

Práctica deliberada en la formación docente

El concepto de **práctica deliberada** fue acuñado por el psicólogo sueco Anders Ericsson, y refiere a un **tipo de práctica específica, que está diseñada para maximizar el perfeccionamiento profesional en distintas áreas y disciplinas**. Esta práctica ha demostrado ser útil en distintos campos, y muchos de sus principios pueden ser utilizados en el mundo de la educación, y en particular, en la formación de futuros/as profesores/as.

La investigación en torno a la práctica deliberada emerge a partir de la ciencia de la experticia, esto es, el estudio de aquellos/as individuos que han sobresalido en sus respectivas áreas. A partir de este trabajo, Ericsson y colaboradores, han sistematizado sus hallazgos y han propuesto ciertos principios que caracterizan a una práctica deliberada (Ericsson, Krampe y Tesch-Romer, 1993).

La organización estadounidense Deans for Impact (2016), en un esfuerzo por vincular estos principios al mundo de la formación docente, han sistematizado los trabajos referidos a la ciencia de la experticia y práctica deliberada (Ericsson et al., 1993; Ericsson, 2006; 2011; Ericsson y Pool, 2016) en su documento "[Práctica con propósito](#)", postulando cinco principios que contribuyen a que futuros/as profesores/as maximicen sus prácticas educativas y desarrollen experticia docente.

¿Cuáles son sus principios?

El primer principio de la práctica deliberada señala que, para practicar deliberadamente, es necesario ir más allá de la zona de confort. Lo anterior implica que los/las futuros/las docentes deben verse expuestos/as a desafíos que vayan

más allá de sus habilidades actuales. Exponerse a situaciones que les obliguen a salir de su zona segura –pero que no escape de su “zona de aprendizaje” (Forés et al., 2014)- fomentará el desarrollo de nuevas habilidades.

El segundo principio establece que, para practicar deliberadamente, es necesario trabajar sobre metas bien definidas, específicas y medibles (Ericsson, 2006). De esta manera, las actividades de práctica deberían enfocarse en un aspecto particular de la enseñanza, lo que permitirá la mejora específica de dicha habilidad. Por otro lado, estas metas deberán estar organizadas de manera secuencial, permitiendo una mejora progresiva del estudiante. Finalmente, dichas metas deberán ser medibles, en tanto esta medición permitirá dar cuenta del progreso en los objetivos de aprendizaje (Deans for Impact, 2016).

El tercer principio constata la importancia de practicar de manera focalizada. Se hace necesario que quien practica, lo haga de una manera consciente en búsqueda de la mejora. De esta manera, poner el foco en las actividades prácticas va de la mano -aunque parezca obvio- con tener oportunidades para practicar (y no solo una vez, sino repetitivamente). Este principio es particularmente relevante en la formación docente, puesto que practicar aumenta la capacidad para transferir las habilidades practicadas, por ejemplo, en una simulación, a nuevos escenarios complejos, como puede ser el futuro contexto educacional donde el/la docente en formación se desenvuelva como profesor/a.

El cuarto principio enfatiza en la importancia de recibir y responder a una retroalimentación de calidad. Este tipo de práctica exige que los/las formadores/las retroalimenten a los/las docentes en formación, para que ellos/ellas puedan ajustar sus prácticas a partir de esta retroalimentación. En este sentido, una retroalimentación de calidad es aquella que es

formativa, es decir, aquella que entrega información que permite una mejora (Anijovich, 2019); específica, esto es, referida a una característica específica del trabajo del futuro/a profesor/a (Shute, 2008); e inmediata, es decir, aquella retroalimentación que es entregada después de la práctica del/de la estudiante (Peña, 2019).

Por último, el quinto principio de la práctica deliberada destaca que este tipo de práctica produce y se construye sobre modelos mentales que guían las decisiones.

Los modelos mentales nos permiten actuar conforme a ellos, tomar decisiones y orientar nuestra conducta, con eficiencia y rapidez en situaciones específicas, por lo que se hace importante que futuros/as docentes desarrollen, a través de la práctica deliberada, modelos mentales que les permitan actuar y auto monitorear su práctica. En este sentido, se hace importante que futuros/as docentes cuenten con modelos mentales sobre cómo aprenden sus estudiantes, de modo que puedan tomar decisiones pedagógicas fundadas que promuevan sus aprendizajes.

Principios cognitivos a la base de la práctica deliberada

Los principios de la práctica deliberada encuentran sustento en la investigación sobre la ciencia cognitiva y más en particular, de la [Ciencia del aprendizaje](#), es decir de conocimientos y principios sobre la forma en que aprenden las personas, y de sus implicancias prácticas para la enseñanza y el aprendizaje.

Lo anterior se hace relevante aludiendo al modelo simple de la mente (Willingham, 2017) y a la Teoría de la carga cognitiva (Sweller, 2011). En base a estos presupuestos, si la memoria de trabajo manipula al mismo tiempo demasiada información nueva, es probable que se sobrecargue, obstaculizando la reflexión (Sweller et al., 2020), lo que se hace particularmente relevante a tener en cuenta en aprendices.

Teniendo esto en cuenta, la práctica deliberada permite una gestión efectiva de la carga cognitiva de los/las estudiantes, en tanto trabajar con metas específicas y secuenciadas, permite que un proceso complejo sea descompuesto en pasos más pequeños, lo que faculta al/la estudiante a abordar cada uno de ellos por separado. Esto, impide que su memoria de trabajo manipule demasiados elementos y se sobrecargue (Van Gog et al., 2005).

Trabajar de esta manera se traduce en que el/la aprendiz será capaz de identificar sus errores y clarificar sus metas, así como la estrategia y el apoyo necesario para obtenerlas (Collins et al., 1999). Lo anterior, permite además que cuando los/las estudiantes logren dominar estas habilidades específicas, serán capaces de realizar tareas más complejas ya que podrán recurrir a los procesos automatizados almacenados en la memoria de largo plazo (Barton, 2008).

En esa línea, la práctica deliberada, al producir y construirse sobre modelos mentales, conservados en la memoria a largo plazo, permite que al usar estos mapas como shortcuts (atajos), los/las estudiantes puedan ejecutar actividades y tomar decisiones de manera rápida y eficaz. Estos mapas mentales, si bien determinados por su contenido, tienen en común que facilitan el procesamiento de grandes cantidades de información, sorteando las limitaciones de la memoria de trabajo (Ericsson, 2006).

¿Por qué es importante que las escuelas que forman docentes integren la práctica deliberada?

En formación inicial docente el componente práctico es de vital importancia, puesto que representa un paso previo al ejercicio profesional. Por esta razón, este componente debe ser considerado parte integral de los contextos universitarios, al acercar a los/as futuros/as docentes a realidades donde tendrán que desempeñarse como profesores/as (Ávalos, 2003).

Lo anterior, se hace particularmente relevante en atención al diagnóstico extendido que alerta sobre la falta de calidad y pertinencia de la formación inicial docente (Vezub, 2016), en particular de la falta de calidad del componente práctico para la promoción de competencias en futuros/as docentes en su ejercicio profesional (Pedreja-Rejas et al., 2012).

Teniendo lo anterior en cuenta, cabe preguntarse si la formación y acompañamiento que están dando las instituciones de educación superior es suficiente para generar profesores/as de calidad. Surge la pregunta ¿cómo practicar de manera efectiva?

En esta línea, el aprendizaje que se da en la práctica, lejos ser un proceso natural, debe tener un carácter intencional, que permita tanto la experimentación en el aula real, como la adquisición de capacidades pedagógicas que permitan tomar decisiones pedagógicas en contextos reales (Gorrichón et al., 2015).

En este sentido, no basta con asegurar oportunidades para que futuros/as profesores/as practiquen, pues no es cualquier tipo de práctica la que genera una mejora.

“La experiencia se confunde fácilmente con la experticia, sin embargo, la evidencia en una variedad de campos sugiere que la experiencia por sí sola no mejora el desempeño, y los enfoques típicos para la preparación docente y el desarrollo profesional han producido una efectividad docente inconsistente” (Deans for Impact, 2016, p.3)

Es por esto que, la práctica deliberada y los principios que la sustentan, emergen como una buena alternativa para mejorar los procesos de formación docente práctica, en tanto, tienen una evidencia desde la ciencia cognitiva y desde la investigación empírica que así los respalda (Ericsson & Charness, 1994; Ericsson y Pool, 2016; Deans for Impact, 2016).

¿Quieres aprender más acerca de la práctica deliberada y sus aplicaciones en contextos educativos?

Ya puedes inscribirte y realizar el [curso de formación asincrónico y gratuito Principios de la práctica deliberada en educación](#), diseñado por el equipo Aptus.

Referencias

- Barton, C. (2018). How I Wish I Had Taught Maths: Reflections on research, conversations with experts, and 12 years of mistakes. John Catt Educational.
- Deans for Impact (2016). Practice with Purpose: The Emerging Science of Teacher Expertise. Austin, TX: Deans for Impact
- Collins, M. E., Mowbray, C. T., & Bybee, D. (1999). Establishing individualized goals in a supported education intervention: Program influences on goal-setting and attainment. *Research on Social Work Practice*, 9(4), 483-507.
- Ericsson, K. A. (1996). The acquisition of expert performance: an introduction to some of the issues.
- Ericsson, K. A. (2006). The influence of experience and deliberate practice on the development of superior expert performance. *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*. PP 683-703
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological review*, 100(3), 363.
- Ericsson, K. A., & Charness, N. (1994). Expert performance: Its structure and acquisition. *American psychologist*, 49(8), 725.
- Ericsson, A., & Pool, R. (2016). *Peak: How all of us can achieve extraordinary things*. Random House.
- Pedreja-Rejas, L. M., Araneda-Guirriman, C. A., Rodríguez-Ponce, E. R., & Rodríguez-Ponce, J. J. (2012). Calidad en la formación inicial docente: evidencia empírica en las universidades chilenas. *Formación universitaria*, 5(4), 15-26.
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of educational research*, 78(1), 153-189.
- Solís, M. C., Núñez, C., Contreras, I., Rittershausen, S., Montecinos, C., & Walker, H. (2011). Condiciones de la formación práctica de los futuros profesores. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 37(1), 127-147.
- Sweller, J. (2011). Cognitive load theory. In *Psychology of learning and motivation* (Vol. 55, pp. 37-76). Academic Press.
- Sweller, J. (2020). Cognitive load theory and educational technology. *Educational Technology Research and Development*, 68(1), 1-16.
- Van Gog, T., Ericsson, K. A., Rikers, R. M., & Paas, F. (2005). Instructional design for advanced learners: Establishing connections between the theoretical frameworks of cognitive load and deliberate practice. *Educational Technology Research and Development*, 53(3), 73-81.
- Vezub, L. F. (2016). Los saberes docentes en la formación inicial. La perspectiva de los formadores. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 53(1).
- Willingham, D. T. (2017). A mental model of the learner: Teaching the basic science of educational psychology to future teachers. *Mind, Brain, and Education*, 11(4), 166-175.