**COMUNIDADES DE APRENDIZAJE. FORTALECIENDO Y MEJORANDO EL VÍNCULO ENTRE PROFESORES GUÍA Y TUTORES EN LA PRÁCTICA FINAL DE LA CARRERA DE LICENCIATURA Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA.**

Soledad Castillo Trittini, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

Mònica Díaz Sepúlveda, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

Karina Guerra Pinto, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

Resumo

La innovación de las prácticas pedagógicas para fortalecer los procesos formativos implica trabajar mancomunadamente con los/as profesores/as tutores académicos y profesores guías de escuela. Junto a ello, es fundamental la generación de vínculos efectivos entre dichos actores permitan fortalecer y afianzar los procesos de acompañamiento de los profesores en formación en la práctica final de la carrera. Se ha detectado la falta de instancias formales que proporcionen escenarios para la relación entre pares y de reflexión que permitan crecer en conjunto.

El presente estudio tiene como propósito implementar una estructura de trabajo en comunidades de aprendizaje en diada, tutores académicos y profesores guías de escuela para mejorar los procesos de acompañamiento de los profesores en formación. Instalar instancias de reflexión entre pares en las que se puedan identificar demandas asociadas al rol, función e importancia del profesor guía para dicho proceso de acompañamiento.

Palavras Chaves: Prácticas pedagógicas, Formación Inicial Docente, comunidad, reflexión.

Resumo Expandido

Los/as estudiantes de la carrera de Licenciatura y pedagogía en Educación Básica con Mención, de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, que ingresaron a la malla innovada en 2019 comenzaron su práctica final en 2023. Dicho proceso ha implicado modificaciones a las prácticas anteriores, dura dos semestres en el mismo establecimiento y trabaja mancomunadamente con los/as profesores/as Tutores académicos y profesores guías de escuela, para fortalecer los procesos formativos.

En esa dinámica han surgido necesidades que apuntan a la generación de vínculos efectivos entre tutores académicos y profesores guías de escuela que permitan fortalecer y afianzar los procesos de acompañamiento de los profesores en formación en la práctica final de la carrera.

Se ha detectado la falta de instancias formales que proporcionen escenarios para que los actores involucrados se relacionen como pares y reflexionen sobre sus experiencias para crecer en conjunto. Para ello se hace necesario que se cuente con instancias de reflexión en las que se puedan identificar demandas asociadas al rol, función e importancia del profesor guía para dicho proceso de acompañamiento.

El presente estudio tiene como propósito implementar una estructura de trabajo en comunidades de aprendizaje en diada, entre tutores académicos y profesores guías de escuela, basada en el modelo de mentoría MEVI-UMCE 2021 para mejorar los procesos de acompañamiento de los profesores en formación en la práctica final de la carrera.

Para abordar este problema, se plantea metodológicamente un estudio de tipo cualitativo evaluativo a través del enfoque de estudio de casos intrínsecos (González, W. O. L. 2013). La población corresponde a los profesores guía y tutores de dos colegios. La muestra se compone de 2 tutores de práctica final de la carrera de Educación Básica de la UMCE, aproximadamente 8 profesores guías pertenecientes a 2 colegios.

DISCUSIÓN TEÓRICA

En virtud del mejoramiento de la calidad en la formación inicial docente y continua, la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación se propuso el diseño e implementación de un modelo de mentoría, Mentoría Virtual MEVI-UMCE, del cual recogemos el enfoque reflexivo y la comprensión de la mentoría como un proceso de acompañamiento en la apropiación del rol de docente por parte del profesor principiante. Esta apropiación sucede de forma experiencial, y en ella operan una multiplicidad de factores. Así, la mentoría se funda en cinco principios que articulan y modelan esta apropiación. Éstos son: i) Confianza. ii) Paridad. iii) Gradualidad. iv) Compromiso. v) Flexibilidad (Guerra, et al., 2021). Estos serán parte fundamental de las metodologías de trabajo a realizar en las comunidades de aprendizaje del presente proyecto para el fortalecimiento de la diada; profesor guía y profesor tutor.

Los principios que lo sustentan, se encuentran en línea con lo que propone esta investigación. En primer lugar, la confianza entre profesores tutores académicos y profesores guía de escuela, y la confianza en el proceso que se está llevando a cabo. Vínculos que al ser potenciados pueden permitir el fortalecimiento de los procesos de acompañamiento a profesores en formación.

Otro aspecto esencial, es la paridad y horizontalidad, que determina el tipo y calidad de la relación de todos los actores involucrados en los círculos de reflexión pedagógica al interior de las comunidades, “un trabajo colaborativo entre iguales.” (Guerra et al. 2021, p. 21). Para ello es trascendental la incorporación de la dimensión emocional ya que permite establecer las bases de un vínculo posibilitador para el cambio y la transformación en los procesos de acompañamiento a profesores en formación. A decir de Donoso (2020,) la presencia del respeto y el apoyo mutuo hace prevalecer una sensación de confianza, seguridad y afecto, componentes centrales que impactarán de manera directa en el proceso de acompañamiento.

La gradualidad en la conformación de las diadas se funda en la experiencia y en la consecución de etapas que propenden al aseguramiento de los ciclos del desarrollo personal, y tiempos en el logro de los objetivos propuestos. Posterior a la instauración de los ciclos se releva una etapa de trabajo que implica la conformación de comunidades en redes colaborativas, círculos más amplios de reflexión profesional para compartir las experiencias vivida en las diadas. A partir del tipo de comunidad desde el cual queremos trabajar, para fines de este estudio, utilizamos el tipo de red referenciada como Comunidades Profesionales de Aprendizaje (García-Martínez, Higueras-Rodríguez & Martínez-Valdivia, 2018), en específico, aquellas que incorporan instituciones que forman profesores (Smith, 2016).

Estudios apuntan a la necesidad de mejoras en la formación práctica de profesores en formación (Schilling & Sánchez, 2020; Rivero et al. 2019; Serrate et al., 2019; Flores & Turra, 2019), que enfaticen el fortalecimiento de relaciones bidireccionales entre la universidad y los establecimientos educacionales (Schilling & Sánchez, 2020), relevando la importancia de las características del centro educacional en que se forma el estudiante (Serrate et al., 2019).

La escuela es el lugar donde se generan procesos de reformulación de la propia práctica, los cuales se articulan con los procesos de (trans) formación del profesorado, quienes se ven impulsados en dicha acción por el contexto del centro educativo (Imberón 2020).

El profesor guía de escuela como agente de cambio, en vinculación con el profesor tutor académico, reconocido socialmente como quien valida el conocimiento que el profesor en formación adquiere en la experiencia (Guerra 2009; Perrenoud 2001) impulsan la necesaria relación de bidireccionalidad entre ambas instituciones, la cual puede generar transformaciones significativas.

Para ello la universidad y escuela se deben relacionar de manera bidireccional y colaborativa (Stenberg, Rajala, and Hilppo 2016), intencionando el desarrollo de un plan conjunto, que sea facilitado por espacios de diálogos y acompañamiento permanente que implique la colaboración y reflexión entre quienes están involucrados en el proceso.

Es así como, el profesor guía de escuela como agente de cambio, en vinculación con el profesor tutor académico, reconocido socialmente como quien valida el conocimiento que el profesor en formación adquiere en la experiencia (Guerra 2009; Perrenoud 2001), impulsan la necesaria relación de bidireccionalidad entre ambas instituciones, la cual puede generar transformaciones significativas.

El modo como operan, y el tipo de acciones que se desarrollan en las comunidades de colaboración, es fundamental para conseguir, además de su estabilización, la mejora en el acompañamiento de profesores en formación (Rincón, 2019).

La contextualización paulatina al sistema implica un apoyo emocional y psíquico a profesores en formación a través de relaciones afectivas en actos de escucha. Esto involucra un proceso de enseñanza-aprendizaje que compromete la regulación de las emociones, lo cual demanda relaciones próximas y afectivas entre quienes componen la diada, que permitan superar emociones negativas e incrementar emociones positivas (Retana, D., et al. 2020).

Reconocemos la importancia de que las experiencias educativas escolares y universitarias se nutran “contribuyendo así al establecimiento de redes de colaboración efectiva entre formación docente y profesores del sistema escolar” (Tenorio, S., et al., 2020, p. 90). Esto permite evitar la disociación, en palabras de Farrell (2016) que, en ocasiones, se produce entre las acciones y conocimientos que proporcionan los centros de educación superior, y los establecimientos escolares a los que concurren los/as profesores/as en formación para realizar sus procesos de práctica.

A partir de la identificación de demandas mutuas, es posible generar acciones que fortalezcan el acompañamiento de los/as profesores/as en formación tendientes a fortalecer el desarrollo de competencias de egreso necesarias y en consonancia con lo que el sistema escolar necesita.

Referências

Donoso, P. (2020). Comunidades profesionales de aprendizaje una estrategia para repensar la escuela,propiciar la justicia social y tributar a la mejora continua <https://ultimadecada.uchile.cl/index.php/RCHP/article/view/58078/61785>

Farrell, Th. (2016). Surviving the transition shock in the first year of teaching through reflective practice. System, 61, 12-19. doi:10.1016/j.system.2016.07.005.

García-Martínez, I., Higueras-Rodríguez, L., & Martínez-Valdivia, E. (2018). Hacia la Implantación de Comunidades Profesionales de Aprendizaje Mediante un Liderazgo Distribuido. Una Revisión Sistemática. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 16(2), 117-132. doi:10.15366/reice2018.16.2.007

Guerra, P. 2009. “Revisión de Experiencia de Reflexión En La Formación Inicial de Docentes.” Estudios Pedagógicos (Valdivia) 35 (2): 243–60

Imberón, F. (2020). la formación permanente del profesorado. algunas inquietudes, evidencias y retos a superar. Crónica. 17, 103-112.

Serrate, S., Casillas, S., Cabezas, M. (2019). Factores de calidad determinantes de la formación práctica de los estudiantes de educación. Ensaio: aval. pol. públ. Edu, 27(105), 817-838. doi: 10.1590/S0104-40362019002701625

Perrenoud, P. (2001). Desarrollar La Práctica Reflexiva En El Oficio de Enseñar. Barcelona: Grao.

Retana-Alvarado, D. A., de las Heras Pérez, M. A. y Jiménez-Pérez, R. (2020). ¿Puede influir una práctica docente emocional en el cambio de emociones del alumnado? Un estudio en la formación inicial de maestros. Investigación en la Escuela, (102), 16-31. doi: <http://doi.org/10.12795/IE.2020.i102.02>

Rincón-Gallardo, S., Villagra, C., Mellado, M. E., & Aravena. (2019). Construir culturas de colaboración eficaz en redes de escuelas chilenas: una teoría de acción. Revista Latinoamericana De Estudios Educativos, 49(1), 241-272. doi: org/10.48102/rlee.2019.49.1.39

Rivero, R., Arancibia, V., Claro, S., Lagos, F. & Hurtado, C. (2019). Organización de la formación práctica de futuros docentes de educación primaria en Chile: estudio exploratorio desde las universidades. Calidad en la educación, (50), 12-48. doi: 10.31619/caledu.n50.614

Schilling, C.; Sánchez Sánchez, G. (2020). Mudanças nas políticas de formação de professores no chile: análise do currículo de formação nos estágios de uma universidade regional do Maule. Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, [S. l.], 12(23), p. 67–82. DOI: 10.31639/rbpfp.v12i23.288.

Stenberg, K., A. Rajala, and J. Hilppo. 2016. “Fostering Theory–Practice Reflection in Teaching Practicums.” Asia-Pacific Journal of Teacher Education 44 (5): 470–85. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2015.1136406>.

Tenorio Eitel, Solange Andrea, Jardi Ferré, Andrea, Puigdellívol Aguadé, Ignasi, & Ibañez Salgado, Nolfa. (2020). Intersección escuela-universidad: un espacio híbrido de colaboración para fortalecer la formación inicial y el desarrollo profesional docente. Perspectiva Educacional, 59(2), 88-110. doi: 10.4151/07189729-vol.59-iss.2-art.1071