CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE LA FORMACIÓN Y LA PROFESIÓN DOCENTE

30 - 31 octubre de 2018
Santiago - Chile

redfforma
RED FORMADORES DE FORMADORES

Organização de Estados Ibero-americanos
Para a Educação, a Ciência e a Cultura

OEI

Organización de Estados Iberoamericanos
Para la Educación, la Ciencia y la Cultura

CRIFPE

Relations internationales et Francophonie
Québec

Cristóbal Correa

CONGRESO INTERNACIONAL
SOBRE LA FORMACIÓN Y LA PROFESIÓN DOCENTE

redfforma
RED FORMADORES DE FORMADORES

Organização de Estados Ibero-americanos
Para a Educação, a Ciência e a Cultura
OEI
Organización de Estados Iberoamericanos
Para la Educación, la Ciencia y la Cultura

CPEIP
Centro de Perfeccionamiento Experimentación e Investigaciones Pedagógicas
Ministerio de Educación

CRIFPE

Relations Internationales et Francophonie
Québec

Mots de bienvenue

Chères participantes et chers participants,

C'est un grand plaisir de vous recevoir à ce premier Congrès international sur la formation et la profession enseignante réalisé au Chili et organisé de manière conjointe par le Réseau de formateurs de formateurs (Redfforma), l'Organisation d'états ibéro-américains pour l'éducation, la science et la culture (OEI) et le Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession en-seignante (CRIFPE) du Québec, Canada. Nous tenons à remercier le Centre de perfectionnement, d'expérimentation et de recherche pédagogique (CPEIP) et du Bureau des relations internatio-nales du Ministère de l'éducation du Chili ainsi que le Ministère de relations internationales et de la francophonie du Québec, Canada pour leur précieuse collaboration.

L'objectif de ce Congrès, qui réunira cette année au Chili plus de 200 conférenciers provenant d'une quinzaine de pays et de divers milieux de travail, est de favoriser des échanges d'idées et de connaissances, de susciter des débats et de réaliser des avancées autour de thèmes et objectifs communs. Nous espérons que cet événement sera l'occasion de développer un réseau international de collaborations et de partenariats avec les chercheurs et les divers acteurs du milieu de l'éducation.

Le programme du Congrès regroupe près de 140 communications libres ainsi que plus de 50 communications réparties en 12 colloques traitant de thématiques diverses.

Il est important de souligner que ce Congrès est la première édition du Colloque international en éducation que le CRIFPE organise à l'international. Ce congrès est le travail conjoint du CRIFPE – Redfforma-OEI a signifié un important travail de dialogue, de collaboration et d'échanges entre ces institutions et nous en sortons mutuellement enrichis.

Nous savons que le facteur clé pouvant transformer le système éducatif et créer meilleures opportunités d'apprentissage et de développement humain sont principalement les enseignantes et enseignants et, par ricochet, ceux qui ont la responsabilité de les former. C'est sur quoi nous focalisons nos efforts et ce pour quoi nous nous réunissons dans le cadre de ce Congrès.

Comité scientifique et organisateur
Redfforma - OEI - CRIFPE

Santiago de Chile
Octubre 2018

Palabras de bienvenida

Estimados y estimadas participantes,

Es un gusto recibirles en el primer Congreso Internacional sobre la formación y la profesión docente 2018, a realizarse en Chile, organizado en conjunto por la Red de Formadores de Formadores (Redfforma), la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y el Centro de investigación interuniversitario sobre la formación y la profesión docente (CRIFPE) de Quebec, Canadá. Éste ha sido posible gracias a la colaboración del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) y de la Oficina de Relaciones Internacionales del Ministerio de Educación de Chile y el Ministerio de Relaciones Internacionales de la Francofonía, de Quebec, Canadá.

El interés que reúne este año a cientos de expositores en Chile, provenientes de más de 15 países y de diversos lugares del medio educativo, es el de fortalecer el diálogo, el intercambio y desarrollo del conocimiento sobre la formación y la profesión docente.

El programa del congreso contiene más de 140 comunicaciones libres y más de 50 comunicaciones repartidas en 12 coloquios tratando diversas temáticas.

Nos parece importante resaltar que este Congreso es la primera edición del Coloquio internacional en educación que el CRIFPE organiza en contexto internacional. Este congreso es el resultado de un trabajo conjunto del CRIFPE – Redfforma-OEI y ha significado una experiencia de diálogo, de colaboración y discusiones entre estas tres instituciones que nos ha enriquecido mutuamente.

Sabemos que el factor clave, capaz de transformar los sistemas educativos y crear mejores oportunidades de aprendizaje y desarrollo humano son los y las profesoras, y por supuesto quienes les forman. Es éste el foco de nuestra atención y motivo que nos congrega.

Comité Científico y Organizador
Redfforma - OEI - CRIFPE

Santiago de Chile
Octubre 2018

INDICE

Convocatoria 5

Comité científico y organizador 7

Conferencistas principales 8

Plano de salas 10

Horario 11

Socios organizadores 12

Universidades asociadas a Redfforma 13

Comunicaciones por área temática 15

a. Primera infancia 15

b. Educación inclusiva 37

c. Formación práctica 69

d. Inserción Profesional 145

CONVOCATORIA

Congreso Internacional sobre la formación y la profesión docente

ORGANIZADO POR LA RED DE FORMADORES DE FORMADORES, REDFFORMA, EL CENTRO DE INVESTIGACIÓN INTERUNIVERSITARIO SOBRE LA FORMACIÓN Y LA PROFESIÓN DOCENTE CRIFPE, DE QUEBEC, CANADÁ Y LA ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS EN CHILE, OEI.

30 Y 31 DE OCTUBRE 2018, SANTIAGO, CHILE

Durante estas últimas décadas se ha podido observar cómo en distintas regiones del mundo (Europa, América del Norte, América Latina) se han estado llevando a cabo importantes transformaciones en los sistemas educativos, lo que desafía a la formación y la profesión docente. En ese contexto se vuelve relevante difundir conocimientos, experiencias, levantar propuestas y nuevas agendas para la profesionalización docente. Este reto demanda una presencia articulada y coherente entre teoría y práctica, entre el mundo de la formación y el de las instituciones educativas.

Estimulados por la colaboración establecida entre investigadores pertenecientes al Centro de investigación interuniversitario sobre la formación y la profesión docente (CRIFPE) de Quebec, Canadá, la Red de Formadores de Formadores (Redfforma), constituida por académicos de diversas universidades del país, con el apoyo de la Organización de Estados Iberoamericanos, (OEI), se abre esta convocatoria al "Congreso Internacional sobre la formación y la profesión docente".

Invitamos a centros de formación y estudio en Chile, Canadá y a otros centros universitarios de América Latina y Europa, así como a instituciones educativas, a participar en este encuentro académico para el desarrollo del conocimiento e intercambio de experiencias sobre la formación y la profesión docente.

OBJETIVOS

- Generar espacios para la reflexión sobre las tensiones, necesidades y oportunidades que se vislumbran en el campo de la profesión, la formación docente y los formadores de formadores.

- Impulsar el intercambio y la difusión de experiencias educativas e investigaciones nacionales e internacionales que aporten al análisis de los desafíos y propuestas en materia de la profesión, formación docente y los formadores de formadores.

- Impulsar el diálogo y la colaboración entre instituciones educativas y universidades sobre la formación y la profesión docente.

AREAS TEMÁTICAS

Se invita a las personas interesadas a compartir reportes de investigaciones o experiencias educativas referidas a la profesión, la formación docente y los formadores de formadores, bajo alguna/s de las siguientes áreas temáticas:

→ **Educación de la primera infancia**

→ **Inclusión educativa**

→ **Formación práctica**

→ **Inserción e iniciación profesional docente**

Comité científico y organizador

DIRECTORES COMITÉ CIENTÍFICO

Tatiana Cisternas	Universidad Alberto Hurtado
Maurice Tardif	Université de Montréal - CRIFPE, Canadá
Enrique Correa Molina	Université de Sherbrooke - CRIFPE, Canadá

COORDINADORES COMITÉ CIENTÍFICO

Rodrigo Fuentealba	Universidad San Sebastián- Área Formación Práctica
Claudia Lagos	Universidad Diego Portales – Área Primera Infancia
Claudia Orrego	Universidad Católica de Temuco – Área Educación Inclusiva
Geraldine Jara	Universidad San Sebastián – Área Inserción Profesional

COMITÉ ORGANIZADOR

Carolina Hirmas	Organización de Estados Iberoamericanos, OEI Chile
Sophie Goyer	Université de Montréal - CRIFPE
Solange Gorichon	Universidad Alberto Hurtado

COMITÉ CIENTÍFICO POR ÁREAS

Primera infancia

Enriqueta Jara	Universidad Católica de Temuco, Chile
Loredana Ayala	Universidad Central, Chile
Tatiana López	Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile
Leonor Cerda	Universidad Católica del Maule, Chile

Educación inclusiva

Mauricio López	Universidad de Chile
Cinthia Duk	Universidad Central, Chile
Verónica Pastene	Universidad Playa Ancha, Chile

Formación práctica

Pamela Labra	Universidad La Serena, Chile
Carlos Vanegas	Universidad Santiago de Chile
Alberto Galaz	Universidad Austral de Chile

Inserción profesional

Andrea Rufinelli	Universidad Alberto Hurtado, Chile
Valentina Haas	Universidad Católica de Valparaíso
Lina Peralta	Universidad Diego Portales, Chile

Conferencistas principales

Maurice Tardif - Université de Montréal, Canada

Maurice Tardif es profesor titular en el Departamento de Administración y Fundamentos de la Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Montreal. Dirigió el CRIFPE desde su fundación en 1993 hasta 2005. Desde 2008, ha sido responsable de la sede del CRIFPE en la Universidad de Montreal. También dirigió el programa de "Grandes Trabajos de Investigación Coordinada" del Consejo de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades de Canadá (2002-2008) sobre la evolución del personal docente en Canadá. Desde 2010, es miembro de La Real Academia de Ciencias Sociales de la Sociedad Real de Canadá (SRC).

Rosa Blanco - Organización de Estados Iberoamericanos

Rosa Blanco es Directora en Chile de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, OEI y del Instituto Iberoamericano de Primera Infancia, IIPI, con sede en la oficina de OEI/Chile. Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Cursos de Doctorado en el Programa de 'Desarrollo psicológico y aprendizaje escolar', en la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid. Trabajó por más de quince años en la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, UNESCO/Santiago, como Especialista en educación inclusiva y Educación de la primera infancia, y coordinadora de la red de innovaciones educativas para América Latina y el Caribe "Innovemos", ejerciendo como directora interina desde Abril de 2007 a Septiembre de 2008. Coordinadora e investigadora de diversos estudios sobre primera infancia y educación inclusiva en América Latina y el Caribe. Autora de numerosas publicaciones relacionadas con el derecho a la educación, calidad de la educación, innovación educativa, educación inclusiva y educación de la primera infancia.

Enrique Correa Molina - Facultad de educación de la Universidad de Sherbrooke

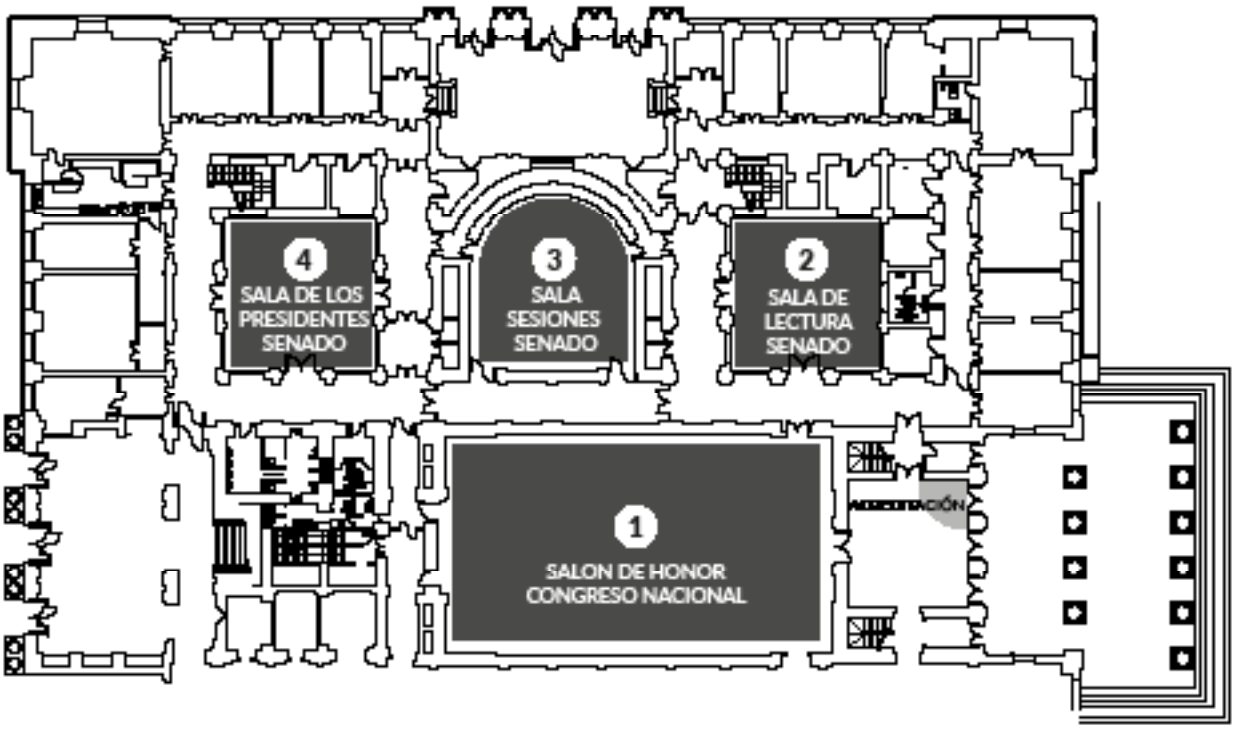
Enrique Correa Molina es profesor titular de La Facultad de educación de la Universidad de Sherbrooke. Durante diez años (2004-2014) fue responsable de la formación práctica y director de la clínica de intervención ortopedagógica del Departamento de estudios sobre la adaptación escolar y social. Él es investigador regular del Centro de investigación interuniversitario sobre la formación y la profesión docente (CRIFPE). Sus trabajos de investigación tratan del desarrollo de competencias, la reflexividad, la formación en alternancia y el desarrollo profesional de los actores de la triada. Desde el 2014 asume las funciones de Vicedecano de relaciones internacionales y de Secretario de facultad.

Marcela Pardo - Centro de Investigación Avanzada en Educación, Universidad de Chile, CIAE

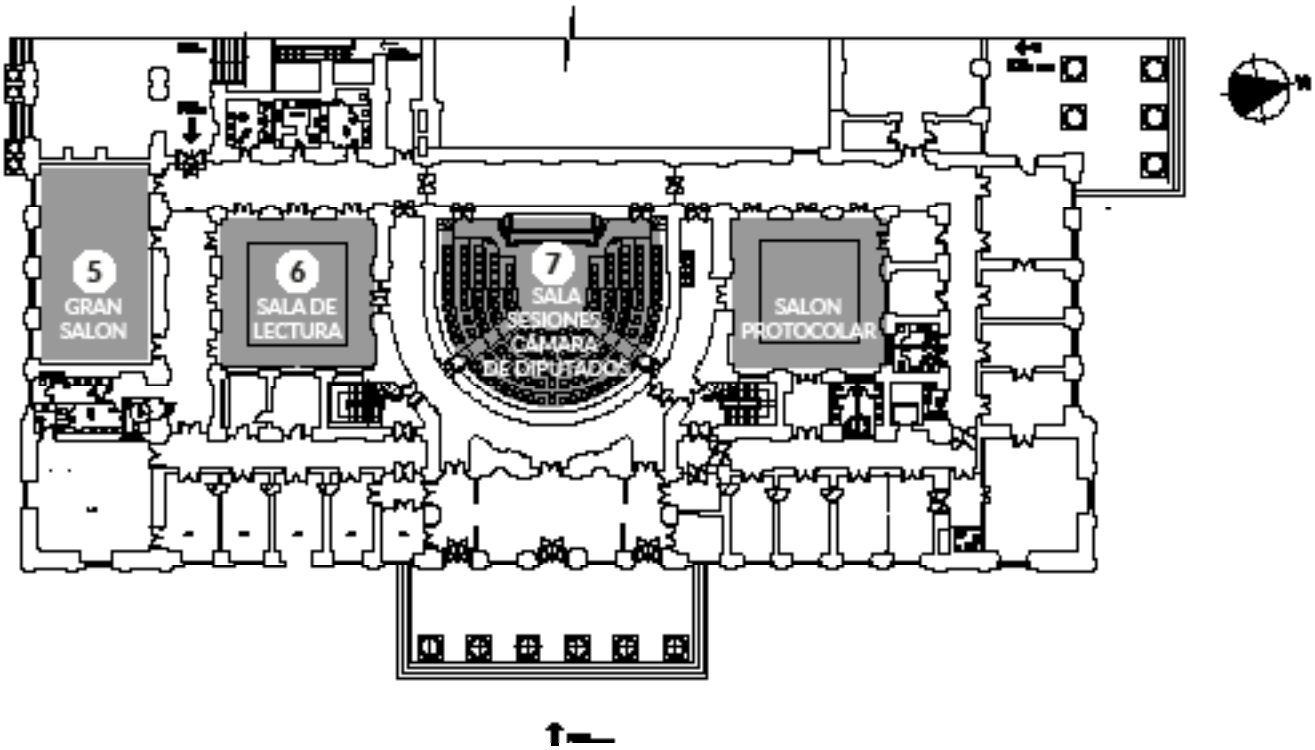
Marcela Pardo es Antropóloga y Magíster en Psicología Educacional en Primera Infancia. Es Investigadora Asociada del Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile, CIAE, donde coordina el área de Educación de la Inicial. Ha realizado investigación sobre educación parvularia, incluyendo un estudio comparativo sobre políticas para la formación y desarrollo profesional de educadoras de párvulos en América Latina, dentro del marco del "Proyecto Estratégico Regional sobre Docentes para América Latina y el Caribe" de OREALCUNESCO, y la dirección del proyecto para la elaboración de los Estándares Orientadores para Educadoras de Párvulos para el Ministerio de Educación.

Plano de las salas

SALONES
PLANTA SENADO



SALONES
PLANTA CÁMARA DE DIPUTADOS



Horario

MARTES 30 OCTUBRE	
08:30 - 09:00	Acreditación
09:00 - 10:00	Inauguración: palabras de apertura
10:00 - 11:00	Conferencia inagural
11:00 - 11:30	Café
11:30 - 13:00	Bloque 1
13:00 - 14:30	almuerzo
14:30 - 16:00	Bloque 2
16:00 - 16:30	Café
16:30 - 18:00	Bloque 3
18:10 - 19:10	Conferencia cierre

MIÉRCOLES 31 OCTUBRE	
08:30 - 09:00	Acreditación
09:00 - 10:00	Conferencia inicial
10:00 - 11:30	Bloque 4
11:30 - 12:00	café
12:00 - 13:30	Bloque 5
13:30 - 15:00	almuerzo
15:00 - 16:30	Bloque 6
16:30 - 17:00	café
17:10 - 18:10	Conferencia de cierre
18:10 - 18:30	Cierre

Socios organizadores

EL CENTRO DE INVESTIGACIÓN INTERUNIVERSITARIO SOBRE LA FORMACIÓN Y LA PROFESIÓN DOCENTE (CRIFPE)

El CRIFPE (Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante) es un centro de excelencia reconocido y financiado por el FRQSC (Fondo de investigación sociedad y cultura). Desde su creación en 1993, el centro ha experimentado un desarrollo notable constituyéndose hoy en día en uno de los centros de investigación científica más importantes de Canadá. Cabe decir que en Canadá y en Quebec, el CRIFPE es el único centro de investigación que se dedica exclusivamente al estudio de la enseñanza y de la profesión docente. En su calidad de centro interuniversitario y multidisciplinario, el CRIFPE cuenta en la actualidad con unos 700 miembros, o sea más de 120 investigadores, 45 investigadores internacionales, más de 550 estudiantes-investigadores, además de un equipo de profesionales, técnicos, personal de secretaría y webmasters. Los investigadores regulares, asociados e internacionales del CRIFPE provienen de las principales disciplinas de las ciencias sociales y humanas aplicadas al estudio de la enseñanza y proceden de unas 32 universidades.

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (OEI CHILE)

La Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) es un organismo internacional de carácter gubernamental para la cooperación entre los países iberoamericanos en el campo de la educación, la ciencia y la cultura. Su principal objetivo es contribuir a fortalecer el conocimiento, la comprensión mutua, la integración, la solidaridad y la paz entre los pueblos iberoamericanos a través de la educación, la ciencia, la tecnología y la cultura.

El fortalecimiento de la profesión docente constituye uno de los ejes prioritarios de acción de la OEI, según se destaca en el proyecto "Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios" y en convergencia con la Agenda Educativa 2030. En éste se afirma que uno de sus objetivos es contribuir a mejorar los sistemas de acceso a la profesión docente, desarrollar experiencias innovadoras para la inserción profesional de los profesores principiantes, colaborar en el diseño de modelos para la formación en ejercicio de los profesores y para su desarrollo profesional.

LA RED DE FORMADORES DE FORMADORES (REDFFORMA)

Redfforma es una Red de instituciones y académicos que forman a futuros profesores y que se ha constituido con el apoyo de la OEI. Fundado en 2016, Redfforma se ha conformado con el interés primordial de trabajar en torno al estudio y desarrollo de la profesión docente. Aspira a abrir un espacio de intercambio de experiencias de formación de formadores, orientado al mutuo apoyo en la docencia universitaria. Busca, proponer visiones, orientaciones e iniciativas para el desarrollo de los formadores de formadores y la formación docente. Desea continuar generando propuestas de investigación colaborativa interuniversitaria, nacional e internacional, en temas de interés compartido. Pretende ser un referente importante en el debate nacional sobre políticas públicas relativas a la relación entre los formadores de formadores y la formación docente.

Universidades asociadas a Redfforma

UNIVERSIDAD ALBERTO HURTADO

UNIVERSIDAD SAN SEBASTIAN

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE TEMUCO

udp

UNIVERSIDAD CATOLICA DE LA SANTISIMA CONCEPCION

UNIVERSIDAD DE CHILE

Universidad Austral de Chile
Conocimiento y Naturaleza

usach

Universidad de Playa Ancha

Salesiana

UNIVERSIDAD CENTRAL
INDEPENDENCIA - PLURALISMO - COMPROMISO

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATOLICA DE VALPARAISO

PRIMERA INFANCIA

La primera infancia es la etapa evolutiva más importante para los seres humanos. Actualmente se dispone de una amplia evidencia acerca de los enormes beneficios, a corto y largo plazo, que tiene una educación y atención de calidad en los primeros años para el desarrollo de las personas y de las sociedades. Una atención y educación de calidad en los primeros años favorece el desarrollo y bienestar de los niños y niñas, tiene efectos positivos en niveles educativos posteriores, y es un poderoso mecanismo para reducir tempranamente las desigualdades. Esta realidad pone de manifiesto la necesidad de dar mayor prioridad a la primera infancia y contar con maestras y maestros preparados para brindar una educación que enriquezca las posibilidades de aprendizaje y desarrollo a nivel parvulario, especialmente de quienes se encuentran en situación de vulnerabilidad. En este ámbito nuestro interés es compartir investigaciones y experiencias de formación integral de estos profesionales de la educación, que desarrollen las competencias necesarias para desempeñarse en la educación inicial y responder a los desafíos profesionales que le demanda una sociedad dinámica y diversa.

PRIMERA INFANCIA

COLOQUIOS

DESARROLLO DE LA CAPACIDAD DE ENSEÑANZA DE LA MATEMÁTICA EN LA FORMACIÓN INICIAL DE EDUCADORAS DE PÁRVULOS COMO EJE ARTICULADOR ENTRE TEORÍA Y PRÁCTICA

Tatiana Goldrine, Amey Pinto, Raimundo Olfos

CHILE

La investigación en formación inicial docente, se enfoca en el conocimiento que requiere el futuro profesor para enseñar y cómo ese conocimiento se articula con las prácticas de aula para beneficiar el aprendizaje (Avalos, 2011; Hammerness et al. 2005). Esta focalización adquiere relevancia en la formación docente para la enseñanza de la Matemática en Educación Infantil, tema de creciente interés a nivel mundial (Parks y Wager, 2015). Existen investigaciones que reportan que las futuras Educadoras egresan con conocimientos insuficientes para enseñar matemática (Esen, Özgeldi y Haser, 2012; Samuel, Vanegas y Giménez, 2015). Entonces, resulta urgente aclarar qué es relevante enseñar a las Educadoras en la formación inicial docente para la enseñanza de la matemática (FIDEM).

La FIDEM es cuestionada por la falta de articulación entre los conocimientos teóricos con las prácticas del aula (Parks y Wager, 2015). Al parecer, las futuras educadoras acceden a una formación que enfatiza conocimientos teóricos discursivos que resultan insuficientes para un desempeño práctico en aula, ya que ofrece pocas oportunidades de experimentar situaciones reales de enseñanza y aprendizaje con párvulos.

Se presentarán resultados de estudios en FIDEM desarrollados por el equipo de investigación (Fondecyt 1171076 y 1111009). En 2017-2018, se llevó a cabo un estudio mixto, cuasiexperimental, con participación de 90 estudiantes de Educación Parvularia de cuatro universidades de la Quinta Región. Se implementó el dispositivo formativo "Sistema de andamiaje —con foco en la articulación reflexiva entre teoría y práctica— para desarrollar en la educadora en formación una capacidad de enseñanza de la Matemática". Fase 1: Módulo teórico sobre concepto de Número, adherido al Curso de Didáctica de la Matemática de cada universidad. Fase 2: Curso práctico adherido a una asignatura de práctica. Se aplicaron cuestionarios, entrevistas y filmación de actividades en aula.

CAPACIDAD DE ENSEÑANZA DEL CONCEPTO DE NÚMERO EN LA FORMACIÓN INICIAL DE EDUCADORAS DE PÁRVULOS

Tatiana Goldrine

CHILE

Las investigaciones reportan que las Educadoras egresan con conocimientos insuficientes para enseñar matemática (Esen, Özgeldi y Haser, 2012; Samuel, Vanegas y Giménez, 2010), por lo que resulta conveniente aclarar qué es relevante considerar en la formación inicial docente para la enseñanza de la matemática, particularmente del Número, concepto fundamental en el desarrollo del pensamiento matemático infantil.

En estudios previos (Fondecyt 1171076 y 1111009), se ha incursionado en aproximaciones conceptuales referidas al conocimiento especializado que requiere la Educadora para la enseñanza del Número.

El constructo Capacidad de Enseñanza del Número se sustenta en los aportes de Shulman (1987) y desarrollos posteriores referidos al Conocimiento Pedagógico del Contenido de la Educadora de Párvulos (McCray 2010, 2008;

Lee 2010 y Platas 2008). Refiere a tres componentes de conocimiento: Conocimiento del Contenido y Conocimiento Pedagógico del Contenido, sobre el pensamiento matemático infantil y la enseñanza, en las dimensiones de conocimiento docente y práctica docente.

El constructo constituye un aporte para el diseño de dispositivos de formación docente inicial en Educación Parvularia, atendiendo a las temáticas de Formación Práctica y Educación de la Primera Infancia del presente Congreso.

ANÁLISIS DE EPISODIOS DE SITUACIONES DE AULA QUE FORTALECEN LA CAPACIDAD DE ENSEÑANZA DE LA MATEMÁTICA EN EDUCADORAS DE PÁRVULOS

Amey Pinto

CHILE

Se indaga sobre la integración de conocimientos teóricos en prácticas de aula, en la Formación Inicial Docente de Educadoras de Párvulos. Se basa en la necesidad de un conocimiento especializado para la enseñanza del profesor (Shulman, 1987; Ball, Thames, & Phelps, 2008), y su interacción con categorías del conocimiento práctico o de práctica reflexiva (Elbaz, 1983; Korthagen & Kessels, 1999; Schön, 1987).

Se propone una conexión entre el conocimiento para la enseñanza del concepto de número de futuras educadoras de párvulos y las dimensiones teoría y práctica, mediante análisis reflexivos de muestras de desempeño en aula (episodios video grabados), en torno a las dimensiones y componentes que fortalecen la Capacidad de enseñanza del número.

El objetivo es ejemplificar la conexión de los componentes del constructo Capacidad de enseñanza de la matemática, mediante muestras de desempeño docente de Educadoras en formación.

Para favorecer la capacidad de enseñanza del número de futuras educadoras se utilizó Estudio de Clases y Análisis de Videos entre Pares.

Se concluye que los marcos de conocimiento de la enseñanza del número de Futuras Educadoras acrecientan su utilidad cuando son contrastados con la dimensión práctica de la actuación en el aula.

CONSTRUCTO "CAPACIDAD DE ENSEÑANZA DE LA MATEMÁTICA": DIMENSIÓN TEÓRICA DE CONOCIMIENTO DOCENTE Y DIMENSIÓN DE PRÁCTICA EN AULA

Raimundo Olfos

CHILE

En este coloquio, se presentan tres ponencias que pretenden aportar a la problemática de la FIDEM en Educación Parvularia:

Ponencia 1: Presentación del constructo "Capacidad de Enseñanza de la Matemática", en su dimensión teórica de conocimiento docente y en su dimensión de práctica docente. Más allá de la necesidad de un conocimiento especializado para la enseñanza por parte del profesor (Shulman, 1987; Hill, Rowan y Ball, 2005), se propone la interacción de esos modelos con las categorías del conocimiento práctico o la práctica reflexiva (Elbaz, 1983; Korthagen & Kessels, 1999; Schön, 1987), que contribuye a fortalecer los modelos de formación, relevando las capacidades que tiene que desarrollar FIDEM en las Educadoras de Párvulos.

Ponencia 2: Presentación del constructo "Capacidad de Enseñanza del Número en Educadoras de Párvulos". Refiere a las componentes de conocimiento del contenido matemático, conocimiento pedagógico para la enseñanza y conocimiento del pensamiento matemático infantil. Este estudio se enfoca en la preparación de la Educadora para la enseñanza del número; dado que la comprensión del éste es fundamental para el desarrollo del pensamiento matemático, predictor de logros posteriores en Matemática y Lenguaje (Leavy & Hourigan, 2018).

Ponencia 3: Presentación del dispositivo formativo "Análisis de episodios de situaciones de aula que fortalecen la capacidad de enseñanza de la Matemática en Educadoras de Párvulos". Sobre la base de muestras de desempeño docente en aula de educadoras en formación (episodios video grabados), se suscita la reflexión docente en torno a las dimensiones y componentes, fortaleciéndose la capacidad de enseñanza del número. El constructo capacidad de enseñanza, en la medida que integra conocimiento y práctica docente, constituye un aporte para el diseño de dispositivos de formación en FIDEM en Educación Parvularia, atendiendo a las temáticas de Formación Práctica y Educación de la Primera Infancia del presente Congreso.

ANTECEDENTES Y EXPERIENCIAS EDUCATIVAS DE FORTALECIMIENTO DE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN LITERATURA INFANTIL EN UNA FACULTAD DE EDUCACIÓN CHILENA

Susana Mendive, Katherine Strasser, Gabriela Barra, Maili Ow

CHILE

Se presentan dos investigaciones y dos experiencias educativas. La primera muestra que el interés por la lectura durante la educación parvularia predice la comprensión lectora SIMCE (2° básico) en una muestra de NSE bajo. Como contraparte, se evidencia la escasa exposición a lo impreso tanto en el en aula preescolar como en el hogar de la misma muestra, junto a la baja calidad de dicho material en los hogares. La segunda investigación, muestra el poco impacto de diversas prácticas de uso de los CRA en la prueba SIMCE de lenguaje de los establecimientos. Ambas investigaciones muestran la necesidad de profundizar la formación docente en educación literaria, y en el uso efectivo de los recursos CRA. Las experiencias educativas se insertan en un proyecto de desarrollo de la docencia universitaria de una Facultad de Educación chilena. La primera es un documento que guía la selección y uso pedagógico de libros para lectores iniciales. Se presentarán resultados de un estudio piloto en términos de la utilidad percibida y proyecciones del documento. La segunda presenta un análisis de estrategias evaluativas de tres asignaturas de literatura infantil, así como las propuestas de mejora que se están desarrollando.

POR QUÉ PROMOVER EL INTERÉS LECTOR EN LA PRIMERA INFANCIA ES UNA NECESIDAD

Susana Mendive

CHILE

Se presentará un estudio realizado en mil 758 niños de NSE bajo de Santiago, que fueron seguidos entre prekinder y segundo básico. Se encontró que el interés de los niños por la lectura durante prekínder y kínder predijo en forma directa la comprensión lectora SIMCE en segundo básico, por sobre otras variables de ambiente de alfabetización en el hogar, desempeño previo en alfabetización inicial, y otras variables de control. Como contraparte se presenta datos del escaso tiempo de lectura en voz alta o compartida, tanto en aula como en el hogar, cuando los niños cursaban prekínder. Finalmente el análisis de una pregunta abierta acerca del tipo de texto al que exponen a los niños (n=159) se observa que el principal género literario al que estos niños tienen acceso es a "revistas" (28%), y que la principal vía de acceso es gratuita (42%), lo que revela la baja calidad del material impreso al que esta población es expuesta. Se discutirán los resultados en relación a la necesidad de profundizar la formación docente en educación literaria, y en el uso efectivo de los recursos literarios disponibles a través de la dotación de bibliotecas.

EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN LITERARIA EN LA FORMACIÓN DE EDUCADORAS DE PÁRVULOS

Maili Ow, Guillermo Castillo

CHILE

La formación de educadoras de párvulos en el área de literatura plantea un desafío doble. Por un lado, la construcción de un repertorio variado, sustentado en un contenido disciplinar (metaliterario); y por otro, la educación en el rol de mediadores de la lectura. Se trata, por tanto, no sólo de la construcción de un conocimiento disciplinar y pedagógico disciplinar, sino además de prepararlos para que sean capaces de educar a otros literariamente. Esto es, que puedan desarrollar en sus estudiantes el gusto y hábito lector, además de las habilidades que les permitan participar de las prácticas literarias. Existen escasas propuestas acerca de cómo evaluar este aprendizaje particularísimo que ha de recoger lo específico de otros aprendizajes escolares.

El presente trabajo se inserta en un proyecto de desarrollo de la docencia universitaria, desarrollado en la Facultad de Educación PUC, que busca mejorar las estrategias evaluativas de la asignatura de literatura infantil que, si bien adhieren al enfoque de la educación literaria, presentan tensiones en las evaluaciones, dada la dificultad de ponderar aprendizajes que exceden con mucho los contenidos conceptuales y las habilidades.

Se presentarán las estrategias evaluativas así como las propuestas de mejora que se están desarrollando.

SELECCIÓN Y USO DE LIBROS PARA LECTORES INICIALES: GUÍA PARA LA EDUCACIÓN PARVULARIA

Gabriela Barra

CHILE

La investigación ha documentado el enorme potencial de los libros para el desarrollo lingüístico y habilidades de lectura y escritura. Pese a ello se ha constatado que la lectura conjunta no es habitual en Chile y que los padres priorizan otras fuentes de entretenimiento para sus hijos, como la televisión. Mayor preocupación nos merece el bajo uso de los libros en las aulas que atienden a niños de educación parvularia, reconociendo el rol fundamental que los educadores pueden cumplir para revertir dicha situación. Este documento sintetiza la información necesaria, con el objetivo de facilitar la selección y uso de los libros creados para lectores iniciales. Para ello se presentará un documento recientemente confeccionado que ofrece: a) conceptos asociados a los libros; b) criterios de uso, función y pedagógicos para orientar su selección; c) una lista amplia de títulos de literatura recomendable para lectores iniciales, categorizados de acuerdo a los criterios mencionados; d) reseñas de los títulos; y e) sugerencias para trabajar pedagógicamente con los libros.

Este documento está dirigido a diversos actores que en variados contextos pueden conectar a los niños con la experiencia lectora. Se presentarán resultados de un estudio piloto, en términos de la utilidad percibida y proyecciones del documento.

RELACIÓN ENTRE EL USO DE LAS BIBLIOTECAS CRA Y LOS RESULTADOS ESTANDARIZADOS DE LENGUAJE: IMPLICANCIAS PARA LA FORMACIÓN DE DOCENTES Y PERSONAL DE BIBLIOTECAS ESCOLARES

Katherine Strasser, Claudia Martínez, Marigen Narea

CHILE

En Chile existe un problema serio de comprensión lectora (prueba PISA). Las bibliotecas escolares CRA representan una oportunidad para atacar este problema, debido a su amplia cobertura en educación básica y media. Estudios internacionales muestran asociación entre características de las bibliotecas escolares y los resultados de lectura.

En este estudio, se buscó replicar esos resultados con datos chilenos, para determinar el rol que están cumpliendo las bibliotecas CRA en paliar los problemas de comprensión lectora de nuestros estudiantes. Para ello, utilizamos tres estudios: 1) asociación entre presencia o ausencia de un encargado de biblioteca con los resultados SIMCE, 2) funcionamiento de la biblioteca CRA y cambio en los puntajes SIMCE, y 3) efecto de un programa que incluía provisión de libros y capacitación al personal de biblioteca en SIMCE.

Los resultados de estos tres estudios no mostraron una asociación consistente entre ninguna de las variables de las bibliotecas CRA utilizadas y los puntajes de las pruebas SIMCE. Los resultados se analizan a la luz de las características de la implementación de las bibliotecas CRA en Chile. Se proponen acciones tendientes a optimizar el uso de las bibliotecas, para aprovechar mejor su potencial para elevar la comprensión lectora de los estudiantes chilenos.

PRESENTACIONES

FORMACIÓN DE EDUCADORAS DE PÁRVULOS EN SERVICIO: NECESIDADES Y EXPECTATIVAS

María Jesús Viviani

CHILE

Evidencia internacional ha demostrado que la formación profesional de educadoras/es de párvulos en servicio tiene un impacto positivo en los niños, niñas y sus aprendizajes (Zaslow et al, 2010; Snell et al. 2013; Schachter, 2015). Asimismo, tiene beneficios para las propias educadoras/es y equipos educativos, quienes, además de adquirir más conocimientos, sensibilización pedagógica y sentido de agencia profesional, son capaces de cuestionar los supuestos que fundamentan sus prácticas, repensando su propio rol profesional (Peleman et al., 2018). Sin embargo, para que estos beneficios puedan obtenerse, es necesario que los programas de formación y oportunidades de aprendizaje de las educadoras estén alineados con los roles y responsabilidades que deben cumplir en su desempeño profesional (Comisión Europea, 2014), además de estar integrados en un marco pedagógico coherente, que responda a sus necesidades locales, incorporando las propias aspiraciones, habilidades y conocimientos de las participantes (Linder et al, 2016).

En Chile, con la implementación de la nueva ley de Carrera Docente, surge la necesidad de contar con un sistema coordinado de desarrollo profesional de educadoras de párvulos, que se ajuste a sus contextos y necesidades de formación. Sin embargo, existe muy poca investigación respecto a los procesos de formación profesional, las necesidades locales y las expectativas de las educadoras/es, lo que constituye un riesgo de desarrollar programas de baja calidad o desconectados de los contextos de implementación (Pardo & Adlerstein, 2016).

El estudio que aquí se presenta corresponde a una investigación exploratoria, cuyo objetivo ha sido identificar las necesidades y expectativas de formación de un grupo de 26 educadoras de párvulos en servicio de las regiones Metropolitana y O´Higgins. Utilizando metodología cualitativa y grupos focales como instrumento de recolección de datos, el análisis temático arrojó tres tópicos principales identificados como necesidades de aprendizaje de los equipos educativos: Vinculación con las familias, inclusión de todos los niños y niñas (especialmente inmigrantes y/o con necesidades educativas especiales) y educación de las emociones. Respecto de las expectativas de formato, las educadoras declaran que la modalidad "comunidades de aprendizaje con facilitador/a" les resulta más efectiva y pertinente que la asistencia a seminarios y talleres de un día. Finalmente, los recursos con que cuentan las educadoras para formarse son, en general: el espacio, materiales e instancias de reunión mensuales de equipo. Las barreras identificadas son: el tiempo de preparación y contar con apoyos externos a la institución.

COMUNIDADES PROFESIONALES DE APRENDIZAJE COMO ESPACIO DE FORMACIÓN PARA EDUCADORAS DE PÁRVULOS: NOCIONES SOBRE ENSEÑANZA Y REFLEXIÓN DE LAS EDUCADORAS PARTICIPANTES

Paula Guerra

CHILE

El presente artículo discute las implicancias de la conformación de Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA) entre educadoras de párvulos, como una alternativa de formación e instrucción profesional. Las CPA son grupos de personas que comparten y se interrogan críticamente sobre su práctica de manera continua y colectiva en un marco reflexivo, colaborativo y orientado al aprendizaje. Esta propuesta es coherente con un marco de análisis sociocultural, fundamentado en los aportes de Putnam y Borko. Además, es relevante para la formación de educadoras de párvulos, en tanto es un espacio formativo que se focaliza en la reflexión sobre la práctica. Amplia investigación muestra las dificultades en las interacciones pedagógicas que se observan en el aula, además de una necesidad sostenida de fortalecer la profesionalización de este grupo. El espacio de las CPA es un lugar privilegiado para trabajar ambos aspectos.

Este estudio tiene como objetivo analizar las nociones que sostienen las educadoras sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje que promueven en sus salas de clases, en su relación con las familias y sobre el proceso de reflexión y aprendizaje profesional que desarrollan, a fin de ir determinando las características de las CPA que van transfiriendo a su práctica docente. Es un proyecto de tres años que indaga sobre las principales características de las CPA desarrolladas entre educadoras de párvulos.

Para lograr el objetivo, se desarrolló un estudio cualitativo descriptivo focalizado en dos CPA pertenecientes a una institución que entrega educación inicial a nivel nacional. Cada CPA está conformada por 12-15 educadoras de aula y directoras que se reúnen sistemáticamente desde hace cuatro años. Se realizaron entrevistas semi-estructuradas individuales y grupales a las participantes (quienes firmaron un consentimiento informado) y los datos fueron revisados mediante análisis de contenido.

Los resultados muestran que para las educadoras de ambas CPA, los énfasis de la enseñanza están en la promoción del buen trato, la mediación cognitiva y el protagonismo de los niños en el plano intelectual. Mencionan que sus interacciones con los niños se caracterizan por el desarrollo de actividades intelectualmente desafiantes en el marco de un vínculo afectivo, donde destacan el uso del juego y de material concreto, desarrollo de actividades al aire libre y en el uso de pregun-

tas provocadoras en su interacción con los niños y niñas. En relación con las familias, las educadoras promueven un vínculo desde el rol pedagógico, en la toma de decisiones de aspectos prácticos del Jardín.

Sobre la práctica reflexiva, las educadoras la caracterizan como cuestionadora, como un hábito dentro de su cotidianeidad, como una forma de tomar conciencia sobre la diversidad en la sala y focalizada en su práctica, principalmente por el tipo de actividades que realizan en la CPA.

A partir de estos resultados se observa que las educadoras entrevistadas presentan visiones complejas sobre su labor, tanto en términos del trabajo con los niños y sus familias, como a su práctica reflexiva, las cuales están alineadas con las propuestas curriculares actuales. Se observan algunos vínculos entre el trabajo en CPA y estas visiones, las cuales deben ser profundizadas en futuras investigaciones.

"ENTRE AULAS": RECORRIDOS DIDÁCTICOS EN LA FORMACIÓN DOCENTE EN LECTURA Y ESCRITURA

Alejandra Paione, Valeria Donato

ARGENTINA

En este trabajo nos proponemos aportar al debate sobre la formación continua de docentes, desde la perspectiva de la didáctica de la formación en la enseñanza de un contenido específico: la lectura y la escritura en la alfabetización inicial. En particular, hacemos referencia al proceso formativo que teje estrechas relaciones entre el espacio de análisis, reflexión y planificación en las aulas de formación docente, coordinado por el formador, y la puesta en práctica en las aulas escolares de las distintas propuestas didácticas a cargo del docente en servicio, quien enseña a leer y escribir a los niños.

Analizamos un dispositivo de formación docente denominado "Actividad Ida y vuelta" desarrollado en el marco de los cursos presenciales y virtuales que propone la Dirección de Formación Continua (DFC) a través de los Centros de Capacitación, Información e Investigación Educativa (CIIES), dependientes de la Dirección General de Cultura y Educación (DGC y E) de la Provincia de Buenos Aires, Argentina. La propuesta incluye la planificación colaborativa de situaciones de enseñanza de lectura y escritura que ofrecen oportunidades a los alumnos de acceder a la cultura escrita, su desarrollo y registro en las aulas de las escuelas y una posterior problematización reflexiva en las aulas de formación, orientada por el formador a través de distintas estrategias formativas.

En este trayecto de "ida y vuelta entre aulas", los docentes se interrogan acerca de los criterios que sustentan sus prácticas y reflexionan sobre el por qué y el para qué de cada propuesta en el marco de la participación en un colectivo de educadores, proceso que contribuye a desnaturalizar la enseñanza, a problematizarla y al mismo tiempo, permite entender cuáles son las condiciones didácticas que ayudan a los docentes a avanzar en el ámbito de la formación.

A partir de la idea de Formación Continua, como derecho de los docentes y obligación de los Estados, fundamentamos acerca de la centralidad del conocimiento didáctico en la formación docente. Este conocimiento es entendido como el estudio sistemático de problemas que los docentes necesitan resolver para comunicar las prácticas de lectura y escritura a sus alumnos en contextos específicos de enseñanza. Asimismo, planteamos la idea de "recontextualización de situaciones" y señalamos algunas tensiones pendientes en el campo de la formación en la enseñanza de la lectura y la escritura. En este sentido, el aula de formación docente se convierte en un encuentro valorado y esperado por la comunidad educativa para entablar un diálogo profesional entre formadores y docentes en el marco de un trabajo de cooperación y en procura de fortalecer la formación de los docentes y transformar la acción en el aula.

Apoyamos nuestros argumentos y opiniones en la experiencia y datos compartidos por los formadores en el marco de las diversas acciones formativas de la DFC desarrolladas en los últimos años, propuestas respaldadas en investigaciones didácticas y experiencias de aulas presentadas en diversas publicaciones (Palacios de Pizani, Muñoz de Pimentel y Lerner, 1887; Kaufman, Castedo, Teruggi y Molinari, 1989; Kaufman y Rodríguez, 1993; Lerner, 1994; Castedo, 1995; Lerner; 1996; Kaufman, 1998; Castedo, Molinari y Siro, 1999; Nemirovsky, 1999; Lerner, 2001; Lerner, 2004; Castedo [et al], 2007; Molinari & Castedo, 2008; Castedo [et al], 2009-2010; Kaufman, 2010 Kaufman & Lerner, 2015;Castedo, 2017), entre otras.

VALORACIÓN DE LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES VISTAS POR ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN PARVULARIA

Marcela Bertoglio

CHILE

En el afán de fortalecer la formación inicial docente, el estudio en torno a las creencias que poseen los estudiantes ha marcando presencia en el campo de la investigación educativa. En este contexto, el estudio se sostiene sobre los siguientes objetivos: 1) Identificar la valoración que estudiantes de educación parvularia confieren a las competencias que deben ser desarrolladas para dar respuesta a los distintos desafíos que plantea la profesión. 2) Identificar diferencias en la valoración de competencias en estudiantes de educación parvularia, respecto al momento de formación en el que se encuentran.

La investigación, da cuenta de una consulta realizada a 265 estudiantes de Educación Parvularia de dos universidades chilenas, respecto a la valoración que poseen en torno a las competencias profesionales del educador de párvulos. Se aplicó un cuestionario de escala tipo lickert, que contempla 47 indicadores, los que señalan tareas y funciones relativas a la profesión del educador/a de párvulos. Con anterioridad a este estudio, el instrumento fue sometido a validación de expertos y se calcularon los índices de confiabilidad a través del Alfa de Crombach, en la que se obtuvo un 0,97.

Para el presente estudio, se calcularon los estadísticos descriptivos del universo total de respuestas por dimensión y por pregunta, con ello se estableció la tendencia del grupo completo de estudiantes respecto a cada una de las afirmaciones propuestas. Mediante la aplicación de la prueba paramétrica ANOVA, se realizaron comparaciones respecto a la valoración que le atribuyeron las estudiantes a las distintas afirmaciones, de acuerdo al momento de formación en que se encontraban. Este análisis permitió identificar afirmaciones que presentaban diferencias significativas entre los cursos, y observar la tendencia presente en cada uno de ellos.

Proyecciones preliminares al inicio del estudio, hacían suponer que la valoración de las tareas y funciones aumentaría de acuerdo a los años de formación. Tal hipótesis fue rechazada, dado que al realizar comparaciones de los resultados entre los distintos cursos, se evidencian diferencias significativas entre aquellas estudiantes que se encuentran en el inicio del proceso de formación y quienes se ubican en la etapa final de éste. Las estudiantes de tercer y cuarto año, muestran una menor valoración que las estudiantes de primer y segundo año, frente a tareas que se encuentran fuera del contexto de aula, como son: “elabora propuestas de mejora al interior de la institución”, “colabora en la elaboración de pautas de convivencia en la comunidad escolar”, “gestiona acciones que promueven la valoración e intercambio con otras culturas”, “orienta la vinculación con organismos sociales”. Respecto a las afirmaciones que poseen mayor valoración por todo el grupo, corresponden a: “Organiza espacios en el cual se visualiza al niño en un rol protagónico del proceso de aprendizaje”, “Implementa el juego

como principal recurso metodológico", "Implementa estrategias de trabajo colaborativo con la familia y el niño" e "Integra y renueva recursos a su propia práctica pedagógica".

Ante la necesidad de establecer mejoras en la formación inicial docente, resulta relevante que los formadores se encuentren en conocimiento del repertorio de creencias que poseen sus estudiantes, para establecer espacios de aprendizaje, a través de propuestas formativas, más pertinentes y significativos en estrategias y contenidos, que permitan la reflexión y deconstrucción de dichas concepciones (Molina, 2008). Considerando que la experiencia práctica de los estudiantes de pedagogía apunta mayoritariamente hacia el desarrollo de la profesión al interior de aula, los resultados expuestos de este estudio, pueden ser considerados para otros programas de formación docente y no sólo quedar suscritos a la formación de educadores de párvulos.

CAMBIO DE CALIDAD DE INTERACCIONES DE AULA EN PREKÍNDER, A PARTIR DE UN PROGRAMA DE DESARROLLO PROFESIONAL EN ESCUELAS DE ALTA VULNERABILIDAD Y SU ASOCIACIÓN CON CARACTERÍSTICAS DE LAS EDUCADORAS Y LAS AULAS

Elisa Torres, Susana Mendive

CHILE

La calidad de las interacciones de aula, es fundamental en los procesos de aprendizaje y desarrollo inicial. En distintos contextos educativos se han observado diferentes asociaciones entre ella y elementos como la formación inicial, continua y experiencia de las educadoras, además de las características comportamentales de los niños en el aula, tales como conducta externalizante, internalizante y prosocial. Como producto de programas de intervención, se ha observado que la calidad de las interacciones de aula puede mejorar, impactando además el aprendizaje de los niños. En Chile, el programa de desarrollo profesional "Un Buen Comienzo" (UBC), dirigido a educadoras de párvulos, de prekinder y kínder, en escuelas municipales de NSE bajo en seis comunas de Santiago, buscó mejorar la calidad de interacciones de aula y con ello lograr un efecto en los aprendizajes de los niños. A partir de un análisis de diferencia de promedios entre grupos, se observó que esta intervención logró cambios moderados a grandes en el primer año, en tres dimensiones de calidad de la interacción de aula.

El presente estudio analizó los procesos de mejora o disminución de calidad de las interacciones en el grupo experimental (n=50) y grupo control (n=35) en el primer año de UBC (prekínder), utilizando análisis de chi cuadrado y descripción de odds y odds ratio, encontrándose que las odds de disminuir el nivel de calidad en los tres dominios de interacciones de aula en el grupo control, son mayores a las odds de mejorar, en contraste con lo que se observa en el grupo experimental. Más aún, en el grupo control, la dimensión más sensible a empeorar es la de apoyo emocional. Luego se exploraron las variables que contribuyen a dicha disminución. Para esto, se consideraron datos reportados por las educadoras respecto a las conductas de los niños, incluyendo los niveles de conducta externalizante, internalizante y prosocial, además de los datos de formación inicial, continua, años de experiencia, tamaño de aula y razón adulto-niño, analizados con regresiones logísticas para evaluar su contribución al cambio identificado.

Se logra identificar que una mejor formación inicial se asocia a menores odds de presentar un bajo nivel de calidad a fines de prekínder, mientras que a más años de experiencia estos aumentan. Asimismo, a mayor proporción de niños percibidos por la educadora con conducta internalizante, mayores odds de disminuir la calidad del apoyo instruccional. Esto sugiere que las aulas donde hay más niños que tienden a aislarse y a inhibirse están en mayor riesgo de recibir menor apoyo instruccional.

Considerando la alta heterogeneidad de los planes de formación inicial para educadoras de párvulo en Chile, es relevante notar el impacto de una mejor preparación en prevenir el detrimento de la calidad de las aulas preescolares y con ello discutir cuáles debieran ser los estándares para estas. Por otro lado, es necesario profundizar en la comprensión de los mecanismos, a través de los cuales los mayores años de experiencia, y ciertos aspectos conductuales de los niños, contribuyen al deterioro de la calidad de las aulas, para definir estrategias que permitan a una mejor calidad de interacciones en aulas chilenas.

Estos resultados destacan el beneficio de incluir educadoras de párvulos en el trabajo cotidiano en aula y la importancia de ofrecer desarrollo profesional docente continuo. Una vía escalable es la generación de comunidades de aprendizaje en los equipos de sala, con foco en la observación entre pares y la retroalimentación permanente para asegurar la calidad de la interacción a todos los niños del aula.

DESARROLLO DE LA CAPACIDAD DE ENSEÑANZA DEL NÚMERO EN FUTURAS EDUCADORAS DE PÁRVULOS BAJO LA METODOLOGÍA DE ESTUDIO DE CLASES: UN ESTUDIO DE CASO

Soledad Estrella, Sergio Morales, Grace Morales

CHILE

Atendiendo al rol clave del aprendizaje del número en la primera infancia y a la necesidad de ampliar la comprensión de la complejidad de este proceso por futuras educadoras (Olfos, Goldrine, & Morales, 2018), se presenta el análisis de la mejora de una clase sobre la enseñanza del número en el nivel de transición, diseñada e implementada en el contexto de un curso de desarrollo profesional para educadoras de párvulos en formación, sustentado en Lesson Study (Estrella, Mena-Lorca, & Olfos, 2018; Isoda & Olfos, 2011; Leavy & Hourigan, 2018). El curso titulado "Estudio de Clases para el desarrollo de la capacidad de enseñanza en futuras educadoras de párvulos" tuvo una duración de 13 sesiones de dos horas cronológicas, y fue diseñado en el marco del proyecto de investigación "Sistema de andamiaje con foco en la articulación reflexiva entre teoría y práctica" (Fondecyt N°1171076). El curso se organizó en tres fases: 1) conocimientos acerca del número, su enseñanza y aprendizaje en educación infantil; 2) proceso cíclico de Estudio de Clase; y 3) reflexiones sobre los aprendizajes profesionales adquiridos por las futuras educadoras en esta experiencia profesional. En el curso participaron 18 educadoras provenientes de cuatro universidades de la región de Valparaíso, quienes trabajaron en grupos de Estudio de Clases para abordar las tareas de diseño, implementación y rediseño de un Plan de Clase construido por ellas sobre la enseñanza del número (Goldrine et al., 2015). Se presenta el caso de uno de los grupos de futuras educadoras que vivió el proceso de Estudio de Clase, cuyo Plan de Clase tenía por objetivo "Contar cantidades del 2 al 7 en situaciones de juego". Se muestran como resultados preliminares de la experiencia de aprendizaje propuesta: una mayor integración de los conocimientos y habilidades de enseñanza de las futuras educadoras, así como también, una mejora en la efectividad de su clase, producto de la focalización de los objetos matemáticos abordados, una precisión del grado de realismo y coherencia del contexto lúdico, y una delimitación del ámbito numérico según el dominio numérico efectivo de los párvulos.

EVALUACIÓN DE LOS EFECTOS DE UN PRACTICUM INNOVADOR EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN PARVULARIA QUE TRABAJAN CON NIÑOS Y FAMILIAS VULNERABLES: EL CASO DEL JARDÍN INFANTIL DEL CORAZÓN DE QUÉBEC, CANADÁ

Rodrigo Quiroz, Nathalie Bigras, Julie Dion, Joanne Lehrer

CHILE/CANADÁ

Las educadoras de párvulos y estudiantes en formación tienen dificultades para trabajar con niños de familias pobres, que han recibido medidas de protección, provienen de inmigración reciente, con necesidades educativas especiales o problemas de salud mental (Hedges & Lee, 2010).

Para enfrentar esta situación, el departamento de Educación en Primera Infancia del Instituto de Educación de Saint-Hyacinthe (Canadá), desarrolló un innovativo practicum en 2005. Este se implementa como un jardín infantil que funciona dos días por semana, durante 12 semanas por semestre. Los participantes son familias referidas por el Servicio de Protección de la Juventud, por los servicios locales de salud y organismos comunitarios que reciben a refugiados. El practicum combina supervisión in situ de profesores del instituto y de educadoras guía. A partir del año 2014, este practicum ha sido objeto de una evaluación en tres etapas: modelización del enfoque de formación; evaluación de procesos de formación y evaluación de los efectos de esta formación sobre estudiantes, niños y familias.

La presente comunicación trata sobre los efectos de la formación sobre las estudiantes en cinco dimensiones: capacidad reflexiva (Duke & Appleton, 2000), calidad de las prácticas educativas con los niños (Sabol, Hong, Pianta & Burchini, 2013), calidad de la relación con los padres (Kossek, Pichler, Meece & Barratt, 2008), grado de empatía (Gerdes et al, 2011) y prejuicios hacia las familias (Hedges & Lee, 2010). Los resultados preliminares de las entrevistas de seguimiento indican que uno de los principales efectos corresponde al aumento en la calidad de las prácticas educativas utilizadas por las estudiantes en el trabajo con niños y niñas.

Los objetivos del estudio fueron: 1) Identificar las diferencias en la formación de las estudiantes en las cinco dimensiones evaluadas entre el inicio y el término del practicum. 2) Verificar si las diferencias identificadas permanecen seis meses después del término del practicum. Y 3) Determinar las similitudes y diferencias entre el grupo que recibe la formación del practicum y el grupo que recibe la formación tradicional.

La muestra se compone de 11 estudiantes que realizan su tercera práctica dentro del programa de formación en Educación Parvularia (grupo tratamiento compuesto por ocho estudiantes del practicum, y grupo control compuesto por tres estudiantes de práctica “regular”).

La inforrmación se obtuvo mediante la observación directa, cuestionarios, análisis de trabajos escritos y de registros de audio y vídeo, bitácora, y entrevista individual. Las mediciones fueron realizadas al inicio del practicum, al término, y seis meses después del término.

Se observa un aumento significativo en la calidad de la práctica educativa de las estudiantes que realizan el practicum, comparativamente a las estudiantes que realizan una práctica regular, seis meses luego de haber finalizado su formación. Las primeras reportan haber desarrollado la capacidad de adaptar la intervención a las características de cada niño; utilizar el juego como principal estrategia de aprendizaje; y poner en práctica un enfoque democrático de intervención. Estos resultados preliminares son coherentes con el modelo teórico del practicum (Quiroz, Bigras, Dion & Doudou, 2016), el cual destaca como efecto a corto plazo el mejoramiento en las prácticas educativas de las estudiantes, así como la mantención de estos aprendizajes a mediano y largo plazo.

Es posible plantear que el desarrollo de esta

capacidad, permitiría a las estudiantes que realizan el practicum ofrecer una experiencia educativa de mayor calidad a los niños que se encuentran bajo su cuidado, y así favorecer su desarrollo óptimo (Bigras & Lemay, 2012).

FORMER À LA PRATIQUE DE LA PHILOSOPHIE AVEC LES ENFANTS : UN CHANGEMENT DE POSTURE POUR L'ENSEIGNANT

Edwige Chirouter

FRANCIA

La pratique de la philosophie à l'école se développe partout dans le monde depuis une trentaine d'années. Si ces expérimentations répondent au besoin de démocratisation d'une discipline scolaire réputée comme élitiste et hermétique, elles interrogent aussi les missions de l'école en général et la relation maître/élève. La chaire UNESCO/Université de Nantes a ouvert le premier diplôme français de formation à la philosophie avec les enfants (de 4 à 16 ans). La formation à ces pratiques bouleverse la posture de l'enseignant dans le quotidien de la classe. Dans les ateliers, l'enseignant n'est plus le détenteur d'un savoir académique mais il se doit d'être dans une posture de réflexivité et d'écoute. Nous montrerons dans la communication que les ateliers de philosophie sont des espaces démocratiques qui donnent le modèle de ce que devrait être l'école au quotidien : un lieu de dialogue, de coopération et d'apprentissage de la pensée critique et complexe.

NÉCESSITÉ DE LA RÉFORME DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE EN R.D.C.

Balthazar Bitambile Ngoy-Fiama, Christian Kisakasaka

REPÚBLICA DEMOCRÁTICA DE CONGO

Après l'enquête menée au cours de l'année scolaire 2016-2017 auprès des enseignants de certaines écoles primaires de Lubumbashi (R.DC.) sur la nécessité de la reforme de la formation des enseignants du primaire, la présente communication voudrait rendre compte d'une autre recherche faite au cours de l'année académique 2017-2018, dont l'objectif est de sonder les opinions des enseignants du supérieur et universitaire de Lubumbashi sur le même thème. Notre méthodologie de recherche est basée sur une enquête psychosociale par questionnaire et entretien semi-directif pour vérifier l'hypothèse selon laquelle les enseignants du supérieur et universitaire de Lubumbashi, notamment ceux de l'Institut Supérieur Pédagogique de Lubumbashi et de la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation de l'Université de Lubumbashi, auraient des opinions très favorables au sujet de la réforme du système de formation des enseignants du primaire en R.D.C. compte tenu de leur expérience professionnelle dans la formation des enseignants. Cette hypothèse a été confirmée par les résultats de cette recherche qui a montré que les opinions des enseignants du supérieur et universitaire étaient plus favorables à cette réforme par rapport à celles fournies par ceux du primaire.

TRAYECTORIAS FORMATIVAS DE FUTUROS DOCENTES DE ESCOLARIDAD PRIMARIA: ENTRE LA PRESCRIPCIÓN Y LAS PRÁCTICAS DE FORMACIÓN

Mónica Olbrich, Mabel Díaz

ARGENTINA

Se presenta una experiencia educativa desarrollada en un Instituto Superior de Formación Docente (Argentina). Los actuales planes de estudio del Profesorado de Educación Primaria, otorgan un papel central a la formación en el campo de la Práctica Profesional Docente. Es allí donde se evidencian las principales tensiones vinculadas al proceso de construcción de la profesionalidad: ¿Cómo acompañar y dar continuidad a las trayectorias formativas reales de los futuros docentes?

La organización de un plan de trabajo institucional, dio lugar a un proceso participativo de construcción de datos relativos a las propias prácticas de formación y de propuestas pedagógicas alternativas a las trayectorias teóricas prescriptas por el plan de estudio.

Resultados y aportes: se articularon las prácticas pedagógicas desarrolladas por los formadores, maestros y estudiantes a partir de dispositivos específicos (Grupo Profesional de Referencia y trabajo colaborativo entre formadores de práctica y didácticas específicas). Las trayectorias de formación se orientaron a la construcción de saberes profesionales posibilitando flexibilizar la planificación, gestión y evaluación de la clase, argumentación de los fundamentos de la práctica y resolución de problemas profesionales reales.

Se logró anticipar y acompañar los procesos de inserción profesional durante la formación inicial transformando roles de formadores, estudiantes y maestros orientadores.

FORMACIÓN LECTORA EN LA FORMACIÓN INICIAL DE ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA GENERAL BÁSICA UNIVERSIDAD SAN SEBASTIÁN

Teresa Vidal

CHILE

Distintas investigaciones señalan que los futuros docentes dan cuenta de una escasa relación con la lectura y una motivación circunstancial hacia la práctica lectora (Granado y Puig, 2014). La experiencia temprana en el contexto educativo es esencial, ya que, en palabras de Nashiki, A. (2008), es mediante la práctica que el profesor moldea, observa, cuestiona, critica, busca retroalimentación, facilita la construcción de nuevos conocimientos y enfrenta problemas de manera autónoma.

Haciéndonos cargo de estas necesidades, la experiencia en formación lectora en estudiantes de la carrera de Educación Básica de la Universidad San Sebastián, comienza con una serie de proyectos de vinculación con el medio de forma continua desde el 2016 hasta el año 2018. Su objetivo ha sido establecer una intervención temprana de la experiencia pedagógica lectora en estudiantes de la Carrera de Pedagogía en Educación Básica, USS (Valdivia) para abordar su relación con la lectura, desde su formación inicial, y bosquejar así su instrucción como sujetos lectores y como formadores de lectores.

Lo innovador de esta experiencia formativa es que las asignaturas del plan de estudio, en la línea de formación del lenguaje, se articulan con el proyecto y se genera una metodología de trabajo situado, es decir, se capacita en su formación como mediadores a los estudiantes de primer año de la carrera. Se pretende que los estudiantes que participan del proyecto, sean capaces de replicar las prácticas y estrategias en torno a la lectura como parte esencial de la configuración de su sello distintivo. La manera de hacerlo es a través de la ejecución de actividades de fomento lector mediante intervenciones. Para ello se generó una alianza con la bibliotecas Públicas del Servicio Nacional del Patrimonio Cultural, el cual cuenta con bibliotecas móviles que se denominan bibliomóviles y que favorecen a estudiantes de las comunas más aisladas y con poco acceso a literatura infantil de calidad. Es así que nuestros estudiantes de pedagogía en Educación Básica se convierten en un grupo itinerante de mediadores lectores que abarcan distintos contextos y territorios, además de unir esfuerzos con los organismos públicos y privados para fomentar la lectura en nuestra región.

Evidenciamos que la práctica pedagógica de la lectura se determina a partir de la formación del docente en el área y también a partir de su propia relación con la lectura. Por tanto, creemos necesario potenciar la formación a través de “la experiencia” y el acercamiento de los estudiantes, recibiendo la capacitación teórica y estratégica que les permita modelar la enseñanza y el aprendizaje de la lectura

desde su rol formador. La concepción de la lectura, el conocimiento literario, la propia experiencia lectora, mantienen una relación con las ideas que los futuros docentes tendrán acerca de cómo enseñar o abordar el proceso de aprendizaje (Munita, 2013).

En conclusión, conectar anticipadamente a los estudiantes de pedagogía con el ámbito literario, resulta indispensable para su propia formación y para la consecución de los resultados que pretendan alcanzar con sus futuros alumnos en las escuelas, colegios y liceos. Esto es relevante pues creemos que los profesores que manifiestan un gusto por la lectura, realizan esfuerzos mayores para motivar a sus alumnos a leer, mejorando así la calidad de la educación.

ROL MEDIADOR DE APRENDIZAJES EN CONTEXTOS DE EDUCACIÓN PARVULARIA: UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN CONTINUA DESDE PROCESOS DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN DE PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL

Ignacio Figueroa, Alejandra Morales, Renata Lambiasi

CHILE

La experiencia consiste en el desarrollo de un programa de formación continua para educadoras de párvulos, ejecutado por un equipo docente de una universidad metropolitana de Santiago de Chile. El curso se denomina "Estrategias Mediadoras para favorecer el Aprendizaje desde un enfoque de Investigación–Acción, como propuesta formativa" y se desarrolla desde el año 2012 a la fecha, con educadoras de párvulos de todo Chile.

La duración del programa es de dos años con 104 horas cronológicas presenciales y 70 horas cronológicas de proceso tutorial a distancia, en el que las educadoras analizan y problematizan sus propias prácticas pedagógicas desde una óptica de investigación-acción, a partir de procesos de videoformación y de indagación colaborativa. En el primer año, el foco está en el análisis de las propias interacciones. En el segundo, el programa se orienta a la formación de comunidades profesionales de aprendizaje, las que se dedican a profundizar lo aprendido el primer año, investigando y diseñando mejoras en sus contextos regionales.

El fundamento formativo de este programa es de matriz sociocultural, promoviendo la construcción reflexiva y colaborativa de herramientas que permitan fomentar el desarrollo cognitivo de los párvulos, a partir de la mejora en la calidad de las interacciones pedagógicas, considerando para ello las características de la política institucional local y del currículum de educación parvularia. Uno de los focos principales del programa consiste en relevar el rol de la educadora de párvulos como mediadora de aprendizajes e investigadora en la acción pedagógica (MINEDUC, 2001), promoviendo el desarrollo potencial de los niños a través de intervenciones contextualizadas, reflexivas e intencionadas.

En su propuesta metodológica, este programa orienta la reflexión en torno a aspectos centrales de la práctica educativa, bajo la forma y proceso de la investigación-acción, a través del desarrollo de estrategias de interacción mediada y el análisis de interacciones en aula. Los temas abordados en este programa corresponden a los siguientes: Bases Curriculares de la Educación Parvularia, Enseñanza en y para la diversidad, Teorías de Inteligencia y Aprendizaje, Zona de Desarrollo Próximo y Aprendizaje Mediado, Ambientes propicios para el aprendizaje, Criterios de Mediación y Funciones Cognitivas. Para lograr este proceso, se generó una respuesta metodológica coherente con la experiencia de aprendizaje mediado, por lo tanto cada jornada presencial fue configurada como una experiencia dialógica, que apunta al Profesionalismo interactivo docente (Fullan y Hargreaves, 1999).

El componente tutorial del curso implicó que cada educadora debía filmar y analizar sus propias prácticas educativas, siendo retroalimentadas a través de una plataforma moodle por docentes del CDC que funcionaron como tutores o "amigos críticos" en su proceso de investigación-acción (Kemmis y Mctaggart, 1988). Este feedback permitió registrar muestras de cambio que evidenciaban procesos de apropiación del rol mediador (Figueroa, 2016). En las jornadas presenciales se propició la realización de análisis conjunto, discusiones grupales que sirvieran de insumo para clarificar y sistematizar aquellas prácticas y conceptualizaciones que estaban en el centro de este programa formativo. Uno de los ejes desarrollados fue valorizar la tarea y profesión de la educadora de párvulos, reforzando en todo momento el rol clave que juegan en el desarrollo cognitivo y afectivo de los niños.

Como aporte de la experiencia, se puede señalar que el proceso permitió una mayor apropiación respecto al rol mediador y a la construcción de saber pedagógico, a partir de un mayor grado de consciencia de la intención subyacente a las interacciones propuestas con los niños y niñas en las experiencias pedagógicas.

QUALIFICATION DES ENSEIGNANTS DES ÉCOLES PRIMAIRES AU NIGER ENTRE CONTENUS ET POSTURE PROFESSIONNELLE

Tanimoune Hassane, Abdelkader Galy kadir

NIGERIA

Cette recherche traite de la question de qualification des enseignants du primaire en contexte nigérien, et ce en référence aux théories de Altet M. 2011, 1994 ; Martineau 2000,2001, 2003,2006; Vallerand 2005, 2006; Galy A. K. 2010, etc. L'objectif est de décrire le processus et les obstacles à la qualification des enseignants en usant la recherche documentaire et les entretiens avec les enseignants et les encadreurs pédagogiques. En effet, l'ajustement structurel appliqué à l'éducation a entrainé un remodelage des Ecoles de formation des instituteurs. Ceci a consisté à modifier le programme de formation pour extirper les contenus de matières non professionnelles et à moduler la durée des formations initiales. De nos jours, on constate que la performance des enseignants est entravée par un certain nombre d'obstacles, notamment l'écart entre certains contenus enseignés en formation initiale et la pratique réelle du terrain imputable à un déficit dans la formation initiale chez les enseignants. Cette situation est accentuée par l'insuffisance de la formation continue dont bon nombre d'enseignants affirment ne jamais avoir reçu d'accompagnement pédagogique, ce, en dépit de la forte hétérogénéité du personnel enseignant nigérien. A l'heure où le Ministère a évalué les enseignants sur la base de connaissances, il s'avère nécessaire de s'interroger sur la posture à même de revaloriser l'enseignement, en mettant en place un processus de professionnalisation effective des maitres.

NEUROEDUCACIÓN, LA PRÓXIMA FRONTERA DE LA FORMACIÓN DE DOCENTES

Alejandro Díaz, Samuel Villa, Modesta Corral, David Flores

MÉXICO

El aseguramiento de una educación que potencie todas las capacidades de los educandos, implica un nuevo paradigma en el que no sólo entran en juego la pedagogía y la psicología como disciplinas afines que influyen en la generación del conocimiento, sino también los adelantos en la neurociencia. Esta relación tripartita (neurociencia-pedagogía-psicología) debe considerarse para la formación, en primer lugar, de los formadores de docentes, y en segundo lugar, en la práctica educativa de los docentes en servicio. La presentación de esta experiencia educativa, forma parte del proyecto de investigación "La Neuropedagogía en el diseño de materiales educativos innovadores para la formación normalista".

En este panorama se plantea la interrogante: ¿cómo afectan los adelantos de la neurobiología en la formación de nuestros docentes?. La práctica educativa es un universo de posibilidades de experimentación diaria, donde el maestro pone en juego sus habilidades y competencias para enfrentar los incidentes educativos que se presentan sin aparente causa. Que el conocimiento sea generado en todos y cada uno de los estudiantes es un reto constante, y es en este punto donde se hace necesaria "la alfabetización científica para el educador y la alfabetización educacional para el científico, para que juntos empiecen a formular preguntas que lleven a contextos de investigación-acción que permitan la innovación del marco curricular, la implementación de nuevas metodologías y, el mejoramiento del perfil de los educadores" (Campos, 2014, pág. 6).

Falta mucha investigación formal para que se generen propuestas pedagógicas que tomen en cuenta la psicología, la neurociencia y la pedagogía en su conjunto. En nuestras aulas tenemos el laboratorio (en el buen sentido de la palabra) ideal para generar esas propuestas y que se cumpla el objetivo del docente investigador de ser, no sólo consumidor, sino que productor de conocimiento académico útil para el sistema educativo, ya que según José Wilfredo Temoche Quiroga "el hombre se ubica en una transformación en su aprender, pasando de lo procedimental pedagógico a una función de aprendizaje neuroevolutivo. Esto permite indicar que el cerebro presenta una neurofisiología del aprendizaje". (s.f., pág. 2), y es dentro de esta misma afirmación que el autor señala el objetivo principal de este escrito, que es hacer ver lo necesario que es "incluir en la enseñanza de formación inicial, y en servicio de los docentes, una preparación de la neurofisiología del aprendizaje, desde la neuroeducación y con el fundamento de la teoría neuroevolutiva, que les permita transformar su práctica pedagógica rutinaria de actos procedimentales de secuencias pedagógicas, en una práctica activa de funcionalidad neurocognitiva y de productividad biológica, cuando un estudiante propicia el aprender". (s.f., pág. 3).

Desde una perspectiva ideal en donde la psicología, la neurociencia y la pedagogía convergen en aras de contar con los elementos procedimentales, con bases científicas y experienciales para que se logre el máximo potencial en la adquisición de conocimiento, la formación y el desarrollo de competencias, cada acción pedagógica debe tener un objetivo claro y sustentado, en el que los resultados tengan las mayores posibilidades de ser los esperados. De esta manera se estaría creando un conocimiento nuevo dentro de la práctica educativa, en el que un sublenguaje común debe ser generado para aplicar conceptos de la neurociencia y la psicología al ámbito educativo, y así generar estrategias educativas innovadoras.

IMPLEMENTACIÓN DE TAREAS MATEMÁTICAS QUE PROMUEVAN DISCUSIÓN MATEMÁTICA: LA PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES EN FORMACIÓN

Helena Montenegro, Flavio Guinez, Ricardo Salinas, Salomé Martínez, Verónica Acevedo, Darinka Radovic

CHILE

Durante la formación docente en matemáticas se espera que los estudiantes, no solo desarrollen conocimientos matemáticos para la enseñanza (Ball & Forzani, 2011), sino también prácticas de enseñanza que promuevan oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes. En particular, se espera que los futuros profesores sean capaces de conducir discusiones matemáticas productivas, ya que se ha demostrado su impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes (Chapin, O'Connor & Anderson, 2003; Jansen, 2009).

La presente investigación forma parte de un proyecto FONDEF, orientado a mejorar la formación matemática en estudiantes de pedagogía de Enseñanza Básica, el cual posee dos grandes objetivos: a) incrementar el conocimiento ma-

temático para la enseñanza en estudiantes en formación, implementando unidades de aprendizajes que estimulan la indagación y análisis de situaciones de aprendizajes; y b) incentivar el uso de metodologías activas de aprendizaje por parte de los formadores de matemáticas, siendo una de ellas la discusión matemática. En particular, esta investigación busca comprender cómo los estudiantes en formación reconocen aspectos claves de la discusión matemática implementada en el proyecto.

Las preguntas de investigación que busca responder son las siguientes: 1) Desde la perspectiva de los estudiantes en formación, ¿qué elementos de la discusión matemática fueron capaces de reconocer durante la implementación de las unidades de aprendizaje? 2) De los elementos identificados, ¿cuáles consideran pertinentes de replicar cuando ejerzan profesionalmente como profesores en el sistema escolar?. Para responder a estas preguntas, se utilizó un enfoque cualitativo orientado a profundizar en la perspectiva de los estudiantes, respecto de su experiencia de aprendizaje. La muestra está conformada por estudiantes de cuatro cursos, pertenecientes a dos programas de formación de profesores en enseñanza básica. Se realizaron cuatro grupos focales (uno por cada curso participante del pilotaje) con un total de 29 estudiantes. Los temas que se discutieron fueron los principales aprendizajes logrados, las prácticas de enseñanzas adoptadas por el formador y los elementos de la experiencia de aprendizaje que les gustaría replicar en el futuro, cuando ejerzan su profesión. El análisis de los datos fue realizado por dos miembros del equipo, quienes identificaron categorías emergentes por medio de un método comparativo constante (Strauss & Corbin, 2007).

Los resultados muestran que los estudiantes en formación identificaron condiciones que promueven la discusión matemática, las cuales proyectan como aspectos relevantes de replicar en su futura labor en el aula. En relación a estas condiciones, identificaron dos temas fundamentales: características de las tareas matemáticas abordadas y principios que guían la discusión matemática llevada a cabo. El primer aspecto corresponde a atributos de la actividad desarrollada, destacando el diseño de una secuencia de dificultad progresiva, la promoción de la búsqueda de distintas soluciones y el cuestionamiento del conocimiento previo de los estudiantes. Respecto del segundo tema, los estudiantes se refieren a la importancia de crear un ambiente en donde no se presione por dar la respuesta correcta, se compartan distintas ideas y posicionamientos y promueva la necesidad de sistematizar y cerrar las discusiones realizadas. Por último, los estudiantes manifestaron su motivación por replicar estas condiciones en sus futuras prácticas docentes.

Los resultados de este estudio muestran que una secuencia de tareas matemáticas con foco en el conocimiento matemático para la enseñanza, acompañadas por una planificación detallada, con propósitos bien definidos respecto de la discusión matemática, permite a los formadores potenciar los logros de aprendizajes de los futuros profesores.

NARRATIVAS DE PROFESORES DE LA EDUCACIÓN BÁSICA QUE ENSEÑAN MATEMÁTICAS: RESIGNIFICANDO PRÁCTICAS EDUCATIVAS, A PARTIR DE ACTIVIDADES DE INVESTIGACIÓN

Maria do Carmo de Sousa

BRASIL

Esta comunicación tiene como objetivo presentar algunas observaciones explicitadas en narrativas escritas por ocho profesores de Educación Básica que enseñan Matemáticas, mientras estaban desarrollando actividades de investigación en el contexto del Programa Observatorio de la Educación, de la Universidad Federal de São Carlos / SP, Brasil. Aquí, las actividades de investigación consideraron la asociación-colaboración y participan, además de profesores de Educación Básica, licenciandos del curso de Matemáticas e investigadores de la universidad y del Instituto Federal de São

Paulo, campus de São Carlos, que actúan en las áreas de Matemáticas y Educación Matemática.

La idea de formarse a través de las actividades de investigación fue descrito por los profesores de Educación Básica que enseñan Matemáticas en narrativas, las cuales fueron denominadas escrituras reflexivas. De esta forma, se refieren a sus prácticas educativas ocurridas en el aula, así como a los cuestionamientos que hacían, tanto sobre las dificultades que poseían al enseñar determinados conceptos matemáticos, como sobre las dificultades de los estudiantes de la Educación Básica que se presentaban a clases de Matemáticas sobre determinados contenidos. Los cuestionamientos, los movilizaron a volver a la universidad a realizar investigaciones que pasaron a conducir sus escrituras reflexivas, las cuales se materializaron en Disertaciones de Maestría. Al responder las preguntas de investigación, los profesores pasaron a planificar, elaborar y desarrollar productos educativos en la perspectiva de la Actividad Orientadora de Enseñanza. El hecho de formarse mediante actividades de investigación, promovió la resignificación de sus prácticas educativas.

EL ROL DEL CONOCIMIENTO MATEMÁTICO PARA LA ENSEÑANZA EN LA FORMACIÓN DE FUTUROS PROFESORES: LA MIRADA DE LOS ESTUDIANTES EN FORMACIÓN

Helena Montenegro, Ricardo Salinas, Flavio Guinez, Salomé Martínez, Darinka Radovic, Verónica Acevedo

CHILE

Mejorar la calidad de la educación matemática escolar, requiere formar profesores altamente calificados para enseñar esta disciplina. Sin embargo, de acuerdo al estudio TEDS-M, la formación pedagógica y disciplinaria de los profesores recién egresados es insuficiente, inclusive al compararla con países de menor ingreso per cápita (Tatto et al., 2012).

Uno de los aspectos que influye de manera más directa en la calidad de la enseñanza, es el nivel de conocimiento matemático que poseen los docentes (Thames, 2006). Los trabajos de Ball, Thames & Phelps (2008) han proporcionado un modelo (Mathematical Knowledge for Teaching, MKT) que permiten distinguir los distintos dominios entre los que se cuentan el conocimiento disciplinar especializado a la labor docente, el conocimiento sobre la matemática y su enseñanza, y el conocimiento sobre el pensamiento matemático de los estudiantes.

El proyecto FONDEF en el que se enmarca el presente estudio, está orientado a desarrollar el MKT de futuros profesores de programas de Pedagogía de Educación Básica (PEB) a través del diseño de unidades de aprendizajes para ser aplicadas por formadores en cursos disciplinares. En el contexto del proyecto, se diseñaron cuatro unidades de aprendizaje que abordan temas clave para la formación inicial: Situaciones aditivas, Representaciones de situaciones aditivas, Definición de perímetro y Variaciones de área y perímetro. Estas unidades buscan promover la indagación y análisis de situaciones de aprendizaje por medio de metodologías activas de aprendizaje y el uso de contextos de aula.

El estudio busca comprender cómo estas tareas matemáticas, diseñadas para desarrollar distintos aspectos del MKT, promueven cambios en la percepción de los futuros profesores sobre la enseñanza de la matemática escolar, a partir de su experiencia durante la implementación de las unidades. Para ello, se usó un enfoque cualitativo con datos obtenidos de grupos focales, con estudiantes que participaron en el pilotaje de estas unidades de aprendizaje. 35 estudiantes, de cinco cursos pertenecientes a dos programas de formación de profesores en PEB, discutieron en los grupos focales sobre los principales aprendizajes logrados, las prácticas de enseñanzas adoptadas por el formador y los tipos de conocimiento matemático abordados en clases. El análisis de los datos fue realizado por dos miembros del equipo, quieres identificaron categorías

emergentes, mediante un método comparativo constante (Strauss & Corbin, 2007).

El análisis de los datos da cuenta que los estudiantes valoran positivamente esta experiencia, identificando aprendizajes relacionados a distintos aspectos del MKT. Además, se observó que los estudiantes lograron: a) Identificar y valorar características del enfoque de enseñanza propuesto, mayoritariamente a través del contraste con sus experiencias previas de aprendizaje escolar y universitario, tomando consciencia de la forma tradicional en que aprendieron matemática. b) Reflexionar acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje desde la perspectiva del estudiante escolar, motivado esto por el uso de contextos de aula en las unidades. Y c) Resignificar las experiencias y actividades desarrolladas, visualizando las formas más pertinentes de poder replicarlas en el aula.

Finalmente, se discute cómo estos resultados pueden contribuir a dar lineamientos para el diseño de propuestas de formación docente que permitan mejorar la comprensión de los futuros profesores sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de la matemática y, de esta forma, potenciar su impacto en la transformación de la enseñanza en el sistema escolar.

PÓSTERS

TRÍADAS FORMATIVAS EN EL PERÍODO DE PRÁCTICAS DE EDUCADORES DE PÁRVULOS EN FORMACIÓN: LA VOZ DE LOS ESTUDIANTES

Valentina Toro, Tatiana Pavez, Luna Lazcano, Tatiana López

CHILE

La literatura señala que uno de los elementos centrales en la formación inicial docente, se vincula con la conexión entre la facultad y el centro escolar. Una de las estrategias que los establecimientos educacionales han implementado para crear esta conexión, son las denominadas tríadas formativas, en las que participa el estudiante en práctica, el mentor del centro escolar y el tutor universitario. Estudios centrados en estas experiencias triádicas dan a conocer que la voz de los estudiantes queda invisibilizada durante estas instancias, enfatizando el rol que cumplen el tutor universitario y el mentor en el proceso de formación de los futuros docentes.

Este trabajo se enmarca en las experiencias vividas por las estudiantes de Educación Parvularia de la PUCV durante su formación práctica, en la que se busca vincular la teoría con la realidad educativa, mediante prácticas progresivas y auténticas. Concretamente, la experiencia se sitúa en la práctica intermedia que realizan las estudiantes en su quinto semestre de formación. Esta práctica tiene como foco de aprendizaje "la didáctica como medio para el aprendizaje", y en el plan de la asignatura se propone que uno de los resultados al termino del proceso es que los educadores de párvulos en formación reflexionen, de manera colaborativa, sobre su desempeño en la implementación de la enseñanza, para fortalecer su identidad profesional.

La experiencia se sistematiza mediante distintas instancias de aprendizaje, llevadas a cabo tanto en el centro escolar como en la facultad. Por ejemplo: participación en los talleres teóricos- didácticos (facultad); asistencia al centro educativo con una frecuencia semanal durante el desarrollo de la asignatura (centro); y participación en las tríadas formativas. El objetivo de esta presentación es conocer la valoración que los educadores de en formación realizan sobre las tríadas formativas realizadas durante su práctica intermedia.

La experiencia se centra en las tríadas, realizadas en el centro escolar en dos oportunidades durante el período de práctica, conviniendo previamente el día que se llevará cabo. Se organizaron de la siguiente manera: en primer lugar, el estudiante valora su experiencia implementada; luego el tutor y mentor

comentan acuerdos y desacuerdos respecto a lo mencionado por el estudiante y dan a conocer sus puntos de vista respecto a la implementación; al término de la conversación, los estudiantes fijan compromisos para la mejora de su práctica pedagógica.

Al finalizar el período de práctica, se realizó un cuestionario entre los estudiantes, a fin de conocer su valoración sobre esta instancia de formación. En el cuestionario solo se recogió la valoración que realizan las estudiantes sobre las tríadas formativas. Participaron 27 estudiantes.

Entre los resultados, la mayoría de los estudiantes destacan que: las triadas son espacios de formación profesional que facilitan el desarrollo de sus aprendizajes (liderazgo pedagógico, planificación, evaluación de los aprendizajes, entre otros); valoran que estos se verán posteriormente reflejados en las mejoras de sus prácticas pedagógicas, dado que han sido avalados por el mentor y el tutor. Además, manifiestan que las tríadas son un espacio en el que se recibe retroalimentación concisa y detallada sobre el proceso formativo, tanto del mentor del centro escolar y del tutor universitario. Para ellos, les ayudó en su proceso de reflexión sobre su práctica pedagógica. Sin embargo, indican que el número de triadas realizadas fueron insuficientes durante el período de práctica, aunque destacan la necesidad de fortalecer estas instancias formativas en que se vincula las exigencias del centro escolar con las de la universidad.

DESAFÍOS PARA LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES EN EL ÁREA ATENCIÓN TEMPRANA

Andrea Palma, Carmen Paz Tapia

CHILE

La relevancia de la atención temprana y la necesidad de responder a un enfoque de derecho, ha llevado al Estado a implementar diversas estrategias para atender a la población infantil de mayor riesgo y así favorecer los procesos de inclusión educativa. El objetivo de esta investigación fue identificar, en las prácticas de trabajo con la familia, las fortalezas y debilidades de los estudiantes de Educación Especial en el marco de la atención temprana. Se aplicó el cuestionario “Estilos de Interacción entre Padres y Profesionales en Atención Temprana” a una muestra conformada por 59 participantes: 32 familias y 27 profesionales.

Los resultados muestran una valoración positiva de los estilos personales y de las competencias, tanto de los profesionales como de los estudiantes de Educación Especial, respecto a las orientaciones para la capacitación de las familias.

Por otro lado, el estudio refleja que los profesionales coinciden con las familias respecto de las dificultades para integrar las orientaciones a las rutinas diarias.

Se puede concluir que, para mejorar los procesos de atención temprana y avanzar en los procesos de inclusión en la primera infancia, se requiere formar a los profesionales en atención temprana desde un enfoque centrado en la familia, incorporando prácticas relacionales y participativas, así como nuevas herramientas y estrategias para los procesos de evaluación y apoyo.

Esto desafía a la formación inicial de profesores de Educación Especial a instalar prácticas de colaboración genuina, que reconozcan y empoderen a la familia y potencien el trabajo transdisciplinario, en pos de robustecer las competencias profesionales, para gestionar orientaciones y aportar al desarrollo de los niños y niñas en su entorno.

EDUCACIÓN INCLUSIVA

La educación inclusiva es un proceso orientado a garantizar el derecho a una educación de calidad a todos los estudiantes en igualdad de condiciones, prestando especial atención a quienes están en situación de mayor exclusión o en riesgo de ser marginados. El desarrollo de escuelas inclusivas, que acojan a todos los estudiantes, sin ningún tipo de discriminación, y favorezcan su plena participación, desarrollo y aprendizaje, es una poderosa herramienta para mejorar la calidad de la educación y avanzar hacia sociedades más justas y cohesionadas.

Lograr la igualdad educativa y superar todo tipo de discriminación en educación es una de las metas del proyecto Metas Educativas 2021, y una de las prioridades de la cooperación de la OEI mediante el programa de Atención educativa a la diversidad del alumnado y a los colectivos con mayor riesgo de exclusión; niños y niñas migrantes, de pueblos originarios y afrodescendientes, con necesidades educativas especiales y de contextos de pobreza. En este ámbito, nuestro interés es compartir estudios y experiencias que fortalezcan la capacidad de los docentes para avanzar hacia una educación inclusiva.

EDUCACIÓN INCLUSIVA

COLOQUIOS

DESARROLLO DE COMPETENCIAS DOCENTES PARA EL TRABAJO EDUCATIVO DESDE UN ENFOQUE INCLUSIVO. EXPERIENCIAS Y RECOMENDACIONES PARA LA FORMACIÓN CONTINUA

Tatiana Cisternas, Ignacio Figueroa, Cynthia Duk, Fiorella Zechetto, Mauricio López

CHILE

EXPERIENCIA 1: Programa con 50 participantes de las cuatro provincias de la Región del Biobío. Su objetivo fue desarrollar competencias para el trabajo educativo, bajo un enfoque inclusivo, en las comunidades escolares. La experiencia se configuró en torno a dos elementos: a) una gramática inclusiva, a partir del análisis de las políticas, culturas y prácticas de los establecimientos; b) el estudio de clase y la voz de los estudiantes, como recurso para el desarrollo profesional y una gestión de aula atenta a la diversidad. Articulando instancias teórico-prácticas, con análisis de clases y acompañamiento, los participantes implementaron en sus escuelas un plan de innovación para la inclusión, acorde a los desafíos identificados por cada establecimiento. El análisis de la experiencia permite identificar que las estrategias más efectivas fueron el desarrollo del plan de innovación, la metodología de estudio de clase y el acompañamiento en terreno. El estudio de clase posibilitó la planificación colaborativa con foco en la respuesta a la diversidad, analizar las prácticas a partir de la observación y retroalimentación entre pares, visibilizando la diversidad presente en sus grupos y cómo abordarla.

EXPERIENCIA 2: Programa dirigido a docentes de escuelas municipales de la región de Arica y Parinacota. El foco planteado fue el desarrollo de capital profesional en las comunidades, que permitieran aperturar espacios de problematización y abordaje de nudos para el desarrollo inclusivo de sus instituciones educativas. El enfoque formativo fue predominantemente sociocultural, a partir de la mirada del profesionalismo interactivo implicando esto la conformación de equipos (comunidades) por establecimiento educativo, que de forma activa desarrollaban investigaciones colaborativas en sus contextos. Se utilizaron distintas herramientas para observar barreras al aprendizaje y la participación, como la Guía para la Inclusión Educativa (Booth y Ainscow, 2014), Herramientas de diagnóstico participativo (como por ejemplo Incidentes Críticos) y análisis de interacciones con valor mediacional (Feuerstein, 1989). El desarrollo de este programa aporta en varias dimensiones: el rol del formador y la valorización de la mirada del co-investigador-formador o amigo crítico en el proceso de construcción colaborativa; aporte de los procesos reflexivos respecto a las lógicas subyacentes de los planes de acción y PEI de sus establecimientos; alta valoración de la propuesta de investigación acción como recurso empoderador para los colegios, en términos de construcción de saber pedagógico.

ANÁLISIS DE EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN: RECOMENDACIONES PARA LA FORMACIÓN CONTINUA EN INCLUSIÓN

Tatiana Cisternas

CHILE

Se analizan cuatro programas de formación continua, con foco en el desarrollo de capacidades pedagógicas y de gestión desde un enfoque inclusivo. Estos se enmarcan en una iniciativa del MINEDUC, donde es posible

identificar elementos comunes de relevancia: incorporan desarrollos teóricos que han dado origen y continuidad al concepto de inclusión en educación; se revisan experiencias relevantes en modelos y estrategias educativas a nivel nacional e internacional, relacionadas con la incorporación de un enfoque inclusivo; se impulsa una reflexión crítica en torno a las prácticas, creencias, percepciones, representaciones sociales y discursos de los docentes y directivos participantes; se analiza en forma crítica la cultura, políticas y práctica real de los establecimientos y se ofrecen orientaciones para la definición de objetivos y metas institucionales relacionadas con una concepción de calidad educativa, que considera una perspectiva inclusiva. Se deducen recomendaciones para la formación continua: una lógica de desarrollo profesional situada en la comunidad escolar; el impacto del acompañamiento; articulación entre la reflexión sobre las creencias, prejuicios y las prácticas reales y una visión compartida sobre la educación inclusiva, más allá de los diversos desarrollos teóricos.

COMPETENCIAS DOCENTES PARA EL TRABAJO EDUCATIVO DESDE UN ENFOQUE INCLUSIVO. EXPERIENCIAS Y RECOMENDACIONES PARA LA FORMACIÓN CONTINUA

Cynthia Duk, Fiorella Zecchetto

CHILE

Programa de formación docente, impartido por la Universidad Central de Chile, dirigido a 50 directivos y profesores, provenientes de siete escuelas municipales de las cuatro provincias de la Región del Biobío.

Su objetivo fue desarrollar competencias para el trabajo educativo, bajo un enfoque inclusivo en las comunidades escolares. La experiencia se configuró en torno a dos elementos: a) una gramática inclusiva, a partir del análisis de las políticas, culturas y prácticas de los establecimientos; b) el estudio de clase y la voz de los estudiantes, como recurso para el desarrollo profesional y una gestión de aula atenta a la diversidad.

Articulando instancias teórico-prácticas, con análisis de clases y acompañamiento en terreno, los participantes implementaron en sus escuelas un plan de innovación para la inclusión, acorde a los desafíos identificados por cada establecimiento.

El análisis de la experiencia permite identificar que las estrategias más efectivas fueron el desarrollo del plan de innovación, la metodología de estudio de clase y el acompañamiento en terreno. El estudio de clase posibilitó la planificación colaborativa, con foco en la respuesta a la diversidad, analizar las prácticas a partir de la observación y retroalimentación entre pares, visibilizando la diversidad presente en sus grupos y la forma de abordarla.

DESARROLLO DE COMPETENCIAS DOCENTES PARA EL TRABAJO EDUCATIVO DESDE UN ENFOQUE INCLUSIVO. UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN CONTINUA.

Ignacio Figueroa

CHILE

Programa dirigido a 30 docentes de escuelas municipales de la Región de Arica y Parinacota.

El foco planteado fue el desarrollo de capital profesional en las comunidades, que permitieran aperturar espacios de problematización y abordaje de nudos, para el desarrollo inclusivo de sus instituciones educativas. El enfoque formativo fue predominantemente sociocultural, a partir de la mirada del profesionalismo interactivo, implicando esto la conformación de equipos (comunidades de aprendizaje) por establecimiento educativo. De forma activa, estos equipos desarrollaban procesos de investigación-acción colaborativa en sus contextos.

Se utilizaron distintas herramientas para observar las barreras al aprendizaje y la participación, como la Guía para la Inclusión Educativa (Booth y Ainscow, 2014), Herramientas de diagnóstico participativo (como por ejemplo Incidentes críticos) y análisis de interacciones con valor mediacional (Feuerstein, 1989).

El desarrollo de este programa aporta en varias dimensiones: a) el rol del formador y la valorización de la mirada del co-investigador-formador o amigo crítico en el proceso de construcción colaborativa; b) aporte de los procesos reflexivos, respecto a las lógicas subyacentes de los planes de acción y PEI de sus establecimientos; y c) alta valoración de la propuesta de investigación-acción como recurso empoderador para los colegios, en términos de construcción de saber pedagógico sensible a la diversidad.

DESARROLLO DE COMPETENCIAS PARA EL TRABAJO EDUCATIVO DESDE UN ENFOQUE INCLUSIVO: EXPLORANDO LA MODALIDAD B-LEARNING EN 11 REGIONES DE CHILE

Mauricio López

CHILE

Curso desarrollado por la OEI (Organización de Estados Iberoamericanos) dirigido a Liceos Bicentenarios que manifestaron interés en considerar un proceso de admisión progresivamente no selectivo en el marco de la reforma educacional. Los objetivos del programa fueron: analizar desde una perspectiva crítica e histórica el modo de abordar la diversidad en la escuela, reflexionar críticamente sobre cómo representaciones sociales inciden en prácticas de exclusión y discriminación, identificar necesidades y desafíos en cada establecimiento, desarrollar prácticas que favorezcan la participación y la colaboración, y contribuir a la corresponsabilidad de diferentes actores. Participaron 213 docentes, directivos, representantes de sostenedores, departamentos provinciales y secretarías regionales de educación de 12 regiones del país. Se desarrollaron tres modalidades de formación: presencial, virtual y acompañamiento (11 liceos). Los contenidos se organizaron en tres módulos: a) desarrollo de escuelas inclusivas, b) desarrollo curricular y prácticas pedagógicas para la diversidad, y c) la colaboración como factor clave de una escuela inclusiva. La fase presencial contemplaba un seminario intensivo de una semana al comienzo de año donde todos los participantes asistieron a clases magistrales y actividades de taller. Algunos resultados de la experiencia fueron la implicación de la comunidad educativa en procesos de cambio con sentido, mejor comprensión de la articulación entre los objetivos académicos, las temáticas de convivencia y las finalidades de la inclusión. Se discuten desafíos y oportunidades de la formación a distancia y la revisión de los procesos de evaluación en la formación continua.

PRESENTACIONES

LA REFLEXIÓN DE PROFESORES EN FORMACIÓN: SU TRAYECTORIA ESCOLAR COMO CAMINO PARA HACER POSIBLE UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Marcela Quevedo, Hilda Vizcarra

CHILE

Hoy por hoy, la sociedad chilena exige a los profesores prácticas profesionales inclusivas. Esta demanda desafía los procesos de Formación Inicial Docente que realizan las Universidades chilenas que forman a los profesores del siglo XXI.

Asumiendo este desafío, un curso semestral de primer año de Pedagogía de Educación Básica de la Pontificia Universidad Católica de Chile, promueve el desarrollo de un habitus teórico-práctico en los estudiantes, que les permita afrontar su formación inicial y su futuro desarrollo profesional de modo reflexivo y pertinente.

La experiencia en cuestión inicia un camino reflexivo en el proceso de formación inicial del estudiante. Tiene por objetivo facilitar que cada uno de ellos reflexione sobre su trayectoria escolar que le permita elaborar una propuesta pedagógica propia. Es un trabajo individual, a lo largo de un semestre académico, que consta de dos informes parciales y uno final que recopila y mejora los informes parciales. Todos los informes integran lecturas de clases, trabajo investigativo y reflexivo sobre su trayectoria escolar a partir de ciertas categorías de análisis.

Como resultado, los estudiantes logran tomar conciencia de cómo sus trayectorias han influido en sus decisiones para estudiar pedagogía, en sus supuestos y concepciones acerca de lo que es y debiera ser la Educación y su acción pedagógica, apropiándose de sentidos e intencionalidades –lo que permitiría avanzar hacia la profesionalización de su actuar– desde la formación docente.

DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE: UNA OPORTUNIDAD PARA EL TRABAJO COLABORATIVO Y LA REFLEXIÓN DOCENTE DESDE UNA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Constanza Cárdenas, Inguier Cisternas, Constanza Herrera

CHILE

La educación inclusiva constituye uno de los principales desafíos para las escuelas chilenas y, en el caso de las escuelas públicas de Huechuraba de la Región Metropolitana, este principio orienta el plan de desarrollo de la comuna. Sin embargo, la disparidad en los logros de aprendizaje en Lectura, ponen en evidencia las limitaciones que posee la formación para dar respuesta a la diversidad de los estudiantes y alcanzar en todos ellos los objetivos curriculares del primer ciclo.

El trabajo que se presenta se enmarca en un programa de fomento a la lectura y la escritura en los primeros años de enseñanza básica, cuyo objetivo fue fortalecer las competencias pedagógicas y didácticas de los profesores desde un enfoque inclusivo, mediante el trabajo colaborativo, la reflexión, el diseño y la evaluación de estrategias de enseñanza, basadas en el diseño universal para el aprendizaje (DUA). En concreto, se presenta la experiencia piloto realizada el año 2017, con una profesora de primero básico, de una escuela catalogada insuficiente en términos de calidad.

La estrategia se basó en la comprensión del profesor como motor de la educación inclusiva, y el trabajo colaborativo entre profesionales como su vehículo, materializandose a partir del trabajo de reflexión sistemático durante un año escolar, entre la profesora de aula y una profesional de apoyo. El acompañamiento se realizaba tres veces por semana y consideraba la observación participante de la profesional en la clase y una reunión destinada a la reflexión, planificación y evaluación de la asignatura.

Las reuniones seguían una modalidad de trabajo recursiva que integraba: a) reflexión acerca del aprendizaje de la lectura y la escritura, considerando antecedentes contextuales y del enfoque inclusivo; b) identificación de barreras en la clase de Lenguaje y Comunicación; c) diseño y/o rediseño de la clase (objetivos, estrategias, actividades y materiales) utilizando los principios DUA; y d) implementación de la clase innovadora, seguimiento y evaluación de la experiencia.

En las sesiones de trabajo, se orientaba la reflexión docente a partir de tres grandes principios: a) asumir el aprendizaje de la lectura y la escritura desde una perspectiva inclusiva y sociocultural; b) diseñar experiencias de aprendizaje diversificadas, flexibles, situadas y accesibles a todos los estudiantes; c) comprender la profesión docente desde una perspectiva reflexiva y de aprendizaje continuo, que promueve la valoración de la diversidad, el apoyo a todo el alumnado y el trabajo en equipo para avanzar hacia una educación inclusiva.

Entre los principales logros destaca que la profesora logra concebir la diversidad como un rasgo esencial de la condición humana y un valor para el aprendizaje; llega a apropiarse del concepto de barreras para el aprendizaje y la participación desde una perspectiva inclusiva, utilizándolo para la reflexión y la práctica docente; consigue diseñar clases de Lenguaje y Comunicación desde el DUA, creando actividades flexibles que permiten progresar a todos los estudiantes.

Los positivos resultados de la experiencia, han movilizado a las autoridades para ampliar el programa a 11 profesores de seis escuelas. Lo anterior, desafía al equipo a desarrollar una estrategia de trabajo colaborativo flexible, que atienda las particularidades del profesorado (por ejemplo, sus experiencias y características personales, sus concepciones acerca del aprendizaje, la lectura y la escritura o sus formas de abordar a la diversidad de los estudiantes), con el fin de alcanzar un estrategia efectiva y sustentable que contribuya a transformar las prácticas de todos ellos desde una perspectiva equitativa y de calidad.

ESCRITURA EPISTÉMICA PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA: ANÁLISIS DE UNA EXPERIENCIA DE ELABORACIÓN DE TEXTOS PARA LA REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA DOCENTE EN UN CURSO DE ACTUALIZACIÓN EN PSICOLOGÍA EDUCACIONAL

Mauricio López, Natalia Silva

CHILE

Como parte del curso troncal "Tendencias actuales de la psicología educacional" (Diplomado en Psicología Educacional, Magíster en Psicología Educacional) se ha desarrollado entre los años 2012-2018 una metodología de escritura de ensayos para la reflexión sobre la práctica profesional a partir de la discusión de los argumentos teóricos revisados en el curso. En este período han participado 36 profesores de diferentes especialidades (30 mujeres y 6 hombres). Partiendo de las propuestas que plantean que la escritura es una herramienta epistémica, hemos realizado análisis de contenido a algunas de estas producciones textuales de los participantes para responder a la pregunta ¿qué contribuciones puede hacer la escritura reflexiva a la formación continua de profesores en aspectos relevantes para el desarrollo de una escuela inclusiva?

Dentro del curso, la metodología que denominamos "ensayos reflexivos" consiste sintéticamente en: a) taller de escritura (presentación de principios, orientaciones, estrategias, revisión de casos, etc.), b) co-evaluación de un texto propio entre pares, c) retroalimentación individual de seis textos de los participantes por parte del equipo docente del curso durante el semestre (orientada a la mejora de la comunicabilidad del texto, aspectos formales y de contenido), d) reflexión escrita final de los participantes donde explicitan aprendizajes logrados con la metodología. En los temas del curso y la bibliografía, así como las reflexiones de los participantes, ocupan un lugar importante temáticas referidas a la inclusión educativa, a saber: diferencias individuales y atención a la diversidad, cooperación entre pares, trabajo colaborativo docente, voz de niños y niñas, entre otros. Para este trabajo analizamos las producciones referidas a los temas de diferencias individuales y aprendizaje cooperativo, así como la reflexión escrita final.

Los profesores y profesoras reportan que el ejercicio de la escritura está lejana a su práctica habitual y cotidiana como docentes. Valoran el ejercicio en tanto favorece procesos de comprensión, análisis crítico y metacognición respecto a los problemas abordados en el curso referidos al aprendizaje, la participación y la inclusión. Dado el carácter procesual de la escritura en el curso, las y los participantes señalan un creciente sentimiento de autoeficacia respecto a esta actividad, dentro del cual juegan un papel relevante: la retroalimentación del equipo docente, las metodologías participativas presenciales durante las sesio-

nes y la aplicación continua de los nuevos conocimientos a su propio ejercicio profesional. El principal resultado del estudio apunta a la valoración de cómo los procesos de lectura y escritura individual favorecen y enriquecen la reflexión y el diálogo colectivo, en el sentido que el ejercicio analítico que supone la elaboración de un texto, los prepara para discutir y compartir experiencias con otros profesionales de manera más argumentada y con mayores recursos analíticos y discursivos.

Se concluye que la escritura, que permite articular el conocimiento teórico con el conocimiento práctico, constituye una estrategia relevante para el desarrollo profesional docente, al permitir la formalización del pensamiento y la comunicación de experiencias significativas con otros mediante un lenguaje compartido. En suma, el desarrollo de una estrategia de formación continua que da un lugar importante a la producción de textos, conjuntamente con metodologías de reflexión colectiva, ha favorecido que las y los docentes reconsideren sus propias prácticas, desde la perspectiva de la participación, la cooperación y la inclusión.

FORMACIÓN CONTINUA DE PROFESORES: REFLEXIONES ACERCA DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL DISEÑO UNIVERSAL DE APRENDIZAJE EN EL MARCO DEL DECRETO Nº 83

Sandra Morgado, Marcela Salinas, Carolina Vivanco

CHILE

Las instancias de formación continua para profesores aún son insuficientes y escasamente aplicadas a prácticas pedagógicas inclusivas en los establecimientos educacionales del país (Agencia de Calidad en la Educación, 2017). El marco referencial de esta experiencia, se fundamenta en los cambios en las bases curriculares del año 2013, basado en un enfoque por competencias (MINEDUC, 2013). A lo anterior se suma, el Decreto N° 83/2015 (MINEDUC, 2015, 2017) que establece criterios y orientaciones de adecuaciones curriculares para los niveles de educación parvularia y básica, basado en el modelo del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA). De manera complementaria, la Ley 20.903 establece el desarrollo de formación continua, innovación y de reflexión pedagógica permanente (MINEDUC, 2016). Así, la Fundación para el Servicio del Perfeccionamiento de la Educación Católica (SEPEC) colabora con el objetivo de esta ley, en términos de "contribuir al mejoramiento continuo del desempeño profesional de los docentes, mediante la actualización y profundización de sus conocimientos disciplinarios y pedagógicos, la reflexión sobre su práctica profesional, con especial énfasis en la aplicación de técnicas colaborativas con otros docentes y profesionales, así como también el desarrollo y fortalecimiento de las competencias para la inclusión educativa" (MINEDUC, 2016, p.3).

Esta experiencia se relaciona con la formación de profesores en instancias de capacitación y asesorías, ofrecido por la Fundación SEPEC, que se ha concentrado en instancias de formación en los ámbitos de educación, innovación, inclusión y convivencia, realizadas en establecimientos educativos a lo largo del país.

Se presenta un análisis cualitativo de 16 cursos, cuyo objetivo fue capacitar a 345 profesores —docentes, directivos y equipo PIE— respecto de metodologías basadas en el DUA y Decreto N° 83, favoreciendo la reflexión pedagógica a través de diferentes estrategias diversificadas, promoviendo la discusión guiada, fomentando la participación, compartiendo experiencias y aplicando diferentes técnicas, tales como: trabajo colaborativo, análisis de casos, simulación, debate y tecnologías aplicadas a la educación, entre otras. El uso de estos recursos fue un factor clave para el modelaje de la metodología DUA. El levantamiento de información se realizó a través de una encuesta de satisfacción, por medio de la cual se reporta una positiva evaluación del proceso de formación continua (95% de satisfacción promedio), destacándose las categorías: 1) Aplicación de estrategias para

favorecer el aprendizaje activo de los participantes; 2) Eficiencia en la construcción de conocimientos, mediante una articulación entre la teoría y la práctica; 3) Uso de ejemplos pertinentes y apropiados a la diversidad de características de los estudiantes; y 4) Reflexión pedagógica de las prácticas en los diferentes niveles educativos y la implementación del Decreto 83. Se construye un modelo preliminar de formación continua acerca del DUA en contextos educativos, señalando algunas directrices académicas para las instituciones que realizan procesos de capacitación y asesorías en esta área.

Por último, se plantea una crítica fundada a la instalación del Decreto 83 en las prácticas pedagógicas, puesto que la metodología del DUA integra desafíos en los principios de la atención a la diversidad, inclusión y accesibilidad, como ejes transversales en la formación de profesores. Estos tienen que ver con una transformación en la cultura, y por lo tanto en nuestras creencias respecto de las necesidades de todos los estudiantes. Por lo tanto, y en concordancia con las normativas, debemos promover mayores y mejores oportunidades de formación continua en temáticas de diversidad e inclusión a los profesores. Nuestras prácticas deben estar centradas en la concepción que las aulas son heterogéneas; adoptando el máximo de medidas, estrategias y recursos para dar respuesta a todos los estudiantes. (Azorín y Ainscow, 2018).

EFECTIVIDAD DE LA ENSEÑANZA EXPLÍCITA DE LAS ESTRATEGIAS DE ESCRITURA EN EL CONTEXTO DE LA RESPUESTA A LA INTERVENCIÓN CON ADOLESCENTES EN QUÉBEC

Erick Falardeau, Pierre Valois, Frédéric Guay, Marion Sauvaire, Marie-Andrée Lord

CANADÁ

Para promover el desarrollo de competencia de escritura para adolescentes, hemos adaptado en francés el modelo americano de SRSD – Self Regulated Strategy Development o Desarrollo de estrategia autorregulado (Graham, Harris y McKeown, 2013) para programas de Québec. Debido a su naturaleza adaptativa y su enfoque en el aprendizaje de los estudiantes con dificultad, este método de enseñanza explícita (Graham y Harris, 2017) se integra con el RAI (Respuesta a la intervención) a el fin de formar grupos de necesidad, dependiendo de las dificultades de cada uno.

Para verificar el impacto de la enseñanza explícita en el rendimiento de escritura de los estudiantes, reclutamos a 72 profesores desde Primario 5 hasta Secundaria 2 - un total de 2690 estudiantes de habla francesa, algunos de ellos usando el procesador de textos para escribir en clase. Los resultados muestran que los estudiantes en Secundaria 1 y 2 (12 a 14 años) que siguieron la enseñanza explícita, obtienen mejores resultados por escrito que los estudiantes en los grupos de control. La enseñanza explícita también contribuye a la mejora de los aspectos relacionados con la relevancia y la organización de las ideas, los componentes más complejos de la escritura. Si se desempeñaron mejor en general, los estudiantes que usaron el procesador de textos tienen un desempeño inferior en estos criterios que quienes usaron el lápiz y el papel.

LES CROYANCES DES ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE SUR LE HANDICAP ET LES CONDITIONS FAVORISANT L'INCLUSION SCOLAIRE D'ENFANTS EN SITUATION DE HANDICAP AU NIGER

Issa Evaristho Moussa, Abdelkader Galy Kadir

NIGERIA

Au Niger, la scolarisation des enfants en situation de handicap est au centre des préoccupations des acteurs de l'école, malgré un contexte défavorable aux personnes handicapées (INS, 2015).

Toutefois, les études sur cette question sont peu nombreuses au Niger. De plus, nous n'avons pas encore eu connaissance d'études publiées sur les perceptions du handicap chez les enseignants. Or, la connaissance de ces perceptions contribue à améliorer l'accès et la qualité de la scolarisation des enfants handicapés. Ce contexte nécessite donc d'identifier les croyances des enseignants sur le handicap et d'analyser leurs points de vue sur les conditions favorisant la scolarisation d'enfants handicapés. Cette communication se propose de présenter les résultats du volet quantitatif d'une étude inédite à travers un questionnaire administré à 274 enseignants du primaire dans deux régions. L'analyse des résultats permet de dresser un profil de perceptions du handicap des enseignants sur la base des modèles traditionnel, religieux et médical. Sur la base des modèles de Bélanger (2006) et Rousseau (2017), nous comprendrons ce que les enseignants pensent de l'adaptation et la diversification de l'enseignement, de la collaboration entre les membres de l'équipe-école et les parents, de la formation et du leadership de la direction de l'école.

GESTION DE L'ÉDUCATION EN CONTEXTE DE DIVERSITÉ: LE DÉFI D'UNE GESTION ÉQUILIBRÉE DES DIRECTIONS D'ÉTABLISSEMENT D'ENSEIGNEMENT QUÉBÉCOISES

France Gravelle, Mélissa Bissonnette

CANADÁ

Le rôle et les responsabilités des directions d'établissement d'enseignement au Québec se sont complexifiés depuis les dernières années, ce qui peut occasionner du stress et même mener à vivre un épisode d'épuisement professionnel (Bessette et Toussaint, 2010; Gravelle, 2009, 2012, 2013, 2015; Pelletier, 2016; Poirel, 2009, 2013, 2014; Poirel, Sénéchal, Savoie, Brunet, Théorêt, St-Germain et Durand, 2016; Poirel et Yvon, 2008, 2009a, 2009b, 2010, 2011). Plus précisément, il semble que ce ne sont pas toutes les directions d'établissement d'enseignement qui peuvent composer avec des situations stressantes (St-Germain et al., 2014), comme la gestion d'un établissement d'enseignement en contexte de diversité grandissante (Toussaint et Bissonnette, 2018). Afin d'en découvrir davantage sur le sujet, cette communication a pour objectif de présenter les principaux encadrements légaux avec lesquels les directions d'établissement d'enseignement québécoises se doivent de composer dans le cadre de leurs fonctions. Plus spécifiquement, des stratégies utilisées par des directions d'établissement d'enseignement qui semblent favoriser une gestion équilibrée notamment en contexte de diversité seront présentées.

ENSEIGNER LE DÉBAT INTERPRÉTATIF: QUELS GESTES PROFESSIONNELS POUR UNE APPROCHE COMPRÉHENSIVE DE LA DIVERSITÉ DES LECTEURS?

Marion Sauvaire

CANADÁ

Cette recherche (FRQSC, 2017-2020) porte sur l'enseignement de textes littéraires par le débat interprétatif (DI) au 2e cycle du secondaire québécois. Dans le DI, l'enseignant organise les interactions entre élèves pour leur faire formuler, justifier et évaluer diverses interprétations du texte (Dias-Chiaruttini, 2015 ; Tauveron, 2002 ; Quet, 2001). Antérieurement, soit les interactions entre pairs sans intervention de l'enseignant ont été analysées (Hébert, 2004 ; Hébert et Lafontaine, 2012 ; Pace, 2006), soit les gestes professionnels ont été décrits (Jorro, 2002, Bucheton, 2009), mais sans documenter leurs effets sur les élèves. Notre objectif est d'analyser l'impact des gestes professionnels lors du DI sur les compétences en lecture littéraire des élèves, dans une approche inclusive tenant compte de la diversité des lecteurs. Tous les gestes ne stimulent pas des interactions porteuses d'apprentissages particulièrement dans le cas d'œuvres problématiques sur le plan esthétique et éthique. Cette recherche est menée avec 10 classes ordinaires dans des contextes contrastés. Les enseignantes reçoivent une formation de 20 h. Nous analysons 3 DI par classe, les textes des élèves produits avant et après chaque DI, les questionnaires socio-démographiques et les formations. Les résultats préliminaires portent sur les gestes qui développent les compétences interprétatives, appréciatives et réflexives attendues à la fin de la scolarité obligatoire.

IMPLEMENTACIÓN DE ESTRATEGIAS ACTIVAS Y CLAVES DE MEDIACIÓN PROGRESIVAS EN LA CARRERA DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL: UNA OPORTUNIDAD PARA EL APRENDIZAJE DE TODOS LOS ESUDIANTES

Nicole Ernst

CHILE

Ante la oportunidad de mejorar la mediación docente, desde la perspectiva de la modificabilidad cognitiva y el desafío constante de instalar un ambiente de aprendizaje para todos los estudiantes (especialmente en una carrera que debe promover la inclusión desde todas las perspectivas), y partiendo por su modelo de enseñanza-aprendizaje, se desarrolla la experiencia de implementar estrategias de enseñanza-aprendizaje activas desde lo cognitivo, afectivo y motivacional, centradas en los estudiantes del programa de formación de la carrera de Educación Diferencial de la Universidad Católica de Temuco. Dicha implementación se desarrolla progresivamente por nivel curricular, considerando que los estudiantes requieren comprender y desarrollar competencias en relación a dichas formas de trabajo, articulándose con criterios de mediación básicos, como son: intencionalidad y reciprocidad, transcendencia y significado.

En paralelo, se desarrolla una comunidad de aprendizaje para la reflexión y retroalimentación, así como el diseño de un manual de sistematización de las estrategias para su posterior instalación en la carrera. Inicialmente se considera la autoevaluación de la mediación del profesor a cargo de la estrategia, recibiendo retroalimentación de un "par" para incorporar ajustes en el diseño de la enseñanza, con foco en la mediación de aula. Es decir, poniendo especial énfasis en el cómo interactúa con el estudiante, más que en el contenido. La experiencia educativa en su fase final, ha sido evaluada por docentes y estudiantes, planteando desde las dos miradas importantes logros en cuanto a la calidad del aprendizaje, en donde todos pueden lograr los re-

sultados de aprendizaje, aportando desde sus competencias.

Se ha observado un mejoramiento de la calidad de la docencia, poniendo los estudiantes especial valor al hecho que pueden "vivir experiencias de aprendizaje" que, posteriormente, les permitirán desarrollar los mismos ambientes de aprendizaje en su contexto laboral. Se ha logrado la integración en las actividades curriculares de estrategias didácticas que valoran las características personales de cada estudiante, y que favorecen el desarrollo de las funciones cognitivas en un ambiente que estimula a pensar, así como el fortalecimiento de la mediación docente de los profesores a cargo, elaborando como apoyo un manual contextualizado de la carrera que permita la orientación en el diseño de las estrategias en cada uno de los niveles. Dichas estrategias se articulan en actividades integradas por nivel, aplicándolas según las competencias y resultados de aprendizaje, teniendo especial preocupación por la instalación de indicadores que permitan desarrollar los tres criterios de mediación.

Las estrategias desarrolladas son: Primer año, aprendizaje cooperativo; segundo año, estudio de caso; tercer año ABP; cuarto año, investigación y quinto año, aprendizaje por proyecto. Se han implementado gradualmente las estrategia para que, una vez concluida la experiencia, se pueda diseñar la enseñanza, considerando de manera real el aumento de la complejidad, tanto desde lo cognitivo, como desde el grado de autonomía e interdependencia de los estudiantes.

La riqueza de la experiencia radica en la posibilidad de escalamiento en diversos programas de formación, no sólo de pedagogía, considerando que la implementación de cualquier estrategia debe tomar en cuenta la interacción con valor mediacional con los estudiantes. La experiencia permite aportar desde las dimensiones de reflexión docente, preparación de le enseñanza, implementación, ambiente de aprendizaje y evaluación.

Actualmente el manual derivado de la experiencia permite: 1. Centrar el aprendizaje en el estudiante; 2. Contextualizar y articular estrategias como sello de la Carrera; 3. Evaluar en la práctica e implementar criterios de mediación; 4. Lenguaje consensuado sobre las estrategias; y 5. Fortalecer el Cómo de la Interacción con valor mediacional.

DESAFÍOS PARA LA FORMACIÓN DE PROFESORES DESDE UNA PERSPECTIVA INCLUSIVA: REFLEXIONES A PARTIR DE UN DIAGNÓSTICO SOCIOEDUCATIVO CON ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA DE PRIMER AÑO

Constanza Herrera, Marcela Gil

CHILE

La ampliación y diversificación de la matrícula universitaria ha agregado desafíos adicionales a la ya compleja formación de profesores, considerando el ingreso de estudiantes que tradicionalmente no accedían a la educación superior. Desde el enfoque de educación inclusiva, las universidades están llamadas a garantizar una formación equitativa y de calidad, que permita a todos los futuros profesores alcanzar las competencias necesarias para el ejercicio de la docencia, considerando sus múltiples características personales, sociales y culturales, así como su variedad de experiencias escolares.

Este trabajo presenta una investigación cuantitativa, de alcance descriptivo, que buscaba caracterizar a los estudiantes que ingresan a la formación de profesores en la dimensión socioeducativa y, a partir de esto, discutir los desafíos para las instituciones universitarias, desde una perspectiva inclusiva. En el estudio, participaron 600 estudiantes de primer año, de diez especialidades docentes, de una universidad pública chilena, pertenecientes a dos cohortes sucesivas. Los datos se recolectaron mediante encuestas y pruebas de conocimiento académico y se analizaron mediante

estadísticos de frecuencia, descriptivos y de diferencias de media.

Los resultados mostraron que el estudiantado de las carreras de pedagogía es diverso e integra ampliamente estudiantes no tradicionales, pertenecientes a grupos cuyo acceso a la educación superior ha venido transformándose en tendencia en el último tiempo. Por ejemplo, estudiantes que son primera generación en la universidad o que poseen estudios superiores previos. Asimismo, a la formación de profesores ha comenzado a ingresar, un pequeño número de estudiantes que poseen menos representación en la población universitaria, tales como estudiantes extranjeros o con doble nacionalidad, pertenecientes a pueblos originarios, en condición de discapacidad o que acceden por vías de acceso especial orientadas a sectores socioeconómicamente desfavorecidos.

El reporte de los estudiantes de pedagogía evidencia también, que existe un grupo importante que, por situaciones personales o sociales, probablemente se verán enfrentados a los mecanismos de marginación y fracaso instalados tradicionalmente en la universidad. Tal es el caso de estudiantes que deben trabajar y estudiar para sostener a su familia o pagar sus estudios, aquellos que tienen hijos o personas bajo su cuidado, aquellos que no cuentan en sus casas con espacio o mobiliario apropiado para el estudio, o quienes no participan en agrupaciones sociales ni cuentan con redes de apoyo cuando presentan dificultades educativas o económicas.

En relación a las competencias con que ingresan los estudiantes, se observa un logro general medio, con diferencias entre las distintas especialidades, al interior de estas, entre las cohortes y en relación a los antecedentes escolares. Más allá de estas diferencias, existen ámbitos que requieren ser fortalecidos en todo el estudiantado, como el dominio de la escritura en términos de estructura y léxico de textos académicos; el razonamiento probabilístico, estadístico y geométrico en el área matemática; el razonamiento científico en cuanto al pensamiento de proporcionalidad y la identificación y control de variables; y el pensamiento social en relación a las habilidades de simultaneidad, continuidad, cambio y comprensión del espacio geográfico.

Estos antecedentes subrayan la importancia de contar con una formación de profesores que provea trayectorias curriculares flexibles y enriquecidas, donde todos los estudiantes, considerando sus diversos puntos de partida, características e intereses, pueden desarrollar las competencias docentes. Asimismo, destacan la relevancia de que existan apoyos variados, disponibles para todos, durante la toda la trayectoria y especialmente en momentos críticos, como el primer año o el inicio de la formación práctica. Por último, recalcan el rol de los docentes universitarios para acoger a todo el estudiantado, desde una perspectiva flexible y diversificada, permitiendo a los futuros profesores experimentar en su propia formación una educación que promueve la calidad, equidad e inclusión.

IMPLEMENTACIÓN DE UNA CÁTEDRA INDÍGENA TRANSVERSAL EN LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES Y KINESIÓLOGOS

Sofia Druker, Nolfa Ibáñez

CHILE

Resultados de estudios previos sobre Diversidad e Interculturalidad, desarrollados con personas mapuche y aymaras (Proyectos FONDECYT: N° 1020496, N°1060230 y N° 1111030 .Proyectos FONIDE: N°. 274, N° 55 y F811349 . Proyecto DIUMCE 2016), constataron que una de las principales expectativas de las personas indígenas es la inclusión de la interculturalidad en la formación docente, cuestión que estiman esencial para contribuir a la no discriminación y a la valorización y respeto por sus culturas, por parte de la sociedad chilena. A partir de estos resultados,

se diseñó una Cátedra Indígena en modalidad innovadora, consistente en la inclusión de una unidad de interculturalidad de dos o tres bloques de duración, en programas de estudio de distintas carreras de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, UMCE, cuyos profesores se interesan en participar.

La cátedra es impartida por docentes y educadoras/es tradicionales indígenas que ejercen en escuelas de sus respectivas comunidades, la mayoría rurales. No contempla contenidos preestablecidos, por cuanto los temas específicos que se discuten dependen principalmente del interés de los estudiantes y del profesor universitario.

En su etapa piloto, la cátedra contempla la cultura mapuche y se desarrolla en dos fases; en la primera, que se llevó a cabo en 2017, participaron 25 docentes de la Facultad de Filosofía y Educación y más de 500 estudiantes de Pedagogía. La evaluación inicial fue excelente por parte de todos los participantes, siendo uno de los aspectos más valorados el que las clases fueran impartidas por personas provenientes de comunidades mapuche del sur del país. En la segunda fase, que se desarrolló en abril de 2018, el proyecto se amplió incorporando a las cuatro Facultades de la Universidad, y beneficiando a aproximadamente a mil 500 estudiantes y 60 profesores universitarios de las carreras de Pedagogía y Kinesiología.

El propósito de la cátedra es crear un espacio formal de interacción directa entre estudiantes, profesores universitarios y educadores tradicionales mapuche, que permita desarrollar una comprensión inicial sobre una cultura no hegemónica, en un espacio intercultural formativo; esto es, en igualdad de condiciones, a partir de la experiencia de dialogar y reflexionar sobre otras formas de hacer las cosas y de construir conocimiento. La sistematización de los resultados del piloto se desarrolla actualmente en el marco del proyecto de investigación DIUMCE FGI/2018, cuyo objetivo es describir el impacto de una modalidad innovadora de Cátedra Indígena en la formación universitaria y en la experiencia docente, desde la percepción de los distintos grupos de actores.

Los resultados del primer nivel de análisis permiten ratificar la evaluación inicial y establecer categorías de contenido que representan las temáticas de mayor interés para los distintos actores, así como describir estrategias pedagógicas y dinámicas de participación que distinguen esta modalidad que se implementa por primera vez en educación superior en el país. En su conjunto, los hallazgos iniciales señalan espacios teóricos y de interacción que podrían constituirse en nodos de articulación para el diseño de experiencias interculturales en educación superior.

La principal proyección de la investigación es conseguir la institucionalización de esta modalidad de Cátedra Indígena, integrándola al currículum universitario, a la vez que incorporar a profesores y educadores tradicionales de otras culturas indígenas del país, para constituir un espacio formativo intercultural, transversal a la formación que imparte la UMCE.

FORMADORES DE PROFESORES: TENSIONES EN TORNO A LA DIVERSIDAD DE CLASE Y ETNIA

Cecilia Millán

CHILE

En Chile se han aprobado leyes y reglamentos que buscan promover el respeto a la diversidad. Una de ellas, es la Ley de Inclusión, cuyos objetivos buscan eliminar toda forma de discriminación y propiciar que las escuelas sean un lugar de encuentro entre los estudiantes de distintas condiciones socioeconómicas, culturales, étnicas, de género, de nacionalidad o de religión.

Esta ley vino a confrontarnos con los valores y concepciones que durante siglos han pre-

dominado. La mayoría de los profesores se formaron en los principios del Estado-Nación que promueve la unificación política por sobre las diversidades culturales (Díaz-Polanco, 2006) y en una concepción de escuela que, como institución, se funde y nutre de una pedagogía normalizadora, caracterizada por la uniformidad y el disciplinamiento. Esta concepción generó que los docentes buscarán corregir al "desviado" y que, por lo tanto, se estableciera la existencia de un sujeto "normal", con una forma de ser, decir y hacer de los educandos que crea clasificaciones jerárquicas en torno a las diferencias, a través de nociones como inferioridad, discapacidad, ignorancia, incorregibilidad (Dussel, 2004). A pesar del avance discursivo sobre la diversidad, aún se mantiene en el imaginario la idea de que la "diferencia" es un déficit que se tolera (De la Vega, 2008, Matus y Haye, 2015) o que, como advierte Zizek (2004), se nutre de una condescendencia que valora la diversidad si es a distancia y si no afecta las creencias y costumbres predominantes.

Como señala Hirmas, (2014) diversos estudios coinciden en señalar que los procesos de formación docente en Chile no están logrando los cambios que se requieren para nuestra sociedad. Por lo mismo, en el marco de este "nuevo escenario" se investiga la posición de formadores de profesores en Chile frente a la diversidad y a los marcadores de identidad: clase y etnia mapuche en el contexto educativo. Son ellos quienes influirán en las subjetividades de los futuros pedagogos y a su vez ellos en sus estudiantes.

Metodológicamente se hicieron 20 entrevistas con preguntas abiertas y técnicas proyectivas a jefes de carrera y profesores de asignaturas vinculadas con la temática de las carreras de Pedagogía Básica y de Parvularia. Las entrevistadas corresponden a cinco instituciones universitarias de tres regiones del país, Metropolitana, Antofagasta y Araucanía.

Los resultados muestran que predomina frente a la diversidad posiciones neutrales y descriptivas que requieren ser complejizadas. Ante la clase y el pueblo mapuche prevalecen las posiciones esencialistas. Los malos resultados de aprendizaje son atribuido a los educandos, a sus familias y a la residencia rural. Distinta es la posición hacia la clase alta a quienes se les cuestiona sus pocas habilidades sociales.

Esta investigación devela que los formadores tienen, aún, una comprensión sencilla frente a la diversidad, mostrando visiones esencialistas y dicotómicas que responden a los modelos de formación históricos que han existido. Por lo mismo sostengo la importancia de superar la compresión aislada de la diversidad centrado en uno o dos cursos en las mallas curriculares y una política que priorice las condiciones para la reflexión crítica que posibilite transformar las propias prácticas. Este proceso no es fácil, pues requiere reconocerse en situaciones de quiebre con la manera tradicional de enfrentarse en el aula con los estudiantes. Sin embargo, es uno de los caminos necesarios si buscamos promover una educación justa y equitativa.

CREANDO CULTURA INCLUSIVA EN EL AULA DE INGLÉS

Yesenia Soto

CHILE

La educación inclusiva ha recibido diferentes definiciones, desde una visión más relacionada con la discapacidad o estudiantes con necesidades educativas especiales, pasando por tendencias basadas en principios y valores inclusivos, hasta una visión más ligada al movimiento de "educación para todos" (Ainscow, Booth & Dyson, 2006). El concepto de incluir a todos los estudiantes en el aula regular, evitando así la exclusión y discriminación, es una de las ideas más promovidas en la literatura del área (v.g. Booth & Ainscow, 2002; Florian, 2014). Esta visión representa la postura del Ministerio de Educación de Chile en la proclamada Ley de Inclusión (MINEDUC, 2015).

Además, lograr una educación inclusiva representa uno de los objetivos de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible presentada por las Organización de las Naciones Unidas (UN, 2015).

Aún cuando lo anterior convierte a la educación inclusiva en un desafío tanto para los gobiernos de los países pertenecientes a las Naciones Unidas, como para profesionales de la educación, muy pocas carreras de pedagogía imparten cursos que abran espacios para la discusión crítica y reflexiva en torno al tema. Es sobre la base de esta necesidad que nace este curso electivo de Educación Inclusiva, ofrecido para la carrera de Pedagogía en Comunicación en Lengua Inglesa de la Universidad Austral de Chile (UACh).

El curso contempla dos horas pedagógicas semanales, con estudiantes de tercer año de Pedagogía en Comunicación en Lengua Inglesa. Sus principales objetivos tienen relación con el análisis y reflexión acerca de prácticas educativas y políticas públicas relacionadas con la inclusión educativa, así como también el diseño y planificación de actividades de enseñanza-aprendizaje que promuevan cultura inclusiva en el aula de inglés. El curso está compuesto de cuatro unidades: (1) Enfoques en Educación Inclusiva; (2) Diversidad e Interculturalidad; (3) Escuelas Seguras e Inclusivas; (4) Discapacidad y Necesidades Educativas Especiales, en las cuales se discuten elementos contextuales relativos al marco legislativo y la actualidad sociocultural tanto nacional como internacional.

Durante la primera versión de esta iniciativa (2017) se realizó una evaluación de proceso a través de bitácoras. En cada entrada de su bitácora, los estudiantes registraban sus reflexiones en torno a temas de la unidad, haciendo conexiones con experiencias personales y literatura del área. Además, realizaron una última reflexión escrita de mayor extensión, en la cual discutieron un tema de su interés a la luz de las políticas, marco legislativo y teoría en el área. Finalmente, realizaron una propuesta de planificación inclusiva para enseñar inglés en diversos contextos educativos, la cual representó el cierre del curso.

Como parte de la evaluación final de la efectividad de la asignatura, los alumnos contestaron una encuesta anónima que entregó información cuantitativa y cualitativa de gran relevancia para confirmar la validez del curso y sus posibilidades de replicabilidad. Esta evaluación informó a la Escuela de Pedagogía en Comunicación en Lengua Inglesa la necesidad de contar con cursos en educación inclusiva que sean parte de las asignaturas obligatorias de la carrera.

Esta experiencia permitió marcar un precedente en cuanto a la ejecución de cursos que promuevan la diversificación de la enseñanza a un nivel más amplio, alejado del enfoque en el déficit que suelen tener los cursos en el área de inclusión educativa. Así, el curso abrió un espacio para el desarrollo de prácticas inclusivas desde la formación inicial docente, dando paso a la preparación de educadores comprometidos con la inclusión en toda su envergadura.

CONOCER LA DISCAPACIDAD, PRIMER PASO PARA LOGRAR UN APORTE EN LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN EDUCACIÓN FÍSICA

Lizette Cenzano

CHILE

El Artículo 30 de la convención de la Organización de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad (Noviembre 2013), establece que los países deben garantizar que los niños y niñas con discapacidad practiquen deporte con los demás niños y niñas, incluido el deporte en la escuela, y participen en actividades de ocio. En nuestro país, el Ministerio de Educación, publicó el 2015 el decreto 83 en el que promueve la diversificación de la enseñanza que,

junto al artículo 36 de la Ley N°20.422, establece normas Sobre Igualdad de Oportunidades e inclusión Social de Personas con Discapacidad. Los establecimientos de enseñanza regular deberán incorporar las innovaciones y adecuaciones curriculares, de infraestructura y materiales de apoyo necesarios para facilitar a las personas con discapacidad el acceso a los cursos o niveles existentes, brindándoles los recursos adicionales que requieren para asegurar su permanencia y progreso en el sistema educacional.

Bajo estos términos y nuevos paradigmas en relación a la inclusión escolar es que surge la pregunta sobre 'qué estamos haciendo en la formación de nuestros futuros profesores para aportar a esta nueva mirada de escuela inclusiva'.

Según Rouse (2009), se puede considerar la inclusión como aquel proceso en el que las personas con diferentes capacidades comparten el mismo espacio, materiales y actividades que sus compañeros. La actividad física debe seguir esta filosofía en la que todos los individuos, independientemente de su edad y habilidad, tengan iguales oportunidades de práctica (Kasser y Little, 2013).

De acuerdo a lo planteado, surge la necesidad de acercar la discapacidad a los estudiantes de pregrado, futuros docentes de Pedagogía en Educación Física, para que logren conocer, comprender y, posteriormente, programar nuevas metodologías y actividades. Para esto se trabajaron actividades de sensibilización durante las clases prácticas de la cátedra de Actividad Física para la Diversidad, con el fin de que el el estudiante logre empatizar con las personas en situación de discapacidad y vivir sus experiencias. Esto permitió realizar, además, un proceso reflexivo mediante el cual se analizaron los problemas, las barreras y las soluciones que podrían existir al momento de realizar sus clases.

Junto con la sensibilización y la reflexión, se puso en práctica también la creatividad mediante la implementación de un "baúl inclusivo", que consistió en la creación de un kit de materiales para trabajar la iniciación al deporte adaptado (artículos que permitan emular alguna discapacidad). Esta propuesta se generó desde dos áreas: la primera relacionada con la nueva mirada que tenemos frente a la escuela inclusiva, y la segunda ligada al desarrollo y redescubrimiento de la creatividad. Pascualetto, Graciela S. (2004) en su ensayo "Creatividad en la Educación Eniversitaria", menciona que las instituciones deben proporcionar, entre otros aspectos, las producciones originales promoviendo la ideación de escenarios y estrategias que permitan generar nuevas visiones del conocimiento, de su construcción y de su aplicación.

La experiencia ha permitido que los estudiantes modifiquen su percepción frente a las personas con discapacidad, entendiendo que deben movilizarse desde un enfoque asistencialista a uno de derecho. Además de transformarse en agentes de cambio, ya que la experiencia podrá replicarse con sus futuros estudiantes. Todo ello constituirá el primer paso para lograr un aporte en la inclusión educativa en Educación Física.

ENSEÑANZA DE TEMAS CONTROVERSIALES EN FORMACIÓN INICIAL DOCENTE: PERCEPCIONES SOBRE LOS DERECHOS HUMANOS EN ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA DE LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE

Mabelin Garrido, Daniela Luque

CHILE

En el marco del curso de Ciencias Sociales, impartido en Pedagogía en Educación Básica en la Facultad de Educación UC, se constató una carencia en la entrega de herramientas para enseñar temas conflictivos, problemática que ha sido relevada en la formación inicial docente a través de la literatura (Toledo, Magend-

zo, Gutiérrez, Iglesias y López, 2015; Garrido, 2017). Los temas controversiales se definen como tópicos sobre los cuales diferentes grupos han construido argumentaciones irreconciliables (Toledo et. al., 2015). Es por ello que el objetivo de esta investigación fue desarrollar un posicionamiento crítico sobre temas vinculados a derechos humanos, mediante el desarrollo de una propuesta metodológica que integró la explicación del contenido a través de evidencia y conducción de discusiones.

La investigación se desarrolló durante el primer semestre de 2018 en la cátedra mencionada, a través de una secuencia de aprendizaje centrada en el uso de evidencia, el posicionamiento teórico y crítico acerca de la realidad social y la argumentación. La secuencia se situó en el ámbito de la pedagogía de la memoria y la educación en derechos humanos (Nader et. Al. 2010). Durante una unidad del curso se realizaron distintas actividades, como el reconocimiento de elementos teóricos e históricos de los derechos humanos, análisis de evidencias del caso alemán y chileno en materia de violaciones a los derechos humanos, salida a sitios de memoria, análisis de situaciones de vulneración de derechos humanos en la actualidad, entre otros. Se analizaron respuestas escritas, videograbaciones y notas de campo, siguiendo criterios de análisis crítico del discurso, construcción de representaciones sociales (Iñiguez, 2009) y uso de evidencia en las argumentaciones.

Los resultados muestran valoraciones de los estudiantes en torno a las experiencias directas de aprendizaje (salidas a sitios de memoria), la diversificación de la argumentación, la vinculación de los derechos humanos con la identidad profesional y un incipiente reconocimiento del rol del Estado en relación a los derechos humanos.

Se considera que el desarrollo de habilidades relacionadas con la tolerancia, la diversidad y el ejercicio ciudadano crítico y activo también ha sido relevado por la reciente ley 20.911 de Formación Ciudadana en los establecimientos escolares, en tanto las bases curriculares de 2012 explicitan la importancia del conocimiento y resguardo de los derechos humanos. De esta manera, la preparación para la enseñanza de temas controversiales vinculados a derechos humanos, considerando su historicidad y contingencia, deben ser trabajados en la formación inicial docente.

APRENDIZAJE Y SERVICIO: UNA METODOLOGÍA PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS Y REFLEXIVAS DE FUTUROS PROFESORES DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL

Constanza San Martín, Rocío Rojas

CHILE

En la malla curricular de la carrera de Educación Diferencial se cuenta con un curso de Investigación en Educación, en el primer semestre del primer año de formación. Esta asignatura se ubica al inicio de la carrera con el propósito de instalar la lógica de la investigación-acción y ciclo de mejora constante, elemento fundamental de cursos siguientes, sobre todo aquellos del eje de prácticas. Sin embargo, el desarrollo de esta asignatura y sus procesos de evaluación no han sido valorados favorablemente por los estudiantes. Entre las razones, los estudiantes han manifestado que el desarrollo de esta asignatura ha sido percibido como “abstracto”, “lejano” o “carente de sentido” en esta etapa inicial de la formación. Este diagnóstico también ha sido manifestado por estudiantes de cuarto año de la carrera, quienes, al iniciar su proceso de seminario de título han manifestado que sus competencias investigativas necesitan mayores apoyos para su desarrollo.

En el programa del curso del primer semestre de 2018, las académicas que suscriben esta comunicación, emprendieron una innovación pedagógica en el desarrollo de la asignatura de Investigación en Educación con 64 estudiantes de primer año. Esta innovación con-

sistió en realizar el curso, basado en la metodología de Aprendizaje Servicio (A+S), la que representa un cambio de paradigma en la educación superior global (Finley, 2017), pues permite a los propios estudiantes convertirse en constructores de conocimiento (Bringle, Phillips y Hudson, 2004; Manzano, 2010). Esta es una técnica de enseñanza-aprendizaje que integra el servicio comunitario con la formación profesional y la reflexión para enriquecer las experiencias de aprendizaje (Ash y Clayton, 2009; Eyler, 2002). En este caso, la experiencia de A+S se vinculó directamente con el proceso de investigación acción (Latorre, 2008). De este modo, los estudiantes tuvieron la oportunidad de trabajar desde el inicio en grupos heterogéneos de estudiantes, con el propósito de realizar un proyecto de A+S en el establecimiento educacional de origen de uno de los miembros del equipo de trabajo (lo que aseguraba la viabilidad de la innovación pedagógica). Los proyectos de A+S se centraron en la detección de necesidades y el diseño colaborativo de propuestas de intervención con los socios comunitarios, en temáticas referidas a: enfoque de derecho, inclusión, justicia social y políticas educativas. Cabe destacar que se decidió abordar las necesidades de formación de competencias investigativas y profesionales de los futuros profesores de educación diferencial, ya que una de las principales fortalezas académicas de esta metodología es la vinculación teórico-práctica y la mejora de las competencias relacionadas con cuestiones sociales y éticas (Folgueiras y Martínez, 2009; Opazo et al, 2015a; Opazo, 2015 ; Rubio, 2011), tales como: capacidad de trabajo en equipo, habilidades de gestión, resolución de problemas, capacidad crítica, toma de decisiones, liderazgo, autonomía, relaciones interpersonales, ética y flexibilidad frente a situaciones nuevas.

Esta innovación pedagógica ha sido valorada positivamente por los estudiantes. Los resultados concretos son: a) la metodología favorece la reflexión y constituye una oportunidad para trabajar colaborativamente y desarrollar habilidades socioemocionales; b) los futuros profesores declaran aspectos referidos a la comprensión de la complejidad del rol docente; c) identificación de tensiones entre creencias y prácticas educativas; y d) limitaciones y fortalezas del trabajo en equipo.

El proceso permitió identificar necesidades de mejora del programa de formación, utilizando la metodología de A+S asociada a la delimitación del programa de la asignatura, así como al monitoreo del trabajo en grupos heterogéneos. Esta experiencia se encuentra en proceso de análisis para su mejora, por medio de la adjudicación de un proyecto de innovación docente.

TRABAJO DE PROYECTOS EN PRIMER CICLO BÁSICO CON PLANIFICACIÓN Y EVALUACIÓN INTEGRADA

Mariela Bravo

CHILE

El siguiente texto explica la experiencia realizada por el equipo de profesores de primer ciclo básico de Subercaseaux College, colegio particular pagado, ubicado en la comuna de San Miguel, Santiago de Chile, durante el año 2016 a la fecha, al cambiar el diseño de sus clases hacia la implementación de metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos con estrategias del Diseño Universal de Aprendizaje.

El objetivo de la institución educativa radicaba en implementar la metodología ABP, por lo que el desafío para los profesores guardaba relación con transformar sus prácticas desde su planificación, incluyendo la implementación en sala y la evaluación imperante en el establecimiento.

Como primera estrategia se modifica el trabajo no lectivo, estableciendo jornadas de planificación en equipo, dentro de la jornada laboral de cada docente. La segunda estrategia fue el resultado de una

necesidad de equipo. Cada grupo de profesores por nivel, luego de sistemáticas jornadas de preparación en ABP, propone un proyecto para sus estudiantes, en el cual dialogan las asignaturas, llegando así al primer proyecto integrado, cuyo aglutinante es un tema de interés de los estudiantes de los cursos. Esto marcará el futuro de los proyectos del colegio, ya que se trabajará integrando disciplinas, como un modo de focalizar la atención de alumnos y docentes, aumentando su motivación.

La tercera estrategia también surge como una necesidad de los equipos de trabajo, ya que la planificación resultó extenuante, dado el formato tradicional en el que se llevaba a cabo. Es por ello que se diseña un formato que agiliza el momento de planificar, al mismo tiempo que se transforma en herramienta de verificación de planificación D.U.A. En dicho modelo se establece el objetivo central del proyecto, el producto esperado, se detalla por cada asignatura los objetivos de aprendizaje MINEDUC que se abordarán, la concatenación de habilidades a perseguir, las clases y recursos a utilizar, en un espacio no mayor a dos o tres páginas.

La cuarta estrategia guarda relación con la comunicación hacia los apoderados. Se reemplazan las tareas al hogar por un documento entregado al inicio de cada proyecto, con actividades familiares, que pueden apoyar el trabajo en clases. Haciendo hincapié en que las buenas relaciones familiares contribuirán a un buen desarrollo social de estudiantes en las aulas.

La quinta estrategia consistió en eliminar textos de estudio por asignatura, dando espacio a la construcción de material didáctico situado.

La sexta estrategia se vincula con la optimización de evaluación de aprendizajes. Este punto requirió de mucho meses de trabajo, dado que la intención será dar respuesta satisfactoria a la función social de la evaluación (deben ser claras en su formato), tanto como a la función pedagógica, que debe estar estratégicamente diseñada para ser instancia de aprendizaje que revele información a los docentes sobre el alcance de cada uno de los integrantes del curso.

Es así como se ha alcanzado un formato que es comprensible para todos los integrantes de la comunidad escolar, cuya información es relevada desde indicadores de evaluación pertinentes a los Objetivos de Aprendizaje MINEDUC, y al mismo tiempo observan alcances de aprendizaje propios del proceso de cada proyecto.

Por lo tanto, los estudiantes reciben una calificación única para todas las asignaturas que componen el proyecto, con el detalle de sus alcances por asignatura. Esto favorece la no estigmatización de estudiantes, evitando la clasificación de los mismos en antiguos prejuicios, tales como ser buen estudiante para un área determinada; o ser mal estudiante en otra. Dando paso a experiencias inclusivas, que eliminan la competencia segregadora y valoran todas las cualidades de los estudiantes que componen los cursos.

MEJORA DE LA RESPUESTA EDUCATIVA A LA DIVERSIDAD EN EL AULA A TRAVÉS DEL ESTUDIO DE CLASE

Cynthia Duk, Francisco Hernández

CHILE

Gestionar el amplio rango de diversidad presente en las escuelas, asegurando que todos los y las estudiantes participen y se beneficien de las experiencias de aprendizaje, es uno de los mayores desafíos que enfrentan los sistemas educativos y sus docentes en el ámbito nacional como internacional. Esta realidad ha puesto de manifiesto la imperiosa necesidad de superar las prácticas homogeneizadoras de la enseñanza, que persisten y no dan cuenta de la realidad cada vez más heterogénea de las aulas, ni responde al llamado ético que tiene la escuela hoy: avanzar hacia una

mayor inclusión educativa y social (Echeita, 2013). Entonces, se hace necesario generar condiciones que favorezcan una gestión curricular inclusiva y estrategias de enseñanza más diversificadas y flexibles (Duk, 2014), que aseguren la participación y aprendizaje de los estudiantes, como garantía del derecho que a todos les asiste: recibir una educación equitativa y de calidad.

Existe abundante evidencia que una de las barreras más importantes para avanzar en esta dirección, es la percepción de los docentes que no se sienten capacitados para responder de manera efectiva a la amplia diversidad de características y necesidades educativas que presentan sus estudiantes (Zárate-Rueda et al., 2017; Duk, 2014).

Esta investigación indaga en la metodología del Estudio de Clase (Lesson Study). Para el desarrollo de prácticas más inclusivas y colaborativas, tuvo por objetivo analizar las percepciones de docentes respecto del proceso de Estudio de Clase, como estrategia de desarrollo profesional para mejorar la respuesta educativa a la diversidad en el aula.

Desde un enfoque descriptivo interpretativo, propio de la investigación cualitativa, y bajo un diseño de estudio de caso, se realizaron entrevistas individuales semiestructuradas a una muestra intencionada de docentes que se desempeñan en los niveles de educación preescolar y básica en dos escuelas públicas chilenas de la Comuna de Peñalolén. Además, se utilizaron como fuente de información secundaria, los informes y planificaciones de clase producidos por los sujetos de estudio, en el marco de su participación en el Programa de Diplomado en Inclusión Educativa de la Universidad Central de Chile, en colaboración con la Organización de Estados Iberoamericanos durante el 2017.

Los hallazgos revelan que el Estudio de Clase es una estrategia con gran potencial para promover la reflexión y la mejora de las prácticas educativas desde un enfoque inclusivo, fortalecer la colaboración y aprendizaje mutuo entre docentes, y el desarrollo de nuevos recursos para responder de manera más positiva a la diversidad de estudiantes. Asimismo, la investigación permitió identificar algunos factores críticos necesarios a tener en cuenta para el éxito de futuras aplicaciones de esta estrategia en contextos formativos: la composición de los equipos de estudio; la organización y uso del tiempo; la disposición y trabajo colaborativo; el seguimiento y apoyo institucional, entre otras. Algunos de estos hallazgos son coincidentes con los encontrados en el proyecto Respondiendo a la Diversidad, contando con las voces de los estudiantes, desarrollado por Messiou, Ainscow, Echeita, Goldrick, Hope, Paes, Sandoval, Simón y Vitorino, (2016).

En Chile no existen experiencias previas que utilicen el Estudio de Clase como recurso para promover el desarrollo de prácticas inclusivas. Las referencias con que se cuenta están principalmente asociadas a matemática, los estudios realizados por Olfos, Estrella y Morales (2014) en esta área muestran efectos positivos en el desarrollo docente y la mejora de la enseñanza (2014). La presente investigación permite reafirmar la relevancia de esta estrategia de desarrollo profesional, en tanto propuesta innovadora y efectiva, en el ámbito de la formación continua para promover cambios y avanzar hacia prácticas más inclusivas frente a la diversidad de estudiantes.

FORMACIÓN DE PROFESORES EN CONVIVENCIA PARA LA INCLUSIÓN Y LA DEMOCRACIA EN LA ESCUELA, POR MEDIO DE LA BIODANZA Y EDUCACIÓN BIOCÉNTRICA

Carolina Hirmas, Magdalena Seoane

CHILE

La convivencia escolar es un eje fundamental del enfoque inclusivo. Aborda la experiencia de comunidad, como un espacio de acogida,

de valoración de la diversidad; fortalece el sentido de pertenencia a través de la participación y la manifestación de la propia identidad (Booth y Ainscow, 2011). Cuando un niño o niña ha recibido educación basada en la exclusión, mediante el rechazo, invisibilización, descalificación, humillación, y otras múltiples formas de discriminación, desarrolla sentimientos negativos de inferioridad, hostilidad, depresión, soledad y resentimiento, entre otros., que pueden derivar en formas de violencia contra sí mismo y otros. Las formas de interacción pedagógica y afectiva de docentes y educadores constituyen un foco de atención clave, dado que el acto educativo es constitutivamente vincular.

La detección de barreras para la participación pacífica y democrática en el aprendizaje de los estudiantes de una Escuela Municipal de la comuna de Renca, Santiago, con altos índices de vulnerabilidad y violencia escolar, da origen a esta experiencia. En este contexto, se desarrolló un proceso de formación profesional docente durante el período de un año, caracterizado por el desarrollo de la dimensión socio-afectiva de los participantes y la resignificación de su rol profesional desde la dimensión vincular. Basados en el enfoque de la educación biocéntrica, se trabajó potenciando la vivencia epistemológica y vivencia ontológica (Cavalcante y Wagner, 2017), que articulan el diálogo a través del lenguaje corporal y afectivo, además del uso de la palabra.

Los resultados intermedios de esta experiencia revelan un fortalecimiento de los vínculos a nivel de cuerpo docente, el reconocimiento de los recursos internos de los profesionales como parte de su identidad con tal, la valoración de lo vincular como eje del proceso transformativo. Sin embargo, se requiere un trabajo más persistente para provocar cambios en las creencias punitivas, referidas al ejercicio de la autoridad y a la comprensión de cómo gestar una convivencia inclusiva y basada en los buenos tratos.

INTERSECCIÓN ENTRE ESCUELA Y UNIVERSIDAD: PUNTO DE ENCUENTRO PARA ENFRENTAR LOS DESAFÍOS EDUCATIVOS ACTUALES

Solange Tenorio

CHILE

El escenario educativo que promueve una educación inclusiva, ha planteado nuevos desafíos al desempeño docente, a la gestión-técnico pedagógica de las escuelas y a la formación de los maestros. Tal como señala Ainsow (2001), la manera de avanzar hacia escuelas que potencien el aprendizaje de todos sus estudiantes, sólo será posible cuando sus profesores se transformen en profesionales más reflexivos y críticos, capaces de trabajar colaborativamente y motivados por investigar diversos ámbitos de su práctica con la idea de optimizarla. Es en este contexto, que el vínculo entre escuela-universidad es como una camino importante de examinar para enfrentar las nuevas demandas educativas.

Marcelo y Estebaran, realizan un estudio de los modelos de colaboración entre la universidad y las escuelas en la formación del profesorado, donde señalan: "ambas instituciones se han venido necesitando para ciertas funciones, no coincidentes necesariamente, pero esta necesidad no ha conducido, salvo excepciones, a relaciones de entendimiento, sino de suspicacia, inseguridad mutua, ambivalencia (respeto/desprecio), etc." (1998, p. 97).

Por su parte, Huberman y Levinson (1988), plantean que el principal problema de las relaciones teoría-práctica reside en la desconexión que existe entre la universidad y la escuela, por lo que su vinculación demanda colaboración y coordinación permanente.

La presente comunicación reporta los resultados de una investigación que tuvo por finalidad develar el vínculo escuela–universidad, a partir de una experiencia de seminario que se viene desarrollado hace varios años entre la Universidad de Barcelona y escuelas que fun-

cionan como comunidades de aprendizaje. A pesar del largo tiempo de funcionamiento del seminario, no se contaba con evidencias empíricas, sistemáticamente recogidas, que permitieran establecer cómo se configura este espacio relacional entre ambas instituciones.

Para ello, se desarrolló una investigación cualitativa, con un diseño de estudio de casos. Sus participantes fueron tantos maestros y directivos de escuelas, como académicos de la Universidad de Barcelona. Se realizó un grupo focal con los actores de las escuelas, y se administraron entrevistas a los actores de la universidad. También se seleccionaron y analizaron actas de sesiones, a través de un análisis se contenido de categorías y subcategorías.

Entre los hallazgos se destacan la configuración de un nuevo espacio relacional que implica una manera diferente de trabajar colaborativamente, enfrentar las problemáticas como comunidad y potenciar tanto el desarrollo profesional de los maestros de las escuelas, a través de la reflexión de la praxis y la indagación, como el enriquecimiento de la formación docente, mediante del tratamiento de problemáticas contingentes de la realidad educativa transferidas al curriculum universitario. Este espacio puede ser asimilado, en los términos de Zeichner (2010) a "un tercer espacio" (de la teoría de la hibridad) donde el conocimiento académico y práctico y el conocimiento que existe en la comunidad, confluyen en nuevos sentidos.

Esta práctica educativa puede constituirse en un importante modelo a transferir a otros escenarios, ya que se cuenta con evidencia que permite establecer la configuración de este vínculo interinstitucional a través de la materialización e identificación de sus ejes estructurales y comprensión de dinámicas interaccionales.

ESTUDIO ACERCA DEL MODELO DE ENRIQUECIMIENTO PARA TODA LA ESCUELA: PROPUESTA DE FORMACIÓN CONTINUA EN EL NORTE DE CHILE

Cristian López, Marcela Salinas

CHILE

Los sistemas educativos de América Latina presentan actualmente importantes desafíos relacionados con barreras en el acceso, permanencia y egreso de todos los estudiantes. En este sentido, en Chile se han establecido normativas con el objetivo de aumentar las oportunidades de participación y aprendizajes de calidad desde una perspectiva inclusiva (MINEDUC, 2007, 2010, 2015, 2016, 2017). Así, es urgente transformar los enfoques, estrategias y estructuras para responder a la diversidad de características culturales y personales que presentan nuestros estudiantes, tales como: vulnerabilidad, migración, necesidades educativas especiales, discapacidad, y también talento académico.

La educación de talentos comienza a desarrollarse progresivamente en nuestro país desde 2001, contando a la fecha con siete programas asociados a universidades. Sin embargo, las coberturas son insuficientes y solo un 15 por ciento de la población estudiantil con potencial de talento asiste a estos programas. Surge la necesidad de atender las necesidades de todos ellos en sus aulas y que, a través de estrategias basadas en el modelo educación de talentos, se pueda responder a los potenciales de todos los estudiantes del aula, poniendo de manifiesto la falta de estándares de formación profesional que puedan comprender y atender a un aula heterogénea.

El Modelo de Enriquecimiento para toda la Escuela de Joseph Renzulli (2016), constituye una herramienta de alta aplicabilidad, orientado a profundizar en áreas de interés del estudiante, con el propósito de incrementar la motivación frente al aprendizaje y desarrollar habilidades que les permitan responder a situaciones de mayor desafío.

El objetivo de este estudio fue construir una propuesta teórica de fortalecimiento de las capacidades pedagógicas para el desarrollo de prácticas de educación inclusiva dentro del aula, basada en el Modelo de Enriquecimiento para toda la Escuela (en adelante SEM). La metodología utilizada fue cualitativa, por medio del método bibliográfico y análisis documental. Dentro de los principales resultados, emerge un modelo basado en SEM, presentando una propuesta de formación docente. En este modelo se distinguen tres categorías principales: educación sobre altas capacidades, flexibilidad curricular y transformación de la escuela, estableciendo una articulación entre la educación de talentos académicos y educación inclusiva.

Habiendo transcurrido algunos años, este estudio cobra relevancia en el marco de implementación de programas de formación continua en el norte de Chile, dejando de manifiesto que tal como precisa la Ley de Desarrollo Profesional Docente (MINEDUC, 2016), son las instituciones de educación superior, en alianza con el MINEDUC, quienes tienen la responsabilidad y compromiso de responder a las necesidades de los estudiantes, así como también de los docentes y profesionales de la educación.

FORMACIÓN INICIAL DOCENTE: UNA MIRADA DESDE EL ETHOS

Clara Tirado

CHILE

La ponencia da cuenta de los significados posibles del ethos de la formación inicial docente, desde un estudio cualitativo con un paradigma fenomenológico. Frente a la instrumentalización de la profesión docente, el estudio da relevancia al ethos entendido como el conjunto de condiciones éticas, morales y socio-políticas, que actúan como sistema disposicional que permite enfrentar dilemas de orden socio-moral surgidos en su profesión. Se realiza un análisis interpretativo fenomenológico (IPA) de la información obtenida en dos grupos focales conformados por estudiantes al ingreso (n=13), dos con estudiantes de nivel avanzado (n=12) de las carreras de pedagogía impartidas en la Universidad de La Serena, Chile, más dos grupos de egresados entre 0 y cuatro años (n=9). Los significados atribuidos por los estudiantes y egresados al ethos moral de la pedagogía, se agruparon en las siguientes temáticas: a) valoración ambivalente de estudiar pedagogía como un bien social asociado con una concepción de pedagogía emancipatoria; b) pedagogía como autoridad afectiva y posicionamiento del ejercicio docente desde un modelo virtuoso; c) rol asistencialista de la pedagogía; d) imposiciones sociales e institucionales en pedagogía; y e) instrumentalización de género en pedagogía relacionado al meta estereotipo de la maternalización de la profesión. Finalmente se discutió sobre las implicancias de estos resultados en la formación inicial docente.

¿CÓMO VIVEN LA INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR ALGUNOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD? PROYECTO DIUMCE FGI11-17

Lucia Millán, Solange Tenorio, Érika Valenzuela

CHILE

Chile como otros países de América Latina, establece garantías de inclusión para personas con discapacidad en sus marcos legales, y las instituciones educativas poseen políticas de acceso y participación para asegurar condiciones de igualdad de oportunidades. Sin embargo, los años de estudio que tiene la población con discapacidad son inferiores a la norma, lo que se acentúa en el nivel terciario, del cual logra graduarse menos del 10 por ciento. (Ministerio de Desarrollo Social, 2015). A pesar de contar con algunos datos respecto a discapacidad en la educación superior, no se contaba con investigaciones respecto a cómo viven esta experiencia educativa los estudiantes con discapacidad (EcD).

En este contexto, se planteó una investigación cualitativa interpretativa con un diseño de estudio de casos múltiple e instrumental. Uno de sus objetivos fue describir la experiencia de inclusión de los EcD de una institución de educación superior, especializada en pedagogía.

Poder optimizar procesos y avanzar en una institución más inclusiva, implica comprender cómo conceptualizan, sienten y valoran este proceso educativo sus actores principales, para lo cual se recogió la experiencia de once casos (EcD matriculados el 2017 en las carreras de Pedagogía en Biología, inglés, Matemática, Arte y Diferencial).

Se efectuó un análisis de contenido del discurso, considerando categorías establecidas previamente y otras emergentes. Algunos de sus resultados indican que los EcD, reclaman la necesidad de disponer de una política Institucional explícita y detallada que permita el desarrollo de iniciativas inclusivas coordinadas en los distintos ámbitos de la vida estudiantil, así como contar con información institucional accesible y con funcionarios capacitados para orientarlos en trámites administrativos. En cuanto a las relaciones personales, expresan la necesidad de mayor empatía de parte de sus compañeros, ya que en ocasiones reciben asistencia cuando no es requerida, y presentan algunas barreras para integrarse en trabajos grupales, lo que varía según el tipo de discapacidad de los estudiantes. Algunos valoran positivamente las relaciones establecidas con el cuerpo académico, así como las adecuaciones que ellos realizan, facilitando las posibilidades de acceso y avance curricular, pero consideran que están sujetas a la voluntad docente, más que a lo establecido institucionalmente. Destacan la existencia del programa especializado de apoyo, del que demandan mayor prioridad en el uso de sus materiales y recursos, así como la entrega más oportuna de algunos materiales. La categoría infraestructura es donde hay más obstaculizadores, ya que ella imita la realización de actividades autónomas y el desplazamiento dentro del campus.

Entre las sugerencias destacan la necesidad de (in)formación en esta temática, así como generar espacios para abordar temas de inclusión en toda la comunidad educativa. Dentro de las conclusiones, resalta la necesidad de avanzar en una política institucional inclusiva que transverzalice el quehacer universitario, desde el ingreso al egreso; trabajar por una cultura inclusiva en la comunidad y en prácticas pedagógicas renovadas, donde se asuma la diversidad como condición connatural del ser humano.

En varios de los casos estudiados, se reconoce que aún prevalece un enfoque asistencialista de la discapacidad y la necesidad de avanzar en uno de mayor autonomía. Para posibilitar este tránsito, se debe tomar en cuenta el rol activo de los propios EcD en la discusión, planificación, ejecución y evaluación de la política inclusiva, donde deben ser parte fundamental si se pretende avanzar hacia una universidad inclusiva que enfrente los desafíos actuales que demanda el país.

CONCEPCIONES, DIFICULTADES Y ESTRATEGIAS SOBRE LA DIVERSIDAD EN EL AULA. PERSPECTIVAS DE PROFESORES NOVELES DE EDUCACIÓN BÁSICA

Amparo Lobos, Tatiana Cisternas

CHILE

El desafío de avanzar hacia una educación inclusiva que reconozca y valore la diversidad como ventaja pedagógica requiere de profesionales capaces de trabajar en colaboración. Esto convoca a docentes de Educación Básica y Educadores Diferenciales a reflexionar sobre sus prácticas, buscando alternativas para abordar colectivamente el quehacer pedagógico. Desde estas preocupaciones y en el marco de un estudio Fondecyt de iniciación, esta investigación se propone comprender concepciones, dificultades y estrategias de docentes noveles de Educación Básica para responder a la diversidad en el aula.

Numerosos antecedentes evidencian la complejidad de la tarea docente y cómo esta se acentúa en los inicios de la profesión (Ávalos, 2009; Cornejo 2009; Cisternas, 2011; Ruffinelli, 2014; Marcelo, 2006; Flores, 2008; Marcelo, 2009). Los docentes noveles deben enfrentar variados desafíos: enseñar en un sistema escolar altamente segregado, con condiciones laborales poco atractivas y una fuerte carga de trabajo; asumir los dilemas y dificultades propios de la iniciación profesional y, adicionalmente, responder a la diversidad en el aula. Desde un enfoque cualitativo y mediante un diseño de Estudio de Casos, se realizan entrevistas semiestructuradas a diez docentes noveles que se desempeñan en diversos contextos escolares y han egresado de distintas instituciones de educación superior.

Los resultados dan cuenta de: a) las distintas maneras de comprender cómo se manifiesta la diversidad en el aula y que transitan desde un enfoque centrado en el déficit y un modelo pedagógico-curricular y viceversa; b) las dificultades que experimentan los docentes, reflejan que no se sienten preparados para responder a los desafíos de la inclusión frente al dilema de cómo priorizar el aprendizaje y no sólo la participación e integración social; c) diferencias en las estrategias que utilizan los docentes para abordar la diversidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje y aquellas que los docentes han pensado o quisieran implementar pero para lo cual no se sienten preparados; y d) obstáculos para responder a la diversidad en el aula. La falta de herramientas, al verse enfrentados a una característica representativa de nuestro sistema escolar que se relaciona con el trabajo solitario de los docentes, o más bien individual, con menos posibilidades para compartir las tareas propias de la enseñanza y otorgar respuestas a la diversidad en el aula.

Los resultados de este trabajo aportan a la formación docente, ya que de las dificultades y estrategias que utilizan los docentes noveles para abordar la diversidad, en el aula se pueden deducir desafíos para la formación inicial y continua, vinculados a las capacidades que deben desarrollar, junto a las oportunidades que debe proveer la formación, para que una vez egresados sepan cómo enfrentar los desafíos de la inclusión y del abordaje de la diversidad en el aula.

EDUCACIÓN INTERCULTURAL ARTICULADA A LA EPISTEME INDÍGENA EN LATINOAMÉRICA: EL CASO MAPUCHE EN CHILE

Katerin Arias, Segundo Quintriqueo

CHILE

El objetivo de la ponencia es dar cuenta de las experiencias de educación intercultural bilingüe en Latinoamérica, articulada a la episteme indígena, específicamente, en el caso mapuche en Chile. El problema que planteamos es que, tanto en Latinoamérica como en Chile, históricamente se ha desarrollado un sistema de educación escolar donde la formación del profesorado es de carácter colonial, asociado a la conformación de los estados nacionales. Sostenemos que, en general, en Latinoamérica el desarrollo del enfoque educativo intercultural no impacta a la formación de profesores, conservando una formación monocultural eurocéntrica occidental. Así, la formación de profesores está fundamentada en la colonialidad del saber y del poder, que limita a los futuros profesores y aquellos que están en ejercicio, tomar consciencia sobre el valor de otras epistemes para comprender la educación escolar. La metodología que utilizamos es la investigación educativa, desde un enfoque de complementariedad metodológica, el cual nos permite proponer un Modelo de Intervención Educativa Intercultural en contexto indígena, como una forma de contextualización curricular. Concluimos que: 1) la educación intercultural articulada a la episteme mapuche en el caso de Chile es pertinente y factible de abordar, desde un enfoque educativo intercultural, para favorecer la relación de saberes y conocimientos de los pueblos indígenas con el conocimiento escolar; 2) la pedagogía y educación indígena consti-

tuyen un aporte epistémico para sustentar un currículum escolar basado en un enfoque educativo intercultural, que permita contrarrestar la monoculturalidad característica de la educación escolar en contexto de colonización; y 3) el desarrollo de la educación desde un pluralismo epistemológico, nos plantea el desafío de avanzar en el establecimiento de una relación cercana con los actores del medio social (padres y miembros de la comunidad), para que en conjunto sistematicen categorías de saberes y conocimientos propios, posibles de incorporar al currículum escolar. Los resultados plantean que, la interculturalidad es un paradigma que pretende ser una propuesta ética, epistémica y política con el objetivo de construir sociedades democráticas que articulen la igualdad y el reconocimiento de las diferentes sociedades y culturas en contextos de colonización. Lo anterior plantea el desafío de abordar la formación del profesorado desde un pluralismo epistemológico intercultural. En contexto de colonización es necesario un proceso de formación inicial y continúa de los profesores, que favorezca el desarrollo de competencias didácticas y la adquisición de saberes y conocimientos educativos que se fundamenten en la pedagogía, educación y episteme indígena. En esa perspectiva, la educación intercultural en contexto indígena, no pasa sólo por incorporar sus conocimientos culturales y saberes propios al currículum escolar, sino que, es necesario además comprender los procesos emocionales que subyacen a las dinámicas culturales expresadas conductualmente en el contexto educativo.

PRÁCTICAS DOCENTES COLABORATIVAS EN LA FORMACIÓN INICIAL: AVANZANDO HACIA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

Victoria Garay

CHILE

El proyecto de gestión académica “Prácticas Docentes Colaborativas en la Formación Inicial: avanzando hacia la Inclusión Educativa” se inició a fines del 2014 por la inquietud de académicas que acompañan prácticas de las carreras de Pedagogías en Educación Parvularia, Básica y Diferencial, quienes observaron dificultades para implementar procesos de co-docencia y atención a la diversidad. Bajo el apoyo de la Facultad de Filosofía y Educación, se estudian las mallas curriculares y se constata que la competencia orientada al desarrollo del trabajo colaborativo era un eje común, lo que permitió proyectar la implementación de prácticas de co-docencia. Esto, en coherencia con las políticas educativas chilenas, Decretos 170 y 83, que plantean el trabajo colaborativo y la co-docencia como una de las estrategias destinadas a mejorar los procesos de aprendizaje. El primer objetivo fue implementar un proyecto piloto de prácticas colaborativas entre las tres carreras, a fin de generar procesos de educación inclusiva en el marco de las políticas del Ministerio de Educación. Para lograrlo, se definió como estrategia la co-docencia entre practicantes, asemejándose a lo que hoy existe en las aulas escolares. También se exploraron formas de implementación y se propusieron lineamientos curriculares de incorporación del paradigma inclusivo en las prácticas. El año 2017 se propuso difundir los resultados del proyecto, redactar un artículo científico, elaborar un protocolo, desarrollar un proyecto de investigación y uno de extensión y optimizar la práctica profesional colaborativa. Todos estos objetivos se cumplieron.

Entre 2015 y 2018 se organizan e implementan las duplas de prácticas colaborativas, las que fueron sumando nuevos practicantes, tutores y centros. Cada dupla de estudiantes es acompañada por tutoras de la universidad y profesores guía. El desempeño del practicante se evalúa a través de informes escritos y orales, planificaciones y ejecuciones de clases creadas y realizadas en conjunto. El desempeño de trabajo colaborativo se evalúa a través de co-evaluación formativa, basándose en una rúbrica. Los estudiantes participan en tres Talleres de Inducción y acompañamiento. También se han realizado desde 2016, tres Talleres semestrales de Atención a la Diversidad,

dirigidos a todos los estudiantes de práctica profesional de Pedagogía en Educación Básica. En el año 2018 se completa la investigación, se implementa el proyecto de extensión y el equipo participa en la redacción de la competencia genérica de trabajo colaborativo para todas las carreras de la universidad, enmarcado en el re diseño curricular comprometido en el Proyecto de Mejoramiento Institucional UMC1501 2016-2018.

En cuanto al desarrollo profesional de los practicantes es posible destacar la reflexión pedagógica levantada en conjunto por las duplas, el dominio de saberes técnico pedagógicos, el tránsito hacia un trabajo colaborativo efectivo. En este aspecto se hace necesario fortalecer las competencias socio-afectivas, tales como valoración de sí mismo, capacidad para interactuar con actores educativos. Un elemento clave es la disposición personal, voluntad, interés y capacidad para interactuar asertivamente. Todo ello pone en juego sus competencias de desarrollo personal y en especial sus habilidades sociales.

En relación a las proyecciones para la formación docente, se hace imprescindible incorporar, durante todo el proceso formativo, saberes y prácticas destinadas a dar respuesta a la realidad educativa en todos los niveles de enseñanza. Entre ellos educación emocional; enfoque de derecho, políticas educativas, conceptos de diversidades (cognitiva, cultural, social, de género), integración, inclusión, trabajo colaborativo, estrategias diversificadas, Diseño Universal de Aprendizaje, criterios de mediación y neurociencia.

DEMANDAS DE FORMACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL PARA EDUCADORAS DE PÁRVULOS EN CONTEXTO INTERCULTURAL

Isabel Cuadrado, Pilar Uribe

ESPAÑA/CHILE

Chile vive un momento sociocultural importante, los movimientos migratorios y la realidad sociocultural exigen de un profesor la construcción de una identidad profesional para asumir responsabilidades éticas que conciernen a la profesión y al compromiso social, político y pedagógico con la niñez, la familia, la comunidad educativa e integrantes del entorno social y cultural. Todo desde los principios humanistas y el enfoque de derecho del currículum vigente (MINEDUC, 2017). Dicho escenario requiere formar profesionales con una preparación específica para hacer frente a los retos y demandas educativas que plantea la sociedad intercultural. Exige que los pedagogos se muevan en un campo muy amplio de acción, con una formación lo suficientemente general como para dar respuesta a variadas demandas sociales y de empleabilidad que exige el medio laboral (Villa, 2007, MINEDUC, 2017).

El propósito de este trabajo fue identificar y jerarquizar las competencias académico-profesionales que requiere un educador que se desempeñe en contextos educativos interculturales. El estudio se desarrolló bajo un diseño cualitativo, desde la investigación educativa, y se trabajó con una muestra de 50 educadores, 25 empleadores y cinco agentes claves de la educación, quiénes a través de entrevistas, encuestas y focus groups permitieron identificar aquellas competencias que deben intencionarse en los procesos formativos de educadores que se desempeñen en contextos de diversidad intercultural. Dentro de los mayores resultados destacan procesos pedagógicos contextualizados, manejo de la inclusión de la diversidad sociocultural, la comunicación y el liderazgo (Brunner, 2005; Cuadrado y Fernández, 2010; Cuadrado, 2011).

PÓSTERS

MOTIVER TOUS LES ÉTUDIANTS EN ÉDUCATION PHYSIQUE, UN DÉFI RELEVÉ À L'AIDE D'UNE NOUVELLE APPROCHE PÉDAGOGIQUE

Jérôme Leriche, Frédéric Walczak, Geneviève Charest

CANADÁ

L'approche pédagogique « sport éducation (SE)» a été largement étudiée dans les milieux anglophones notamment pour son intérêt dans l'augmentation de la motivation intrinsèque des étudiants. Toutefois, ce modèle et son impact sur la motivation n'avaient jamais été testés en milieu francophone. Le but de cette recherche subventionnée par le Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage était de la traduire en français et de tester ce modèle sur la motivation (en nous basant sur la théorie de l'autodétermination) des étudiants pendant 15 semaines d'ultimate frisbee dans un cégep québécois (Canada). Les participants étaient 15 hommes et 20 femmes d'âge moyen 17,5 ans. L'enseignante de 36 ans avait 7,5 ans d'expérience dans l'enseignement de l'éducation physique et elle n'avait jamais entendu parler de l'approche SE. L'échelle de motivation dans le sport (questionnaire validé) a été complétée avant et après la session de SE par des étudiants afin de mesurer leurs niveaux de motivation face à l'ultimate frisbee. Le questionnaire contenait des questions ouvertes pour recueillir leur point de vue sur leur expérience du modèle SE. Nous présenterons dans l'affiche les analyses des niveaux de motivation des étudiants et leurs points de vue sur l'approche SE.

PERCEPCIÓN DOCENTE RESPECTO DE SU PREPARACIÓN PROFESIONAL PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD CULTURAL EN LAS AULAS DEL COLEGIO DIEGO DE ALMEYDA DE LA CIUDAD DE COQUIMBO

Laura Espinoza, Felipe Godoy, Yasna Maldonado

CHILE

Chile es uno de los polos de mayor interés para los migrantes sudamericanos (Cortés, 2008). Por ello, existe un aumento de estudiantes extranjeros en las escuelas, lo que hace replantear a los actores educativos un reto educativo. La formación docente en marco inclusivo considera la capacidad para enseñar en contextos de diversidad de aprendizaje en aula (Ainscow, 2001) y la entrega de herramientas para la diversificación de metodologías y didácticas para la generación de aprendizajes (Infante y Matus, 2009). Además, debe considerarse el contexto sociocultural, pues permite al estudiante facilitar su aprendizaje, vinculado a su éxito escolar (Crespo y Luque, 2010).

El objetivo general del estudio es conocer la percepción de docentes y practicantes respecto de su preparación profesional, con el fin de atender la diversidad cultural en aulas del establecimiento Diego de Almeyda, en Coquimbo. Los objetivos específicos: identificar el nivel de preparación que los docentes y practicantes declaran, respecto a su formación profesional, para atender a la diversidad cultural en aula; identificar fortalezas y debilidades que los docentes declaran, respecto de su preparación profesional para atender la diversidad cultural.

El estudio tiene un enfoque cualitativo con diseño de estudio de caso. Los participantes fueron cuatro docentes: dos profesores practicantes y dos profesores tutores, todos de Pedagogía en Educación General Básica. La recolección de datos se realizó mediante una entrevista semiestructurada validada por juicio de dos expertos, y aplicada por los evaluadores con consentimiento informado.

Los análisis realizados en este estudio tomaron en cuenta las dimensiones teóricas, el nivel de preparación, que considera aceptación de la diversidad, consideración del contexto y herramientas para la atención de la diversidad; y las fortalezas y debilidades de docentes en ejercicio y practicantes. El análisis de información se realizó por procesos de categorización y codificación, siguiendo orientaciones de Miles y Huberman (1994).

Respecto del nivel de preparación, asociado a la aceptación de la diversidad cultural, docentes en ejercicio y practicantes declararon aceptarla y comprender la diversidad en aula. En relación a la consideración del contexto, señalaron que lo toman en cuenta, atendiendo los conocimientos previos de los estudiantes, tratando que los aprendizajes sean útiles en la realidad.

Asociado a las herramientas para la atención a la diversidad, sólo los docentes en práctica señalaron contar con las herramientas metodológicas y didácticas suficientes para lograr el aprendizaje de los estudiantes. Los docentes de aula plantearon no sentirse completamente preparados para atender la diversidad, ya que no tenían las herramientas metodológicas necesarias para abordarlos. Además, dieron a conocer que lo que manejaban fue obtenido a través de la experiencia laboral y no por formación profesional.

Sobre las fortalezas y debilidades, los docentes en ejercicio señalaron como fortaleza conocer a los estudiantes y el constante interés en la formación permanente. Los practicantes indicaron la capacidad de transferencia desde la teoría a la práctica, teniendo en cuenta el contexto, así como el compromiso en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En las debilidades, los docentes de aula plantearon la falta de conocimiento sobre herramientas, tanto metodológicas como didácticas, para atender a sus estudiantes de forma óptima, además del desconocimiento en temáticas de diversidad en aula. Los practicantes plantearon el desconocimiento del contexto y de los estudiantes para tomar decisiones metodológicas.

Se visualiza que las actuales generaciones de docentes presentarían una mejor preparación para enfrentar a la diversidad, pero pueden seguir enriqueciéndose permanentemente. Por otro lado, la respuesta educativa que se genera a partir de la experiencia y no de la preparación igualmente gravita en el proceso, haciendo necesaria la formación permanente, tanto sobre temáticas de diversidad como de didáctica para la respuesta educativa.

MODELO METODOLÓGICO PARA ELABORAR MATERIAL EDUCATIVO CONTEXTUALIZADO EN ESCENARIOS EDUCATIVOS INTERCULTURALES

Pilar Uribe, Patricia Zúñiga

CHILE

La propuesta que presentamos a continuación tiene como objetivo dar a conocer el diseño, creación y elaboración de material pedagógico analogico y virtual, destinado a niños menores de seis años de contextos educativos interculturales indígenas. Este trabajo se desarrolla desde el año 2015 como una iniciativa de trabajo interdisciplinario entre profesionales y estudiantes de pregrado de las carreras de educación parvularia (educación infantil), y diseño gráfico. Nuestro eje movilizador en la constitución de este grupo de trabajo es construir artefactos contengan imágenes polisémicas, capaces de representar el entorno cultural y social de los párvulos (Lotman, 2004) pues uno de los nudos críticos que hoy enfrentan las prácticas pedagógicas en escenarios interculturales es que escasean de materiales concretos que faciliten los procesos de enseñanza y aprendizaje. De ahí nuestro objetivo: Presentar cómo diseñar y elaborar artefactos educativos tecnológicos pertinentes a contextos educativos interculturales para apoyar la labor educadora de los docentes, procesos de formación inicial, entre otros.

Uno de los nudos críticos que hoy enfrentan las prácticas pedagógicas en escenarios interculturales, es que escasean materiales concre-

tos que faciliten los procesos de enseñanza y aprendizaje, y además que este material sea contextualizado a las características de aprendizaje de grupos particulares.

El aporte a la FID se desarrolla desde tres perspectivas. El primero tiene que ver con el fortalecimiento de la práctica pedagógica de educadoras de párvulos que trabajan en contextos educativos interculturales indígenas, facilitando la mediación educativa en los procesos pedagógicos a través de la utilización de un 'artefacto educativo' tecnológico contextualizado a escenarios particulares, que muchas veces quedan excluidos de la valoración de los patrones culturales, lo que permite romper con la barrera de los currículos monoculturales y occidentalizantes (Williamson 2005; Sagastizabal, 2006; Quintriqueo 2010; Turra 2015). En segundo lugar, el modelo metodológico utilizado en esta experiencia es replicable a distintos contextos educativos interculturales, sin sesgar los resultados obtenidos, pues asegura promover el diálogo a partir de imágenes polisémicas en las que se vean representados los párvulos y sus comunidades (Fajardo 2014). Y finalmente, la experiencia y resultados del trabajo interdisciplinario entre profesionales y estudiantes de áreas profesionales distintas permite desarrollar una línea de trabajo que hoy se constituye en actividades académicas y de formación de pregrado integradas.

EXPERIENCIA SISTEMATIZADA: ASIGNATURA "CLIMA DE AULA" EN LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA

Macarena Morales, Laurent Loubiès

CHILE

La incorporación de segmentos históricamente postergados de la población a la educación escolar (Hevia, 2003) y la necesidad de fortalecer las competencias sociales y ciudadanas de las nuevas generaciones (Rodino, 2013), han planteado interrogantes sobre las competencias profesionales docentes necesarias para gestionar la diversidad y la convivencia escolar. Estudios sobre el tema en Chile, han evidenciado que las mallas curriculares y las experiencias de aprendizaje de las carreras de pedagogía no se han hecho cargo de preparar en estas áreas (Ruffinelli, 2013; Ferrada et al., 2015). Ante ello, las políticas públicas proponen estándares y orientaciones para la formación inicial docente, que incluyen conocimientos y competencias relativas a la convivencia escolar, la inclusión y la diversidad en el aula (CPEIP, 2012).

Considerando este marco, reportamos la primera experiencia de la asignatura "Clima de Aula" diseñada e implementada en el séptimo semestre de la carrera de Pedagogía en Educación Básica de la PUCV el año 2018 (32 estudiantes). Los objetivos de la asignatura se alinearon con los siguientes Estándares Orientadores para Egresados de la carrera (CPEIP, 2012): Estándar 2. Está preparado para promover el desarrollo personal y social de los estudiantes. Estándar 5. Está preparado para gestionar la clase y crear un ambiente apropiado para el aprendizaje según contextos. Estándar 7. Conoce cómo se genera y transforma la cultura escolar. Estándar 8. Está preparado para atender la diversidad y promover la integración en el aula.

La metodología del curso fue teórico-práctica, revisando nociones de convivencia escolar, clima de aula, inclusión, diversidad y violencia en el aula, a través de guías de lectura, presentaciones y discusiones grupales. Además, se realizaron análisis de casos escritos y en videos. También se desarrollaron talleres sobre diversidad sexual en el aula y relación familia-escuela.

Las actividades fueron registradas por los estudiantes en un portafolio, el que fue autoevaluado. Las hetero-evaluaciones correspondieron a la redacción de una columna de opinión sobre un hecho noticioso relacionado con la diversidad y la inclusión escolar y a la realización de un diagnóstico de clima de aula en un curso de segundo ciclo básico.

Desde el punto de vista de los estudiantes, las actividades más valoradas fueron los talleres,

por cuanto logró sensibilizarlos respecto de los temas a abordar en ellos, percibiendo un mejor clima de aprendizaje, que los motivó a la exploración y reconsideración de sus creencias y prácticas en tanto pedagogos en formación.

Los principales resultados fueron la evaluación de la pertinencia de los contenidos revisados en clases, en comparación con las áreas que la investigación empírica ha reportado como deficitaria en Chile, pudiendo afirmarse que la asignatura efectivamente se hace cargo de las más recientes demandas a la formación inicial en Convivencia Escolar. En segundo lugar, cotejamos los elementos curriculares de la asignatura (en términos de qué se enseña, cómo se enseña y cómo se evalúa lo aprendido) con las experiencias de formación inicial docente. Al respecto, por una parte los contenidos revisados han sido relevados por la investigación, salvo el tema de diversidad sexual que aparece como contenido novedoso. Por otra, la gran mayoría de las estrategias de enseñanza y formas de evaluación pueden caracterizarse como innovaciones curriculares en la formación en Convivencia Escolar.

COMPETENCIA INTERCULTURAL PARA LA ENSEÑANZA INCLUSIVA DEL INGLÉS: UN ESTUDIO DE CASO EN FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

Daniela Appelgren

CHILE

La formación inicial en interculturalidad es una consecuencia lógica de la realidad educativa actual, considerando que las aulas se conforman por estudiantes que son diversos culturalmente. Esto representa una necesidad cada vez más demandada por las escuelas, cuyo desafío principal implica formar a los alumnos a partir del reconocimiento de su identidad personal y cultural, rescatando así el derecho de cada estudiante por una educación inclusiva (Santos & Nieto, 2000; Leiva, 2012).

Desde la enseñanza del inglés como lengua extranjera, serán los profesores quienes deban contar con un nivel de competencia intercultural aceptable que permita la inclusión de la cultura de cada estudiante en el proceso de enseñanza y aprendizaje. De esta forma, el rol modélico del profesor servirá para que sus alumnos puedan desarrollar también esta competencia, generando así un proceso concatenado, donde la formación de uno sirve a la formación del otro (Byram, 2008; Liu & Milman, 2010; Paricio, 2014). Desde aquí, Kumaravadivelu (2016) resalta la importancia del contexto local donde sucede el proceso formativo, como elemento imperante, rescatando el valor por la identidad y cultura local del aprendiz, desde donde apreciará el aprendizaje del inglés. Piatkowska (2014) explica que la cultura propia del idioma extranjero debería ser observada desde diferentes perspectivas culturales, respetando la diversidad de valores y creencias de aquellos que formen parte de las interacciones comunicativas, sea entre hablantes nativos y no nativos, o entre hablantes no nativos que usan el inglés como vehículo de interacción.

El presente estudio de caso intrínseco, se centró en determinar el rol atribuido al desarrollo de la competencia intercultural dentro de un programa de formación inicial docente de profesores de inglés, en la Región Metropolitana, tanto a nivel sustantivo, desde su perfil de egreso y programas de asignatura, como a nivel procesal, desde la puesta en práctica del programa que realizan profesores y estudiantes, rescatando las voces de cada uno (Bolivar, 2007), que facilite la enseñanza inclusiva de inglés como lengua extranjera.

A partir del análisis de contenido de los documentos curriculares, como también de las entrevistas y grupos focales, se logró establecer que el desarrollo de la competencia intercultural en la formación inicial docente de profesores de inglés se encuentra principalmente alojado en la formación práctica del profesorado. Este hallazgo permitió generar recomendaciones para la reflexión pedagógica y crítica del quehacer docente de los profesores en formación, con el fin de contribuir a la enseñanza inclusiva del inglés en contextos multiculturales.

FORMACIÓN PRÁCTICA

Como parte del proceso formativo, las prácticas se constituyen como foco central al momento de pensar la articulación entre la formación universitaria y el mundo laboral. Dicho espacio es un nicho para el desarrollo de investigación en torno a lo que significa la comprensión de los procesos y actores involucrados.

Contar con un espacio académico que permita discutir sobre dichos procesos, los resultados de experiencias en otros países, puede constituirse en un importante referente de incidencia académica así como también para la toma de decisiones en el ámbito de las políticas públicas.

FORMACIÓN PRÁCTICA

COLOQUIOS

ENTRE DISCOURS ET RÉALITÉ: À QUEL POINT LE STAGE EN FORMATION INITIALE À L'ENSEIGNEMENT FAIT-IL RÉFLÉCHIR ET APPRENDRE DE L'EXPÉRIENCE?

Enrique Correa Molina, Josianne Caron, Liliane Portelance, Abdellah Marzouk, Carlos Venegas, Rodrigo Fuentealba, Valentina Haas, Jessica Bórquez, Pamela Alarcón, Dorama Leal, Patricia Díaz, Efraín Sáez, Francisca Martínez, July Saavedra, Philippe Chaubet, Lynn Thomas, Pamela Labra, Annie Malo, Colette Gervais,

CANADÁ/CHILE

Tant au Québec qu'au Chili, la formation initiale à l'enseignement (FIE) promeut le paradigme du praticien réflexif (Schön, 1983) afin d'exercer les futurs enseignants à l'analyse réflexive de leur action et, de par ce fait, à apprendre de leur expérience. Quelques années après l'apparition des travaux de Schön, le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) du Québec affirme que la formation initiale des enseignants doit s'inscrire dans une dynamique promouvant interactivité et réflexion, en cohérence avec le caractère interactif et réflexif de l'acte d'enseigner (CSE, 1991). Ce qui amène tout naturellement les programmes de FIE à initier les futurs enseignants à la pratique réflexive en les amenant à réfléchir sur les fondements et les effets de leurs interventions auprès des élèves qui leur seront confiés lorsqu'ils entreront dans la profession.

De plus, imprégnés du courant de professionnalisation, les programmes de formation doivent voir à ce que l'apprenti-enseignant fasse l'expérience progressive de son métier, expérimente ce que signifie être enseignant en assumant des responsabilités associées à la profession, et vivre l'école dans une relation enseignant-élève où il n'est plus l'élève, mais le responsable des apprentissages d'un ou plusieurs groupes d'élèves. En tant qu'espace authentique de vécu scolaire professionnel, les stages jouent un rôle crucial dans le processus formatif du futur enseignant. Mais l'expérience de stage s'inscrit-elle vraiment dans une démarche d'analyse réflexive permettant au futur enseignant de retirer un apprentissage significatif pour lui et les autres acteurs qui l'entourent dans cette expérience, à savoir les superviseurs, les enseignants associés, les élèves? L'organisation des stages et les dispositifs d'accompagnement, d'évaluation, contribuent-ils à faire des stages un espace expérientiel épanouissant, révélateur pour l'enseignant inscrit dans un processus de FIE?

À la lumière de résultats empiriques et/ou d'expériences, ce colloque cherche à faire dialoguer des chercheurs-formateurs du Québec et du Chili afin de tenter de répondre aux questions entourant la conception du stage comme lieu d'expérience, de réflexion et d'apprentissage conduisant au développement professionnel et identitaire du futur enseignant.

LE CODÉVELOPPEMENT DE COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES D'ENSEIGNANTS ASSOCIÉS RELATIVEMENT À UNE UTILISATION DE CONNAISSANCES ISSUES DE LA RECHERCHE DANS L'ENCADREMENT RÉFLEXIF DU STAGIAIRE

Josianne Caron, Liliane Portelance, Abdellah Marzouk

CANADÁ

Une sous-utilisation de connaissances issues de la recherche (CIR) est observée chez l'enseignant associé (EA) (Caron et Portelance, 2017; Valencia et al., 2009). Regrouper des utilisateurs viendrait atténuer les facteurs nuisant à l'usage de CIR (Chagnon et al., 2012;

Chunharas, 2006). Or, les EA ont peu d'occasions de regroupement (L'Hostie, Monney et Nadeau-Tremblay, 2013). Par ailleurs, selon le Conseil supérieur de l'éducation (2014), le développement professionnel est favorisé quand des enseignants, lors d'une activité collaborative, discutent à propos de situations professionnelles similaires. Dionne (2003) nomme codéveloppement un tel acte de réciprocité comportant un soutien mutuel, une démarche conjointe et engagée. Dans une étude qualitative, interprétative et compréhensive, six EA ont formé un groupe de codéveloppement professionnel. Nous associons les échanges relatifs aux pratiques et aux intentions d'encadrement réflexif du stagiaire, faisant appel à l'utilisation de CIR, aux manifestations des compétences attendues d'un EA (Portelance et al., 2008). En cohérence avec l'un de nos objectifs de recherche, nous dégageons des apports du groupe sur le développement professionnel de ses membres. De l'analyse des données extraites d'autoconfrontations croisées, qui portent sur des rencontres de rétroaction entre l'EA et sa stagiaire, nous constatons que les EA ont codéveloppé la plupart des compétences.

¿LAS PRÁCTICAS DE FORMACIÓN INICIAL HACEN REFLEXIONAR Y APRENDER DE LA EXPERIENCIA? CONVERGENCIAS Y DIVERGENCIAS DE LA TRÍADA FORMATIVA

Carlos Vanegas, Rodrigo Fuentealba

CHILE

Las prácticas pedagógicas de formación inicial configuran procesos de enseñanza y aprendizaje de tres sujetos: tutor (profesor de universidad), guía (profesor de escuela) y profesor en formación. Sin embargo, la revisión de literatura permite concluir que las asociaciones tríadicas mantienen pugnas entre el deber ser, el ser, la teoría y la práctica (Bates et al., 2009; Crasborn, Hennissen, Brouwer, Korthagen, & Bergen, 2010; Figueira & Rivas, 2011; Frick, Carl, & Beets, 2010; Hallett, 2010; Hudson et al., 2005; Labra, Montenegro, Iturra, y Fuentealba, 2005; Larenas & Diaz, 2012; Sundli, 2007, Vanegas & Fuentealba, 2017).

La anhelada asociación triádica en el marco del enfoque reflexivo de las prácticas de formación inicial de profesores en Chile (Labra et al., 2005; MINEDUC, 2018; Joram, 2007), han llevado a plantear la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo se puede generar pensamiento reflexivo durante las prácticas pedagógicas de formación inicial, de manera que se movilice paralelamente la reflexión de la tríada formativa profesor tutor-profesor en formación-profesor guía? Este estudio tiene como objetivo caracterizar las convergencias y divergencias entre los procesos reflexivos de esta tríada.

La investigación se realizó desde la metodología cualitativa con estudios de casos colectivos (Flick, 2014; Sandín Esteban, 2003), a partir de la conformación de cuatro tríadas de una Universidad de la Región Metropolitana de Santiago. Las tríadas son de diferente nivel formativo: la primera corresponde a la práctica inicial de primer año de formación, la segunda, a la práctica intermedia de segundo año, la tercera, a la práctica intermedia de tercer año y, la cuarta, corresponde a la práctica profesional de cuarto año.

Como instrumento se usó la Mesa Reflexiva Triádica (MRT) (Vanegas & Fuentealba, 2017), la cual permitió a los actores reconocerse entre sí y darse cuenta de los aprendizajes que pueden generar y obtener de los otros, independiente de cumplir roles diferentes. Además, se encontró que los procesos de práctica pedagógica de formación inicial movilizan la identidad profesional docente, aclarando los modelos y perspectivas de los profesores en formación y, tensionando los supuestos y creencias de los profesores tutores y guías.

La dinámica de trabajo de la MRT, como espacio donde sólo están los tres sujetos en condiciones a-jerárquicas, posibilitó la interacción

y participación entre todos, la valoración de los distintos puntos de vista y de las experiencias desde diferentes contextos de referencia. Un aspecto esencial fue romper con la mirada jerárquica del proceso de práctica (Zeichner, 2010; Rusell & Martín, 2011), lo cual se valoró por la mayoría de los actores de las MRT, porque les permitió sentirse entre pares, poderse reconocer y distinguir de los otros, plantear posturas convergentes y divergentes, ofrecer soluciones, preguntas y nuevas alternativas a las problemáticas de sus prácticas.

EMPODERAMIENTO DOCENTE: ¿CÓMO LAS EXPERIENCIAS DE REFLEXIÓN DE LOS PROFESORES EN FORMACIÓN APORTAN A SU LOGRO?

Valentina Haas

CHILE

Los procesos de práctica dentro de la formación inicial docente, se presentan como instancias altamente desafiantes, en las cuales los estudiantes deben movilizar una gran cantidad de conocimientos, tanto personales como profesionales, en un escenario de aprendizajes multidimensionales (Haas, 2011) en los que se articulan teoría y práctica en contextos reales y auténticos. Estas experiencias tensionan no sólo sus saberes, sino la necesaria adecuación de sus conocimientos, habilidades y actitudes a una realidad cambiante y diversa.

Desde la perspectiva chilena, y en concordancia con la internacional, los profesores viven un tránsito en el que uno de sus mayores desafíos resulta ser el empoderamiento docente y el desarrollo de repertorios de actuación profesional que les permitan ir enfrentando exitosamente sus experiencias de prácticas, junto con el fortalecimiento de su identidad como profesional de la educación.

Ante ello, cabe preguntarse cómo se contribuye desde las prácticas iniciales y los formadores que las acompañan: ¿qué hacer y cómo hacerlo?.

De este modo, en la experiencia de práctica de profesores en formación de Pedagogía Básica, y desde una perspectiva profesionalizante de la educación, las instancias de reflexión dentro de los procesos de práctica, asumen este reto a través de un modelo de retroalimentación reflexión (SIC). En lo concreto, el modelo se implementa en el curso de práctica final de la carrera de Pedagogía Básica en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. En el confluyen el modelo de análisis de nudos críticos de Zimmerman y el modelo de Alact, sobre la base del aprendizaje auto regulado (Ciga, 2011). Especial relevancia adquieren para este modelo la problematización de las situaciones que vive el profesor en formación, las preguntas orientadoras o gatilladoras que plantea el mentor o el tutor y la manera en la que se va mediando para que el futuro docente, sobre la base de sus propios saberes y experiencias, vaya encontrando respuesta y alternativas de acción para enfrentarlas o resolverlas.

En síntesis, el modelo de retroalimentación Reflexión (SIC) valida al profesor en formación, se centra en lo positivo y lo desafiante: en la oportunidad. En concordancia, le exige reflexionar, analizar y buscar las estrategias y alternativas en sus propios conocimientos especializados, con lo cual se le se le empodera. Lo más importante, es que desarrolla la capacidad de enfrentar los problemas que día a día se constituirán en nuevos incidentes críticos, creciendo en autonomía. En consecuencia, al profesor en formación no se le da una “receta”, “respuesta” o “solución” frente al problema , sino que se le dota de una estrategia para su búsqueda de su solución, pues aquí la clave no son las preguntas, si no las respuestas (Haas, 2017) que propicien el aprendizaje para un desarrollo profesional continuo y permanente.

ESTILOS DE SUPERVISIÓN Y SU CONTRIBUCIÓN AL ANÁLISIS REFLEXIVO DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

Jessica Bórquez, Pamela Alarcón, Dorama Leal, Patricia Díaz, Efraín Sáez, Francisca Martínez, July Saavedra

CHILE

El estudio de la formación práctica adquiere un realce desde los años 90 en Chile. Inostroza (1997) señala la experiencia de práctica como motor de la formación inicial docente, incorporando las prácticas iniciales, lo cual moviliza los saberes en el futuro profesor. Por su parte, Ávalos (2002) plantea la existencia de teorización excesiva en la formación de profesores conducente a la generación de brechas entre el currículum y los requerimientos del sistema escolar. Labra (2005, 2011) entiende a la práctica pedagógica como a una instancia donde los futuros profesores definen su rol profesional a partir de la reflexión y análisis de la práctica pedagógica, revisión de creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje e identificación de la influencia de los modelos heredados y aplicados en el ejercicio docente, en contraste con los modelos teóricos o proposicionales.

El Mineduc (2012), sostiene que el futuro profesor debe comprender que su desempeño profesional requiere de una dedicación a su aprendizaje continuo, siendo capaz de analizar y reflexionar individual y colectivamente sobre su práctica pedagógica y sobre los resultados de aprendizaje de sus estudiantes. No obstante a esto, Labra (2011) y Nocetti (2005) coinciden en la escasez de instancias y procesos para desarrollar de manera sistemática habilidades reflexivas que activen el diálogo entre teoría y práctica. En esta misma línea, Montenegro y Fuentealba (2012) confirman la escasez de estudios referidos a las prácticas de enseñanza aprendizaje de procesos reflexivos y al conocimiento de los formadores de formadores respecto al tema.

El desarrollo de habilidades reflexivas supone adentrarse en la conceptualización y caracterización de la idea de reflexión pedagógica; en tanto, la calidad del proceso de acompañamiento y mediación, dada por el profesor supervisor, constituye un factor clave para el desarrollo de razonamiento y reflexión de la práctica pedagógica del futuro profesor. En este sentido, surgen las interrogantes ¿Cuáles son los estilos de supervisión y/o acompañamiento de académicos de la Facultad de Educación de la UC Temuco?, ¿De qué forma el o los estilos de supervisión contribuyen al análisis reflexivo de la práctica pedagógica de estudiantes en formación de profesores?.

El objetivo general de la investigación es develar los estilos de supervisión, presentes en académicos responsables del acompañamiento de la práctica profesional de estudiantes. La investigación es cualitativa, nivel descriptivo y diseño de investigación acción. Se utiliza la videoscopía como herramienta para explicitar las prácticas del profesor supervisor, el dispositivo de argumentación práctica adaptado por Correa Molina y Gervais (2010) y las preguntas orientadoras de procesos reflexivos desarrolladas por Montecinos (2015).

Los resultados preliminares dan cuenta de la coexistencia de estilos de supervisión directivos y colaborativos, directamente relacionados con los instrumentos de evaluación utilizados. Asimismo, se identifican premisas de acción en el proceso de retroalimentación de la práctica sustentadas en concepciones socioconstructivistas y conductistas del aprendizaje. La primera incorpora la dimensión de desarrollo emocional como base del proceso de reflexión y construcción del rol docente, asumiendo que el equilibrio emocional permite la generación de ambientes propicios para el aprendizaje, los que facilitan el accionar pedagógico y didáctico en el aula. De igual forma, aborda preguntas desafiantes y reflexivas para orientar procesos de análisis, pero en ocasiones tiende a dar respuestas explícitas. La segunda se orienta a la revisión de aciertos y dificultades existentes en el proceso de

práctica, contrastando con criterios y puntajes producto de los instrumentos utilizados. Si bien, los estilos de supervisión y las premisas de acción identificadas se observan contrapuestos, existe concordancia en que el estilo de supervisión y orientación de procesos reflexivos se moviliza en coherencia con el tipo de estudiante que se acompaña en el proceso de práctica profesional.

LE STAGE SUPERVISÉ, CATALYSEUR D'ENQUÊTES RÉFLEXIVES: DÉVELOPPER UNE VISION, DES CAPACITÉS ET UNE IDENTITÉ D'ENSEIGNANT

Philippe Chaubet

CANADÁ

Les formations demandent de plus en plus aux futurs enseignants de réfléchir sur ce qu'ils font, pourquoi, comment, à quelles fins, pour quelle efficacité, éclairés par quelles théories. L'idée du « praticien réflexif » responsable, compétent, capable de continuer à se développer dans le métier (Schön, 1983; Osterman et Kottkamp, 2004) est séduisante. Elle mérite des études empiriques pour éviter le piège de la socio-rhétorique (Nicoll et Edwards, 2012).

Sait-on seulement quels conditions et moments de la formation suscitent réellement une réflexion capacitante chez les étudiants?

Les quatre stages successifs obligatoires au Québec s'illustrent ici comme une occasion privilégiée de mener des enquêtes deweyennes (Dewey, 1938/1997; 1938/2006), auxquelles contribuent formateurs, pairs et élèves des stagiaires, parfois sans le savoir. Il s'y forge et affine une vision du métier, une identité et des outils pour la profession et pour la vie.

L'étude est qualitative-compréhensive. À la fin de trois années successives, 16 étudiants québécois en enseignement – 8 en éducation physique, 8 en danse – ont dévoilé dans des entrevues individuelles semi-structurées les changements-clés qui les ont « énergisés » dans la formation. Une méthode d'ingénierie inverse (Chaubet, Correa Molina, Gervais, Grenier, Verret et Trudelle, 2016) a permis d'identifier à rebours les conditions qui ont aidé les étudiants à réfléchir et augmenter leur pouvoir d'agir. Les stages en fourmillent.

EXAMINER LES RÔLES ET LES PRATIQUES DES SUPERVISEURS UNIVERSITAIRES DANS LE DÉVELOPPEMENT DE LA RÉFLEXIVITÉ CHEZ LES ENSEIGNANTS EN FORMATION INITIALE

Lynn Thomas, Enrique Correa Molina

CANADÁ

La capacité de réfléchir à la pratique et de démontrer l'importance de la réflexion sur l'apprentissage de l'enseignement est sans doute universelle dans les programmes de formation des enseignants au Canada (Beauchamp, 2012; Russell et Mumby, 1992; Tardif, Borges et Malo, 2012) et internationalement (Boud, 2010; Brockbank et McGill, 2007; Loughran, 2006; Paquay, Altet, Charlier et Perrenoud, 1996). Une grande partie de la recherche sur le développement de la réflexivité dans la formation des enseignants a commencé avec Dewey (1933), dans laquelle il préconise «[...] the formation of wide-awake, careful, thorough habits of thinking» (p. 78). Schön (1983; 1987; 1991) a également joué un rôle important dans la promotion de la notion de réflexion comme moyen d'améliorer la pratique professionnelle. Cependant, malgré l'acceptation unanime de l'importance de la réflexivité pour un enseignement réactif et efficace (Cavanagh et Prescott, 2010; Cornish et Jenkins, 2012; Leitch et Day, 2000; Liston et Zeichner, 1991), des recherches considérables les enseignants se développent en tant que praticiens réflexifs à la suite de leurs programmes de formation des enseignants (Auteurs, 2010; Collin, Karsenti et Komis, 2013); Gelfuso et Dennis, 2014). Les superviseurs de

stage agissent comme un pont entre l'université et le milieu scolaire et jouent un rôle crucial pour guider les stagiaires dans le processus d'apprentissage, notamment en lisant et en répondant aux descriptions de leur développement des compétences professionnelles dans leurs portfolios, les principales missions de réflexion dans nos programmes de formation des enseignants. Par conséquent, nous croyons que les superviseurs ont des connaissances importantes sur le développement de la réflexivité chez les étudiants en formation qui sont utiles pour les programmes de formation des enseignants. Les entretiens avec les superviseurs nous permettront de mieux connaître le processus de développement de la réflexivité chez les stagiaires, et ces informations nous ont aidé à réviser la façon que des travaux réflexifs sont introduits dans le programme de formation à fin de permettre aux futurs enseignants à devenir des praticiens réfléchis plus compétents.

Huit superviseurs universitaires ont accepté de participer à des entretiens semi-structurés dans le cadre de l'étude. Les questions étaient les suivantes: comment définissez-vous la réflexion? Dans quelle mesure est-ce important pour vous que les enseignants réfléchissent à leur pratique? Comment reconnaissez-vous la réflexivité chez les futurs enseignants? Que faites-vous et dites-vous pour encourager les futurs enseignants à devenir des praticiens réfléchis? Comment les exigences du programme (outils, devoirs, attentes) favorisent-elles l'apprentissage de la réflexivité par les élèves? Ces échanges ont été enregistrés et transcrits.

Globalement, les résultats de cette étude indiquent que le programme se préoccupe peu de la manière dont les étudiants sont soutenus dans leur capacité à réfléchir sur leur pratique par les superviseurs universitaires, en dépit du fait que la réflexivité est considérée être au cœur des programmes de formation des enseignants de cette université. La recherche suggère que le développement d'une capacité de réflexion parmi les élèves-enseignants ne devrait pas être considéré comme acquis, car il nécessite une intervention délibérée et explicite et de multiples opportunités de réfléchir et de réfléchir de différentes manières pour qu'il devienne naturel et intégré dans la pratique professionnelle de la part des enseignants novices. L'étude montre également que les superviseurs universitaires sont bien placés pour offrir ce soutien et sont disposés à le faire, mais qu'ils ont besoin d'un perfectionnement professionnel pour assumer ce rôle de manière efficace.

TIPOS DE REFLEXIÓN Y PROCESO DE APRENDIZAJE

Pamela Labra

CHILE

Aprender a enseñar, así como aprender en su sentido más amplio, desde la mirada de la Teoría de la Actividad (Leontiev, 1981), implican concebir a los sujetos como seres que activamente construyen su comprensión, basándose en la experiencia y utilizando sus estructuras previas. Autores demuestran que los conocimientos y actitudes que los programas de formación intentan transmitir a los estudiantes, tienen escasas probabilidades de ser incorporados en el repertorio cognitivo del futuro profesor, ya que no se reconoce el hecho que el conocimiento no existe en los individuos, sino en las relaciones que se producen entre ellos y el ambiente en que se desarrollan.

Aceptar que el conocimiento profesional docente surge en y desde la práctica, conlleva asumir, como elemento fundamental el desarrollo, la reflexión o comprensión situacional profunda del significado de las propias experiencias. Se requiere de procesos formativos que eviten la fragmentación de los contenidos del currículo y la enseñanza basada mayoritariamente en la oralidad.

Finalmente, parece necesario preguntarse si existe una articulación real entre los tipos de

análisis reflexivo que enseñamos y evaluamos como logros en los aprendizajes de los futuros profesores. Es decir: tomamos o no en consideración lineamientos como los planteados por Jay y Johnson (2002), quienes relevan la importancia de la tipología de la reflexión: descriptiva, comparativa y crítica; y su asociación a las etapas del Ciclo del Aprendizaje Profesional (Dietz, 1998) o las Dimensiones interrelacionadas del Profesor (Leithwood, 1990).

APPRENDRE DE L'EXPÉRIENCE LORS D'UN STAGE FINAL: LES CAS DE STAGIAIRES EN ENSEIGNEMENT AU SECONDAIRE

Annie Malo

CANADÁ

La formation à l'enseignement au Québec s'inscrit dans une logique de professionnalisation, visant à former à la maîtrise de l'intervention pédagogique. Pour ce faire, le modèle de l'alternance a été promu et se déroule sur quatre années au cours desquelles les étudiants alternent des temps d'apprentissage successifs entre l'université et le contexte de travail. À maints égards, le stage final peut être considéré comme le point d'orgue de la formation professionnelle et un temps particulièrement propice aux apprentissages issus l'expérience vécue en contexte de travail. On peut alors se demander de quels types d'apprentissage s'agit-il. Autrement dit, que veut dire apprendre de l'expérience? L'angle adopté dans cette communication consiste à analyser les apprentissages, tels que vécus par des stagiaires lors du stage final de 10 semaines du baccalauréat en enseignement au secondaire. Les apprentissages sont définis comme des transformations apportées aux façons de faire ou aux façons de comprendre des stagiaires afin de s'adapter aux interactions qu'ils vivent en contexte de travail. Deux entretiens semi-directifs réalisés auprès de trois stagiaires ont permis de documenter cinq types de processus par lesquels les stagiaires ont réalisé des apprentissages issus de l'expérience en contexte de travail: assumer de nouvelles tâches, s'approprier des pratiques routinisées, éprouver ses façons de faire, se donner un objectif et composer avec une situation inattendue. Si certains illustrent le rôle reconnu des professionnels expérimentés accompagnant les stagiaires dans leur expérience au quotidien, d'autres types de processus éclairent également une certaine prise de distance des stagiaires par rapport aux conseils de ces formateurs, autrement dit par rapport au partage d'expérience des plus expérimentés. En conclusion, il s'agit de questionner comment les apprentissages tirés de l'expérience vécue influencent le développement de l'autonomie professionnelle. À cet égard, on peut se demander si un stage final est l'occasion d'élargir ses apprentissages ou encore de les consolider. Par ailleurs, on peut également se questionner sur la relative absence de mentions à des activités discursives et scripturales sur l'activité professionnelle dans les types d'apprentissages rapportés par les stagiaires dans le cadre, notamment, d'une formation en alternance.

RÉFLEXION SUR L'EXPÉRIENCE EN CONTEXTE DE STAGE, QUE DISENT LES TRAVAUX PRÉSENTÉS SUR LE SUJET?

Colette Gervais, Enrique Correa Molina

CANADÁ

À la lumière de résultats empiriques et/ou d'expériences présentées par les divers auteurs participant à ce colloque, nous tenterons de dégager des tendances de professionnalisation qui empruntent la voie de la réflexion; des résultats de recherche qui appuient le courant réflexif, tout en nuançant certaines conditions, tant pour les stagiaires que pour leurs accompagnateurs; un processus en continu de réflexion chez les concepteurs des stages. À la fin de nos échanges, serions-nous en mesure de dire que la la conception du

stage comme lieu d'expérience, de réflexion et d'apprentissage conduisant au développement professionnel et identitaire du futur enseignant se reflète dans la mise en œuvre de nos dispositifs de stage?

LE STAGE SUPERVISÉ COMME L'AXE DE LA FORMATION PRATIQUE: ORGANISATION ET MODALITÉS, DISPOSITIFS ET AGENTS

Samuel de Souza Neto, Dijnane Vedovatto, Marina Cyrino, Anegleyce Teodoro Rodrigues, Janaina da Silva, Maisa Altarugio, Josué de CarvalhoFilho, Roberto Iaochite

BRASIL

Dans le cadre du mouvement pour la professionnalisation de l'enseignement (Holmes Group, 1986, Bourdoncle, 2000, Tardif, 2002), la formation des enseignants a subi de profondes transformations en ce qui concerne le lieu, les modalités, les agents et la durée des stages (Cochran-Smith & Zeichner, 2005; Gervais & Correa Molina, 2008; Borges, 2008; Sarti, 2013; Cyrino, Souza Neto, 2013; Vedovatto, Souza Neto, 2015; Souza Neto, Sarti, Benites, 2016). Ces transformations ont besoin de considérer l'éducation comme une activité professionnelle de haut niveau, basée sur une base de connaissances solides intégrées aux pratiques professionnelles. Dans ce sens, ces pratiques professionnelles sont renforcées et enrichies grâce à la contribution d'enseignants et de chercheurs expérimentés qui collaborent les uns avec les autres (Tardif, Lessard et Gauthier, 1998). Les enseignants sont considérés comme des professionnels dont l'autonomie de la réflexion et de l'action devient fondamentale pour l'objectivation et l'innovation de pratiques plus collaboratives et le partage de savoirs professionnels (Tardif, Moscoso, 2018). La pratique considérée comme un espace original et relativement autonome apparaît comme étant l'apprentissage et la formation des futurs enseignants (Borges, Souza Neto, Sarti, Benites, 2013). Ainsi, les nouvelles orientations (lignes directrices et politiques de formation des enseignants) nous défient à comprendre comment ce processus de formation pratique gagne de la place: (a) dans l'organisation, le développement et l'évaluation des stages; (b) dans le partenariat université-école; (c) dans le travail de l'université et du professeur d'école; (d) dans la participation des directeurs d'école et des coordonnateurs; (e) dans la création de dispositifs d' accompagnement des stagiaires et (f) dans la performance du stagiaire. Dans ce contexte, ce symposium vise à rassembler des chercheurs qui peuvent présenter, à partir de leurs recherches et expériences, des réflexions et des perspectives pour la pratique professionnelle, ainsi que mettre la scène supervisée comme l'un des protagonistes de la formation des enseignants.

LA ASOCIACIÓN DE LA UNIVERSIDAD CON LA ESCUELA Y EL ETAPA OBLIGATORIA EN EDUCACIÓN FÍSICA

Anegleyce Teodoro Rodrigues, Samuel de Souza Neto

BRASIL

El tema de investigación se basa en la idea que la etapa de práctica se debe desarrollar mediante colaboración como principio de asociación entre la universidad y la escuela, entendiéndolas como instituciones formadoras. El objetivo general es describir y analizar la relación entre la universidad y la escuela, de acuerdo con el proyecto de formación de profesores en Educación Física de la Universidad Federal de Goiás, Regional Goiânia, Brasil. Se trata de una investigación de enfoque cualitativo de un estudio documental. Se identificaron ejes y categorías, según la técnica de análisis de contenido. Primer eje de análisis: principios y finalidades de la política de práctica. Se encontraron indicadores que evidencian como punto central la formación ampliada de profesores para en la escuela. El sentido de formación ampliada en los documientos

están vinculados a las siguientes características: compromiso con un proyecto histórico de transformación social; ubicación en el área de las Ciencias Humanas, eje epistemológico centrado en la motricidad humana; énfasis en experiencias de investigación y prácticas de enseñanza en la educación básica; influencia del debate educativo de los años 1980. Según el eje analiza las perspectivas teóricas de la política de prácticas del curso y su relación con el proyecto de formación de profesores de la institución. Este eje muestra cómo la categoría "experiencias de reflexión teórica crítica y propositiva de la realidad educativa", fundamenta el trabajo de los profesores orientadores e indica un movimiento de imersión en la escuela con vínculos colaborativos. Con base en el estudio de investigaciones sobre la etapa que apontan para un nuevo paradigma centrado en los profesionales de la Educación que trae subyacente la profesionalización de la enseñanza, intentamos apoyarnos en ese referencial para profundizar en el análisis de nuestro objeto de estudio. Inicialmente, no identificamos en los documentos analizados la base teórica ligada al movimiento de profesionalización de la enseñanza. Las conclusiones indican que la Etapa Curricular Obligatoria del curso pone énfasis a la problematización de saberes docentes (curriculares, académicos y de la experiencia profesional) y se aproxima al modelo profesional, al tematizar las dimensiones pedagógicas, organizacional, profesional, social y valorar la escuela como espacio de formación docente.

LE PARTENARIAT ENTRE UNIVERSITÉ ET ÉCOLE DANS LE MODÈLE DE FORMATION PROFESSIONNELLE: LE CAS DU CENTRE DE FORMATION INITIALE DE MAÎTRES AU QUÉBEC

Dijnane Vedovatto, Cecilia Borges

BRASIL / CANADÁ

Le stage est considéré comme un moment privilégié d'apprentissage dans lequel les stagiaires sont immergés dans un contexte de travail professionnel. Il est reconnu comme un élément central de la formation des enseignants dans la perspective de la professionnalisation de l'enseignement. La professionnalisation de l'enseignement a comme élément clé la construction d'une base de connaissances propre aux enseignants, si bien que l'enseignement devient central en tant que profession (Souza Neto, Cyrino, Borges, 2015). Dans ce contexte, le partenariat établi entre l'université et l'école est un élément crucial pour le développement du stage, afin de délimiter les rôles et les actions des institutions et des professionnels impliqués dans ce processus. À l'Université de Montréal (Québec, Canada), le Centre de formation initiale des Enseignants (CFIM) a été créé afin d'assurer le déroulement des stages et le partenariat avec le milieu scolaire. Dans cette communication, nous chercherons à décrire et comprendre comment le partenariat entre l'université et les écoles est établi au sein du CFIM, qui est orienté vers le modèle de formation professionnelle enseignante. Du point de vue de la professionnalisation des enseignants (Gauthier et al, 1998, Tardif, 2008, Borges, 2008), qui présuppose un dialogue de théorie et de pratique d'une manière équitable, une prise en compte des différentes connaissances produites dans la pratique pédagogique, les stages sont configurés comme une période privilégiée pour la formation, et peuvent offrir des moments de réflexion sur le travail et le domaine professionnel. La recherche, un cas d'étude, essaie de comprendre les particularités d'un certain phénomène (Karsenti et Demers, 2011). Plus particulièrement, le cas étudié est celui de la formation professionnelle des enseignants à l'Université de Montréal, dont la mise en œuvre est assumée par le CFIM. La collecte de données a été effectuée au moyen d'une analyse documentaire et d'entrevues semi-structurées avec les coordonnateurs des programmes de formation initiale. Les résultats indiquent que le CFIM est une unité ayant une structure qui favorise le partenariat entre l'université et les écoles à travers des accords institutionnels;

en plus, des enseignants associés et superviseurs en poste sont encouragés à participer à la formation continue offerte par le CFIM, ce qui renforce le partenariat et le lien avec l'université. Il est nécessaire de souligner les investissements réalisés pour que cette structure et cette organisation restent en pleine activité, contribuant à la formation initiale et continue des enseignants. Cette structure est le résultat d'une politique de formation des enseignants dont la professionnalisation est l'élément central de toutes ses actions. Le cas présenté peut révéler des alternatives dans lesquelles les stages acquièrent plus de centralité dans la formation des enseignants, pouvant même éclairer le contexte brésilien de la formation des enseignants.

LES SAVOIRS DES SUPERVISEURS DE STAGE ET LES DÉFIS DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DE CHIMIE

Maisa Altarugio

BRASIL

Plusieurs recherches ont déjà démontré l'importance des stages supervisés pour la formation des enseignants, surtout quand il s'agit de la formation d'un professionnel conscient de son rôle, capable de réfléchir et d'avoir un regard critique à propos de son métier et de son contexte socio-culturel (LIBÂNEO, 2012; PIMENTA, 1999; GHEDIN, 2012). Peu de recherches menées au Brésil se sont pourtant consacrées aux formateurs d'enseignants et leur rôle de superviseur de stages dans leur complexe et importante tâche de former les futurs enseignants. En général sans une formation spécifique préalable, le formateur d'enseignants est souvent autodidacte, vu que sa formation a lieu pendant la démarche même de son travail, face aux demandes actuelles des institutions d'enseignement de plus en plus nombreuses ayant des corps enseignants de plus en plus restreint. (SNOECKX, 2003). Étant donné que l'identité des superviseurs de stage est construite et reconstruite le long de leur activité professionnelle, le présent travail a pour but de révéler quels savoirs professionnels, disciplinaires et curriculaires (TARDIF, 2010) et également quelles qualités ou ressources personnelles (LE BOTERF, 2002) le superviseur de stage débutant mobilise dans l'exercice de sa fonction et, par conséquent, quels savoirs expérentiels il développe et absorbe au cours de la constitution de son rôle. Partie d'une recherche qualitative plus ample, ce travail présentera une étude de cas d'un formateur débutant qui a été chargé de la supervision de stages lorsqu'il a commencé à travailler comme professeur de chimie dans une université brésilienne. La méthodologie a compris la collecte, analyse et triangulation des données obtenues lors des entrevues semistructurées et de la dynamique de construction de l'atome professionnel (MORENO, 2013). Les résultats préliminaires ont démontré que dans les premières années de travail, les savoirs issus de son rôle en tant que stagiaire pendant la période de sa formation professionnelle et les savoirs de ses expériences actuelles, surtout ceux qui ont été acquis au cours des réunions avec les stagiaires, sont les plus importants pour la constitution de son rôle de superviseur. On a identifié aussi de fortes expressions des qualités ou des ressources personnelles de cet enseignant, comme les compétences d'autoconnaissance, de sensibilité et d'adaption, des éléments marquants de la construction de l'identité de ce superviseur. Ce travail apporte des contributions importantes pour la discussion sur la valorisation des stages dans la formation des enseignants et, surtout, sur les savoirs et les compétences du superviseur de stage qui lui permettent de devenir un professionnel conscient de l'importance de son rôle.

LA PASANTÍA SUPERVISADA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESOR DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LA AMAZONÍA BRASILEÑA

Josué de Carvalho Filho, Tânia Suely Azevedo Brasileiro

BRASIL

Este trabajo trata de la formación docente en la pasantía supervisada, como uno de los núcleos del proceso de profesionalización. A partir del Movimiento por la Profesionalización de la Enseñanza (Holmes Group, 1986, Tardif, 2002), la formación de profesores pasó a ser considerada como una educación de alto nivel compuesta por un cuerpo de saber. En este contexto, el trabajo tuvo como objetivo general comprender la pasantía curricular supervisada en la formación del profesor de Educación Física, a partir del currículo formal (escrito) y real (vivido). Se optó por la investigación descriptiva de naturaleza cualitativa ,realizada con el curso de licenciatura en Educación Física de la Universidad Federal de Rondônia–UNIR, en la Amazonía Occidental, Brasil. Las técnicas de recolección de datos fueron el análisis documental de la legislación y del proyecto pedagógico curricular (PPC), un cuestionario aplicado a 14 estudiantes y entrevista con dos profesores (profesor coordinador y profesor orientador de la pasantía). Los datos se revisaron por medio del análisis de contenido (BARDIN, 2009). Los resultados apuntaron que: a) la organización de la pasantía está prevista en el PPC, así como él atiende a los dispositivos de la legislación; b) en las descripciones de los profesores aparecieron lagunas, revelando la necesidad de reglamentación de la pasantía para lograr un trabajo integrado entre los docentes de la universidad y la escuela de educación básica; y c) los docentes y los estudiantes apuntaron que, aunque existe la percepción y esfuerzo en articular teoría y práctica, se hace necesario reflexionar sobre la movilización de saberes durante las pasantías supervisadas. Se concluyó que esta falta de articulación en la pasantía depende de una integración entre documentos orientadores, profesores formadores y la escuela. En fin, es necesario considerar la universidad y la escuela como lugares de formación.

LA ORGANIZACIÓN PEDAGÓGICA DE LA PASANTÍA SUPERVISADA A PARTIR DE LA EPISTEMOLOGÍA DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL DOCENTE

Janaina da Silva Ferreira, José Henrique Dos Santos

BRASIL

Durante la formación inicial, la pasantía supervisada es el momento por lo qual el futuro maestro tiene la oportunidad de tener su primer contacto con la docencia, participando de la vida cotidiana de la escuela, a partir de su relación con el estudiante y con las diferentes situaciones de enseñanza-aprendizaje. Este estudio pretendió describir una propuesta de sistematización de las actividades de orientación de la pasantía, a partir de presupuestos teóricos de la epistemología de la práctica profesional. Es un estudio cualitativo, caracterizado como una investigación de lo tipo constructivo-colaborativa. Intentó proporcionar a los pasantes, por medio de los dispositivos de análisis de las prácticas, reflexiones colaborativas con el fin de racionalizar las experiencias vividas en conocimiento práctico. Para la construcción de los dispositivos en los ejes de formación en la pasantía se determinaron etapas, tales como la definición del marco teórico que sirve de eje; definición del objetivo del eje (en las pasantías I, II, III, IV); sistematización de las actividades de análisis de las prácticas, con una definición clara y sistematizada de las actividades que se realizarían en cada encuentro con los practicantes; creación de un instrumento metodológico para el seguimiento y análisis de los dispositivos. El conjunto de estas actividades y propósitos constituyeron los dispositivos.

La propuesta presentada señaló la posibilidad de una sistematización de las actividades de orientación de la pasantía en la universidad.

La intención no fue presentar una propuesta dada, pero elementos para pensar en una pedagogía de la práctica supervisada, capaz de generar significativos modos de reflexionar sobre la profesión y la enseñanza.

Los resultados preliminares muestran un alto compromiso de los pasantes, principalmente en los ejes "Socialización Profesional" y "Enseñanza-Aprendizaje". Los dispositivos generaron una intensa participación, momentos de reflexión sobre la articulación teoría-práctica, intercambios de experiencias entre los pasantes, llevándolos a externar voluntariamente, en los medios sociales, el significado e importancia de las experiencias vividas durante la pasantía. En el eje "Competencias Profesionales" la actitud pasiva de los pasantes cambió a un espíritu reflexivo sobre la adecuación de competencias a los ambientes educativos informales. En el eje "Identidad Profesional" los dispositivos no presentaron una dinámica adecuada como se esperaba y, a pesar de la participación de los pasantes, no se evidenció cambios significativos en su postura frente a las sesiones de orientación.

Los resultados muestran que son innumerables las posibilidades de diversificación de los dispositivos de análisis de las prácticas, pero requieren una profundización teórica para su constitución, competencias de desarrollo por los orientadores y adecuación a los ambientes de aprendizaje y problemas prácticos vivenciados por los estudiantes.

LA INTEGRACIÓN DE TECNOLOGÍAS DIGITALES A LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN BRASIL: NUEVAS DEMANDAS PARA LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES

Isadora Valencise

BRASIL

El área de enseñanza y aprendizaje de lenguas en Brasil ha vivido, la última década, un período de reformas y cambios de orientación teórico-metodológica como resultado de nuevas recomendaciones curriculares implementadas en la enseñanza regulada (BRASIL/MEC, 2006). Además, el desarrollo de las tecnologías digitales ha favorecido cambios en nuestras formas de comunicación, cada vez más mediadas por pantallas e híbridas (Canclini, 1997), lo que supone nuevos planteamientos éticos, políticos y pedagógicos y obliga a replantear el rol que juegan los docentes a la hora de planear actividades lingüísticas. En nuestro contexto específico de formación de futuros profesores de lengua española en Brasil, los resultados de los proyectos de integración de tecnologías digitales a la enseñanza de español, nos han impulsado a experimentar nuevos modelos de formación inicial docente bajo la perspectiva de convertir a las TIC (Tecnologías de Información y Comunicación) en TAC (Tecnologías de Aprendizaje y Conocimiento) (SANCHO, 2008). Basada en este escenario, la presente comunicación problematizará las nuevas demandas de formación profesional de profesores, para enfrentarse a la realidad ubícua e hipermediática de los alumnos. El análisis de documentos producidos en el contexto de un programa institucional de becas para la formación inicial docente (PIBID), nos permite afirmar que no basta con desarrollar la "competencia digital docente" para el manejo de entornos digitales, sino que es fundamental el desarrollo de destrezas comunicativas específicas y de estrategias de enseñanza, teniendo en cuenta la función social de la escuela en el desarrollo de ciudadanos para su intervención en la vida pública (PÉREZ GÓMEZ, 2002).

POUR UNE PÉDAGOGIE DU STAGE SUPERVISÉ: LA PRATIQUE COMME LIEU DE FORMATION

Samuel de Souza Neto

BRASIL

Cette recherche traite la pratique en tant que lieu de formation et de production de connaissances (Tardif, 2002; Borges, 2008), en

considérant les réformes des politiques publiques (Brésil, 1996), les politiques de formation des enseignants (Brésil, 2002, 2004, 2015, 2018).) et le stage supervisé (Brésil, 2008). D'une part, nous questionnons la formation à l'université et d'autre part, nous avons des propositions de professionnalisme basées sur un corpus de connaissances et de formation pratique. En éducation, le paradigme de la formation des éducateurs est remplacé par le paradigme des professionnels de l'enseignement (Brésil, 1996, Borges, 2008). Bien qu'il y ait une telle dimension, on s'interroge: quel est le modèle de formation qui fonde la formation des enseignants? Comme objectifs, nous cherchons à identifier et analyser dans des propositions de stages supervisés de trois universités (l'USP, l'UNICAMP, l'UNESP) les éléments qui peuvent caractériser les perspectives d'un processus de professionnalisation de l'enseignement au stage supervisé. Nous avons opté pour l'étude exploratoire avec la participation de trois universités publiques brésiliennes (l'USP, l'UNICAMP, l'UNESP) et trois superviseurs des stagiaires (PS1, PS2, PS3). Dans l'approfondissement de l'étude, l'UNESP a été choisi. Six enseignants associés (PA1, PA2, PA3, PA4, PA5, PA6) et six étudiants stagiaires (EE1, EE2, EE3, EE4, EE5, EE6) ont été ajoutés à la recherche. Des techniques de collecte et d'analyse des données ont été utilisées, comme l'entretien semi-structuré, l'analyse de documents et l'analyse de contenu. Les conceptions du stage sont différentes dans les trois universités. Il y a une plus grande approximation entre l'USP et l'UNICAMP pour partager une partie de la charge de travail du stage entre les facultés d'éducation et la faculté d'éducation physique. Dans l'UNESP, le stage est centralisé au Département de l'Éducation. La supervision dans les écoles de stage est différente dans chaque programme de formation. Cependant, le modèle de formation qui fonde chaque cours a des aspects communs de rationalité technique, avec quelques éléments de rationalité pratique ou de rationalité critique (l'USP, l'UNICAMP, l'UNESP). En commun, on observe dans la formation / orientation des stagiaires un souci de réflexion critique sur le processus d'enseignement; la tentative des superviseurs de travailler sur la question de la gestion des classes et de la maîtrise du contenu; l'analyse de l'enseignement dans les rapports; la reconnaissance de l'école comme espace de formation et de l'enseignant associé comme pouvant devenir partenaire du processus de formation. Les données pointent vers une connaissance de base (l'USP, l'UNICAM, l'UNESP) qui favorise la professionnalisation de l'enseignement (PS1, PS2, PS3). Toutfois ils soulignent également une limitation dans l'articulation entre les contenus (PA5, PA6) et les pratiques (PA1, PA2) au sein de l'enseignement universitaire (PS1, PS2, EE2, EE4). À l'UNESP, il y a une pratique professionnelle qui commence à être analysée et fondée (PA1, PA3, PA4, EE1, EE3, EE6). Ainsi que dans le partenariat université-école, il y a une plus grande approximation et un travail conjoint (PA2, EE4). Il a été conclu qu'il existe des pratiques de collaboration (PS1, PS2, PS3); l'enseignant associé et les stagiaires sont plus impliqués dans la formation pratique (EE2); les stagiaires commencent à enquêter sur leur pratique et utilisent des dispositifs d'analyse de la pratique (EE2). Il y a des aspects d'une culture plus active et de dimensions expérientielles à l'intérieur et à l'extérieur des murs de l'université qui sont analysés et fondés.

L'ORGANISATION, LA SUPERVISION ET L'ACCOMPAGNEMENT DE STAGIAIRES AU BRÉSIL: LE CAS DE LA FORMATION INITIALE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

Mrina Cyrino, Samuel de Souza Neto

BRASIL

Au Brésil, à partir des années 2000, un changement de paradigme dans la conception de formation des enseignements au Brésil aurait lieu : la centralité des processus de professionnalisation de l'enseignement au sein de la législation ; les textes ont passé à considérer l'importance de la pratique professionnelle (accompagnée et analysée) pour la formation des

enseignants. Ainsi, un grand défi qui émerge dans ce scénario est la supervision et l'accompagnement du stage. Cette communication se réfère plus spécifiquement à des manières d'accompagnement des stagiaires dans le processus de stage supervisé lors de la formation initiale des futurs enseignants de l'éducation primaire, au sein d'une proposition liée à l'UNESP (Sao Paulo). Le cas de stage analysé se poursuit depuis plus de dix ans, et il établit un partenariat avec le réseau municipal d'éducation. Le stage analysé concerne notamment aux 150 heures consacrées à l'enseignement primaire. Dans cette proposition, il y aurait l'élaboration de deux dispositifs d'accompagnement en collaboration avec les acteurs du terrain (des enseignants, la coordinatrice pédagogique, chercheur et avec la professeure superviseur). Le premier dispositif à l'intention des stagiaires (grille d'accompagnement analytique-réflexif) focalise la réflexion sur la pratique, en suivant quelques étapes, comme: les attentes à l'égard du stage et de l'école; les nouvelles et l'organisation de la classe; la réflexion (Schon, 1992; Smyth, 1999); l'accompagnement de leur propre pratique; dé-privatisation de la pratique (Cochram-Smith, 2012). Le second dispositif, pour les maîtres d'accueil (grille d'accompagnement de la pratique d'enseignement) est basé sur trois étapes pour accompagner les stagiaires: questions sur la phase initiale du stage; questions à propos du plan de travail pédagogique; questions sur le développement du plan de travail. Les dispositifs sont utilisés depuis 2014 et signalent une amélioration de l'organisation de la scène; une avance dans la formation initiale des stagiaires qui pourraient systématiser la pratique; la formalisation du rôle de l'enseignant de l'école dans l'accompagnement du stagiaire.

TENSIONES E IMPLICANCIAS EN LA FORMACIÓN PRÁCTICA DE UN DIÁLOGO A TRES VOCES: ESTUDIANTES, FORMADORES Y PROFESORES EN SUS PRIMEROS AÑOS

Carolina Aparicio, Alejandra Nocetti, Julio Hizmeri, Elisabet Díaz

CHILE

En la formación de docentes, predomina un enfoque que va de la teoría a la práctica (Korthagen, 2010), donde aprender para enseñar se deduce directamente del conocimiento científico y el académico decide qué debe aprender el futuro profesor. Prevalece así la distancia entre teoría y práctica (Schön, 1998; Pérez Gómez, 2010; Korthagen, 2006, 2010) o experiencia y saber (Piussi, 1996; Contreras, 2010). No obstante, el proceso de llegar a ser docente parece atravesar un paisaje pantanoso, ambiguo y delicado (Schön, 1998; Tardif, 2004; Contreras, 2016), donde la práctica educativa no se resuelve por la exclusiva aplicación teórica (van Manen, 1998; Contreras, 2013). Por ello, la línea de investigación de Experiencia, Saber Práctico y Formación Docente —Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción— viene desarrollando tres perspectivas complementarias: 1) de estudiantes de pedagogía, 2) de docentes en sus primeros años y 3) de formadores docentes. Estas se conectan para el mejoramiento de la formación práctica.

Nos centramos en la necesidad de explorar las tensiones vividas en torno a la formación docente, para repensar tanto a) el modelo de formación tradicional y b) nuestra propia práctica como formadores de futuros docentes.

Las tres investigaciones que se presentan son interpretativas (Sandin, 2003), el método empleado fue el estudio de casos (Stake, 2013). En el primero, estudiantes de Parvularia escribieron diarios docentes sobre lo vivido en las escuelas. En el segundo, tres formadoras de formadores analizaron relatos sobre experiencias vividas por sus estudiantes, escribieron

sus propios relatos y desarrollaron entrevistas narrativas entre ellas. Finalmente, el tercer estudio corresponde a cinco experiencias sobre saberes de docentes en sus primeros años (Huberman, 1989; Tardif, 2004) donde, a partir de relatos de vida y conversaciones narrativas, se compusieron textos de investigación que describieron, interpretaron y reflexionaron acerca de las experiencias.

Como resultados: en las estudiantes las tensiones se centran en la "imposibilidad de generar un propio proceso deliberativo" en la construcción del conocimiento profesional, en contraste con las necesidades de formación identificadas por las docentes y los procesos didácticos gestionados para ello. También, tensiona un "uso utilitarista de dispositivos de reflexión", aduciendo que la finalidad se centra en responder a los requerimientos técnicos de los docentes universitarios.

Por su parte, las Formadoras de Formadores experimentaron tres tensiones. La primera se refiere a la "disputa del rol formativo", evidenciándose una invisibilización sistemática de esta función del profesor guía. La segunda se relaciona con el propósito de la formación, explicitándose una centralidad en la "efectividad didáctica", pero no en la "deliberación pedagógica" del futuro profesional. Finalmente, se reconoce que se forma para un "territorio desconocido", reafirmándose la distancia entre nuestro mundo y el de la escuela.

Por otra parte, los docentes en sus primeros años nos relatan sus tránsitos en la búsqueda de una manera de ser profesor, sus experiencias y tensiones, intentando cultivar un saber educativo que toma cierta distancia, tanto de los ideales formativos de la FID como de las expectativas que les transmiten sus pares en las escuelas. Se van construyendo saberes sobre la relación educativa y la atención a estudiantes, al conocimiento de sí y la relación con lo instituido, como temas esenciales en la tarea y acción educativa.

A modo de conclusión, a partir de las tres perspectivas, nos une la necesidad de profundizar en los límites de un modelo formativo que parece no lograr articular la teoría y práctica profesional, que requiere ser repensado y revisar el modo en que estas experiencias nos van interpelando a examinar la forma en que estamos formando a las y los futuros docentes.

EXPERIENCIAS Y SABERES DE DOCENTES EN SUS PRIMEROS AÑOS. UN ESTUDIO NARRATIVO DE EXPLORACIÓN Y AUTOEXPLORACIÓN

Julio Hizmeri, Gladys Contreras, Carolina Aparicio, Maite Otondo, Javier Espinoza

CHILE

Nuestra investigación busca explorar en la experiencia de cinco docentes en sus primeros años a partir de relatos de vida y conversaciones narrativas. Hemos ido componiendo textos de investigación (Clandinin y Connelly, 2000) a través de un análisis temático (Van Manen, 2003). Buscamos profundizar en el saber experiencial (Contreras y Pérez de Lara, 2010), entendiéndolo como aquel que nace en la práctica, una forma de reconstrucción de las experiencias que permite hacer frente a las exigencias pedagógicas.

Los docentes contaron sobre su búsqueda por un modo de ser profesor, un intento por cultivar un saber educativo que toma distancia de los ideales formativos de la FID y de las expectativas de sus pares. Relatan que van construyendo saberes sobre la relación educativa, la atención a las necesidades de los estudiantes y al conocimiento de sí mismos como profesores.

A partir de la interpretación de estas experiencias, vemos la necesidad de abordar los límites de un modelo formativo que no ahonda en la profundidad de la experiencia de construcción del saber docente, así como revisar el modo en que el proceso de indagación de estas experiencias nos interpela a examinar nuestra forma de pensar y colaborar en la formación práctica.

EXPERIENCIA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN PARVULARIA TRAS LA INCORPORACIÓN DE METODOLOGÍAS REFLEXIVA

Elisabet Díaz, Ximena Espinoza

CHILE

Esta investigación buscó conocer la experiencia reflexiva desarrollada por estudiantes de educación parvularia luego de la incorporación del portafolio y de la bitácora en el continuo de prácticas progresivas. El año 2017 se realizaron grupos focales a los estudiantes de los diferentes niveles de práctica. Un total de siete grupos focales, fueron analizados en su contenido. Los principales resultados de la investigación muestran que la experiencia reflexiva llevada a cabo por los estudiantes ha favorecido la comprensión del contexto educativo en el que desarrollan sus prácticas.

Aunque este conocimiento es relevante para la acción docente, se percibe una deuda respecto del aporte de estas prácticas a la construcción de conocimiento profesional.

En relación con el uso de las estrategias reflexivas, se evidencia una baja apropiación de los estudiantes, traducida en la imposibilidad de generar un propio proceso deliberativo en la construcción del conocimiento profesional, en contraste con las necesidades de formación identificadas por los docentes y los procesos didácticos gestionados para ello.

A pesar de lo anterior, se observa en el continuo formativo, una tendencia progresiva de los estudiantes a exigir mayor autonomía en el uso de la bitácora y el portafolio.

SABERES DOCENTES QUE EMERGEN DE LA REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA Y EL APORTE AL MEJORAMIENTO DOCENTE

Alejandra Nocetti, Carmen Espinoza, Carmen Gloria Soto

CHILE

La investigación busca explorar qué aprendemos —tres formadoras de formadores— cuando relatamos la experiencia que suscita el análisis de los diarios narrativos de nuestros estudiantes en práctica pedagógica y profesional de las carreras de Pedagogía en Biología, Matemática y Educación básica. Particularmente, interesó examinar los temas no previstos por nosotros, y profundizar mediante la escritura en los supuestos formativos que se manifiestan. Así, se identificaron tensiones en nuestra propia práctica formativa, que nos llevó a devolver el valor al saber pedagógico que emerge de nuestra propia experiencia. Se empleó el análisis de contenido, desarrollándose tareas de codificación y categorización con ayuda del programa Atlas ti.

Los resultados del estudio muestran tres tipos de tensiones, por una parte se visibiliza una "disputa del rol formativo", evidenciándose una negación sistemática de éste en los profesores guías de las escuelas y/o liceos por parte de los formadores de formadores. La segunda tensión se relaciona con el propósito de la formación. Comprendimos que nuestros esfuerzos se focalizan en lograr mayor "efectividad didáctica", pero no logramos desarrollar la "deliberación pedagógica" en el futuro profesional. Finalmente, reconocimos que pretendemos formar para un "territorio desconocido", evidenciándose la distancia entre nuestro universitario y el mundo de la escuela.

CONSTRUCCIÓN DE UNA COMUNIDAD DE PRÁCTICA DE FORMADORES DE FORMADORES A TRAVÉS DEL SELF STUDY

Rodrigo Fuentealba, Rosita Gaete, Solange Gorichon, Claudia Orrego, Carolina Hirmas

CHILE

Esta presentación analiza e interpreta los resultados de una red de formadores de formadores que trabajan en la línea de formación práctica de cuatro universidades en Chile, acompañados por un amigo crítico internacional y apoyados por un organismo internacional. Esta red de formadores introduce el Self Study como una forma de profundizar en la conceptualización y explicitación de supuestos en los procesos de acompañamiento de prácticas formativas de futuros profesores.

Los datos provienen de la grabación de los intercambios entre los equipos, así como de las reuniones con el amigo crítico internacional. Ilustran de manera explícita, el proceso de cambio de racionalidad que viven los participantes de esta investigación, mostrando evidencia de ajustes en sus procesos formativos frente a estudiantes.

Esta modalidad metodológica pone de manifiesto la necesidad de repensar los procesos subyacentes a la formación de profesores en Chile. Una primera presentación abordará los desafíos que implica a los futuros formadores asumir las resistencias al momento de promover los cambios de prácticas formativas. Una segunda exposición hace referencia a las distintas manifestaciones que dan cuenta de la escucha activa y sus diversas modalidades que los futuros profesores reconocen en el cambio de prácticas de sus formadores. Una tercera presentación analiza los alcances políticos (curriculares, micropolíticos) que evidencia el cambio de prácticas formativas de los formadores. Una cuarta presentación da cuenta de las implicancias de la configuración del trabajo en red entre formadores, y los alcances para una forma más compleja de entender los procesos formativos de los futuros profesores.

El conjunto de las ponencias permite discutir respecto de las nuevas significaciones que implica visibilizar un actor no considerado en los procesos de cambio en la formación de profesores, así como de los procesos de cambio de prácticas.

FORMAS DE ENSEÑAR QUE FAVORECEN EN MIS ESTUDIANTES LA REFLEXIÓN, EN TORNO A CÓMO BRINDAR EN LA PRIMERA INFANCIA EXPERIENCIAS DE ENSEÑANZA POTENCIADORES DE APRENDIZAJE: UNA MIRADA DESDE MI PRÁCTICA DOCENTE CON ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN DE PÁRVULOS

Camila Silva, Piedad Cabrera, Solange Gorichon

CHILE

Este estudio refiere al proceso reflexivo que como formadoras de futuras educadoras de párvulos hemos realizado durante un año académico con estudiantes, de primero a tercer año de Educación Parvularia, en dos universidades. El proceso reflexivo que realizamos como amigas críticas tornó frente a la siguiente pregunta problema que definimos de manera conjunta: ¿Cómo nuestras formas de enseñar favorecen procesos reflexivos en las estudiantes en torno a cómo brindar experiencias potenciadoras de aprendizajes en la primera infancia?

Al estar enmarcada en nuestras prácticas, hemos realizado un proceso recursivo por medio de la reflexión sobre nuestra identidad docente y nuestra práctica pedagógica actual. Así, nuestra autobiografía se convirtió en la primera fuente de información para establecer vínculos como amigas críticas y para reconocer nuestras propias identidades docentes. También los registros de los encuentros se convirtieron en fuente de análisis y reflexión, los que fuimos contrastado con los puntos de

vista de nuestras estudiantes, por medio del análisis de sus discursos y reflexiones evidenciados en diversos formatos, a fin de conocer la manera en que ellas evalúan el impacto de nuestras prácticas docentes en sus procesos formativos, buscando reconocer posibles cambios sobre las formas de aprender y de enseñar en educación inicial. Las fuentes de información, a través de las cuales recogimos sus discursos orales y escritos han sido: entrevistas grupales, reflexiones de trabajos en sala, producciones escritas de los estudiantes, y evaluaciones docentes.

Los resultados de este viaje colectivo, los centramos en cuatro puntos que revisitamos continuamente: i) fundamentos epistemológicos que nos llevaron a preguntar desde qué supuestos enseñamos, permitiéndonos visibilizar los marcos interpretativos, la desnaturalización de la realidad y la profesionalización docente; ii) finalidad de la enseñanza, centrándonos en cinco tensiones que nos permiten abordar la pregunta del para qué enseñamos; iii) la identidad docente, lo que significa ser docente; y iv) la mirada reflexiva sobre los estudiantes, a quiénes enseñamos.

Tomar esta ruta de aprendizaje colectivo, nos permite sugerir a otros programas de formación de formadores la necesidad de enriquecer los procesos reflexivos de las futuras educadoras de párvulos, en relación a los procesos de aprender y de enseñar a aprender. Coincidimos que estos procesos deben producirse durante toda su trayectoria formativa como futuras educadoras de párvulo, generando experiencias educativas que enriquezcan este proceso reflexivo. El proceso también nos ha permitido resignificar la importancia de la docencia universitaria como un trabajo en red, ya no sólo como una identificación profesional individual, sino como un trabajo en conjunto de diversos actores, que se extiende en múltiples dimensiones. Esto implica pensar en mayores niveles de coordinación de las prácticas de las y los docentes universitarios, pasando de una configuración de “isla” hacia elevados niveles de coordinación, que es el horizonte de expectativa que tenemos respecto al trabajo de las propias educadoras de párvulos cuando se integren al sistema.

Más que tener certezas de cómo lograrlo, el estudio nos llevó a preguntarnos por las formas de coordinación existentes o cuáles de ellas consideramos necesarias, las formas que tenemos de cuestionar nuestros supuestos relacionados con las maneras de enseñar, como también, la manera en que reproducimos o rompemos el trabajo individual en nuestras salas de clases, y cuáles son los desafíos que esto supone, en la medida que toca o perturba la cultura individual de nuestras estudiantes y de nosotras mismas como docentes universitarias. El viaje termina con más preguntas que respuestas, más movilizadas y cuestionadas en los supuestos que se ponen en la piel y buscando nuevas alternativas para seguir cuestionando nuestro quehacer y mejorar nuestra práctica.

SELF STUDY EN LA FORMACIÓN DE EDUCADORES DE PRIMERA INFANCIA

Rosa Gaete, Lorena Garrido, Patricia Troncoso, Loredana Ayala, Alejandra Rebolledo

CHILE

Como educadora de párvulos ejerciendo en las aulas con niños y niñas de la primera infancia y de docencia de pre grado en educación parvularia, constantemente surgía la necesidad de tener conversaciones, desde el hacer de educadora y formadora de formadores. Pero en ocasiones no existían los espacios ni los tiempos, generando lagunas de conocimientos. Sentimientos encontrados frente al hecho de no poder lograr mejoras educativas y lo complejo que era descubrir esa realidad.

Compartir el interés por mejorar nuestras prácticas como docentes en la formación de formadores, dio sentido a la práctica docente. El self study presenta de manera consciente el significado de una amistad crítica que,

a través de las preguntas desafiantes y una escucha activa, gatillan reconocer la realidad, lo que sucede en un instante, y movilizan los estados de confort en la docencia cotidiana.

Estar más atenta a las acciones de mis prácticas docentes me ha permitido generar estrategias que accedan presentar nuevas propuestas, las cuales, como espirales pedagógicas, presentan nuevos desafíos que clase a clase son entregados por las estudiantes, a través del ticket out que dan inicio a nuevas des-estructuras y abren espacios a las reflexiones cotidianas presentes.

APRENDIENDO-ENSEÑANDO LA REFLEXIÓN: UN SELF STUDY COLABORATIVO INTERINSTITUCIONAL

Claudia Orrego

CHILE

El presente trabajo deriva de una investigación colaborativa interinstitucional, cuyo foco principal fue resolver la pregunta: ¿Qué aprendemos, a partir de nuestras prácticas formativas, sobre enseñar a enseñar desde un enfoque reflexivo? El enfoque de la investigación fue de carácter interpretativo y se basó en el método Self Study. Se trabajó con varios casos pertenecientes a tres instituciones formadoras de profesores, distinguiéndose por su carácter colaborativo.

Analizando narrativamente los correos electrónicos, notas de campo, conversaciones grabadas, filmaciones, se llega a ciertos aprendizajes comunes, los cuales se expresan principalmente a través de la historia de dos de las participantes del equipo.

Los aprendizajes logrados se traducen en cómo el examen de la propia acción formativa devela una distancia entre el discurso y la acción profesional. Además, cómo dicha toma de consciencia se constituye en el sustrato que favorece cambios y/o transformación de la mirada formativa, que en este caso particular favoreció cambios en el diálogo y la escritura, orientada a ofrecer una experiencia temprana de reflexión en el contexto del desarrollo de las prácticas pedagógicas de estudiantes de instituciones universitarias del sur de Chile.

LA EXPERIENCIA DE SELF STUDY: LO QUE VIENE A TOCAR, TRASTOCAR Y CAMBIAR DE LA PRÁCTICA

Solange Gorichon

CHILE

La presentación describe el proceso de indagación y autoestudio personal sobre las propias prácticas de enseñanza, como formadora de formadores, llevado a cabo entre los años 2016 y 2018 bajo la metodología Self Study, vinculada específicamente al acompañamiento de estudiantes en prácticas y a la formación de futuras educadoras.

Dentro de las principales características de este proceso, destaca la importancia del amigo y comunidad crítica que acompaña el camino reflexivo, las condiciones y el “modo particular de proceder” de dicha amistad crítica, que ayuda a “tocar y trastocar” los propios supuestos anclados a las prácticas y creencias acerca de lo que es enseñar y ser un profesor.

Por otro lado, las “voces” de los estudiantes y las evidencias de sus aprendizajes, se vuelven un punto clave para contrastar nuestras prácticas de enseñanza y acompañamiento, pues se convierten en espejos de nuestros avances, como también, de nuestras dificultades. Una reflexión que supera los márgenes analíticos, moviliza a salir de la zona de “confort” e invita a cambiar racionalidades, a humanizar el aula, a vincularnos de manera distinta.

La ganancia no sólo es para los formadores de formadores, principalmente es la mejora del proceso formativo que reciben nuestros estudiantes.

FORTALECIMIENTO DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE EN ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA: APRENDIZAJES Y DESAFÍOS DESDE UN ESTUDIO DE CASO

Gonzalo Zapata, Guillermo Zamora, Cecilia Ramírez, Valentina Romeu

CHILE/ESPAÑA

Este coloquio reúne estudios y evidencia empírica levantada por tres proyectos desarrollados por académicos de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile (2015-2017), en los que se investigó sobre las motivaciones, percepciones y proceso de formación de la identidad profesional docente en estudiantes de Pedagogía Básica. Los proyectos incluyeron intervenciones destinadas al mejoramiento de las oportunidades de reflexión de los estudiantes, respecto de la construcción de su propia identidad en el contexto de los desafíos de la profesión docente en Chile. La identidad docente es un factor clave en la profesión, y su construcción se desarrolla desde la formación inicial. Ha sido identificada como una variable relevante que incide en su compromiso y efectividad con el trabajo, así también como en su permanencia, especialmente en los primeros años de ejercicio profesional.

La literatura especializada, nacional e internacional, sugiere que la construcción de la identidad parte en la formación inicial, mediante el desarrollo de valores y concepciones sobre los desafíos del campo profesional. La formación teórica y práctica inicial de los estudiantes constituye la entrada a la profesión, y es la etapa en que se forman expectativas y creencias. Al respecto, es relevante prestar atención al proceso de formación de los estudiantes y al desarrollo paulatino de su propia identidad como profesores novatos. En efecto, percepciones bien fundadas y un sentido profesional sólido, permitirán enfrentar mejor las incertidumbres, tensiones y fuertes desafíos que presenta el sistema escolar.

El problema que aborda el coloquio es conocer mejor sobre el proceso y discursos de construcción de la identidad docente en estudiantes de pedagogía, así como desarrollar y evaluar experiencias contextualizadas de fortalecimiento de la misma. Para esto, se presentan los resultados de proyectos que utilizaron metodologías mixtas y técnicas de análisis descriptivas, en el caso particular de estudio de la carrera de Pedagogía Básica de la UC. Se utilizaron también marcos e instrumentos validados en la literatura, y utilizaron prácticas de gestión curricular y docente. Esta propuesta se ajusta a las temáticas de "inserción profesional docente" y "formación práctica" del Congreso, puesto que aborda la reflexión del rol profesional en la formación inicial y prácticas de los estudiantes, teniendo presente su futura inserción y permanencia laboral.

El coloquio incluye la presentación de cuatro trabajos, que en su conjunto abordan el problema del conocimiento y fortalecimiento del proceso de construcción de la identidad profesional docente en estudiantes de pedagogía. El primero discute la literatura y reporta cómo los estudiantes entienden su proceso de construcción identitaria. El segundo, describe las percepciones de los estudiantes sobre la profesión, discutiendo tensiones respecto del ejercicio profesional. El tercero y cuarto abordan experiencias concretas de fortalecimiento de la identidad, mediante actividades de reflexión de los estudiantes durante su formación y desarrollo de prácticas.

Se incluirá evidencia empírica, levantada en el contexto de la carrera en la UC, así como también una discusión de los aprendizajes y lecciones obtenidas de experiencias de reflexión y fortalecimiento de la identidad profesional de los estudiantes.

Esta experiencia será discutida entre los expositores y el público asistente, desde una perspectiva de aprendizajes y desafíos futuros. Se contribuirá así a conocer mejor el proceso de construcción de la identidad de los estudiantes de pedagogía, sus expectativas y creencias

acerca del rol del profesor, promoviendo una reflexión contextualizada sobre la identidad profesional desde la formación inicial.

¿CÓMO SE CONSTRUYE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DURANTE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE?

Gonzalo Zapata

CHILE

Este trabajo tiene por objetivo introducir el tema de la construcción de la identidad profesional docente a partir de la formación inicial. Para lo anterior, se presentará una breve revisión de la literatura e investigación previa sobre la materia, discutiendo su relevancia para el contexto local.

Asimismo, se presentará el caso de la carrera de educación básica de la Pontificia Universidad Católica de Chile y el contexto de los proyectos de investigación e iniciativas asociadas al estudio de sobre construcción y desarrollo de la identidad profesional docente en estudiantes (2015-2017).

Al respecto, se discutirá la relevancia del tema desde la perspectiva de la FID.

Finalmente, se presentarán las percepciones de los estudiantes respecto de lo que entienden por identidad profesional docente y su evaluación de las oportunidades de formación que le ofrece la carrera. Para lo anterior, se reportarán los resultados sistematizados de cinco grupos focales (n=26), desarrollados durante los años 2016 y 2017.

¿CÓMO ABORDAR LA FORMACIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE DESDE EL CURRICULUM?

Cecilia Ramírez

CHILE

Este trabajo discute el proceso de construcción de la identidad profesional docente en estudiantes de educación básica de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Pese a su importancia para la permanencia y compromiso de los futuros profesionales, ha sido a veces obviado y abordado marginalmente.

Se presentará el análisis realizado por la comisión curricular del equipo de investigación y el diseño de una experiencia de cambio y ajustes de una línea de cursos de formación del curriculum de educación básica. Al respecto, se discuten las posibilidades y limitaciones observadas en el trabajo de un equipo de profesores que incorporaron, explícitamente a sus cursos, actividades de formación y reflexión sobre la profesión docente en Chile.

Se concluye la importancia de una perspectiva transversal y colaborativa en la promoción del dominio de la formación en torno a la identidad profesional de los estudiantes. Asimismo, la necesidad de desarrollar una renovada valoración de la identidad profesional en el contexto curricular de la carrera, generando materiales, recursos y oportunidades de aprendizaje, que permitan a los estudiantes discutir y abordar su futuro profesional mediante nuevas perspectivas.

¿CÓMO ABORDAR LA FORMACIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE DESDE LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES?

Valentina Romeu

CHILE

Este trabajo presenta una evaluación y diseño de una experiencia de cambios en la línea de prácticas de la carrera de educación básica, abordando el tema de la identidad docente y su posicionamiento pedagógico. Al respecto, se plantea que la trayectoria de los profesores en formación apunta al desarrollo de diversas capacidades y competencias apoyadas por profesores supervisores y colaboradores. Sin embargo, estas competencias y capacidades han sido preferentemente de carácter didáctico y disciplinar, y en menor medida de carácter profesional.

Por lo mismo, se presenta una metodología de fortalecimiento de la dimensión profesional, y particularmente, de reflexión en torno a la identidad.

Se examina una propuesta de aproximaciones sucesivas a contextos auténticos de práctica, que aprovecha la experiencia internacional y las propias percepciones de los estudiantes.

La experiencia realizada, ha permitido abordar con mayor profundidad la formación de la identidad y fortalecer gradualmente el posicionamiento pedagógico de los estudiantes. La clave ha sido promover la reflexión de las experiencias de práctica e integrarlas con los aprendizajes disciplinares, didácticos y pedagógicos.

¿CÓMO PERCIBEN LOS ESTUDIANTES A LA PROFESIÓN Y SU EJERCICIO DOCENTE?

Guillermo Zamora

ESPAÑA

Este trabajo presenta los resultados de la aplicación de un cuestionario adaptado sobre la profesión docente (Ávalos, 2009). Aplicado en los años 2016 y 2017 a 230 estudiantes de educación básica de la PUC, arroja evidencias sobre las percepciones acerca de su rol, tareas, motivaciones, estatus, perspectivas y significados del trabajo docente.

Se reporta que los estudiantes cuentan con un alto interés en ser educadores (M=3.31, en una escala de 1 a 4); y fuerte confianza en que mantendrán esa motivación cuando ingresen al mundo laboral (M=3.30). Su motivación se asocia principalmente a la contribución social de la profesión (M=3.51). Valoran especialmente la función de transmisión de conocimientos (M= 3.13) y experimentan una alta satisfacción por el área de su especialidad (M=3.19).

Este trabajo discute el razonable realismo que declaran los estudiantes, los que reconocen las problemáticas del ejercicio laboral, demandas de tiempo y débil estatus de las pedagogías. Finalmente, se reflexiona sobre las altas expectativas y sentido moral declarado por los estudiantes, desde la perspectiva de las oportunidades y desafíos que presenta el medio escolar en Chile.

DESAFÍOS (IN)VISIBLES EN LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL EN LAS ÁREAS DE LAS CIENCIAS Y MATEMÁTICAS: LA PERSPECTIVA DE LOS FORMADORES INVOLUCRADOS

Helena Montenegro, Maximiliano Montenegro, Carolina Martínez, Salomé Martínez, Ruby Olivares, Pamela Palomera, Carlos Vanegas

CHILE

En Chile, a pesar de las distintas iniciativas implementadas para mejorar la formación docente inicial en Ciencias y Matemáticas, no se han obtenido los resultados esperados. Por ejemplo, el estudio TEDS-M reporta que la formación pedagógica y disciplinaria en educación matemática de los profesores recién egresados era insuficiente para un desempeño de calidad (Ávalos & Matus, 2010). De igual forma, estudios relacionados con la formación inicial de profesores de Ciencia dan cuenta que la formación en actividades experimentales de los estudiantes es ilustrativa y no orientada al desarrollo de competencias científicas (González-Weil et al., 2009).

Una posible explicación a estos bajos desempeños, es que en nuestro país la investigación sobre la formación docente inicial se ha concentrado principalmente en aspectos curriculares, ubicando en un segundo plano a los educadores que colaboran y llevan a cabo dicho proceso. En otras palabras, la figura del formador como un actor clave y fundamental en las propuestas de mejora de la formación docente inicial ha sido a discutida e investigada de manera superficial en Chile (Cisternas, 2011; Montenegro, 2016; Unesco, 2013), lo cual genera escaso conocimiento acerca de las tensiones, creencias y desafíos a los que se enfrentan al formar a futuros profesores.

Lo expuesto cobra relevancia si se considera que el formador es quien implementa las directrices al interior de los programas, especialmente en lo referido al diseño, enseñanza, evaluación e investigación de la formación docente inicial (Murray & Kosnik, 2011). Por ende, todo esfuerzo orientado a fortalecer la formación de los futuros profesores tendría un mayor impacto, si se incorpora en estas iniciativas el rol clave que le compete al formador.

Como una forma de avanzar en esta discusión, el presente coloquio tiene como objetivo visibilizar diversos temas claves que han sido investigados en formadores pertenecientes a las áreas de ciencias y matemáticas en nuestro país e Iberoamérica. La finalidad es explorar y discutir cómo variables personales, profesionales y contextuales configuran el conocimiento, la identidad, la práctica y el desarrollo profesional de los formadores, las cuales pueden eventualmente incidir en el tipo de pedagogía que articulan al interior de los programas de formación. De igual modo, el presente coloquio analizará cómo estas variables, muchas veces invisibilizadas al interior de los programas de formación, pueden influir en la formación práctica de los futuros docentes.

La participación en este coloquio contribuirá a los asistentes a vislumbrar la compleja tarea de ser formador de profesores en Chile, donde se mezclan las tensiones de la política pública para formar cada vez mejores profesores y el desarrollo profesional de estos formadores, altamente dependiente de su historia y el contexto en el cual ejercen. Finalmente, se espera que la difusión y análisis en conjunto de estos estudios contribuya con la generación de un conocimiento más complejo y situado de la labor de este grupo de formadores, permitiendo el desarrollo de una política educativa más pertinente y en consonancia a los desafíos presente en la formación docente inicial, pero que considere este actor relevante en el proceso.

DESAFÍOS Y TENSIONES QUE ENFRENTAN LOS FORMADORES DE MATEMÁTICAS EN LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN: ROLES, IDENTIDAD Y LA PRÁCTICA DE ENSEÑAR

Helena Montenegro, Salomé Martínez

CHILE

Esta presentación comparte los resultados obtenidos en dos estudios efectuados en Chile que han investigado la figura del formador que enseña matemáticas en programas de formación para profesores de Enseñanza Básica. El primer estudio se focalizó en investigar las distintas identidades que los docentes configuran para cumplir sus roles profesionales, tomando en cuenta las demandas y recursos disponibles en los distintos contextos a los cuales pertenecen. El segundo estudio se concentró en identificar los principales desafíos y obstáculos que enfrentan formadores de matemáticas en la tarea de enseñar a futuros profesores de enseñanza básica. Ambos estudios empleó un abordaje cualitativo en los cuales participaron 26 y 15 formadores de matemáticas, respectivamente. Los datos fueron recolectados por medio de entrevistas en profundidad y grupos focales. Los resultados obtenidos evidencian que los formadores experimentan diversos conflictos asociados a los roles que se les asignan, los cuales tensionan las identidades que ellos declaran tener. De igual forma, los formadores de matemáticas se sienten interpelados a transformar los modelos de enseñanza tradicionales que predominan en el sistema escolar por medio del desarrollo de nuevos enfoques en los estudiantes en formación. Finalmente se discutirán implicancias prácticas e investigativas de los resultados compartidos.

LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE FORMACIÓN INICIAL: UN ESCENARIO PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS FORMADORES DE PROFESORES DE CIENCIAS

Carlos Vanegas

CHILE

Esta presentación aborda los resultados de un estudio que se focalizó en el análisis de los procesos de reflexión de los formadores de profesores de Ciencias, encargados de las prácticas pedagógicas de formación inicial. El análisis con profesores universitarios y del sistema escolar, muestra las características de los procesos reflexivos de los profesores de Ciencias, los cuales, aunque tienen puntos de convergencias y divergencias, superan las creencias, el saber de sentido común y de la experiencia.

Asimismo, se muestra que la visión epistemológica de Ciencia tiene una correspondencia analógica con la acción didáctica que condiciona los procesos reflexivos sobre la identización, la identidad con el rol que cumple en el contexto de la práctica, el contexto de enseñanza, las concepciones de práctica y reflexión, los elementos compartidos y las visiones diferentes.

A partir de esta investigación, se discuten posibles mejoras y desafíos (in)visibles para los programas de formación de profesores de ciencias, en especial, acciones para el fortalecimiento de las competencias y recursos de los formadores que acompañan las prácticas pedagógicas.

VÍNCULO ENTRE INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA: LA PERSPECTIVA DE LOS FORMADORES DEL ÁREA DE LAS CIENCIAS

Carolina MartÍnez, Ruby Olivares

CHILE

Esta presentación aborda los resultados de dos investigaciones (nacional e internacional), relacionadas con la implicancia educativa del vínculo entre investigación y docencia que realiza el profesorado universitario, y que impacta en la formación de los estudiantes. La primera de ellas explora en las percepciones de estudiantes y profesores acerca de este vínculo; mientras que la segunda analiza la relación entre investigación y docencia desde las acciones pedagógicas en el aula.

Ambas investigaciones de cohorte cualitativo-fenomenológica, utilizaron variadas técnicas de recolección de datos, las que incluyeron entrevistas semi-estructuradas, observación no participante, entrevistas en profundidad y análisis documental.

Los principales resultados de estas investigaciones dan cuenta de la existencia del vínculo, valorando positivamente la relación entre investigación y docencia como parte del desarrollo profesional del docente universitario, algo que impacta en sus estudiantes. Se reconoce también la existencia de cierta tensión entre ambas actividades, así como también que, para los profesores con alta experiencia en investigación y docencia, la existencia de este vínculo puede llegar a ser bidireccional.

CONCEPCIONES EPISTEMOLÓGICAS Y DIDÁCTICAS EN DOCENTES FORMADORES DE FÍSICA Y SU RELACIÓN CON LA TRAYECTORIA PROFESIONAL: UN ESTUDIO DE CASO

Pamela Palomera

CHILE

Esta investigación explora las concepciones epistemológicas y didácticas, y también en las prácticas de enseñanza, en docentes formadores de Física, con el objetivo de comprender cómo se configuran las concepciones y prácticas, de acuerdo con los años de experiencia profesional.

El enfoque de investigación es cualitativo y se realizó mediante un estudio de caso de tres docentes formadores de Física, los cuales realizan investigaciones en la disciplina y/o en educación. Se recogen evidencias, utilizando principalmente las técnicas de observación de clases y entrevistas en profundidad a profesores y estudiantes.

Los principales hallazgos evidencian que las concepciones epistemológicas de los docentes formadores consideran que la ciencia está basada en evidencias comprobables y empíricas. Por otra parte, se da cuenta que las concepciones didácticas impactan en las estrategias y acciones del docente en el aula.

Predominan prácticas de enseñanza basadas en modelos tradicionales y existe una relación entre los años de experiencia docente y el carácter reflexivo de su quehacer.

PRESENTACIONES

LA FORMACIÓN DOCENTE EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE A LA LUZ DEL ESTATUS Y SITUACIÓN DE LA PROFESIÓN: UNA LECTURA DESDE LOS TRABAJOS DE LA ESTRATEGIA REGIONAL DOCENTE DE LA OREALC/UNESCO SANTIAGO

Carlos Tamez Vargas

CHILE

Dada la ambición del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 - Educación 2030, y en particular la Meta 4.c que refleja el compromiso de la comunidad internacional para aumentar sustancialmente la oferta de docentes calificados para 2030, uno de los principales desafíos en la región es precisamente la formación docente, tanto inicial como en servicio. El renovado ímpetu por la calidad de los aprendizajes, reforzado por los resultados de pruebas estandarizadas y el reclamo reciente de una 'crisis de aprendizaje', ha suscitado la proliferación de regímenes de responsabilidad que tienden a culpar a las y los docentes por el fracaso de los estudiantes y la educación en sí misma. Desde esta perspectiva, la formación docente se concibe como una herramienta privilegiada para elevar la calidad educativa; sin embargo, la formación no puede interpretarse como la única razón del bajo desempeño. Por ello es necesario examinar factores estructurales como la financiación de la educación, la calidad de la infraestructura educativa y los entornos de aprendizaje, el plan de estudios y los materiales educativos, entre otros factores que dependen de las autoridades educativas y otros actores aparte de los docentes. La ponencia que se propone aborda la interdependencia de la formación con otros factores como la evaluación al desempeño, las condiciones de trabajo y el estatus de la profesión docente, a partir de los hallazgos de estudios recientes de la Estrategia Regional Docente de la OREALC/UNESCO Santiago.

UN DISPOSITIF VISANT L'ARTICULATION THÉORIE-PRATIQUE CHEZ LES ÉTUDIANTES DE PREMIER CYCLE EN ADAPTATION SCOLAIRE ET SOCIALE

Michèle Venet, Pascal Nootens, Pierre-Marc St-Gelais-Mérineau, Valérie Hamel, Enrique Correa Molina

CANADÁ

Notre dispositif est né de la constatation qu'il est difficile pour nos étudiantes du baccalauréat en adaptation scolaire et sociale de mettre en lien les connaissances scientifiques acquises à l'université et les savoirs pratiques acquis lors des stages en milieu scolaire. Or, nous considérons qu'il revient aux formateurs universitaires de les aider à surmonter cette difficulté, documentée par ailleurs (Altet, 2010). Notre dispositif vise donc à permettre cette articulation, par la pratique réflexive, dans un mouvement dialectique où les étudiantes s'appuient et sur des concepts théoriques et sur leur expérience pratique pour comprendre diverses situations vécues en milieu scolaire. Nos efforts se sont portés sur le cours intégrateur annuel de 2e année, Articulation théorie-pratique I et II, qui est donné par trois spécialistes des disciplines centrales de notre programme, soit la didactique du français et des mathématiques ainsi que la psychologie.

Sur le plan conceptuel, ce cours ne vise pas à présenter de nouveaux contenus, mais entend plutôt soutenir les étudiantes dans l'activation et le réinvestissement de connaissances déjà acquises. Ainsi, le cours de l'automne mise sur l'anticipation par les étudiantes, en amont du stage (qui a lieu à l'hiver), d'éventuelles difficultés conceptuelles liées à des notions qu'elles auront à enseigner en mathématiques et en français, tandis qu'en psychologie elles doivent analyser et comprendre les comportements d'évitement ou de passivité que l'on observe fréquemment chez les élèves vulnérables. Puis, les étudiantes doivent envisager des démarches susceptibles d'aider les élèves

à surmonter ces difficultés. Au retour du stage, elles doivent analyser, lors de séminaires thématiques – en français, mathématiques et psychologie – une séquence d'intervention assumée par elles et filmée en stage. Les évaluations portent sur la qualité de la réflexion et la capacité de recourir aux cadres théoriques ou connaissances empiriques connus et de les mettre en lien avec la situation vécue avec l'élève; la réflexion transcende ainsi la matière et vise le développement professionnel.

Sur le plan pratique, nous avons divisé la cohorte (90 étudiantes) en six groupes de façon à permettre aux étudiantes de surmonter les craintes qu'elles ressentent à l'idée d'exposer leurs lacunes. Par ailleurs, nous avons instauré un système de tutorat, en vertu duquel chaque formateur est tuteur d'un tiers de la cohorte et rencontre chaque étudiante à deux reprises pour discuter de sa situation quant aux liens théorie-pratique, de ses défis et de ses forces sur le plan des contenus théoriques acquis. À ceci s'ajoutent des rencontres suscitées par les étudiantes ou à l'occasion par les formateurs (lorsqu'ils redoutent des difficultés). Dans le cadre des séminaires, la cohorte est par ailleurs divisée en six groupes, composés d'équipes de quatre étudiantes, animés tour à tour par chaque formateur.

Les évaluations des étudiantes et un focus groupe avec les formateurs permettent de constater que les unes et les autres apprécient cette formule. Pour les étudiantes, ce cours favorise une véritable prise de conscience quant à la démarche d'anticipation et à l'analyse de leur pratique; il suscite en outre leur intérêt pour les contenus théoriques dont elles comprennent l'utilité. Quant aux formateurs, ils apprécient d'avoir un meilleur accès aux conceptions et perceptions des étudiantes, ce qui leur permet de réagir en fonction de ces dernières et d'effectuer un travail en profondeur avec elles. Enfin, ils apprécient les liens de confiance qui se créent et qui leur permettent de mieux rejoindre leurs étudiantes.

COMMENT RENFORCER LE SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE DES STAGIAIRES EN ÉDUCATION PHYSIQUE? LE RÔLE DES ENSEIGNANTS ACCOMPAGNATEURS

François Vandercleyen, Jean-François Desbiens, Salem Amamou

CANADÁ

Le stage en milieu scolaire est considéré comme un moyen particulièrement favorable au développement des compétences professionnelles des futurs enseignants (Desbiens et coll., 2013). Les étudiants eux-mêmes y accordent une grande importance et considèrent cette période comme la plus significative de leur formation (Boudreau, 2001). Si les stagiaires doivent démontrer à la fin de leur parcours un certain degré de maitrise pour chacune des compétences ciblées, se sentent-il pour autant efficaces? Pour certains (Androzzi, 2011), une des visées des programmes de formation à l'enseignement serait de cultiver un sentiment d'efficacité personnel (SEP) élevé chez les étudiants. Parmi les différents acteurs du stage, la personne enseignante qui accueille et accompagne les stagiaires peut jouer un rôle particulièrement structurant à cet égard (Ballinger et Bishop, 2011). En effet, à travers ses pratiques d'accompagnement, l'enseignant accompagnateur peut solliciter les quatre sources de développement du SEP (Bandura, 2007) et aider ainsi le stagiaire à croire en ses capacités à réaliser avec succès son stage (Monfette et Grenier, 2016). Comment et dans quelle mesure les pratiques d'accompagnement des enseignants influencent-elles les sources du SEP des stagiaires? Dans le cadre d'un projet subventionné par le FRQSC (Fond de Recherche du Québec, Sciences et Culture), l'objectif de la présente communication est double: 1) proposer une recension des écrits relative à cette problématique; 2) présenter les résultats préliminaires suite à la validation d'un questionnaire standardisé et adapté au contexte des stages en éducation physique et à la santé. Dans une optique de validation, ce question-

naire a été administré auprès d'environ 300 stagiaires au Québec. Il comporte deux volets: d'une part, la perception des stagiaires au sujet du style d'accompagnement souhaité (pré-stage) et réellement vécu (post-stage) de la part de leur enseignant accompagnateur; d'autre part, la perception des stagiaires quant à leur degré de SEP au regard des compétences professionnelles en lien avec l'acte d'enseigner. Les réponses au questionnaire ont fait l'objet d'un traitement statistique rigoureux, comprenant une analyse factorielle confirmatoire. Concernant le premier volet, les résultats préliminaires tendent vers une restructuration conceptuelle du modèle théorique sous-jacent, inspiré des travaux de Brûlé (1983). Concernant le second volet, les premiers résultats penchent vers une simplification et une contextualisation des sous-items relatifs à l'intervention auprès des élèves. En guise de conclusion, nous proposerons des pistes d'ajustements du questionnaire et discuterons des retombées potentielles de cet outil à des fins de formation pratique.

POSTURES OU IMPOSTURE? ALORS QUE LES ACCOMPAGNATEURS DE STAGIAIRES PENSENT FORMER À L'AUTONOMIE COMMENT ÉVOLUENT LEURS POSTURES DURANT UN AN DE STAGE?

Edmée Runtz-Christan

SUIZA

Les pratiques d'accompagnement ayant une grande influence sur les développements des futurs professionnels (Crasborn 2011), il nous importe d'analyser leur évolution.

Nous référant aux travaux de Charlier (2014), Hennissen (2011), Jorro (2016) Paul (2016), nous avons, avec Van Nieuwenhoven, Colognesi, Bélair et Lebel, peaufiné une grille d'analyse de l'accompagnement afin de mettre en évidence les postures prépondérantes des enseignants-formateurs (EF) et de mesurer leur évolution, l'objectif étant de savoir si les EF atteignent le paradoxe (Biémar (2012) consistant « à ne plus exister ».

L'analyse de récurrence des verbatims recueillis auprès de douze EF du secondaire devait vérifier l'idée que l'EF laisse peu d'autonomie au stagiaire en début du stage pour finir par l'accompagner en le soutenant dans la construction de ses leçons et en lui accordant une grande confiance. Une posture d'imposeur majoritairement présente en début de stage évoluant vers une posture d'émancipateur en fin de stage sont des hypothèses induites par les travaux (Crasborn et al. (2011) et Runtz-Christan (2017), (Gervais & Desrosiers (2005), (Donnay & Charlier, 2006), hypothèses qui n'ont pas été vérifiées: les EF évoluant plutôt vers une posture dirigiste en fin de stage, contredisant ainsi leurs leurs représentations même de la fonction (Runtz-Christan, 2017).

Diverses hypothèses expliquent ce phénomène: l'EF évoluerait naturellement vers une posture de plus en plus dirigiste. Tout se passerait comme s'il y avait urgence: plus le stage avance, plus il faut faire vite, dispenser les derniers conseils pour assurer les apprentissages.

HYPOTHÈSES SOUS-JACENTES À L'AUTO-APPRENTISSAGE DANS UN STAGE D'ENSEIGNEMENT DE L'ÉDUCATION PHYSIQUE AU BRÉSIL

Luiz Sanches Neto, Luciana Venâncio, Lynn Thomas

BRASIL/CANADÁ

L'auto-apprentissage dans la formation permanente des enseignant(e)s permet de questionner les hypothèses sous-jacentes avant les prémisses argumentatives sur l'enseignement et l'apprentissage. Puis, visant à la criticité et à la complexité, des compréhensions contextualisées sont nécessaires depuis la formation initiale des enseignant(e)s. Nous avons enquêté sur cette question pendant le stage supervisé d'éducation physique dans

une université fédérale brésilienne. Nos objectifs sont les suivants: identifier les hypothèses sous-jacentes sur les pratiques pédagogiques pour la réflexion et interpréter les transitions réflexives des élèves-enseignant(e)s. La méthodologie nécessitait une interprétation systématique des hypothèses, l'approche de recherche qualitative ayant imprégné les processus de collaboration établis entre les vingt-trois participants au cours du deuxième semestre de 2017. Chaque semaine, ils (elles) avaient élaboré des hypothèses écrites et récits, ensuite partagées dans un environnement virtuel restreint avec autres étudiant(e)s-enseignant(e)s. Toutes les interrogations découlent d'une hypothèse initiale dans laquelle chaque participant expliquait ses croyances au sujet du stage dans la petite enfance et dans les écoles élémentaires. Les résultats préliminaires ont indiqué: des représentations diffuses sur la profession enseignante; préoccupations concernant la planification de carrière; attentes envers un apprentissage significatif; autocritique et remise en question des dispositions individualistes; associations entre éducation scolaire, paternité et maternité; préoccupations concernant le genre, l'intimidation, la violence verbale et physique, le machisme et le racisme. Nous concluons que les élèves-enseignant(e)s semblent engagés avec leur propre qualité d'apprentissage et d'enseignement pendant le stage. Néanmoins, la réflexion sur les hypothèses sous-jacentes a été cruciale pour ce processus de se former à l'enseignement.

L'IMPACT DE LA FORMATION CONTINUE STRATÉGIQUE SUR LES PRATIQUES PROFESSIONNELLES DES ÉQUIPES PÉDAGOGIQUES DE L'ÉCOLE PRIMAIRE

Habib Maria, Najat Malhame

LÍBANO

Dans cette communication, nous analysons la contribution des interventions du département de formation continue de l'Institut libanais d'éducateurs de l'Université St Joseph à l'amélioration de la qualité de l'enseignement scolaire. Après une présentation rapide des modalités d'action du département, nous illustrons une expérience de formation stratégique vécue et étalée sur cinq ans dans trois établissements scolaires au Liban/Nord.

Notre objectif est de mener les équipes pédagogiques à des changements de comportements réels à travers une conscientisation de la qualité de leurs pratiques, une actualisation de leurs connaissances et une amélioration de leurs compétences. Nous avons déployé divers moyens pour y parvenir: audit pédagogique, évaluations concertées, formations pédagogiques, visites de classe et accompagnement sur le terrain.

Pour évaluer notre expérience, nous avons retenu le modèle de Kirk Patrick. Les résultats générés par notre stratégie de formation sont observables sur plusieurs plans : augmentation de l'effectif des élèves grâce à la qualité de l'enseignement livré, réputation de l'établissement, resollicitation des services de notre département de formation, nouvelle réorganisation stratégique de l'établissement, création d'un bureau pédagogique, mobilisation de ressources pour de nouveaux projets de développement, etc.

LA PRATIQUE QUOTIDIENNE DE L'ÉCRITURE: LA SYNTHÈSE RÉFLEXIVE EN COURS DE LANGUES

Denise Gisele de Britto Damasco

BRASIL

Cette communication présente une expérience éducative menée en contexte universitaire au District Féderal, au Brésil. A partir de la compréhension qu'enseigner une langue n'est pas seulement l'enseignement d'un système linguistique, nous avons mis en service une stratégie pour faire réflechir et ensuite faire écrire pendant toutes les séances prévues

dans le cadre de la discipline Morphosyntaxe du Français. Le public-cible était constitué de futurs enseignants de français langue étrangère – FLE, des traducteurs et des professionnels du cours Langues Étrangères Appliquées d'une université public. Afin de sortir «du slogan pédagogique du praticien réflexif» pour aller vers «la pratique quotidienne de la réflexion» (Tardif, Borges et Malo, 2013), nous avons essayé de faire réflechir à partir des questions posées sur la façon personnelle d'apprendre le FLE et d'enseigner une langue et comment faire face aux défis et difficultés de cet apprentissage et enseignement. Au départ, nous avons établi un contrat d'apprentissage avec ces étudiants selon lequel il fallait écrire sur place un paragraphe tous les jours, comme un journal des idées ou journal de formation (Hess, 2005). Comme stratégie didactique utilisée, nous avons fait la gestion du temps du cours de façon à consacrer trente minutes avant la fin de chaque séance pour faire écrire: une question déclenchait l'écriture sous forme d'une synthèse réflexive sur la thématique de la séance écoulée. Les apprenants devraient donc écrire un paragraphe et le rendre à l'enseignante tous les jours. A la rencontre suivante, l'enseignante commençait systématiquement par la remise de ces paragraphes, c'est-à-dire, de ces synthèses réflexives commentées par écrit suivi d'un bilan oral de l'ensemble des réflexions rendues. Nous avons créée un rythme continu d'écriture individualisée, de rétroaction personnalisée et de bilan thématique de l'ensemble des productions constitué d' un total de 448 de synthèses réflexives en fin de semestre. Comme résultat obtenu, nous avons constaté quatre catégories thématiques de réflexions: a) l'évaluation formative et positive; b) la langue et la grammaire; c) l'apprentissage du FLE; d) l'imprévu dans le cours; e) l'écriture et soi-même. En guise de conclusion, nous constatons que ces étudiants ont exprimé leur satisfaction à la pratique d'écriture quotidienne même si au départ quelques-uns avaient du mal à l'accomplir. Nous pouvons conclure également que l'écriture quotidienne peut faciliter la communication entre l'enseignante et les apprenants et peut devenir un outil d'évaluation formative. Et finalement, l'écriture a entamé un dialogue quotidien entre les apprenants et l'enseignante et que ce dialogue peut contribuer à l'apprentissage de la langue française en situation concrète, contextualisée et en action, parce que réfléchir, c'est agir.

L'UTILISATION DE ROBOTS PROGRAMMABLES EN CLASSE: IMPACTS ET PERSPECTIVES FUTURES

Simon Parent, Thierry Karsenti, Julien Bugmann

CANADÁ

La démocratisation des dispositifs programmables n'est plus à démontrer. Même si l'on doit remonter aux années 1980 pour constater les premières itérations des robots programmables en éducation, notamment avec les travaux de Seymour Papert (1981), nous voyons aujourd'hui apparaître de nombreux robots dans un marché dont l'évolution constante est soumise aux innovations technologiques. Le milieu de l'éducation est devenu le terrain d'une utilisation généralisée, malgré une certaine difficulté des enseignants à déterminer quels sont les tenants et aboutissants d'une telle intégration. Or, la recherche dans le secteur de la programmation pédagogique nous informe de plusieurs répercussions contingentes, comme le développement de la pensée computationnelle (Atmatzidou et Demetriadis, 2016; Grover et Pea, 2013), des compétences en résolution de problèmes (Komis et Misirli, 2011), de la motivation (Sáez-López, Román-González et Vázquez-Cano, 2016) et de la créativité (Romero, 2016).

Dans le cadre de notre étude, nous avons mis à l'essai six dispositifs robotiques programmables auprès d'élèves du primaire afin de tracer un portrait des principaux impacts de leur utilisation. Nous avons également mené des entrevues semi-dirigées auprès d'enseignants dans le but de tracer un portrait complet, allant de la planification d'activités pédago-

giques à l'utilisation par les élèves, en passant par des séances d'enseignement dirigé et explicite. Les résultats démontrent un potentiel pédagogique à plusieurs égards, notamment au regard de la motivation, de la collaboration et de la pensée computationnelle.

Cette communication permettra de mieux comprendre les avantages et les inconvénients de chacun de ces six dispositifs, tout en offrant des pistes quant aux utilisations envisageables en salle de classe. Nous jetons également un regard critique sur les possibles utilisations des robots programmables dans les prochaines années.

POUR UNE APPROCHE CRITIQUE DE LA NOTION DE RÉFLEXIVITÉ DANS LES MÉMOIRES DE RECHERCHE DES FUTURS ENSEIGNANTS

Pascale Delormas

FRANCIA

Ma proposition fait suite à différentes réflexions sur la question des écrits réflexifs dans l'enseignement secondaire (Delormas 2011, 2012b) et dans la formation des maîtres du premier degré (Delormas 2012a). Ces recherches m'ont amenée à remettre en cause une conception univoque de la notion de réflexivité (Schön 1993) et, étant donné le poids accordé à cette activité discursive dans tous les champs (Delormas 2019), à questionner le fait anthropologique de l'injonction à produire des discours de soi. Foucault les avait envisagés dans la dernière période de sa vie comme des exercices qui pouvaient relever du « souci de soi » mais sa critique du « gouvernement de soi » par les autres reste d'actualité et la définition qu'il donne de la « gouvernementalité » (Mathelin 2008) nous incite à voir dans la commande faite aux futurs enseignants lors de leur formation une manifestation de l'exercice du pouvoir de l'institution sur les individus (Wrana 2006, Delormas 2015).

Les écrits prescrits en formation des enseignants en France (témoignages, analyses de pratiques, narrations d'expériences ou portfolios) témoignent, de ce fait, des nombreuses difficultés que rencontrent les étudiants à mettre en œuvre le mouvement réflexif souhaité : ces écrits visent avant tout à répondre à une injonction institutionnelle qui les privent du caractère d'authenticité attendu (Huver et Cadet 2010, Cadet 2012).

Outre les réserves que l'on peut formuler (Schneuwly 2015), les difficultés liées à l'institutionnalisation des écrits dits « réflexifs » dans la formation des maîtres nous amènent à proposer de réviser les options curriculaires actuelles et à envisager d'autres moyens de conduire les futurs enseignants à la réflexivité nécessaire à leur professionnalisation. En l'occurrence, il paraît pertinent de promouvoir un modèle de mémoire de recherche professionnalisant comme lieu privilégié de la mise en œuvre d'une réflexivité entendue comme mouvement métadiscursif et métacognitif (Delormas 2019).

Dans la poursuite de cet objectif nous préconisons de concevoir celui-ci comme un exercice qui renvoie explicitement à trois dimensions discursives fondatrices:

- celle du sujet scripteur – la pratique de l'écriture scientifique (format textuel, normes d'énonciation, modalités de référenciation) est propice au développement de la pensée (Lafont-Terranova, Blaser et Colin 2016, Bishop et Cadet 2016, Brunel et Rinck 2016),

- celle du futur fonctionnaire – la connaissance des questions éducatives qui configurent le champ (traditions, positionnement des acteurs, controverses) constitue une acculturation nécessaire (Delormas 2017a, 2017b),

- celle futur praticien – la confrontation à des choix didactiques qui s'appuient sur l'expérience d'autrui (pratiques observées, critiquées, préconisées) permet un agir professionnel éclairé (Cicurel 2013).

Selon une approche sémantico-énonciative des extraits de discours institutionnels et d'écrits réflexifs illustreront les dérives que nous dénonçons ; des extraits de mémoire rendront compte de la manière dont le ou la futur.e enseignant.e serait susceptible d'être guidé.e pour qu'advienne un véritable questionnement quant à ses compétences rédactionnelles en lien avec ses capacités de raisonnement, un regard critique de la communauté dans lequel il ou elle évoluera, un jugement étayé des choix professoraux à opérer face aux situations auxquelles il ou elle sera confronté.

QUELLES COMPÉTENCES POUR LA FORMATION À L'ENSEIGNEMENT?

Maurice Tardif

CANADÁ

La documentation internationale sur les référentiels de compétence pour la formation à l'enseignement et la profession enseignante s'est considérablement enrichie depuis une vingtaine d'années. À peu près tous les pays de l'OCDE sont aujourd'hui dotés de référentiels pour l'enseignement et la formation des enseignants. De plus, il existe toute une documentation internationale sur les fondements (ou cadres conceptuels) sur lesquels peuvent s'appuyer les référentiels ainsi que la conception des compétences professionnelles. Par ailleurs, on observe au cours de la même période un certain nombre d'évolutions communes à la plupart des pays qui ont marqué leurs systèmes d'enseignement de base: place de plus en plus importante des TIC dans la formation des nouvelles générations, y compris dans les classes et les établissements scolaires, diversité grandissante des clientèles scolaires (diversité religieuse, culturelle, ethnique, linguistique, sociale, etc.), mise en place de politiques d'équité, d'intégration et d'inclusion, promotion de nouvelles valeurs dans la formation des jeunes citoyens du XXIe siècle comme la créativité et l'esprit d'innovation et d'entreprise, sans parler du renouvellement des théories de l'enseignement et l'apprentissage avec l'essor des sciences cognitives, des neurosciences et des recherches fondées sur des données probantes qui amène à repenser en partie les pratiques enseignantes. Ainsi, beaucoup de référentiels s'efforcent de prendre en compte ces évolutions et leur impact sur les compétences attendues de nouveaux enseignants. En ce sens, nous constatons que la palette des compétences à la base du travail des enseignants et de leur formation semble s'être à la fois élargie et complexifiée depuis une vingtaine d'années. L'objectif de cette conférence est donc de faire le point sur cette question des références de compétences à la base de la formation à l'enseignement.

DISPOSITIVO PARA LA ARTICULACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA MEDIANTE LA CONCURRENCIA ENTRE ASIGNATURAS DE DIDÁCTICAS Y DE PRÁCTICA: LA EXPERIENCIA DE LA FORMACIÓN DE EDUCADORAS DE PÁRVULOS DE LA PUCV

Tatiana López, Grace Morales, Tatiana Goldrine, Amey Pinto

CHILE

Investigaciones nacionales e internacionales referidas a la formación práctica de los docentes, manifiestan que una de las debilidades es la articulación entre la formación teoría-práctica, junto con la articulación entre la formación disciplinar y pedagógica. Asumiendo esta problemática, se presenta la experiencia que ofrece un dispositivo utilizado en la formación de Educadores de Párvulos PUCV. El objetivo de este dispositivo es "fortalecer la articulación teoría-práctica mediante la concurrencia entre asignaturas de práctica intermedia y didácticas específicas en la formación de educadores de párvulos".

La asignatura "práctica intermedia" permite vincular la teoría con la realidad educativa, a

través de una incorporación paulatina de los profesores en formación en el centro escolar. Este modelo se organiza en cursos impartidos en diferentes semestres de su formación. 1) Práctica inicial, tiene por foco cómo aprenden los niños (tercer semestre). 2) Práctica intermedia, cómo la didáctica está al servicio del aprendizaje contextualizado (quinto semestre). 3) Práctica final que, en el caso de la carrera de Educación Parvularia, está compuesta por, práctica final I centrada en el liderazgo pedagógico en el aula contextualizada (séptimo semestre) y práctica final II, focalizada en el liderazgo pedagógico en aula contextualizada y con la comunidad (octavo semestre).

El dispositivo que se describe para la articulación teoría-práctica, responde a uno de los resultados de aprendizaje esperados de la práctica intermedia, donde se espera que los educadores en formación reflexionen sobre el impacto de su desempeño pedagógico en el proceso de implementación de la enseñanza, para favorecer el aprendizaje de los estudiantes. Conjuga cuatro ámbitos de acción que realizan los estudiantes durante el proceso, concretados en ejes de desempeño: contextualización, planificación, implementación y evaluación del proceso de enseñanza.

El dispositivo fue implementado con 26 estudiantes que cursaban práctica intermedia; tres tutores universitarios y cuatro profesores de las asignaturas de didácticas específicas. Los instrumentos utilizados fueron: Talleres de concurrencia teórico-didáctica; triadas formativas y retroalimentación tutorial sobre la práctica; y finalmente, una exposición oral. En la evaluación sumativa, los estudiantes presentan documentación de su experiencia de práctica. Las exposiciones de los estudiantes se analizan para identificar indicios de aprendizajes asociados a la integración teoría-práctica.

Los resultados muestran que los estudiantes lograron un mayor dominio de conocimientos didácticos disciplinares específicos que favorecieron el diseño de la planificación; además, integraron los contenidos de las didácticas específicas en la implementación del proceso de enseñanza. Por otra parte, se identificó en el discurso de los estudiantes una resignificación de los contenidos revisados en las asignaturas de didáctica de concurrencia. Al término del proceso se observó una valoración positiva de la experiencia.

Se considera que el diseño y aplicación de este dispositivo para articular la teoría-práctica mediante la concurrencia entre asignaturas, es un aporte a la formación práctica de los educadores en formación, dado que permite conjugar los saberes de las didácticas específicas con las experiencias que ellos mismos diseñan e implementan en su proceso de práctica intermedia. Además, aporta a la discusión en el contexto actual latinoamericano, proponiendo un mecanismo de retroalimentación en la tarea de enseñar (Vaillant y Marcelo, 2015), con lo que se pretende contribuir a una formación inicial que no sea fragmentaria, dispersa y con poco énfasis en las áreas de contenido disciplinario (Garrido, Vega y Bustos, 2017). A partir de esta experiencia, se concluye que el desafío está en continuar utilizando este dispositivo con otras cohortes, hacer un seguimiento sistemático que permita evidenciar sus resultados con mayores antecedentes.

PROPUESTA DE CONCURRENCIA DE DIDÁCTICA Y PRÁCTICA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LAS COMPETENCIAS DE IMPLEMENTACIÓN Y MEDIACIÓN DIDÁCTICA DE LOS APRENDIZAJES

Claudia Sobarzo

CHILE

En el contexto de las prácticas, tanto final como intermedia, que realizan los profesores en formación de Pedagogía en Castellano y Comunicación de la PUCV, Chile, se ha podido detectar que logran diseñar exitosamente situaciones de aprendizaje para desarrollar habilidades de comprensión y producción en

sus estudiantes, pero no logran ser efectivos al momento de ejecutarlas, lo que afecta los aprendizajes que pretenden desarrollar. La dificultad de los profesores en formación de llevar sus conocimientos disciplinares y didácticos a sus prácticas reales, se atribuye a la preponderancia de la teoría y el desarrollo de habilidades analíticas, en desmedro de desempeños específicos para la enseñanza (Muller et al 2016). Por esto, que el proyecto que se presenta pretende el fortalecimiento de las competencias profesionales de implementación de la enseñanza y mediación de estratégica de los aprendizajes, a través del rediseño de la asignatura de Didáctica Integrada de la Lengua, en la que se incorporarán las estrategias de aprendizaje activo "estudio de caso" ((Martínez, 1988; Somma, 2013; Sttot y Ramil, 2014) y "simulación de clases" (Vega, 2012; Sabeli, Ornique y Giovannini, 2014), a fin de posibilitar la identificación de prácticas efectivas y propiciar las instancias de entrenamiento para estas, previo a su trabajo real en aula.

Para cumplir nuestro objetivo, se ha considerado una intervención de cinco fases que toma como referencia el ciclo de aprendizaje propuesto por McDonald, Kazemi & Schneider Kavanagh (2013) para las prácticas significativas, el que contempla cuatro instancias: aprendizaje sobre la actividad (de enseñar), preparación y ensayo, realización con estudiantes y reflexión sobre la realización. Las fases propuestas, que vinculan estrechamente la asignatura de Didáctica Integrada con la Práctica Intermedia con la que es concurrente son: 1) Adquisición de conocimientos didácticos. 2) Análisis de prácticas reales mediante estudio de casos. 3) Preparación para la práctica a través de simulaciones de situaciones de aprendizaje. 4) Ejecución en el contexto real de la Práctica Intermedia. Y 5) Reflexión sobre la propia actuación pedagógica. Así, este rediseño propende a la formación de un docente más seguro de sus capacidades y crítico de su accionar. Finalmente, el proyecto contempla múltiples formas de evaluación de resultados, entre las que se cuentan la medición de desempeños de las competencias implicadas, la auto y coevaluación por parte de los profesores en formación y la percepción del impacto de la implementación realizada en los centros escolares.

CAMPOS PEDAGÓGICOS: UNA PROPUESTA DE TRABAJO COLABORATIVO SISTEMA ESCOLAR-UNIVERSIDAD

Jéssica Bórquez, Dorama Leal, Pamela Alarcón, Patricia Díaz, July Saavedra, Francisca Martínez, Efraín Sáez

CHILE

La profesionalización de la formación docente no pasa sólo por una formación universitaria de calidad, sino también por la participación de estudiantes —futuros profesores— en escenarios educativos para aprender a enseñar junto a los docentes de experiencia, y el reconocimiento del aporte de éstos en el proceso formativo. Desde esta perspectiva, según Lieberman y Miller (1999), se constituirían comunidades de aprendizaje en las que los educadores de establecimientos realizan su trabajo y al mismo tiempo, lo estudian en compañía de otros.

El área de Formación Práctica de la Facultad de Educación de la UC Temuco, incorpora cuatro principios, uno de ellos es el de Colaboración Universidad y Centro Educativos. Principio, que responde al diseño, implementación y monitoreo de la Formación Práctica, apoyando al desarrollo de los centros de práctica.

Uno espacios de colaboración mutua entre la Universidad y establecimientos educativos son los Campos Pedagógicos, donde el futuro profesor desempeña su práctica profesional/ Internado Pedagógico en un contexto o escenario auténtico de aprendizaje. Esta modalidad, reafirma la identidad profesional, la cual se co-construye de manera colectiva. Por ello, esta instancia cuenta con el propósito de responder de forma interdisciplinar a las

necesidades existentes del establecimiento educacional, en función de una problemática común identificada en el centro educacional, empleando la metodología por proyecto (Perrenoud,2000).

La metodología por proyecto se realiza a través del intercambio recíproco entre los profesores en formación, de diversas carreras de la Facultad de Educación y los equipos de profesionales del establecimiento educacional. Se diseñan oportunidades de desempeño, que permitan dar respuestas interdisciplinarias a las necesidades de los estudiantes del sistema escolar que emergen de un diagnóstico. Se espera que el futuro profesor desarrolle competencias referidas al pensamiento crítico, creativo y colaborativo, promoviendo aprendizajes de una o más disciplinas que son de carácter transversal (Perrenoud, 2000). Por lo anterior, se realizan un conjunto de actividades concretas, interrelacionadas y coordinadas entre sí, convirtiéndose en una experiencia auténtica que permite reflexionar y reformular nuevos saberes.

Quienes participan de esta experiencia corresponden a estudiantes de la Facultad de Educación de las diversas carreras, quienes asumen su práctica profesional de uno o dos semestres académicos, dependiendo de la naturaleza de formación de su carrera. La metodología utilizada identifica etapas, comenzando con la inducción de los estudiantes a la comunidad educativa, transitando a levantar un diagnóstico que permita diseñar un proyecto y respectiva implementación y evaluación.

Esta experiencia se ha implementado desde al año 2015 a la fecha, focalizando establecimientos educacionales que pertenezcan a comunas de la Región de la Araucanía, y que cuenten con criterios como índices de vulnerabilidad, tipo de dependencia, número de estudiantes matriculados, distribución territorial, porcentaje de profesores con experiencia en formación docente y vinculación con la Universidad, número de estudiantes UC Temuco en práctica.

Los principales resultados indican que las comunidades educativas han logrado propiciar el fortalecimiento del rol profesional docente, en el cual los futuros profesores ponen en ejercicio, en un contexto real el trabajo en red, abordando la necesidades del establecimiento. Desde una mirada colaborativa, se desarrollan habilidades sociales y de trabajo en equipo. Por tanto, enriquece el área de gestión y coordinación con la escuela. El aprendizaje de los estudiantes en formación y los profesores colaboradores se vincula con lo que se aborda en conjunto con la comunidad, situación que da significado a la co-construcción de éstos. Por lo anteriormente mencionado, los campos pedagógicos, se proyectan como un espacio de formación altamente relevante y valorado por sus principales actores, por tanto es una modalidad que se debe continuar fortaleciendo y replicando.

APRENDER A ENSEÑAR EN LA PRÁCTICA: DIFICULTADES, ESTRATEGIAS Y DESEMPEÑOS INVOLUCRADOS

Liliam Almeyda

CHILE

Aunque la formación práctica es una experiencia privilegiada en la construcción de conocimiento profesional, lo que se ha manifestado en las diversas reformas realizadas y los nuevos requerimientos planteados a la formación inicial docente de los últimos años (CEPPE, 2013; Ávalos, 2014), es necesario profundizar más detalladamente en estas experiencias, desde la perspectiva del aprendizaje profesional.

El estudio de la práctica se aborda en nuestro país por una reciente línea de investigación que ha levantado datos valiosos sobre distintas dimensiones de esta actividad, tales como su presencia curricular, los enfoques formativos con sus distintas modalidades y significados, los actores involucrados, los saberes puestos en juego, las relaciones entre

teoría y práctica, las actividades involucradas, además de las estrategias de enseñanza (Hirmas, 2014). Sin embargo, aún se sabe poco de cómo, específicamente, se aprende a enseñar una disciplina en estas experiencias.

En este contexto, el objeto de estudio de esta investigación fue la práctica profesional como dispositivo de formación docente. El propósito principal fue analizar el aprendizaje de la enseñanza disciplinar, desarrollado por futuros profesores de Historia y Ciencias Sociales a partir del proceso reflexivo realizado por los practicantes. Mediante un diseño metodológico cualitativo y una estrategia de investigación de estudio de casos, se abordó la muestra aplicando estrategias de producción de datos complementarias, tales como distintos tipos de entrevistas (en profundidad, de explicitación y focalizada) asociados a observaciones de clases. Para el análisis de información se siguieron los principios de la Teoría Fundamentada y la elaboración de una Descripción Densa.

En esta presentación se sintetizan los resultados relativos a las dificultades experimentadas por los futuros profesores en estas experiencias, y que se reconocen como activadores del aprendizaje profesional dependiendo de la forma en que son abordadas, así como sobre los desempeños, a través de los cuales los practicantes reconocen haber construido conocimiento.

Los hallazgos reportan que los practicantes viven una serie de problemas que pueden gatillar el aprendizaje profesional, en la medida en que activan diversas estrategias de superación. Las dificultades identificadas se vinculan principalmente con tres ámbitos: asunción de un rol e identidad profesional (autorreconocimiento e imagen de sí, ejercicio de autoridad, autonomía, relación con estudiantes y generación de un clima de aula); implementación didáctica (preparación de estrategias y recursos, abordaje de dificultades de aprendizaje y diferencias individuales, tratamiento del contenido y manejo técnico); y acompañamiento que ofrecen el profesor guía y el tutor universitario, en cuanto a disponibilidad, enfoques didácticos y autonomía ofrecida.

Frente a ellas, los practicantes implementan diversas estrategias de superación, tales como la toma de conciencia, la búsqueda de alternativas, el ajuste estratégico, la organización de actividades, el desarrollo de lecturas y el uso del tiempo libre. Las estrategias mencionadas se complementan con los desempeños de aprendizaje que los futuros profesores identifican y que pueden agruparse en tres líneas: aprender haciendo como fruto de la experiencia, o del ensayo y error; estudiando, ya sea en las asignaturas cursadas o a través de lecturas y reflexionando, a partir del examen detallado de la experiencia y el uso de determinados soportes como la escritura.

Los resultados presentados amplían y profundizan los hallazgos previos relativos a las dificultades experimentadas en procesos de inserción profesional y los procesos de construcción de aprendizaje en la práctica, al tiempo que abren otros caminos de indagación, tales como la articulación entre teoría y práctica como base del aprendizaje en contextos reales de desempeño y los posibles apoyos que podrían ser implementados o fortalecidos para mejorar estas experiencias, entre otros.

IMPLEMENTACIÓN DE ESPACIOS DE REFLEXIÓN PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE, A PARTIR DEL TRABAJO CON NARRATIVAS Y CORPORALIDAD: LA EXPERIENCIA DEL MOVIMIENTO PEDAGÓGICO EN CHILE ENTRE EL 2014 Y EL 2016

Mauricio Núñez, Ana Arévalo

CHILE

En Chile, la Ley de Carrera Docente o Sistema de Desarrollo Profesional Docente, promulgada en abril de 2016, se presenta como un obstáculo y una oportunidad. Obstáculo en tanto presenta mecanismos exógenos de encasilla-

miento de los profesores, lo que se traduce en fuente de conflicto con los docentes. Oportunidad al hacerse cargo desde el ingreso a los estudios de pedagogía hasta el desarrollo de una carrera profesional que promueva el desarrollo entre pares y el trabajo colaborativo en redes de maestros. En relación oportunidades, la ley establece por primera vez la destinación horaria de aproximadamente un tercio de la jornada contratada a tiempo no lectivo. Esto es, tiempo de indagación, preparación de material, discusión entre pares, formulación de proyectos, reflexión pedagógica, etc. Sin embargo, el tiempo dispuesto para dichos fines pareciera no ser del todo resuelto por las comunidades. En concreto, existe poca claridad respecto a qué hacer con dicho tiempo. Y si es un tiempo otorgado a la formación, ¿de qué tipo ha de ser? ¿Formación externa a través de cursos y diplomados? ¿Desarrollo profesional interno, al modo de la implementación de comunidades de práctica?

La presente propuesta busca dar algunas pistas a partir de una experiencia con comunidades de profesores para la generación de espacios reflexivos colectivos y situados de la práctica docente. Esto a partir de la implementación de un enfoque biográfico-narrativo que considera, además, un trabajo con la corporalidad como lugar privilegiado de registro de la experiencia. Específicamente, se dará cuenta de un proceso de formación colegiada enmarcado en el Movimiento Pedagógico de los años 2014-2016, promovida por el Colegio de Profesores de Chile. Para efectos de la comunicación se procederá a poner como marco referencial el concepto de Movimiento Pedagógico en Latinoamérica y el de narrativas docentes, para luego dar paso a la presentación de la experiencia y su impacto en las comunidades de profesores.

Esta experiencia es resultado de una alianza estratégica del Colegio de Profesores-Universidad de Chile donde existía un equipo que venía trabajando en narrativas de profesores como un enfoque epistemológico, metodológico y político, centrado en la generación de saberes docentes desde los propios actores (Elbaz, 1991; Goodson & Ball, 1985; Suarez, 2007). Se trata aquí de indagar en las vivencias personales y colectivas a través de relatos, a fin de construir, a partir de la toma de consciencia que la escritura permite (Giddens, 1987; Freire, 2002), experiencias profesionales que luego llegarán a ser saberes docentes. El ejercicio de escritura de relatos está al centro de la propuesta (Connelly, F. & Clandinin, D., 1994; Morisse, M., Lafortune, L. y Cros, F., 2009, 2011), entendiendo dicha práctica como un acto de resistencia a la falta de sentidos en el ejercicio profesional (Núñez, 2015), pensando así la práctica como la mejor forma de mejorarla (…) evaluándola como camino de capacitación teórica (Freire, 2002, p.13).

Este proyecto ha favorecido el empoderamiento de los profesores, permitiéndoles comprenderse como actores de su propio desarrollo profesional, con una mirada profundamente reflexiva sobre sus propias prácticas y las de sus pares. Un desarrollo profesional que abre a un complejo, pero enriquecedor trabajo de colaboración entre pares y que cumple, en definitiva, con los objetivos propuestos por la ley.

EL ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL DE LOS FUTUROS DOCENTES

Azucena Villa, Rubén Mata, Lino Cigarroa

CANADÁ/MÉXICO

Esta experiencia se desarrolló en la Escuela Normal Profesor Carlos A. Carrillo, institución que forma docentes desde el año 1977 en el norte del estado de Durango, México. Actualmente trabaja con dos programas educativos: la licenciatura en educación preescolar y la licenciatura en educación primaria. En ésta última se desarrolló la presente experiencia, específicamente con el grupo de VII semestre durante el ciclo escolar 2016-2017. El objetivo principal fue: Apoyar la práctica profesional de

los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria, a través de un acompañamiento pedagógico efectivo que permita el mejoramiento continuo.

Para el logro de este objetivo, los docentes de la academia desarrollaron un proyecto que se dividió en las siguientes estrategias básicas:

1. Círculos de estudio en academia para capacitarse acerca del acompañamiento pedagógico: tipos, características y actividades. Se consultó a los siguientes autores: Alonso (2006), Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) (2012), García (2012), Jugo (2014), Ministerio de Educación Nacional (2011), Pelpel (1989) y Vezub y Alliaud (2012).

2. Asignación de estudiantes para el acompañamiento pedagógico.

3. Realización del diagnóstico de cada alumno.

4. Elaboración del plan de acompañamiento y de los instrumentos para dar seguimiento a la práctica docente.

5. Seguimiento a la práctica, desde la planeación didáctica hasta las visitas de clases.

6. Evaluación y autoevaluación de la práctica, etapa reflexiva que se apoyó en las observaciones, en los registros del estudiante normalista y en las apreciaciones del maestro titular.

7. Construcción de nuevas prácticas docentes.

El desarrollo de las actividades tuvo dos modalidades: en academia, cuando los maestros consultaban e intercambiaban información y exponían los logros y dificultades enfrentados en el proceso de acompañamiento, así como cuando evaluaron la experiencia en general; la siguiente modalidad fue el trabajo maestro-alumno, al brindar apoyo en la planeación, seguimiento y solución de problemas de la práctica, promoviendo la reflexión para la mejora continua de la práctica pedagógica del futuro docente.

Los resultados obtenidos fueron favorables para la formación inicial de los profesores, pues al ser acompañados de formas adecuadas, al dar un seguimiento y apoyo sistemático, vieron desarrolladas sus competencias en el trabajo docente y para la reflexión sobre la práctica. Se destaca el hecho de que se sistematizó y se fundamentó teóricamente una actividad, que desde hace mucho se realizaba en la escuela normal sin un sustento claro y a merced de las opiniones y buena voluntad de los profesores, incluso desde la "ocurrencia" acerca de lo que debería hacer el maestro acompañante.

En esta experiencia, los docentes identificaron claramente su papel como acompañantes y diseñaron planes de acción específicos para apoyar de forma consistente la práctica profesional de los estudiantes que estaban a punto de culminar su formación inicial.

El estudio es útil para otros programas de formación inicial de docentes, pues aquí encontrarán elementos para apoyar los procesos de acompañamiento pedagógico.

TUTORES DE PRÁCTICA: AGENTES CLAVES EN LA INSTALACIÓN DE UN NUEVO MODELO DE FORMACIÓN PRÁCTICA EN CARRERAS DE PEDAGOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DEL DESARROLLO

Kiomi Matsumoto, Paz Valverde

CHILE

Desde el año 2017 la Facultad de Educación de la Universidad del Desarrollo está desarrollando un nuevo Modelo de Formación Práctica que orienta los procesos formativos de las carreras de Pedagogía en Educación Básica y Educación de Párvulos.

Diversos autores dan cuenta que formar profesores y educadores plantea una alta exigencia a los programas de formación inicial docente, pues los estudiantes requieren no sólo aprender a pensar como un profesor, sino también a actuar como uno de ellos, siendo hábiles para comprender y responder a la multifacética naturaleza del aula, equilibrando múltiples objetivos académicos y sociales (Darling-Hammond, 2006). Por tanto, es necesario tener presente la pedagogía que se utilizará para formar a los estudiantes, velando por su coherencia con la manera en que se espera que aprendan sus futuros alumnos (Grossman & Hammerness, 2009). El Modelo entrelaza la práctica en el plan formativo, tomando protagonismo en los distintos contextos de formación y permeando el plan de estudios.

La implementación del Modelo de Formación Práctica, ha generado distintas tensiones. Entre ellas, reconocer que los tutores de práctica constituyen un agente clave para que lo establecido en el modelo sea una realidad. Por tanto, el trabajo con ellos requiere una atención especial.

La Facultad ha debido ajustar los procesos de selección e inducción de nuevos tutores y ha ido implementando un Plan formativo, cuya metodología es la enseñanza explícita y sistemática de la práctica y la participación-reflexión de parte de ellos.

Esta trayectoria formativa ha tenido como principales propósitos, asegurar que los Tutores:

1. Comprendan los principios de la Formación práctica de la Facultad.

2. Dominen las prácticas pedagógicas establecidas en los programas de los cursos.

3. Implementen ciclos de aprendizaje de prácticas en cada uno de sus cursos.

La trayectoria se ha desarrollado desde el año 2017 a través de talleres formativos, visitas de acompañamiento, reuniones de coordinación y retroalimentaciones. El presente trabajo da cuenta de la percepción de los tutores luego de tres semestres de implementación del modelo. Se aplicó un instrumento de evaluación que recoge datos cualitativos y cuantitativos. Participaron en la evaluación cuatro cursos de prácticas con un total de 20 tutores de ambas carreras.

Entre los hallazgos, podemos mencionar que el ciento por ciento señala estar muy de acuerdo con que "las reuniones del equipo de tutoras. Nos permitieron comprender los lineamientos de la Facultad en cuanto a la formación práctica de las estudiantes", además un 80% está muy de acuerdo y un 20% de acuerdo con que "el nivel de dominio que tenemos de las Prácticas asociadas a este curso es alto". Así también, un 85% está muy de acuerdo y un 15% de acuerdo con que "el ciclo de aprendizaje permitió abordar en profundidad las prácticas efectivas". Como aspectos por mejorar, se puede mencionar la organización de contenidos y actividades de los cursos. En particular, "profundizar en la descomposición de las prácticas efectivas".

Actualmente, los programas de formación de profesores están en la búsqueda de modelos que permitan profundizar la formación práctica de sus estudiantes más vinculada al plan formativo. La instalación de nuevos modelos genera desconcierto, pues plantea una mirada de la práctica distinta a la que tradicionalmente se desarrollaba. Esta experiencia reconoce a tutores de prácticas como agentes claves en la instalación de un nuevo modelo y confirma la necesidad de contar con un plan de desarrollo para este grupo. Un plan que promueva una reflexión continua y participativa, pues incide directamente en la comprensión y apropiación de los principios que orientan la formación, el mejor dominio de las prácticas pedagógicas que se quiere intencionar y la apropiación de las metodologías propuestas.

LA AUTORREFLEXIÓN A PARTIR DEL ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES

Maria Araceli Salgado, Myrna Carrasco

MÉXICO

La experiencia educativa surge de la realización de una acción que se tomó como método para la implementación de un proyecto de trasformación educativa, que sirvió para estudiar, controlar y alcanzar las modificaciones deseadas en el entorno de la aplicación. En el ámbito académico existe una fuerte vinculación entre la teoría y la práctica donde se produce un conjunto de espirales cíclicas de planteamiento, acción, observación y reflexión. A la pregunta: ¿Cómo propiciar procesos de autorreflexión a partir del análisis de las prácticas docentes de los estudiantes de séptimo semestre? Se planteó el siguiente propósito: Fortalecer los procesos de autorreflexión a partir del análisis de las prácticas docentes de los estudiantes de séptimo semestre.

Para esto, se elaboró un plan de acción que se estructuró con cinco estrategias: Realización de un curso taller sobre planes y programas para alumnos de séptimo semestre. Los principios pedagógicos se hacen presentes en las creaciones literarias. Los ambientes de aprendizaje escenarios reales y documentados (película y visitas guiadas a instituciones educativas, estudiantes bloggueros, una estrategia de acción en el uso de las TIC´s y obra de teatro: "Las olvidadas: la atención a la diversidad y la inclusión educativa"). Con éstas estrategias se pretende subsanar las necesidades detectadas como: limitado uso de planes y programas en la relación de la planeación de secuencias didácticas; escaso dominio de los propios pedagogos; falta de creación de ambientes de aprendizaje; falta de uso de las TIC y la innovación y la atención a la diversidad lejos de la escuela. Se siguió el proceso metodológico en espiral que incluye cuatro fases: Planificación, Acción, Observación y Reflexión, según el modelo de Kemmis.

Se diseñó un plan de acción informado para mejorar la problemática detectada con cinco grandes estrategias, que parten de la conceptualización teórica a la puesta en práctica de los conocimientos adquiridos. Se realizó una observación constante de los efectos de las acciones en la autorreflexión de las prácticas docentes que realizan los estudiantes del séptimo semestre de las Licenciatura en Educación Preescolar que se imparte en la Escuela Normal Profesor Carlos A. Carrillo. Durante el ciclo escolar 2014 – 2015.

Al aplicar el plan de acción en dos momentos se analizaron y evaluaron los resultados y se observó que los estudiantes en el primer momento de la intervención reconocieron los principios pedagógicos que guían el plan de estudio. Realizaron algunas creaciones literarias sobre los ambientes de aprendizaje, al analizar algunas películas y contrastar su práctica en las instituciones educativas. En este primer momento de la intervención no se logró que el estudiante fortaleciera su habilidad para el análisis de la práctica docente. Se realizó un segundo ciclo de intervención a través de otro tipo de estrategias. En este proceso se constató que los estudiantes lograron fortalecer sus habilidades reflexivas.

EL PENSAMIENTO REFLEXIVO, UNA COMPETENCIA ESENCIAL EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE. EVIDENCIAS DE UNA INVESTIGACIÓN ACCIÓN

Érika Díaz

CHILE

Este documento resume lo investigado por una tesis doctoral, que se desarrolló durante cuatro años por medio de una investigación-acción. Su objetivo fue demostrar que la habilidad del pensamiento reflexivo puede andamiarse durante la formación inicial docente, a través de la práctica temprana consecutiva y permanente. Esta Investigación nace ante la necesidad de responder a la problemática que afecta a los futuros docentes, quienes deben

enfrentarse a evaluaciones sobre situaciones pedagógicas problemáticas de manera reflexiva al término de su formación (Prueba Inicia) y durante su ejercicio profesional (Evaluación Docente).

La literatura revisada nos indica que existe un claro reconocimiento mundial sobre la necesidad de mejorar los procesos de formación inicial docente en torno a un currículo basado en competencias. Al respecto, el Proyecto Tuning para América Latina (2007) postula que la formación inicial docente debe centrarse en el desarrollo de habilidades genéricas intrínsecas. Consecuentemente, de la gama de competencias que debe desplegar un docente en formación, este estudio se centra en el Pensamiento Reflexivo Docente, habilidad ligada al desarrollo integral de la dimensión personal e interpersonal del estudiante de educación superior (Latorre, Aravena, Milos & García, 2010; López, D'Angelo, Luengo & Bazo, 2011), competencia que es la suma de conocimientos, destrezas y características individuales y que permite al docente en formación cumplir acciones en diferentes ámbitos de su quehacer profesional, destrezas que se adquieren durante la formación académica como apoyo a su desarrollo laboral.

De igual forma, Chacón (2008) sostiene la importancia que los estudiantes de las carreras de Educación adquieran herramientas que les ayuden a desarrollar el pensamiento reflexivo y crítico, necesario para que el individuo comprenda la complejidad del aula y el contexto escolar. Este estudio se dedicó, durante ocho semestres, a indagar bajo el paradigma de formación en la acción en aula, el Pensamiento Reflexivo y su desarrollo en el eje de las Prácticas Tempranas de la carrera de Pedagogía en Inglés de la Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile.

El paradigma seleccionado es el cualitativo con carácter descriptivo (Hernández, 2010; Quiroz, Merino & Stronguiló, 2004) basado en las etapas de la investigación-acción (Noffke & Somekh, 2009); ya que junto a la recolección de la información semestre a semestre, se construyeron los programas, las estrategias didácticas y las actividades pedagógicas que se plantearon para promover el pensamiento reflexivo docente. Los datos se recolectaron a través del diario reflexivo de la población en estudio y por medio de una encuesta de percepción sobre el desarrollo de la habilidad.

Se puede concluir que esta investigación se orientó al logro del objetivo, pues la serie de acciones que se planificaron y ejecutaron para recoger la información, permitieron fomentar el desarrollo del pensamiento reflexivo en los estudiantes de forma progresiva, a través del ciclo de investigación-acción diseñado. Como consecuencia, los hallazgos se agruparon en cuatro categorías: 1) Logro del pensamiento reflexivo; 2) Proceso de reflexión que contrasta la práctica con la teoría; 3) Aplicación de la reflexión a través del ciclo de la investigación-acción; y 4) Retroalimentación permanente entre los actores del proceso.

En conclusión, el pensamiento reflexivo es una competencia genérica basal que toda carrera de pedagogía debe desarrollar en los futuros profesores. Su adquisición temprana, permite a los docentes en formación desplegar las habilidades blandas, expresadas como la capacidad de reflexionar sobre sus destrezas cognitivas, valóricas y sociales, en búsqueda de soluciones a las situaciones problemáticas ligadas a su entorno profesional.

DESARROLLO DE PROCESOS REFLEXIVOS EN LA PRÁCTICA A TRAVÉS DEL USO DEL E-PORTAFOLIO

Daniela Appelgren, Milena Vega

CHILE

El desarrollo de los procesos reflexivos en la práctica constituye un foco de alta preocupación en los programas de formación de profesores (Correa, Vanegas y Fuentealba, 2015; Hirmas, 2014; Vanegas, Fuentealba, 2017). La

evidencia empírica ha puesto de manifiesto que, en la medida que se explicite y comparta con los pares, así como con los profesores supervisores y profesores de los establecimientos donde los practicantes están, se potenciarán las decisiones que un estudiante en práctica toma en su proceso reflexivo, al desarrollar conocimiento sobre los procesos de aprendizaje, así como contrastar y ampliar las razones por las cuales dichas decisiones pedagógicas fueron tomadas. (Correa et Gervais, 2015; Munby and Russell, 1994).

Vanegas y Fuentealba (2017) ponen de manifiesto que es posible encontrar al menos 16 procesos reflexivos, que pueden agruparse en cuatro dimensiones. A saber, Identidad, Contexto, Concepciones, Diadas/Tríadas. Dichos procesos podrían variar según el tipo y nivel de reflexión alcanzado en la práctica (Larrivé, 2008). El uso del portafolio digital ha sido bien valorado en el desarrollo del proceso reflexivo de los profesores en pos de mejorar prácticas pedagógicas, ya que propicia espacios de retroalimentación sobre la propia experiencia educativa. Asimismo, permite apreciar una diversidad de conocimientos y saberes desde los distintos espacios donde desarrolla su quehacer pedagógico desde la autonomía (Rodrígues y Rodríguez, 2014; Colén, Giné e Imbernon, 2006).

En función de lo planteado, nuestro foco de interés se centró en describir y categorizar los niveles de reflexión alcanzado por un grupo de estudiantes de pedagogía, pertenecientes a dos programas de formación de profesores en la Región Metropolitana que usan el e-portafolio desde hace dos años.

A partir del análisis de contenido emergente, producto de un conjunto de entrevistas grupales, se rescataron resultados que permiten señalar que el uso del e-portafolio aparece como una herramienta tecnológica que permite, tanto a estudiantes en práctica como al equipo de supervisores, favorecer los procesos reflexivos o en su defecto favorecer el avance en los niveles de reflexión.

POLIFONÍA DEL PROCESO DE FORMACIÓN PRÁCTICA AL DESEMPEÑO PROFESIONAL DOCENTE

Solange Siegle, Mariana Oyarzún, Rodrigo Carvajal

CHILE

Esta experiencia educativa da cuenta de un conjunto de estrategias de acompañamiento a los procesos de práctica que viven estudiantes de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad San Sebastián, a lo largo de su trayecto formativo.

Se tuvo a la vista para la selección que dichas estrategias permitieran al conjunto de actores involucrados en el proceso (profesor de la Universidad, profesor del establecimiento educacional, jefe de unidad técnico pedagógica y profesor en formación) pudiesen de manera colaborativa desarrollar procesos reflexivos que facilitasen el proceso de aprendizaje profesional del futuro profesor.

Encuentro metacognitivo, tríada formativa, retroalimentación inmediata, fueron las estrategias desarrolladas en esta experiencia, fruto del análisis comparado de otras experiencias exitosas en diferentes contextos.

Se identificaron patrones comunes, tanto teóricos como prácticos, en las estrategias de acompañamiento, retroalimentación y reflexión sobre la práctica, así como también, desafíos para la formación inicial, el establecimiento escolar y la relación entre dichos espacios, en pos de facilitar el desarrollo profesional de los actores involucrados.

¿QUÉ ARGUMENTOS UTILIZAN LOS ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA PARA VALIDAR SUS PRÁCTICAS?

Solange Gorichon

CHILE

Las prácticas profesionales reflexivas en la formación en pedagogía han tomado relevancia en los últimos años en el contexto de las reformas educacionales, especialmente por el impacto que pueden tener en los procesos de mejora de los aprendizajes de los estudiantes (Taut, 2015; Castellanos y Yaya 2013). Las teorías que fundamentan el enfoque de "prácticas reflexivas" consideran al docente como un intelectual crítico y reflexivo, y conciben su práctica pedagógica como una práctica social contextualizada. En este marco, la reflexión sobre la enseñanza adquiere más impulso e interés de investigación. Los saberes "teóricos y racionales" no bastan para enfrentar la complejidad y diversidad que se plantea hoy en las aulas. Por ello, uno de los principales desafíos es lograr que el docente en formación desarrolle el propio "conocimiento sobre las situaciones concretas en las que actúa" y que lo haga inmerso en una conversación con la situación, mediante un proceso de reflexión en y sobre la acción.

Los profesores que acompañan este proceso sirven de ayuda a la reflexión de los estudiantes, mejorándola. También apoyan la comprensión de las situaciones concretas en que actúan y deben tomar decisiones.

El estudio que se presenta procuró indagar de manera particular en los fundamentos que dan los estudiantes a las acciones pedagógicas que llevan a cabo durante su práctica, especialmente la naturaleza de los conocimientos y saberes que movilizan en dichas situaciones. Para ello, se hizo seguimiento a un estudiante de un Programa Pedagógico para Profesionales de una universidad chilena, en el curso de Taller de Titulación y Práctica Profesional durante su proceso de diseño, implementación y evaluación de una unidad didáctica. El caso estuvo compuesto por el estudiante profesional, un profesor didacta de la universidad que acompaña el proceso de práctica profesional y titulación; dos tutores que observan y retroalimentan el desempeño de las clases observadas. Se recogen datos de seis reuniones sostenidas entre el estudiante y los profesores que lo acompañan y de reflexión individual, correspondiente a la bitácora o cuaderno reflexivo que elabora.

Para el análisis, se utilizó dispositivos discursivos de invocación establecidos por Cubero et al. (2008) que expresan enunciados que se apoyan y toman como referencia a diferentes elementos del conocimiento académico y la experiencia personal de los hablantes. Además, se usan como justificación o sostén de las afirmaciones que se hacen y de las descripciones que se realizan (Cubero, 2016).

Los resultados muestran diferencias entre tipos de invocaciones sostenidas por los profesores y el estudiante a lo largo del proceso de práctica, con tendencia a argumentos de tipo académico en el diseño y experienciales en la implementación. También se notan diferencias entre el tipo de argumento que utilizan como referentes los docentes que acompañan, siendo en el caso de los tutores o supervisores primordialmente de tipo académico. En este estudio, se observa que la experiencia personal del estudiante durante el proceso de implementación se transforma en una fuente privilegiada y un referente para la comprensión e interpretación de situaciones concretas de la práctica.

Algunas de las conclusiones de este estudio se relacionan con datos encontrados en estudios anteriores por Clara y Mauri (2010), donde los profesionales consideran el conocimiento académico como difícilmente aplicable, y más útiles aquellos conocimientos que se encuentran distribuidos en la cultura y en las prácticas de los lugares de trabajo; y por Candela (1999, 2005), que concluye que determinadas formas discursivas de los docentes y oportunidades que dan de intervenir a los estudiantes pueden aportar a su proceso de aprendizaje.

TALLERES DE INTEGRACIÓN: DISPOSITIVO PARA ACERCAR LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA

Paula Alarcón, Tatiana Cisternas

CHILE

La carrera de Educación Diferencial de una institución chilena nace con el propósito de formar profesionales con capacidad para abordar la diversidad en el aula, en colaboración con el profesor de educación básica. Busca entregar herramientas para trabajar en necesidades de apoyo específicas que puedan tener los niños y niñas en su proceso de aprendizaje.

Uno de los rasgos formativos del programa, es la vinculación entre teoría y práctica como eje transversal y articulador de las actividades curriculares. Este principio formativo se concreta mediante un dispositivo denominado Talleres de Integración, que se instala como una oportunidad de reducir o zanjar la brecha entre teoría y práctica (Anijovich, 2009; Gorichon, Ruffinelli, Pardo, Cisternas, 2015).

Una característica de este dispositivo es que, a diferencia de lo que ocurre en la mayoría de los programas de formación de profesores, los estudiantes están desde "el primer día con un pie en la escuela", puesto que los talleres se desarrollan desde el primer semestre y a lo largo de toda la trayectoria formativa, mediante diversas tareas: observación en el aula, elaboración de registros de observación, reflexión sobre la práctica docente, entrevistas a profesores y directivos, entre otras. Ellas tienen diverso propósitos: a) Proveer oportunidades para observar y analizar, en primer lugar, las prácticas de otros y, posteriormente, las prácticas propias; b) Garantizar un espacio formal —en la malla curricular— de integración, reflexión e indagación, a partir de las experiencias en las escuelas; c) Desarrollar temprana y transversalmente la reflexión con foco en las prácticas docentes y las dinámicas escolares; y d) Proporcionar heterogeniedad de contextos, a fin de tener una visión amplia y completa del rol del docente de enseñanza básica y diferencial. Estos propósitos se articulan semestre a semestre con las actividades curriculares paralelas, para garantizar procesos de integración entre teoría y práctica.

Luego de cinco años de analizar la implementación de los talleres de integración en la formación docente, hemos observado que los estudiantes: i) Se insertan tempranamente al campo profesional en contextos heterogéneos; ii) Enfrentan sus prácticas con menor ingenuidad, dado que el choque con la realidad profesional que enfrentarán ocurre mucho antes en su trayectoria formativa; iii) Construyen tempranamente capacidades de observación y registro de prácticas docentes; iv) Desarrollan la capacidad de reflexionar sobre las condiciones didácticas que facilitan y obstaculizan el aprendizaje v) Conocen la gramática escolar y comprenden progresivamente cómo se organiza y gestiona una institución; y vi) Comprenden mejor las complejidades de la enseñanza y el aprendizaje, y sus dificultades.

REFLEXIÓN COLABORATIVA SOBRE LA PRÁCTICA: UN ESTUDIO DE CASO CON DOCENTES DE CIENCIAS

Daniel Paredes, Teresa Mauri, Marc Clarà

CHILE/ESPAÑA

Existe una extensa cantidad de literatura que destaca la importancia de la reflexión y el análisis de la práctica como un elemento clave en el desarrollo profesional docente. Sin embargo, aún es necesario desarrollar estudios sobre los mecanismos subyacentes a los procesos de reflexión sobre la práctica entre el profesorado. La finalidad del presente trabajo es contribuir al estudio de los procesos de reflexión de carácter colaborativo, desarrollados entre colegas docentes acerca de sus prácticas en el aula. El estudio plantea el objetivo de describir y caracterizar, desde un punto de vista interactivo, los procesos de reflexión conjunta desarrollados entre docentes, acerca de las situaciones a las que se ven enfrenta-

dos en su práctica. El diseño metodológico se basó en cuatro estudios de caso, constituidos por parejas de docentes de un mismo establecimiento educacional, que participan en sesiones de observación mutua en el aula de clases y en posteriores sesiones de reflexión colaborativa acerca de prácticas observadas.

Para la recolección de datos, se han realizado entrevistas iniciales y finales con el propósito de recoger las apreciaciones de los participantes, videograbaciones de las sesiones del trabajo desarrollado en el aula y registro de las sesiones de reflexión colaborativa. Complementariamente se ha tomado registro de algunas reuniones de trabajo colaborativo del plantel docente, mensajes escritos entre participantes, instrumentos didácticos creados en el marco de las sesiones, entrevistas complementarias y notas de campo para contextualizar las sesiones.

Para la revisión de los datos se usó la técnica de análisis de contenido aplicada a la transcripción de los materiales, con el propósito de caracterizar los patrones de actuación dominantes y la organización de la actividad conjunta entre los participantes durante las sesiones de reflexión. Los resultados que se presentan en esta comunicación están enfocados en los procesos de reflexión, desarrollados por una de las parejas (dos profesores de ciencias) y se enfocan en la descripción de los patrones de interacción generados durante las sesiones de reflexión colaborativa ocurridos al interior de lo que se ha denominado unidad reflexiva mínima. Las conclusiones apuntan a que los espacios de reflexión colaborativa, basados en el diálogo e intercambio de formas de encuadre de sus prácticas, favorece la comprensión de los elementos que intervienen en las situaciones del aula de clases.

INFORME Y GUÍA DE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS ELABORADA PARA POTENCIAR LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE A PARTIR DE LA OBSERVACIÓN DE PRÁCTICAS DE AULA

Macarena Salas

CHILE

La presente investigación pretende constituir un aporte a la formación inicial docente a partir de la generación de una Guía de Prácticas Pedagógicas que permita potenciar el acercamiento progresivo de profesores en formación a la realidad del aula. La pregunta que originó este trabajo fue ¿qué podemos aprender de las prácticas de aula en el contexto de formación inicial docente para el desarrollo del aprendizaje de futuros profesores? En este sentido, se plantearon los siguientes objetivos: i) caracterizar el desempeño de tres estudiantes de la mención de Lenguaje y Comunicación a partir de la filmación de la última clase supervisada de su práctica profesional, ii) generar un material audiovisual que permitiera evidenciar el desempeño de tres profesoras en formación, dando cuenta de ciertas prácticas esenciales, iii) dar cuenta de los recursos elaborados por tres profesoras en formación y del trabajo de sus estudiantes y iv) desarrollar ejercicios que permitieran acercar a futuros profesores a la práctica docente desde el contexto universitario.

Los aportes teóricos que sustentan esta investigación enfatizan la centralidad de la práctica profesional en la formación docente. En este punto, se observa la relevancia de las prácticas generativas, entendidas como estrategias que permitirían aumentar las posibilidades de generar aprendizajes efectivos en profesores en formación. La Guía de Prácticas Pedagógicas se construyó respondiendo a los niveles de logro obtenidos, en la observación de la última clase de la práctica profesional, de tres profesores en formación; evidenciándose una prominencia de prácticas orientadas al acceso al contenido, que facilita el profesor en la clase, y a conocer el pensamiento de los es-

tudiantes. Por su parte, las prácticas menos abordadas se vincularon al aprendizaje, a su evaluación y a la generación de un clima apropiado de aprendizaje.

En este sentido, se desarrollaron ejercicios que permitieran potenciar los aprendizajes claves menos abordados por las profesoras en formación. Para esto se generaron 3 clips por estudiante, de 1 a 8 minutos, que dieran cuenta de los diversos momentos de la clase (inicio, desarrollo y cierre) y se incorporaron otros elementos claves como: el trabajo de los estudiantes en aula, los recursos didácticos creados por las profesoras en formación, entre otros, que permitieran dar cuenta de la realidad del aula desde los diversos factores que la constituyen. En cuanto a los recursos incorporados se tomó como foco el material audiovisual, permitiendo evidenciar diversas prácticas de aula. En relación a la distribución de los ejercicios la mayor parte corresponde a las prácticas menos abordadas. En efecto, de los 31 ejercicios creados, 18 corresponden a prácticas orientadas al aprendizaje, a su evaluación y a la generación de un clima apropiado de aprendizaje. Finalmente, con respecto a la estructura general: la Guía se dividió en dos partes. La primera parte tenía como objetivo principal comparar el trabajo de tres estudiantes; mientras que la segunda se adentró en el trabajo individual de cada profesora en formación. Cada sección consideró además la síntesis de todos los recursos y/o contenidos utilizados en esa unidad, el nombre de la subunidad y la fase de la clase que se puede analizar a partir de ese ejercicio (considerando procesos de diseño, implementación y evaluación de la clase) y las prácticas generativas involucradas en cada ejercicio.

La contribución de esta investigación a la formación de profesores consiste en relevar la práctica profesional como eje fundamental en procesos de formación docente. Asimismo, esta aproximación permite enriquecer la formación de profesores, desde el contexto universitario, a partir de una reflexión que emerge del análisis de contextos de práctica profesionales auténticos.

PRÁCTICAS POR CONTEXTOS EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE. UNA POSIBILIDAD DE PRACTICAR UNA PEDAGOGÍA AUTOTRANSFORMADORA

Marcela Gaete

CHILE

La presente comunicación presenta resultados de una investigación financiada por la Universidad de Chile (FIDOP 2016-22_FFyH), que explora en una experiencia sobre formación práctica del profesorado de Educación Media. Realizada a partir del año 2012, tiene como propósito potenciar en los fututos docentes prácticas pedagógicas conducentes a la justicia social.

La experiencia surge como innovación ante estudios que señalan que el modelo de prácticas tempranas, progresivas y lineales no ha implicado necesariamente un cambio y mejora en los desempeños de los futuros docentes.

La innovación se denomina “Práctica por Contexto” y consiste en romper con la división por carreras y niveles el espacio curricular de la práctica en el plan de formación, constituyendo un nuevo espacio de carácter multigrado, de co-formación, trabajo colaborativo interdisciplinario y autonomía profesional, en la que los estudiantes pueden participar voluntariamente en cada semestre de práctica —dedicando, cada vez, hasta seis horas— pues la lógica es de profundización y en espiral, a través de ciclos de investigación en la acción de proyectos pedagógicos que implementan tríos de practicantes (de diversas carreras y niveles) con jóvenes que se encuentran en situación de pobreza y vulnerabilidad social, donde la actuación pedagógica se orienta desde las necesidades sociohistóricas de los sujetos, la pedagogía del presente potencial, la pedagogía por proyectos y los derechos humanos.

La investigación, de corte cualitativo, tuvo como finalidad analizar la perspectiva pedagógica, los aprendizajes y las tensiones que

identifican los practicantes y egresados que han participado de la experiencia de "Práctica por Contexto". La metodología consistió en un seguimiento longitudinal durante el primer semestre de 2017 a 22 practicantes y grupos focales con egresados que participaron de esta innovación. En el caso de los practicantes se aplicaron instrumentos de recolección de datos al inicio de la práctica (construcción de relatos sobre las motivaciones de ingreso al proyecto), durante el proceso (construcción de incidentes críticos) y al final (entrevista semi-estructurada). La triangulación de la información arroja que los practicantes y egresados valoran esta experiencia como clave para la construcción de su identidad docente, identificando diversos ejes de aprendizaje y a la vez de tensión. Entre ellos: un cambio en sus creencias y expectativas sobre la educación, la consideración de la emocionalidad en la práctica docente, las posibilidades de actuar pedagógico desde una perspectiva crítica y la resignificación de la tarea docente desde un posicionamiento ético-político. Todos estos ejes implican un replanteamiento del sentido de educar, centrado en el desarrollo humano y no en el cumplimiento de las lógicas escolares instituidas. Esto queda de manifiesto en los egresados que han iniciado una serie de iniciativas pedagógicas (creación de fundaciones, colectivos o proyectos para trabajar en cárceles, chicos en situación de calle, escuelas libres, entre otros) o bien, han implementado proyectos en las escuelas donde trabajan, en virtud del desarrollo y potenciación de los escolares. Estos hallazgos dan luces para replantear los modelos de prácticas progresivas circunscritos a las lógicas escolares de estandarización del desempeño docente, hacia un modelo basado en el sentido ético-político de la tarea de educar, que potencia la autonomía, la construcción colaborativa interdisciplinaria, la investigación y la co-formación.

BITÁCORA DE INCIDENTES CRÍTICOS COMO HERRAMIENTA DE METACOGNICIÓN EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

Claudio Sanhueza

CHILE

"La práctica profesional se caracteriza por su complejidad, es dinámica e interactiva y ocurre en un contexto específico y en permanente cambio", señalan Atkinson y Claxton, (2000, p. 6). Junto a esta complejidad que demanda la labor docente, podemos advertir que el estudiante de pedagogía en sus prácticas se encuentra en una situación aún más inestable, pues su proceso de formación vislumbra como un constante enfrentamiento entre lo declarado y lo vivido, entre la teoría vista en sus clases y la experiencia que vive en terreno, y ante la cual se encuentra muchas veces desorientado. Hay una recurrencia de eventos que desafían sus creencias y teorías educativas y que no siempre son incorporados en su reflexión pedagógica, o no se cuenta con las herramientas que permitan un acompañamiento eficaz desde la supervisión.

Al respecto, como profesores de supervisión de prácticas en la Facultad de Educación de la Universidad Diego Portales, hemos observado que los estudiantes en terreno desarrollan "estrategias de sobrevivencia" más que herramientas de largo alcance, situadas más en un nivel de reflexión práctico antes que pedagógico o crítico; como señala Esteve (2004): "si revisamos los programas de formación de profesores, resulta difícil encontrar una formación específica para enseñar a nuestros futuros profesores a enfrentar los conflictos habituales de nuestras aulas" (p.3). Por lo tanto, nos preguntamos, ¿cómo podemos facilitar la movilización de estos saberes, de este conocimiento problemático que surge en la práctica? ¿Qué herramientas podemos proveer a nuestros estudiantes que les permitan una toma de decisiones basada en una reflexión pertinente y no en el ensayo y error? En nuestra propuesta creemos que una

bitácora de análisis de incidentes críticos, que permita un eficaz proceso de metacognición, ayuda a reducir los riesgos de esta necesidad. Si bien esta técnica de análisis ha sido estudiada en contextos de docentes en ejercicio, postulamos su incorporación en la formación inicial como un apoyo a la supervisión eficaz y reflexiva.

En ese sentido, durante el segundo semestre de 2017 se implementó, en uno de los cursos de práctica intermedia de la carrera de Pedagogía Básica UDP, el uso de una bitácora de incidentes críticos. La propuesta consistió en el registro sistemático de diferentes situaciones vividas en terreno que impactaran en su desarrollo profesional.

Como resultado, se presentaron los siguientes tipos de incidentes registrados: a) falla del material de clase (no funciona el data, no tienen texto para todos los niños, etc.); b) ansiedad en la primera clase; c) problemas de gestión de la organización del aula; d) niños/as que no responden sus preguntas; e) problemas de gestión del tiempo de clases; f) violencia entre compañeros; y g) actitudes de los profesores en aula que van en contra de sus valores.

Hallazgos: 1) Los eventos registrados de mayor impacto emocional tuvieron lugar fuera de la situación de intervención en el aula. Por ejemplo: situaciones de violencia entre compañeros, conversaciones con niños en los recreos, salidas pedagógicas, etcétera; y 2) El proceso de registro y narración escrita permite una mirada más analítica, superando la respuesta intuitiva, reduciendo la ansiedad y situando las dimensiones del conflicto.

Se propone ampliar el uso de la bitácora a todas las secciones de práctica intermedia y, posteriormente, a las otras prácticas de Pedagogía Básica de la Facultad de Educación UDP, con el fin de propiciar un cambio en la identidad profesional, es decir, en las autorrepresentaciones que tienen sobre sí mismos los docentes, mejorando su sentimiento de autoeficacia y, con ello, su competencia y estrategias educativas. Postulamos que en el caso de estudiantes de pedagogía, esta bitácora y su análisis compartido provocará un cambio en la acción, llevándolos desde una posición reactiva a una estratégico-propositiva.

REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA: UNA PERSPECTIVA PARA CONSTRUIR EL SABER PEDAGÓGICO

Alejandro Almonacid

CHILE

El presente estudio busca comprender e interpretar las relaciones entre la práctica pedagógica desplegada y el saber pedagógico de los docentes egresados de una universidad de la Región del Maule. El propósito es comprender cuáles son los aprendizajes construidos en la formación docente, específicamente, los saberes pedagógicos aprehendidos en el área de formación práctica, entendidos éstos como los conocimientos construidos formal e informalmente y desarrollados en los procesos de prácticas progresivas, que luego se despliegan en el contexto laboral. Estos saberes están compuestos por valores, ideologías, actitudes y prácticas que el profesorado despliega en su actuación pedagógica en el aula, en el ejercicio específico de la docencia. Lo anterior, en el bien entendido que el saber no es una cosa que fluctúe en el espacio: el saber de los maestros está relacionado con sus personas y sus identidades, con sus experiencias de vida y su historia profesional, con sus relaciones con los alumnos en el aula y con los demás actores escolares del centro educativo (Tardif, 2004; Cárdenas et al. 2012).

Por lo anterior, no se puede encasillar el saber pedagógico al simple estudio de los currículos, materias, conocimientos entregados en las prácticas y desenvolvimiento del profesor en su etapa formativa, sino que debe incorporarse el mundo del docente, la reflexión, auto-observación del proceso y la gestión de los procesos de aula. En consecuencia, este

trabajo investigativo pretende una comprensión de los procesos de aprendizaje que han permitido la construcción del saber pedagógico y de su despliegue en el ejercicio de la profesión docente (Santana, & Dalmazo, 2012; Nervi, & Nervi, 2007).

Los objetivos fueron comprender y analizar los saberes pedagógicos construidos por profesores noveles durante sus procesos de formación práctica y desplegada en su quehacer laboral. El estudio de casos, en la perspectiva cualitativa, fue el proceder metodológico. Se realizaron seis grupos focales y once entrevistas en profundidad a profesores de las carreras de la Facultad de Educación la universidad regional. Las entrevistas y grupos focales se llevó se transcibieron y se realizó una categorización de la información, sistematización, análisis y reducción de los datos. El proceso de análisis de datos se realizó con un procedimiento inductivo, utilizando como técnica el análisis de contenido, cuyo primer paso consiste en la codificación de los datos (Coffey, & Atkinson, 2003).

Los resultados del análisis se caracterizaron por otorgarle mucha relevancia al rol reflexivo en la formación universitaria, en cuanto facilitador del desarrollo de competencias lúdicas, creativas e innovadoras. Existiendo, también, una alta valoración de las prácticas tempranas durante el proceso de formación. Se concluye que la reflexión permite repensar el despliegue profesional, y que son las prácticas tempranas las que permiten re-mirar los procesos educativos. La experiencia otorgada por la línea de formación práctica permite a los profesionales en formación significar y re-significar los saberes curriculares compartidos en la formación inicial y seguidamente rescatarlos en el contexto escolar.

PRÁCTICAS TEMPRANAS Y PROGRESIVAS ¿UNA ILUSIÓN DE LA MEJORA DE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE?

Marcela Gaete

CHILE

En Chile se han incorporado en los planes de estudio de carreras de Pedagogía una línea de prácticas tempranas y progresivas, impulsada desde las políticas gubernamentales de formación docente desde fines de los años 90. No obstante, una serie de estudios han señalado que las problemáticas de esta línea en torno a las relaciones teoría y práctica, conocimiento pedagógico y disciplinar y desempeño docente no han sufrido transformaciones en estos últimos 20 años.

Ante tal diagnóstico se propuso una investigación cualitativa, financiada por el Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDECYT) entre 2013 a 2015, cuyo objetivo era "analizar e interpretar las lógicas que movilizan, articulan y/o configuran estudiantes de Pedagogía de carreras de Educación Media durante el proceso de práctica profesional". La investigación centrada en un estudio de casos múltiples, de corte longitudinal recogía datos de seis estudiantes en práctica profesional de carreras acreditadas por más de 4 años, con distintos perfiles de egreso, mallas, sellos, entre otros, pero que tenían en común la implementación de un trayecto de prácticas tempranas y progresivas. Se procedió a observar el desempeño cada 15 días, se realizaron entrevistas previas al inicio de la práctica, post observacionales y un mes después de terminado el proceso. Se entrevistó también a los profesores guías asignados en las escuelas, a los supervisores de práctica y se realizaron grupos de discusión con los escolares de los cursos de los practicantes, además del análisis de los planes de estudio, reglamentos de práctica y perfiles de egreso de las carreras.

En todos los casos la lógica del trayecto de práctica era más o menos similar, consis-

tía en una práctica inicial de observación en una escuela, uno o dos semestres de intervenciones focalizadas y especificas (Prácticas intermedias) y una práctica profesional final de un semestre a cargo de un profesor guía, donde cada practicante era visitado, de una a tres veces en el semestre, por un supervisor o tutor. Hay mucha más diversidad en relación a la modalidad, cantidad y tipos de talleres que acompañan la práctica, trabajos solicitados, estilos, momentos y cantidad de supervisión, entre otros. No obstante, en todos los casos los participantes parecen experimentar un proceso similar en la práctica profesional que se caracteriza por la paulatina asimilación de las lógicas instituidas. Al inicio los seis practicantes se mostraban muy creativos y abiertos a nuevas posibilidades, pero a medida que avanzaba el semestre mostraban menos autonomía profesional, presentaban mayores resquemores para implementar otras metodologías, manifestando miedo al fracaso, a reprobar y a ser mal considerados por sus colegas si sostenían sus ideas iniciales.

A partir de estos resultados podemos afirmar que no basta con aumentar el número de prácticas de los estudiantes de pedagogía, si la experiencia que van a enfrentar tiene relación con procesos de adaptación a las lógicas instituidas. Cabe desnaturalizar los supuestos que sostienen una línea de prácticas tempranas y progresivas, a saber, ¿Qué argumento epistemológico sostiene que, para aprender a actuar, primero hay que saber observar, o como diría Bordieau, que sostiene la progresión desde una lógica de espectador a una lógica de actor? ¿Qué es lo que progresa, las actividades que hacen los practicantes, su adaptación a las lógicas escolares, sus aprendizajes, cuáles aprendizajes? Si al parecer hay acuerdo internacional que hay que transformar las escuelas, ¿por qué los y las estudiantes de pedagogía deben tempranamente socializarse con la cultura escolar? ¿Realmente las prácticas tempranas y progresivas entregan otras posibilidades de formación? ¿Qué cambian y mejoran las prácticas tempranas y progresivas? Según este estudio: Nada.

LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES EN EDUCACIÓN FÍSICA, DESDE UNA MIRADA HACIA EL PROCESO DE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS: CONFIGURACIÓN DEL SABER PEDAGÓGICO E IDENTIDAD PROFESIONAL

Jocelyn Portugal

CHILE

Hoy la educación busca responder a las necesidades de una sociedad caracterizada por un contexto globalizado (Fullan, 2005; Hargreaves, 2003), considerando que el aprendizaje y el conocimiento son herramientas fundamentales para desarrollarse en conjunto con las nuevas tecnologías, la competitividad económica y otras necesidades. Esto favorece el crecimiento y desenvolvimiento personal y social, donde el trabajo colaborativo puede representar grandes cambios a nivel educativo (Bolívar, 2015, Hargreaves & Fink, 2006; Hargreaves & Fullan, 2014; Marcelo & Vaillant, 2015). Este vínculo colaborativo-educativo parte de la relacionalidad de la persona, en cuanto a "resituarse siempre de nuevo en su mundo cotidiano, (...) tomar una posición concreta, responder y responsabilizarse" (Duch & Mélich, 2012, p. 20) como futuro docente que construye su propia identidad. Por ello, una buena enseñanza requiere de buenos profesores, los que a su vez necesitan una buena formación (Ávalos, 2009). Ante esta premisa, período de formación docente debe ayudar a los futuros profesores a "clarificar lo que se considera valioso para enseñar, obtener conocimiento de base sobre las materias y los estudiantes, y desarrollar habilidades y compromisos iniciales, a fin de ayudar a todos los estudiantes a aprender" (Feiman-Nemser & Buchman, 1989, p. 375). Es necesario que los futuros docentes mejoren sus aprendizajes y aptitudes a lo largo de su formación y desarrollo profesional (Darling-Hammond, 2012).

Objetivo General: Comprender el saber pedagógico que configuran los profesores en formación de Educación Física, a través del pro-

ceso de sus prácticas pedagógicas progresivas que le permiten construir su identidad profesional para proponer un modelo de formación docente.

Objetivos Específicos: 1. Identificar el saber pedagógico que se configura en la formación inicial durante el proceso de las prácticas pedagógicas progresivas; 2. Caracterizar el saber pedagógico que se configura en cada una de las etapas de las prácticas pedagógicas progresivas; 3. Analizar cómo la configuración del saber pedagógico, durante el proceso de las prácticas pedagógicas progresivas, permite construir la identidad profesional; y 4. Proponer un modelo en coherencia para la formación de profesores de Educación Física que fortalezca el saber pedagógico y la identidad profesional.

Las técnicas de recolección de datos fueron la observación y la entrevista semiestructurada, vinculándolas con la metodología para el análisis de la información de la Teoría Fundamentada. Esta se entiendió como una metodología de análisis cualitativo que se descubre a partir de los datos (Glaser, 1978 en Carrero, Soriano & Trinidad, 2012). La información se recogió a lo largo de dos años –cuatro semestres académicos–. Se comenzó el primer semestre del año 2013, cuando los profesores en formación cursaban su 5° semestre, dando inicio al proceso de prácticas pedagógicas progresivas en terreno. Cada uno de ellos fue observado en tres ocasiones por semestre, finalizando cada nivel de práctica con una entrevista.

A partir de este estudio se elaboró un modelo formativo, el cual aportará al desarrollo del aprendizaje investigativo, reflexivo y metacognitivo, desde los procesos de adquisición y configuración de conocimientos. Los resultados demuestran que, a lo largo del proceso de prácticas, los estudiantes no vinculan los diversos aprendizajes adquiridos en su formación, imbricándolos en función al desarrollo del marco curricular, sino que los establecen como elementos aislados relacionados desde sus experiencias situadas desde modelos recibidos en su etapa escolar. Por ello, la formación profesional requiere un cambio sistémico e integrado, representado por el andamiaje de conocimientos en torno al profesor en formación, entendiendo que este proceso inicia la construcción del saber pedagógico e identidad profesional.

LA ETAPA CURRICULAR OBLIGATORIA EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES: NATURALIZACIÓN E INVISIBILIDAD

Valdeniza Lopes

BRASIL

La etapa curricular se ve como campo privilegiado de la formación de profesores, ya que está en la intersección entre la universidad y la escuela, entre la formación inicial y la formación continua, entre teoría y práctica. La relación entre universidad y escuela básica se entiende como una acción inherente a la práctica, mientras que en realidad es, a diferencia de la comprensión inmediata de una disciplina, un campo "nucleador del curso" de formación de profesores. El camino metodológico de este trabajo involucra la lectura bibliográfica y documental, a partir de la cual se esboza un escenario que inscribe la práctica de enseñanza / pasantía en el hilo histórico y en la trama política de la formación de profesores en Brasil, reconociendo que el inicio de la asociación entre universidad y escuela se da por medio de la etapa curricular, efecto de la Resolución N° 9 de 1969 (Consejo Nacional de Educación).

Los desafíos de la relación entre universidad y escuela, serán explotados con la ayuda de datos de la encuesta Recortes de la relación entre formación y actuación docente en esta etapa, obtenidos a partir de cuestionarios que involucran supervisor de prácticas (escuela), pasantes (futuro profesor), coordinadores de prácticas en las licenciaturas de la Universidad Federal de Goiás (BR); además de un estudio documental de Proyectos político pedagógi-

cos de las instituciones cubiertas por la referida investigación.

Los resultados muestran que, a pesar de que la etapa se constituye como un eslabón entre la universidad y la escuela en las últimas cinco décadas, son innumerables los desafíos de efectivización y consolidación de la formación práctica de la formación de profesores. Las reflexiones resultantes de la investigación se enfrentan al contexto de la política brasileña nacional de formación de profesores, en la cual la práctica se revela como espacio formativo ambivalente, tan fuerte como frágil, ya que, por un lado es la base de programas oficiales brasileños de formación docente (Pibid y Residencia Pedagógica), y se aleja de la misma política que lleva a tales programas, corroborando así la trayectoria histórica de naturalización e invisibilidad.

MIRANDO LA PROPIA PRÁCTICA DOCENTE: PROCESO DE AUTOEVALUACIÓN Y COEVALUACIÓN PARA LA MEJORA DEL QUEHACER DOCENTE EN LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES

Cecilia Álvarez, Eugenia Mondaca

CHILE

En la práctica profesional de la carrera de Educación Parvularia de la Universidad Alberto Hurtado se contempla el diseño, implementación y evaluación de una Unidad Didáctica en un centro educativo, proceso que es apoyado por las asignaturas de Taller de Reflexión y Taller de Titulación, actividades curriculares acompañadas y monitoreadas durante el año por una tutora.

Hasta el año 2017 se evidenciaba que en los procesos reflexivos y autoevaluativos de la práctica, las estudiantes sólo desarrollaban descripciones de las acciones realizadas en los centros educativos, sin hacer mayores análisis autocríticos de su implementación educativa, ni explicitar su postura personal frente a lo observado. Falta además, el contraste con referentes teóricos pertinentes. Surge así la problemática de cómo profundizar los procesos de reflexión de las estudiantes, en función de mejorar las prácticas pedagógicas en su experiencia laboral.

A partir de lo problematizado, primeramente, se realizó con las tutoras un proceso reflexivo que implicó la revisión de las prácticas de enseñanza y de las estrategias de acompañamiento que se estaban implementando, con el fin de visibilizar las coherencias o incoherencias de estas prácticas con las capacidades reflexivas que se querían desarrollar en las estudiantes.

En este proceso de formación del equipo de tutoras, se vio la necesidad de diseñar una experiencia en donde las estudiantes construyeran colectivamente un instrumento que les permitiera auto y coevaluarse, identificando y tomando decisiones sobre aquellos aspectos que consideraran esenciales dentro del quehacer educativo, incorporando el imaginario de la Educadora de Párvulos que desean ser, las observaciones y reflexiones realizadas en las prácticas y considerando referentes nacionales e institucionales del nivel de Educación Parvularia.

Para lograr lo anterior, se desarrollaron las siguientes acciones: a) Creación colectiva de una pauta de auto y coevaluación, definiendo dimensiones para analizar la práctica de una educadora de párvulos en formación, junto a sus respectivos indicadores que se fueron reajustando en el proceso. b) Autoevaluación mensual con el instrumento construido y elaboración de informes de análisis de la propia práctica, junto al diseño de acciones de mejora relacionadas con aquellos aspectos que requerían perfeccionarse. Y c) Coevaluación entre pares, con retroalimentación de la estudiante que aplicó la pauta.

Se sistematizó la experiencia utilizando los reportes de evaluaciones de las estudiantes, del

análisis de prácticas y evaluación de término del curso, más la evaluación de las reuniones sostenidas entre las tutoras.

Principales resultados observados por las estudiantes en esta experiencia son: a) El trabajo colaborativo que posibilitó intercambiar y comparar visiones personales sobre el quehacer de las Educadoras de Párvulos en formación; b) Mejorar el nivel de autocrítica en las reflexiones de su práctica pedagógica, mediante la definición colectiva de los ámbitos a desarrollar durante la formación, los cuales cobraron relevancia y sentido para la reflexión y mejora; y c) Plantear acciones de mejora tendientes a su desarrollo identitario y profesional como futuras educadoras. Desde las tutoras: a) Se evidenció que aumentar el grado de responsabilidad de las estudiantes en sus procesos formativos, se incrementó la autocrítica en la reflexión de sus prácticas educativas; b) La necesidad de realizar, a nivel de tutoras, un continuo proceso de revisión de prácticas de acompañamiento y reflexión que permitan modelar prácticas reflexivas más críticas.

CARACTERIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESORES EN FORMACIÓN DE LA CARRERA DE PEDAGOGÍA EN BIOLOGÍA Y CIENCIAS NATURALES DE LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALPARAÍSO

Joyce Maturana

CHILE

El proceso de prácticas pedagógicas de la carrera de Pedagogía en Biología y Ciencias Naturales de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV) se realiza en tres momentos: práctica inicial, intermedia y final, las cuales en se ubican en el cuarto, séptimo y noveno semestres de la malla curricular, respectivamente.

Los profesores en formación se integran a centros escolares durante el período de un semestre, en cantidades de horas establecidas por cada uno de los programas de asignatura, y participan activamente en procesos de enseñanza. Cada una de las prácticas se distinguen por presentar diferentes focos de atención, los cuales apuntan a desarrollar competencias profesionales, disciplinares y de formación fundamental de manera progresiva en ellos.

En la práctica final, los profesores en formación realizan una permanencia de 15 horas pedagógicas en el centro educativo, en donde desarrollan diferentes actividades como: realización de clases en cursos designados, apoyo pedagógico a los profesores mentores, realización de talleres extracurriculuares, participación en reuniones de apoderados y de profesores, entre otras, todas labores que son determinadas por cada centro de práctica.

Los futuros profesores dentro de su proceso formativo presentan tres informes que abordan las siguientes temáticas: contextualización de la enseñanza, planificación y evaluación de la enseñanza y análisis de los resultados de aprendizajes. Además el tutor de la universidad asiste al centro de práctica en tres ocasiones, para observar la práctica pedagógica que ha sido planificada previamente.

La evaluación de la implementación de la clase se realiza mediante una rúbrica, la cuál considera variados criterios que son evaluados según los niveles de desempeño: insatisfactorio, básico, competente y destacado.

Durante el año 2017 se observó a 15 profesores en formación de la carrera de Pedagogía en Biología y Ciencias Naturales, por lo que se realizaron 45 observaciones de aula con una duración de una hora y treinta minutos cada una.

Los resultados de las observaciones realizadas muestran que los profesores presentan niveles de desempeño insatisfactorio o básico en los siguientes criterios de evaluación:

Observación 1

- Estructura de la clase
- Coherencia de las actividades de enseñanza con los objetivos de aprendizajes
- Variedad y complejidad de las actividades
- Efectividad en la anticipación a dificultades en la presentación de conceptos nuevos o difíciles
- Calidad de las preguntas
- Flexibilidad para responder a preguntas e intereses de los estudiantes
- Explicaciones de nuevos conceptos y orientaciones a los estudiantes
- Importancia y valor del contenido
- Variedad y pertinencia de los procedimientos evaluativos utilizados
- Calidad de los procedimientos para discriminar el nivel de aprendizaje de los alumnos
- Monitoreo del aprendizaje
- Uso de estrategias de retroalimentación de los aprendizajes en clase
- Uso de la evaluación de los aprendizajes para la toma de decisiones

Observación 2

- Efectividad en la anticipación a dificultades en la presentación de conceptos nuevos o difíciles
- Calidad de los procedimientos para discriminar el nivel de aprendizaje de los alumnos
- Variedad y pertinencia de los procedimientos evaluativos utilizados
- Uso de la evaluación de los aprendizaje para la toma de decisiones

Observación 3

- Variedad y pertinencia de los procedimientos evaluativos utilizados
- Calidad de los procedimientos para discriminar el nivel de aprendizaje de los alumnos
- Se logra apreciar que a medida que se avanza en el proceso de formación, las debilidades van disminuyendo, pero se mantienen bajas principalmente el área de evaluación de los aprendizajes.

CREENCIAS Y HABITUS EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DOCENTE DE LOS FUTUROS PROFESORES : EL CASO DE LOS ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA EN PROCESOS DE FORMACIÓN EN EL CAMPUS Y EN PRÁCTICA PROFESIONAL

Luis Guzmán

CHILE

La construcción de la identidad docente en los estudiantes de pedagogía implica un proceso de integración entre los conocimientos, creencias, teorías implícitas de los futuros profesores y las visiones que transmitirán los programas de formación docente respecto de cómo entender el trabajo profesional, su lugar en la sociedad y las expectativas sobre lo que debe ser capaz de conocer y hacer. La presentación reporta los resultados de una investigación cualitativa, desarrollada durante los años 2014-2017, orientada a conocer los contenidos de la identidad docente construida por estudiantes en sus experiencias de formación inicial como profesores. Participaron cuatro cohortes de estudiantes de pedagogía en proceso de formación en el campus y en práctica profesional, pertenecientes a una

universidad privada y una pública. Se usó un diseño de investigación narrativa, los datos fueron recolectados a través de relatos biográficos y entrevistas en profundidad. El análisis de la información siguió los criterios de la Teoría Fundamentada, apoyada con el soporte informático QDA. Los resultados develan la existencia de creencias sobre el desempeño docente, constitutivas de los contenidos identitarios y un habitus que operan como principio de unificación en la construcción de la identidad docente de los estudiantes.

El estudio abre perspectivas para resignificar el sentido de la formación de la identidad profesional en los futuros profesores; favorecer acciones formativas, que permitan explícitamente acompañar la construcción de significaciones identitarias en las trayectorias de socialización profesional de los estudiantes, tanto en la formación en el campus, como en la formación práctica; enfatizar en la comprensión historizada de los procesos de producción identitaria que articulan los estudiantes de pedagogía y, finalmente, propiciar experiencias de negociación de significados identitarios en la formación inicial docente, a partir de las voces de los futuros profesores.

LA CONSTRUCCIÓN DE LA ESCUELA COMO LUGAR DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE: PROCESOS Y DISPOSITIVOS

Rebeca Possobom, Samuel Souza Neto

BRASIL

En la profesionalización de la docencia, la escuela ha sido considerada como un sítio propicio para el desarrollo profesional docente (NÓVOA, 1992, GARCÍA, 2009), la producción de saberes (TARDIF, 2010) y la investigación de la enseñanza y el aprendizaje (COCKHAN-SMITH, 2013). Sin embargo, la realidad brasileña enfrenta una serie de obstáculos para consolidar espacios que favorezcan la profesionalización. Así, objetivamos identificar y analizar procesos y dispositivos que colaboren en la construcción de la escuela como lugar de desarrollo profesional. Realizamos una investigación cualitativa, de carácter constructivo-colaborativo (MIZUKAMI, 2003), involucrando 39 participantes. Inicialmente, observamos las reuniones pedagógicas de dos escuelas, posteriormente, participamos en la elaboración del proceso formativo desarrollado en esas reuniones, acompañándolo por medio de observación-participante. Realizamos siete grupos focales con los profesores, gestores y profesores-coordinadores involucrados. Optamos por el análisis de contenido. Los resultados evidenciaron: (1) Las demandas de maestros principiantes y maestros con experiencia: las escuelas encuestadas presentaron distintas necesidades de los principiantes y maestros. Por ejemplo, mientras los profesores experimentados indicaron que los textos estudiados ayudaron a pensar sobre su práctica y sobre los avances de los alumnos; los profesores principiantes solicitaron la adquisición de repertorios para el desarrollo de las clases. En este sentido, en relación al primer semestre de 2018, las profesoras de la Escuela A destacaron que la formación desarrollada en local de trabajo contribuyó a conocer la organización y las estrategias pedagógicas adoptadas por la misma. En la Escuela B se destacó la planificación colectiva, adoptado este año, que posibilitó compartir experiencias y un pensamiento colectivo sobre las clases de la semana siguiente, como también se resaltó que los temas abordados posibilitan repensar su práctica en lo que se refiere a aquel el tema. (2) Práctica Reflexiva: se observó discordancia en la descripción de las prácticas docentes con reflexión de las mismas, pues se observaron diferentes momentos en que las profesoras hablaban de su práctica, unas con otras, pero el proceso de reflexión era menos observado. Por esto, se introdujeron nuevos procesos de reflexión. En ambas escuelas hubo profesoras que resaltaron que la formación ayudó a pensar sobre los registros reflexivos con relación a su práctica. Según relata la profesora P3-EA: "Ayudó a analizar lo que funcionó y lo que no: ¿por qué no alcanzó el tiempo de hacer [la ac-

tividad] con todos los niños? ¿La actividad fue muy difícil? ¿Fácil?". Las conclusiones indican que las reuniones pedagógicas pueden configurarse en cuatro perspectivas distintas: como espacio burocrático; espacio de atención a las demandas pedagógicas; el espacio de acogida, formación y acompañamiento profesional y espacio de comunidades de aprendizaje. En la Escuela A buscamos avanzar de la tercera a la cuarta perspectiva, mientras que en la Escuela B se busca avanzar de la segunda a la tercera. De esta forma se concibe que tanto el proceso de formación práctica como el de desarrollo profesional están siendo alcanzados por el nivel de reflexión que se ha realizado.

SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS: ELABORACIÓN DE UN DISPOSITIVO DE FORMACIÓN PARA CONSTRUIR SABERES PROFESIONALES

Monica Olbrich, Gabriela Montenegro

ARGENTINA

Se presenta el proceso de elaboración de un dispositivo de formación inicial en el marco del seminario Sistematización de Experiencias Pedagógicas. Esta unidad curricular se integra por primera vez en cuarto año del Profesorado de Educación Primaria de los Institutos de Educación Superior de Chubut (Argentina).

El dispositivo diseñado contempla la institucionalización de un espacio-tiempo dedicado a la escritura profesional y a la formalización de saberes provenientes del campo de la práctica. Se integran a la estrategia seleccionada momentos destinados a construir la categoría experiencia, objetivar el lenguaje, caracterizar la sistematización como proceso de investigación, construir colectivamente la práctica y escribir para socializar las producciones en un ámbito profesional con docentes de escuelas primarias.

Los lineamientos teórico-metodológicos que sostienen esta propuesta abrevan en el enfoque biográfico de la Escuela de Ginebra, los dispositivos de análisis de la práctica y la sistematización de experiencias de raigambre latinoamericana.

Resultados y aportes: tomar la propia palabra y la del grupo de pares como objeto de reflexión y escritura, construir categorías de análisis de la práctica y de la experiencia y reconsiderar el lugar otorgado a la escritura en los planes de estudio de formación docente para comprender y transformar la práctica.

PRÁCTICAS DIALÓGICAS EN EL AULA: LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE COMO CONSTRUCCIÓN COLECTIVA

Blanca Astorga

CHILE

La experiencia educativa que se presenta, se desarrolló en una escuela pública del sector poniente de la ciudad de Santiago, Chile, entre los años 2014 y 2017. Consistió en el desarrollo de una investigación – acción participativa, la cual permitió sostener una innovación educativa en aulas de 1° y 2° básicos, con la finalidad de afrontar de manera colaborativa dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura.

De esta manera tanto docentes, asistentes de aula, estudiantes en práctica de pedagogía, una apoderada y una académica universitaria, conformaron una comunidad de investigación.

A partir de lo anterior, se realizó el levantamiento de una problematización situada (Ferrada et al, 20014), en la cual, y mediante dinámicas dialógicas basadas en la racionalidad comunicativa (Habermas, 1987), se plasmaron los diversos aspectos que generaban dificultad en el aprendizaje, siendo el ámbito de mayor preocupación el que concierne al de la lectura y la escritura.

El bajo nivel de avance en esta materia, como asimismo las diversas soluciones emprendidas que no lograban los resultados esperados, dieron cuenta de la baja asertividad de dichos

dispositivos, puesto que no consideraban los saberes culturales locales, desestimándose la riqueza que ellos encierran y el aporte en las aproximaciones experienciales en la construcción de la lengua escrita. Como fruto de lo anterior y a lo largo de los años, la comunidad desarrolló un conjunto de estrategias didácticas que consistieron, principalmente, en la construcción de estrategias y dispositivos didácticos para apoyar el desarrollo de la lengua escrita, contextualizando los aportes del enfoque psicogenético, (Ferreiro y Teberosky, 200) tanto en la enseñanza como en la valoración de los aprendizajes y avances respecto a los niveles de adquisición de la misma.

El enfoque epistemológico que movilizó las acciones investigativas de los actores es coherente con el paradigma participativo (Guba y Linconl, 2012) y en consonancia con ello, la metodología de trabajo corresponde a la Investigación dialógica-Kishu Kimkelay Ta Che (Ferrada, et al, 2014). La obtención de datos se realizó mediante diálogos colectivos permanentes. De ese modo, se fue alcanzado acuerdo respecto a las decisiones que resultaron relevantes. Lo anterior desde los principios de aprendizaje dialógico y el reconocimiento de la nivelación epistémica que alcanzan los sujetos cuando abordan colectiva y solidariamente las problemáticas que experimentan en la realidad escolar, a fin de ser agentes protagónicos en las soluciones.

Los aportes que proporciona esta experiencia a la construcción de conocimiento para la formación docente refieren:

- La comprensión de la realidad educativa como un espacio dialógico de creación colectiva, donde los diversos actores sociales cumplen un rol protagónico en el respeto y preservación de los intereses y saberes locales,

- La escuela como espacio propicio para desarrollar dinámicas permanentes de participación social, fundadas en la valoración de los saberes locales como elemento esencial de investigación–acción participativa (Ghiso, 2008), lo cual permite concretar una enseñanza centrada en brindar oportunidades y calidad respecto a lo que se aprende.

- La relevancia del rol de los actores educativos en la construcción de nuevos conocimientos didácticos respecto a la lengua escrita (Castedo, 2007) y (Kaufman, 2010).

La relevancia del rol de las comunidades educativas, tanto en identificación de sus necesidades, como también respecto a las formas situadas y contextualizadas de afrontarlas.

ESTRATEGIAS Y ACCIONES DE LA ESCUELA NORMAL QUE FORTALECEN EL LOGRO DEL PERFIL DE EGRESO

Modesta Corral, David Flores, Alejandro Díaz, Samuel Villa

MÉXICO

Un tema central en el desarrollo y competitividad de los países lo constituye la calidad de la oferta educativa. Esta experiencia educativa se socializa con la temática: Formación práctica, bajo el título: Estrategias y acciones de la Escuela Normal que fortalecen el logro del perfil de egreso.

El contexto de esta experiencia es la Escuela Normal Profesor Carlos A. Carrillo, ubicada en el norte de México, que actualmente tiene inscritos 228 estudiantes en las Licenciaturas en Educación Primaria y Educación Preescolar, esta matrícula es atendida por un equipo de trabajo de 51 personas, de los cuales 33 son docentes, nueve administrativos y nueve de servicios generales.

Este ejercicio académico se construye a partir de dos objetivos:

- Reflexionar acerca de la pertinencia de las estrategias y acciones que se emprenden

para lograr el perfil de egreso que plantea el plan de estudio 2012 de la Licenciatura en Educación Primaria y la Licenciatura en Educación Preescola.

→ Difundir una experiencia educativa, con la intención de compartir con otras instituciones formadoras de docentes y aprender de ellas, ¿cómo mejorar la formación docente teniendo como parámetro el perfil de egreso?

A través de la herramienta analítica FODA (fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas) se reflexiona y se valora sobre el desarrollo de las competencias genéricas y profesionales que los estudiantes normalistas demuestran, teniendo como parámetro del análisis el perfil de egreso que plantea el Plan de estudios 2012 de las citadas licenciaturas. Algunas estrategias y líneas de acción importantes para alcanzar el perfil de egreso están enmarcadas en el Programa Sectorial de Educación 2013-2018, el Programa Nacional de Educación 2001-2006 y en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018.

El Programa de Fortalecimiento de las Escuelas Normales, a partir de una planeación prospectiva, otorga a estas instituciones recursos económicos que facilitan la implementación de estrategias y acciones destinadas a ofrecer una formación profesional de calidad, que asegure el cumplimiento de un perfil de egreso idóneo. Dicho programa plantea estos énfasis que guían a los buenos resultados: conformación de Cuerpos Académicos; programas de tutoría, asesoría y apoyo a estudiantes de nuevo ingreso; seguimiento a egresados; movilidad nacional e internacional; evaluación con CIEES y certificación con ISO 9001:2015; habilitación docente; certificación y capacitación en una segunda lengua y en TIC; e infraestructura.

En los últimos años, la ENPCAC ha trabajado arduamente para lograr los mejores resultados en la formación profesional de sus estudiantes, teniendo como guía el perfil de egreso; se han implementado estrategias y acciones diversas con resultados favorables como: Lograr el nivel 1 de Acreditación en la evaluación del Programa Educativo de la Licenciatura en Educación Primaria emitida por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior; alcanzar en la última generación de egresados el 100% de idoneidad en la Licenciatura en Educación Preescolar y el 96% en la Licenciatura en Educación Primaria; lograr en el presente ciclo escolar un alto beneficio en becas para los estudiantes, con un monto de $2,224,420.00; aumentar las oportunidades de movilidad nacional e internacional para estudiantes y docentes, en estados como San Luis de Potosí, Aguascalientes, Guanajuato y países como Canadá, Cuba y Francia; construir y difundir investigaciones y experiencias educativas gracias a la obtención de los registros ISBN e ISSN, mediante la publicación de un libro y la apertura de convocatoria para enviar contribuciones para el primer número de la Revista normalista práctica profesional; trabajar para transitar el Cuerpo Académico en Formación a Cuerpo Académico en Consolidación; ampliar y mejorar la infraestructura física y tecnológica que ofrezca un servicio de calidad y confort a los estudiantes y docentes.

LA EVALUACIÓN Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES, MEDIANTE CRITERIOS DE DESEMPEÑO Y SITUACIONES AUTÉNTICAS DE APRENDIZAJE EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES

Francisco García, Luis Alberto Luna, María Magdalena Hernández

MÉXICO

Los procesos internos de seguimiento y evaluación académica evidencian fortalezas y oportunidades de mejora de la evaluación en la formación de futuros docentes. Por esto, se consideró investigar cómo estaba influyendo esta etapa del proceso de enseñanza-apren-

dizaje entre los estudiantes. La investigación se ha centrado en los procesos de evaluación de los distintos saberes y del desarrollo de las competencias en el marco de los enfoques centrado en el aprendizaje y basado en competencias.

Entre las principales teorías consideradas para el estudio, destacan lo propuesto por Álvarez (2008), quien plantea que la evaluación del aprendizaje y de las competencias son temas que se han investigado mucho en las universidades, particularmente sobre la revisión de la literatura. Sin embargo, en el ámbito de las escuelas normales de México aún no se tiene mucha información al respecto. Los resultados de la investigación pueden ser utilizados para nejorar los procesos de evaluación, importantes pilares de la enseñanza. Diferentes estudios han comprobado que la evaluación determina el aprendizaje de los estudiantes y no el currículo oficial (Biggs, 2005 citado en Álvarez, 2008).

Brown y Glasner, 2003; González, 2003; Segers y Dochy, 1996 citados en Álvarez, 2008, establecen que diversas investigaciones han evidenciado que la práctica de la evaluación es disfuncional y desequilibrada en muchos aspectos y que se evalúa estereotipadamente, es incoherente con el proceso de enseñanza-aprendizaje o independiente del mismo, no retroalimenta estos procesos y no informa al alumnado de sus condiciones. Entre otras teorías que sustentaron la investigación destacaron las de Loo Corey (2006), Tejada (2012), Álvarez (2000); López-Pastor (1999 y 2006); López et al (2006); Díaz Barriga, (2006). Espinoza (2009); Le Boterf (2010);Lussier & Allaire (2004), Biggs (2010); Moreno Oliver (2014);Yáñiz y Villardón (2006), Del Pozo (2013).

Algunos de los objetivos fueron: a) Analizar las estrategias y técnicas que utiliza el docente en el seguimiento, evaluación y retroalimentación del aprendizaje de los futuros docentes; b) Categorizar la percepción de los estudiantes sobre su propia formación en el marco de los enfoques centrado en el aprendizaje y basado en competencias; y c) Determinar el impacto de la evaluación en el perfil académico-profesional de los estudiantes.

El tipo de estudio es Cuantitativo y el análisis de datos descriptivo, correlacional y factorial. Los instrumentos se aplicaron a una muestra de 80 estudiantes de la licenciatura en educación primaria, mediante un cuestionario que representó las categorías de investigación del objeto de estudio. Se plantearon dos hipótesis: 1. La frecuente retroalimentación, análisis y reflexión en los ambientes de aprendizaje favorecen el desarrollo de las competencias y 2. Durante la evaluación de las competencias constantemente se implementan las características de la evaluación formativa y sumativa.

Entre los resultados se destaca que la frecuente implementación de la evaluación formativa favorece el desarrollo de competencias, a través de tareas y actividades de aprendizaje integrales, por lo cual este tipo de evaluación debe ser consolidada en los programas de formación docente. Confirman además, que la práctica de la evaluación auténtica es indispensable para valorar el desarrollo de las competencias y la adquisición de diversos saberes profesionales.

LA AUTOEVALUACIÓN DOCENTE, UNA ESTRATEGIA DE SENSIBILIZACIÓN PARA LA COMPRENSIÓN DEL AULA HETEROGÉNEA

Anali Baraibar, Paola Marenco, Florencia de León, Ana Inés Luciani

URUGUAY

Este trabajo presenta una experiencia educativa que se desarrolla en el marco de las asignaturas de Supervisión de Práctica de la Licenciatura de Educación Inicial de la Universidad Católica del Uruguay. Surge de la inquietud de presentar el valor estratégico que poseen los procesos de autoevaluación docente para

la intervención en las aulas heterogéneas. Se propone una secuencia de intervención para construir el proceso de autoevaluación continua del alumno durante el trayecto de su carrera, lo que implica un ejercicio ético y responsable de su actuación pedagógica. Al conocer las propias características, en cuanto a posibilidades y limitaciones para la acción, se promueve la conciencia del estado actual, para traspasarlo y modificarlo, respondiendo pertinentemente a las distintas realidades.

El abordaje de la autoevaluación se asienta en una lógica sistematizada y secuenciada en el trayecto de la formación. Supone articular la atención a diferentes niveles de aproximación a la realidad objetiva, subjetiva e intersubjetiva. De este modo, los procesos metacognitivos van habilitando diferentes planos de profundidad en el análisis, con el fin de optimizar la percepción y labor profesional.

En la Práctica formativa de Primer año el objetivo es concientizar al alumno sobre la necesidad de indagar y revisar deliberadamente la propia experiencia. Esto significa generar instancias que consoliden el diálogo con uno mismo y con los demás, identificando y depurando lo dado por supuesto (Edelstein, 2011). La tarea se centra en cuestionar lo que sea internalizado naturalmente, que hasta el momento era incuestionable por estar arraigado a la estructura interna. Para abordar la propia historia e identidad del alumnado, se ponen en marcha los siguientes ejercicios metanalíticos, que se materializan por medio de narrativas: autobiografías y registros diarios.

El segundo año de la práctica formativa busca que el estudiante realice una lectura reflexiva de su actuar pedagógico en el aula. Las dinámicas propuestas pretenden analizar y redefinir los modos de actuación en la intervención. Lo que deviene de un distanciamiento de la realidad in situ para adoptar una posición crítica que se movilice desde la deconstrucción-reconstrucción. Para ello, se configuran dispositivos didácticos que dan curso a esta realidad: Retroalimentación post-actividad, grabación de clases prácticas, construcción del "Proyecto personal". Estos soportes constituyen un paso adelante en la formación docente del alumno, en referencia a los procesos de autoevaluación. Se amplía el registro de la reconstrucción. No sólo se identifican conscientemente las huellas de vida, sino que se problematiza su práctica en procesos sistemáticos de indagación y crítica fundamentada, que abordan su autoconocimiento en la labor práctica.

En el tercer y cuarto año de la carrera, la práctica profesional centra su foco de atención en la autopercepción de la labor docente. En este sentido, la profesionalización requiere de un repertorio de conocimientos y comportamientos que remiten a conceptos, habilidades y actitudes que, combinados, establecen una plataforma de recursos para saber actuar competentemente en su tarea. En esta perspectiva, y en sintonía con la tarea auto evaluativa realizada los años anteriores, es que establecen los dispositivos didácticos para la reflexividad crítica. La propuesta enfatiza la siguiente metodología: Guía de Autoanálisis, Retroalimentación de la docencia.

Esta propuesta promueve la autoformación y la autopercepción del desempeño profesional; desde un modelo inclusivo que se caracteriza por el docente reflexivo y crítico. Esto determina que el mismo se ha apropiado de la mirada de aprendiz, y por consiguiente perfila esa óptica al campo de la diversidad de su alumnado.

RESIGNIFICANDO EL PASADO, CONSTRUYENDO FUTURO: LA NARRATIVA EN EL AULA

Silvia Capote

URUGUAY

El presente artículo comparte la experiencia desarrollada con estudiantes de Didáctica de la carrera Profesorado en Ciencias Biológicas, en el Instituto de Profesores Artigas, Uruguay.

Entendiendo que la iniciación en las prácticas docentes es una instancia movilizadora para los estudiantes-practicantes, la experiencia tiene el propósito de introducirlos a la reflexión crítica sobre la práctica docente. El dispositivo central de la propuesta es la narrativa, a través de relatos escritos. Al narrar se construye conocimiento profesional –entrelazando lo cognitivo, lo afectivo y la acción– se fusionan lo que fue y lo que puede llegar a ser. Escribir compromete, otorga claridad y rigurosidad a lo que se quiere transmitir.

Mediante un relato anticipado (guion conjetural), los estudiantes planifican sus clases, la escriben, la visualizan, dejando emerger la pasión. En una etapa posterior, mediante un relato escrito de la clase vivida, construyen y reconstruyen las experiencias, objetivan las situaciones de aula, dando paso a la reflexión y de ella a un nuevo accionar. Los últimos relatos demuestran avances al desarrollar la narrativa como espacio de reflexión, superando así las dificultades iniciales. Es de esperar que los aportes de esta experiencia sean una invitación a la reflexión de las prácticas de enseñanza por momentos acríticas.

FORMACION DE PROFESORES: DISTANCIAS ENTRE LAS COMPETENCIAS QUE PROPONEN LOS ACTORES DEL PROCESO

Donatila Ferrada, Alicia Villena

CHILE

El Estado de Chile viene impulsando la renovación de los currícula de formación inicial docente sistemáticamente desde la década de los noventa. Entre las políticas más emblemáticas se encuentran, el proyecto de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FID) (1997) y el Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior (MECESUP) en sus diversas etapas y versiones (1998-2005, 2006-2012 y 2013 a la fecha). Esta última política alineada con lo que se conoce como el "Modelo Tuning" que propone una renovación de la formación superior en Europa desde el currículum basado en competencias (Bolonia, 1999), en versión de Tuning-Latinoamérica (Bravo, 2007). Estas políticas han impactado en las instituciones de formación de profesores a diversos niveles y también en los propios espacios laborales de los futuros profesionales. Así, las primeras emprenden un tipo de formación basado en competencias demandadas internacionalmente, y por su parte, las segundas, demandan competencias ajustadas a sus propios contextos y necesidades (Ferrada, Villena & Turra, 2015). ¿Coinciden ambos tipos de demandas de formación?

Desde este contexto, la investigación definió como objetivo general establecer una relación a partir de las competencias de formación que proponen docentes en ejercicio laboral en vulnerabilidad escolar en la región del Biobío, con aquellas que se desarrollan en los actuales procesos de renovación curricular de tres instituciones formadoras del profesorado en la región, y las propuestas por la política educativa (estándares pedagógicos y prueba INICIA).

En términos metodológicos, los objetivos específicos fueron abordados desde un diseño mixto en dos fases metodológicas, una cualitativa y otra cuantitativa. Para tales efectos se construyeron 6 casos, a saber, Caso A: competencias propuestas por docentes en ejercicio laboral en escuelas de la región del Biobío; Caso B: Institución universitaria, pública, perteneciente al Cruch; Caso C: Institución universitaria, privada, perteneciente al Cruch; Caso D: Institución universitaria, privada, no perteneciente al Cruch; Caso E: Estándares para egresados de pedagogía en educación básica; Caso F: Competencias para prueba INICIA. Durante la fase cualitativa se trabajó con análisis de contenido de texto para las fuentes documentales, y con las técnicas de entrevistas y grupo de discusión comunicativos, con la participación de 66 actores de la formación a nivel universitario (diseñadores institucionales, jefes de carrera, docentes

formadores y estudiantes de último año). Los resultados de esta etapa, se constituyeron en el insumo para el diseño derivativo secuencial de la fase cuantitativa, traducidas en variables dicotómicas cualitativas, que mediante un análisis de asociaciones entre los casos a través de la Prueba exacta de Fisher, permitieron identificar similitudes o diferencias entre las propuestas de formación estudiadas.

Los resultados a nivel cualitativo permiten apreciar una escasa proximidad entre las demandas de formación contenidas en el Caso A y aquellas contenidas en los demás casos. Por otro lado, se observa un claro consenso entre lo planteado en el Caso A con los estudiantes de último año de la formación de los Casos B, C y D, y no así con los demás actores de la formación. Por su parte, los resultados cuantitativos, desde un análisis no disgregado de los casos, las asociaciones entre propuestas de formación docente no resultan significativas. Lo interesante de estos hallazgos, es que permiten concluir que las propuestas de formación que ofrecen las instituciones formadoras estudiadas no dan cuenta de las demandas desde el desempeño que realizan los docentes (Caso A) como tampoco de las exigencias de la política nacional (Caso E y F). Respecto de esto último, llama particularmente la atención que dos de las tres propuestas formativas universitarias contaron con el respaldo de proyectos Mecesup.

EL ESTUDIO DE LAS PREGUNTAS EN LA EDUCACIÓN EN CIENCIAS: UN ESPACIO PARA LA FORMACIÓN CONTINUA DEL PROFESORADO

Franklin Manrique, Carol Joglar

CHILE

La presente investigación de carácter descriptivo, realizada en el marco del año dos del Proyecto Fondecyt 11150873. Busca comprender cómo transitan las creencias y prácticas de dos profesoras de Química en torno a la formulación de preguntas en clases, a lo largo de su participación en un espacio de desarrollo profesional docente. Mediante una metodología de estudio de caso, se analizaron y codificaron producciones escritas y transcripciones de clases de una profesora que integra un colectivo de nueve docentes participantes de un Taller de Reflexión Docente (TRD) sobre la formulación de preguntas en clase de ciencias de diez sesiones de duración.

Como instrumentos para la recolección de datos se consideraron las preguntas abiertas del cuestionario de Joglar, et al., 2017, las producciones escritas a lo largo del TRD, los materiales didácticos diseñados, la transcripción de un episodio inicial de clase, así como de una posterior intervención de dos clases.

Para el análisis de las producciones obtenidas, se plantearon 4 dimensiones con sus respectivas categorías, denominadas ¿Qué Pregunto? ¿Para qué Pregunto? ¿Cómo pregunto? ¿Qué hago tras preguntar? basadas en aportes de la investigación en didáctica de las ciencias, como los tipos y finalidades de preguntas en clases, sus características al momento de diseñarlas, las estrategias didácticas empleadas y las interacciones generadas por preguntas con el estudiantado. Los datos obtenidos fueron analizados, distinguiendo tres momentos de análisis a lo largo del TRD. Las preguntas obtenidas fueron clasificadas con las categorías de Roca, et. al. 2013, que distingue entre preguntas de tipo descripción, explicación causal, comprobación, predicción, generalización, gestión y evaluación, así como las preguntas de metarreflexión de Harlen, 2013. Adicionalmente, las preguntas formuladas durante las clases filmadas fueron cuantificadas en orden de frecuencia.

Los resultados evidencian movilidad en los perfiles de cada una de las profesoras analizadas, desde un perfil tradicional a en tránsito para el primer caso y de un perfil en tránsito a catalizador para el segundo. A pesar de la persistencia de preguntas de orden inferior, del tipo descripción y generalización simila-

res a lo reportado en otras investigaciones, la profesora apropia en su discurso y prácticas aspectos estudiados a lo largo del espacio de desarrollo profesional, como el diseño previo y clasificación de preguntas en ciencias, el empleo de contextos relevantes, y el uso de tiempos de espera al estudiantado, dando cuenta de la pertinencia del estudio de las preguntas como espacio para el desarrollo profesional docente y el mejoramiento de las prácticas del profesorado de ciencias.

RUTINAS PARA GENERAR UN BUEN AMBIENTE DE APRENDIZAJE

Marco Catalan, Monika Dockendorff, Vivian Marambio

CHILE

El Programa de Formación Pedagógica (PFP) de la PUC ha utilizado como referente las High Leverage Practices (University of Michigan), que han sido reinterpretadas en nuestra Facultad como Prácticas Generativas (PG). Proponen una serie de características propias de una docencia de calidad y permiten valorar el desempeño de los profesores en formación (PF). Considerando su duración, semestralmente se enfatiza en algunas de las 19 PG existentes; en particular, una de las PG que se ha considerado fundamental para la formación de nuestros PF corresponde a la PG9 (Rutinas organizacionales), la cual busca representar todas aquellas acciones docentes que dan a una clase estructura, fluidez, propósito y dinamismo.

En nuestra experiencia como profesores supervisores (PS), hemos identificado ciertas debilidades en los PF, lo cual deja de manifiesto que desempeños de alto nivel en la PG9 no se desarrollan de forma natural, sino que deben ser enseñados intencionadamente, complementándose con otros aspectos propios de la docencia (dominio disciplinar, elaboración de evaluaciones, desarrollo de circuitos de discusión o identificación de errores). En esa línea, nuestra propuesta busca proponer un modelo de formación vinculado particularmente con la PG9, buscando solventar aquella carencia que hemos detectado, pero al mismo tiempo haciéndonos cargo de un aspecto crucial: el empoderamiento de nuestro rol como formadores.

Nuestro modelo ha sido desarrollado a través de: a) Elaboración de tres planificaciones de clases de parte de los PS que muestren la conexión entre la PG9 y la PG1 (Explicitación del contenido), PG2 (Discusión productiva) y PG6 (Patrones del pensamiento), y posterior testeo y validación de éstas con especialistas de la Facultad por cada PG; b) Modelamiento de las clases elaboradas, los cuales se filmaron y se realizaron teniendo en el rol de estudiantes tanto a los PF del PFP como a tres grupos de invitados (estudiantes de Pedagogía General Básica mención matemática, de Pedagogía en Enseñanza Media mención matemática, y de 8° Básico de la escuela Julio Barrenechea); c) Análisis y reflexión de la clase en cuanto a su ejecución, puntos destacables y por mejorar, realizada primero de forma conjunta entre los PS, y luego in situ en el taller de práctica junto a los PF, con la finalidad de servir como un modelamiento de este proceso; y d) Incorporación, por parte de los PF, de los aspectos relacionados con la PG9 en sus planificaciones y correspondientes intervenciones en aula, siendo los desempeños vinculados con esta PG retroalimentados por los PS, a través de la planificación, de los modelamientos en el taller de práctica y de sus intervenciones en aula.

Por una parte, hemos observado que los PF han incorporado de forma más efectiva las prácticas docentes vinculadas con la PG9, en comparación con el grupo correspondiente a la generación anterior, lo cual se evidencia tanto en la evaluación de sus desempeños, mediante pautas de observación (14% de mejor desempeño, el cual estimamos se incremente al finalizar su formación), como en la importancia que atribuyen a que tales rutinas se dominen en un alto nivel, y en el valor que dan a la enseñanza de las mismas de parte de

sus PS. Por otro lado, este proyecto nos ha permitido crear una propuesta formativa que ofrece un mecanismo eficiente y sistemático de generación de insumos formativos, con el objetivo que perduren en el tiempo y fomenten el trabajo interdisciplinar. En efecto, el desarrollo de esta experiencia nos ha permitido levantar un sitio web (https://sites.google.com/uc.cl/practicasdocentes/inicio) para facilitar su uso de parte del resto de PS del programa, así como también para favorecer su difusión e inspirar su incorporación en los programas de formación de otras instituciones.

TECNOLOGÍA Y EDUCACIÓN: COMPETENCIAS E IMPACTOS

Thierry Karsenti

CANADÁ

La tecnología en la escuela: ¿progreso o deriva? ¿Demasiado? ¿Insuficiente? ¿Por? ¿Contra?. La cuestión de la presencia o ausencia de las tecnologías en las escuelas no es simple, sobre todo cuando se constata el debate muy polarizado que marca cada período de vuelta a clases. Hace 20 o 30 años, era normal preguntarse si las tecnologías tenían un impacto o no sobre los aprendizajes de los alumnos en las escuelas. Si éstas permitían aprender más, aprender mejor, aprender de otro modo, desarrollar el gusto por aprender, como lo defendían varios autores. Pero, en 2018, ¿la pregunta es aún de actualidad o está mal formulada? Esta conferencia conlleva un triple objetivo. En primer lugar, será cuestión de presentar una breve síntesis actual de los impactos de la tecnología en la educación ¿Qué dicen los estudios? ¿Qué sabemos sobre los reales impactos de las tecnologías en la educación? ¿En qué contextos la tecnología aporta realmente al logro escolar de todos los estudiantes? Posteriormente, se presentan las competencias, o habilidades, que son susceptibles de ser desarrolladas por la presencia de la tecnología en la educación: aprendizaje, pensamiento crítico, búsqueda de información, colaboración, creatividad, resolución de problemas, etc. Finalmente, se presentan las principales tendencias emergentes en la tecnología en educación. Resulta pertinente interesarse en las grandes tendencias que marcarán el dominio de la tecnología en educación en el curso de los próximos años. Efectivamente, en la medida en que los currículos de las escuelas se fundan sobre realidades que muchas veces están obsoletas, nos hemos tornado hacia un análisis fino que integra los trabajos prospectivos, las síntesis de literatura especializada y los informes y presentaciones de los responsables del seguimiento de las nuevas tendencias. El análisis de este conjunto de datos ha revelado 22 grandes tendencias, que se regrupan en cuatro dominios, compuestos por las herramientas, el contexto social, los entornos físicos o numéricos para la enseñanza y el aprendizaje de estudiantes y profesores.

ESTRATEGIAS DE TRABAJO CON ARTE EN CURSOS DE PSICOLOGÍA DEL APRENDIZAJE PARA FUTUROS DOCENTES DE INGLÉS

Verónica Polanco

CHILE

La experiencia propuesta tiene como contexto los cursos de Psicología del Aprendizaje, en la carrera de Pedagogía en Inglés de la Universidad Alberto Hurtado. Es parte de un proceso de reflexión, que considera que enseñar implica aprender continuamente. Se pensó en nuevas estrategias, que incluyesen contenidos teóricos y promoción de habilidades prácticas relevantes en futuros docentes: observación, análisis y reflexión sobre procesos de enseñanza-aprendizaje y sobre aprender a enseñar.

Se diseñaron e implementaron acciones vinculadas al trabajo con obras de arte. Se considera que el trabajo con imágenes impacta en procesos cognitivos y motivacionales asociados al aprendizaje; promueve escenarios que con-

sideran experiencias previas, involucramiento activo mediante el hacer y el reflexionar, e introduce elementos novedosos y menos utilizados en situaciones formales de aprendizaje.

Objetivo: Promover en estudiantes de Pedagogía en Inglés habilidades prácticas y articulación teórica en cursos de Psicología del Aprendizaje, a través del trabajo con arte, mediante el diseño, implementación y registro de acciones dentro y fuera de la sala de clases.

Descripción de la experiencia. Principios orientadores: a) Involucramiento activo de estudiantes: acciones de trabajo individual y grupal y espacios de conversación y discusión colectivos. b) Promoción de búsqueda de otros escenarios, materiales y metodologías a aplicar en futura práctica docente.

Estrategias implementadas: 1. Talleres grupales: observación, análisis y discusión sobre obras de arte, conversación sobre cómo los ejercicios se vinculan con contenidos y qué aprendizajes podrían proyectarse al proceso de formación docente. 2. Visitas a exposiciones: lectura previa y guías de trabajo de observación y reflexión que conecten contenidos teóricos. 3. Discusión de contenidos en clases, apoyados en obras de arte.

Las acciones son parte de un proceso de exploración inicial y los resultados tienen aún un carácter incipiente y en proceso de sistematización. Se cuenta con registros cualitativos, tanto de docentes como de estudiantes (reportes de actividades y guías desarrolladas). Preeliminarmente: a)

→ El trabajo con obras de arte genera interés, curiosidad y motivación. Actividades como talleres fuera de horario de clases y visitas a exposiciones han tenido asistencia superior al 80%.

→ Las obras de arte son escenario de reflexión y análisis, se aplican contenidos teóricos y se estimulan habilidades como observación, análisis, síntesis, expresión oral y participación activa en conversaciones y discusiones. Algunos reportes:

→ "La actividad estuvo muy buena y original, sirvió para analizar los códigos del otro y también cómo nosotros nos expresamos".

→ "Variedad de preguntas reflexivas y respuestas se pueden relacionar fácilmente con la unidad que estamos viendo y nuestra experiencia en ELAB".

→ Durante las acciones estudiantes construyen reflexiones sobre procesos de aprendizaje y futura práctica docente. Algunos reportes:

→ "… muy buena y me da muchas ideas para actividades relacionadas con el aprendizaje de mis futuros alumnos y alumnas".

→ "Me encanta. Creo que es necesario siempre buscar cosas nuevas que ayuden al aprendizaje de los estudiantes".

→ "Comprendí el propósito de la actividad y utilidad respecto a mi formación, además de motivarme a hacer actividades del mismo tipo".

→ Se considera que las acciones se vinculan a aspectos relevantes del perfil de egreso como promoción de reflexión y pensamiento crítico, comprensión de dinámicas sociales en situaciones de enseñanza-aprendizaje. Algunos reportes:

→ "La experiencia con obras de arte aplicadas al aprendizaje puede aportar a la enseñanza… la experiencia se ve enriquecida por el intercambio de diversos puntos de vista, lo que también ayudará a los alumnos a pensar y reflexionar en las opiniones de otros".

"Como el camino a comprender una obra de arte supone escrutar en sus detalles para descifrar su sentido, pienso que es una buena práctica para una actitud crítica y autónoma".

UN MODELO METODOLÓGICO PARA EL ANÁLISIS DE PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DESDE UN PUNTO DIDÁCTICO: EL CASO DE LA ENSEÑANZA DEL LENGUAJE

Alejandra Morales

CHILE

En el marco de una investigación doctoral, sobre la caracterización de las prácticas de enseñanza de profesores de Lenguaje y Comunicación en primaria, esta comunicación presenta el procedimiento metodológico de análisis utilizado en el estudio de prácticas reales. Dicho dispositivo metodológico, posible de aplicar en la formación inicial de profesores, ofrece la oportunidad de recoger efectivamente cuáles son los aspectos didácticos que los estudiantes han adquirido durante su formación. Dada la complejidad del objeto de estudio, y teniendo en cuenta que la práctica docente se desarrolla en una temporalidad, más allá de lo que sucede en la sala de clases, este procedimiento de análisis de prácticas, sustentando en Shütz (1987), considera las tres etapas de cualquier acción humana: la proyección de la acción, la acción en curso y la interpretación de esta última, realizada por los propios actores. Basándonos en el estudio de casos múltiples (Fortin, 2006; Yin, 2003), dos dispositivos metodológicos responden a cada una de estas etapas: a) entrevistas de planificación y postaction (etapa 1 y 3); b) observación directa por medio de la filmación de clases (etapa 2). Las informaciones recogidas por medio de las entrevistas siguen un análisis de contenido (Bardin, 2007) y complementan los datos de los registros audiovisuales. Estos últimos datos son procesados con la ayuda de un software especializado en análisis de prácticas y apoyados en un sistema categorial mixto, resultante tanto de elementos teóricos como de aquellos provenientes de la observación. Este último análisis, el de las filmaciones de clases, se subdivide en tres grandes etapas: 1) La identificación de los actores que intervienen en una situación de enseñanza-aprendizaje: separación y codificación del discurso verbal y no verbal del docente (futuro profesor) de aquel de los estudiantes y de otros actores que intervienen en la clase; 2) Focalización en las acciones didácticas efectuadas por los futuros docentes: identificación y codificación de las acciones que tienen una finalidad didáctica. La precisión de esta codificación es dada por modalidades de actualización y de interacción de la práctica, así como por los dispositivos simbólicos y materiales que la sostienen; (3) Narrativa de cada caso y análisis global: levantando convergencias y divergencias. La presente comunicación muestra igualmente los aportes y límites del dispositivo metodológico desde dos miradas: a) la enseñanza en términos generales y b) el accionar didáctico en las prácticas de futuros docentes.

EXPERIENCIA DE INICIO DE UN PROCESO DE CAMBIO EN UN LICEO DE TALCAHUANO: GENERANDO INNOVACIONES A PARTIR DEL DIÁLOGO CON LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Carolina Aparicio, Myriam Acuña

CHILE

En el marco del proyecto de investigación "Experiencia exploratoria de Comunidades Profesionales de Aprendizaje para favorecer el desarrollo profesional de docentes de Enseñanza Media que se desempeñan en contextos educativos vulnerables de la Región del Bíobío" de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, se realizó un proceso donde participaron profesores y directivos del liceo Técnico C-25 de la Comuna de Talcahuano, un liceo con un alto índice de vulnerabilidad económica y social, que atiende aproximadamente a 550 estudiantes provenientes en su mayoría de los cerros de Talcahuano, de las caletas de San Vicente y de Tumbes.

En este contexto, el equipo de investigación realizó entrevistas a profesores y directivos, a partir de lo cual entregó un informe y un consecuente plan de trabajo. El plan consistía en talleres orientados a fortalecer el trabajo

colaborativo de los profesores del Liceo, por medio de la revisión del modelo de Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Necesidad que nos parecía fundamental de abordar como equipo directivo.

De esta manera, el proceso desarrollado consideró a los docentes y directivos, pero principalmente impactó que, semanas antes de cada taller, se organizaron reuniones entre el equipo de investigación y directivo del liceo, donde se revisaron las propuestas de talleres en conjunto con los investigadores. Este proceso generó un diálogo que recogió nuestra experiencia como liceo y lo que queríamos lograr por medio de nuestra participación en la investigación. A partir de ello, se tomaron decisiones conjuntas para que la intervención resultara pertinente a las necesidades de nuestra realidad educativa como Liceo Técnico.

Como resultados principales de la experiencia, se destacan los aportes alcanzados para el desarrollo de la profesión docente, especialmente para la inserción de profesores, pues queda mucho por hacer en relación a la incorporación de los profesores nuevos. Esto porque las entrevistas mostraron que los profesores principiantes no sabían cómo resolver problemas en el Liceo y requerían aprender de otros colegas, de docentes que fueran modelos. Además vimos la necesidad de revisar nuestras metodologías de inserción para que los profesores jóvenes aprovechasen la reducida brecha generacional para motivar a los estudiantes y compartieran esas experiencias con los más expertos. Con esta información y los talleres desarrollados, pudimos determinar que teníamos una gran necesidad de acompañamiento, seguimiento y generación de espacios para que los profesores se reunieran y posterior a los talleres, logramos tomar decisiones para mejorar algunas de las dificultades, entre ellas: a) Generar como equipo directivo instancias de acogida al profesor principiante; b) Generar espacios de reuniones y encuentros semanales por departamento y/o especialidad para compartir experiencias, hacer consultas y apoyarse entre pares; c) Aprovechar los consejos técnicos semanales como una instancia de reflexión y análisis de aspectos técnico pedagógicos a compartir; d) Realización de visitas al aula como una forma de apoyar al profesor principiante en su quehacer profesional y pedagógico. Las visitas al aula se realizan en duplas, jefe de UTP y profesor principiante en algunos casos; y e) Reuniones con los coordinadores de cada departamento y especialidad para compartir resultados, generar pautas de evaluación y otros.

De esta manera, estamos iniciando un proceso de cambio en conjunto con los docentes y hasta el momento nos sentimos contentos, porque ellos han manifestado la importancia de estas instancias, que esperamos se vean reflejados los resultados en los aprendizajes de nuestros estudiantes además de la satisfacción personal.

EL PROCESO DE PRÁCTICA Y LA CONSTRUCCIÓN DEL SABER PROFESIONAL DOCENTE: EL CASO DEL PROGRAMA DE PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN MEDIA

Margot Recabarren

CHILE

La formación profesional docente es un importante desafío que debe ser asumido en toda su complejidad, para encontrar respuestas involucradas en la mejora de la calidad de los procesos educativos de un país. Formar profesores es moldear el futuro de una sociedad, y en esa tarea, la práctica profesional, como primer paso en la iniciación profesional, es relevante en el contexto chileno, donde es preciso dar respuestas también a demandas de calidad, reforma curricular, evaluación y carrera docente. Se investiga cómo se construye el conocimiento profesional docente a través de procesos de práctica profesional.

Tal cómo pregunta Tardif (2009), "Los profesores saben algo con certeza, pero, ¿qué saben

exactamente? ¿Qué saber es ése? "¿Las llamadas "ciencias de la educación", elaboradas por los investigadores y formadores universitarios, o los saberes y doctrinas pedagógicas, elaborados por los ideólogos de la educación, constituyen todo el saber de los profesores?" (2009, p.26).

Objetivo general: Comprender cómo construyen el saber profesional docente y especialmente el sentido del ser docente, los futuros profesores de Pedagogía en Educación Media, durante los procesos de práctica instalados en el programa.

Los Objetivos Específicos intentan Identificar las dificultades de los alumnos en práctica en el proceso de construcción del saber profesional docente; caracterizar los procesos de construcción de conocimiento docente de los futuros profesores, durante el proceso de Práctica Inicial y Profesional; y contribuir a la formación docente a través de lo investigado, buscando criterios que orienten el tratamiento de los procesos de práctica.

Metodología: Investigación que aborda la construcción del conocimiento profesional docente, a través de procesos de práctica inicial y profesional. Considera el impacto de experiencias previas y la relación teoría-práctica. Investigación cualitativa-interpretativa que utiliza teoría fundamentada, estudio de caso, entrevista y bitácoras. Se seleccionaron participantes en tres estadios, egresados, alumnos y profesores supervisores. Para análisis de datos y construcción de categorías se utilizó la teoría fundamentada y el software NVivo-9.

Calvo y Camargo (2015) determinaron que los profesores nóveles, "recomponen saberes que los llevan a leer los contextos y a desarrollar las competencias que necesitan en el ejercicio de hacerse profesionales de la docencia" (p. 2). Para Marcelo (2006), el conocimiento y creencias se construyen, y los profesores orientan y regulan su conducta a partir del conjunto de conocimientos y creencias propios. Este aprendizaje inconsciente y estas creencias se empiezan a construir desde las experiencias vividas, mucho antes que el "futuro profesor" decida dedicarse profesionalmente a la enseñanza.

Conclusiones y Propuestas: Se evidencia claramente que la práctica, por su gravitación en la formación, es un proceso que es necesario re-pensar y fortalecer, y resulta relevante averiguar cómo cada alumno en este proceso va adquiriendo formas y procedimientos que son propias del quehacer del profesor. El alumno en práctica, se siente a menudo conflictuado interiormente, a medida que vivencia diferentes desempeños y se va apropiando de ellos. Va incorporando una serie de acciones y pasos, secuencias que a veces sigue sin mayor reflexión, actos que llegan finalmente a formar parte del propio repertorio de rutinas adquiridas. Korthagen (2010) plantea que a menudo los profesores aprenden desde la imprecisión. El alumno en proceso de práctica observa y adquiere prácticas que no siempre es capaz de respaldar con elementos teóricos de base. La práctica reflexiva según Korthagen ofrece una posibilidad de trabajo en casos como el descrito, y posibilita generar un ciclo de análisis, a partir de la identificación de hechos que el alumno vivencia en la práctica. La identificación concreta del hecho como punto de partida, posibilita análisis sobre la interrelación entre teoría y práctica.

PÓSTERS

APPROCHE D'UTILISATION DE CONNAISSANCES ISSUES DE LA RECHERCHE PAR L'ENSEIGNANT ASSOCIÉ DANS SON ENCADREMENT RÉFLEXIF DU STAGIAIRE: DE LA TRANSMISSION À L'ACCULTURATION SCIENTIFIQUE

Josianne Caron, Liliane Portelance, Abdellah Marzouk

CANADÁ

Les praticiens manquent de temps pour lire et poser un regard critique sur les connaissances issues de la recherche (CIR) et ils se déresponsabilisent du repérage de textes (Albert, Fretheim et Maïga, 2007). Puisque les CIR représentent des leviers de développement professionnel (Allaire et Laferrière, 2011; Laugksch, 2000), les formateurs devraient aider les étudiants stagiaires à devenir autonomes dans la recherche de CIR et la confrontation de celles-ci à leurs expériences d'enseignement (Marion et Houlfort, 2015). Quelle approche déployée par l'enseignant associé (EA) pourrait accroitre la détermination du stagiaire à consulter des écrits et exploiter des CIR afin de préparer ses interventions? Nous avions notamment comme objectif de décrire et comprendre les pratiques d'encadrement réflexif du stagiaire. Dans notre investigation, il est question du déploiement de deux approches d'utilisation des CIR, l'une transmissive (Landry et al., 2008) et l'autre d'acculturation scientifique (Grancher, 2017). Les résultats proviennent d'une étude multicas qualitative, compréhensive et interprétative réalisée avec trois dyades formées d'une EA et de sa stagiaire. L'analyse porte sur des traces de l'approche privilégiée lors de rencontres de rétroaction et lors d'autoconfrontations simples et croisées. Vers la fin du stage, les pratiques tendent vers une approche d'acculturation scientifique.

LE RECOURS À LA LITTÉRATURE JEUNESSE LORS D'UN ENSEIGNEMENT LEXICAL

Marjorie Cuerrier

CANADÁ

Les élèves qui font leur entrée au primaire sont au début de leurs apprentissages, tant en lecture qu'en écriture. Leur répertoire lexical se développant au gré de leurs apprentissages, ils s'outillent en vue de devenir des lecteurs-scripteurs compétents. Que ce soit en compréhension ou en production, les connaissances lexicales représentent l'une des facettes les plus importantes dans l'appropriation d'une langue (Debeurme et Lévesque, 2014), car «lorsque les mots précis manquent aux élèves, c'est le sens qu'ils tentent de donner au monde qui s'obscurcit» (Bentolila, 2007, p.3).

Bien que la plupart des enseignants reconnaissent l'importance et les vertus de l'apprentissage du lexique prônées par le ministère de l'Éducation du Québec et les recherches sur le sujet, ils accordent tout de même peu de temps à cet apprentissage en classe (Anctil, 2010). Ainsi, cet apprentissage est souvent considéré comme « la cinquième roue du carrosse » (Vancomelbeke, 2004, p.7) puisqu'il est abordé conjointement à d'autres notions, sans faire l'objet d'un enseignement formel. Or, d'année en année, et ce, pour tous les niveaux scolaires confondus, les enseignants expriment leur désarroi devant le manque de connaissances lexicales de leurs élèves: ils soulignent notamment l'imprécision des mots employés, la pauvreté de leur vocabulaire et la difficulté d'accéder au sens des mots (Grossmann, 2011).

Bien que les enseignants soient longuement formés et certains très expérimentés, force est d'admettre qu'ils peuvent se sentir démunis devant la tâche colossale que représente l'enseignement-apprentissage du lexique (Anctil, 2010). Le recours à la littérature jeunesse en contexte scolaire peut être une avenue à explorer pour faire face à cette tâche puisque son utilisation apporte son lot

d'avantages lorsqu'il est question d'enseignement lexical, mais cela demande parfois aux enseignants de sortir de leur zone de confort et de se détacher des modes d'enseignement conventionnels de type «papier/crayon». C'est d'ailleurs dans cette optique que nous nous intéressons, dans le cadre de notre recherche, au recours à la littérature jeunesse lors d'un enseignement lexical.

Ainsi, dans le cadre de cette proposition de communication, cela nous amène à aborder certains éléments clés lorsqu'il est question à la fois d'enseignement lexical et de littérature jeunesse:

- Comment choisir judicieusement une œuvre parmi toutes celles proposées?
- Comment cibler les mots à travailler avec les élèves?

Au terme de cette recherche, ces questionnements nous amènent également à nous intéresser aux pratiques d'enseignants dits experts sur le sujet. Comment les enseignants exploitent-ils lesdites oeuvres jeunesse pour travailler et extraire le sens des mots dans le cadre de leur enseignement? De fait, c'est par le biais de grilles d'observations que nous réalisons actuellement notre collecte de données. Basé sur les pratiques enseignantes déclarées dans d'autres recherches (Bressoux, 2002; Goigoux; 2002), les grilles d'observations utilisées détaillent des dispositifs d'enseignement susceptible d'être utilisés par les enseignants experts en contexte de classe.

L'ENSEIGNANT-FORMATEUR ET LA FORMATION DE LEURS PAIRS: DISPUTES DANS LE CHAMP DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS AU BRÉSIL

Budin Clayton José, Sarti Flavia Medeiros

BRASIL

Cette intervention discute des aspects liés à la place occupée par les enseignants de l'éducation de base dans le champ de la formation des enseignants. Plus précisément, la discussion ici présentée porte sur des aspects liés à la manière par laquelle ces enseignants participent à la formation de leurs pairs, en jouant le rôle de formateur dans un projet institutionnel de formation continue mis en œuvre dans une ville de l'État de São Paulo (Brésil). Les résultats d´une recherche qualitative sont présentés (Budin,2014), celle-ci est réalisée à partir de deux procédures: 1) L'analyse des documents relatifs au projet; 2) Des entretiens réalisés avec des enseignants qui forment leurs pairs au sein de ce projet et aussi avec les coordinateurs responsables, dans le même projet, par la sélection de ces formateurs. L'analyse des données réunies a été réalisée par le processus d´analyse de contenu et les résultats obtenus sont permis d'explorer les questions suivantes : qui sont ces formateurs? Comment ils réalisent leur travail de formation? Quelles ressources sont à leur disposition pour jouer le rôle de formateur? Selon les résultat obtenus par la recherche, les enseignants-formateurs du projet sont des enseignants de l'éducation de base qui ont une carrière dans l'enseignement et qui, après des expériences académiques (master, doctorat), ont pris en charge la formation continue de leurs pairs, en même temps qu'ils partagent avec eux des activités pédagogiques, qu'ils socialisent avec eux leurs pratiques et leurs connaissances pédagogiques, et aussi qu'ils organisent des conférences et d´autres activités formatives, toujours ancrées sur le travail pédagogique. À partir de ces résultats, il est possible de conclure que ces enseignants-formateurs cherchent dans leur propre travail enseignant, dans leur carrière d´enseignant, et dans la formation académique des savoirs et de la légitimité pour jouer le rôle de formateurs auprès de leurs pairs.

FORMACIÓN PRÁCTICA REFLEXIVA EN LA PASANTÍA SUPERVISADA: EXPERIENCIA EDUCATIVA COMO MAESTRA

Mariana Fiorio, Samuel de Souza Neto, Rebeca Possobom

BRASIL

El objetivo del trabajo es describir la experiencia obtenida en la pasantía en Educación Infantil desarrollada en el último año de la Licenciatura en Pedagogía, Unesp-Rio Claro, SP., Brasil, como materia obligatoria (Pasantía supervisada en la práctica de enseñanza de la educación infantil). Fue integrada por la profesora responsable de la disciplina, los practicantes y los profesores de las escuelas.

La pasantía fue dividida en tres etapas: cuatro días de observación, tres días de intervención (el pasante desarrollaba y desenvolvía una actividad por día) y cinco días de impartición de clases (el pasante desarrollaba e impartía la clase completa). La profesora de la escuela debía orientarlo en el desenvolvimiento de las aulas. Para la evaluación de la pasantía, se entregó un informe a la supervisora conteniendo datos sobre los espacios de la escuela, métodos pedagógicos y sobre los días intervenidos en un memorial con relatos y reflexiones sobre ese aprendizaje, como por ejemplo, las dificultades por la falta de experiencia y de conocimientos sobre el currículo en esa etapa escolar. Se concluyó que la Pasantía Supervisada, como experiencia de inserción profesional en la escuela, posibilitó el contacto con la realidad de la enseñanza, permitió la reflexión sobre la práctica docente para poder fundamentarla y no quedarse en el intento-error. Esta modalidad ha contribuido a la movilización de los saberes docentes, tales como: saberes de las ciencias de la educación, saberes curriculares, saberes de la tradición pedagógica y saberes experienciales, durante la práctica docente y en el desarrollo del informe final. Por tanto, con el proceso reflexivo que efectuado, hubo un análisis de la práctica, lo que permitió una mayor confianza para la futura actuación docente.

FORMANDO DOCENTES SOCIALMENTE RESPONSABLES, UNA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE Y SERVICIO

Maritza Vera

CHILE

La presente propuesta busca compartir una experiencia pedagógica respecto de la intervención en proyectos colaborativos vinculados a entornos sociales vulnerables de la comuna de Corral, región de Los Ríos, Chile.

La utilización de metodologías activas e innovadoras son cada vez más comunes para quienes hemos optado por contribuir en la formación inicial de docentes (FID). Permanentemente, persiste la búsqueda de experiencias educativas que valoren las vivencias cotidianas en comunidades y contextos reales. Estas instancias permiten descubrir y profundizar en los significados reales de la labor docente y contribuir de manera directa desde el curriculum a la reflexión. (Vidal-Beneyto, 2006).

Dado lo transcendental del trabajo comunitario, nace la interrogante ¿Por qué motivos vale la pena introducir el aprendizaje de servicio en la FID?, ¿Cuál es el aporte que impulsa esta metodología a una asignatura y a los estudiantes?.

Se diseñó un proyecto colaborativo, liderado por tres docentes y 85 estudiantes universitarios que cursaban las asignaturas de anatomía humana, motricidad y evaluación educacional. Se encargaron de diseñar, planificar y ejecutar la intervención en terreno, la que debía contener dos elementos fundamentales: 1) Diseñar una actividad didáctica con modelos biológicos y anatómicos, para que los niños comprendan la importancia del movimiento. 2) Crear y diseñar una planificación didáctica trabajos prácticos, que a través de actividades deportivas y recreativas, permitan replicar los tipos de movimientos según los sistemas anatómicos socializados.

Para la obtención de resultados, se aplicó una encuesta cuantitativa a los estudiantes, quienes valoraron positivamente su participación en el proyecto colaborativo, un 97%considera que este tipo de iniciativas potencia y fortalece el desempeño profesional, el 98% concluye que el trabajo en terreno les permite llevar a la práctica el conocimiento teórico impartido en las asignatura, el 95% recomienda a sus compañeros participar en proyectos colaborativos, 90% considera muy importante trabajar en sectores vulnerables y 98% concluye que el aprendizaje de servicio, permite desarrollar la responsabilidad social como futuros docentes.

Los resultados arrojados nos invitan a concluir la importancia que tiene implementar el aprendizaje de servicio en nuestras mallas curriculares, por los múltiples beneficios que esta metodología genera. La posibilidad de realizar proyectos colaborativos en entornos vulnerables y situados en contextos reales, constituye una oportunidad única que le brinda al estudiante un aprendizaje significativo, permite conectar las prácticas efectivas con posibilidades futuras de generar cambios sociales a corto, mediano o largo plazo y, además, contribuye a formar profesores conocedores y comprometidos socialmente con las necesidades de la comunidad y el país.

EL PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BECAS DE INICIACIÓN A LA DOCENCIA EN LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA: LA VISIÓN DE LOS LICENCIANDOS

Erick Thesolin, Dijnane Vedovatto

BRASIL

La iniciación a la docencia se constituye como un importante período de transición entre la universidad y la escuela, en la cual el futuro profesor entra en contacto con los elementos que constituyen la profesión docente. Los saberes producidos por la práctica docente promueven reflexiones que favorecen la constitución de la identidad profesional. Así, es importante que haya una conexión entre la teoría y la práctica en el ámbito de la formación de los profesores, pues permite establecer un vínculo entre formación y actuación profesional.

En Brasil, la mayoría de los cursos de formación de profesores tienen lagunas en relación a la articulación entre universidad y escuela, pues la relación teoría y práctica no ha sido concretada en el cotidiano de las diferentes licenciaturas (Gatti, 2011). Sin embargo, surgen algunas iniciativas dirigidas a un mayor acercamiento entre universidad y escuela, como es el caso del Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia (PIBID), cuyo principal objetivo es incentivar el desarrollo de actividades didáctico-pedagógicas en las escuelas de Educación Básica, favoreciendo procesos formativos de los futuros docentes y también de los profesores.

El objetivo de esta investigación fue comprender cómo los futuros profesores conciben y evalúan los conocimientos adquiridos en el interior del PIBID. De esta forma, se desarrolló una investigación cualitativa, estudio de caso, y para la recolección de datos se utilizó como técnica el análisis documental, que según Marconi e Lakatos (2003) se caracterizan como fuente de datos restringida a documentos, y en el caso de esa investigación, se refirió al proyecto pedagógico del curso de licenciatura en Educación Física de la Universidad Federal de São Carlos (UFSCar) y también el proyecto del área del programa PIBID. Además, se realizaron entrevistas semiestructuradas con los participantes del PIBID, que hayan permanecido al menos un semestre.

Para la revisión de los resultados se realizó el análisis de contenido, agrupoando los datos en función de la frecuencia para generar las categorías de análisis. Así, hubo la organización del análisis, codificación de resultados, inferencias, categorizaciones, así como la informatización del análisis de comunicaciones.

Entre los resultados encontrados, identificamos que la estructura aportada por el PIBID

favoreció los procesos de formación, ya que permitió momentos sistematizados de intercambios de saberes y reflexiones entre los profesores en ejercicio, la profesora coordinadora y los docentes en formación sobre las diversas situaciones ocurridas en la escuela, favoreciendo una significativa articulación entre teoría y práctica. Además, el énfasis que el PIBID brindó al conocimiento de la realidad de trabajo, fue identificada como relevante por los participantes, porque la identificación con la profesión contribuyó para que permanecieran en la licenciatura, por adquirir un conocimiento más ampliado del significado de ser profesor en la educación básica. Por lo mismo, reafirman la necesidad que el programa sea integrado a las licenciaturas.

Concluimos que el PIBID es una gran contribución para la formación de los profesores de Educación Física, ampliando la visión sobre la docencia, así como sobre el papel del profesor en el ámbito de área en la educación básica. Estas evidencias resaltan la importancia y necesidad de que el PIBID sea continuado y ampliado, pues ofrece una gran aproximación del profesor con el campo profesional, permitiendo mayor interacción entre los diferentes profesionales, lo que redundaría en una mayor calidad para la educación brasileña.

¿CÓMO APRENDO Y ME APROXIMO AL APRENDIZAJE? UN ESTUDIO FENOMENOGRÁFICO CON ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN PARVULARIA

Piedad Cabrera

CHILE

El presente estudio nace de la necesidad de dilucidar cómo estudiantes universitarias —de la carrera de Educación Parvularia de una universidad de la Región Metropolitana— conceptualizan el aprendizaje y cómo transitan de una aproximación o enfoque de aprendizaje superficial a uno más profundo. Enmarcadas en una metodología cualitativa, se utilizó una aproximación fenomenológica para analizar los datos recogidos, a partir de entrevistas grupales realizadas a estudiantes que cursaban el ramo de Introducción a la Psicología (segundo semestre de carrera).

Las estudiantes participaron en variadas actividades para el aprendizaje activo —análisis de videos, trabajos grupales que invitaban a la construcción de productos, ejercicios reflexivos, construcción de informes, etc.— apoyados por rúbricas como orientadoras de sus construcciones. Estas actividades estaban conectadas con situaciones evaluativas, que consideraban actividades en las que se comparte y evalúa públicamente los avances, donde se corrigen y califican, entregando un resultado con retroalimentación cualitativa, de tal manera que les permitiese mejorar y avanzar en la reelaboración de sus productos (Coll et al, 2012).

Durante todo el semestre se realizó un ejercicio reflexivo y de conexión teoría-evidencia en relación a diferentes tópicos de teorías del aprendizaje. Los resultados pueden ordenarse en tres grupos: a) referido a las variaciones cualitativas de las concepciones acerca del aprendizaje que las estudiantes tienen, luego de haber participado en actividades que propician el aprendizaje activo: La construcción con otros, el elaborar significados y el poner en uso lo aprendido, en contraposición a buscar formas de procesar la información y el replicar el uso de formatos, estructuras o herramientas, la necesidad de aprender “recetas” o “estructuras” que les asegure su aprendizaje; b) las formas de aproximarse al aprendizaje: particularmente las estudiantes explicitan el uso de estrategias que promueven la comprensión, la construcción de aprendizaje con otros, en contraposición a una intención más superficial de acercarse al aprendizaje; y c) aquellas condiciones que, a juicio de las estudiantes, influyeron en la forma en cómo se aproximaron a su aprendizaje. A saber: altas expectativas del profesor, participación activa en sala, flexibilidad, espacio para el error, establecimiento de conexiones y estructura de la clase.

Esta experiencia ha permitido relevar la necesidad de trabajar en conjunto con las estudiantes en actividades de aprendizaje, que les permitan ser activas en la construcción de sus aprendizajes, como conocedores de sus progresos y/o retrocesos. Para ello, el profesor debe pensar, además, en cómo las estrategias que implemente impulsan en sus estudiantes la habilidad de pensar sobre su propio pensamiento y, también, proporcionar herramientas que les oriente en la mejora de su aprendizaje.

En este sentido, el foco de la reflexión del docente universitario estaría no sólo en qué estrategias permiten dinamizar su clase (o bien, que sus estudiantes aborden ciertos contenidos), sino en cómo se diseñan prácticas de enseñanza y de evaluación, que influyan en la forma en que un estudiante aborda su aprendizaje. Esto implica, en el contexto universitario, acompañar a los estudiantes en su proceso de construcción de aprendizajes, tanto como en conocer de qué manera abordan su aprendizaje y las acciones que pueden llevar a cabo para enriquecer su proceso de aprendizaje de manera significativa, profunda y para la comprensión.

INSERCIÓN PROFESIONAL

El profesorado principiante se configura como un puente entre lo que se realiza en los procesos formativos así como el desarrollo e inmersión en un nuevo espacio.

El reconocer mecanismos de apoyo, soportes y resultados de experiencias que permitan disminuir el shock con la realidad, se constituye en un factor relevante al momento de compartir experiencias con equipos internacionales que han avanzado en el tema.

INSERCIÓN PROFESIONAL

COLOQUIOS

FORMACIÓN DOCENTE E INSERCIÓN PROFESIONAL: EXPERIENCIAS, NARRATIVAS Y ESCRITURAS DOCENTES

Eliana Ayoub, Guilherme do Val Toledo, Ludmila Andrade, Elaine Prodocimo

BRASIL

Esta presentación reúne cuatro investigaciones relativas a la formación docente e inserción profesional, llevadas a cabo en el sudeste de Brasil, que involucra los Estados de São Paulo, Rio de Janeiro y Minas Gerais. Pretende discutir diferentes maneras de inserción en la profesión docente, en el contexto de la formación inicial y continua de profesores en que el diálogo universidad-escuela es la base sobre la cual se asientan los procesos formativos. Referente a estas investigaciones, ese diálogo universidad-escuela favorece un fructífero intercambio de saberes y conocimientos profesionales docentes que implican en el aprendizaje de todos los involucrados. Este diálogo se va construyendo gradualmente a través de relaciones entre los participantes, que se negocian los diferentes sentidos que se producen en esta "arena de lucha" (VOLOSHINOV, 2017), en medio a las tensiones, contradicciones, acuerdos y múltiples aprendizajes.

En la investigación documental titulada "La práctica pedagógica docente en la formación en Educación Física: ¿qué dicen los documentos curriculares en universidades federales mineras? ", de Galdino Rodrigues de Sousa, Nathalia Inêz de Morais Silva, Elaine Prodócimo e Elaine Valéria Rizzuti, los autores realizaron un estudio en los proyectos pedagógicos de cursos de Educación Física para entender cómo ocurren las prácticas supervisadas, comprendiendo que los conocimientos de orden práctico como teórico deben organizarse mutuamente en el proceso de formación docente. En la investigación cuali-cuantitativa "Formación docente en perspectiva: miradas de los egresados del Pibid/Unicamp", de Eliana Ayoub, Elaine Prodócimo e Guilherme do Val Toledo Prado, cuyo objetivo fue analizar el camino recorrido por los egresados del programa, y sus miradas sobre los impactos del programa para su formación, inserción y actuación docente, se observó que las experiencias vividas en el contexto escolar y los conocimientos colaborativamente producidos a partir de ellas, fueron los aspectos más llamativos en la formación docente en este contexto específico. En la investigación-formación "El Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II y la escritura de profesores en formación", de Ludmila Thomé de Andrade e Luisa de Azevedo Guedes, las autoras intentaron caracterizar las diversas peculiaridades de este singular programa de relación universidad-escuela. En sus análisis entendieron la importancia del registro escrito en la construcción de una autoría formativa en los procesos de formación docente, en particular los relativos a la inducción profesional y a las relaciones teoría-práctica. Finalmente, la investigación narrativa "Escritura e iniciación profesional: narrativas de aprendizajes del trabajo docente compartidos", de Guilherme do Val Toledo Prado e Vanessa França Simas, tuvo como objetivo evidenciar cómo se dio la constitución docente de una profesora principiante que producía narrativas reflexivas acerca del cotidiano escolar y de las relaciones establecidas en la escuela, así como compartía sus escritos con un grupo de profesionales de la educación. Los actos de narrar y compartir la propia práctica fueron relevantes en la formación de la maestra. Como podemos concluir, estas diferentes investigaciones no sólo evidencian la importancia de construir un diálogo franco e intenso entre la universidad y la escuela, sino también indican la importancia de apoyar a los docentes que se inician en la profesión, con el sentido de establecer una ética comprometida con el desarrollo profe-

sional, a fin de potencializar los aprendizajes de todos los participantes en los procesos formativos, especialmente estudiantes de cursos de formación de profesores, los profesores principiantes y los alumnos de las escuelas.

PARCERÍA ENTRE UNIVERSIDAD Y ESCUELA EN PROGRAMA DE INICIACIÓN A LA DOCENCIA EN BRASIL

Dijnane Vedovatto, Prenstteter Gama Renata

BRASIL

La aproximación entre futuros profesores y el campo de trabajo ha sido algo anhelado en la formación inicial de profesores en el contexto brasileño. Ha habido esfuerzos para la implementación de políticas de formación, revisando tal aproximación que atraviesa la demanda de alianzas entre diferentes agentes involucrados con los procesos formativos. En el año 2008, se creó el Programa Institucional de Beca de Iniciación a la Docencia (PIBID) que tiene como principal objetivo la valorización del magisterio y elevar la calidad de la formación de profesores. Así, el objetivo de este trabajo se refiere al análisis de la parcería entre universidad y escuela vinculada al programa de Iniciación a la docencia de la Universidad Nacional de São Carlos. Para ello, se realizó una investigación cualitativa, tipo documental, que utilizó en su corpus de análisis los documentos del programa nacional, del proyecto local y los libros publicados por los participantes. Los referenciales teóricos para el análisis, priorizaron la temática de la parcería en la formación y en el aprendizaje docente. Los principales resultados indican que la parcería institucional promovió la colaboración entre todos los involucrados en las actividades del PIBID, pero la interdisciplinaridad aún se presenta como un gran desafío, ya que exige un mayor esfuerzo de integración entre las áreas, buscando un proyecto común que considere la escuela como socio del proceso. Las relaciones de parcería fueron destacadas en los productos del PIBID en los aspectos personales y contextuales de formación de profesores, lo que indica la necesidad de que el programa sea continuado y mejorado, aprobando una política pública de formación docente.

FORMACIÓN DOCENTE EN PERSPECTIVA: MIRADAS DE LOS EGRESADOS DEL PIBIB-UNICAMP

Eliana Ayoub, Elaine Prodocimo, Ghilherme do Val Toledo Prado

BRASIL

Este estudio tuvo el objetivo de conocer y analizar el camino recorrido por los egresados del Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência de la Universidade Estadual de Campinas (Pibid-Unicamp) en São Paulo, Brasil, y sus miradas sobre los impactos del programa para su formación, inserción y actuación docente. El Pibid consiste en un programa que proporciona un contacto sistemático de los futuros profesores con la escuela, con los profesores más experimentados, con los alumnos, con el equipo de gestión escolar, con los empleados. Esta relación continua y sistemática puede permitir aprendizajes diversos que proporcionan un conocimiento más profundo de la realidad escolar, sus límites y posibilidades. Se caracteriza como una experiencia docente entre el profesional de la escuela y el profesional de la universidad, realizando una supervisión reflexiva según lo abordado por Sá-Chaves (2000) y Alarcão (2003) , que no se limita sólo a los aspectos relacionados con la enseñanza de una asignatura, sino que camina hacia una perspectiva profesional más amplia, tanto cultural como educativamente. Además, las acciones de iniciación a la docencia desarrolladas en las escuelas conllevan reflexiones que entrelazan los diferentes saberes docentes que constituyen el "pluralismo del saber profesional" como destaca Tardif (2011).

En este estudio, se realizó una investigación cuali-cuantitativa a través de cuestionario

en línea con preguntas abiertas y cerradas a los egresados del Pibid-Unicamp entre los años de 2010 a 2014 en diferentes áreas. El cuestionario fue organizado en tres partes: informaciones personales; informaciones profesionales; e impactos del programa en la formación profesional. Los datos cuantitativos fueran calculados a través de análisis estadísticos descriptivos. Los datos cualitativos fueron organizados y analizados mediante el programa Iramuteq y el paradigma indiciario (GINZBURG, 1989).

Enviamos 793 cuestionarios y obtuvimos el retorno de 205 egresados (72 hombres y 133 mujeres). Entre los graduados del Pibid-Unicamp (141), 96 ejercían en el área de la educación y 45 no ejercían; entre los egresados del Pibid-Unicamp no graduados (64), 24 actuaban en el área de la educación y 40 no actuaban. De los 120 que actuaban (graduados o no), 60 estaban en la red privada, 48 en la red pública y 12 en la educación no formal. Entre las redes públicas, se destaca la red estatal con 26 egresados, la red municipal con 18 egresados y la red federal con 4 egresados.

Constatamos que aproximadamente el 58 por ciento de los egresados ejerce en educación: 50% en la red privada y 40% en la pública.

Estos datos muestran, de cierta forma, el bajo atractivo de la carrera docente en Brasil, sobre todo en el ámbito de la escuela pública. Más específicamente, sobre los impactos del programa en la formación docente, la calidad de las experiencias vividas en el contexto escolar y los conocimientos colaborativamente producidos a partir de ellas, fueron ampliamente relatados por los participantes de la investigación, indicando la relevancia del Pibid para la formación y actuación docente. Esta importancia, que ha sido frecuentemente constatada en numerosos estudios, relatos de experiencia e investigaciones sobre el Pibid en diferentes regiones de Brasil, demuestra la fuerza de este programa en el proceso de inserción profesional docente desde la formación inicial de profesores.

LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DOCENTE EN LA FORMACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA: ¿QUÉ DICEN LOS DOCUMENTOS CURRICULARES EN UNIVERSIDADES FEDERALES MINERAS?

Elaine Prodocimo, Galdino Rodrigues de Sousa, Natalia Inêz de Morais, Elaine Prodocimo, Elaine Valéria Rizzuti

BRASIL

Este estudio tuvo como objetivo analizar las configuraciones de la práctica pedagógica docente curricular, en cursos de licenciatura en Educación Física de cinco universidades federales del Estado de Minas Gerais que se encuentran en un radio de hasta 200km. de São João del-Rei. Las universidades son: Universidad Federal de São João del-Rei (UFSJ), Universidad Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidad Federal de Lavras (UFLA), Universidad Federal de Ouro Preto (UFOP) y Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG).

En el ámbito de la formación inicial, entendemos la relevancia de la discusión sobre la organización de los componentes curriculares de la práctica pedagógica docente, ya que ellos establecen una relación entre los conocimientos adquiridos en los cursos y la práctica pedagógica en el ambiente escolar. Se trató de una investigación documental constituida por el análisis categorial de los Proyectos Político-Pedagógicos (PPCs), Plan de estudios y Contenido programático de las disciplinas de práctica pedagógica docente. Los resultados mostraron que los cursos cumplen y, a veces, sobrepasan la carga horaria de 400 horas establecida por la Resolución CNE/CP nº 2/2002. La distribución de la práctica pedagógica docente se da a partir de la segunda mitad del curso, pese a que la legislación no determina esa obligatoriedad (CNE/CP n2/2015). Una de las universidades la práctica pedagógica se concentra sólo en el último año formación. En cuanto al contenido programático de las disciplinas, en tres universidades se propone la observación, planificación, intervención y reflexión sobre la vivencia, como formación y comprensión sobre la práctica docente.

De acuerdo a la información analizada, se visualiza el objetivo de abarcar todos los niveles de la educación básica en las prácticas educativas, así como temas relacionados a la inclusión y accesibilidad.

Se puede concluir que la práctica es entendida como un espacio de ejecución de los saberes teóricos, en un movimiento dialéctico. Es el espacio que articula la relación de la teoría y la práctica como constituyentes de la formación de la identidad docente, puede estimular los aprendizajes de los académicos, llevándolos a la comprensión de su actividad como construcción del saber, espacio de investigación y análisis sobre la complejidad del "hacer" y del "ser" profesional (PIMENTA, LIMA, 2004).

Con la intención de realizar una interrelación entre teoría y práctica, escuela y universidad, es importante que los alumnos puedan reflexionar a partir de sus prácticas pedagógicas, proporcionando, a través de la pasantía profesional docente una reflexión sobre la enseñanza. La posibilidad de que la práctica pedagógica docente se realice a lo largo de toda la carrera, permite una mayor aproximación entre universidad y escuela y una mayor madurez de la reflexión sobre la práctica pedagógica. Azzi (2005) define la praxis como actividad humana, implicada en la idealización consciente por parte del sujeto que se dispone a transformar la realidad. Comprendemos que la legislación que regula la práctica profesional educativa a lo largo de toda la carrera es reciente (CNE/CP n2/2015) y que los cursos necesitan un tiempo para adecuarse a las normas, pero consideramos que ese cambio representa una ganancia en el proceso de formación del futuro profesor, y contribuirá con una inserción profesional cada vez más consciente.

INICIACIÓN DOCENTE Y MENTORÍAS. DE LAS SOMBRAS A LA PROMESA DE UNA LUZ

Geraldine Jara, Andrea Ruffinelli, Tatiana Cisternas, Claudia Córdoba, Valentina Haas, Lina Peralta

CHILE

La mentoría se ha posicionado como una instancia central de las políticas educativas orientadas al desarrollo profesional docente, particularmente al inicio de la vida laboral. Al respecto, hay consenso en cuanto a la importancia de este acompañamiento a los profesores que se insertan a un sistema cada vez más desafiante, complejo y demandante. Lo anterior se ve reflejado en numerosas investigaciones y experiencias que indagan en el acompañamiento que profesores certificados hacen a sus colegas que se inician en el ejercicio docente. Este coloquio revisa la mentoría, tanto desde la investigación como desde las experiencias de formación mentorial, pofundizando en la perspectiva histórica reciente de ella, junto con las percepciones de los involucrados, antes luego de ser parte del proceso, todo ello junto a los principales desafíos que viven quienes comienzan su inserción laboral.

Estas investigaciones y experiencias apuntan a caracterizar la experiencia de iniciación y/o la de la mentoría, desde la vivencia directa de los profesores principiantes, levantando categorías desde primera fuente, capaces de iluminar acerca de las mejoras que requieren los procesos formativos, y particularmente los programas de acompañamiento a futuros profesores. En el contexto de la inducción de nuevos docentes en el país, académicas nacionales han desarrollado estudios y experiencias independientes entre sí, que hoy se articulan en un coloquio estructurado a partir de dos investigaciones cualitativas y dos experiencias formativas de mentoría, cuyos resultados se encadenan para caracterizar la experiencia de la iniciación docente en escuelas chilenas, y particularmente los efectos de la presencia o ausencia de procesos de acompañamiento o mentorías formales, marcadas por el contexto

de un antes y un después de la nueva política nacional de desarrollo profesional docente.

Dos indagaciones fueron realizadas antes de la entrada en vigencia de la nueva política, y caracterizan la situación histórica de la iniciación docente en Chile. Se trata de un estudio que describe el seguimiento a once profesoras de educación básica en sus tres primeros años de iniciación docente y que tomó la forma de un libro con referato ciego publicado el año 2017 (Ruffinelli, Cisternas y Córdoba, 2017) y una tesis doctoral que diseñó, implementó y evaluó los efectos de un programa de acompañamiento a la iniciación docente (Peralta, 2016).

Las indagaciones realizadas ya en vigencia de la nueva política, corresponden a dos experiencias de formación. La primera describe la percepción que de la mentoría, en general y más particularmente del rol del mentor, tienen los profesores que se inician, justo antes de adentrarse en este proceso (Haas, 2017). La segunda experiencia corresponde a la sistematización de la autopercepción docente de un grupo de 140 profesores principiantes, quienes revelan sus logros y aprendizajes al finalizar el proceso de inducción en el contexto de la práctica de mentoría (Jara, 2018).

INICIACIÓN DOCENTE: LOS TRES PRIMEROS AÑOS Y EL RELATO DE LAS PROPIAS PROFESORAS PRINCIPIANTES

Andrea Ruffinelli, Tatiana Cisternas, Claudia Córdoba

CHILE

El estudio de Ruffinelli, Cisternas y Córdoba (2017) se centra en las dificultades de la iniciación docente, según las oportunidades de formación inicial y contextos de iniciación, construyendo los datos mediante filmaciones de clases y entrevistas a las docentes, entre 2013 y 2015. Se develaron historias de incertidumbres, perseverancia, entusiasmo y coraje en contextos escolares donde abundan, mayoritariamente, las necesidades y exigencias y escasean los apoyos, refrendando la urgente necesidad de acompañamiento sistemático a la iniciación.

CREENCIAS, EXPECTATIVAS Y REALIDADES DE MENTORES Y NOVELES FRENTE AL PROCESO DE INSERCIÓN

Valentina Haas

CHILE

La mentoría se ha posicionado como una instancia central de las políticas educativas, orientadas al desarrollo profesional docente. En particular, al inicio de la vida laboral.

Al respecto, hay consenso en cuanto a la importancia de este acompañamiento a los profesores que se insertan a un sistema educativo cada vez más desafiante, complejo y demandante.

Lo anterior se ve reflejado en numerosas investigaciones y experiencias que indagan en el acompañamiento que profesores certificados hacen a sus colegas que se inician en el ejercicio docente, los resultados, logros, desafíos y proyecciones.

Este coloquio, basado en una experiencia concreta de formación, revisa el tránsito que viven, tanto mentores en formación como profesores principiantes, en cuanto a sus creencias y expectativas frente a lo que este acompañamiento ofrece e implica. Experiencia que muestra cómo ambos van modificando creencias, saberes y estrategias, en aras de un acompañamiento de pares, profesionalizante y que aporte a la potenciación de profesores noveles autónomos y verdaderos agentes de cambio.

HACIA UN MODELO DE ACOMPAÑAMIENTO PARA LA INSERCIÓN DE DOCENTES NOVELES, UNA EXPERIENCIA EN LA EDUCACIÓN MUNICIPAL DE LA COMUNA DE VALPARAÍSO, CHILE

Lina Peralta

CHILE

La tesis doctoral de Peralta (2016) diseñó un programa de acompañamiento a la inserción profesional docente de profesores de la educación municipal de la comuna de Valparaíso entre 2009 y 2011, que incluyó talleres de reflexión con episodios críticos, mentorías, pasantías, jornadas y seminarios. Los hallazgos indican que los talleres, las mentorías y las pasantías resultan ser los dispositivos más relevantes para la formación técnica. La reflexión lo es para incorporar nuevos conceptos a la práctica docente y observarse críticamente.

EL PRINCIPIANTE: LA ESPERANZA EN LA DOCENCIA

Geraldine Jara

CHILE

La experiencia de Jara (2018) analiza preguntas clave realizadas a los profesores principiantes luego del proceso de inducción, en el contexto de la práctica de mentoría. Los hallazgos muestran que se genera un profundo trabajo reflexivo, producto del aprendizaje mutuo de la dupla mentor-principiante, proceso que inicialmente es percibido por ambos como unidireccional. Luego estos reconocen con asombro el mejoramiento de sus propias prácticas, consiguiendo cambios personales y profesionales, impactando hasta la dimensión institucional.

EL APRENDIZAJE DE LA ENSEÑANZA EN TRES ACTORES CLAVE: ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA, DOCENTES NOVELES Y FORMADORES DE DOCENTES

Tatiana Cisternas, Helena Montenegro, Liliam Almeyda

CHILE

El coloquio se propone reflexionar sobre los procesos de aprendizaje de la enseñanza en tres actores clave: estudiantes de pedagogía, docentes nóveles y formadores de profesores. Dentro del campo de la investigación sobre profesores, un ámbito que ha exigido problematización y análisis es la complejidad, idiosincrasia y multidimensionalidad de los procesos de aprendizaje de la enseñanza. En nuestro país, esta temática adquiere mayor relevancia en el marco de las recientes políticas educativas sobre formación docente donde se ha relevado el lugar de las experiencias prácticas dentro de los planes de estudio de la formación inicial. Este coloquio busca mostrar a través de tres investigaciones que el aprendizaje de la enseñanza no se reduce a procesos puramente cognitivos, ni tampoco depende únicamente del contexto en que ese docente se forma y se desarrolla profesionalmente, y que el aprendizaje de la enseñanza no se restringe al período de la formación inicial. Las preguntas que conectan estos tres trabajos son ¿Cómo se forman las concepciones, saberes y prácticas de un docente? ¿Qué papel cumple la formación inicial y las experiencias prácticas en estos procesos? ¿Qué rol juegan la biografía escolar, los pares, o las culturas y dinámicas escolares en esos procesos de aprendizaje?

LA PRÁCTICA DE ENSEÑAR A ENSEÑAR EN LOS DOCENTES FORMADORES: UN ESTUDIO FENOMENOGRÁFICO

Helena Montenegro

CHILE

El presente estudio tiene como objetivo profundizar en las concepciones de enseñanza y aprendizaje que sustenta la práctica de enseñar en los docentes formadores. Para ello, explora y profundiza en el concepto de modelaje de la enseñanza (modeling) que poseen docentes formadores y su impacto en el aprendizaje profesional de la enseñanza de los estudiantes en formación. Esto cobra relevancia si consideramos que los docentes formadores, cuando enseñan la profesión docente, al mismo tiempo la modelan a través de su propia práctica. Es decir, enseñan y enseñan a enseñar de manera simultánea a los estudiantes en formación.

El estudio utilizó una metodología de estudio de casos múltiples aplicado en una muestra compuesta por 24 docentes formadores que imparten cursos disciplinares y pedagógicos en las áreas de Lenguaje y Matemática pertenecientes a cuatro programas de formación de profesores en Enseñanza Básica ubicados en Santiago, Chile. La recolección de los datos se realizó por medio de entrevistas semiestructuradas, las que fueron analizadas desde una perspectiva fenomenográfica. El análisis de los datos permitió identificar cuatro categorías de descripción organizadas jerárquicamente de menor a mayor complejidad. Los formadores de profesores refieren que ellos modelan: 1) actividades pedagógicas factibles de replicar en el aula escolar; 2) interacciones pedagógicas a desarrollar con los estudiantes; 3) un modelo de enseñanza conectada al aula escolar; y 4) una práctica de enseñanza congruente al contexto en que se genera. Asimismo, se identificaron distintas dimensiones de variación entre las categorías de descripción, como por ejemplo, la adherencia o no de ser un modelo de enseñanza, el rol del estudiante en ese proceso, el foco de la enseñanza que imparte y las estrategias que se utilizan cuando modelan la enseñanza. Finalmente, se discuten las implicancias prácticas e investigativas de estos resultados para la formación inicial del profesorado.

EL APRENDIZAJE DE LA ENSEÑANZA EN TRES ACTORES CLAVE: ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA, DOCENTES NOVELES Y FORMADORES DE DOCENTES.

Liliam Almeyda

CHILE

Esta ivestigación tuvo como objetivo analizar el aprendizaje de la enseñanza disciplinar, desarrollado por futuros profesores de Historia y Ciencias Sociales a partir de su proceso reflexivo. A través de un diseño cualitativo, y específicamente de un estudio de casos, se abordó el objeto mediante la aplicación de distintos tipos de entrevistas, asociados a observaciones de clases.

Los resultados reportan que existen distintos factores que influyen en el aprendizaje de la enseñanza por parte de los practicantes. Primero, la propuesta curricular de programas concurrente y consecutivo difieren en disposición y magnitud de la presencia de las prácticas, así como en su relación con la formación didáctica y las oportunidades que se ofrecen para la reflexión pedagógica, lo que tiene impacto en los desempeños que manifiestan los profesores en formación. En segundo lugar, los contextos escolares de inserción también tiene una influencia importante. Por una parte, el “choque con la realidad” (Veenman, 1984) modera el impacto de las diferencias existentes entre los planes de estudio y, por otra, de acuerdo a sus características específicas demandan de los practicantes diversas habilidades, lo que se convierte en oportunidades diferenciadas para aprender a enseñar. En tercer lugar, el acompañamiento es un factor crucial. Si bien el que ofrece el profesor guía del establecimiento es el más influyente, el apoyo de carácter más técnico que ofrece el

tutor universitario se valora positivamente. Así también, un hallazgo interesante corresponde a la importancia que tienen los compañeros practicantes y los escolares para desarrollar reflexiones que colaboran en los procesos de aprendizaje de la enseñanza disciplinar.

TRES DIMENSIONES QUE IMPACTAN LOS PROCESOS DE INICIACIÓN Y APRENDIZAJE DE LA ENSEÑANZA EN DOCENTES NOVELES. EL ROL DE LA FORMACIÓN INICIAL Y LOS CONTEXTOS DE INSERCIÓN

Tatiana Cisternas

CHILE

Investigación con foco en los procesos de iniciación en profesores noveles de Educación Básica, identificando la manera en que la formación inicial y los contextos de inserción determinan formas de aprendizaje y desarrollo profesional. Se utiliza una metodología de estudio de casos (12 docentes egresados de cuatro universidades), entrevistas en profundidad y observación de clases. El análisis utilizó principios y procedimientos de la Teoría Fundamentada. La literatura sobre aprendizaje y desarrollo profesional refiere a un proceso que no finaliza con la formación inicial, sino que continúa a lo largo de la trayectoria profesional (Day & Gu, 2012, Cornejo, 1999). Los primeros años de inserción profesional resultan un período clave de aprendizaje para los docentes. Los hallazgos permiten formular cuatro formas o experiencias de iniciación y lo que se aprende de ellas resulta diferente. Pueden ser procesos caracterizados por la autoconfianza y la proyección en el ejercicio de la profesión; o de desilusión profesional y desgaste, o bien de un marcado crecimiento y satisfacción profesional pero bajo señales de estrés laboral; o procesos caracterizados por el conformismo y la ingenuidad profesional. Asimismo, los resultados muestran que estos aprendizajes están fuertemente determinados por el tipo de oportunidades, dadas en la formación inicial, para aprender la enseñanza y por las características de los contextos escolares (flexibles o burocráticos), que apoyan o presionan. Se concluye en torno la necesidad comprender la iniciación desde una perspectiva contextualizada, evitando homogeneizar las necesidades de los docentes en esta etapa de su desarrollo profesional.

PRESENTACIONES

SE TRANSFORMER –PAR CORPS– POUR DEVENIR ENSEIGNANT: L'INFLUENCE DES PARTENAIRES DE TRAVAIL

Tony Orival

FRANCIA

L'insertion professionnelle des enseignants est souvent appréhendée comme un processus de socialisation au travail et de transformation identitaire (Martineau et Corriveau, 2000). Et la direction de recherche des travaux sur le sujet est globalement la même: comment devient-on enseignant? Ou plus exactement: comment évoluent celles et ceux qui embrassent la profession? Ainsi les chercheurs se sont-ils attachés à décrire, comprendre et expliquer les modes d'accès à l'enseignement, les épreuves traversées, la manière dont les enseignants vivent leur métier, au besoin en modélisant des parcours-types de l'insertion, pour faire avancer notre connaissance du processus (Guibert, Lazuech et Rimbert, 2008). Si l'apport de ces travaux est considérable, on peut néanmoins être frappé par un point : qu'en est-il du corps de l'enseignant ? Parce que ce dernier est le premier outil professionnel de l'enseignant (Andrieu, 2014), et qu'en faire usage ne va pas de soi (Jourdan, 2014), le corps ne peut-il pas être un analyseur pour étudier leur insertion professionnelle?

Question d'autant plus importante que l'insertion professionnelle – ici au secondaire – ne passe pas seulement par un contenu que les enseignants apprennent à maîtriser

; la gestion d'un groupe-classe à apprivoiser ; ou un ordre scolaire à négocier. Elle passe aussi par le corps. En témoignent à ce point notamment les interrogations des débutants : comment s'habiller le jour de la rentrée? Comment « poser » son corps face aux élèves? Où se positionner dans la classe? Bref: devenir enseignant suppose aussi un travail sur son corps. Ce travail s'inscrit dans un processus de socialisation et n'échappe pas à l'influence des partenaires de travail (collègues, tuteurs ou tutrices de stage, inspecteurs, etc.). En recourant à une sociologie «dispositionnaliste et contextualiste» (Lahire, 2013), nous proposons donc de nous intéresser aux «socialisations de transformations» (Darmon, 2016) du corps de l'enseignant dans la classe. Plus exactement, notre objectif est d'éclairer comment les enseignants traversent des transformations partielles de soi et de leurs corps au contact de leurs partenaires de travail.

Pour ce faire, nous prenons appui sur cinquante entretiens semi-directifs avec des enseignants du secondaire français de trois collèges aux publics socialement et scolairement contrastés – favorisé, mixte socialement et défavorisé. Réalisée au cours des deux dernières années, cette campagne d'entretiens a consisté à rencontrer des enseignants du secondaire aux profils divers – du point de vue de l'âge, du sexe, de la discipline, de l'origine sociale – dans le cadre d'interviews d'une durée d'une heure à trois heures. Les questions posées aux enseignants portaient sur les usages de leurs corps aussi bien avant leur entrée dans le métier qu'une fois devenu enseignant. Elles visaient aussi à ce que les interviewés resituent ces usages en fonction du contexte d'établissement et des conditions d'exercice. En revanche, aucune question n'était posée directement sur l'influence des partenaires de travail. Or, à l'analyse, il apparaît nettement que ces derniers leurs apprennent à se faire un corps d'enseignant. Ou, mieux, qu'ils agissent comme des entrepreneurs d'une mise en conformité corporelle de soi. Leurs regards objectivants comme les remarques verbales telles que relatées par nos enquêtés en sont pour preuve. Ainsi, après en avoir décrit leurs formes et leurs contenus, on verra d'une part que l'influence des partenaires de travail semble être différente suivant les contextes d'exercice ; et d'autre part que ce « contrôle » par les pairs n'est pas vécu de la même façon par tous les enseignants en fonction de leurs dispositions corporelles antérieurement constituées, et selon qu'ils sont plus ou moins disposés à se laisser influencer sur ce registre.

POURQUOI CHOISIR L'ENSEIGNEMENT AUJOURD'HUI?

Anne-Sophie Aubin, Maurice Tardif, Cecilia Borges

CANADÁ

Appuyée sur des histoires de vie d'enseignants, cette communication se penche sur les raisons qui mènent à une carrière en enseignement. Depuis plusieurs décennies, les recherches explorent les moyens d'attirer de nouveaux enseignants dans la profession. Selon nous, les recherches devraient plutôt explorer les motifs poussant les étudiants à faire ce choix de carrière. Les perceptives d'inspiration psychologique (Berger et d'Ascoli, 2011; Kyriacou et Coulthard, 2000) et d'inspiration sociologique (Tardif, 2013; Deauvieau, 2005; Maroy, 2002 ; Lortie, 2002 ; Schutz, Crowder et White, 2001) permettent de nous éclairer sur la complexité du sujet. En fait, plusieurs facteurs comme les motivations personnelles et subjectives, l'histoire biologique, les influences interpersonnelles et les facteurs sociaux et macrosociaux ont une influence sur le choix de carrière en enseignement. Considérant ces facteurs, notre recherche a cherché à : 1) connaître les motifs à l'origine du choix de carrière, leur nature et le moment de leur intervention 2) établir les principaux facteurs influençant les choix de carrière et 3) comparer les motifs des enseignants débutants d'aujourd'hui à ceux des générations précédentes. Notre investigation s'inscrit dans une recherche longitudinale de 5 ans menée par Tardif et

Borges (CRSH 2014-2019), interrogeant l'évolution de la carrière et des savoirs chez les enseignants débutants. 50 enseignants débutants de différents ordres et champs ont été recrutés et interviewés. L'entretien semi-dirigé abordait notamment leur choix de carrière, formation initiale et insertion professionnelle. Nous avons procédé par analyse thématique via le logiciel QDA-Miner. En ce qui a trait aux principaux résultats, les motifs invoqués par les enseignants corroborent ceux trouvés dans la littérature scientifique et ne sont pas mutuellement exclusifs. Le processus d'insertion professionnelle de ces enseignants était pour la plupart marqué par l'enseignement de matières pour lesquelles ils n'avaient pas été formés, dans plusieurs établissements à la fois, et dans quelques cas, à des groupes d'élèves à besoins particuliers. Cette instabilité professionnelle nous a permis d'établir que les enseignants souhaitent enseigner même si cela leur demande de sacrifier certains de leurs motifs initiaux. Les résultats obtenus ont pu être mis en relation à ceux des générations passées: l'enquête nationale menée par Jobin et Tardif (2012) a validé plusieurs de nos résultats. Finalement, malgré les changements ayant affecté la profession enseignante dans les dernières décennies, le rapport aux enfants (émotionnel et normatif) reste primordial dans le choix de se diriger en enseignement et les principaux facteurs d'influence sont similaires à celles des générations passées.

EL INTERÉS DE LA PERSPECTIVA NEO-WEBERIANA PARA LA COMPARACIÓN DE LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE: EL CASO DE DOS PROVINCIAS CANADIENSES

Adriana Morales-Perlaza

CANADÁ

Quebec y Ontario son dos provincias canadienses que, a pesar de su proximidad, representan dos casos distintos en términos de gestión y organización, de contenido y estructuras, así como de políticas e historia de la profesionalización y la formación de docentes. ¿Cómo entender estas diferencias? Aunque desde hace años, en el campo de la sociología de las profesiones, varias perspectivas permiten analizar las cuestiones relacionadas con el estatus profesional de docentes, las características políticas, históricas y conflictivas del fenómeno profesional se entienden mejor a través de la perspectiva neo-weberiana. Este enfoque teórico, a través de los aportes de autores como Freidson, Abbott y Larson, plantea preguntas esenciales relativas al surgimiento del derecho al ejercicio de la profesión, la universitarisation de la formación, el establecimiento de conocimientos formales, el cierre social de la profesión y su legitimidad, así como el papel del Estado y las instituciones de formación en el proceso de profesionalización.

En esta comunicación, presentamos una comparación de la evolución del conocimiento docente en Quebec y Ontario, y destacamos el valor de la perspectiva neo-weberiana para dicha comparación. Explicamos cómo este enfoque teórico, a través del análisis del conocimiento en un contexto histórico y político, nos ha permitido comprender mejor las diferencias entre los modelos de formación actuales en estas dos provincias.

L'INTÉGRATION DE L'ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT AU SEIN DES PROGRAMMES DE FORMATION À L'ENSEIGNEMENT : LE CAS DU QUÉBEC

Carine Villemagne, Enrique Correa Molina

CANADÁ

Au Québec, les questions environnementales font l'objet de peu d'apprentissages dans le cadre des programmes scolaires. Plusieurs domaines généraux de formation existent pourtant tels « Environnement et Consommation » ou « Citoyenneté » qui constitueraient des points d'ancrage pour une éducation à l'environnement et l'écocitoyenneté. Toutefois, il apparait plusieurs écueils à l'intégra-

tion adéquate d'une telle éducation : 1) le paradigme socioculturel industriel-rationnel teinte fortement les curriculums scolaires; 2) la formation initiale des enseignants ne se penche pas sur cette dimension de l'éducation fondamentale. En ce sens qu'aucune compétence professionnelle du référentiel de la formation à l'enseignement ne cible la mise en oeuvre de situations d'apprentissage favorisant une éducation à l'environnement et à l'écocitoyenneté des apprenants. Néanmoins, nous avons relevé que la compétence « agir en tant que professionnel(le) héritier, critique et interprète d'objet de savoirs et de culture dans l'exercice de ses fonctions » laissait entrevoir des possibilités d'intégration. En effet, dans une perspective sociologique, la culture est un ensemble des modes de vie, des traditions, des normes, des mœurs, des valeurs, des aspirations qui distingue les membres d'une collectivité et qui cimente son unité à une époque. Or selon la perspective que nous adoptons de l'éducation à l'environnement, le rapport à l'environnement est un rapport culturel qui se doit de prendre de plus en plus de place dans nos vies afin d'enrayer la crise socioécologique majeure à laquelle nos sociétés font face; l'éducation à l'environnement ayant pour objectif la transformation des relations entre les êtres humains, les sociétés et la Terre en vue de favoriser un réseau de relations plus harmonieux.

Dans le contexte d'une collaboration entre l'Université de Sherbrooke-UdeS (Québec, Canada) et Universidad San Sébastian – USS Chili, nous avons débuté une recherche analysant deux programmes de formation des futurs enseignants, l'un à l'USS et l'autre à l'UdeS en ce qui concerne l'intégration dans ces programmes de l'éducation à l'environnement et à l'écocitoyenneté. Notre communication rapportera ainsi plusieurs dimensions de notre étude au Québec: 1) une vue d'ensemble de l'intégration de l'éducation en matière d'environnement et d'écocitoyenneté au sein des programmes de baccalauréat en enseignement au Québec et une vue spécifique de l'état de la situation à l'UdeS seront d'abord présentées; 2) ensuite, les résultats de l'analyse de l'intégration d'une éducation en matière d'environnement et d'écocitoyenneté au sein du Baccalauréat en adaptation scolaire et sociale auxquels les auteurs sont rattachés, seront exposés. Une telle analyse a reposé sur plusieurs stratégies de collecte de données: 2a) l'analyse documentaire des plans de cours de ce programme; 2b) la tenue de deux groupes de discussion: le premier avec les enseignants responsables de la didactique de la science et de la technologie, de la didactique de l'univers social ainsi que celui responsable de l'éthique et la culture religieuse. Le second groupe de discussion a été organisé avec des étudiants volontaires dudit programme. Il s'agissait de mettre en évidence les points de vue et les attentes en matière d'intégration de l'éducation à l'environnement et à l'écocitoyenneté dans la formation des futurs enseignants. 3) Au regard des résultats obtenus, nous proposerons des pistes d'intégration concrètes et adaptées. Ce premier état des lieux visant un programme spécifique s'inscrit en résonance avec le projet actuel d'adoption et de mise en œuvre d'une Stratégie québécoise d'institutionnalisation de l'éducation en matière d'environnement et d'écocitoyenneté.

ACTIVIDADES Y SABERES EMOCIONALES EN EL PROCESO DE TRABAJO REAL DE DOCENTES DE ENSEÑANZA MEDIA EN DISTINTOS CONTEXTOS EDUCATIVOS

Sebastián Vargas, Rodrigo Cornejo

CHILE

Esta ponencia tiene como objetivo presentar una síntesis de los resultados del Proyecto FONDECYT 1113024. En Chile se han desarrollado una serie de políticas educativas siguiendo postulados del New Public Management, las cuales han tenido diversas consecuencias en la vida de los docentes, por lo que resulta urgente contrastarlas con los procesos reales del trabajo docente cotidiano.

Estos procesos han sido objeto intermitente de estudios, dificultando el desarrollo de una base de conocimientos (Martínez, 2001; Rockwell, 1986). No obstante, es posible destacar a diversos investigadores que han manifestado la necesidad de profundizar en el conocimiento del trabajo real de los docentes. Se ha planteado "someter a un análisis empírico detallado" los impactos de los profundos cambios vividos en los patrones de trabajo (Hargreaves, 1997); analizar las distancias entre el trabajo prescripto y el trabajo real a través de "las observaciones sobre el trabajo en sí, en el momento de su realización" (Oliveira, 2006); analizar el trabajo docente como una práctica situada, de carácter relacional y local (Sisto, 2012); y replantear los enfoques etnográficos para acceder al trabajo desde las perspectivas de los docentes (Bartlett, 2004; Comber y Nixon, 2009). El objetivo general del proyecto fue analizar e interpretar críticamente la complejidad de la vida cotidiana, en los procesos reales de trabajo de los docentes chilenos en distintos contextos educativos. Los objetivos específicos corresponden a: 1) describir la vida cotidiana del trabajo profesional docente en distintos contextos laborales y, 2) saber si existen diferencias cualitativas entre vida laboral cotidiana, sentidos atribuidos y construcción de vínculos en el trabajo docente, en los distintos contextos estudiados.

En esta investigación participaron ocho docentes de enseñanza secundaria de distintos contextos educativos. Para llevarla a cabo se realizaron entrevistas en profundidad (Gainza, 2006) las que abordaron las biografías laborales de cada docente, los sentidos atribuidos al trabajo y los vínculos construidos en la cotidianidad. Se continuó con seguimientos etnográficos en distintos momentos del año escolar, utilizando la técnica denominada shadowing (Quinlan, 2008) durante varias jornadas laborales. Esto significó acompañar al docente en su lugar de trabajo y en sus diversas actividades, con entrevistas antes, durante y después de cada seguimiento. Este seguimiento se orientó a comprender los actos cotidianos de las personas y cómo estos son construidos en su contexto, para documentar lo que realmente se hace en el trabajo cotidiano (Rockwell, 2009). Los principales hallazgos refieren actividades emocionales: 1) la puesta en práctica de diversos saberes emocionales como parte del trabajo con estudiantes (ej.: conocimiento íntimo de la persona, lectura rápida de las emociones, manejo de enojos e ironías); y 2) otros actividades ligadas a lidiar con cambios generacionales, con la organización estudiantil, la interacción con el grupo curso, las demandas emocionales propias de las jefaturas de curso, la relación con padres, coordinación con otros docentes en torno a estudiantes y la aplicación del reglamento institucional. Sobre la base de lo anterior, se identificó la necesidad que la formación práctica se vincule con el carácter situado y contextual de la docencia, considerando las distintas interacciones y actividades ligadas a este. En los hallazgos se pueden identificar actividades y conocimientos prácticos llevados a cabo en el trabajo cotidiano, que resultan fundamentales para la inserción profesional de los docentes. Lo anterior se justifica, ya que esos elementos constituyen lo real del trabajo docente y considerarlos facilitaría la inserción profesional en los contextos educativos. A modo de reflexión final, estos elementos debiesen ser incorporados en la formación docente, debido a que los saberes experienciales constituyen los fundamentos de la práctica y competencia profesional (Tardif, 2001).

APPRENTISSAGE PAR L'EXPÉRIENCE ET CONNAISSANCE OUVRAGÉE CHEZ LES ENSEIGNANTS NOVICES

Cecilia Borges, Ariane Robicahud, Delphine Tremblay-Gagnon, Maurice Tardif, Anne-Sophie Aubin

CANADÁ

Les savoirs pratiques et l'expérience sur le terrain, comme sources à la base de l'exercice du métier et à la construction des connaissances

professionnelles, est un phénomène bien documenté en éducation. Qu'apprend-on par l'expérience lors de la phase de l'insertion professionnelle en enseignement? Quels sont les savoirs issus de cet apprentissage et en quoi diffèrent-ils des connaissances acquises lors de la formation initiale? Cette communication se penche sur les concepts d'apprentissage par expérience (Dewey, 2007) et de connaissance ouvragée (Markauskaite et Goodyear, 2014; Vause, 2010; Tardif et Lessard, 1999 ; Kennedy, 1983). Elle cherche à apporter des réponses à ces questions, appuyées sur des résultats d'une recherche longitudinale (2014-2019), auprès de 55 enseignants novices, portant sur l'évolution des savoirs et de la carrière durant la phase d'insertion professionnelle. Les données, cueillies à travers des entretiens semi-structurés, ont été traitées à l'aide du logiciel QDAMiner d'analyse qualitative. L'analyse multithématique (Dumez, 2013) visait a) l'évaluation des grands domaines de la formation initiale par les novices ; b) leur perception générale de leur formation initiale ; c) leur insertion professionnelle et les premières expériences d'enseignement. Les résultats mettent en évidence : a) la valorisation de la dimension pratique et expérientielle au détriment de la formation dite « théorique » ; b) le degré de satisfaction des novices par rapport à leur formation initiale, où 40% d'entre eux la jugent positivement en termes de pertinence et d'acquisition de savoirs essentiels à l'exercice de leur métier ; les critiques étant à la fois le faible approfondissement théorique et le manque de liens avec la pratique ; c) la valeur de l'expérience de terrain lors de leur insertion dans le métier comme source de savoirs professionnels, suivie de la formation initiale, leur personnalité et leurs collègues ou enseignants associés. Considérant ces résultats et éclairés par la documentation scientifique, les savoirs d'expérience des enseignants en insertion se présentent comme une forme de connaissance profondément incarnée et située, qui s'apparente peu à une théorie abstraite détachée du travail, tandis que les savoirs théoriques seraient constamment interrogés au regard de leur pertinence pour la pratique. Enfin, les savoirs issus de l'expérience seraient plutôt teintés du vécu quotidien, d'expériences personnelles et, comme le soulignent certaines théories cognitives, d'un véritable travail de mobilisation de la cognition dans une dynamique ouverte de rapports entre environnement et sujets (Durand, Saury et Sève, 2006).

ÉTAYER LES PRATIQUES DES ENSEIGNANTS NOVICES POUR ACCOMPAGNER LEUR INSERTION PROFESSIONNELLE: LE CAS D'UN DISPOSITIF DE RÉGULATION EN SITUATION

Cécile Gardies, Laurent Faure, Jean-François Marcel

FRANCIA

La formation universitaire des enseignants en France vise à assurer un niveau de maîtrise disciplinaire mais également cherche à développer des gestes et postures professionnels pour permettre une insertion professionnelle adaptée aux situations actuelles d'enseignement. Or, la complexité de ces situations est difficile à appréhender, même en position d'alternance comme l'ont montré différentes études (Wallin et Crahay, 2012, Marcel, 2005, Fauré, 2017). Les différents intervenants dans cette formation, que ce soit les enseignants chercheurs des instituts de formation ou les conseillers pédagogiques en établissements d'enseignement, ont en effet quelque fois des difficultés à s'accorder sur la manière de conduire des séances pédagogiques en s'adaptant à des publics hétérogènes et des prescriptions institutionnelles dans un contexte de changement (Marcel, 2015) alors que leur rôle est précisément de favoriser un processus de médiation des savoirs (Rinaudo, 2016, Jeanneret, 2008, Gardiès, 2012). Pourtant, pour Bruner, la médiation sociale qui s'exerce sur un mode communicationnel peut s'appuyer sur le concept d'étayage. Bruner emprunte ce concept à Vygotsky, mais il met l'accent davantage sur le rôle du tuteur, des interac-

tions et de la médiation. Dans ce cadre, on peut se demander comment accompagner les enseignants novices afin de favoriser leur insertion professionnelle? Comment prendre en compte la complexité des situations d'enseignement (Wallin et Crahay, 2012) dans la formation des enseignants? Quels processus de médiation sociale pour étayer ces pratiques? Pour répondre à ces questions, un dispositif de régulation des pratiques d'enseignement directement en situation a été conçu et déployé dans l'enseignement agricole au sein de la formation des enseignants (Fauré, Gardiès, Marcel, 2017, 2018). Nous proposons, à partir de l'approche théorique de la fonction d'étayage de Bruner et du concept de médiation, d'analyser les éléments empiriques issus de la mise en place de ce dispositif. Les données ont été recueillies par captations filmées de séances pédagogiques régulées ainsi que d'entretiens ante et post séances. Les premiers résultats montrent que la régulation des pratiques en temps réel offre un soutien, une prise de conscience des différents éléments de la situation et engage un processus de réflexivité indispensable pour s'adapter aux situations d'enseignement dans différents contextes. Ainsi le processus d'étayage mis au jour dans le dispositif guide l'enseignant novice à s'autonomiser vers une conduite de résolutions de problèmes, qui sans cette aide n'auraient pu être réalisés, car au-dessus de ces capacités lors de l'entrée dans le métier.

METÁFORAS DE LOS CONTEXTOS ESCOLARES Y PREOCUPACIONES DEL PROFESOR PRINCIPIANTE

Gerardo Sánchez, Ximena Jara

CHILE

La escuela constituye el espacio natural donde se lleva a cabo la etapa del desarrollo profesional, conocida como inserción. La problemática de la inserción ha sido ampliamente investigada en relación a las dificultades que este proceso representa para los profesores iniciantes (Baillauques y Breuse, 1993; Boerr, 2011; Chouinard, 1999; Cornejo, Fernández, Henríquez y Hernández, 1999; Darling-Hamon, 2003, Diker y Terigi, 2005; Fuentealba, 2006; Mukamurera, 2005; Reyes, 2008; Valli, 1992; Vogel, 2004). Sin embargo, es necesario avanzar en la investigación de los contextos donde se desarrolla, pues la iniciación de los docentes se encuentra marcada por los macro y micro contextos. Vale decir, por lo que ocurre en las aulas con los estudiantes, por las dinámicas culturales y organizacionales de la escuela y, sin dudas, por las políticas educativas en torno a la profesión, el currículo, los sistemas de control y rendición de cuentas (Ruffinelli, Cisternas, Cordoba, 2017).

En nuestro país, la existencia de una realidad socioeconómica y cultural segregada, obliga al profesor novel a vivir una etapa de aprendizaje docente crítica para el desarrollo profesional y la construcción de su identidad (Ávalos, Carlson y Aylwin, 2004; Marcelo, 2009).

El objetivo es explorar la trama de la inserción de profesores principiantes egresados de la Universidad Católica del Maule, comprendiendo las preocupaciones que enfrentan a partir de las demandas planteadas por los contextos escolares rurales donde desarrollan su docencia. Se optó por una metodología de tipo cualitativa, recuperando algunos insumos del paradigma de la narrativa en las Ciencias Sociales. La indagación realizada es retrospectiva y no longitudinal. La estrategia de recolección de información consistió en entrevistas semiestructuradas a los participantes y el trabajo con metáforas para recuperar sus comprensiones de los contextos de inserción. Participaron 20 profesores de Educación Básica de establecimientos rurales de la Región del Maule. Los resultados fueron discutidos mediante el análisis temático del contenido (Riessman, 2008).

La investigación permitió concluir que las escuelas actúan como marco sociocultural condicionador de la inserción, configurando escenarios sociales posibilitantes y limitantes. En el primer caso, los sujetos aluden a escuelas bajo

las metáforas de "pájaro carpintero", "cena para todos", "cambio", "colmena" y "expansión", significando con ellas espacios de potencialidad y crecimiento, con focos institucionales puestos en el aprendizaje de los estudiantes, apertura a la diversidad e inclusión, escuela con capacidad de aprender y de trabajar colaborativamente, capacidad de sintonizar con el contexto y las necesidades de los estudiantes, entre otras.

En el segundo caso, emergen escuelas descritas en las metáforas de: "negocio familiar", "iglesia en decadencia" o "puzle de cartón", aludiendo a lugares donde las decisiones son unilaterales y, por tanto, no existe posibilidad de crítica: instituciones desconectas del contexto, escuelas que han renunciado a su tarea central, justificadas en la condición de vulnerabilidad o espacios donde las dinámicas políticas llevan a un permanente comienzo de proyectos e iniciativas, sin asegurar condiciones para desarrollo institucional.

En consecuencia, todas estas metáforas con las cuales se describe a las escuelas, ponen de manifiesto la complejidad cultural de la institución escolar, donde se llevan a cabo los procesos de inserción profesional. En ese marco de complejidad, emergen preocupaciones referidas a la sensación de no saber todo lo necesario; temores asociados a la docencia, la legitimidad frente a los alumnos y las dinámicas micro y macro contextuales; todas ellas necesarios de atender desde los procesos de formación inicial docente y en el Sistema Nacional de Inducción y Mentoría que la Ley 20.903 (2016) comienza a implementar.

ABANDONO DE LA DOCENCIA EN PROFESORES PRINCIPIANTES CHILENOS

Alessandra Díaz, Guillermo Zamora

CHILE/ESPAÑA

El abandono y rotación de profesores se ha erigido como una problemática relevante a nivel nacional e internacional, cuestión que ha aumentado los esfuerzos para comprender las razones por las cuales los docentes deciden abandonar el sistema escolar tempranamente. Dentro de esta temática, el caso de Chile es especialmente problemático, dado que las tasas de abandono docente alcanzan el 40 por ciento durante los primeros años de ejercicio de la profesión. Y es más, ya en el primer año prácticamente el 20 por ciento de los profesores se habrán retirado del sistema escolar chileno. Las evidencias relacionadas con la deserción docente señalan que el abandono temprano trae consigo presiones en los procesos de búsqueda, selección y preparación de los nuevos maestros. Asimismo, perjudica el desempeño de los estudiantes, disminuyendo los aprendizajes.

En Chile el desarrollo de la investigación en esta área es aún escaso, y se encuentra centrado principalmente en el cálculo de tasas de abandono y no en las causas relacionadas. En este sentido, este trabajo de tipo exploratorio es un esfuerzo que busca contribuir en el análisis y comprensión de factores que son atribuidos al abandono de la docencia. El estudio fue realizado con los resultados de un cuestionario aplicado a 150 profesores novatos, que ejercieron entre uno y cinco años como docentes antes de retirarse del sistema escolar chileno. A partir de una metodología mixta, se realizó un análisis de conglomerados para develar distintos perfiles de profesores que abandonan. Posteriormente, se llevó a cabo un examen a nivel temático en una muestra de 31 profesores principiantes desertores del sistema escolar, para explorar la importancia de la relación con los alumnos en la decisión de abandono y clasificar dichas experiencias.

Los resultados sugieren dos perfiles de profesores que abandonan, en ambos grupos las condiciones contextuales, tales como la carga de trabajo, la jornada laboral y la remuneración que perciben los profesores, resultan relevantes en la decisión de dejar la profesión. Sin embargo, para un grupo de docentes, de modo adicional a los elementos contextuales, surgen como elementos relevantes en

su deserción, factores asociados a la relación que entablan con sus estudiantes, de forma particular, las dificultades en el trato con los alumnos, las problemáticas en la enseñanza y las complicaciones para que los estudiantes pongan atención serían elementos altamente relevantes para este grupo. En particular, al profundizar en esta dimensión se develan como notables ciertos elementos vinculados a las complicaciones en el manejo conductual de los estudiantes, al bajo apoyo percibido en la conducción de la disciplina por parte de los equipos directivos y de los colegas, elementos que dificultarían el despliegue de la docencia. Asimismo, las experiencias de logro con los alumnos a nivel de resultados de aprendizaje o de vinculación positiva, son reseñados como experiencias gratificantes durante el breve tiempo en que ejercieron como docentes.

LA PERCEPTION DES STAGES DES ENSEIGNANTS EN INSERTION PROFESSIONNELLE AU QUÉBEC

Delphine Tremblay-Gagnon, Cecilia Borges, Maurice Tardif

CANADÁ

Avec le mouvement de professionnalisation de l'enseignement, les stages supervisés ont gagné une importance significative dans la formation initiale à l'enseignement au Québec (Borges, Souza Neto, Sarti et Benites, 2013). En effet, les stages sont considérés comme un moment privilégié de développement de compétences et de connaissances (Gervais, 2013), ils contribuent à valider le choix professionnel, le lien théorie et pratique, le rapprochement entre université et milieu scolaire, etc. (Gervais et Desrosiers, 2005). Les stages sont également un levier important dans l'insertion professionnelle et la rétention des enseignants, car ils contribuent à leur sentiment de confiance (Clif et Brad, 2006).

Plusieurs années s'étant écoulées, nous nous demandons ce que pensent les enseignants débutants d'aujourd'hui de leurs stages. Les ont-ils réellement trouvés utiles/inutiles, formateurs? Ont-ils contribué à leur formation initiale? Bref, comment les enseignants débutants perçoivent-ils leurs expériences de stages après quelques années sur le terrain (moins de cinq ans)?

Appuyés sur la sociologie du travail (Tardif et Lessard, 2003), nous considérons les stages comme une partie intégrante du processus de socialisation préprofessionnelle, tout en continuité avec le processus d'insertion professionnelle lui-même (Borges et Séguin, 2012; Mukamurera, 2014). Par ailleurs, dans une perspective d'alternance (Chaubet, Leroux, Masson, Gervais et Malo, 2017 ; Gervaus et Molina, 2018) les stages permettent le lien entre théorie et pratique, car autant la pratique donne sens à la théorie que la théorie elle-même éclaire la pratique enseignante. L'expérience de stage est donc fondatrice dans la constitution d'une base de connaissances et de compétences servant à l'enseignant lors de ses débuts en enseignement.

Dans notre communication, nous présentons les résultats tirés d'une étude longitudinale abordant les savoirs développés lors de la phase d'insertion professionnelle des enseignants du Québec et du rôle de leur formation dans celle-ci menée par les professeurs Tardif et Borges. Nous avons conduit des entrevues semi-dirigées avec 54 participants, dressant un portrait de leur expérience d'insertion professionnelle. Plus spécifiquement, nous présenterons l'analyse thématique de contenu de la section de l'entrevue sur la perception des stages au regard des premières expériences en classe.

Selon les résultats, les enseignants en phase d'insertion professionnelle au Québec considèrent leurs stages et leur formation pratique comme étant le plus utiles. Toutefois, la relation avec l'enseignant associé est très significative, de même que celle avec le superviseur de stage: elles peuvent tout changer de l'expérience de stage.

Ainsi, les entrevues semi-dirigées que nous avons conduites nous ont menés à prendre davantage conscience de l'importance des stages dans le processus d'insertion professionnelle des jeunes enseignants, tant lors de la formation, pour mieux comprendre ce qu'est l'enseignement, qu'après, lors des premières années, pour mieux s'adapter aux situations en classe. Nos entrevues montrent cependant l'importance de bien choisir les enseignants associés et les superviseurs de stages.

EVALUACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS PARA APOYAR PROCESOS DE ACOMPAÑAMIENTO MENTORIAL A PROFESORES PRINCIPIANTES

Blanca Montt

CHILE

Se presentan los resultados de una investigación, cuyo objetivo fue evaluar la efectividad de las estrategias para acompañar y orientar profesionalmente a docentes principiantes, desarrolladas por los participantes de un Diplomado que los habilita como futuros mentores. Se trata de una investigación evaluativa, que sigue un modelo de evaluación iluminativo y un diseño de estudio de casos múltiples, con una muestra intencionada de siete duplas de profesores mentores y principiantes, seleccionadas sobre la base de sus creencias previas, identificadas a través de un cuestionario de preguntas abiertas autoadministrado. Se observa que, en un contexto exento de grandes tensiones, mentores y profesores principiantes valoran positivamente la efectividad de las estrategias de acompañamiento, sustentada en la retroalimentación a través de preguntas y la práctica reflexiva. Para ambos actores, su efectividad radica precisamente en aquello que pretende lograr: estrategias que reconocen la autonomía profesional del profesor que se inicia. Se trata de estrategias que validan el saber docente de los principiantes, reconociéndolos como sujetos poseedores de conocimientos (pedagógicos y contextuales) que, al ser compartidos y analizados junto a un par, cobran sentido para el contexto escolar donde se desenvuelve. Sin embargo, queda la interrogante respecto a la efectividad de dichas estrategias en contextos escolares, donde la lógica de la inducción obedece a una perspectiva instrumental.

EL ROL DE MENTOR, DESDE LA CONCEPCIÓN DE EXPERTO A LA DE GUÍA MEDIADOR

Enrique Muñoz, Leonor Cerda

CHILE

Desde el año 2016, la Universidad Católica del Maule, en convenio con el CPEIP a través del curso "Habilidades para la inducción de profesores", ha formado tres cohortes de profesores mentores, provenientes de comunas urbanas y rurales de la Región. El objetivo es desarrollar en ellos competencias que les permitan implementar procesos de acompañamiento efectivo con docentes principiantes, de acuerdo al Marco para la Buena Enseñanza, las demandas del contexto escolar, el currículum vigente y los estándares Orientadores de la Formación Inicial Docente.

En el desarrollo del curso se han abordado, entre otras temáticas, las concepciones acerca de la profesión docente que tienen los profesores que se forman como mentores, sus representaciones y expectativas iniciales acerca del rol de mentor versus el efectivo rol que les corresponderá realizar con sus profesores principiantes; y la comprensión y valoración de la práctica reflexiva. Para esto se analiza la cultura escolar donde se insertan los profesores nóveles, se trabajan los criterios de mediación que debe considerar el profesor mentor en su trabajo con el profesor novel y se utiliza la observación y análisis de la práctica, como estrategias orientadas a la reflexión, elemento consustancial del profesional de la educación.

Para abordar el curso se han utilizado, entre otras estrategias: el diseño e implementación de un plan de acompañamiento para un profesor principiante, utilizando la autoevaluación del novel, el análisis de textos, la discusión socializada, el análisis de vídeos sobre experiencias pedagógicas, la simulación de situaciones de aula, etc.

La metodología utilizada hace especial énfasis en la retroalimentación positiva entre pares y la dialógica como estrategia de aprendizaje. A través de la vivencia del trabajo colaborativo y la reflexión, se desarrollan las principales habilidades del docente mentor, que deberá realizar la transposición didáctica con el docente novel. Según Zañartu (2003) el aprendizaje colaborativo está centrado básicamente en el diálogo, la negociación, en la palabra y en el aprender por explicación, compartiendo el punto de vista de Vygotsky sobre el hecho de que aprender es por naturaleza un fenómeno social, en el cual la adquisición del nuevo conocimiento es el resultado de la interacción de las personas que participan. Cabero unifica las vertientes de aprendizaje colaborativo y cooperativo, estableciendo que el primero es "una metodología de enseñanza basada en la creencia que el aprendizaje se incrementa cuando los estudiantes desarrollan destrezas cooperativas para aprender y solucionar los problemas y acciones educativas en las cuales se ven inmersos" (2003:135).

Como resultado del curso, el profesor que se forma como mentor cambia su concepción inicial, que generalmente es la de un experto-supervisor, a la de un guía mediador del principiante, es decir, desde una posición de superioridad a una posición de par.

La planificación elaborada por el profesor mentor se basa en la autoevaluación del profesor novel, la que permite detectar los nudos críticos que, junto con la entrevista con el novel, son los primeros insumos para elaborar el plan de acompañamiento. A esto se agrega la observación y análisis de clases al profesor novel y de éste al mentor. Esto se complementa, entre otras tareas, con el análisis compartido de vídeos de casos de profesores en ejercicio y el estudio de documentos de apoyo relacionados con la mentoría.

DESAFÍOS DE LA INSERCIÓN PROFESIONAL: ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS COMO POSIBILIDAD DE LEGITIMAR EL TRABAJO DOCENTE

Jacqueline Rodrigues, Samuel de Souza Neto

BRASIL

El enfoque de este trabajo está en el proceso de análisis de las prácticas como herramienta para legitimar el trabajo docente en la escuela, así como para contribuir con el proceso de desarrollo organizacional de la misma y personal del profesor. Lo que movilizó el relato fueron las críticas provenientes de familias de alumnos y gestión escolar, en relación a la práctica profesional de una profesora de educación física durante el período de su inserción en la carrera profesional. Se trata de una autoetnografía. La profesora en cuestión ingresó para el ejercicio de la docencia por medio de un proceso selectivo en una escuela de carácter asistencial del interior del Estado de São Paulo, Brasil, que forma parte de una red nacional de escuelas que atiende a los hijos de trabajadores de las industrias locales que contribuyen con la institución. La educación física en esta institución poseía carácter exclusivamente deportivo, ya que los únicos materiales disponibles eran balones de handball, básquetbol, fútbol y voleibol. Los alumnos poseían óptimo rendimiento deportivo, habiendo conquistado medallas en campeonatos internos de la institución.

Al iniciar su práctica con las clases de Primer a Quinto año, niños entre 5 y 10 años, la profesora buscó llevar para la escuela, además de la cultura deportiva, la vivencia de modalidades alternativas, como capoeira, gimnasia, puxada de red, fútbol de botón, frevo y gimnasia acro-

bática, entre otras, visando la inserción de prácticas multiculturales en el contexto escolar.

Con dos profesores de educación física en la escuela, hubo conflictos de horarios de clases. La profesora tuvo el dilema de distribuir sus clases en momentos de uso de cancha y espacios alternativos. Así, la profesora buscó diversificar los contenidos, de modo que pudiera adecuar sus prácticas a los espacios disponibles en la escuela. En principio, debido al desconocimiento por parte del equipo administrativo y familiares de alumnos, hubo barreras para que se pudiera abordar contenidos referentes a la cultura corporal en las clases de educación física, como reclamos de la familia por el dolor muscular después de prácticas como el frevo, por la raíz religiosa africana en la puxada de red e ignorancia respecto a actividades como fútbol de botón, gimnasia y capoeira. A través de la contextualización de la teoría de la educación física escolar, que abarca perspectivas de desarollo y psicomotricidad, hasta una educación crítica y multicultural (estructuración de una planificación compleja que abordó acciones como levantamiento de conociemientos previos, problematización, movilización, sistematización de contenido, evaluación y resignificación de la práctica) la profesora promovió el análisis reflexivo de su práctica. A lo largo de tres años fue posible promover la comprensión del equipo administrativo y de la comunidad escolar de la educación física más allá de la cultura deportiva, siendo ratificada por medio de la vivencia y aprendizaje de los alumnos. La red de enseñanza pasó en ese período por una transición curricular en la educación física, de una educación deportiva a una educación multicultural. A pesar de las dificultades iniciales, el proceso de fundamentación de la práctica se corroboró con el desarrollo profesional de la profesora en cuestión, solidificando acciones y rutinas que legitimaron su trabajo como profesora en la escuela.

FORMACIÓN INICIAL DOCENTE Y TRANSICIÓN AL MUNDO LABORAL: PERCEPCIONES DE PROFESORES NOVELES Y EXPERIMENTADOS EN SERVICIO ACERCA DE SU FID Y LOS DESAFÍOS DEL MUNDO DEL TRABAJO

Gonzalo Fonseca, Jorge Lillo, Héctor Vega

CHILE

El seguimiento e inserción laboral de los egresados universitarios, ha motivado considerables esfuerzos de las Instituciones de Educación Superior, inducidos principalmente por los procesos de certificación de calidad impulsados por diversos países. En Chile se han desarrollado casi exclusivamente como parte de los procesos de acreditación realizados por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA-CHILE). Sin embargo, las investigaciones sobre esta problemática aún son reducidas.

Este estudio aborda el tránsito desde la Formación Inicial Docente (FID) al mundo laboral. Investigaciones de Cacho (2004); Pérez-Roux y Lanéelle (2012); Scheele; (2009), entre otros, revelan las dicotomías existentes al pasar de un estatus a otro. Por cierto, algunas diferencias se mantienen a lo lago de la trayectoria profesional de los docentes. La revisión de literatura generó inquietudes como: ¿qué hace o deja de hacer la universidad para favorecer la transición al mundo laboral de los profesores?, ¿qué tan apropiada fue la formación brindada?, ¿qué facilitadores u obstaculizadores encontraron?.

El propósito del estudio fue indagar las percepciones de dos grupos de profesores en servicio: nóveles (menos de cinco años de ejercicio) y experimentados (seis años o más), acerca de la efectividad de su programa de formación inicial docente y los desafíos encontrados durante los años de servicio. Se generó un modelo de aproximación metodológica mixta de dos fases, basado en el trabajo de Creswell, (2012). La primera consideró una muestra de 122 profesores, pertenecientes a cinco establecimientos educacionales de tres comunas

de la provincia de Concepción, Chile, quienes respondieron voluntariamente un cuestionario de respuesta estructurada que recogió información sobre seis conjuntos de variables.

Por medio del test Chi-Cuadrado se establecieron relaciones preliminares entre los factores pertenecientes a los seis conjuntos de variables con otras propias de los profesores. Los estadísticos Phi, V de Cramer y el Coeficiente de Contingencia, permitieron identificar la fuerza de la asociación entre las variables. Además, se efectuó un análisis multivariado, por medio de un modelo de regresión logística debido a que la variable dependiente es dicotómica: novel (1) o experimentado (0).

Las respuestas al cuestionario revelan una favorable percepción de los profesores hacia la Formación Inicial Docente recibida en su institución de origen. Lo anterior se presenta para cada uno de los seis conjuntos de variables, incluidos en el estudio. La principal diferencia entre profesores noveles y experimentados, indica que éstos últimos consideran que la Universidad los preparó para comprender las responsabilidades y derechos legales de estudiantes y profesores (sig.=0,03). Por su parte, los profesores menores de 40 años perciben que la Universidad los formó para planificar clases con tecnologías de manera efectiva (sig.=0.04), a diferencia de los mayores, quienes consideran que la Universidad los preparó para hacer clases a cursos numerosos y/o sin los recursos adecuados (sig.=0,02). Diferencias de género indican que las mujeres consideran que la Universidad las formó para planificar clases que atiendan la diversidad de los estudiantes (sig.=0,02), planificar clases personalizadas (sig.=0,04) y diagnosticar problemas de aprendizaje en sus estudiantes (sig.=0,05).

Para concluir se evidencia que la FID fortalece principalmente aquellos aspectos pedagógicos por sobre elementos propios del ejercicio profesional-laboral, lo que coincide con Geeregat, Cifuentes y Villarroel (2016). Por su parte, las características individuales de los profesores atesoran competencias que no necesariamente fueron desarrolladas en la Universidad. Definitivamente las diferencias de género motivan la profundización en la fase cualitativa que resta al estudio y por cierto, el desarrollo de investigaciones que aborden esta problemática.

APRENDIZAJES, HABILIDADES Y PROYECCIONES ASOCIADAS A LA MENTORÍA, A PARTIR DEL USO DE LA ESCRITURA CLÍNICA COMO DISPOSITIVO DE FORMACIÓN DE MENTORES

Gerardo Sánchez, José Parra, María Teresa González

CHILE

La Ley 20.903 de Desarrollo Profesional Docente en Chile, diseña el Sistema Nacional de Inducción y Mentoría con la intención de acompañar, apoyar y facilitar la inserción profesional e integración en la comunidad educativa a docentes que inician su ejercicio profesional, a través del mecanismo de mentoría. En ese contexto, la Universidad Católica del Maule, desarrolla cursos de Habilidades para la Inducción a Profesores.

La experiencia que se reporta, tiene como objetivo comprender cualitativamente los aprendizajes logrados, las habilidades necesarias para la mentoría y las proyecciones en relación al rol docente. Los participantes son 35 profesores de educación preescolar, especial y básica de la Región del Maule, que se desempeñan en establecimientos municipales de contextos urbanos y rurales. Metodológicamente la información es recogida desde los portafolios que los participantes elaboran, como parte de las exigencias del curso. La técnica utilizada para el tratamiento de la información es el análisis de contenido.

El estudio se inserta en la tercera versión del Curso General – Habilidades para la Inducción a Profesores que ofrece la Universidad Católica del Maule, cuya metodología se basa preferentemente en la reflexión, en el constructi-

vismo social y el aprendizaje experiencial, que permiten el desarrollo de las competencias necesarias para apoyar como mentores a docentes y educadores principiantes en su período de inducción.

Los resultados se sustentan en el dispositivo de formación, denominado escritura clínica a través del uso del portafolio desarrollado a lo largo del proceso formativo del curso. Escribir sobre la propia práctica es una forma de hablarse a sí mismos o de dirigirse a los otros. Hay diversas formas de escritura: llevar una bitácora, contar incidentes críticos, visibilizar observación participante, entre otros. Desde la perspectiva de Perrenoud (2010) la escritura "permite poner una distancia, construir representaciones, construir una memoria, volverse a leer, completarse, avanzar interpretaciones" (p.296), favoreciendo de esa manera la reflexión.

Respecto a los principales resultados, la experiencia permite reportar aprendizajes logrados, habilidades valoradas y proyecciones. Los aprendizajes se plantean en una doble dirección: los referidos al futuro rol de mentores y aquellos que contribuyen a la propia práctica docente.

En su rol de mentores, relevan la efectividad del trabajo colaborativo y la importancia de un trabajo bidireccional que se define en el reconocimiento profundo de la persona que existe en cada novel, más allá del profesional y sus resultados.

También visualizan en la mentoría la posibilidad de revisar la propia práctica, permitiendo despertar el aprendiz que cada uno lleva consigo. Consideran esencial la apertura y la revisión de los propios sesgos y "alacranías". Valorando en ello el papel que juega la reflexión y la colaboración.

En cuanto a las habilidades valoradas en la relación de mentoría, destacan la comunicación fluida, la escucha activa empática, el saber preguntar y la responsabilidad de los propios actos y sus consecuencias. Todas ellas mediadas por el papel de la humildad, como principio que permite no sentirse dueño de la verdad y superando la tentación de fabricar al otro.

Finalmente en términos de proyecciones, visualizan la complejidad de la docencia, ya que los cambios sociales han disparado las demandas educativas sobre la escuela, las funciones del profesorado y la insuficiencia de la cultura escolar de la modernidad. Advierten el imperativo de avanzar en colaboración, superando la mentalidad "isla", aprendiendo a explorar constructivamente las diferencias y comprometiendo soluciones que van más allá de su propia visión limitada de lo que es posible.

EL SABER EXPERIENCIAL QUE EMERGE DE LA LIMINALIDA: EL CASO DE LOS DOCENTES NOVELES DE PRIMARIA EN MÉXICO

María Cristina Amaro

MÉXICO

Las condiciones sociales requieren docentes capaces de responder a las necesidades del contexto educativo; no obstante, al profesorado se le forma para aplicar la teoría a la práctica y no necesariamente para tomar decisiones en función de la realidad; derivado de esta perspectiva de formación tradicional (Korthagen, 2010), se otorga un mayor valor al saber construido por otros, que al saber generado a partir de la experiencia contextualizada.

Distintos estudios muestran que la formación inicial resulta insuficiente para hacer frente en la realidad educativa (Robalino, 2005; Nieto, 2009; Demuth, 2011; Moreno, 2014), lo que ocasiona problemáticas al docente novel (Rodríguez, Tolentino y Martínez, 2012; Inurrigaro, Balderas y González, 2012; Canedo y Gutiérrez, 2016). Tales estudios ponen énfasis en las dificultades que se producen en el intento de aplicar la teoría a la práctica, pero no se indaga en el saber que pueden construir a partir de la experiencia, entendida como aquello que ubica en una situación de novedad ante

lo vivido, que hace pensar, que requiere nueva significación y que destapa preguntas sobre el sentido de las cosas (Contreras, 2010). Este período resulta interesante, porque los profesores noveles transitan, desde la visión antropológica de Van Gennep (1969) por un ritual de paso en el que dejan de ser estudiantes, pero aún no se consolidan como profesores, manteniéndose en un estado de liminalidad, es decir, de incertidumbre, propicio para la construcción de saberes experienciales que complementen los saberes pedagógicos adquiridos en la formación inicial.

En tal sentido, esta investigación busca recuperar las experiencias de los docentes noveles y analizar los saberes que construyen a partir de ellas, con la finalidad de conocer las formas en que logran superar las vicisitudes propias de los primeros años de servicio. Para lograrlo se utiliza el método biográfico narrativo, pues permite expresar y comprender la experiencia de los sujetos desde su propia voz (Bolívar, 2002); particularmente se recuperan relatos de profesores noveles egresados en 2017 de las distintas Escuelas Normales de San Luis Potosí, México, en los que narran las experiencias vividas al iniciarse en la docencia.

Una primera parte de los resultados, en la que se realiza un análisis descriptivo de las experiencias de los profesores, indica que estos se mantienen indefinidamente en un estado de incertidumbre, pues no poseen información certera sobre cuál será su centro de trabajo, en qué parte del estado se ubicará y cuánto tiempo permanecerán ahí; además, enfrentan rituales de validación por parte de directivos, compañeros docentes, alumnos e incluso padres de familia, quienes a través de sus comportamientos y actitudes enjuician continuamente el desempeño del profesor al saber que es novel. En este proceso los profesores comienzan a construir saberes psicológicos, como la resiliencia ante las adversidades cotidianas; sociales, como saber relacionarse asertivamente con todos los agentes involucrados en la educación; y culturales, como saber comprender el entorno en el que se desempeñan, ya que comúnmente inician su labor en comunidades alejadas con usos y costumbres distintas a las propias.

Lo anterior esclarece que el saber pedagógico instruccional es insuficiente para enfrentar la realidad educativa, y que es necesario considerar la inserción de nuevas perspectivas en la formación inicial y continua del profesorado, que involucren aspectos personales y socioculturales, así como espacios que les permitan verse y formarse como constructores de saberes, no sólo como ejecutores pues, como afirma Contreras, es necesario "nutrir los contenidos y los procesos de formación con otros saberes y modos de saber que conecten mejor con el sentido y la experiencia real de lo educativo" (2014, p. 128).

MEJORAMIENTO DE LA ENSEÑANZA DE PRINCIPIANTES MEDIANTE EL EMPLEO DEL CICLO REFLEXIVO DE APRENDIZAJE DOCENTE (CRAD)

Carina Catalán, Camila Arias, Rodrigo Cid

CHILE

La etapa de iniciación en la carrera docente plantea dificultades que se vinculan con la propia trayectoria, la construcción de saberes en la formación inicial y las condiciones institucionales (Cisternas, 2016). Hay distintas preocupaciones que tienen los profesores principiantes y que muchas veces se relacionan con habilidades blandas, relación pedagógica y la efectividad de la enseñanza, evidenciándose un desajuste entre la formación inicial y los requerimientos del establecimiento educacional (Ruffinelli, 2016). En otras palabras, la formación inicial docente no es suficiente para abordar los problemas que se enfrentan en el aula real. Se reafirma así una distancia entre la teoría de la universidad y la práctica docente real (Perrenoud, 2004; Marcelo, 2012). En dicho contexto, se requieren programas de desarrollo profesional con espacios para la reflexión entre profesionales (Bellei, 2000),

lo que indudablemente va contribuyendo a la mejora de la acción profesional como a la consolidación de la identidad docente (Galaz, 2011). De este modo, cobra importancia el concepto de práctica reflexiva de Donald Schön (1998), el que posteriormente fue desarrollado en el campo educativo por diversos autores (Jay & Johson, 2002; Pérez-Gómez, 1999; Perrenoud, 2004). Estos destacan la función transformadora que tiene la reflexión sistemática sobre la propia acción profesional y la construcción de conocimientos desde y para la práctica profesional educativa.

Lo descrito anteriormente no está alejado de un grupo de profesores principiantes, quienes reconocen que sus clases de ciencia no resultan ser significativas para el estudiantado. Por ello, decidieron desarrollar un proyecto con el objetivo de mejorar las prácticas de enseñanza de la biología y Ciencias Naturales, mediante el empleo del Ciclo Reflexivo de Aprendizaje Docente (CRAD), a fin de lograr un aprendizaje con más sentido para los estudiantes. Cabe señalar que la metodología CRAD (Nocetti y Medina, 2018) se basa en la observación de videos de clase y un análisis reflexivo de estos, de modo individual y entre pares. En una segunda fase se identifica un problema de la práctica de enseñanza y se levanta un plan de mejoramiento basado en la revisión de la literatura y otras experiencias, implementar el cambio y, finalmente, grabar otra clase para observar nuevamente la propia acción.

Esta ponencia muestra los resultados de la experiencia desarrollada con el CRAD con seis profesores principiantes, dos ellos grabaron sus clases y el grupo de profesionales las analizó desde la perspectiva de los significados que subyacen a la acción profesional. En el primer caso -un profesor de Biología- se ve que no hay desarrollo de habilidades de pensamiento científico, es decir, lo que predomina es una enseñanza centrada en la entrega de conocimientos conceptuales que tienen escasa aplicación en situaciones de la vida de los jóvenes, desincentivando el aprendizaje. Por su parte, el segundo caso corresponde a una profesora de Ciencias Naturales que se da cuenta que en su clase no hay espacio para la contextualización. Ella toma conciencia mediante el análisis que hacen sus pares de su clase de una falta de vínculo entre la enseñanza y la vida real del estudiantado. En el contexto del análisis de clases entre pares profesionales, reconocen que su enseñanza es tradicional, basada en la trasmisión de contenidos y con poco énfasis en el desarrollo de habilidades y actitud positiva hacia la ciencia. Esto los ha comprometido a trabajar en el desarrollo de un plan de mejoramiento, cuya idea es vincular de mejor modo los contenidos de la asignatura con situaciones de la vida real de los estudiantes.

PÓSTERS

EL PAPEL DEL PROGRAMA PIBID EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Mirelle da Silva, Denise Lima, Carlos da Silva

BRASIL

Existe una clara polarización acerca de las políticas de formación de profesores en Brasil: por un lado, se plantea la necesidad de una educación más práctica y, por otro lado, la percepción de que es necesária una interacción entre teoría y práctica (SHIROMA, 2003). Por lo tanto, uno de los mayores desafíos en el país es la naturaleza específica de la formación docente, que requiere aliar teorías educativas y prácticas de enseñanza. Este escenario fomentó la implementación, por agencias gubernamentales, del programa Pibid (Programa Institucional de Becas de Iniciación a Docencia) en 2007, con el objetivo de: fomentar el entrenamiento previo y en servicio de profesores; reforzar los vínculos entre las instituciones de educación superior y las escuelas primarias/secundarias; y superar la dicotomía teoría-práctica.

Con el programa se ha ofrecido a los estudiantes de pregrado la oportunidad de experimentar el proceso de enseñanza (desde la

planificación hasta la evaluación) mientras estudian en la universidad. Desde 2009, el IFTO (Instituto Federal de Educación, Ciéncia y Technología de Tocantins) ha implematado este progerama. El ciclo de actividades regulares de Pibid/IFTO incluye: observación de clases; planificación de actividades basadas en las observaciones y las teorías estudiadas en la universidad; realización de las actividades planificadas en la escuela; y analisis, discusión y reflexión sobre las actividades. Todas las etapas son registradas y evaluadas por el grupo (profesores de la universidad, de la escuela, y estudiantes), de modo que puedan aprender y perfeccionar constantemente las prácticas pedagógicas en todos los niveles.

Aunque Pibid esté diseñado para mejorar la formación previa y al servicio de los docentes, surge la pregunta: ¿Es posible asegurar que los estudiantes de pregrado que hayan obtenido becas Pibid desarrollen prácticas de enseñanza reflexiva cuando se conviertan en profesores en escuelas primarias o secundarias? En respuesta a esto, empleamos una metodología de investigación cualitativa para realizar este estudio de caso, en el que, además de una pesquisa bibliográfica y documetal (en los registros del desarrollo de Pibid/IFTO), se encuestaron graduados que participaron en Pibid para obtener información sobre cómo el programa los influencia en su trabajo.

Así, este estudio presenta la trayectoria histórica de Pibid en IFTO y un análisis de sus resultados respecto al fomento de la enseñanza reflexiva. Los datos confirman que Pibid es beneficioso a la formación previa y profesional, ya que reune a estudiantes de pregrado y profesores (primaria, secundaria y universidades).

Pibid fomenta la adopción de una actitud orientada a problemas, permite contextualizar los contenidos y favorece la experimentación de una manera crítica, reflexiva y constructiva. Por lo tanto, las rutinas escolares durante la formación, no pueden ser entendidas sólo como una práctica, sino que deben visualizarse como una forma de inserción e iniciación profesional docente. Además, el programa posibilita la interacción entre teoría y práctica y, lo más importante, ayuda a desarrollar una postura reflexiva de enseñanza.

EL ANÁLISIS DE PRÁCTICA EN LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR: UN RELATO DE EXPERIENCIA DE UNA PROFESORA AL INICIO DE SU CARRERA

Daniela Dos Santos, Samuel de Souza Neto

BRASIL

En la Educación Física escolar, el análisis de la práctica profesional constituye un importante dispositivo en el proceso de formación continua de profesores, y de profesionalización de la enseñanza. En este contexto, el objetivo de este estudio fue identificar y analizar la propia práctica docente en la perspectiva del profesor profesional, identificando los saberes movilizados en la clase. Para ello, se realizó una densa descripción de la propia práctica, en este caso la clase, combinada con una reflexión crítica de análisis, involucrando cuatro etapas: 1) Describir (qué hago); 2) Informar (cuál es el significado de mis acciones); 3) Confrontar (cómo me hice así); 4) Reconstruir (cómo puedo hacer diferente).

Se parte del supuesto que el profesor desarrolla saberes profesionales inherentes al propio lugar de trabajo, pues trabjando se aprende a "trabajar". Sin embargo, hay necesidad de identificar estos saberes y describirlos. En este sentido, se analizó una clase de Educación Física en la enseñanza básica —ciclo 1 (2º año)—, impartida por la propia profesora, teniendo como tema: "gimnásticas de las olimpiadas". Entre los resultados, se observó que se movilizaron diferentes tipos de saberes (pre-profesionales, curriculares, disciplinares, de la formación, experienciales) en las más diversas etapas de la clase con predominancia (no significa que sea lo más importante) del saber experiencial, o sea, constituido a lo largo de la práctica docente y específica del lugar de trabajo.

En el análisis de ese saber se consideró que su construcción era temporal, plural y heterogénea, situada, personalizada y relacional, pudiendo en su amalgama dar margen a una teoría de la interacción social. Se concluyó que no fue una tarea simple analizar la propia práctica e identificar los saberes docentes movilizados en el acto de enseñar, pues este trabajo exigió rigor y disciplina para efectuar los registros. De lo contrario se quedaría en la privatización de la práctica. Sin embargo, al materializarse estas descripciones y observar el contexto en el que se desarrolló la clase, surgieron con mayor nitidez las rutinas de trabajo subyacentes a ella, en la forma de experiencias, dificultades, estrategias o "macetes", pudiendo ser compartidas con los colegas en reuniones pedagógicas. En fin, ellas pueden contribuir a un proceso de desprivatización de la práctica docente, pudiendo dar lugar a una comunidad de prácticos. Considerando que la formación es um processo continuo y que no se limita a la formación inicial, el análisis de práctica colabora con el proceso en la perspectiva del profesor reflexivo, pudiendo ser un dispositivo de formación, pues busca comprender la propria práctica pedagógica, dando nuevo significado a sus acciones y reiterando la práctica como locus de formación.

UNA MIRADA SOBRE EL ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ESCUELA

Taynara Franco de Carvalho, Samuel de Souza Neto

BRASIL

Este informe expresa mi visión sobre el análisis de práctica en el campo de la Educación Física de la escuela y provee una reflexión sobre mi práctica como profesor principiante. Esta experiencia estaba incluida en como una disciplina del programa de Magíster en Educación de UNESP (Rio Claro, SP, Brasil). La actividad propuesta por los profesores responsables de la disciplina planteó la discusión e interpretación en clases, entres profesor y estudiantes, logrando el análisis reflexivo y el conocimiento sobre la actividad pedagógica.

La experiencia fue desarrollada en el contexto de Educación Física infantil, en el Estado de São Paulo, Brasil. El trabajo de reflexión estaba basado en los estudios de Smyth (1992), donde se plantean las cuatro formas del movimiento educativo que ayudan al profesor en la reflexión: 1) Describir (el profesor describe su plan de clase); 2) Informar (el profesor identifica los orígenes que fundan sus acciones); 3) Enfrentar (buscar las causas del porqué se realiza de cierta manera) y; 4) Reconstruir (para verificar qué se puede hacer de forma diferente en la práctica).

La muestra consistió en cuatro estudiantes de primer año, quienes siguieron las etapas de Smyth (1992). Se describió el plan de clases y sus requerimientos para lograr la reflexión necesaria. Con esta actividad de demostró que los estudiantes de ese grupo etáreo, quedan muy desociupados en los tiempos de espera, por lo que se hace necesario trabajar actividades más dinámicas. También se demostró que en la reflexión sobre la clase era posible una "nueva mirada", que propició el cambio de estrategias. Este ejercicio permitió comprender mejor a los alumnos. No es algo fácil, requiere tiempo, dedicación y conocimientos. El uso de un dispositivo de análisis de práctica es relevante para los estudiantes en práctica, porque es en esos años iniciales donde el profesor estructura su personalidad profesional.

CONCEPTUALIZACIÓN TEÓRICA DEL CUERPO PARA LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN ARTES VISUALES, A PARTIR DE LA PERCEPCIÓN DE PROFESORES/AS GUÍAS DE PRÁCTICAS PROFESIONALES

Luis Cortés, Noemi Grinspun

CHILE

La presente investigación emerge tras revisión y discusión de fuentes bibliográficas que visi-

bilizan las posibilidades educativas del cuerpo para la formación inicial de profesores/as en artes visuales, en el entendido que el cuerpo forma parte crucial en la práctica artística contemporánea. Por ende, se plantea como objetivo principal conocer la percepción en torno al cuerpo de parte de profesores guías de prácticas profesionales en artes visuales en la Región Metropolitana, Chile. Bajo metodología cualitativa se aplicó una entrevista estructurada a cinco profesores guías en artes visuales durante el año 2017. La información recolectada, se trató y sistematizó mediante el software cualitativo NVIVO 12.

Se concluye que la percepción de los profesores en artes visuales en su rol de guías de practicantes, debe considerar el cuerpo como eje articulador de la formación inicial. Esto queda ampliamente respaldado por los aspectos teóricos y bibliográficos analizados a la luz de las reflexiones de la práctica profesional de profesores en ejercicio en artes visuales.

En primer lugar, emerge la categoría "importancia otorgada al cuerpo" e "Integralidad e interdisciplinareidad", que cobran especial sentido según los estudios de performance, que abarcan un campo ilimitado de disciplinas e integran las ciencias humanas, biológicas y sociales, de la historia, de los estudios de género, del psicoanálisis, etc. (Schechner, 2000). De hecho, parcelar disciplinarmente las asignaturas de educación artística, limitan la visibilización del cuerpo con otras áreas de aprendizaje, según Mannathoko y Mamvuto (2018). Es clave por lo tanto, la incorporación del cuerpo en otras actividades curriculares, mediante la subjetividad y corporización de la experiencia, abordando la parcelación que en el ámbito educativo en Chile se evidencia en el predominio de las Artes Visuales y Artes Musicales, marginando a las Artes Escénicas, Llona (2011).

En segundo lugar, la categoría "Recurso y soporte de Enseñanza-Aprendizaje" dialoga con el arte de acción, y muy particularmente con la performance-art, en la medida que el cuerpo se evidencia como soporte y herramienta de expresión, tanto en su acción como en su inacción, diluyendo los límites entre sujeto pasivo y sujeto activo frente al conocimiento disciplinar, Fischer-Lichte (2013). El desafío en el aula, queda en manos de Artistas/Educadores (Morch, 2011), mediante el "action teaching" (Schmitt, 2011) para inactivar o activar el cuerpo de los estudiantes, en torno a sus experiencias corporales.

En tercer lugar, la categoría "Modalidades Didácticas" dice relación con los enfoques y orientaciones presentes en los programas de estudios de artes visuales del MINEDUC, y aportaciones teórico-prácticas de Aguirre (2005) y Raquimán y Zamorano (2017). Respecto de los programas de estudios de artes visuales para enseñanza básica y media, se distinguen claras orientaciones didácticas en torno al cuerpo, diferenciadas según niveles. Para enseñanza básica, se plantea emplear esporádicamente el cuerpo y la expresión corporal como medio para canalizar contenidos de aprendizaje. Mientras que para enseñanza media se integra, por una parte, el cuerpo y expresión corporal con otras áreas del saber, y por otra, se integra el cuerpo y performance para experimentar y conocer el arte contemporáneo como contenido de aprendizaje.

En cuarto lugar, la categoría "Conciencia Interoceptiva" entabla estrecha relación con la percepción consciente de nuestro estado interno —cuya información sensorial proveniente de las vísceras— amplía el concepto a la condición fisiológica del cuerpo (Craig, 2002), constituyendo la base para la evaluación subjetiva de la condición de uno mismo. Unión entre interocepción y conciencia interoceptiva, son claves para la construcción de la identidad profesional docente de carácter subjetiva, basada en la experiencia mental o emocional (Valenzuela-Moguillansky y Alejandro Reyes-Reyes, 2015).

redfforma
RED FORMADORES
DE FORMADORES

Organização de Estados Ibero-americanos
Para a Educação, a Ciência e a Cultura

OEI

Organización de Estados Iberoamericanos
Para la Educación, la Ciencia y la Cultura

CRIFPE

Relations internationales et Francophonie
Québec