, de tener experiencias de aprendizajes diversas que permiten profundizar y enriquecer su formación docente. Estas experiencias, orientadas por las Pedagogías de la Práctica, tienen como objetivo generar aprendizajes y evaluarlos. Además, los profesores y educadoras en formación, en el transcurso de su práctica, apoyan el trabajo docente, el aprendizaje de los alumnos y los objetivos institucionales de los centros a través de tareas de colaboración. Estas tareas acercan a los estudiantes a las actividades propias del quehacer cotidiano de un profesor.

A continuación se describen algunas de estas experiencias de aprendizaje. Los estudiantes tienen oportunidades de beneficiarse de estas experiencias a lo largo de su trayectoria formativa. Es decir, no todas estas experiencias se dan en todas las prácticas ni programas.



INTRODUCCIÓN

Se refiere a oportunidades para representar y aprender sobre la práctica generativa trabajada en forma explícita a través de: modelamiento, análisis de videos, descomposición de la práctica usando protocolos, lectura de transcripciones de interacciones de clases, análisis de evidencias de aprendizaje de alumnos, observación de profesores con más experiencia, entre otros.

Observación de videos

El uso de videos es un recurso muy relevante para una formación basada en la práctica. Es una oportunidad para traer a la Universidad experiencias de profesores en ejercicio y profesores en formación con el fin de aprender tanto de la propia experiencia como de la de otros. La observación mediada permite, por ejemplo:

- Discutir sobre la enseñanza (“¿Qué te llamó la atención?”)
- Analizar “buenas prácticas”
- Analizar la enseñanza con un foco (conocimiento disciplinar, conocimiento pedagógico del contenido, prácticas generativas, entre otros)
- Discutir sobre problemas pedagógicos
- Parar el video y predecir o proponer distintas vías de acción.
- Compartir la propia experiencia con pares y recibir retroalimentación.

Esta observación conjunta permite ir desarrollando un lenguaje común para referirnos a aspectos propios de nuestro campo profesional y poner atención a aspectos relevantes de la práctica de enseñar.

Análisis de transcripciones

Las transcripciones tienen un objetivo similar al análisis de videos. Se utilizan cuando se quiere focalizar la atención de los profesores en un aspecto específico en algún tipo de interacción o situación. Permite un análisis más detallado de las interacciones.

Análisis de evidencias de aprendizaje de los alumnos

El análisis de evidencias de aprendizaje de alumnos permite ver ejemplos de cómo aprenden los niños, sus razonamientos, sus errores más frecuentes, cómo avanzan de un curso a otro en relación a procesos como la lectura, la escritura, la construcción de conceptos, el razonamiento matemático, la indagación, entre otros.

**Seguimiento/
Shadowing**

El seguimiento (shadowing) es una estrategia de aprendizaje profesional que consiste en “hacer sombra” a un profesional en su actividad cotidiana con el fin de aprender de su quehacer en un contexto auténtico. Por ejemplo, las educadoras en formación tienen la oportunidad de seguir a “anfitrionas” (Educadoras de Párvulo que ejercen distintos roles) para percibir la amplitud del campo profesional.

**CREA
(Cuaderno
de Registro
de Evidencias
de Aprendizaje)**

Un importante recurso que los profesores y educadoras en formación utilizan durante su formación son los cuadernos de campo, que pueden concretarse en diferentes iniciativas, dependiendo de la práctica y el programa de formación. El objetivo de esta herramienta es poder desarrollar habilidades y estrategias de observación y registro de información sistemáticas, que permiten a los profesores y educadoras en formación analizar tanto las evidencias de aprendizaje de sus alumnos, como las propias.

**Análisis
de lecturas**

A lo largo de su práctica se les solicita a los profesores y educadoras en formación presentar un análisis reflexivo de las lecturas establecidas en cada curso. El objetivo es facilitar el análisis de la propia experiencia a la luz de referentes teóricos que ayuden a entenderla y a tomar decisiones basadas en evidencia.



PREPARACIÓN

Se refiere a las oportunidades para preparar la enseñanza. Incluye la planificación colaborativa, microenseñanzas, tutorías, simulaciones, ensayos, entre otras.

CoRe (Representación del Contenido)

Tomando como base que el conocimiento pedagógico del contenido es una parte fundamental de la formación inicial docente, el CoRe (o la Representación del Contenido), es una herramienta que se utiliza para preparar las planificaciones. El instrumento consta de una serie de preguntas que ayudan a sistematizar las ideas principales del contenido a enseñar. Por ejemplo, ¿cuál es la idea central que quiere que sus alumnos aprendan?; ¿cuáles son las preconcepciones que pueden afectar la comprensión del contenido?; ¿cómo indagará en la comprensión de los alumnos?, entre otras. Así, el CoRe es un instrumento de reflexión de lo que el docente va a realizar en el aula, permitiéndole un ordenamiento mental que facilitará la elaboración de su planificación.

Planificaciones de clases

Durante sus trayectorias de práctica, el profesor y la educadora en formación debe aprender e ir perfeccionando su capacidad para planificar experiencias de aprendizaje que respondan a los objetivos planteados y tengan en cuenta el contexto de los alumnos con los que está trabajando. Para esto, deben diseñar planificaciones para cada una de las implementaciones que realiza. Éstas son siempre retroalimentadas por el supervisor o el colaborador, para que sean ajustadas en base a sus comentarios. Este proceso de retroalimentación y corrección es recursivo, hasta que el profesor supervisor considere que la planificación puede ser implementada en el centro educacional. Estas planificaciones deben también ser aprobadas por los colaboradores. Las retroalimentaciones pueden ser formativas o sumativas.

Simulaciones / ensayos

Considerando las aproximaciones graduales a la experiencia de enseñar, explicadas en el marco de las pedagogías de la práctica, en los talleres de práctica, y antes de llevar a cabo la implementación de alguna actividad en el centro educacional, los profesores y educadoras en formación tienen oportunidades para ensayarlas o simularlas con sus compañeros y su profesor supervisor. Los ensayos pueden ser de presentaciones de resultados, de actividades o experiencias específicas de aprendizaje, de una intervención en una reunión de apoderados, de una entrevista a padres, entre otros. En estos ensayos o simulaciones, los profesores y educadoras en formación reciben retroalimentación del supervisor y de sus pares.



PUESTA EN ACTO

Es el nivel de aproximación más auténtico de la experiencia de enseñar. Implica actividades de co-docencia, docencia y acompañamiento en terreno. Puede variar en tiempo de intervención, asignaturas trabajadas y cantidad de niños.

Docencia

Es la implementación autónoma de las actividades o experiencias de aprendizaje en el centro educacional, diseñadas por el profesor o la educadora en formación, retroalimentadas por el profesor supervisor y en ocasiones ensayada con sus compañeros. Estas intervenciones pueden ser individuales o grupales, de diferentes asignaturas, unidades o temas. Pueden ser segmentos de clases o clases completas. Son, además, muchas veces registradas en video. La evaluación formativa o sumativa de la docencia considera diferentes agentes: profesor supervisor, educadora o profesor colaborador, y autoevaluación de la educadora o profesor en formación. Estos últimos reciben además retroalimentación oral y escrita con el fin de reflexionar sobre su práctica pedagógica y mejorar continuamente su docencia.

Aplicación de instrumentos

Con el fin de obtener información y realizar un diagnóstico sobre un tema específico del curso y centro educacional asignado en cada práctica, se aplican algunos instrumentos. La información que levantan algunos de estos instrumentos son la calidad de ambientes de aprendizaje con foco en el lenguaje, la autoeficacia, la comprensión lectora, factores de estudio y estructura del curso en el ámbito social, entre otros temas. Estos instrumentos son aplicados por los profesores y educadoras en formación, que luego analizan los resultados para comunicarlos a través de un informe y/o presentación al centro educacional. Los resultados de estos instrumentos se utilizan como insumo para el diseño de alguna intervención o actividad de aprendizaje que el estudiante llevará a cabo en su centro de práctica.

Diseño, implementación y evaluación de proyectos

Los profesores y educadoras en formación, en sus prácticas profesionales, diseñan proyectos de intervención en sus centros educacionales. El objetivo es que vayan más allá del quehacer dentro de su sala de clase y hagan un aporte a la comunidad, levantando información a través de diagnósticos y generando una propuesta para las necesidades detectadas.

Estos proyectos son diseñados, implementados y evaluados por los estudiantes en el transcurso de su práctica, de manera individual o grupal, según corresponda. Los profesores supervisores apoyan en el diseño retroalimentándolo, y después califican la intervención. Algunos ejemplos de estos proyectos pueden ser el de profesor jefe, la reunión de apoderados u otros relacionados con alguna asignatura o asignaturas, entre otros.

Experiencias de campo

No sólo en las prácticas los estudiantes tienen oportunidades para poner en acto sus aprendizajes para enseñar. En varios cursos de la formación tienen experiencias de campo, donde diseñan actividades específicas para trabajar con un niño, un grupo de niños o un curso completo, y luego las realizan. En general, estas intervenciones tienen como foco algunos de los contenidos trabajados en el curso: desarrollo de habilidades de escritura, lectura en voz alta, diagnóstico de habilidades para la lectura, guiar trabajo en grupo pequeño, conducir un experimento en ciencias, entre otros.



REFLEXIÓN

Con el objetivo de desarrollar una capacidad autocrítica y reflexiva sobre su desempeño, durante el transcurso de cada práctica el profesor y la educadora tienen la oportunidad de reflexionar y analizar su trabajo con el propósito de mejorarlo. Esta reflexión se basa en evidencias de desempeño (observando el video de una experiencia de aprendizaje implementada, por ejemplo), que le permitan generar propuestas de mejora de su práctica pedagógica. Algunas de las herramientas que promueven esta reflexión son el diagnóstico de docencia que se lleva a cabo en algunas prácticas, los informes, los ciclos y la evaluación de pares, entre otros.

Retroalimentación entre pares

La retroalimentación entre pares es un insumo que apoya la reflexión sobre la propia práctica. Por eso en variadas oportunidades los profesores y educadoras en formación reciben retroalimentación formativa de su pares orientados por criterios claros que permiten determinar focos para mejorar.

Informes La documentación de los procesos de aprendizaje de los profesores y educadoras en formación tienen especial importancia para poder evidenciar lo que sucede durante sus experiencias de práctica. Estos informes, dependiendo de la práctica y el momento de ésta, pueden ser de diversa índole: individuales o grupales, formativos o sumativos. Sus temas varían desde la descripción del centro de práctica y diagnóstico del curso asignado (basado en observación de clases y recreos, documentos, registros académicos, y evidencias de aprendizaje), al diseño, implementación, análisis, reflexión, evaluación y presentación de algún material, actividad o experiencia de aprendizaje. Algunos de estos informes hacen referencia también a algún instrumento de evaluación aplicado en su contexto específico, y en ocasiones se presentan a los compañeros y al profesor supervisor. Todos los informes son retroalimentados por el profesor supervisor.

Ciclos Una de las herramientas que se utiliza para la reflexión sobre la propia práctica son los ciclos. Este trabajo permite que el profesor y la educadora en formación analicen y reflexionen a partir de un ciclo de aprendizaje, que comienza con el diseño de una clase y termina con la evaluación de los resultados de aprendizaje en función del objetivo planteado. Para ello, el estudiante registra en video su intervención y luego analiza su docencia considerando también las evidencias de aprendizaje de sus alumnos. Estas evidencias son sistematizadas para verificar la coherencia entre los instrumentos de evaluación con sus respectivos indicadores y criterios, y la meta de aprendizaje propuesta para esa clase. A partir del análisis anterior se proponen estrategias con el propósito de mejorar la docencia.

Portafolio Con el objetivo de recopilar el material que la educadora o profesor en formación ha elaborado, aplicado y registrado, en algunas prácticas los estudiantes construyen portafolios: una selección intencionada y organizada de esa recopilación, junto con instancias de reflexión, análisis crítico, metacognición y autoevaluación. El profesor supervisor retroalimenta el portafolio, pudiendo ser la evaluación formativa o sumativa.

Tutorías En la formación inicial docente, y especialmente cuando los profesores y educadoras en formación están en proceso de práctica, el acompañamiento de los supervisores se vuelve esencial para un mejor y más profundo aprendizaje. En este sentido, las instancias de tutorías, o entrevistas individuales o grupales, son una instancia de reflexión y retroalimentación crucial para lograr este objetivo. En las tutorías se registran las fortalezas, las oportunidades de mejora, y los acuerdos y compromisos asumidos.

Actitud Profesional Con la convicción de que es muy importante enseñar y modelar actitudes profesionales desde la formación inicial, durante el transcurso de las prácticas, tanto el supervisor como el colaborador evalúan la actitud profesional del profesor o la educadora en formación. También se autoevalúa el estudiante. Esta evaluación, en algunos casos formativa y en otros sumativa, se enmarca en la lógica de la retroalimentación y las tutorías. Así, los supervisores tienen instancias periódicas de reflexión con sus estudiantes en práctica en torno a las dimensiones de la actitud profesional: responsabilidad, comunicación, proactividad, confianza y autocontrol.

TAREAS DE COLABORACIÓN

La intención de estas tareas es dar una sugerencia a los profesores y educadoras en formación en relación a las posibles necesidades del colaborador y del centro educacional, según cada práctica específica. Es importante que estas actividades sean acordadas a principio de semestre y se ajusten a los tiempos que el profesor o educadora en formación permanecen en los centros de práctica.

Algunos ejemplos:

► **Administrativas**

- Colaboración en el proceso de recibimiento de los niños
- Ayudar en los momentos de higiene
- Disposición a cooperar según requerimientos del profesor o educadora colaboradora
- Apoyo pedagógico durante la colación y el recreo
- Apoyo en manejo de libreta comunicaciones
- Manejo de la gestión de los recursos didácticos
- Turnos de recreo y/o almuerzo
- Organización de la rutina de inicio o salida de clases
- Preparación de actos y celebraciones

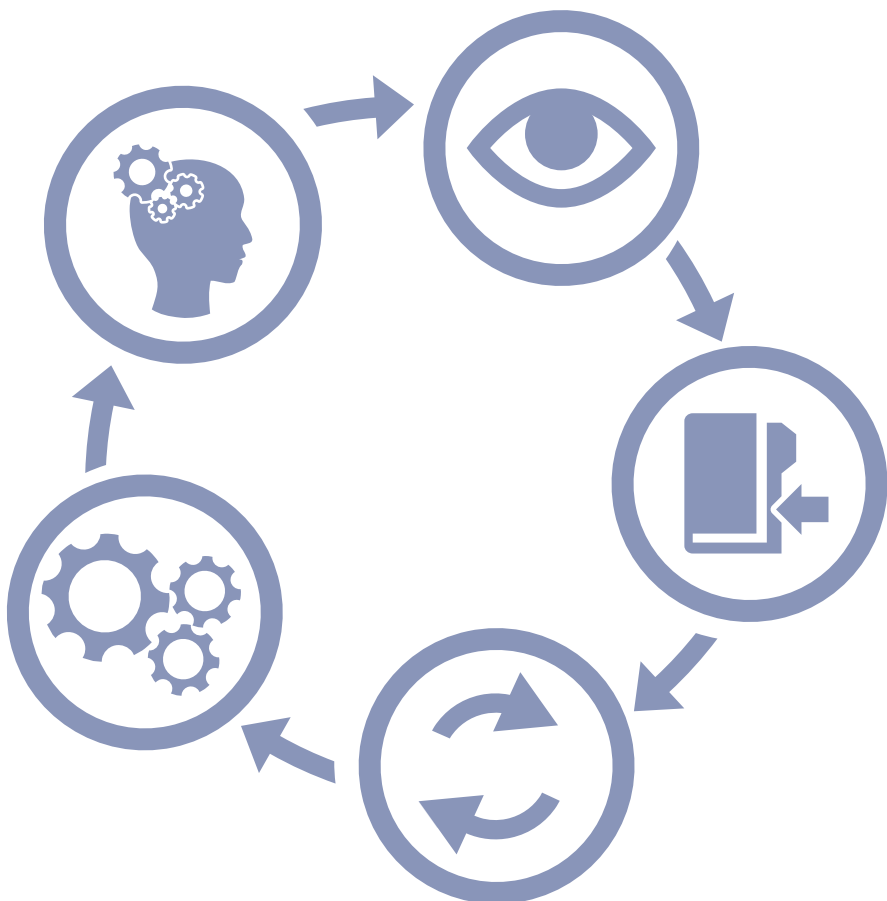
► **Preparación de recursos para la enseñanza y el aprendizaje**

- Preparación de medios de enseñanza (elaboración de material de apoyo, incluyendo TICS como recursos para el aprendizaje)
- Ambientación de aula
- Promoción y facilitación del juego
- Propuesta de actividades para distintas etapas de la clase
- Planificación de experiencias didácticas respondiendo al diagnóstico y a las didácticas establecidas en el programa
- Propuesta de actividades o estrategias que potencien la explicitación del pensamiento: diálogos, debates, foros y discusiones estructuradas

► Apoyo para el aprendizaje

- Observación y registros de las experiencias durante la rutina diaria.
- Monitoreo, acompañamiento y mediación individual o grupal a los alumnos frente a actividades y tareas dadas.
- Corrección de trabajos, cuadernos, evaluaciones y retroalimentaciones.
- Facilitación y conducción de trabajos en grupos pequeños.
- Facilitación y conducción de experiencias planificadas de grupo grande.
- Establecimiento de normas y rutinas para la expresión oral.
- Establecimiento de normas y rutinas para el trabajo de aula.
- Modelamiento a través de diferentes estrategias para el desarrollo de normas y acuerdos del clima de aula.
- Puesta en acto de segmentos de instrucción (introducción a una actividad o tarea, acompañamiento en el desarrollo de actividades o tareas y evaluaciones formativas, etc.)
- Puesta en acto de experiencias de aprendizaje en uno o más momentos de la jornada (juegos, canciones, conversaciones, etc.)
- Apoyo al aprendizaje de niños y jóvenes en períodos de trabajo independiente.
- Refuerzo a la comprensión de instrucciones.
- Formulación de preguntas a los alumnos, para que desarrollen progresivamente habilidades.
- Aplicación de instrumento de evaluación de ambiente de aula, foco en lenguaje
- Toma de pruebas de su subsector en el/los curso(s) asignado(s)
- Participación en actividades del departamento respectivo, aportando ideas y pudiendo contribuir también en la elaboración de materiales para dichos eventos

EDUCACIÓN | UC



ISBN: 978-956-14-2025-0



9 789561 420250