

PRÁCTICAS DE
FORMACIÓN INICIAL
Y DOCENCIA

Laboratorio de Prácticas en **Formación Inicial y Docencia**



PRÁCTICAS DE
FORMACIÓN INICIAL
Y DOCENCIA

2020
2021

<http://labpracticapedagogias.uchile.cl/>



UNIVERSIDAD DE CHILE
INSTITUTO DE ESTUDIOS
AVANZADOS EN EDUCACIÓN **iE**



Equipo del Laboratorio de Prácticas en Formación Inicial y Docencia

Director

Ivan Salinas Barrios – Departamento de Estudios Pedagógicos. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad de Chile

Directora Alterna

M. Beatriz Fernández Cofré – CIAE e Instituto de Estudios Avanzados en Educación. Universidad de Chile

Coordinadores y Miembros del Equipo

Karen Mariángel Carvajal

Lorena Berríos Barra

Claudia Peña Zamora

Departamento de Estudios Pedagógicos. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad de Chile

Estudiantes de Postgrado

Elize Cárcamo Soler

Lucas Ávalos Valencia

Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile

Cómo citar este Documento

Salinas, I. y Fernández, M.B. (Eds). (2021). Laboratorio de prácticas en formación inicial y docencia 2020-2021. Universidad de Chile

Sitio web

<http://labpracticapedagogias.uchile.cl/>

Participantes del Laboratorio

Profesores y Profesoras Guía de Prácticas

Nicole Troncoso Torres – Liceo Gabriela Mistral de Independencia

Nicole Campos Díaz – Liceo Gabriela Mistral de Independencia

Valeska Ormazábal Jara – Colegio San José de Peñalolén

Rodrigo Flores Matta – Colegio San José de Peñalolén

Paulina Mahú Oñate – Colegio José Arrieta

Valentina Acuña Fluxá – Colegio Santa Marta

Evelyn Vergara Álvarez – Colegio Santa Marta

Estudiantes de Pedagogía en Educación Básica U. de Chile

Paula Urzúa Videla

Almendra Cruces Gallardo

Katalina Vidal López

Leslie Galdames Contreras

Anais Méndez Ricciardi

M. Ignacia Arancibia Catrileo

Marta Benavides Manríquez

Danae Pinchart Estañol

Liany Gárate López

Profesoras de Taller de Práctica

Katherine Reyes Acevedo

Gabriela Báez Bargellini

M. Eugenia Hernández Chávez

NOTA

El Laboratorio de Prácticas en Formación Inicial y Docencia valora la diversidad y el lenguaje inclusivo. Solo para simplificar las estructuras utilizadas y facilitar la lectura, a lo largo del texto se opta en general por usar el género femenino como forma no marcada para referirse a personas de distintos géneros.

00 | pág 6

Presentación del proyecto

01 | pág 10

Diagnóstico participativo sobre las prácticas

02 | pág 30

Propuestas de investigación-acción.
¿Cómo situarnos en la situación de investigar-actuar?

03 | pág 48

La experiencia de las prácticas
¿Qué podría proponerse en un currículo de prácticas en pedagogía?

04 | pág 60

Modelo de vinculación universidad-escuela
¿Qué aprendimos sobre conectar a la Universidad y las escuelas para la formación inicial docente?





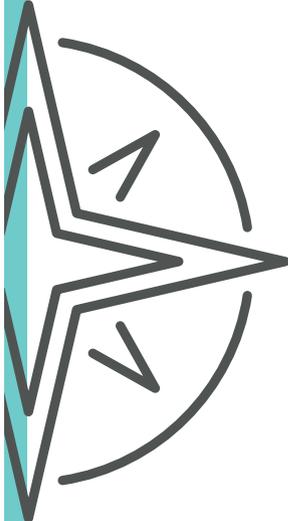
5



**Presentación
del
proyecto**

00





El Laboratorio de Prácticas en Formación Inicial y Docencia (LAB) es una iniciativa interdisciplinaria de investigación y desarrollo desarrollada entre noviembre del 2020 y julio del 2021. El proyecto fue adjudicado en la convocatoria para *Laboratorios en Ciencias Sociales y Humanidades del Proyecto de Fortalecimiento de Universidades Estatales UCH-1899*, y se alojó en el Departamento de Estudios Pedagógicos (DEP) de la Universidad de Chile.

Un equipo académico de profesores tanto del DEP como del Instituto de Estudios Avanzados en Educación dirigió el proyecto en conjunto con estudiantes de post-grado de la Facultad de Ciencias Sociales. El equipo incluyó tres académicas y un académico del Departamento de Estudios Pedagógicos, una académica del Instituto de Estudios Avanzados en Educación, y dos estudiantes de postgrado de la Facultad de Ciencias Sociales.

Las prácticas en la formación inicial docente pueden entenderse como el proceso en el cual las estudiantes de pedagogía se vinculan con un establecimiento educacional -centro de prácticas- para realizar actividades formativas en terreno. En general, se incorporan a realizar actividades con uno o varios grupos curso, a cargo de una o más profesoras guía de práctica, que participan acompañando el proceso mediante mentoría y guía práctica, mientras las estudiantes en práctica continúan sus procesos formativos en el espacio universitario. Las formas de organización y gestión de prácticas son distintas dependiendo de la institución. Sin embargo, la actual legislación en Chile señala que toda la formación inicial docente debe realizarse en universidades, y los programas de pedagogía deben contar con prácticas tempranas y progresivas en sus planes de estudio.

El propósito del LAB fue integrar de forma sinérgica y dinámica el estudio conjunto de las experiencias prácticas de formación inicial docente entre actores de las comunidades escolares, estudiantes de pregrado de las pedagogías, académicas y académicos de formación inicial docente y estudiantes de postgrado. Entre sus objetivos se encuentra el constituir un "tercer espacio" (Zeichner, 2010) de investigación e innovación en el cual participen miembros de comunidades escolares, estudiantes de pregrado de programas de pedagogía, estudiantes de postgrado y las y los académicos de la Universidad de Chile. Este "tercer espacio" emerge como una forma de reconocimiento a los saberes que trae y los roles que tiene cada persona que participa de los procesos formativos de prácticas en pedagogía. El proyecto entiende que esta confluencia diversa de experiencias y de intereses conformarían el espacio para generar conocimiento híbrido: un "tercer espacio".

El LAB, consistente con las orientaciones del concepto de tercer espacio, se propuso tres principios para el trabajo en equipo:

• **Interrumpir jerarquías del saber:**

La deliberación y construcción colaborativa para el tercer espacio requiere que las jerarquías del saber deban ser cuestionadas, lo que promueve la comprensión del tercer espacio como un espacio nuevo que se permite enunciar saberes que emergen de la contribución horizontal de todas las experiencias que allí confluyen. El LAB reconoce la experiencia docente escolar como una experiencia que levanta y construye conocimiento que requiere ser valorado y considerado en igual medida al conocimiento que implica la experiencia académica universitaria.

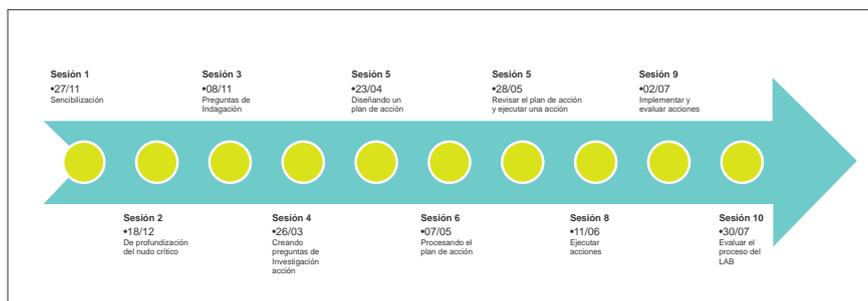
• **Consensos colectivos:**

El LAB, en línea con la orientación del tercer espacio hacia la horizontalidad de saberes, considera la construcción de consensos colectivos sobre las dimensiones centrales del trabajo que implique, así como de decisiones estratégicas y sus consecuencias operativas. Así, por ejemplo, las decisiones sobre qué preguntas se indagan y cómo se indagan se consideran colectivamente y se entienden las consecuencias que implican para todas y todos los actores que participan del consenso.

• **Todas y todos contribuyen:**

Independientemente del rol que cada persona tiene al formar parte del LAB, se promueve una contribución de todas y todos los miembros de acuerdo a sus posibilidades e intereses. Por ejemplo, al desarrollar innovaciones en un currículo de prácticas, es importante entender cómo se realizará tal innovación en una asignatura del plan de estudios de formación inicial docente y cómo se refleja en guiar prácticas de estudiantes. Asimismo, es importante resaltar que los productos elaborados por el LAB consideran la autoría correspondiente a quienes contribuyen a su concreción, independiente de su posición en el LAB.

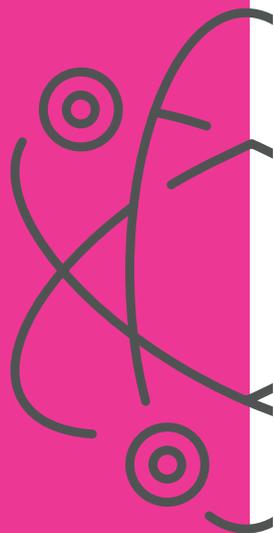
El equipo del LAB convocó y organizó actividades en forma de sesiones de trabajo, donde acudió el resto de las personas que participaron en el LAB. Las personas participantes de las sesiones fueron académicas que realizan docencia en talleres de práctica de la Pedagogía en Educación Básica u otro curso del programa, estudiantes de Pedagogía en Educación Básica en distintos niveles, y profesoras guía de prácticas. En conjunto, el LAB sumó veintiséis personas, siete profesoras guía de práctica, tres docentes de taller de práctica, nueve estudiantes en práctica, y el equipo LAB, compuesto por dos estudiantes de postgrado y cinco académicas. La siguiente gráfica muestra la organización temática de las sesiones realizadas en el LAB, que totalizaron diez.

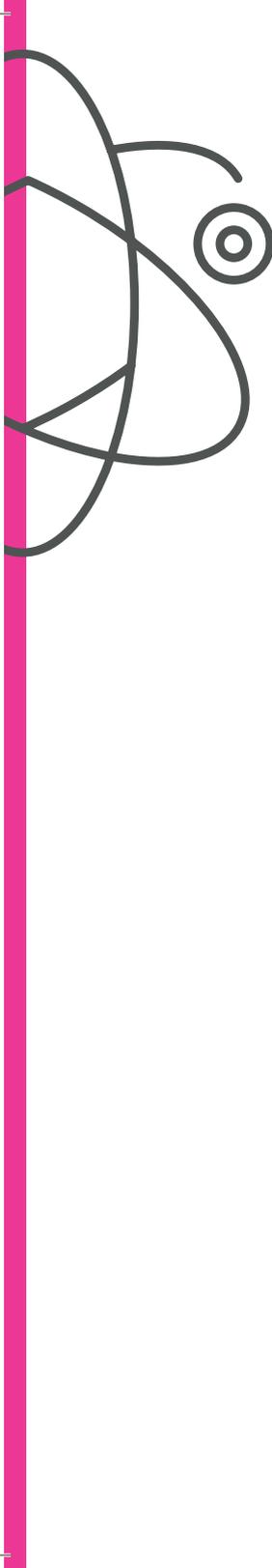


Este documento recopila y sistematiza la experiencia del proyecto LAB. En este sentido, se presenta el diagnóstico participativo de las prácticas y sus nudos críticos, el abordaje mediante elaboración de proyectos de investigación-acción, y propuestas para consideración de actividades en un currículo de prácticas y para la vinculación universidad-escuela en la formación inicial docente, de acuerdo a lo aprendido en el LAB. En las secciones que corresponde, se comparten y detallan los dispositivos usados durante el desarrollo del proyecto, los cuales pueden ser usados por otras personas que los consideren útiles para sus propios desarrollos.

**Diagnóstico
participativo
sobre
las
prácticas**

01





Durante las primeras sesiones, se desarrollaron trabajos en grupos, tanto entre pares como heterogéneos, a fin de identificar los principales nudos críticos sobre el fenómeno de prácticas de pedagogías, y elaborar relaciones con causas y consecuencias.

Ante el desafío de identificar problemas en relación con las prácticas de futuros docentes y profundizar en su comprensión, la etapa “identificación del problema y alternativas de solución” de la Metodología Marco Lógico (Ortegón et al., 2005), aportó una estructura para llegar a diagnósticos comunes entre los diferentes actores participantes del Laboratorio de Prácticas en Formación Inicial y Docencia (LAB)

Esta metodología señala procedimientos colaborativos para identificar una situación problemática (problema central) que se desea intervenir. Estos procedimientos son:

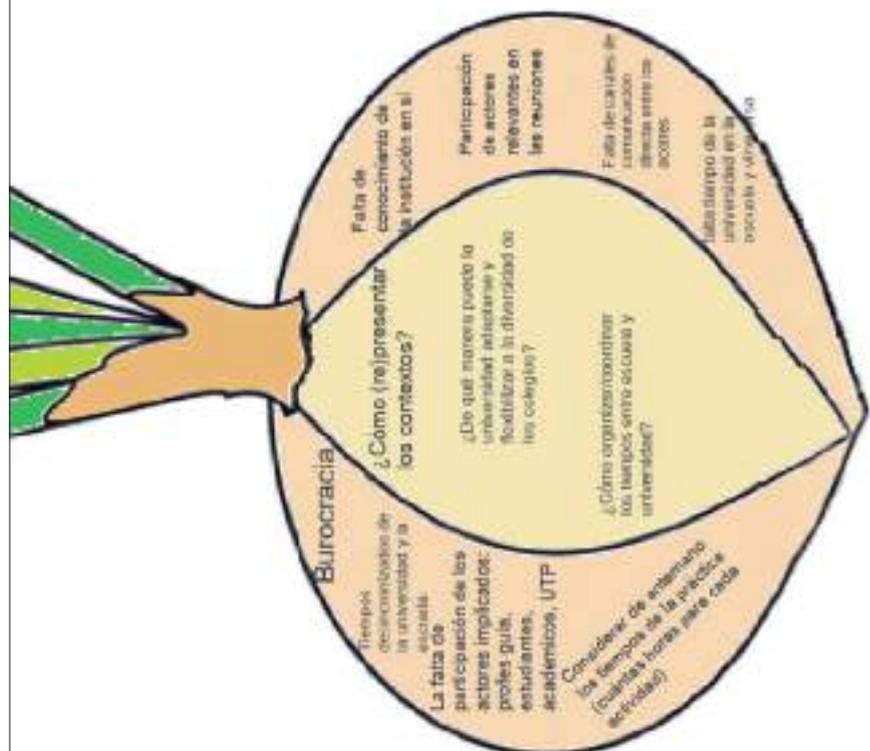
- 1.** Analizar los problemas en relación con la práctica.
- 2.** Establecer el problema central que afecta a la comunidad.
- 3.** Reconocer las causas y efectos del problema central.
- 4.** Construir y validar un árbol de problemas.

Tres de las diez sesiones de trabajo del LAB se orientaron a realizar un diagnóstico participativo. Estas sesiones propusieron actividades que permitieron una discusión colaborativa a fin de identificar problemas de la formación práctica en el programa de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad de Chile y describirlos con sus causas-efectos.

La **primera sesión** consistió en un trabajo diagnóstico de los problemas que existían en la práctica. Este diagnóstico inicial fue realizado por subgrupos por rol en el proceso de práctica (estudiantes en práctica, profesoras guía de prácticas y profesoras de talleres de práctica de la Universidad). Al sistematizar la discusión diagnóstica, se propusieron tres principales problemas o nudos críticos: 1) Falta de comunicación y tiempo; 2) indefinición de roles de actores de la práctica, y 3) desconexión entre la escuela y la universidad para la formación docente.

La **segunda sesión** se orientó a profundizar la comprensión de los problemas mediante una dinámica denominada “pelar la cebolla”, considerando la metáfora de explorar capa por capa un problema para profundizarlo. Se organizaron tres grupos de trabajo con roles heterogéneos, motivados por interés, y en ellos se realizaron dos rondas de intervención. En la primera ronda cada persona fue invitada a señalar una percepción general del problema, con la guía de inicio como “Lo que escuché es ...”. Con ello se esperaba que cada uno comunicara cómo entiende el problema, sin necesidad de referirse a sus causas ni proponer soluciones. Una segunda ronda solicitaba a cada participante que señalara sus creencias respecto del del problema, con una guía de iniciación como “Una cosa que supongo que es cierta sobre este problema es ...” “Creo que el problema está causado por..” “Qué explica el problema es...”. Con esta actividad se buscó que cada uno comunicara sus creencias mediante la expresión de causas o explicaciones sobre el problema.

La dinámica tuvo como resultado la reorganización de los problemas, incorporando información o bien precisando y cambiando algunos énfasis para enunciar los problemas. Las siguientes imágenes fueron producidas en cada uno de los grupos, registrando las percepciones de cada participante.



La **tercera sesión** permitió examinar las relaciones entre causas y efectos del árbol de problemas elaborado por cada grupo. Algunas preguntas orientadoras para realizar este trabajo fueron: ¿Representa el árbol el problema principal? ¿Se relacionan las causas y los efectos con el problema principal? ¿Alguna causa produce otras? ¿Algún efecto produce un efecto adicional? ¿Se podría agregar otra causa u otro efecto? ¿Se podrían relacionar algunas causas y efectos? De las causas, ¿cuáles estarían al alcance de las instituciones resolver?

A continuación, a modo de diagnóstico, se presentan las problemáticas identificadas.

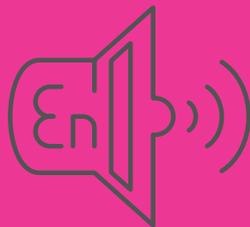
1.A Falta de comunicación entre todos los/as actores

1.C. Indefinición de roles

1.C Prácticas descontextualizadas

1.A

**Falta de comunicación
entre todos los/as actores**



1.A

Un problema identificado en el LAB fue la falta de comunicación entre las distintos agentes que participan en la práctica. Esto se constituye como un problema tanto para las practicantes, académicas y profesoras guía, ya que hace que la información en el proceso de práctica sea poco clara para sus involucrados/as. En este sentido, algunos de los efectos de este problema es que limita el contacto entre las principales personas que acompañan el proceso formativo de las estudiantes en práctica y se establecen barreras para coordinar tiempos entre los agentes de la escuela y la universidad para la colaboración. Esta situación genera también dificultades para planificar acciones en conjunto entre académicos y profesores guía, lo cual origina orientaciones diferentes para la practicante, quién es evaluada con criterios de evaluación de la práctica que carecen de acuerdo común. Estos efectos establecen un escenario que dificulta el acuerdo entre las expectativas formativas de la universidad y la escuela, así como su coherencia.

Dentro de las causas identificadas, se menciona la falta de tiempo en la escuela y de las profesoras guía. Se señala que los/as profesores guía no tienen asignado un horario en torno a la formación inicial docente para trabajar con las practicantes. Además, se menciona una situación dual de la burocracia actual: por un lado se menciona que impide que haya canales de diálogo más fluidos entre los actores en la relación universidad-escuela, mientras por otro lado se menciona que la burocracia también puede ser de ayuda para organizar los tiempos de los docentes.

La burocracia se convierte en un problema cuando detiene nuestro actuar y nos entrapa, nos quedamos ahí estancados (...) muchas veces por ejemplo tal profesor no tiene tiempo para reunirse con las personas de las practicantes para saber qué va a hacer, qué pretende con esto, yo veo la burocracia pone barreras tanto para los practicantes, como profesores de aulas y académicos. (Profesora guía de prácticas).

La Figura 3 sintetiza este nudo crítico mediante las relaciones entre las distintas causas y efectos que lo componen, en consistencia con la representación de árbol de problemas.

Para elaborar un plan de acción, el grupo escogió como la causa más relevante del problema la **poca claridad sobre las expectativas, de destinación de tiempo y de actividades que se pueden solicitar en la práctica.**



PRÁCTICAS DE
FORMACIÓN INICIAL
Y DOCENCIA



Figura 4. Árbol del problema "falta de comunicación entre todos los/as actores".

1.B
**Indefinición
de roles**



1.B

Otro de los problemas identificados durante las primeras sesiones del LAB es la indefinición de roles en la práctica, lo cual es reconocido por los/as practicantes, académicos/as y profesores/as guía, quienes mencionan que a veces no tienen claras sus responsabilidades. Sobre esto:

"Hay una dificultad en la definición de lo que es la práctica y eso es una dificultad epistemológica profunda. Seguro que si es que nos ponemos a hacer una encuesta sobre ¿Qué es la práctica? Tendríamos muchas respuestas distintas (...) Debería existir, a la base de todas estas distintas conceptualizaciones de práctica, la noción de vínculo formativo, porque el estudiante se está formando. (...) Algunos colegas lo ven como favor, otros colegas lo ven como un 'cacho', y también me ha pasado que algunos jefes de UTP (Académica).

Las diferentes formas de comprender la práctica y su falta de definición es un tema que urge para la formación inicial docente. Se vincula con la función esperada que se le asigna a las escuelas y a la Universidad en la formación docente.

En la escuela nos formamos los profesores, la experiencia nos forma, la escuela nos forma. Pero por lo mismo, si logramos que la escuela esté implicada en los procesos formativos, desde la misma teoría, desde la universidad, seguramente tendríamos una mejor formación inicial..." (Académica).

Una de las causas identificadas por las participantes es la falta de canales adecuados de comunicación entre las actoras de la práctica y/o mediadores que permitan una relación institucional constante entre escuela y universidad. Esto presenta al problema planteado anteriormente, *falta de comunicación entre todos los/as actores*, como una causa de la indefinición de roles entre los agentes de la práctica. Se menciona que esta indefinición trae como efecto dificultades para el trabajo coordinado de los y las agentes en el proceso de práctica. Otra causa de la indefinición de los roles se relaciona con la falta de tiempo y sobrecarga que tienen las profesoras guía, ya que las tareas de la práctica profesional de pedagogía no están priorizadas dentro de las instituciones escolares. Así, se discute si las condiciones institucionales son adecuadas para que las académicas y profesoras guía trabajen coordinadamente en la práctica. Se menciona que, al no existir la adecuación, este proceso formativo se sostiene en la voluntad de las involucradas de usar tiempo libre-personal para estas tareas. En el caso de las practicantes, una causa de la indefinición de su rol en la escuela es la falta de especificidad respecto a las tareas pedagógicas que deben realizar en los centros de prácticas.

Por último, las participantes del LAB identifican como causa de este problema el predominio de una lógica de “universidad como investigadora de la escuela”, ya que limita la relación entre la escuela y la universidad. Entre los efectos del problema de la indefinición de roles en la práctica aparece mencionada la dicotomía que se genera entre la teoría y la práctica, ya que académicas y profesoras guía no se encuentran en la práctica con un objetivo acordado en función de la formación inicial docente. Esto trae como consecuencia que las practicantes se limiten a solicitar mayor presencia de las profesoras guía en el proceso de formación, ya que al no tener claro la función formadora de la profesora guía, hay una percepción de que ésta ‘le hace un favor’ durante en su proceso formativo.

23

El grupo escogió como causa para trabajar en un plan de acción el **desconocimiento de pautas de evaluación y las expectativas poco claras de las instituciones en este proceso.**



PRÁCTICAS DE
FORMACIÓN INICIAL
Y DOCENCIA

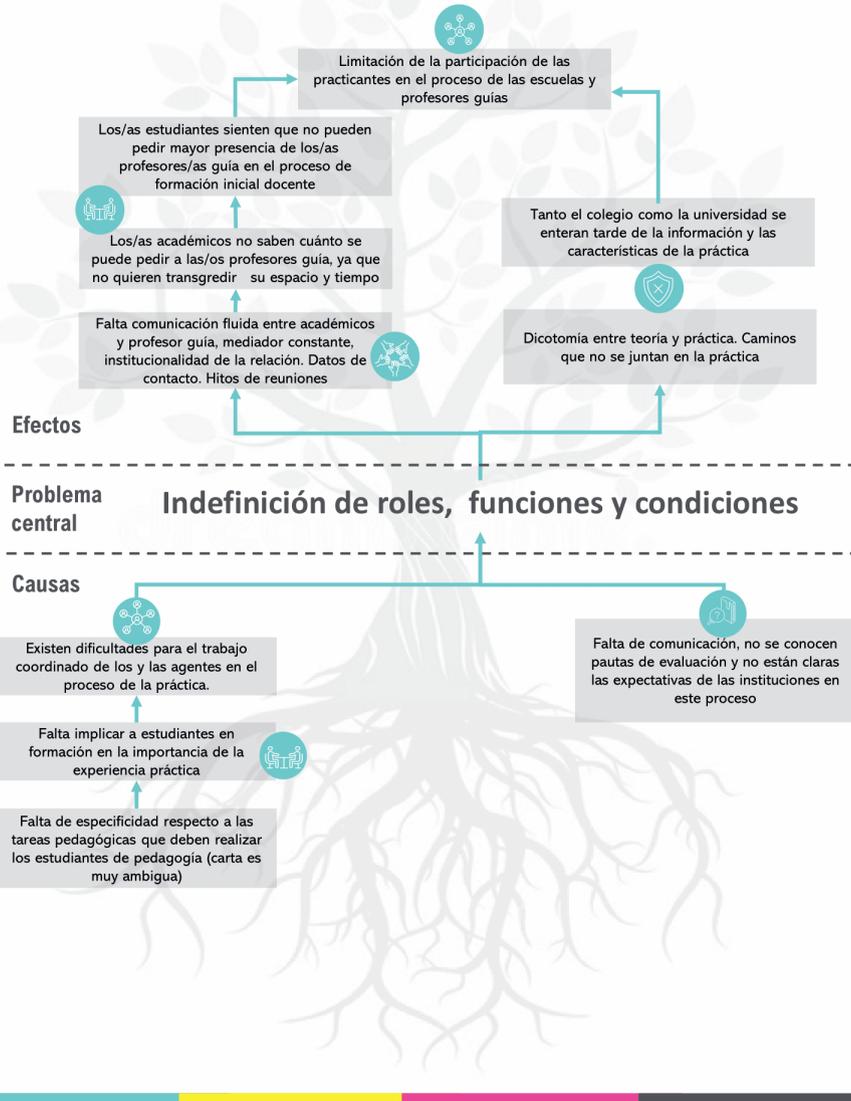


Figura 5. Árbol del problema "indefinición de roles, funciones y condiciones".

1C.
**Prácticas
descontextualizadas**



1.C

El último de los problemas identificados fue denominado 'prácticas descontextualizadas'. Las participantes del LAB comparten las tensiones que observan en la relación universidad/escuela y su efecto en el desarrollo de las prácticas. Esta tensión se entiende producida por discrepancias en las exigencias, necesidades y criterios para la implementación de las prácticas. En coherencia con lo anterior, una de las causas identificadas para el problema de prácticas descontextualizadas hace referencia a las exigencias de la universidad y las necesidades de las escuelas.

Recuerdo una reunión que tuve con una didacta, en un colegio. Resulta que estaba evaluando las partes de la clase, inicio, desarrollo y desenlace en una cápsula que habían hecho los estudiantes. Si yo no adapto incluso eso a la realidad actual, claramente los chicos se sienten totalmente perdidos y es muy contradictorio lo que escuchan en la universidad, lo que aprenden en la universidad, a lo que viven en la realidad [de las escuelas]. Y eso explica muchas de las frustraciones. (Académica)

A su vez, a juicio de las participantes, esta discrepancia evidencia la falta de acuerdos en la definición de criterios de evaluación e implementación de las prácticas, que generalmente son definidos unilateralmente por personas de la universidad. Esta relación universidad-escuela va acompañada de múltiples formas de comprender la relación de práctica: como un favor, un 'cacho'¹, un aporte a la formación docente o un apoyo al profesor. Los principales efectos o consecuencias producidos por las prácticas descontextualizadas son una traducción inadecuada de expectativas sobre la práctica, que a su vez se expresan como criterios definidos unilateralmente, rígidos y no contextualizados:

¹ "ser un cacho" es un modismo chileno para señalar que algo genera problemas o malestar.

La práctica responde un contexto, a veces cuando son escuelas con mucha violencia o mucha pobreza, uno no puede llegar a dialogar así de igual a igual con los cabros, yo siento que ahí hay una contradicción con esta pedagogía más situada (...) no se dan el tiempo para conocer los distintos contextos donde están trabajando sus estudiantes, y no adaptan, digamos, las clases, los análisis o incluso las evaluaciones. (Académica)

Para las estudiantes y su relación con la escuela, la práctica descontextualizada se traduce en un obstáculo que contribuye a una sensación de habitar un 'no lugar' dentro de la escuela.

Una como practicante siempre se siente como en un peloteo. La escuela no es tu mundo, cómo que no puedes dar mucho tu opinión, etc. (...) pero la Universidad a veces tampoco entienden que tú no puedes hacer lo que te están pidiendo y ahí está una, al medio, de sándwich (Estudiante).

La Figura 6 sintetiza el árbol del problema asociado a la problemática "Prácticas descontextualizadas".

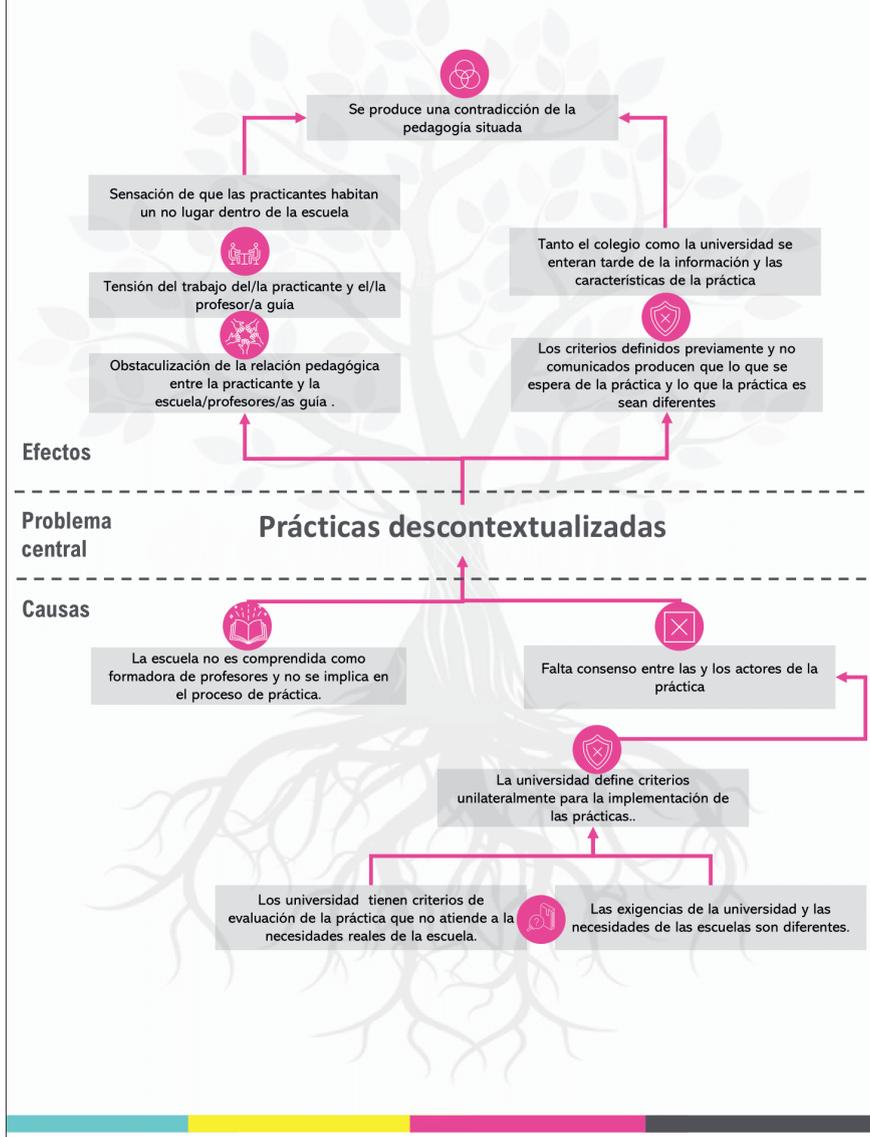


Figura 6. Árbol del problema “prácticas descontextualizadas”.

Con este árbol de problemas, el grupo dialogó en torno a cuál es la causa más relevante del problema central.

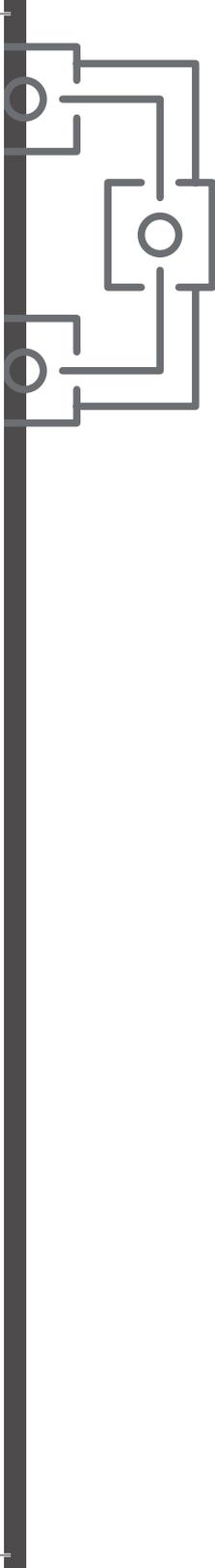
Inicialmente se propuso que los criterios de evaluación de la práctica no atienden a las necesidades reales de la escuela, pero esta es debatida en sí misma, llegando a la conclusión de reemplazar criterios por indicadores, lo cual representa principalmente lo que las estudiantes querían manifestar. Finalmente, por representar mejor a todo el grupo, se escogió como la causa más relevante **las exigencias de la universidad y las necesidades de las escuelas son diferentes.**

Propuestas de
investigación-acción.

**¿Cómo situarnos
en la situación
de investigar-
actuar?**

02





El proceso de definir un plan de investigación-acción es complejo, pues presenta características que en general son nuevas para profesoras de la universidad, profesoras guías y estudiantes en práctica. Por un lado, las profesoras de la universidad están más acostumbrados a realizar preguntas de investigación e investigaciones que tienen el propósito de conocer un aspecto en mayor profundidad. Por otro lado, las profesoras guía están más acostumbrados a plantear soluciones a problemas identificados, teniendo el propósito central de modificar una situación. Por último, las estudiantes en práctica han tenido menos instancias de generar proyectos de investigación en su formación y menos oportunidades de plantear soluciones e implementarlas en situaciones reales.

La investigación-acción busca comprender un aspecto en mayor profundidad y a la vez mejorar las condiciones iniciales de una situación, por lo que tanto las preguntas de investigación como el plan propuesto deben dar cuenta de esta dualidad (Fernández y Johnson, 2016).

En esta sección se presentan los materiales utilizados para apoyar la definición de preguntas de investigación y planes de acción de los tres equipos del LAB, y los avances en investigación realizados por cada uno de éstos.

Las siguientes sub-secciones se refieren a:

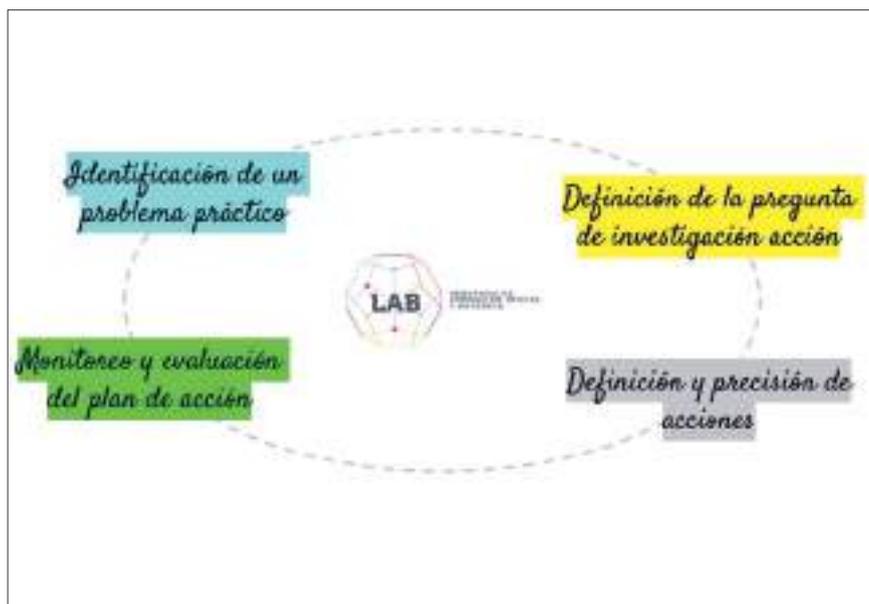
- 2.A.** Orientaciones para apoyar la definición de un proyecto de investigación.
- 2.B.** Proyectos realizados por los equipos

2.A
**Orientaciones
para apoyar la definición
de un proyecto
de investigación**



2.A

La construcción de un proyecto de investigación es un proceso cíclico que abarca la identificación de un problema práctico, la definición de una pregunta de investigación acción, la definición y precisión de acciones, y un plan de monitoreo y evaluación de éstas.



Anteriormente se dio cuenta del proceso de identificación, por parte de las participantes del LAB, de un problema práctico de manera participativa. Los apoyos utilizados para definir la pregunta de investigación-acción, el plan de acción y su monitoreo y evaluación contemplaron:

- 1.** El análisis de caso para modelar la conexión entre una problemática y una pregunta de investigación
- 2.** La revisión del diagnóstico participativo realizado y las acciones realizadas antes sin éxito para abordar las problemáticas
- 3.** La revisión y uso de orientaciones para la elaboración de los contenidos y características de una pregunta de investigación-acción
- 4.** La revisión y uso de orientaciones para la elaboración de un plan de acción
- 5.** La revisión y uso de orientaciones para la elaboración de un plan de recogida de información

A continuación, se muestran los materiales que auxiliaron el trabajo para desarrollar proyectos de investigación-acción en el LAB.

1. Análisis de caso



Caso de estudio

Les invitamos a leer en pares el siguiente caso:

Ana comenzó su práctica en la escuela pública Jorge González la segunda semana de abril. Un día lunes le avisaron desde la Universidad que debía presentarse al otro día, pero cuando llegó a la escuela nadie esperaba por ella. La jefa de la Unidad Técnico Pedagógica (UTP) del colegio le dijo que podía trabajar con la profesora de cuarto básico, Edith, si es que la docente aceptaba. Ana se presentó con la docente y le dijo que por favor la aceptara como practicante, este era su último año y, por la pandemia, no todos los colegios estaban trabajando de manera presencial e incorporando practicantes. La profesora Edith no esperaba a Ana, pero se acordó de cuando estaba en la universidad y recordó además todo el trabajo que le requerían las clases híbridas, así que la aceptó en la sala de clases. Edith le pidió ayuda a Ana con los niños/as que estaban conectados desde la casa. Ana no tenía experiencia en eso, pero no lo dijo porque pensó que tenía que hacer lo que le pidieran en el colegio. Edith no había conversado con nadie de la universidad sobre en qué debía consistir la práctica de Ana, pero pensó que si esta era su práctica final debía estar preparada para asumir cualquier tipo de responsabilidad en la sala. La jefa de UTP se había reunido con la una representante de la universidad para discutir las prácticas y sabía que tenía que hablar con Edith en algún momento, sin embargo, todo su tiempo lo estaba usando en intentar que las clases híbridas funcionaran, resolviendo dudas con profesores, hablando con el técnico de internet, calmando las preocupaciones de los apoderados e intercambiando información con el Ministerio sobre el plan de retorno a clases.

Después de dos meses de trabajo, Ana se dio cuenta que no estaba haciendo las tareas que desde la universidad le pedían para evaluarla, no estaba cumpliendo con el número de horas de clases y no había recibido una visita de acompañamiento de Rebeca, su profesora de la universidad. En la primera reunión de trabajo con Edith y Rebeca en la primera semana de mayo, Ana les comentó que se sentía perdida, que no tenía tan claro lo que tenía que hacer y que no estaba cumpliendo con las horas de clases requeridas en la universidad. Edith también comentó que nadie le había contado qué era lo que tenía que pedirle a Ana. Rebeca recordó que todo estaba en el reglamento de prácticas que Ana conocía de antemano, sin embargo, les dijo que parecía que acá habían más problemas y que era bueno tomarse el tiempo de conversar sobre eso.



Las tres concluyeron que había un problema de organización y comunicación en las prácticas. La estrategia de comunicar la información sólo a través del reglamento a las estudiantes de pedagogía y de hacer el contacto sólo con las jefaturas de UTP de los colegios no estaba resultando. Por otro lado, se dieron cuenta que las tareas a realizar por los practicantes no necesariamente estaban alineadas con los apoyos que Edith necesitaba en su sala, especialmente en este nuevo contexto. Las tres decidieron realizar un proceso de acción y reflexión en base al diagnóstico de la situación que habían realizado. Ninguna de las tres tenía mucho tiempo para trabajar en eso y se dieron cuenta que era mejor partir de a poco.

Edith recordó que cuando estaba en la universidad trabajó en un proyecto investigación y acción, y motivó a Ana y Rebeca a definir una pregunta que les permitiera comprender y al mismo tiempo actuar, o sea, que fuera investigable y orientara el cambio a la vez. Ana quería que el proceso se centrara en cambiar la forma de relación entre la escuela y la universidad, pero Edith le dijo que eso era solo una acción, que faltaba el componente de investigación. También le señaló que era muy amplio todavía, era necesario enfocarse en algo más específico. Rebeca quería explorar ¿cómo es la relación entre practicantes y profesores guías en las prácticas profesionales? Edith le aclaró que esa pregunta era sólo de investigación y además dejaba de lado el trabajo de la universidad en el proceso. Finalmente las tres decidieron trabajar en explorar ¿cómo mejorar las estrategias para negociar expectativas en las prácticas profesionales y la comunicación sobre éstas entre practicantes, profesores guía y profesores de la universidad en la carrera de educación básica?

Luego de leer discutan sobre ¿Cuál era la problemática que identificaron la profesora guía, estudiante de pedagogía y profesora de la universidad? ¿Qué características tiene la pregunta de investigación que decidieron abordar?



2.

Revisión del diagnóstico participativo realizado y las acciones realizadas antes sin éxito para abordar las problemáticas



Creando preguntas de investigación acción

- 1** Individualmente observan el árbol del problema tomando notas sobre las causas/raíces que le parecen más importantes de abordar.
- 2** Colectivamente acuerdan una o dos causas para abordar en la indagación
- 3** Discuten ¿Qué acciones se han realizado antes en la escuela o la universidad para abordar esta situación? ¿Por qué no ha resultado?

Etapa 1
15 minutos

3.

Revisión y uso de orientaciones para la elaboración de los contenidos y características de una pregunta de investigación-acción



A partir de las **cousas**, el grupo trabaja en identificar una pregunta que es: **investigable y motiva a la acción**

Creando preguntas de investigación acción

Etapa 2
25 minutos



Ver orientaciones



Orientaciones de preguntas de Investigación Acción

Las preguntas que orientan un trabajo de **investigación-acción** provienen de y son coherentes con el **problema de investigación**. Abordan el mejoramiento de una práctica o condición de ella. En su formulación, tienen 4 ejes

Inicio de la pregunta Contempla el adverbio interrogativo y una acción clave.	Participantes y contexto Actores, contexto.	Área temática o conceptual Asociado a una disciplina o asignatura del currículum.	Situación a mejorar Todo práctica es susceptible de ser mejorada.
---	---	---	---

Veamos otro ejemplo

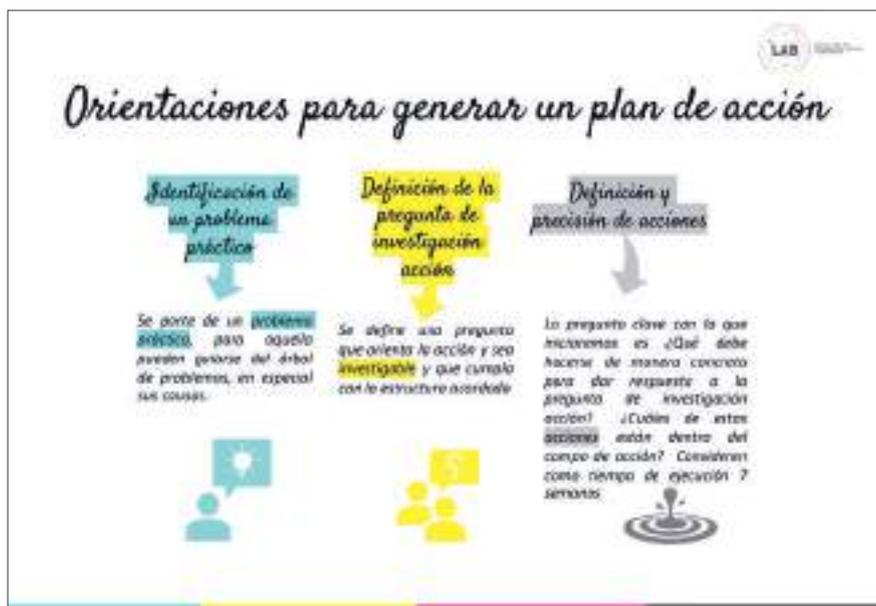
¿Qué estrategias contribuyen a mejorar?	Estudiantes de cuarto básico con NEZ	Matemática	Aprendizaje
--	---	-------------------	--------------------

¿Qué estrategias contribuyen a mejorar el aprendizaje matemático de estudiantes de cuarto básico que presentan necesidades educativas especiales?

Para formular preguntas de Investigación-Acción, es necesario:

- Examinar en detalle el problema de investigación.
- Definir participantes y contexto.
- Determinar el área temática o conceptual (que también puede ser la transversalidad) al que se circunscribe el problema.
- Precisar la situación que será objeto de mejora (aprendizaje, evaluación, aplicación de normativa, cobertura curricular, convivencia entre estudiantes, comunicación con apoderados, etc.).
- Reconocer la acción que se pretende llevar a cabo (mejorar, evitar, implementar, modificar, transformar, redefinir, etc.).

4. Revisión y uso de orientaciones para la elaboración de un plan de acción



LAB LABORATORIO DE INVESTIGACIÓN

Ficha de trabajo plan de acción

Identificación de un problema práctico

Definición de la pregunta de investigación acción

Definición de acciones

¿Qué debe hacerse de manera concreta para responder a la pregunta de investigación? ¿Cuáles de estas acciones están dentro del campo de acción?

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

Causa efecto

Orientaciones para definir y precisar acciones



La pregunta clave con la que iniciaremos es ¿Qué debe hacerse de manera concreta para dar respuesta a la pregunta de investigación acción?
 ¿Cuáles de estas acciones están dentro del campo de acción?



Definición de momento en que se llevará a cabo la acción y la modalidad requerida para su ejecución. Responde a las preguntas: ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Cómo?



Especificación de quienes estarán a cargo de organizar o planificar la actividad. ¿ quiénes serán invitados a participar de ella. Responde a la pregunta ¿Quiénes estarán involucrados en el proceso?

Ficha de trabajo definición y precisión de acciones

	Acciones	Tiempo	Formato	Responsables y participantes
1.				
2.				
3.				
4.				

5.

Revisión y uso de orientaciones para la elaboración de un plan de recogida de información



Orientaciones para el monitoreo y evaluación del plan de acción

Acción

La pregunta clave con la que iniciaremos es ¿Qué debe hacerse de manera concreta para dar respuesta a la pregunta de investigación acción? ¿Cuáles de estas acciones están dentro del campo de acción?

Tiempo y formato

Definición de momento en que se llevará a cabo la acción y la modalidad requerida para su ejecución. Responde a las preguntas ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Cómo?

Responsables y participantes

Especificación de quienes estarán a cargo de organizar o planificar la actividad, y quienes serán invitados a participar de ella. Responde a la pregunta ¿Quiénes estarán involucrados en el proceso?

Monitoreo y evaluación del plan de acción

La investigación acción es un proceso cíclico de mejora, es el momento de registrar nuestras acciones y su efecto. Con el fin de reflexionar y evaluar nuestro proyecto. Responde a las preguntas ¿Qué información es necesario registrar para determinar si las acciones tuvieron los efectos deseados? Recuerden evaluar propósitos y recursos necesarios.



Monitoreo y evaluación del plan de acción

Ejemplos de fuentes de información	→	Propósitos que cumplen
<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas • Encuestas • Testimonios • Focus group • Bitácoras • Apartes de reuniones • Documentos y/o archivos • Videos • Planificaciones • Creaciones • Artefactos visuales • Muestras de trabajo de los estudiantes • Observación participante • Noticias de diario • Documentos de política • Reglamentos • Información demográfica • Apartes de estudiantes 	    	<p>Conocer la experiencia y/o opinión de los participantes</p> <p>Dar cuenta de las acciones e identificar las acciones tomadas</p> <p>Monitorear los efectos de las acciones</p> <p>Conocer las expectativas externas, marco normativo e institucionales.</p> <p>Identificar tendencias generales y caracterizar grupos</p>

2.B
**Proyectos realizados
por los equipos**



2.B

Una vez definido el plan de trabajo, los equipos trabajaron luego en la implementación del plan, generando productos específicos o propuestas para abordar la problemática identificada.

Las propuestas de trabajo de cada equipo incluyeron: el tema identificado como problemático, la causa abordada para investigar-actuar, la definición de una pregunta de investigación, y las acciones específicas a realizar. Estos aspectos se resumieron en una ficha de planificación, que fue completada por cada equipo de trabajo. Cada equipo no sólo planificó acciones sino también desarrolló su propuesta, generando productos específicos asociados a cada plan.

A continuación, se presenta la ficha de plan de investigación-acción de cada equipo.

Equipo 1:
Prácticas descontextualizadas

LAB

Ficha de trabajo plan de acción

Identificación de un problema práctico

Prácticas descontextualizadas

Causa oculta

Las exigencias de la Universidad y las necesidades de las escuelas son diferentes.

Definición de la pregunta de investigación acción

¿Cómo conciliar las expectativas de la Universidad y la Escuela sobre el rol de profesores guía, profesores de taller y gestores de práctica en la formación práctica de la carrera de pedagogía básica en los cursos de inmersión en lenguaje y ciencias?

Definición de acciones

¿Qué debe hacerse de manera concreta para responder a la pregunta de investigación? ¿Cuáles de estas acciones están dentro del campo de acción?

1. Definir los sujetos que integran la universidad, y quienes integran la escuela.
2. Conocer las expectativas escritas e implícitas a través de documentos y las voces de los participantes
3. Contrastar expectativas
4. Generar de forma colectiva documento de expectativas.
5. Conformar equipos de trabajo estables entre acciones.

Equipo 2: Falta de comunicación

 *Ficha de trabajo plan de acción*

Identificación de un problema práctico

Falta de comunicación entre todos los/as actores

Definición de la pregunta de investigación acción

¿Cómo construir acuerdos sobre la destinação de tiempo y actividades que se solicitan a los futuros docentes en las primeras semanas y progresión de PEI E entre practicantes, docentes y académicos?

Causa efectiva

Existe poca claridad sobre las expectativas de duración de tiempo y de actividades que se pueden solicitar en la práctica.

Definición de acciones

¿Qué debe hacerse de manera concreta para responder a la pregunta de investigación? ¿Cuáles de estas acciones están dentro del campo de acción?

1. Construir un cuestionario para recoger la experiencia de académicos/as, practicantes y profesores/as que respecto al tema.
2. Diseñar y aplicar cuestionario
3. Analizar información del cuestionario
4. Diseñar un documento/informe que establezca recomendaciones y sugerencias para poder construir espacios de comunicación entre todos los actores, en base a los resultados del cuestionario.

Equipo 3:
Indefinición de roles

LAB

Ficha de trabajo plan de acción

Identificación de un problema práctico
 Indefinición de roles, funciones y condiciones

Definición de la pregunta de investigación acción
 ¿Cómo definir criterios de evaluación flexibles y claros de las prácticas generalista y mancomunadas entre UTE, profesor guía, estudiante de pedagogía, profesora de taller y gestora de práctica?

Definición de acciones
 ¿Qué debe hacerse de manera concreta para responder a la pregunta de investigación? ¿Cuáles de estas acciones están dentro del campo de acción?

Causa efectiva
 Falta de comunicación, no se conocen pautas de evaluación y no están claras las expectativas de las instituciones en esta práctica

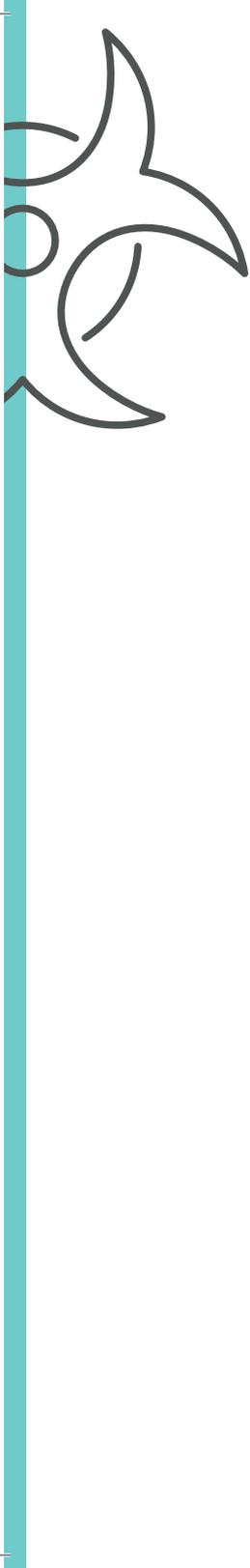
1. Diálogo, reuniones y acuerdos (desde el laboratorio)
2. Reelaborar protocolo u hoja de ruta colaborativamente entre los distintos actores (lineamientos generales)
3. Instaurar Reunión presentación centro de práctica
4. Creación de una instancia formal de evaluación intermedia y formativo (diálogo entre los actores (profesores guías, de taller y estudiante) para la mejora y flexibilización de acciones, evaluaciones)

Los equipos lograron realizar todas las actividades propuestas en sus planes de acción. En base a esas acciones se propusieron algunas recomendaciones curriculares para las actividades de práctica de la carrera de pedagogía en educación básica y para la vinculación entre escuela y universidad en general. Estos aprendizajes y sugerencias se presentan en la sección 3 y 4 de este informe.

La experiencia
de las prácticas
**¿Qué podría
proponerse en
un currículo
de prácticas en
pedagogía?**



03



Las indagaciones realizadas por cada uno de los equipos dan cuenta de elementos a considerar en la experiencia de prácticas que viven estudiantes, profesoras guía de prácticas, y académicas de talleres de práctica y didácticas en la universidad.

Las prácticas en pedagogías son experiencias que se constituyen como parte de las biografías de quienes participan de un proceso formativo. De acuerdo con ello, constituyen un currículo, entendido en el sentido de que sería el recorrido y experiencia biográfica de cada persona. Tanto estudiantes en prácticas como profesoras guía refieren a esta etapa como clave, recordando siempre las diversas experiencias que lograron vivir o que están viviendo.

La organización de las prácticas profesionales como secuencia de actividades curriculares, con focos distintivos, es el resultado de procesos de análisis para la formación docente, que se da generalmente desde el seno académico universitario involucrando periféricamente a los establecimientos escolares. En ese sentido, el trabajo que emerge del tercer espacio del LAB considera a las prácticas en general, sin enfatizar necesariamente en las secuencia organizada de focos que la actividad académica universitaria le otorga. Considerando los nudos críticos de comunicación entre actores, la indefinición de roles en las prácticas, y las prácticas descontextualizadas, desafiando la organización curricular que tiene el de estudio del programa en torno a las prácticas. De allí que las propuestas para las prácticas, en términos curriculares, tengan que ver con cómo se modifica este aspecto de la biografía de los estudiantes en práctica y los formadores docentes.

El currículum, siguiendo a Pinar (2014), puede entenderse como una conversación compleja, cargada de simbolismo, pero que enlaza la continuidad de las experiencias pasadas, presentes y futuras. La conversación compleja llama al encuentro, a un punto de reunión, que es donde se expresan las voces de contacto entre individuos. En el currículum y la experiencia es donde se decide lo que se recuerda del pasado, lo que se cree del presente, y lo que se teme y espera del futuro. En ese sentido, el currículo se entiende como una acción constante, un verbo y no un sustantivo. Así, el aula, o la organización en asignaturas para este caso, otorgan puntos de encuentro para las conversaciones complejas.

El programa de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad de Chile tiene en su plan de estudios cinco niveles con asignaturas asociadas a la práctica llamadas Talleres de Reflexión e Investigación de la práctica (TRI) distribuidos en siete semestres, con crecientes tiempos de permanencia en establecimientos escolares. La secuencia de asignaturas TRI se inicia con la reflexión sobre la Identidad Docente, pasando por una práctica inicial, otra práctica de nivel intermedio, dos prácticas generalistas, y culmina con dos prácticas a las que optan las estudiantes considerando las diversas menciones que ofrece la carrera; a saber: Lenguaje y Comunicación; Matemáticas; Historia, Geografía y Ciencias Sociales; Ciencias Naturales; y Artes Integradas. El primer TRI sólo considera visitas esporádicas a establecimientos educacionales, mientras que los últimos niveles de formación práctica -desde la práctica generalista- exigen reglamentariamente a lo menos 12 horas cronológicas semanales de permanencia y vinculación directa con establecimientos educacionales durante 12 semanas en cada semestre.

3.A Propuestas



3.A

A partir de las indagaciones realizadas por los equipos del LAB, algunas de las propuestas para ser trabajadas curricularmente son las siguientes:

Propuesta 1: Incorporar y documentar las expectativas y roles de actoras de la práctica en el currículo de prácticas y cada uno de sus niveles.

Propuesta 2: Promover la participación de las profesoras guía en los procesos formativos.

Propuesta 3: Distribuir a estudiantes en práctica en secciones con un número abordable para una vinculación efectiva.

Propuesta 1

Incorporar y documentar las expectativas y roles de actoras de la práctica en el currículo de prácticas y cada uno de sus niveles

En este sentido, uno de los principales elementos que señalan las participantes es la existencia de expectativas distintas, tanto sobre las prácticas como sobre el rol de las personas en la práctica. La incorporación a veces abrupta de estudiantes en prácticas afecta fundamentalmente a practicantes y profesoras guía en los establecimientos escolares. Muchas veces los procesos de incorporación a las prácticas se describen como administrativos, sin dar espacio a las discusiones sobre el significado de las prácticas y las necesidades formativas de las estudiantes.

Una de las propuestas curriculares es que, dentro de cada nivel de las prácticas, se realicen acciones a fin de incorporar en los procesos la comunicación de las expectativas de cada agente involucrada y la construcción de acuerdos situados. Una acción posible es la destinación de tiempo, de manera anticipada, a una reunión tripartita, entre la profesora guía de práctica, la estudiante en práctica y la académica que orienta y supervisa las prácticas desde la universidad. En esta reunión se pueden explicitar las tareas de las prácticas y enfatizar las necesidades de las estudiantes en práctica en cada uno de los niveles de práctica, así como también señalar formas de evaluación de la práctica y canales de comunicación fluida. También se puede cotejar la demanda de las actividades académicas exigidas en la Universidad con las condiciones de operación y trabajo que tienen los centros de práctica, pues ello permitirá situar de mejor manera las expectativas y tomar decisiones formativas. Por lo tanto, se sugiere usar este dispositivo -la reunión tripartita- como parte del tiempo de permanencia de los estudiantes en las prácticas en cada semestre, realizándose con anticipación al resto de las actividades, así como también al medio término (ver propuesta más abajo).

El flujo dinámico de información de las actividades de prácticas, así como también las distintas maneras que tienen los programas de pedagogía de organizar sus prácticas pedagógicas y profesionales, impactan en la claridad con la que se reconocen los roles de las personas que intervienen en las prácticas. En algunos programas, existen "tutores" de práctica que actúan de forma coordinada con profesores de cátedra, en otros podrán existir solo supervisores, mientras que en el programa de pedagogía en educación básica de la Universidad de Chile existen profesoras de cátedra que son a su vez quienes acompañan las prácticas, y profesoras que gestionan las prácticas desde la perspectiva académica y administrativa. Estas diferencias, y las experiencias previas propias de otras profesoras, pueden causar confusiones que impactan en el desarrollo de las prácticas.

53

Otra sugerencia es que las reuniones se organicen mediante pautas de contenidos tanto para la presentación de las prácticas como para la reunión de evaluación intermedia de las prácticas. En uno de los equipos de trabajo del LAB se revisaron los documentos formales y se propusieron modificaciones, en tanto impactan las comunicaciones inter-institucionales implicadas en las prácticas. Se propone entonces realizar dos reuniones con los siguientes contenidos: una reunión de presentación y coordinación de práctica por nivel, y una reunión de evaluación intermedia y formativa. Abajo se proponen los temas y participantes de las reuniones, elaborados por el equipo 3, que trabajó sobre el tema de indefinición de roles:

Tema reunión	Presentación y coordinación de la práctica por nivel.
Participantes	Profesores guía, de taller, estudiantes y gestores de práctica.
Puntos a abordar	<ul style="list-style-type: none"> - Dar a conocer los lineamientos de cada práctica en su nivel (énfasis, pautas, observación) - Establecer contactos, horarios de asistencia del estudiante en práctica y tiempo de duración de cada proceso. - Señalar necesidades de la escuela. - Coordinar reunión para la mitad del proceso (sexta semana del proceso)
Lineamientos de acción	<p>1. 1. Gestoras de práctica coordinan con centro de práctica previamente para tener reunión entre profesores guía-profesores taller-estudiante-gestoras de práctica-utp(optativo), idealmente después de reunión general.</p> <p>2. 2. Optar por reuniones en formato remoto.</p>
Productos	Comunicación con acuerdos, comentarios, dudas.
Duración	15-20 minutos

Tema reunión	Evaluación intermedia y formativa.
Objetivo de la reunión	Dialogar sobre el estado presente de la práctica, acciones del estudiante y posibles problemáticas.
Participantes	Profesor guía, de taller y estudiantes.
Puntos a abordar/tratar	<ul style="list-style-type: none"> - Estado de avance de cada estudiante. (qué ha hecho y que falta) - Necesidades del profesor/a guía.
Lineamientos de acción	<ol style="list-style-type: none"> 1. Profesor/a de taller coordina reunión para la mitad del proceso (sexta semana del proceso) con profesor/a guía y estudiantes. 2. Establecer tiempos de participación de cada agente.
Productos/	Comunicación con acuerdos, comentarios o dudas.
Duración	15-20 min

En este sentido, ocurre implícitamente que el rol activo en el desarrollo de la práctica es tripartito, tanto de las profesoras de taller y didáctica, estudiantes en práctica y profesoras guía de los establecimientos educativos. También implica que se permitan en ese rol establecer diferencias específicas para cada nivel de prácticas, siempre considerando que ser docente involucra no solo "hacer clases", sino también establecer relaciones pedagógicas.

Por otro lado, las personas participantes de la práctica consistentemente señalan la necesidad de que los procesos académicos de la universidad consideren un espacio para contextualizar a los estudiantes en práctica en las escuelas, considerando su diversidad de condiciones y de estudiantes. Asimismo, una de las cuestiones que hacen sentido a los estudiantes en práctica y profesoras de taller es que las estudiantes cuenten con espacios para explorar y poner en práctica innovaciones y/o metodologías de trabajo didáctico. Adicionalmente, se expresa la necesidad de contar con formación específica en planificaciones de experiencias de aprendizaje, y desarrollar registros integrados de las prácticas consecutivas.

Propuesta 2

Incorporar y documentar las expectativas y roles de actoras de la práctica en el currículo de prácticas y cada uno de sus niveles

Los procesos de práctica han involucrado a profesores guía de prácticas que reciben a estudiantes en práctica y monitorean sus procesos. Sin embargo existe una heterogeneidad de experiencias de práctica y también de experiencias de acompañamiento, que son naturales en procesos tan complejos y situados. La comunicación que ocurre es en general desde la Universidad hacia los establecimientos, con la posible conflictividad que ello implica, y que fue mencionada en la sección 1.

La unidireccionalidad en torno al proceso formativo se refleja en que la Universidad es entendida como el espacio formador, el que entrega el título profesional, mientras que la escuela parece tener un rol periférico, aun cuando es un espacio donde la formación ocurre, donde se dedican un amplio número de horas, mentoría y por lo tanto de socialización en un espacio profesional.

Un ejemplo de esto tiene que ver con los acuerdos que los actores toman en torno a las prácticas en pedagogía. En la indagación realizada por uno de los equipos del LAB se consultó mediante una encuesta respecto a la forma y los acuerdos que se tomaron en torno a las prácticas. Más de la mitad (56%) de las profesoras guía que respondieron la encuesta señalaron que no habían tomado acuerdos con las profesoras de taller de la Universidad, mientras que en otros porcentajes la información sobre eventos formativos es conducida por las estudiantes en práctica e informada a las profesoras guía. Los acuerdos que se toman, en general, tienen que ver con formas de mantención de la comunicación y cuestiones logísticas sobre horarios y visitas de supervisión de práctica, y generales sobre temas a tratar en los casos cuando se solicitan implementaciones de unidades didácticas.

En ese sentido, una de las sugerencias que se realizaron por miembros del LAB fue la de promover la participación de las profesoras guía en los procesos formativos. Para ello, una de las acciones posibles es establecer instancias formales de formación de mentoras en coordinación con profesoras de taller y didácticas, que permitan reconocimiento para las profesoras guía de prácticas, pero que también faciliten la realización de procesos de práctica consistentes entre la Universidad y la escuela. Curricularmente, esta propuesta podría acompañarse de una organización de las asignaturas en que se promueva la participación adecuada y coherente de las profesoras guía en las evaluaciones y/o calificaciones de los estudiantes en práctica. Conceptualmente, implica re-discutir el rol de las profesoras guía, entendiéndolas como co-formadoras en la formación inicial docente, más que como colaboradores de los procesos de práctica. También da cuenta que los procesos de contextualización a las prácticas podrían facilitarse desde los establecimientos escolares, abordando una de las expectativas de las estudiantes en práctica. Por ejemplo, teniendo acceso a información institucional, a conocer a las estudiantes de los grupos curso, sus situaciones sociales y académicas, etc. Esto debiese ocurrir en todos los niveles de práctica.

La propuesta de conceptualizar a las profesoras guía como co-formadoras docentes necesariamente implica poner en práctica procesos de reconocimiento. Parte de ese proceso se puede facilitar si se cuenta con mecanismos para contabilizar las horas de mentoría que realizan las profesoras guías a estudiantes en práctica y que permitan alentar ante eventuales sobrecargas de trabajo.

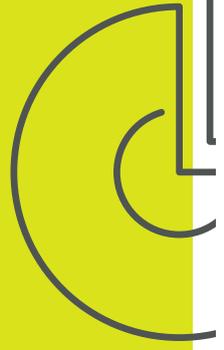
Propuesta 3

Distribuir estudiantes en práctica en secciones con un número abordable para una vinculación efectiva

En términos prácticos, una acción específica que puede permitir una vinculación durante el desarrollo de las prácticas es la facilitación de las interacciones entre profesores guía de los establecimientos escolares y académicas de los talleres de reflexión e investigación sobre la práctica. Secciones en que el número de estudiantes es adecuado para facilitar las interacciones con sus profesores guía permitirían fomentar un diálogo formativo entre los tres actores: profesoras de taller de prácticas y didácticas, profesoras guía, y estudiantes en práctica.

El diálogo fluido entre un grupo de número adecuado, de no más de 10 estudiantes en cursos con acompañamiento en terreno y no más de 20 en talleres de prácticas iniciales e intermedias, permitiría organizar de forma más precisa y abordable la asignación de tareas formativas, la elaboración de juicios compartidos sobre la evaluación de las experiencias de aprendizaje que desarrollan las estudiantes en práctica, la comprensión mutua de las demandas que existen los contextos (tanto escolares como universitarios) y la potencial generación de redes de trabajo de mediano a largo plazo que sean de mutuo beneficio tanto para las instituciones como para las personas involucradas. Esta comprensión mutua también facilitaría la consolidación de prácticas de trabajo colaborativo consistentes con las otras propuestas que se presentan en esta sección.





Modelo de
vinculación
universidad escuela

**¿Qué
aprendimos
sobre conectar
a la Universidad
y las escuelas
para la
formación
inicial docente?**

04



El LAB se propuso estudiar de forma sinérgica y dinámica las experiencias prácticas de formación inicial docente en conjunto con actoras de las comunidades escolares, estudiantes de pregrado de las pedagogías, académicas de formación inicial docente y estudiantes de postgrado.

Esta forma de trabajo se orientó por el concepto de tercer espacio (Zeichner, 2010) en un esfuerzo por abordar el problema de la desvinculación de la universidad y las escuelas para la formación docente.

El tercer espacio promueve la interacción de actores en diversos roles, que contribuyen con su conocimiento y diversas perspectivas a la generación de nuevos conocimientos y acciones. También implica la definición colaborativa de una actividad indagatoria sobre un fenómeno, para proponer cambios.

El LAB convocó a la participación activa de estudiantes de pedagogía, profesores del sistema escolar, estudiantes de postgrado, y académicas y académicos que trabajan en la formación inicial docente en la Universidad de Chile. Estos actores convergieron en el análisis y trabajo en torno a problemáticas identificadas en la formación docente (Ver sección 1 y 2 de este informe).

El LAB ensayó un modelo de participación en investigación y desarrollo que puede contribuir a la experiencia nacional de las pedagogías. Para que este modelo de participación pueda ocurrir, es necesario considerar los recursos necesarios en su constitución y su vinculación con los procesos formativos. Esto último porque al activarse los proyectos de investigación-acción -como forma de desarrollo- los espacios primario y secundario (universidad y escuela) deben ser suficientemente porosos para recibir las acciones y propuestas de un tercer espacio.

4.A

***Tercer espacio como
fundamento para un
modelo de vinculación
en la formación
docente***



4.A

El origen del concepto tercer espacio puede trazarse hasta los desarrollos conceptuales del campo de los estudios culturales, las teorías post-coloniales, la geografía, la alfabetización crítica y la formación docente (Bhabha, 1994; Cochran-Smith & Lytle, 1999; Gutiérrez, 2008; Moje et al., 2004; Moles, 2008; Routledge, 1996; Soja, 1996). En formación docente, Zeichner y su equipo en la Universidad de Washington han utilizado este concepto para reorientar e innovar el currículum de la formación docente (Zeichner, 2010). Esta idea se fundamenta en la teoría híbrida, rechazando las posiciones binarias (Bhabha, 1994).

Esta propuesta se orienta a superar la dicotomía entre el espacio de la Universidad (primer espacio) y la escuela (segundo espacio) en la educación de profesoras y profesores. El tercer espacio, se constituye como un espacio social nuevo y dinámico, en el cual sus participantes están en un proceso de negociación constante de significados y prácticas sobre la formación docente y la docencia (Taylor & Klein, 2015). Esta propuesta se propone innovar en dos aspectos centrales:

1. Concepciones de conocimiento: en el tercer espacio, teoría y práctica se funden, evitando reproducir la tradicional jerarquización de saberes entre el conocimiento conceptual y los marcos interpretativos propuestos por las universidades respecto a la formación docente y el conocimiento profesional sobre la práctica de los actores educativos. Para Zeichner (2010) este cambio representa un cambio epistemológico en la formación docente, permitiendo una relación dialéctica entre el conocimiento académico y el conocimiento de los actores educativos. Esta aproximación posibilita la generación de conocimiento nuevo, que responda de manera más adecuada a la complejidad de la tarea docente y de la formación docente, y ofrece oportunidades para expandir las posibilidades de aprendizaje de las estudiantes de pedagogía de manera sinérgica. Además, el conocimiento de las comunidades escolares es considerado primordial al momento de desarrollar la formación docente y la docencia. Esto implica la consideración del conocimiento de las comunidades sobre su contexto y de las prácticas docentes que ellas consideran pertinentes. Por otro lado, esto supone el compromiso de que el conocimiento generado en este espacio no solo tenga el propósito de mejorar el entendimiento sobre un fenómeno, sino también el objetivo de transformar las prácticas de la universidad y la escuela en base a las problemáticas detectadas por todos sus miembros (Cochran-Smith & Lytle, 2009). Esto tiene especial relevancia en el contexto educativo chileno y las dificultades para generar conocimiento y prácticas docentes relevantes que permitan avanzar en una educación más justa considerando temas de diversidad y desigualdad.

2. Relaciones entre actores: si bien se reconoce que las experiencias prácticas, como procesos educativos situados y constituidos por procesos sociales, no están ausentes de relaciones de poder, **el tercer espacio constituye una forma de cuestionar e interrumpir la dicotomía y jerarquía entre la producción de conocimiento generada por académicos y actores escolares** (Gorodetsky & Barack, 2008). De esta manera, la universidad deja de posicionarse solo en el rol de producción y diseminación de conocimiento, y los establecimientos educativos dejan de ser considerados sólo como el lugar en que se realizan las prácticas (Zeichner, 2010). Tal como lo plantea un estudio de Contreras et al. (2010), la mayoría de los programas de formación en Chile utilizan las escuelas como texto, un lugar de observación a ser interpretado a la luz de las teorías aprendidas en la universidad; o como contexto, como un lugar en que se aplican y practican los conocimientos y metodologías adquiridos en la institución de educación superior. El tercer espacio, en cambio, permite re-imaginar de manera participativa los roles y las prácticas de las formadoras docentes, profesoras y estudiantes de pedagogía en las experiencias prácticas de formación docente (Taylor & Klein, 2015). En esta discusión no sólo son relevantes estas actoras, sino también aquellas que forman parte de organizaciones civiles vinculadas a la escuela. El tercer espacio posibilita un cambio hacia formas más democráticas e inclusivas de trabajar con las comunidades escolares, aspecto que es necesario para fortalecer la formación docente (Zeichner, 2010).

4.B
**Convocar y
generar condiciones
para un
tercer espacio**



4.B

La dinámica de convocatoria y creación de esta comunidad colaborativa siguió los principios del tercer espacio, articulando actoras que de otra manera no se hubiesen encontrado para trabajar en conjunto en torno a las experiencias prácticas de formación docente. Se generó un equipo amplio y diverso de personas para conformar grupos de trabajo en investigación y desarrollo, situados en sus contextos de formación y práctica docente.

Así, el LAB articuló las experiencias de estudiantes de pregrado y postgrado, y de docentes del sistema escolar y la academia. La Figura 7 representa esquemáticamente la estrategia de articulación entre escuela-universidad fundamentada en este concepto.

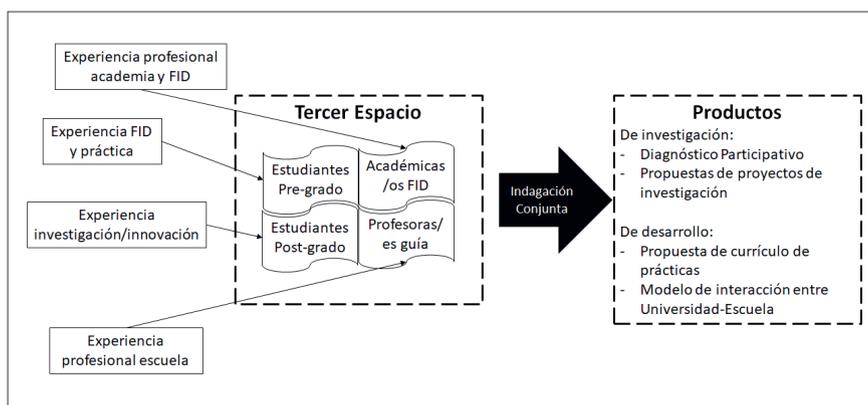


Figura 7. Propuesta de tercer espacio del LAB

El Tercer Espacio requiere una reunión regular entre las personas que participan de la formación en sus distintos roles. Entre las condiciones estructurales que permitieron la constitución de este espacio en el LAB estuvo la dotación de recursos para incentivar a las estudiantes de pedagogía mediante becas de colaboración académica, a las profesores guía mediante el reconocimiento económico de sus horas de participación en el espacio, y los recursos para las estudiantes de postgrado para participar como asistentes de investigación del proyecto. Salvo los roles de coordinación, las académicas participantes del proyecto fueron invitadas a participar de manera voluntaria como parte de sus tareas.

El equipo que lideró el trabajo del LAB tuvo a su cargo las tareas de organizar las sesiones de deliberación conjunta, generar materiales y hacer seguimiento al trabajo de indagación colaborativa de los proyectos de investigación-acción. Además, se encargó de realizar las convocatorias, de distribuir roles en las sesiones de trabajo, de evaluar el avance y alcance de los principios de trabajo en la práctica, y de sistematizar el trabajo.

4.C
**Orientaciones que
guiaron
la generación
del *tercer espacio***



4.C

Algunos principios, derivados del concepto de tercer espacio, que guiaron el trabajo colaborativo entre los miembros de este espacio fueron: interrumpir jerarquías del saber; consensos colectivos; todas y todos contribuyen. Estos aspectos son definidos en la sección introductoria de este informe.

Además, tres orientaciones guiaron las acciones y sesiones desarrolladas:

- *Orientación hacia la investigación y desarrollo.* Las actividades del LAB se orientaron a que sus participantes trabajaran en equipo realizando acciones de: identificación de problemas y preguntas de investigación y desarrollo, discusión de estrategias de abordaje, levantamiento de información, elaboración e implementación de propuestas, análisis de información, sistematización de resultados, comunicación de indagaciones y de innovaciones. (Ver sección 1 y 2 de este informe).
- *Orientación democrática en las relaciones.* Las reuniones fueron planificadas para ser espacios de deliberación y decisión para la acción. Por ejemplo, en las primeras sesiones de trabajo se generaron actividades para negociar propósitos, sentidos y formas de relación que tuvieron incidencia directa en la forma de trabajo en el espacio y los proyectos de investigación-acción realizados. Por ejemplo, la discusión sobre los temas prioritarios de las prácticas en formación docente y la identificación de nudos críticos tuvo una respuesta inesperada para el equipo que lideró el LAB, pues la propuesta inicial era organizar los nudos críticos en función de la secuencia de los focos de las prácticas del programa de pedagogía. Sin embargo, las participantes del tercer espacio definieron como prioritarios y problemáticos elementos transversales a las prácticas de formación docente (problemas de comunicación, diferencia de expectativas y contextualización de las prácticas). Estos elementos fueron entonces los aspectos trabajados, explicitando a las participantes la importancia de que el espacio fuera guiado por sus decisiones y preocupaciones.
- *Orientación hacia la reflexión conjunta en elaboración de registros sistemáticos.* El LAB se orientó a estimular la reflexión de la experiencia en la práctica en formación inicial docente, lo que se expresó no sólo en las actividades presentadas sino también en la elaboración de productos específicos de difusión que sintetizan estas reflexiones y trabajo realizado en conjunto. Estos productos están compuestos por documentos de sistematización del equipo que lideró el LAB que permitieron reflexionar sobre el avance y tomar decisiones sobre las actividades planificadas, y los informes de avance del proceso. También estos productos incluyen productos de difusión que en su proceso permitieron reflexionar y evaluar el proceso y sus resultados. Entre estos productos se encuentra un capítulo de libro elaborado de manera colaborativa y presentaciones sobre la experiencia al interior de la universidad y abiertas a todo el público.

4.D
**Constituir un
*tercer espacio***



4.D

El LAB organizó diez sesiones de trabajo en el periodo de diez meses efectivos de ejecución del proyecto. Cada sesión fue cuidadosamente organizada por un equipo central, considerando los principios que orientaban el trabajo del LAB. De manera general, las sesiones incorporaron tres momentos, que denominamos: **i) reconexión, ii) trabajo en equipos, iii) plenaria**. Cada momento de la sesión cumplía propósitos específicos.

El momento de **reconexión** se transformó en un espacio de acogida y contención a las participantes del LAB, elemento que se volvió imprescindible en el contexto de pandemia en que se desarrolló el proyecto. Mediante dinámicas de trabajo se permitió que las personas pudieran contar sus experiencias y conformarse como equipo y comunidad de aprendizaje. Por ejemplo, en una oportunidad, se distribuyó a los participantes en subequipos con un facilitador del equipo que lideró el LAB. Se les desplegó una paleta de colores y se les solicitó que escogieran “el color de su semana” y justificaran por qué. Esto permitió que las participantes compartieran algún evento que ocurrió en sus contextos y sus emociones sobre éste, generando un espacio en que las personas se sintieron acogidas. En otra oportunidad, cuando se retomó el trabajo al inicio del año escolar 2021, la sesión de trabajo comenzó con una dinámica en que se les presentó a las participantes una “sopa de letras” que escondía palabras asociadas a las actividades de la escuela y la universidad en pandemia. Cada vez que una participante encontraba una palabra, se le invitaba a comentar el significado de la palabra para ella. Esto permitió sensibilizar al resto de las participantes sobre las situaciones que acompañaban el proceso del LAB en pandemia, al tiempo que permitió conectar a las participantes del espacio con las experiencias de otras participantes en sus distintos contextos.

El momento de **trabajo en equipo** estaba orientado a avanzar en las tareas propuestas por el LAB, es decir, el desarrollo de proyectos en equipos de investigación-acción. Este momento incorporó actividades de análisis crítico de las situaciones y su reflexión (Ver sección 1), la definición de un plan de acción (Ver sección 2) y el desarrollo e implementación del plan de acción. En estos momentos de trabajo el equipo que lideró el LAB tuvo especial cuidado en analizar las relaciones que se producían y cautelar los principios y orientaciones que guiaron el tercer espacio. Una herramienta útil para resguardar que las relaciones se dieran de manera horizontal y democrática fue el uso de una matriz de registro y análisis que se completaba después de cada sesión.

Ejes de observación	Preguntas guía	Observaciones
Involucramiento y empoderamiento de los/as participantes	¿Se observa algún tipo de desequilibrio en la participación? (Entre actores, entre géneros, entre otros) ¿Cómo ocurre?	
	¿Todas y todos opinan y dialogan de los temas abordados? ¿Hubo personas que no se manifestaron de ninguna forma sobre los temas abordados? ¿Quiénes?	
Formas en que se llega a consenso	¿Algún/a participante asume el liderazgo del grupo? ¿Cómo?	
	¿Quién o quiénes toman las decisiones? ¿Cómo se toman las decisiones?	
	¿Se consideran las opiniones y posturas de todos y todas? ¿En que se refleja?	
Tensiones/Conflictos	¿Se presentan tensiones/ conflictos entre participantes? ¿Cuáles? ¿En torno a qué tema?	
	¿Se presentan tensiones/ conflictos entre tipo de actores (Docentes en formación; Profesores/as guía; Académicas/os)? ¿Cuáles? ¿En torno a qué tema?	
Desafíos para las próximas sesiones	En relación a los principios del tercer espacio ¿Qué desafíos se presentan?	

El momento de **plenaria** era un espacio de presentación del trabajo conjunto, de vinculación entre equipos de trabajo, y de visualización de las siguientes actividades mediante la expresión de acuerdos colectivos. Este momento permitía, además, que los equipos se retroalimentaran entre sí y coordinaran su foco y acciones para no sobreponerse. En una oportunidad, se propuso a los participantes realizar la actividad de un "cadáver exquisito" en que, a través de una plataforma virtual, se les pidió de manera anónima evaluar su experiencia en el LAB. En orden aleatorio y secuencial cada participante debía escribir una frase, el siguiente participante sólo podía acceder a las dos últimas palabras del participante anterior y debía escribir su respuesta. Al final de la sesión el grupo pudo leer el texto completo reflexionando y evaluando el proceso en su globalidad.

Escribiendo la Historia del Laboratorio de práctica inicial y docencia

Había una vez un laboratorio lleno de gente creativa y un poco loco tanto de pensar como de escribir pero las reuniones lo salvaban y ayudaban a sobrelevar esta pandemia, con contención y espacios para la conversación. Y también para reflexionar sobre la práctica y mi trabajo como docente aprender y crecer, eso lo tenemos claro, el taller nos enriquece como profesionales y además como personas somos un grupo empoderado, dispuesto a aprender a pesar de que nos cansamos y lo pasamos muy bien porque pudimos conversar y saber del otro, algo muy necesario en estos días. Aprendimos a empatizar y a ponernos en otros roles. Me gusta que hayamos empezado a hacer este laboratorio. Ahora entiendo mejor lo que pasa con las/los estudiantes en práctica. Espero que logremos hacer algo grande. Hemos trabajado con calor, con frío, con hambre... pero a pesar de todo, ha sido tremendamente entretenido y edificante. Además, creo que en este tiempo complicada, ha sido divertido y liviano trabajar en el LAB, aún podemos seguir mejorando para que todos y todas participen. Siempre fue un espacio para conocer las prácticas desde otras perspectivas. Es por esto que es sinceramente necesario lograr una buena comunicación entre todos los actores haciendo que sea más sencilla ver estos detalles. El trabajo colaborativo y el apoyo es indispensable para las decisiones que se están tomando y para el futuro de las prácticas. Finalmente, los integrantes encontraron la salida hacia la escuela celestial, donde aunarón todos los documentos en un gran libro llamado "EL LEGADO DE LAB".

Además de esta estructura presente en todas las sesiones, el LAB como experiencia temporal longitudinal se organizó en tres etapas: generación de acuerdos; análisis de nudos críticos y problemas (ver sección 1), y elaboración e implementación de un plan de investigación acción (ver sección 2).

4.E
**Recomendaciones
para un modelo de
vinculación**



4.E

Propuesta 1

Generar instancias de investigación-acción en torno a las prácticas

Uno de los aspectos más destacados por las participantes del LAB fue la posibilidad de definir en conjunto una problemática y llevar a cabo un plan de acción. Señalan que el trabajo conjunto les permitió darse cuenta que sus dificultades, en relación a las prácticas de formación inicial, no eran individuales, sino que otras personas también estaban en situaciones similares. Estas sesiones son valoradas pues permitieron además conocer perspectivas diferentes sobre un mismo tema; en especial, la posibilidad de conocer cómo participantes del espacio que ocupaban distintos roles en la formación de profesores (académicas, profesoras guía, estudiantes) interpretaban y vivían las mismas problemáticas de manera diferente. Esto permitió un diálogo abierto y fraterno, que contribuyó a consolidar los equipos de trabajo.

Señalan además que la definición de un plan de acción conjunto les permitió darse cuenta la complejidad de la formación práctica en la formación docente y los aspectos que era necesario tomar en cuenta antes de realizar cambios. También les dio la oportunidad de tomar decisiones colectivas, construyendo sus propias acciones en función de los temas analizados. Este aspecto es central de considerar pues se relaciona con las formas de participación, la posibilidad de agencia y la sensación de autonomía de las participantes. Las participantes mencionaron que este tipo de instancias son una fuente de motivación para las profesoras guía de los establecimientos y su utilización podría ayudar a que otras colegas se motiven a recibir estudiantes en práctica.

Sin embargo, espacios de trabajo conjunto de investigación-acción entre académicas, profesoras guía y estudiantes de pedagogía en relación a las prácticas de formación inicial docente no son comunes en Chile, en que estos procesos son mayoritariamente definidos unidireccionalmente desde las universidades (Contreras et al., 2010). Por otro lado, incorporar instancias de trabajo como éstas requiere no sólo de un cambio cultural en cómo se entienden las relaciones escuela-universidad, sino también de recursos que permitan reconocer la labor que tanto académicas, estudiantes de pedagogía y profesoras guía realizan en estos espacios. Es fundamental generar mecanismos de reconocimiento y valoración de las horas de trabajo que implican este tipo de proyectos.

Propuesta 2

Generar instancias de diálogo horizontal y escucha respetuosa entre actores

Uno de los aspectos considerados más positivos por los participantes fue la posibilidad de sentirse escuchados y valorados por todas las participantes del LAB. Señalan que esto se debió a la disposición personal de todos los participantes por aprender, pero también se vinculó con las actividades diseñadas. En este sentido, la planificación de las instancias de trabajo con participantes con distintos roles y que tradicionalmente han ocupado distintas jerarquías en la formación de profesores, es clave. Las actividades les permitieron trabajar en equipos de manera coordinada y horizontal entre las participantes del LAB. Un elemento central fue la propuesta de organización de trabajo en las actividades en equipos, en la cual se solicitaba en cada sesión que una de las participantes asumiera roles de moderación o de secretariado, a cargo del registro y presentación de los acuerdos en el plenario. Otro aspecto relevante fue entregar tiempo suficiente en los equipos para generar espacios en que todas pudieran sentirse escuchadas. También fue relevante guiar las conversaciones para que cada persona pudiese contribuir desde su experiencia y conocimiento, favoreciendo la apertura a conocer posiciones distintas.

Las participantes destacan que esta forma de trabajo permitió la generación de relaciones de confianza y respeto, lo que impactó positivamente en la motivación a concurrir sistemáticamente en las reuniones propuestas y en la reducción de prejuicios o preconcepciones sobre las experiencias y el trabajo de personas que ocupaban distintos roles en la formación docente.

Esta forma de trabajo usualmente contrasta con el ritmo acelerado en que se enmarcan las interacciones de estudiantes de pedagogía, profesoras guía y académicas en el marco de las experiencias de prácticas. Sin embargo, en función de los aspectos positivos reportados por los participantes en relación con este tipo de interacción, y su contribución a reducir las jerarquías tradicionales de poder entre actoras, parece relevante generar instancias que permitan el diálogo horizontal y la escucha respetuosa con las actoras involucradas en la formación práctica en formación docente.

Es necesario además fortalecer la participación de estudiantes de pedagogía en instancias de trabajo como éstas. En el caso de esta experiencia, pudimos observar una baja participación activa de estas actoras en las instancias de trabajo de equipo, pero que logró revertirse en las sesiones finales a través de estrategias activas como contactarles personalmente y motivarles a asumir roles de liderazgo en los equipos. Sin embargo, este es un aspecto que debería fortalecerse en este tipo de invitaciones de trabajo en las que tanto académicas como profesoras guía tienen o han tenido roles de evaluación sobre el trabajo de las estudiantes de pedagogía en otros espacios.

Propuesta 3:

Reconocimiento de las experiencias prácticas como campo de estudio académico y trabajo docente

Uno de los elementos que pueden considerarse claves en el desarrollo de la vinculación Universidad-Escuelas para la formación inicial docente consiste en la formulación de un sistema de reconocimiento de las prácticas pedagógicas como un campo de estudios específicos en el marco de la formación inicial docente. Esto implica generar acciones que excedan la mera organización de la gestión de prácticas pedagógicas y profesionales, sino pensar estas instancias en consistencia con agendas de desarrollo académico e investigativo de las universidades.

Por ejemplo, las universidades podrían fomentar la destinación de recursos específicos para el desarrollo de proyectos de investigación situada en y con establecimientos escolares a partir de las prácticas de formación docente. Dentro de la misma línea, la Universidad podría proponer acciones como la elaboración de colecciones bibliográficas específicas vinculadas al estudio de las prácticas en la formación inicial docente y estimular la creación de programas de post-grado destinados al desarrollo de proyectos de investigación-acción situados, que permitan el encuentro entre profesoras que guían prácticas profesionales, profesoras principiantes y estudiantes de últimos años de pedagogías, y profesoras y/o académicas cuya dedicación sea la especialización en el campo.

Por otro lado, esto implica reconocer el trabajo de los profesores guía de los establecimientos escolares como formadores docentes, generando remuneraciones o incentivos por las horas dedicadas a esta labor, el establecimiento de instancias de formación para estos actores, y un rol más activo en las experiencias prácticas. En este sentido, es necesario generar instancias en la que estos actores puedan tener mayor injerencia en las actividades que desarrollan los estudiantes de pedagogía, en su proceso formativo y en la evaluación de sus aprendizajes.



