

Oportunidades de aprendizaje de la práctica pedagógica en el campus universitario: planificación, ejecución y contribución en la formación profesional de futuros docentes

Opportunities for learning pedagogical practice in campus coursework: planning, execution, and contribution to professional training of future teachers

Kiomi Matsumoto-Royo¹, Paulette Conget²

¹ Universidad Gabriela Mistral, Chile

² Facultad de Medicina Clínica Alemana, Universidad del Desarrollo, Chile

RESUMEN

La formación inicial docente busca enseñar a enseñar. Para ello, se ha propuesto que los programas incorporen formalmente instancias de comprensión y entrenamiento en prácticas pedagógicas, tanto en las asignaturas como en terreno. Este estudio tiene como objetivo explorar la planificación, ejecución y contribución a la formación profesional de la incorporación de oportunidades de aprendizaje de la práctica pedagógica (OAP) en asignaturas impartidas en el campus universitario. Para ello, se realizó un estudio descriptivo en tres programas de formación docente: educación de párvulos, básica y media. Primero, se identificaron las OAP planificadas analizando las calendarizaciones de 72 asignaturas. Luego, se examinó la percepción al respecto de las OAP ejecutadas encuestando a 231 docentes en formación. Finalmente, se indagó sobre la contribución de las OAP a la formación profesional entrevistando a 8 docentes en formación. Las OAP más planificadas por los formadores de docentes fueron planificar experiencias de aprendizaje y simular lo que hace un docente durante una experiencia de aprendizaje. Esta última fue la OAP más frecuentemente ejecutada por los docentes en formación, quienes reconocen que las simulaciones les permiten: 1) aplicar los contenidos, 2) aprender de los errores, 3) ejercitar el monitoreo metacognitivo y la autoevaluación y 4) aproximarse a la complejidad de la enseñanza. Los hallazgos de esta investigación pueden ser utilizados por las instituciones formadoras para fundamentar la incorporación y diseñar la implementación de la enseñanza de las OAP desde el primer año del trayecto formativo, haciendo un énfasis particular en la simulación de lo que hace un docente antes y durante una experiencia de aprendizaje.

PALABRAS CLAVES:

formación inicial de docentes; aprendizaje basado en la práctica; oportunidades de aprendizaje de la práctica pedagógica; simulación

KEYWORDS:

initial teacher education; practice-based learning; learning opportunities of pedagogical practice; simulation

Fecha Recepción

31 de octubre 2023

Fecha Aceptación

24 de junio 2024

ABSTRACT

Initial teacher education aims to teach how to teach. To this end, it has been proposed that programs formally incorporate opportunities for understanding and training in pedagogical practices, both in courses and in the field. This study aims to explore the planning, execution, and contribution to professional training of the incorporation of opportunities for learning pedagogical practice (OLP) in courses offered on the university campus. A descriptive study was conducted in three teacher training programs: pre-school, primary, and secondary education. First, planned OLPs were identified by analysing the syllabus of 72 courses. Then, the perception of executed OLPs was examined by surveying 231 student teachers. Finally, the contribution of OLPs to professional training was investigated by interviewing 8 student teachers. The most planned OLPs by teacher educators were planning learning experiences and simulating what a teacher does during a learning experience. The latter was the most frequently executed OLP by the student teachers, who acknowledged that simulations allow them to: 1) apply the content, 2) learn from mistakes, 3) practice metacognitive monitoring and self-assessment, and 4) approach the complexity of teaching. The findings of this research can be used by training institutions to support the incorporation and design the implementation of OLP teaching from the first year of the training program, with particular emphasis on simulating what a teacher does before and during a learning experience.

INTRODUCCIÓN

La formación inicial docente (FFID) es un tema de importancia en las agendas de política pública de los países como medida para mejorar la calidad educativa. No obstante, a pesar de los notables esfuerzos realizados a nivel mundial para potenciar la profesión docente, la FFID resulta aún insuficiente para facilitar la conexión entre los elementos pedagógicos y didácticos fundamentales para el ejercicio profesional; específicamente, el conocimiento pedagógico del contenido (Louzano & Moriconi, 2014). Asimismo, la articulación entre teoría y práctica continúa siendo una brecha significativa en muchos sistemas educativos, especialmente en América Latina, ya que la FFID se centra en la adquisición de contenidos teóricos (Payarez, 2017; Unesco, 2017) y el aprender a enseñar se posterga para las experiencias en terreno, que ocurren mayoritariamente hacia el final del plan de estudios (Matsumoto-Royo & Ramírez-Montoya, 2021; Gatti et al., 2011). Sin desconocer el inmenso valor de esas experiencias, es imperativo considerar que el aprendizaje sobre la enseñanza no se limite exclusivamente a aquellas en los establecimientos escolares (Britzman, 2003; Canrinus et al., 2019), sino que deba integrarse de manera sustancial a las asignaturas ofrecidas en el campus universitario; particularmente, aquellas que abordan la didáctica general y específica de cada disciplina (Darling-Hammond, 2005).

En las últimas décadas, algunos programas de FFID han respondido a este desafío reorientando su enfoque hacia la enseñanza explícita de la enseñanza (cómo se enseña) (Dutro & Cartun, 2016; Kang & Windschitl, 2018; Kearney, 2015; Peercy & Troyan, 2017). Para ello, la FFID basada en la práctica incorpora experiencias de aprendizaje estructuradas, secuenciadas y estrechamente supervisadas, que permiten aprender a enseñar (Leko et al., 2015). En contextos iberoamericanos, sin embargo, existe escasa evidencia al respecto (Matsumoto-Royo & Ramírez-Montoya, 2019a). Por ello, los hallazgos del presente estudio contribuyen a una mejor comprensión de los componentes relevantes del aprendizaje basado en la práctica y podrían ser usados como evidencia empírica local para la implementación de este tanto en la FFID en Chile como en la región.

Formación inicial docente basada en la práctica

La FFID basada en la práctica se entiende como una preparación profesional que se centra en el aprendizaje directo de los novatos sobre cómo enseñar (Forzani, 2014), en el entendido de que los docentes en formación deben aprender a pensar y actuar como educadores; pues, de esta manera, pueden aproximarse al trabajo real de la enseñanza (Darling-Hammond, 2006). Por ello, la enseñanza de cómo se enseña (prácticas pedagógicas) constituye una parte esencial del contenido de las asignaturas (McDonald et al., 2013). En estos programas, los docentes en formación se familiarizan —tanto en el campus universitario como en el terreno— con las tareas que los docentes en ejercicio realizan de manera regular. Además de los contenidos disciplinarios, los formadores de docentes intencionan el aprendizaje y dominio de prácticas pedagógicas (Zeichner & Peña-Sandoval, 2015).

Estas prácticas se han sistematizado y, dependiendo del marco teórico usado, han ido denominándose *core practices* o *high leverage practices* (Grossman, 2018; Universidad de Michigan, 2024). De acuerdo con el Core Practices Consortium (2024) —entidad que reúne académicos de más de diez prestigiosas universidades norteamericanas interesados en apoyar y mejorar la FFID—, estas prácticas consisten en conjuntos de movimientos, rutinas y estrategias que los docentes pueden desplegar en todas las áreas disciplinarias, niveles y contextos educativos. Son centrales en el trabajo diario de la enseñanza y en el apoyo al aprendizaje de los estudiantes, y son fundamentales para desarrollar otras prácticas más complejas. Ejemplos de estas prácticas son “provocar (eliciting) el pensamiento de los estudiantes”, “liderar discusiones grupales productivas” o “retroalimentar el aprendizaje de los estudiantes” (Universidad de Michigan, 2024).

La metodología de enseñanza de estas prácticas implica condiciones que los formadores de docentes deben cautelar; por ejemplo, descomponer una práctica en segmentos que puedan ser aprendidos por novatos, ofrecer variadas representaciones de la práctica (modelos reales, videos o registros escritos) (Oliver et al., 2018) o generar diversas aproximaciones a la puesta en acción (ensayos, simulaciones). Esto permite velar por una gradualidad en el aprendizaje y limitar los riesgos que podría implicar el cometer errores frente a niños, niñas y adolescentes en los centros escolares (Dotger et al., 2018; Grossman et al., 2009). Por tanto, el aprendizaje de las prácticas pedagógicas requiere que los programas formativos ofrezcan oportunidades de aprendizaje de la práctica pedagógica (OAP) a lo largo de todo el plan de estudios (Canrinus et al., 2019; Dalinger et al., 2020; Davin & Heineke, 2016; Grossman et al., 2009; Jensen et al., 2018).

Oportunidades de aprendizaje de la práctica pedagógica

Utilizando representaciones universales que son pertinentes en múltiples contextos internacionales, en el año 2018 Jensen et al. propusieron unos indicadores que permiten sistematizar cómo los docentes en formación pueden aprender prácticas pedagógicas, y los llamaron OAP (Tabla 1). Las OAP corresponden a ocasiones en las que los docentes en formación integran conceptos y habilidades pedagógicas, dada su comprensión, implementación y reflexión. Las OAP son instancias que consideran las condiciones de la enseñanza de prácticas (representación, descomposición y aproximación) para ayudar al docente en formación a abordar gradualmente la enseñanza, discutir en torno a ella y perfeccionar sus habilidades en contextos controlados, bajo la guía del formador de docentes (Grossman et al., 2009). Al integrar las OAP en las asignaturas que se dictan en el campus universitario, los docentes en formación tienen múltiples instancias para comprender la complejidad de la enseñanza y de aprender a ejercerla. Esto, integrando el dominio de contenidos necesarios para enseñar y recibiendo retroalimentación de calidad, bajo el resguardo de un espacio en el que se pueden cometer errores y aprender de ellos (García-Jiménez, 2015; Stroupe & Gotwals, 2018).

Tabla 1

Descripción de las oportunidades de aprendizaje de la práctica pedagógica (OAP)

| Oportunidades de aprendizaje de la práctica (OAP) | Descripción |
|---|--|
| Planificar experiencias de aprendizaje | Los docentes en formación planifican actividades de aprendizaje, segmentos y/o secuencias de actividades de aprendizaje, y registran su planeación por escrito. |
| Simular lo que hace un docente durante una experiencia de aprendizaje | Los docentes en formación simulan el rol del docente y la puesta en práctica de segmentos de enseñanza en ensayos o representaciones a través de la técnica del juego de roles. |
| Analizar evidencias del aprendizaje de niños/jóvenes | Los docentes en formación analizan evidencias físicas y audiovisuales del aprendizaje de los niños/jóvenes tales como guías contestadas, respuestas de pruebas registros de diálogos, transcripciones y/o videos de actividades de aprendizaje, entre otros. |
| Examinar material didáctico que se utiliza en establecimientos educativos | Los docentes en formación usan, analizan y/o discuten sobre recursos de enseñanza utilizados en contextos reales de enseñanza, tales como textos de estudios (páginas), guías de trabajo, tareas, objetos que se usan con la intención de enseñar, juegos didácticos, cuentos e instrumentos de evaluación. |
| Discutir sobre la práctica en terreno con docentes y pares | Los docentes en formación comentan, analizan y/o discuten sobre las experiencias que ocurren, observan o vivencian en contextos reales de enseñanza tales como escuelas, liceos o jardines infantiles. |
| Analizar lo que piensan y sienten los niños/jóvenes mientras desarrollan o participan en una experiencia de aprendizaje | Los docentes en formación consideran la perspectiva de niños/jóvenes en la sala de clases analizando sus vivencias a partir de videos, fotografías o registros escritos, o bien realizando las actividades que los niños/jóvenes desarrollan en la sala de clases. Ejemplo de este tipo de actividades sería asumir el rol de niños/jóvenes en una simulación o bien hacer ejercicios o tareas que un niño/joven real desarrollaría. |
| Observar ejemplos de ejecución de prácticas pedagógicas | Los docentes en formación observan la realización de prácticas pedagógicas en videos o a partir del modelamiento que realiza el docente o sus pares, y discuten sobre sus componentes. |
| Analizar los referentes curriculares nacionales | Los docentes en formación leen y/o analizan los referentes curriculares nacionales para la educación escolar y parvularia, tales como bases curriculares, programas de estudio y marco de la buena enseñanza. |

Nota. Elaboración propia con base en Jensen et al. (2018).

Algunas OAP incluyen acciones que son incorporadas esporádicamente en los programas formativos, por ejemplo: analizar referentes curriculares, planificar la enseñanza, analizar recursos didácticos y otros materiales pedagógicos, y discutir sobre las experiencias que se observan o viven en los establecimientos educativos (Canrinus et al., 2019; Jensen et al., 2019; Klette et al., 2017; Kunzman, 2002). Otras OAP consideran instancias que han estado más ausentes en la FFID, como el análisis de buenos modelos de prácticas de enseñanza, a través de grabaciones en escuelas, relatos o el modelamiento por parte del formador de docentes (Hatch & Grossman, 2009; Kloser et al., 2019; McGrew et al., 2018). También, el análisis de las interacciones en el aula focalizado en la experiencia de los aprendices (el desarrollo de su pensamiento, por ejemplo). Igualmente, el análisis de evidencias de aprendizaje de los aprendices (Leeferink et al., 2015), que potencia en los docentes en formación una mejor comprensión de las prácticas pedagógicas y de los contenidos disciplinarios (Danielson et al., 2018). Particularmente interesante es la OAP simular lo que hace un docente durante una experiencia de aprendizaje, que consiste en la aproximación a la ejecución de la enseñanza a través del juego de roles (Dotger et al., 2018; Gardiner, 2018; Rudolph et al., 2014; Wang et al., 2019). En esta OAP los docentes en formación trabajan en pequeños grupos, alternando los papeles de docente y aprendices, a partir

de la reproducción de un contexto de enseñanza que les permite cometer errores en un entorno de bajo riesgo (Bien et al., 2018; De Jong et al., 2012; Kaufman & Ireland, 2016). Paradójicamente, esta OAP ha sido poco considerada en la FFID en Chile, a diferencia de otras áreas como las carreras de la salud.

Formación inicial docente en Chile

El año 2023, de acuerdo con cifras del Consejo Nacional de Educación (CNED, 2023), en Chile había 59 016 estudiantes matriculados en programas de FFID, distribuidos en 46 Universidades; son mayoritariamente mujeres (69% del total) y representan un porcentaje relevante en la matrícula universitaria (8,2% del total de estudiantes universitarios el año 2023).

En las últimas décadas, la urgencia de mejorar la calidad de la educación en el país ha generado importantes reformas en la FFID:

- Entre los años 1997 y 2002, el Ministerio de Educación impulsó el programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FFID), orientado a enriquecer la formación que imparten las instituciones de educación superior que dictan carreras de pedagogía y a apoyar la inserción profesional de sus egresados. El FFID estimuló

procesos de cambio en una formación docente muy debilitada (Ávalos, 2013) y permitió el fortalecimiento de los programas, la articulación entre la formación pedagógica y la formación práctica y el robustecimiento de los claustros académicos (Bastías-Bastías & Iturra-Herrera, 2022). Luego de este periodo, se produjo un aumento explosivo en la matrícula de carreras de pedagogía, por lo que la mejora ocurrida durante el programa FFID no podía afectar a la enorme nueva oferta surgida (Ávalos, 2013).

- El año 2011, se comenzó a entregar la beca Vocación de Profesor, que permite atraer estudiantes de alto rendimiento académico a los programas de pedagogía. Lamentablemente, desde el año 2016, cuando entró en vigencia la gratuidad universitaria, se ha reducido el interés por esta beca en todos los niveles socioeconómicos (Molina Castro, 2023).
- En el año 2016, se promulgó la ley denominada de Carrera Docente, que instauró el sistema de desarrollo profesional docente e introdujo cambios tanto en la FFID como en el desarrollo profesional de educadores de párvulos y profesores de enseñanza básica y media (Ministerio de Educación, 2017). Dicha ley plantea entre sus objetivos promover y garantizar la calidad de la FFID, para lo cual aumenta las exigencias para el ingreso de estudiantes a los programas, asigna solo a las universidades su impartición y obliga su acreditación por parte de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA).

Si bien estas señales han sido relevantes para la mejora de la calidad de la FFID, podrían resultar insuficientes, si se consideran las recomendaciones de la OECD para la educación en Chile (2018). Estas últimas se relacionan con que la formación práctica de los futuros docentes debía estar mejor integrada en los programas FFID, dado que se observa una fragmentación entre lo teórico y lo práctico, con escasa relación entre la formación en la universidad y la práctica en los establecimientos educacionales (Bastías-Bastías & Iturra-Herrera, 2022; Matsumoto-Royo & Ramírez-Montoya 2019b). Este escenario deja al albedrío del estudiante el desarrollo de reflexiones articuladoras de estos campos de conocimiento (Flores-Lueg & Turra-Díaz, 2019).

El análisis de fortalezas y debilidades de los programas de pedagogía acreditados por la CNA entre los años 2016 y 2017 (CNA, 2018), a partir de las resoluciones de acreditación de 84 programas de pedagogía del país, concluyó que la formación práctica es una de las debilidades que más se repite en los distintos programas. Así, la deficiente claridad de la formación práctica y la escasa articulación con didácticas y otras asignaturas del programa empobrecen su estructura curricular; además, la insuficiencia de acompañamiento y seguimiento por parte de formadores docentes en las experiencias prácticas afecta la retroalimentación del proceso educativo.

Sin embargo, cabe señalar que, recientemente (octubre del año 2023), entraron en vigencia nuevos criterios y estándares de calidad para la acreditación de programas de pedagogía (CNA, 2021). Hoy la formación práctica constituye uno de los criterios de acreditación (seis en total) y examina lo siguiente:

la carrera diseña, implementa y monitorea un

sistema u organización formal para la formación práctica, permitiendo a las y los estudiantes desplegar las competencias, objetivos o resultados de aprendizaje del perfil de egreso, y demostrar un desarrollo creciente de su efectividad en la docencia, en el contexto formativo (CNA, 2021, p.9).

Las exigencias asociadas a la acreditación de los programas de la FFID tensionan hacia su cumplimiento; pues, sin acreditación, el programa debe cerrar. A lo anterior se suma que el nuevo sistema de acreditación de universidades considera una muestra de programas entre los cuales los de pedagogía son obligatorios. Lo anterior, por tanto, implica cumplir con los criterios y estándares de calidad relacionados con aspectos fundamentales de la formación; entre ellos, el criterio de formación práctica. Dada la reciente vigencia de este nuevo marco evaluativo, aún no se cuenta con información del efecto que este nuevo criterio podría generar en la FFID, ni tampoco sobre cómo las universidades y los programas han ido ajustándose para cumplir con los nuevos requerimientos.

Formación inicial docente basada en la práctica en Chile

En Chile las universidades tienen la autonomía tanto de definir el enfoque curricular y el plan de estudios de sus programas de pedagogía como de decidir de qué manera organizan la trayectoria formativa. Si bien se constata la incorporación de un mayor porcentaje de experiencias de formación práctica tempranas, intermedias y profesionales en establecimientos educacionales (Bastías-Bastías & Iturra-Herrera, 2022), a la fecha no se dispone de información comparada sobre el enfoque curricular que han adoptado los distintos programas de formación pedagógica en el país —en particular, sobre la adopción de enfoques basados en la práctica— salvo lo informado en sus páginas web o en algunas publicaciones que lo refieren directa o indirectamente (Barahona & Darwin, 2021; Muller et al., 2016; Perroni, 2024; Matsumoto-Royo et al., 2022).

A partir de ello, se pueden reconocer al menos cuatro universidades que declaran entre sus lineamientos haber adoptado este enfoque para la formación inicial de docentes. Una de ellas es la universidad en la que se desarrolló este estudio, una institución privada fundada en 1990 que ofrece tres programas de FFID: Pedagogía en Educación Básica, Pedagogía en Educación de Párvulos (ambas de ocho semestres) y un Programa de Formación Pedagógica dirigido a licenciados (de dos semestres de duración). En el año 2016, en dichos programas se implementó un modelo de formación basado en la práctica. El modelo diseñado (Universidad del Desarrollo, 2016) busca que los docentes en formación alcancen un profundo dominio de la enseñanza y se basa en la enseñanza explícita y sistemática de prácticas pedagógicas transversales de alto impacto en el aprendizaje, prácticas disciplinarias y prácticas éticas inherentes al profesionalismo docente.

La metodología definida para la enseñanza de las prácticas es un ciclo de aprendizaje basado en la propuesta de McDonald y su equipo (2013). De acuerdo con el modelo, la enseñanza de las OAP debe implementarse, al menos, en todos los cursos de didáctica y práctica dictados en el campus universitario. Para la apropiación del modelo por parte de los formadores de docentes, se crearon y difundieron recursos escritos y audiovisuales. También, se efectuaron jornadas de capacitación frecuentes y de carácter práctico. A inicios

capacitación frecuentes y de carácter práctico. A inicios de cada semestre, los formadores de docentes diseñaron la calendarización semestral (con base en el programa de asignatura); la cual corresponde a planificaciones detalladas que describen, entre otros componentes, los resultados de aprendizaje y las estrategias de enseñanza y evaluación de cada una de las sesiones del periodo lectivo, presentadas semana a semana.

De acuerdo con los antecedentes descritos, este estudio tiene como objetivo explorar la planificación, ejecución y contribución a la formación profesional de la incorporación de OAP en asignaturas impartidas en el campus universitario. Por tanto, las preguntas de investigación que se plantearon son las siguientes.

En las asignaturas que se imparten en el campus universitario,

- ¿cuáles son las OAP más planificadas por los formadores de docentes?
- ¿cuáles son las OAP más ejecutadas, desde la perspectiva de los docentes en formación?
- ¿cuál es la contribución a la formación profesional percibida por los docentes en formación de las OAP que han experimentado con mayor frecuencia?

Un mapeo de estas características aporta evidencia para que las instituciones formadoras fundamenten la incorporación y diseñen la implementación de la enseñanza de las OAP a lo largo de sus trayectos formativos, para que se alineen con las tendencias internacionales que pueden potenciar la FFID, a pesar de las diferenciales socioculturales y económicas.

MÉTODO

Este estudio adoptó un enfoque descriptivo con diseño secuencial al abordar las preguntas de investigación (Onwuegbuzie & Collins, 2007). Primero, se recopilieron datos cuantitativos, que permitieron identificar las

OAP que los formadores de docentes planificaban en sus asignaturas. Luego, se evaluó la percepción de los docentes en formación con relación a la frecuencia en que ejecutaban las OAP en las asignaturas que cursaban. Finalmente, basado en los hallazgos cuantitativos, se indagó la contribución de la enseñanza de las OAP en la formación profesional, de acuerdo con la consideración de los docentes en formación; lo que favoreció la comprensión de los resultados (Creswell, 2014). De acuerdo con todo lo anterior, este enfoque permitió una investigación más completa y contextualizada (Klassen et al., 2012).

Materiales y participantes

En la fase cuantitativa se trabajó con muestras censales. Para responder la primera pregunta de investigación, se revisaron las calendarizaciones de todas las asignaturas de didáctica y práctica ofrecidas en los programas de pedagogía de la Universidad del Desarrollo (n=72). Estas asignaturas representan entre el 50% y 60% del crédito total de cada programa y fueron escogidas porque el modelo mandataba a incorporar en ellas las OAP.

Para responder la segunda pregunta de investigación, la muestra incluyó a 231 docentes en formación de un total de 278 matriculados. Los participantes habían cursado al menos un curso de práctica y didáctica. En la tabla 2 se presenta información sobre el sexo, año y programa al que pertenecen los participantes del estudio.

En la fase cualitativa, para responder la tercera pregunta de investigación, la muestra correspondió a 8 docentes en formación. Estos fueron seleccionados de tal manera que pertenecieran a distintos programas, cursaran distintos años dentro de los programas, fueran de ambos sexos y hubiesen completado previamente el cuestionario de la fase cuantitativa (tabla 2).

Tabla 2
Características de los participantes.

| Característica | | Cuantitativa n = 231 | Cuantitativa n = 8 |
|--------------------|-----------------------|-------------------------|-----------------------|
| Sexo | Mujer | 223 | 7 |
| | Hombre | 7 | 1 |
| | Prefiere no responder | 1 | 0 |
| Programa | Educación de Párvulos | | |
| | Educación Básica | 114 | 3 |
| | Educación Media | 91 | 2 |
| Año en el programa | Primero | 26 | 3 |
| | Segundo | | |
| | Tercero | 43 | 2 |
| | Cuarto | 41 | 2 |
| | Quinto o superior | 55 | 2 |
| | | 67 | 2 |
| | | 25 | 0 |

Instrumentos

Para revisar el contenido de las calendarizaciones, se empleó el instrumento Estrategias de Enseñanza y Evaluación para la Práctica Pedagógica (EEPP), previamente validado (Matsumoto-Royo & Ramírez-Montoya, 2020). Este corresponde a una lista de verificación que permite registrar la presencia o ausencia de las OAP en cada una de las sesiones planificadas en la calendarización. Para ello, el instrumento señala que se debe revisar la descripción detallada en la sección Estrategias de enseñanza y que solo se marca presencia cuando se describe de manera explícita o se infiere de la descripción una actividad en la que los docentes en formación realizarán el indicador previsto. Dicha presencia constituye un registro de OAP.

Una persona entrenada en el uso del instrumento EEPP revisó las calendarizaciones. Los datos recopilados fueron verificados por los investigadores; y, cuando el registro no fue explícito o la inferencia no fue coincidente, no se consignó el registro.

Para recopilar información de las OAP desde la perspectiva de los docentes en formación, se utilizó el instrumento Metacognición y Lifelong Learning en la Enseñanza y Evaluación de Futuros Profesores (MLEEP), validado previamente (Matsumoto-Royo et al., 2021). Este instrumento utiliza una escala de tipo Likert, de 4 categorías asociadas a frecuencia (nunca, rara vez, frecuente y muy frecuente) y considera 4 dimensiones. Para el presente estudio se consideró el resultado de la primera dimensión (Oportunidades para aproximarse a la práctica pedagógica en la enseñanza de los cursos del programa de formación) cuya confiabilidad es de 0,88, de acuerdo con el Alpha de Cronbach. Cabe señalar que, en esta dimensión, la OAP planificar experiencias de aprendizaje no está representada por una pregunta, pues en el proceso de validación del instrumento las preguntas asociadas no discriminaban.

Para enriquecer la comprensión de los datos cuantitativos recopilados se realizaron entrevistas individuales en profundidad, utilizando una guía semiestructurada,

con el fin de recoger información sobre las experiencias de los docentes en formación al respecto de las OAP en las actividades de las asignaturas de práctica y didáctica dictadas en el campus universitario.

Análisis

La planificación de OAP en las actividades de aprendizaje se determinó calculando la frecuencia de aparición en las calendarizaciones. Los resultados se presentan como frecuencias acumuladas para cada programa, semestre, asignatura y OAP.

Las respuestas de los docentes en formación se analizaron de acuerdo con el porcentaje de respuestas en cada categoría de la escala Likert del instrumento. Las entrevistas se analizaron en función de su contenido, de acuerdo con codificaciones asociadas a categorías teóricas y emergentes (Corbin & Strauss, 2008; Levin & Wagner, 2009). También, se exploraron las coocurrencias y se profundizó en cada una de ellas, revisando nuevamente los textos originales. Las categorías teóricas se basaron en las OAP, mientras que otras categorías surgieron de los datos empíricos (aporte en su formación, retroalimentación, rol de pares y rol de formador docentes, entre otras).

Consideraciones éticas

El Comité de Ética de la de la Universidad del Desarrollo aprobó este estudio. Las directoras de los tres programas autorizaron su ejecución y proporcionaron las calendarizaciones de las asignaturas. Los docentes en formación dieron su consentimiento informado previo a responder el cuestionario y participar en las entrevistas.

RESULTADOS

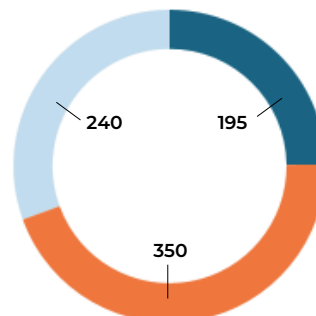
La revisión de las calendarizaciones mostró que en los tres programas estudiados se planifican OAP (figura 1), independiente del semestre lectivo. Sin embargo, la frecuencia de OAP en cada asignatura varía desde 1 hasta 31 por semestre.

Figura 1

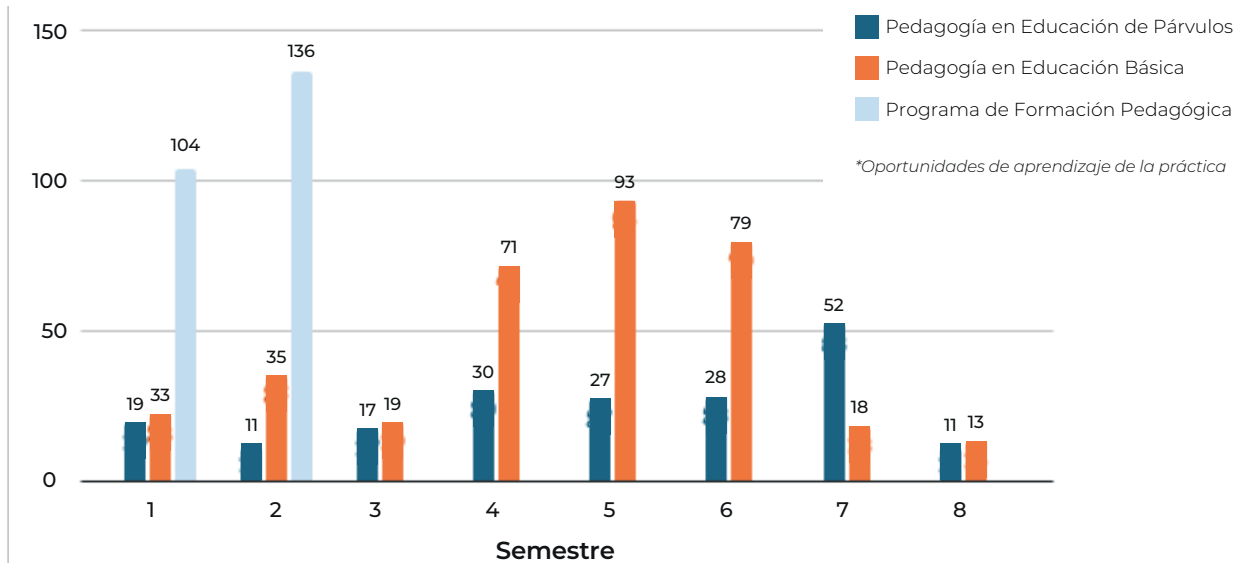
Frecuencia de planificación de oportunidades de aprendizaje de la práctica pedagógica (OAP) por programa, semestre y asignatura.

OAP planificadas por programa (número)

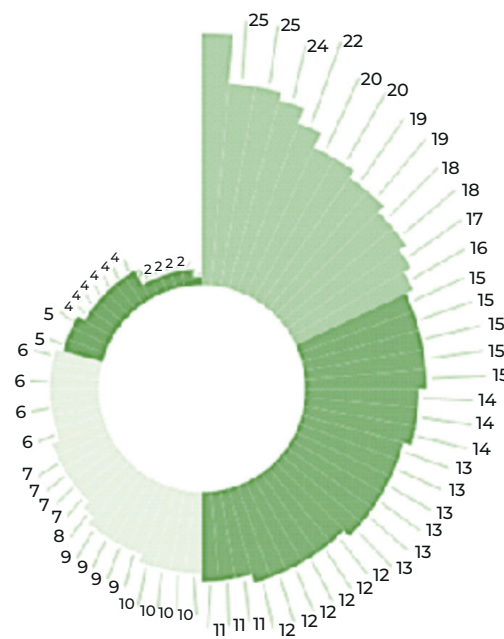
- Educación de Párvulos
- Educación Básica
- Educación Media



OAP planificadas por semestre (número) *



OAP planificadas por asignatura (número)



Ahora, como se puede ver en la tabla 3, las OAP planificadas en más asignaturas fueron planificar experiencias de aprendizaje (88% de las asignaturas) y simular lo que hace un docente durante una experiencia de aprendizaje (72% de las asignaturas). Esto se repitió en cada uno de los programas analizados, en los que ambas OAP se planifican en la mayoría de sus asignaturas. Además, los registros de estas OAP superan de manera importante los de las otras OAP, pues alcanzan un total de 306 en planificar experiencias de aprendiza-

je y 189 en simular lo que hace un docente durante una experiencia de aprendizaje.

Por otro lado, las OAP planificadas en menos asignaturas fueron analizar evidencias del aprendizaje de estudiantes (12% de las asignaturas) y discutir sobre la práctica en terreno con docentes y compañeros (11% de las asignaturas). Los registros totales de estas OAP son también menores en cantidad (15 y 13 registros, respectivamente).

Tabla 3

Frecuencia de planificación de cada oportunidad de aprendizaje de la práctica pedagógica (OAP) global y en las asignaturas de cada programa

| | Registros | | Asignaturas | | | | | | | |
|---|----------------|--------------------------|-------------|-------------------------------|-----|-------------------------|-----|---------------|-----|--|
| | Total (785) | Educación básica (30) | | Educación de párvulos (25) | | Educación media (20) | | Total (75) | | |
| | | (n°) | (%) | (n°) | (%) | (n°) | (%) | (n°) | (%) | |
| Planificar experiencias de aprendizaje | 306 | 27 | 90 | 21 | 84 | 18 | 90 | 66 | 88 | |
| Simular lo que hace un docente durante una experiencia de aprendizaje | 189 | 22 | 73 | 17 | 68 | 15 | 75 | 54 | 72 | |
| Analizar evidencias del aprendizaje de estudiantes | 15 | 6 | 20 | 1 | 4 | 2 | 10 | 9 | 12 | |
| Examinar material didáctico que se utiliza en los establecimientos educativos | 39 | 7 | 23 | 7 | 28 | 7 | 35 | 21 | 28 | |
| Discutir sobre la práctica en terreno con docente y compañeros | 13 | 3 | 10 | 2 | 8 | 3 | 15 | 8 | 11 | |
| Analizar lo que piensan y sienten los niños/jóvenes mientras desarrollan o participan en una experiencia de aprendizaje | 20 | 5 | 17 | 2 | 8 | 5 | 25 | 12 | 16 | |
| Observar ejemplos de ejecución de prácticas fundamentales | 108 | 17 | 57 | 13 | 52 | 10 | 50 | 40 | 53 | |
| Analizar los referentes curriculares nacionales | 95 | 14 | 47 | 14 | 56 | 8 | 40 | 36 | 48 | |

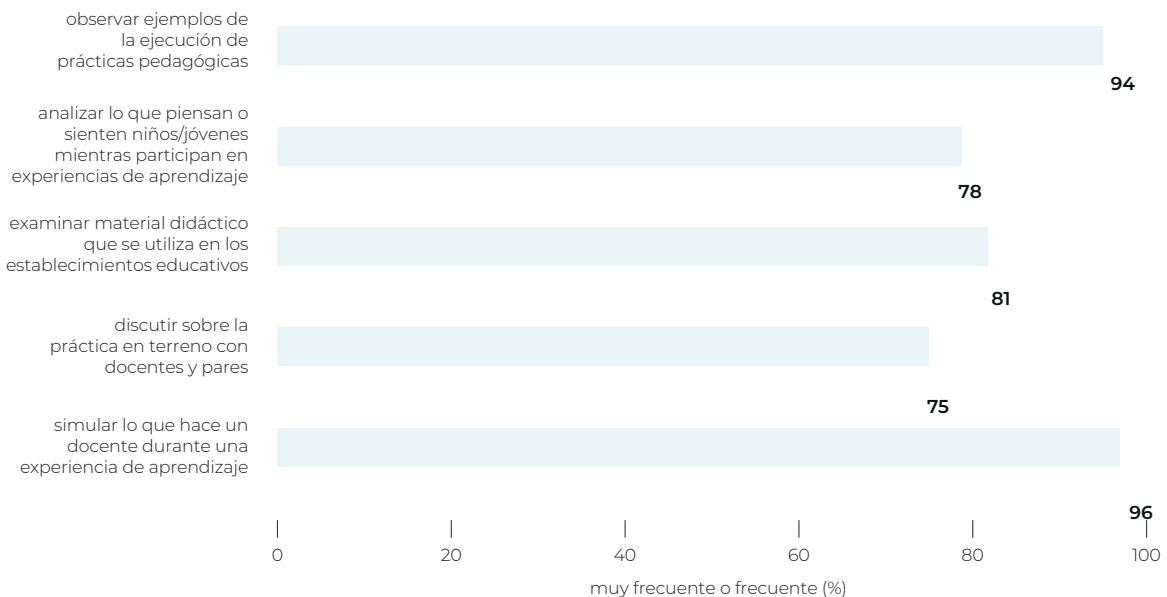
De acuerdo con los resultados del instrumento MLEEP, los docentes en formación reconocen que las OAP han sido frecuentes o muy frecuentes en las asignaturas de práctica y didáctica que se dictan en el campus univer-

sitario (figura 2); en particular, simular lo que hace un docente durante una experiencia de aprendizaje y observar ejemplos de ejecución de prácticas fundamentales.

Figura 2

Frecuencia de ejecución de oportunidades de aprendizaje de la práctica pedagógica (OAP) percibidas por los docentes en formación durante su trayecto formativo

En las clases de las asignaturas que se dictan en el campus me ha invitado a:



Tanto en la revisión de las OAP planificadas como en la percepción de los docentes en formación, la OAP a la que se han visto más expuestos fue simular lo que hace un docente durante una experiencia de aprendizaje, y le atribuyen beneficios significativos a esta práctica. Uno de los beneficios identificados es aplicar los contenidos que están aprendiendo en situaciones de enseñanza más cercanas a las reales (no solo en una planificación) que les permiten poner en práctica los conocimientos que han adquirido: “en la simulación tenía que ocupar uno de los métodos de enseñanza que estábamos viendo en clase durante la unidad y aplicarlo para enseñar” (docente en formación 1) y “Yo creo que era clave aprender los contenidos para simular, porque es ver cómo podemos llevar eso a la sala de clase. El contenido uno lo aprende, pero llevarlo a la práctica igual es difícil, hacer el link es difícil. El contenido lo podemos saber muy bien, pero decir ‘¿qué hago ahora con esto?’ es difícil” (docente en formación 6).

La aplicación de lo que van aprendiendo en situaciones que se asemejan al contexto real no solo favorece que el docente en formación amplíe las posibilidades de practicar en entornos seguros, sino que disminuye riesgos de que niños o jóvenes se vean expuestos a una enseñanza con errores.

Los docentes en formación también valoran las simulaciones como un espacio en el que pueden cometer errores sin temor. Consideran que estas experiencias les brindan la oportunidad de aprender de ellos y recibir retroalimentación constructiva: “las simulaciones han sido muy enriquecedoras para mi formación, ya que uno ahí tiene la libertad de cometer algún error y la profesora que te está observando corregírtelo y ver cómo lo podrías mejorar (docente en formación 3). Por su parte, el docente en formación 7 amplía al respecto:

he aprendido a manejar mejor los tiempos de las clases por los errores que he cometido en las simulaciones. Una vez tuvimos que simular una clase de 20 minutos y a mí me sobró tiempo... entonces me di cuenta de que uno escribe, escribe, escribe y se ve un texto gigante en la planificación, pero en verdad eran solo tres preguntas.

Si consideramos que en el caso de la FFID las experiencias de aprendizaje universitario de los docentes en formación constituyen un poderoso modelo para su ejercicio profesional futuro, el reconocimiento de que los errores pueden ser fuente de aprendizaje y la apertura a la retroalimentación constituyen una experiencia relevante para su desarrollo profesional futuro.

Además, los docentes en formación reconocen que participando en simulaciones grupales adquieren habilidades esenciales para monitorear su propio pensamiento y ajustar la correspondiente acción en el mismo momento en que están realizando la enseñanza (en tiempo real):

la interacción con mis compañeras que se hacen pasar por niños, y que no atienden a la idea o no captan, yo ahí pienso ‘no debía haber hecho esta actividad en este momento de la clase’... ‘esta pregunta va en otro momento de la clase’... es un

proceso que ocurre en la mente de uno y muy rápido, muy rápido, recoge esa información. Nadie te lo está diciendo, o sea, pasa algo en ti durante la simulación que te vas corrigiendo (docente en formación 7).

La experiencia de simular y la retroalimentación que reciben en esa instancia les da información para modificar sus planificaciones y autoevaluarse (...) la corrección de la planificación la hacemos después de simular y consideramos la retroalimentación, uno puede cambiar la planificación (docente en formación 7).

Yo encuentro súper bueno simular porque al final uno aprende de uno mismo. Uno por tanta práctica, empieza a conocer sus debilidades y ese aprendizaje es súper enriquecedor porque es tan de adentro, es muy internalizado (docente en formación 2).

La FFID debe asegurar que quienes egresen estén altamente preparados para desarrollar la enseñanza y para continuar aprendiendo. En estos testimonios se aprecian procesos relevantes para ello: procesos reflexivos sobre lo que hacen (antes, durante y después de su acción pedagógica) y atención a la retroalimentación.

En el contexto de simulaciones grupales, los docentes en formación interactúan con pares y con el formador de docentes, quienes simulan ser sus estudiantes. Esto los acerca al contexto real de la enseñanza, a la complejidad que esta implica; y les permite desarrollar y poner en práctica habilidades para gestionar situaciones de aula de manera efectiva.

... de cierta manera nos expone a un contexto real. Nuestras compañeras simulan de niños y mis profesoras también actuaban de niños y eso me hacía sentir como que estaba en el colegio haciendo clase. Eso creo que ha sido lo más enriquecedor para mi formación, porque de esta manera vamos interiorizándonos con el ser profesoras (docente en formación 3).

Tengo una amiga que estudia la misma carrera en otra universidad y no hace muchas simulaciones...eso no tiene gracia, porque uno tiene que trabajar mucho la interacción con los niños y uno se va enfrentando a la respuesta que quizás te puedan dar. Se aprende cómo corregir, cómo llevar al grupo, cómo manejar la clase (docente en formación 7).

después de estas planificaciones uno tiene que simular... una cosa es planificar en el papel y otra es hacerlo en persona. Ayer teníamos que leer un cuento. Entonces te dicen que en esta parte podrías hacer preguntas y otras cosas que surgen al estar cara a cara con niños (docente en formación 2).

Los testimonios anteriores dan cuenta de la aproximación a uno de los aspectos más complejos y desafiantes de la enseñanza: las habilidades necesarias para establecer interacciones de calidad con niños y jóvenes. Aprender a enseñar no solo consiste en diseñar un muy buen guion de actuación (planificación de experiencias

de aprendizaje), sino también en actuar de manera pertinente ante las múltiples situaciones que ocurren en el aula, poniendo en práctica los conocimientos adquiridos y promoviendo el mejor desarrollo y aprendizaje de los niños y jóvenes. Aprender a establecer estas interacciones en ambientes seguros y contar con retroalimentación oportuna y especializada, como la que reportan en las simulaciones grupales, constituye un aporte relevante en su desarrollo profesional.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El propósito de este estudio fue explorar la planificación, ejecución y contribución a la formación profesional de la incorporación de oportunidades de aprendizaje de la práctica pedagógica (OAP) en asignaturas impartidas en el campus universitario. A continuación, se discuten los resultados del estudio a la luz de las preguntas que lo guiarán.

La primera pregunta fue: en las asignaturas que se imparten en el campus universitario, ¿cuáles son las OAP más planificadas por los formadores de docentes? Al respecto, los resultados muestran que en los FFID basados en la práctica los formadores de docentes planifican una variedad de OAP en las asignaturas impartidas en el campus universitario a lo largo de los distintos semestres de la formación.

De acuerdo con la figura 1, se planificaron OAP en los tres programas estudiados. Esto es coincidente con hallazgos anteriores sobre la presencia de OAP en programas de pedagogía a nivel internacional (Gotwals & Birmingham, 2016; Johnson Lachuk et al., 2019; Mitchell & Reid, 2017) y nacional (Müller et al., 2016). Asimismo, la consideración de las OAP en los planes de clases que realizan los formadores de profesores de estos programas es coincidente con lo planteado por Peercy y Troyan (2017) en cuanto a la innovación en el tipo de actividades de enseñanza que planifican. Además, la alta frecuencia de OAP planificadas confirman que para implantar modelos basados en la práctica es necesario anclar los nuevos aprendizajes a recursos concretos —como, en este caso, las calendarizaciones—, de tal manera que se garantice el aprendizaje a nivel curricular (Perroni, 2024). También podemos ver que las OAP se planifican a lo largo de todos los semestres (incluido el primero) y con mayor incidencia en los cursos de la segunda mitad de los programas. Hasta donde sabemos, no existen estudios que muestren cómo varían las OAP en los diferentes momentos de la formación de docentes, pero la literatura sugiere que estas debiesen ofrecerse de manera sistemática durante la formación.

Entre las distintas OAP, hay algunas más planificadas que otras. De acuerdo con la tabla 3, las OAP que se planificaron más frecuentemente, fueron planificar experiencias de aprendizaje y simular lo que hace un docente durante una experiencia de aprendizaje. La alta cantidad de registros de ambas OAP coincide con el alto porcentaje de asignaturas en las que fueron planificadas. La OAP planificar experiencias de aprendizaje también se encontró de manera frecuente en estudios anteriores (Canrinus et al. 2019; Klette et al., 2017); sin embargo, la OAP simular lo que hace un docente durante una experiencia de aprendizaje resulta menos

abordada en los programas de FFID (Jenset et al., 2018; Klette & Hammerness, 2016; Muller et al., 2016), por lo que representa un hallazgo altamente interesante en el que luego se ahondará.

De acuerdo con la tabla 3, las OAP menos planificadas y coincidentes con el bajo porcentaje de asignaturas que las planificaron fueron analizar evidencias del aprendizaje de niños/jóvenes y discutir sobre la práctica en terreno con docentes y pares. La consideración menor de la primera coincide con hallazgos anteriores (Canrinus et al., 2019; Ghouseini et al., 2015; Gotwals & Birmingham, 2016; Hammerness et al., 2020), por lo que podría constituir un desafío para los programas de FFID. En cambio, con respecto a la OAP discutir sobre la práctica en terreno con docentes y pares, el hallazgo de este estudio difiere de estudios anteriores en los que aparecen amplias oportunidades para discutir sobre la práctica en terreno con docentes y pares (Canrinus et al., 2019; Jenset et al., 2019; Klette et al., 2017). Esta discrepancia podría explicarse con que en este estudio se revisaron OAP planificadas, mientras que los otros estudios observaron clases y exploraron las experiencias de los docentes en formación. Posiblemente, los formadores de docentes abordan la OAP durante sus clases, pero no necesariamente lo planificaron en las calendarizaciones.

La segunda pregunta de investigación fue: En las asignaturas que se imparten en el campus universitario, ¿cuáles son las OAP más ejecutadas, desde la perspectiva de los docentes en formación? La percepción de los docentes en formación confirma los hallazgos sobre las OAP planificadas por los formadores de docentes.

De acuerdo con la figura 2, los resultados evidencian altos porcentajes en las categorías frecuente y muy frecuente de las distintas preguntas; en particular, en la pregunta relacionada con las OAP de simular lo que hace un docente durante una experiencia de aprendizaje y de observar ejemplos de ejecución de prácticas pedagógicas. Ambas OAP se asocian directamente con las condiciones para la enseñanza de prácticas pedagógicas expuestas por Grossman et al. (2009), en cuanto a la aproximación a la práctica (simulaciones) y la representación (observar ejemplos). Además, existe amplia evidencia sobre su contribución en la FFID (Danielson et al., 2018; Davis et al., 2017; Grossman, 2018; Stroupe & Gotwals, 2018). La OAP simular lo que hace un docente durante una experiencia de aprendizaje es la que los docentes en formación perciben con mayor frecuencia en los cursos que se dictan en el campus; y, tal como se señaló anteriormente, esto no ocurre en estudios anteriores. Desarrollar simulaciones en los cursos que se dictan en el campus implica que los formadores de docentes adopten nuevas formas de actuar e interactuar con los docentes en formación (Anagnostopoulos et al., 2018) y, posiblemente, sea una de las OAP que implica un mayor ajuste en sus metodologías.

La diferencia que encontramos respecto a hallazgos anteriores podría explicarse por, al menos, tres razones:

- La simulación se introdujo decididamente desde el principio de la implementación del modelo de práctica en la institución donde se llevó a cabo esta investigación, por ser parte de una de las fases del ciclo que se estableció como metodología principal.
- Asociado a lo anterior, las calendarizaciones (plan de clases detallado) se establecieron como un recurso necesario en la implementación del

modelo, y las simulaciones fueron previstas en ellas.

Los formadores de docentes participaron en capacitaciones prácticas frecuentes.

La tercera pregunta de investigación expresa: En las asignaturas que se imparten en el campus universitario, ¿cuál es la contribución a la formación profesional percibida por los docentes en formación de las OAP que han experimentado con mayor frecuencia?

Considerando que la OAP simular lo que hace un docente durante una experiencia de aprendizaje fue una de las más planificadas por los docentes en formación (tanto a nivel de las asignaturas que la planificaron como de registros de su presencia) y, de acuerdo con la percepción de los docentes en formación, fue la OAP que reconocían haber tenido con mayor frecuencia en las clases en el campus, se focalizó la atención en la contribución para su formación y desarrollo profesional. Las entrevistas evidenciaron que las experiencias de simulación en pequeños grupos donde sus pares y el formador de docentes actuaban de niños o jóvenes eran instancias valiosas para aplicar los contenidos teóricos adquiridos, mientras también aprendían de sus errores. Asimismo, otros estudios han confirmado que las simulaciones son efectivas al combinar teoría y práctica, por lo que se han perfilado como una herramienta que permite y estimula el acercamiento y el diálogo entre ambas dimensiones con una fuerte orientación en la experiencia y la aplicación (Hallinger & Wang, 2020; Jeldres & Volante, 2023).

Además, bajo el propósito de formarse en prácticas, la oportunidad de cometer errores y aprender de ellos es ampliamente reconocida como necesaria, tanto a nivel general en la formación de profesionales (Guskey, 2003; Metcalfe, 2017) como en la FFID —específicamente asociada a simulaciones (Rudolph et al., 2014; Scalese et al., 2008; Stroupe & Gotwals, 2018)—. Por tanto, es altamente recomendable ofrecer esta OAP de manera frecuente en las asignaturas.

Los docentes en formación de este estudio también refieren que las simulaciones grupales estimularon en ellos el monitoreo metacognitivo y la autoevaluación. En otros estudios se ha establecido que las OAP preparan para desempeños complejos, como el de las aulas escolares (Klette et al., 2017), y que experiencias como las simulaciones conducen a la toma de conciencia de lo que se ejecuta —su pensamiento— (Lu & Wang, 2022; Sams, 2022). Esto les permite evaluar actuaciones complejas y anima la revisión del plan original y la realización de correcciones oportunas (Codreanu et al., 2021).

El monitoreo metacognitivo y la autoevaluación son procesos fundamentales en la profesión docente, necesarios para el cambio en el ámbito de las actuaciones y que establecen y aplican procesos de mejora permanente en la calidad profesional (Gairín Sallan, 2011). Por tanto, este hallazgo refuerza la idea de que la formación práctica y las simulaciones (en particular) podrían desencadenar valiosos procesos reflexivos en los docentes en formación, en cuanto a su actuar como docentes. Así que, ofrecer este tipo de OAP de manera frecuente en las asignaturas podría trascender la formación inicial.

Finalmente, los docentes en formación informaron sobre la contribución de las simulaciones en cuanto a que les exigían responder a interacciones similares a las

que podrían ocurrir con estudiantes escolares. Hallazgos anteriores son coincidentes con que las simulaciones enfrentan a casos que requieren involucramiento, lo que provoca respuestas y captura reacciones y comportamientos realistas (Harris et al., 2006; Luke et al., 2023). Ciertamente, ampliar las experiencias de los docentes en formación en escenarios que les impliquen interactuar con estudiantes ofrece beneficios para su formación; no solo por la disminución del temor y las inseguridades de estar frente a una clase real o un grupo de niños o jóvenes —que ya es un aporte valioso (Hung et al., 2021)—, sino porque les prepara gradualmente para desarrollar interacciones de calidad con sus futuros estudiantes, variable de alto impacto en el aprendizaje de escolares (Thunder et al., 2023; Van Leeuwen & Janssen, 2019). De esta manera, las simulaciones grupales frecuentes favorecen la aproximación al contexto real de la enseñanza, pues amplían las experiencias de interacción con los estudiantes de los docentes en formación. Esto les permite a los futuros docentes atender y responder a las preguntas, reacciones y comentarios con mayor seguridad y dominio.

Los hallazgos de este estudio aportan información valiosa sobre la planificación de las OAP en programas de FFID basados en la práctica, así como de la percepción de los docentes en formación en cuanto a su frecuencia y contribución. En primer lugar, la alta frecuencia de planificación de OAP en los programas de formación —incluyendo simulaciones de lo que hace un docente durante una experiencia de aprendizaje— refleja un enfoque enriquecedor que expone a los docentes en formación a situaciones prácticas desde el principio de su educación. Esto es destacable, ya que no se limita a las experiencias en terreno, sino que proporciona oportunidades de aprendizaje práctico desde el campus universitario. De igual manera, la percepción de los docentes en formación en cuanto a la frecuencia y contribución de las OAP —particularmente, las simulaciones de lo que hace un docente— se alinea con lo planificado por sus formadores para las clases. Esto sugiere una coherencia entre lo que se planifica en el programa y lo que los docentes en formación experimentan y valoran. Además, la contribución de las simulaciones es destacable, ya que los docentes en formación informaron que les permiten aplicar lo que están estudiando, aprender de los errores y desarrollar habilidades metacognitivas y de autoevaluación. También se resalta el aumento de su exposición a situaciones similares a las que enfrentarán en la enseñanza real e interacciones con sus estudiantes.

Se reconoce que la implementación de simulaciones en los cursos del campus en un programa de FFID podría contribuir en aspectos fundamentales para la formación de un futuro docente. Por eso, y dados los hallazgos del estudio, en el contexto de la instalación del enfoque basado en la práctica recomendamos la incorporación decidida de experiencias de simulación grupal, desde los primeros semestres de formación, en todo aquel curso donde se aborden desempeños prácticos asociados a la enseñanza. La innovación en la consideración de OAP, incluyendo simulaciones de lo que hace un docente durante una experiencia de aprendizaje, puede marcar una diferencia en la calidad de la FFID; y, en última instancia, en la calidad de la enseñanza en las aulas escolares.

En cuanto a las limitaciones del estudio, se puede comenzar mencionando que los tres programas estudiados se dictan en una misma institución; y, si bien las muestras de materiales y participantes fueron

casi censales en la fase cuantitativa, los resultados no serían generalizables a otras instituciones. Además, los docentes en formación eran mayoritariamente mujeres, lo que corresponde a una tendencia en el país donde se desarrolló, pero podría no representar a la población en programas de FFID en otros países. También se debe considerar que se revisaron calendarizaciones (planes de clases de los formadores de docentes), por lo que no es posible asumir que efectivamente se realiza lo calendarizado; aun cuando, de acuerdo con los resultados de este estudio, la opinión de los docentes en formación sea bastante coincidente con los hallazgos de la revisión de las calendarizaciones.

Considerando estas limitaciones, los hallazgos de esta investigación contribuyen con nueva evidencia sobre la implementación de programas de FFID basados en la práctica en Chile. De acuerdo con ello, pueden favorecer la mejor comprensión de condiciones relevantes a considerar en cuanto a:

1. Planificación y ejecución de OAP por parte de los formadores de docentes.
2. Innovación metodológica en asignaturas que se dictan en el campus universitario.
3. Beneficios de las experiencias con simulaciones grupales para el desarrollo futuro como profesional de la enseñanza.

Como proyecciones del estudio —y considerando los desafíos de la FFID a nivel global y la formación práctica en Chile—, para propiciar una alta retroalimentación en dichas instancias, se recomienda integrar de manera sistemática simulaciones en grupos pequeños de lo que hace un docente; es decir: planificadas por formadores de docentes, en diferentes asignaturas, distintos periodos académicos y de manera frecuente en cada uno de ellos. Esto implica (al menos) contar con claras definiciones desde el programa, planificación y coordinación de estas instancias, y alta capacitación y acompañamiento a los formadores de docentes.

Para futuros estudios, se recomienda explorar la percepción de los formadores de docentes en torno a las OAP y a las simulaciones de lo que hace un docente. También, explorar programas basados en la práctica, para dilucidar la formación necesaria de sus equipos, los recursos, costos y complejidades asociados a su instalación; además del correspondiente seguimiento a los egresados de este tipo de programas, para reconocer el posible impacto de la formación práctica en su ejercicio profesional.

REFERENCIAS

Anagnostopoulos, D., Levine, T., Roselle, R. y, & Lombardi, A. (2018). Learning to redesign teacher education: A conceptual framework to support program change. *Teaching Education*, 29(1), 61–80. <https://doi.org/10.1080/10476210.2017.1349744>

Avalos, B. (2013). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40, 11–28. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000200002>.

Barahona, M. & Darwin, S. (2021). Exploring tensions in integrating core practices into initial EFL teacher education programs in the Chilean context. *Language Teaching Research*. <https://doi.org/10.1177/1362168821105414>

Bastías-Bastías, L. S. & Iturra-Herrera, C. (2022). La formación inicial docente en Chile: Una revisión bibliográfica sobre su implementación y logros. *Revista Electrónica Educare*, 26(1), 229–250.

<https://doi.org/10.15359/ree.26-1.13>

Bien, A., Carlson, J., Kazemi, E., Reisman, A., Scheve, M., & Wells, A. (2018). Taking core practices to the field. In P. Grossman (Ed.), *Teaching Core Practices in Teacher Education*. Harvard Education Press.

Britzman, D. (2003). *Practice makes practice: A critical study of learning to teach*. State University of New York Press.

Canrinus, E., Klette, K., & Hammerness, K. (2019). Diversity in coherence: Strengths and opportunities of three programs. *Journal of Teacher Education*, 70(3), 192–205. <https://doi.org/10.1177/0022487117737305>

Canrinus, E., Klette, K., Hammerness, K., & Bergem, O. (2019). Opportunities to enact practice in campus courses: Taking a student perspective. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 25(1), 110–124. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1526171>

CNA (2018). *Carreras de pedagogía: análisis de fortalezas y debilidades en el escenario actual. Serie Estudios sobre Acreditación*. Comisión Nacional de Acreditación (CNA).

CNA (2021). *Criterios y Estándares de Calidad para la Acreditación de Carreras y Programas de Pedagogía*. Comisión Nacional de Acreditación (CNA).

CNED (2023). *Informe de tendencias de la matrícula de pregrado de educación superior*. Consejo Nacional de Educación.

Codreanu, E., Sommerhoff, D., Huber, S., Ufer, S., & Seidel, T. (2021). Exploring the Process of Preservice Teachers' Diagnostic Activities in a Video-Based Simulation. *Frontiers in Education*, 6. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.626666>

Core Practice Consortium (2024). *Core Practices*. <https://www.corepracticeconsortium.org/>.

Corbin, J. & Strauss, A. (2008). Strategies for Qualitative Data Analysis. In J. Corbin & A. Strauss (Eds.), *Basics of Qualitative research: Techniques and Procedures for Developing grounded theory* (3ª ed., 65–86). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781452230153>

Creswell, J. (2014). *A concise introduction to mixed methods research*. SAGE Publications.

Dalinger, T., Thomas, K. B., Stansberry, S., & Xiu, Y. (2020). A mixed reality simulation offers strategic practice for pre-service teachers. *Computers & Education*, 144, Article 103696. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103696>

Danielson, K., Shaughnessy, M., & Peter Jay, L. (2018). Use of representation in teacher education. In P. Grossman (Ed.), *Teaching Core Practices in Teacher Education* (15–34). Harvard Education Press.

Darling-Hammond, L. (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. Teachers College Press.

Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300–314. <https://doi.org/10.1177/0022487105285962>

Davin, K. J. & Heineke, A. J. (2016). Preparing Teachers for Language Assessment: A Practice-Based Approach. *TESOL Journal*, 7(4), 921–938. <https://doi.org/10.1002/tesj.253>

Davis, E., Kloser, M., Wells, A., Windschitl, M., Carlson, J., & Marino, J. C. (2017). Teaching the practice of leading sense-making discussions in science: science teacher educators using rehearsals. *Journal of Science Teacher Education*, 28(3), 275–293. <https://doi.org/10.1080/1046560X.2017.1302729>

De Jong, T., Lane, J., & Sharp, S. (2012). The efficacy of simulation as a pedagogy in facilitating pre-service teachers' learning about emotional self-regulation and its relevance to the teaching profession. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(3), 4. <https://doi.org/10.14221/ajte.2012v37n3.6>

- Dotger, B., Dotger, S., Masingila, J., Rozelle, J., Bearkland, M., & Binnert, A. (2018). The Right "Fit": Exploring Science Teacher Candidates' Approaches to Natural Selection Within a Clinical Simulation. *Research in Science Education*, 48(3), 637-661. <https://doi.org/10.1177/0022487115570093>
- Dutro, E. & Cartun, A. (2016). Cut to the core practices: Toward visceral disruptions of binaries in PRACTICE-based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 58, 119-128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.001>
- Flores-Lueg, C. & Turra-Díaz, O. (2019). Contextos socioeducativos de prácticas y sus aportes a la formación pedagógica del futuro profesorado. *Educación en Revista*, 35(73), 267-285. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.62381>
- Forzani, F. M. (2014). Understanding "core practices" and "practice-based" teacher education: Learning from the past. *Journal of Teacher Education*, 65(4), 357-368. <https://doi.org/10.1177/0022487114533800>
- Gairín Sallan, J. (2011). Formación de profesores basada en competencias. *Bordón. Revista de pedagogía*, 63(1), 93-108. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/28907>
- Gatti, B. A., Barretto, E. S. d. S., & André, M. (2011). *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. UNESCO
- García-Jiménez, E. (2015). La evaluación del aprendizaje: de la retroalimentación a la autorregulación. El papel de las tecnologías. *RELIEVE-Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21(2). <https://doi.org/10.7203/relieve.21.2.7546>
- Gardiner, W. (2018). Rehearsals in Clinical Placements: Scaffolding Teacher Candidates' Literacy Instruction. *Teacher Educator*, 53(4), 384-400. <https://doi.org/10.1080/08878730.2018.1441348>
- Ghousseini, H., Beasley, H. & Lord, S. (2015). Investigating the Potential of Guided Practice with an Enactment Tool for Supporting Adaptive Performance. *Journal of the Learning Sciences*, 24(3), 461-497. <https://doi.org/10.1086/680053>
- Gotwals, A. W. & Birmingham, D. (2016). Eliciting, Identifying, Interpreting, and Responding to Students' Ideas: Teacher Candidates' Growth in Formative Assessment Practices. *Research in Science Education*, 46(3), 365-388. <https://doi.org/10.1007/s11165-015-9461-2>
- Grossman, P. (2018). *Teaching Core Practices in Teacher Education*. ERIC.
- 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. <https://doi.org/10.1177/0161468109111009>
- Guskey, T. R. (2003). How classroom assessments improve learning. *Educational Leadership*, 60(5), 6-11.
- Hallinger, P. & Wang, R. (2020). The Evolution of Simulation-Based Learning Across the Disciplines, 1965-2018: A Science Map of the Literature. *Simulation & Gaming*, 51(1), 9-32. <https://doi.org/10.1177/1046878119888246>
- Hammerness, K., Klette, K., Jensen, I., & Canrinus, E. (2020). Opportunities to Study, Practice, and Rehearse Teaching in Teacher Preparation: An International Perspective. *Teachers College Record*, 122(11). <https://doi.org/10.1177/016146812012201>
- Harris, A. D., McGregor, J. C., Perencevich, E. N., Furuno, J. P., Zhu, J., Peterson, D. E., & Finkelstein, J. (2006). The use and interpretation of quasi-experimental studies in medical informatics. *Journal of the American Medical Informatics Association*, 13(1), 16-23. <https://doi.org/10.1197/jamia.M1749>
- Hatch, T. & Grossman, P. (2009). Learning to look beyond the boundaries of representation: Using technology to examine teaching (overview for a digital exhibition: Learning from the practice of teaching). *Journal of Teacher Education*, 60(1), 70-85. <https://doi.org/10.1177/0022487108328533>
- Hung, C-C., Kao, H-F. S., Liu, H-C., Liang, H-F., Chu, T-P., & Lee, B-O. (2021). Effects of simulation-based learning on nursing students' perceived competence, self-efficacy, and learning satisfaction: A repeat measurement method. *Nurse Education Today*, 97, 104725. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2019.102646>
- Jeldres, R. & Volante, P. (2023). Simulaciones de Liderazgo Escolar: Una Visión Panorámica de sus Publicaciones y Evolución. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 45-63. <https://doi.org/10.15366/reice2023.21.4.003>
- Jenset, I., Hammerness, K., & Klette, K. (2019). Talk about field placement within campus coursework: Connecting theory and practice in teacher education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(4), 632-650. <https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1415968>
- Jenset, I., Klette, K., & Hammerness, K. (2018). Grounding Teacher Education in Practice Around the World: An Examination of Teacher Education Coursework in Teacher Education Programs in Finland, Norway, and the United States. *Journal of Teacher Education*, 69(2), 184-197. <https://doi.org/10.1177/0022487117728248>
- Johnson Lachuk, A., Gísladóttir, K. R., & DeGraff, T. (2019). Using collaborative inquiry to prepare preservice teacher candidates who have integrity and trustworthiness. *Teaching and Teacher Education*, 78, 75-84. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.11.003>
- Kang, H. & Windschitl, M. (2018). How does practice-based teacher preparation influence novices' first-year instruction? *Teachers College Record*, 120(8). <https://doi.org/10.1177/016146811812000803>
- Kaufman, D. & Ireland, A. (2016). Enhancing Teacher Education with Simulations. *TechTrends*, 60(3), 260-267. <https://doi.org/10.1007/s11528-016-0049-0>
- Kearney, E. (2015). A High-Leverage Language Teaching Practice: Leading an Open-Ended Group Discussion. *Foreign Language Annals*, 48(1), 100-123. <https://doi.org/10.1111/flan.12128>
- Klassen, A. C., Creswell, J., Clark, V. L. P., Smith, K. C., & Meissner, H. I. (2012). Best practices in mixed methods for quality of life research. *Quality of Life Research*, 21(3), 377-380. <https://doi.org/10.1007/s11136-012-0122-x>
- Klette, K. & Hammerness, K. (2016). Conceptual framework for analyzing qualities in teacher education: Looking at features of teacher education from an international perspective. *Acta Didactica Norge*, 10(2), 26-52.
- Klette, K., Hammerness, K., & Jensen, I. (2017). Established and evolving ways of linking to practice in teacher education: Findings from an international study of the enactment of practice in teacher education. *Acta Didactica Norge*, 11(3), 9-sider. <https://doi.org/10.5617/adno.4730>
- Kloser, M., Wilsey, M., Madkins, T. C., & Windschitl, M. (2019). Connecting the dots: Secondary science teacher candidates' uptake of the core practice of facilitating sensemaking discussions from teacher education experiences. *Teaching and Teacher Education*, 80, 115-127. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.01.006>
- Kunzman, R. (2002). Pre-Service Education for Experienced Teachers: What STEP Teaches Those Who Have Already Taught. *Issues in Teacher Education*, 11(1), 99-112.
- Leeferink, H., Koopman, M., Beijaard, D., & Ketelaar, E. (2015). Unraveling the Complexity of Student Teachers' Learning in and From the Workplace. *Journal of Teacher Education*, 66(4), 334-348. <https://doi.org/10.1177/0022487115592163>

- Leko, M., Brownell, M., Sindelar, P., & Kiely, M. (2015). Envisioning the Future of Special Education Personnel Preparation in a Standards-Based Era. *Exceptional Children*, 82(1), 25-43. <https://doi.org/10.1177/0014402915598782>
- Levin, T. & Wagner, T. (2009). Mixed-methodology research in science education: Opportunities and challenges in exploring and enhancing thinking dispositions. In *Quality Research in Literacy and Science Education* (pp. 213-243). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-8427-0_11
- Louzano, P. & Moriconi, G. (2014). Visión de la Docencia y Características de los Sistemas de Formación Docente. En Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación, (CEPPE) y UNESCO (Eds.). *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual (10-52)*. UNESCO.
- Lu, H. & Wang, Y. (2022). The effects of different interventions on self-regulated learning of pre-service teachers in a blended academic course. *Computers & Education*, 180, 104444. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104444>
- Luke, S. E., Ford, D. J., Vaughn, S. M., & Fulchini-Scruggs, A. (2023). An online field experience using mixed reality virtual simulation. *Journal of Research on Technology in Education*, 55(2), 324-343. <https://doi.org/10.1080/15391523.2021.1962452>
- Matsumoto-Royo, K. & Ramírez-Montoya, M. S. (2019a). Practice-based teacher education: a literature mapping over the past five years. In *Proceedings of the 7th International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality (TEEM 2019)*. Universidad de León, España. <https://dl.acm.org/doi/10.1145/3362789.3362791>
- Matsumoto-Royo, K. & Ramírez-Montoya, M. S. (2019b). Evaluative model of practice-based teacher education (core practices) to enhance metacognition and lifelong learning. In *Proceedings of the 7th International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality (TEEM 2019)*. Universidad de León, España. <https://dl.acm.org/doi/10.1145/3362789.3362800>
- Matsumoto-Royo, K. & Ramírez-Montoya, M. S. (2020). Teaching and assessment strategies in a Practice-based teacher education program. Instrument validation. In *Proceedings of the 8th International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality (TEEM 2020)*. Universidad de Salamanca, España. <https://doi.org/10.1145/3434780.3436557>
- Matsumoto-Royo, K. & Ramírez-Montoya, M. S. (2021). Core practices in practice-based teacher education: A systematic literature review of its teaching and assessment process. *Studies in Educational Evaluation*, 70, 101047. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101047>
- Matsumoto-Royo, K., Ramírez-Montoya, M. S. & Conget, P. (2021). Diseño y validación de un cuestionario para evaluar oportunidades de práctica pedagógica, metacognición y «lifelong learning», brindadas por los programas de formación inicial docente. *Estudios sobre Educación*, 41, 131-161. <https://doi.org/10.15581/004.41.009>
- Matsumoto-Royo, K., Ramírez-Montoya, M. S. & Glaserman-Morales, L. (2022). Lifelong Learning and Metacognition in the Assessment of Pre-Service Teachers in Practice-Based Teacher Education. *Frontiers Education*, 7:879238. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.879238>
- McDonald, M., Kazemi, E., & Kavanagh, S. S. (2013). Core Practices and Pedagogies of Teacher Education: A Call for a Common Language and Collective Activity. *Journal of Teacher Education*, 64(5), 378-386. <https://doi.org/10.1177/0022487113493807>
- McGrew, S., Alston, C., & Fogo, B. (2018). Modeling as an example of representation. In P. Grossman (Ed.), *Teaching core practices in teacher education*. Harvard Education Press.
- Metcalfe, J. (2017). Learning from errors. *Annual review of psychology*, 68, 465-489. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010416-044022>
- Ministerio de Educación (2017). *¿Hacia dónde avanza el sistema educativo en Chile? Análisis de las recomendaciones OCDE contenidas en Evaluaciones de Políticas Nacionales de Educación: Educación en Chile (2004-2016) en el contexto de la Reforma en marcha*. Santiago, Chile.
- Mitchell, D. M. & Reid, J. A. (2017). (Re)turning to practice in teacher education: embodied knowledge in learning to teach. *Teachers and Teaching*, 23(1), 42-58. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1203775>
- Molina Castro, F. J. (2023). *Beca vocación de profesor y efectos de corto y mediano plazo: persistencia en la formación y carrera docente* (Tesis de Magister en Análisis económico, Universidad de Chile). Repositorio Digital de la Universidad.
- Müller, M., Álamos, P., Meckes, L., Sanyal, A., & Cox, P. (2016). Teacher candidates' perceptions of opportunities to develop core practices in a teacher education program. *Estudios Pedagógicos*, 42(4), 145-163. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000500009>
- OECD. (2018). *Educación en Chile*. OECD Publishing, Paris/Fundación SM, Ciudad de México. <https://doi.org/10.1787/9789264288720-es>
- Oliver, M., Avramides, K., Clark, W., Hunter, J., Luckin, R., Hansen, C., & Wasson, B. (2018). Sharing teacher knowledge at scale: teacher inquiry, learning design and the representation of teachers' practice. *Teacher Development*, 22(4), 587-606. <https://doi.org/10.1080/13664530.2017.1381642>
- Onwuegbuzie, A. & Collins, K. (2007). A typology of mixed methods sampling designs in social science research. *Qualitative Report*, 12(2), 281-316. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2007.1638>
- Payarez, I. J. M. (2017). Desafíos de las políticas educativas frente a la formación inicial y desarrollo profesional docente. *Hojas y Hablas* (14), 81-92. <https://doi.org/10.29151/hojasyhablas.n14a6>
- Peercy, M. M. & Troyan, F. J. (2017). Making transparent the challenges of developing a practice-based pedagogy of teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 61, 26-36. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.005>
- Perroni, N. S. Y. (2024). "How can we change if we are the same people?": Chilean academic leaders' experiences implementing a practice-based teacher education approach. *Teaching and Teacher Education*, 138, 104412. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104412>
- Rudolph, J. W., Raemer, D. B., & Simon, R. (2014). Establishing a safe container for learning in simulation: the role of the presimulation briefing. *Simulation in Healthcare*, 9(6), 339-349. <https://doi.org/10.1097/SIH.000000000000047>
- Sams, N. L. (2022). *Praxis Preparation for Preservice Teachers: Using Online Tools to Engage in Productive Struggle* (Tesis doctoral, University of Pittsburgh). http://d-scholarship.pitt.edu/41996/1/samsNathaniel_etd_2021_dschol.pdf
- Scales, R. J., Obeso, V. T., & Issenberg, S. B. (2008). Simulation technology for skills training and competency assessment in medical education. *Journal of General Internal Medicine*, 23, 46-49. <https://doi.org/10.1007/s11606-007-0283-4>
- Stroupe, D. & Gotwals, A. W. (2018). "It's 1000 Degrees in Here When I Teach": Providing Preservice Teachers with an Extended Opportunity to Approximate Ambitious Instruction. *Journal of Teacher Education*, 69(3), 294-306. <https://doi.org/10.1177/0022487117709742>

- Universidad de Michigan (2024). High-leverage practices. <https://www.teachingworks.org/>.
- Thunder, K., Hattie, J., Almarode, J. T., Fisher, D., Frey, N., & Demchak, A. (2023). What really matters in play? *Theory Into Practice*, 1-12. <https://doi.org/10.1080/00405841.2023.2202135>
- Unesco (2017). *Reporte: Educación y habilidades para el siglo XXI. Reunión Regional de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe*. Buenos Aires, Argentina, 24 y 25 de enero 2017. Publicado por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago).
- Van Leeuwen, A. & Janssen, J. (2019). A systematic review of teacher guidance during collaborative learning in primary and secondary education. *Educational Research Review*, 27, 71-89. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.02.001>
- Wang, X., Thompson, M., Yang, K., Roy, D., Koedinger, K., Rose, C., & Reich, J. (2019). Practice-Based Teacher Education with ELK: A Role-Playing Simulation for Eliciting Learner Knowledge. *ACM Journals*, 5(51) 1-27. <https://doi.org/10.1145/3449125>
- Universidad del Desarrollo (2016). *Modelo de formación práctica 2017-2021*. Facultad de Educación. <https://buenaspracticapedagogicas.udd.cl/files/2021/04/-modelo-de-formacion-practica-2017-2022.pdf>.
- Zeichner, K. & Peña-Sandoval, C. (2015). Venture philanthropy and teacher education policy in the U.S.: The role of the new schools venture fund. *Teachers College Record*, 117(5), 1-44. <https://doi.org/10.1177/016146811511700508>

Declaración de conflicto de interés

Las autoras declaran no tener conflictos de interés. Durante el transcurso de la investigación, ambas se desempeñaban laboralmente en la Facultad de Educación de la Universidad del Desarrollo; Kiomi Matsumoto, como directora de práctica, y Paulette Conget, como profesora de la Programa de Formación Pedagógica, mención Biología.

Fuentes de financiamiento

El presente trabajo contó con apoyo financiero del Centro de Innovación Docente, Universidad del Desarrollo, en el contexto de Proyectos de Investigación en Docencia Universitaria.

Agradecimientos

Nuestro agradecimiento a las directoras de los programas de la Facultad de Educación de la Universidad del Desarrollo por facilitarnos las calendarizaciones de las asignaturas y por estimular a los docentes en formación a participar en este estudio.

AUTORES

Kiomi Matsumoto-Royo

kiomi@matsumoto.cl Av. Andrés Bello 1337, Providencia, Santiago, Chile
ORCID <https://orcid.org/0000-0002-1312-7241>

Paulette Conget

pconget@udd.cl Av. Plaza 680, Las Condes, Santiago, Chile
ORCID <https://orcid.org/0000-0002-2530-7936>