



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

**CIAE**  
CENTRO DE INVESTIGACIÓN  
AVANZADA EN EDUCACIÓN



COLEGIO  
**ANTILEN**



Robert Owen  
Centre for  
Educational  
Change

**SISTEMATIZACIÓN DE PRÁCTICAS RELEVANTES E INNOVADORAS  
EN LA VINCULACIÓN ENTRE COLEGIO Y UNIVERSIDAD DURANTE  
LA IMPLEMENTACIÓN DE PRÁCTICAS DE FORMACIÓN INICIAL  
DOCENTE**

2021

## **EQUIPO UNIVERSIDAD**

María Beatriz Fernández, IE y CIAE, Instituto de Estudios Avanzados en Educación, Universidad de Chile.

Romina Madrid, School of Education, University of Glasgow.

Catalina Cuenca, CIAE, Centro de Investigación Avanzada en Educación, Universidad de Chile.

Loreto Fernández, CIAE, Centro de Investigación Avanzada en Educación, Universidad de Chile.

Dámaris Villalba, CIAE, Centro de Investigación Avanzada en Educación, Universidad de Chile.

## **EQUIPO ESTABLECIMIENTO – COLEGIO ANTILEN**

Carlos Garrido Quintanilla, Director Académico.

Cristian Alliende Brito, Directorio Corporación.

Pablo Gálvez Saldaña, Director Desarrollo Emocional.

Doris Valenzuela Lorca, Coordinadora de Enseñanza Media.

María Luz Rivas Del Río, Coordinadora Enseñanza Básica.

Vaitiare Castro Banda, Profesora Educación Básica.

Gladys Latorre Díaz, Profesora Educación Básica.

Jessica Pavez Pérez, Profesora Educación Básica.

Angélica María Segura Silva, Profesora Educación Básica.

Constanza Valenzuela Lizama, Profesora Educación Básica.

Nicole Leiva Carmona, Educadora de Párvulos.

Elizabeth Hernández Osorio, Educadora de Párvulos.

Elisabeth Rubio Muñoz, Educadora de Párvulos.

## COLABORADORES- PROFESORES EN FORMACIÓN

Florencia León Díaz de Valdés

Fernanda Pérez Carrizo

Catalina Fuentes Vera

Eduardo Zegers Arce

Renata Arenas Morales

Marcelo Díaz Maulén

María Alejandra Sánchez Vergara

Julita San Martín Venezian

Camila Hernández Rodríguez

Camila Merino Montesinos

Catalina Labbé Arellano

Fernanda Pérez Carrizo

Kimberly Rojas Mendoza

Cómo citar: CIAE & Colegio Antilen (2021). *Sistematización de prácticas relevantes e innovadoras en la vinculación entre colegio y universidad durante la implementación de prácticas de formación inicial docente*. CIAE.

## ÍNDICE

<b><u>Contexto de la experiencia de trabajo</u></b> .....	4
<b><u>Sobre el establecimiento</u></b> .....	6
<b><u>Proceso de sistematización</u></b> .....	8
<b><u>Prácticas innovadoras y relevantes en la vinculación escuela-universidad</u></b> .....	10
<b><u>Aprendizajes transversales y conexión con marcos conceptuales</u></b> .....	34
<b><u>Referencias</u></b> .....	37

## CONTEXTO DE LA EXPERIENCIA DE TRABAJO

El contexto de emergencia sanitaria entre los años 2020 y 2021 ha traído una serie de desafíos sociales que nos han obligado a buscar soluciones que permitan mantener el funcionamiento de las sociedades alrededor del mundo. Los establecimientos educacionales se han visto altamente afectados en su funcionamiento. Estos cambios han implicado una reestructuración de las prácticas de enseñanza para que sean significativas para estudiantes diversos, ajustándose a sus características y dificultades contextuales. Esto ha generado la necesidad de buscar nuevas alternativas que permitan generar procesos de aprendizaje recurriendo al uso de recursos explorados previamente, pero no necesariamente diseñados con el propósito de realizar una educación a distancia, a través de clases remotas de emergencia.

Frente a esto, algunos equipos docentes y de gestión han decidido desarrollar nuevas alianzas que les permitan potenciar su trabajo cotidiano creando prácticas innovadoras y relevantes para sus estudiantes, que les permitan afrontar este desafío. Este es el caso de la vinculación estratégica entre el Colegio Antilen, ubicado en Rengo, y programas de formación inicial de distintas universidades del país. Esta alianza se ha materializado a través de la inclusión de profesores en formación en las tareas del establecimiento y la generación de instancias de aprendizaje recíproco en el contexto de la crisis sanitaria. Fruto de esta experiencia se han fortalecido las prácticas de enseñanza y aprendizaje de los/las estudiantes de aula, y la sensación de bienestar entre los/las docentes. Tal como lo menciona una de las docentes del establecimiento:

*Llegan estas estudiantes en práctica y finalmente vienen a inyectar una dosis de energía en algún momento cuando nosotras ya estábamos con la batería, así como casi llegando a off. Ellas llegan con esta energía, llegan con nuevas estrategias, nuevas actividades, nos amplía un poco... y nos baja esta carga de estrés porque nos terminan, nos hacen un apoyo con la preparación de material, con la dinámica que puedan desarrollar frente al aula y por último... cuando ves a otro que está pronto a ser profesional y que de una u otra manera también te evalúa y ese otro siente que si puede aprender de ti, pucha tú te das cuenta que en realidad la pedagogía fue la mejor decisión que tomaste para tu carrera,... para tu vida, entonces me permite a mi validarme también como profesional. Es como... es alguien que te va acompañando durante este camino y van viviendo el proceso tal como lo estás viviendo tú. Entonces, en realidad yo siento en lo personal yo siento que sumaron mucho el año pasado las chicas en formación. (Docente)*

En este contexto, el Colegio Antilen, en conjunto con un equipo de investigación del Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile y de la Universidad de Glasgow generaron un proyecto con el objetivo de sistematizar prácticas de aula innovadoras y relevantes en el contexto de vinculación entre el colegio y las universidades en el marco de la implementación de prácticas de formación docente. Este proyecto incluyó el trabajo colaborativo entre docentes, equipo de gestión y sostenedor, e investigadoras en la descripción y análisis de prácticas, a través de espacios de reflexión conjunta. Este proceso de sistematización colaborativa incluyó la reconstrucción de la experiencia, el análisis de los factores facilitadores de estas prácticas y su sentido para los miembros del establecimiento.

*[La sistematización] produce conocimientos desde la experiencia, pero que apuntan a trascenderla.... Recupera lo sucedido, reconstruyéndolo históricamente, pero para interpretarlo y obtener aprendizajes...Identifica los principales cambios que se dieron a lo largo del proceso y por qué se dieron.... Produce conocimientos y aprendizajes significativos desde la particularidad de las experiencias, apropiándose de su sentido.... Se complementa con la investigación, la cual está abierta al conocimiento de muy diversas realidades y aspectos, aportando conocimiento vinculados a las propias experiencias particulares” (Jara, n.d., p. 4-5)*

A través de este trabajo se evidencia la riqueza e importancia de la colaboración entre actores educativos encargados de la formación escolar y docente, que permite compartir y generar nuevos conocimientos que benefician tanto a profesores en ejercicio, en formación y estudiantes de aula. En concreto, este documento aborda las características del establecimiento y del proceso de sistematización realizado, y profundiza en la descripción y análisis de cuatro prácticas relevantes e innovadoras desarrolladas en colaboración entre el Colegio Antilen y tres universidades, incluyendo evidencia que ilustra estas prácticas.

Este documento de difusión puede contribuir a equipos de otros establecimientos de educación básica y media, y/o a programas de formación docente en su búsqueda por enfrentar los desafíos que emergen desde el contexto de crisis sanitaria. Las prácticas reportadas en este informe pueden además informar los desafíos que surgirán en el escenario post-pandemia.

## **SOBRE EL ESTABLECIMIENTO**

El Colegio Antilen de Rengo es un establecimiento particular subvencionado. Se ubica en la comuna de Rengo, en la provincia de Cachapoal, en la Sexta Región. Fue fundado hace 25 años e imparte educación desde el nivel de transición 1 hasta 4to medio. Recientemente cambió de sostenedor y actualmente depende de la Corporación Educacional Grande Fede de Rengo.

El centro educacional es de carácter pluralista, se propone formar personas íntegras, responsables y transformadoras. El Colegio Antilen de Rengo promueve una formación integral de sus estudiantes, potenciando su desarrollo cognitivo, afectivo, moral, social, artístico, físico y espiritual; y trabaja en conjunto con las familias, entendiendo a los padres y apoderados como los primeros educadores. Su propuesta educativa tiene como sello la educación emocional.

Ante su compromiso con distintas áreas de la educación y la formación de estudiantes, el Colegio Antilen cuenta con un perfil docente que se ha configurado a partir de la historia del establecimiento y el contexto sociocultural en el que está inmerso. Algunas de las características que destacan a los/las profesionales del colegio son la responsabilidad, el respeto, la autocrítica y la capacidad de flexibilidad que se constituyen como pilares para adaptarse a las distintas circunstancias y desafíos que presenta la educación y el actual contexto de pandemia. Además, se promueve en el establecimiento el rol de los/las docentes como líderes, mediadores y orientadores de los procesos y necesidades que surgen en la comunidad educativa.

Frente a la suspensión de actividades presenciales por el contexto de pandemia en marzo del 2020, los/las docentes del establecimiento tuvieron la compleja tarea de preparar y organizar las clases en la modalidad remota de emergencia en una semana, conocer herramientas de trabajo virtual y retomar sus clases en este formato. El ajuste a clases remotas se desarrolló rápidamente, sin embargo, no estuvo exento de dificultades. Al no existir precedentes de esta modalidad, el trabajo de los/las profesores se vio sobrecargado, y el equipo docente y directivo debió flexibilizar sus roles para dar respuesta a las múltiples necesidades emergentes.

En este contexto, el establecimiento decidió buscar redes de colaboración con tres Universidades, con el fin de recibir docentes en formación. La primera Universidad es una institución estatal ubicada en la zona central del país. La segunda es una institución privada, con sedes en diversas regiones del país. La tercera es una Universidad estatal ubicada en la Región Metropolitana. Gracias a estas redes, el colegio recibió 41 docentes en formación que colaboraron con los/las profesores en la realización de las clases remotas de

emergencia. En educación parvularia, el colegio trabajó con 4 profesores en formación y en educación básica con 8. En la especialidad de inglés, el colegio contó con 6 profesores en formación, en la especialidad de educación física con 4 y en educación musical 8. En educación media el colegio colaboró con la formación de 8 futuros docentes. Adicionalmente, el equipo directivo trabajó con 3 profesores en formación en sus prácticas iniciales.



## PROCESO DE SISTEMATIZACIÓN

La sistematización nace en Latinoamérica y el caribe en los años 60 como un proceso de producción de conocimiento desde la práctica con un carácter crítico, dialógico y transformador (Revista docencia, 2015). Este proceso comprende procesos reflexivos sobre las prácticas realizadas, incluyendo una reconstrucción de los procesos vividos, la identificación de la lógica subyacente a las decisiones tomadas y la generación de aprendizajes a partir de la experiencia analizada. Esto permite contar con una comprensión más compleja de lo vivido y visibilizar prácticas, promoviendo el diálogo entre actores sobre lo que se hace y el por qué se hace (Revista Docencia, 2015).

Algunos elementos claves de los procesos de sistematización son (Jara, 2013, 2015; Torres Castillo, 2010):

- la participación de los actores involucrados o protagonistas de las experiencias, pudiendo trabajar en colaboración con actores externos;
- la descripción y análisis crítico de la práctica, su racionalidad y los elementos facilitadores u obstaculizadores que la complejizan;
- la vinculación entre acción y teoría, o reconstrucción intencionada de procesos contextualizados a prácticas sociales; y
- la orientación de la transformación para actualizar o potenciar la práctica realizada.

Para realizar el proceso de sistematización se requiere realizar tres etapas (Jara, 2013; Torres Carrillo, 2010): En primer lugar, reconstruir el proceso vivido, para identificar, clasificar y reorganizar los elementos de la práctica, reconociendo el hilo conductor de la experiencia y los factores que influyeron en su realización. En segundo lugar, realizar una interpretación crítica de ese proceso, identificando elementos que pudiesen ser transformados y su vinculación con elementos conceptuales. Finalmente, es fundamental identificar aprendizajes y difundir el trabajo realizado.

En el caso de este proyecto, el proceso de sistematización comenzó con la realización de entrevistas y grupos focales con miembros de los equipos directivo, sostenedor y docente del Colegio Antilen por parte de las investigadoras del CIAE del Instituto de Estudios Avanzados en Educación de la Universidad de Chile. El análisis preliminar de estas entrevistas permitió identificar y reconstruir seis prácticas relevantes e innovadoras en el trabajo conjunto con docentes en formación y sus instituciones de origen, que se llevaron a cabo en el contexto de trabajo a distancia el año 2020. A través de dos talleres de trabajo coordinados por el equipo de la universidad, se precisó la descripción de éstas, al mismo tiempo que se profundizó en el análisis de sus facilitadores y la interpretación crítica de su

importancia y efectos atribuidos. En estas instancias se decidió: profundizar en cuatro de las seis prácticas inicialmente identificadas para ser difundidas, y desarrollar una consulta en línea para indagar en las percepciones y aprendizajes de los profesores en formación que fueron parte de esta experiencia. Este trabajo se complementó con la revisión de materiales curriculares y evidencias multimodales vinculadas a la ejecución de estas prácticas escogidas por los/las docentes y directivos del establecimiento.

## **¿POR QUÉ ES IMPORTANTE SISTEMATIZAR PARA DIRECTIVOS Y DOCENTES?**

---

El proceso de sistematización surge como una forma de reflexionar sobre la experiencia vivida durante en el marco de la emergencia sanitaria del año 2020 y aprender de los aciertos y dificultades, pudiendo informar sus decisiones en el año 2021. Este proceso permitió además al cuerpo docente recordar y valorar el esfuerzo realizado, y los desafíos superados. Los miembros del establecimiento esperan que estos aprendizajes sean difundidos para que otros actores escolares puedan aprender del camino que ellos han recorrido.

*“Yo creo que el año 2020 fue el año que cambió la educación de manera drástica. Entonces toda la teoría que se venía hablando, es un escenario bastante complejo, pero permite tomar esa teoría y llevarla a la práctica. Por lo tanto, hay una necesidad de las experiencias poder ordenarlas, reflexionarlas, construirlas, destruirlas, y poder sacar lo mejor y lo peor de esas experiencias. No hay nada peor en un colegio que no se validen las buenas experiencias y queden [sólo] dentro de la cultura interna del colegio. Por lo tanto, es necesario sistematizar prácticas”. (Miembro Equipo Directivo)*

*“Yo el año pasado [2020]... tuve que replantearme mis prácticas pedagógicas, tomar muchas cosas que por años venía haciendo..., y tuve que...abrir mucho más mi campo intelectual en el área de la tecnología, abrirme e investigar, crear estrategias que fuesen más llamativas, más activas, más innovadoras dentro de lo que yo podía, con los elementos que yo tenía, para que la atención de estos chicos fuese en función de lo que yo quería... porque ellos están en sus casas que son 30 casas diferentes, con 30 realidades diferente... la sistematización, me permite a mi tomar lo que yo logré armarme del año anterior, y lo que me sirve lo tomo y lo reincorporo, y lo que no, voy a tener que modificar mi estrategia y poder empezar nuevamente con estos pequeños, dependiendo de cada realidad que vamos tomando año a año” (Docente).*

*“Siempre es entretenido volver a recordar lo que se pasó y se vivió. Y de otra manera vienen las emociones de lo que se vivió el año pasado. Hay momentos súper bonitos y otros que fueron bastante agotadores... no dejo de sentirme hasta emocionada de lo que viví el año pasado” (Docente).*

## PRÁCTICAS INNOVADORAS Y RELEVANTES EN LA VINCULACIÓN ESCUELA-UNIVERSIDAD

Esta sección categoriza las principales prácticas de trabajo entre los actores del colegio y las universidades, identificadas desde los relatos de participantes, miembros del equipo sostenedor, directivo y docente obtenidos a través de entrevistas y talleres realizados durante enero y mayo de 2021. Esta información fue complementada a través de los comentarios de profesores en formación.

Se identificaron cuatro prácticas asociadas a diversas acciones realizadas en el colegio en el marco de la vinculación escuela- universidad en contexto de pandemia:

**Práctica 1:** Colaboración en el involucramiento de estudiantes y gestión del trabajo en aula.

**Práctica 2:** Colaboración en el uso y la integración de herramientas TICs .

**Práctica 3:** Colaboración en la adaptación curricular (priorización de contenidos) y adaptación de estrategias de evaluación.

**Práctica 4:** Colaboración en aspectos didácticos (diseño de actividades y la preparación de material) adecuado a la realidad y recursos de los/las estudiantes.

A continuación, se presenta la descripción y análisis de las principales prácticas de aula en las que colaboraron profesores en formación, docentes y directivos del establecimiento, incluyendo citas desde los actores escolares. Se incluye además la reflexión de los miembros del establecimiento sobre la relevancia de estas prácticas y se incorporan evidencias que ilustran las acciones realizadas.

---

## PRÁCTICA 1: COLABORACIÓN EN EL INVOLUCRAMIENTO DE ESTUDIANTES Y GESTIÓN DEL TRABAJO EN AULA

### DESCRIPCIÓN DE LA PRÁCTICA

---

Las prácticas innovadoras realizadas por el colegio en colaboración con los/las profesores en formación incluyeron la identificación de situaciones adversas o que pudiesen afectar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los/las estudiantes a través del registro en una bitácora. Los/las profesores en formación apoyaron en la gestión del trabajo dentro y fuera del aula, para facilitar la realización de actividades, colaborando con aspectos disciplinares o moderando la participación de los/las estudiantes; por ejemplo, evitando las interrupciones de estudiantes. Los/las profesores en formación apoyaron especialmente en situaciones inesperadas o externas, no comunes al trabajo en aula presencial, que dificultaban la labor del profesor guía durante las clases remotas de emergencia. Estas situaciones incluyeron situaciones familiares o personales de los/las estudiantes y en algunos casos también de los mismos docentes que pudiesen afectar el desarrollo de las clases.

*“Nosotros teníamos una bitácora semanal y pasaban muchas cosas y las alumnas... los profesores en formación decían “mira, algo pasó con la alumna tanto”, “hay un papá que está”, no sé, y empezábamos. Había un ente externo que estaba supervisando lo que pasaba en la sala de clases, que al final eran todas las clases. Y después de a poquito efectivamente empezaron a asumir las asignaturas, y después en alguno de esos casos empezaron a asumir talleres, por ejemplo, talleres de lectoescritura... bajo la lógica de los Tutores para Chile, hasta tenían otro tipo de participación ya más importante, algunas participaban en reuniones de apoderados, otras entiendo que siguen teniendo contacto con las educadoras... se generó una buena relación con las profesoras en formación, al final trabajaban de tú a tú con los profes” (Docente).*

*“... no me imagino lo que hubiésemos hecho en esos cursos más pequeñitos sin haber tenido otro docente al lado de nuestros profesores. Hubiese sido muy complejo. En pre-escolar para que decirlo... yo veía la profesora cuando iba pimponeando con la otra, entonces se creaban cosas muy buenas y también se aliviaba un poquito el trabajo del profesor” (Miembro equipo directivo).*

*“Una profesora en formación los hacía interactuar mucho entonces de repente, hacerlos participar a ellos y hacerlos como personajes principales. Hacía que los niños le preguntaran a otros compañeros, ya no era la relación profesor con alumno, sino que alumno con alumno, eso les gustaba mucho, sentirse importante, sentirse como dueños de la clase” (Docente).*

*“Nos quedábamos después de las clases hablando de cómo ellas vieron a los niños y nosotras hacíamos retroalimentación de las de ellas. En base a esas conversaciones podíamos identificar algún problema que necesitara más ayuda, más atención. Esa reunión era muy beneficiosa para las clases de la semana” (Docente).*

Las prácticas innovadoras introducidas por los/las profesores en formación no solo incluían metodologías de enseñanza, sino que también técnicas y herramientas para gestionar el trabajo en el aula y manejar la ansiedad de los/las estudiantes durante la realización de las clases. Por ejemplo, en las clases de orientación se dio el espacio para que los/las estudiantes pudieran hablar sobre lo que les pasaba en sus hogares o sobre lo que sentían ante la situación de pandemia. Otros docentes utilizaron una ruleta que permitió moderar los turnos de cada una/o de los/las estudiantes y permitió que los/las profesores conocieran mejor a sus estudiantes y las situaciones que experimentaban. Otro ejemplo, fue la moderación de los turnos de habla de los estudiantes, donde el/la profesor/a en formación indicaba a un niño/a para que le preguntara a otro compañero/a sobre un tema de los que habían estado revisando en las clases. Luego este le preguntaba a otro y así se generaba una dinámica en que se estimulaba la conversación entre estudiantes.

*“Porque la disciplina en presencialidad es super fácil llevarla a cabo, pero en virtualidad no, habían muchos factores que o no tenía cómo controlar, tuvieron que primero tener capacidad de síntesis, tener capacidad de poder tener los ejemplo claro, la capacidad de poder pensar de que estaban teniendo la atención, pensemos en cursos de cuarto medio que ninguno prendía su cámara, entonces también había un tema del profe que decía chuta estoy haciendo un monólogo, hablándole a letras, que también fue ahí un tema y que los profesores en formación ahí ayudaban bastantes cuando uno hacía preguntas y al final ellos enganchaban y uno podía seguir ahí la clase” (Miembro Equipo Directivo).*

*“[Con la profesora en formación], por ejemplo, para poder elegir a los niños que participan en las clases utilizábamos una ruleta online... porque en la sala cuesta regular el tema de que todos levantan la mano, todos quieren participar, en una instancia online es más difícil... entonces el hecho de regular que no prendieran el micrófono y llegaran y hablaran... estaban todos los nombres de los niños en una ruleta y ella ponía empezar y giraba y ellos mismos*

veían como se elegía el nombre y así... iban calmando un poco su ansiedad, y aparte estaban pendientes de la clase porque era como... ¿Me va a tocar a mí o no me va a tocar? Entonces eso me pareció super novedoso” (Docente).

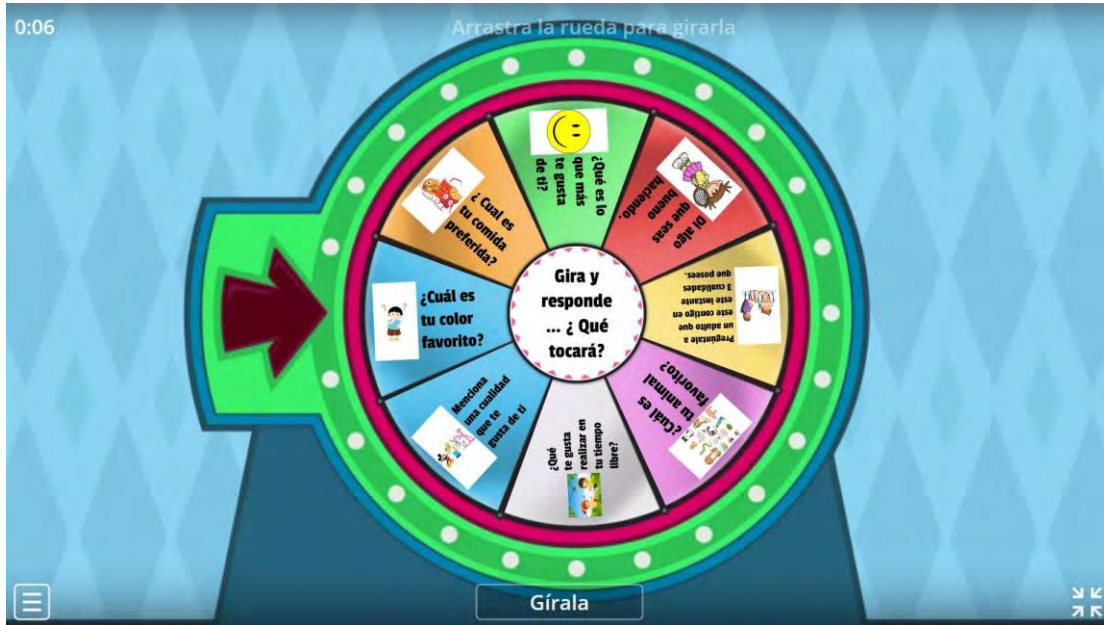
“Hubo una actividad en donde la profesora en formación hizo una ruleta, hizo varias durante el año en general, pero hubo una que fue sobre hablar de lo que sentían respecto de algunos de los temas y/o lo que a ellos les gustaba, como tomar en cuenta lo que a ellos les gusta o darles el momento a los niños para que ellos hablaran de lo que les estaba ocurriendo, a pesar de eran tan pequeñitos, uno podría subestimar lo que les estaba ocurriendo. Entonces esa actividad fue muy bonita y les gustó mucho hablar sobre lo que les estaba ocurriendo o les estaba pasando en casa. Creo que tomar lo que les estaba pasando y seguir la clase, el dar el espacio de reflexión, aunque fueran chiquitos es una de las [actividades] que más recordamos” (Docente).

## IMÁGENES ILUSTRATIVAS

- Apoyo en la gestión de la participación



- Ruleta



## ¿POR QUÉ FUE RELEVANTE ESTA PRÁCTICA?

Los/las directivos y docentes reconocen que el contexto de pandemia del año 2020 y la rápida transición de clases presenciales a clases remotas de emergencia presentó un desafío, pero también una oportunidad de vincularse con las universidades a través de las prácticas de los/las profesores en formación de una manera distinta. Al respecto se señala que no contar con un vínculo anterior, les permitió establecer un sistema nuevo desde cero, con un sistema, estructura y forma de ordenamiento pertinente a sus necesidades ante los nuevos desafíos. A su vez, se identificaron aspectos que operaron como facilitadores en la implementación de esta práctica. Entre ellos:

- la actitud de apertura al aprendizaje de parte de los/las docentes en formación que se integraron al equipo docente
- el conocimiento “estratégico” de los/las docentes en formación en las áreas de uso de tecnologías que pudo conectarse con el foco del colegio en fortalecer el involucramiento de los/las estudiantes y el clima de aula
- el trabajo previo de coordinación entre directivos, docentes guía del establecimiento y las coordinadoras de prácticas de las distintas

universidades que fortaleció el conocimiento y expectativas mutuas respecto a la experiencia de formación práctica

- la alineación entre las ideas y metodologías que promovía la profesora guía del establecimiento con las que los/las docentes en formación habían aprendido en la universidad, destacando el foco en el aprendizaje de los/las estudiantes
- la actitud de los/las docentes del colegio de integrar a los/las docentes en formación en la cultura profesional de colaboración, que estimula la reflexión y evaluación permanente en torno a aprendizaje de los/las estudiantes
- la existencia de una buena y fluida comunicación entre docentes del colegio y los/las profesores en formación
- la existencia de normas de participación de los/las estudiantes que hizo que la práctica incorporada no fuera del todo nueva para los/las estudiantes y sirvió para reforzar dichas normas.

Al respecto, un/a docente señaló:

“Cuando ingresaron al establecimiento (Prof. En formación) nosotros ya teníamos armado todo ese conjunto de normas con nuestros niños, [...] comentando el tema de las ruletas ellas venían con todo fresquito y tecnológicamente buenísimas, por lo tanto, complementaron todo el trabajo que nosotros estábamos haciendo y nos ayudaban.” **(Docente)**

Los/las profesores en formación destacan que su experiencia en el establecimiento les permitió conocer la “realidad” que enfrentan las comunidades educativas frente a una crisis sanitaria mundial y, por otro lado, contar con apoyo constante y guía desde los/las docentes del establecimiento. Los/las docentes a su vez pudieron acceder a las experiencias e ideas de los/las profesores en formación respecto al uso de estrategias innovadoras para la participación de los/las estudiantes. También los/las profesores en formación colaboraron en el desarrollo de bitácoras de clase y la elaboración de planificaciones.

La implementación de esta práctica, a juicio de los/las profesores en formación, se tradujo en que los/las estudiantes pudieron acceder a clases más interesantes y entretenidas, centradas en experiencias concretas de resolución de problemáticas reales con la guía de los/las docentes, contando con oportunidades de aprendizaje nuevas y de calidad.



---

## PRÁCTICA 2: COLABORACIÓN EN EL USO Y LA INTEGRACIÓN DE HERRAMIENTAS TICS

---

### DESCRIPCIÓN DE LA PRÁCTICA

---

La pandemia y cierre de los colegios derivados de ésta hizo que la inclusión de los/las profesores en formación en el uso e integración de TICs al desarrollo de clases sincrónicas y asincrónicas fuera central. Los/las profesores en formación asumieron un rol protagónico en la creación de nuevos materiales concretos multimodales para el trabajo a distancia con los/las estudiantes y apoyando a los/las profesores guía en el uso de TICs. Debido a la mayor preparación en el uso de TICs que mostraron los/las profesores en formación, se integró en las clases el uso de aplicaciones como Kahoot.

*“La tía ocupaba muchas cápsulas entonces claro se la enviaba antes a los niños entonces ahí ella podía hacer bien su experiencia(...) Por ejemplo cuando vimos la letra M entonces ella se grababa, tenía atrás las 4 formas de la letra M. Hizo un memorice, entonces lo ponía en la cámara y ponía los elementos que comenzaban con sonido inicial. Entonces ella iba jugando para que los niños pudieran hacerlo en la casa y después iba reconociendo sonido inicial” (Docente).*

*“Las profesoras en formación y las profesoras jefe me lo hicieron saber, por ejemplo, la profesora en formación usaba mucho recurso digital, por ejemplo, estas aplicaciones kahoot, que nosotras no manejábamos. En este caso las profesoras tenían mayor manejo del uso de las tecnologías, de las aplicaciones. Y principalmente en los cursos más pequeños se trabajó de esta manera, que a los niños les gustó bastante”.*

*“Yo creo que las prácticas [innovadoras] fueron aquellas en donde asumieron la clase una especie de Team Teacher donde había tres profes—bueno, técnicamente había tres adultos haciendo la clase. Uno la profesora, dos la profesora en formación y tres la asistente (primero y segundo tienen asistente). Entonces, se generó una buena experiencia donde sin tener una capacitación previa tres adultos hacían la clase. Entonces, de ahí se desprendieron, se hicieron cápsulas, juegos” (Miembro Equipo Directivo).*

Un ejemplo relevante fueron las cápsulas creadas en colaboración con los/las profesores en formación, las que eran de carácter interdisciplinario y, en el caso de los/las estudiantes de párvulo, requerían la participación de las familias. Su elaboración promovió el aprendizaje colaborativo entre profesoras/es en formación y sus profesoras/es guías, ya que se generó una transmisión de conocimiento sobre el uso de tecnología que era más familiar al primer grupo mencionado. Así mismo, los/las docentes en formación tenían mayor disposición a aparecer frente a las cámaras por la familiaridad de su uso en su vida cotidiana. Estas cápsulas se presentaban en las clases dándoles dinamismo. Luego se daba espacio para el análisis y fichas de trabajo. Las cápsulas, al quedar grabadas, permitían además que los/las estudiantes que no se conectaban lo vieran posteriormente.

*“Hay cápsulas donde ellos tenían a modo de, a modo por ejemplo de, síntesis... como también en preescolar había capsulas que eran previas a la actividad, que nosotros les llamábamos... “los desafíos en familia”, ¿ya? En donde se iban turnando el profe... eran como cuatro áreas, ciencias, educación física, música... y otra más, no la recuerdo ahora. Pero entre que hacían experimentos, hacían actividades físicas, hacían... inglés. Hacían una receta en inglés los alumnos... Se hacía una cápsula, se les presentaba y después ellos lo hacían en casa de manera asincrónica y después nos enviaban las fotos y nosotros las subíamos a las redes sociales” (Docente).*

*“[las cápsulas son innovadoras] porque involucran a la familia, que los ejemplos son cotidianos y contextualizados con la realidad, que utilizan insumos que están en sus casas, que hay un trabajo previo entre profesores o adultos que trabajan y hacemos participar a la familia, que es un tema... los profesores en formación apoyaron a nuestros profesores y se generó una especie de aprendizaje mutuo donde unos conocían más tecnologías que otros, y también algo súper entretenido que nos pasó es que ellos tenían menos miedo a las cámaras. Que también fue un tema. Hubo una resistencia al comienzo a las cámaras. No queríamos aparecer en cápsulas o videos y ellos fueron los primeros... bueno, pajarito nuevo tuvieron que estar ahí y colaboraron y los demás se fueron sumando. Entonces ahí ustedes pueden ver algunas fotos de tardes recreativas, tardes a distancia, tardes de [ininteligible] donde aparecen disfrazados los profesores en formación y ahí colaboraron bastante” (Miembro Equipo Directivo).*

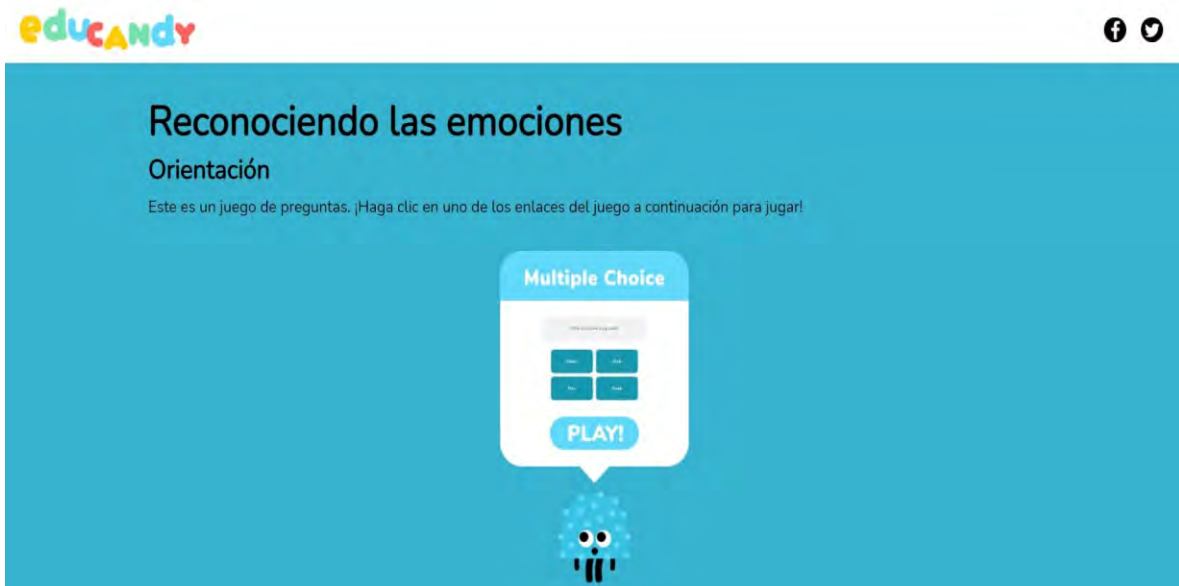
*“El crear cápsulas y presentarlas en la pantalla. Después había todo un análisis, fichas de trabajo, en lenguaje se hizo un trabajo muy lindo, no recuerdo el nombre que fue muy innovador para las dos profesoras, y muy bien recibido por los estudiantes. Y la retroalimentación era inmediata y oportuna”.*

*“el tema de las cápsulas, yo jamás había hecho una cápsula yo para poder enseñarle a los niños. Generalmente, uno buscaba videos en YouTube, elegía el mejor video, el más apto y lo ponía para que ellos lo visualizaran, lo escucharan. Pero claramente, no siempre está la información que uno necesita entregar o no está toda la información, pero las niñas de práctica trabajaban con muchas cápsulas y cápsulas muy buenas, entonces ahí uno si se da cuenta de que va en atreverse y uno como sabe el contenido que quiere transmitir se puede grabar de una forma más lúdica, entretenida y transmitiendo lo que quiere hacer y así cambia también y no tengo que estar buscando el video que ellos mismos pueden ver en la casa y es la profesora la que está hablando en este caso y en el caso de ellas la profesora en práctica (formación) la que les estaba hablando” (Docente).*

## IMÁGENES ILUSTRATIVAS

---

- Plataforma lúdica:



- *Memorice con letra M:*



- *Uso de cámaras:*



## ¿POR QUÉ FUE RELEVANTE ESTA PRÁCTICA?

---

En relación con el uso e integración de herramientas TICs en las clases remotas de emergencia, con apoyo de los/las futuros docentes que realizaban sus prácticas en el establecimiento, cinco facilitadores resultaron claves para esta práctica:

- El establecimiento realizó un diagnóstico de las condiciones para el uso de TICs por estudiantes y docentes, incluyendo aspectos de equipamiento y conocimientos. Un elemento relevante fue la identificación de líderes tecnológicos por niveles y un encargado de informática, a los cuales el resto de los/las docentes pudiesen acudir, estableciendo canales de comunicación claros.
- Los/las profesores en formación conocían herramientas tecnológicas que pusieron a disposición de los/las docentes con los que trabajaron, sobre todo incorporando elementos lúdicos a las clases. Estas herramientas eran parte de los cursos a los que los/las docentes en formación habían accedido en sus universidades.
- Se gestionó la capacitación que tuvo el cuerpo docente sobre temas TICs.
- Se estableció un sistema integrado de trabajo para la realización de cápsulas en la que se articulaba el trabajo de docentes, profesores en formación, apoderados, exalumnos y el equipo de informática del establecimiento.
- No se impuso el uso de TICs, pero se establecieron espacios de colaboración que facilitaron su incorporación en el aula.

Esta práctica es considerada innovadora porque permitió el uso de TICs para favorecer el aprendizaje de los/las estudiantes y no sólo para entregar información, y porque permitió involucrar a toda la comunidad educativa en el proceso de aprendizaje

*“tratamos de involucrar a la comunidad, a los apoderados, exalumnos, profesores y en específico también a los chicos. Y en paralelo cuando hicimos el tema de Facebook, Instagram... cuando colocábamos videos de los niños haciendo cosas, era impresionante... hay algo súper importante de esto... yo soy de la idea de que la única forma de entender y hacer visible el aprendizaje es cuando se comunica. Esto nos permitió comunicar aprendizajes, comunicar los resultados. Todo lo que quedaba tan oculto en la sala de clases ahora se podía mostrar. Yo creo que por ahí podría ser algo innovador”*

Por ejemplo, el trabajo con cápsulas generadas por los/las docentes y los/las profesores en formación, a diferencia del uso de videos generados por otros, les permitió focalizarse en los aspectos que deseaban profundizar con sus estudiantes, transmitiéndolos de una manera lúdica.

Los efectos positivos de la implementación de esta práctica pueden observarse, a juicio, de los miembros del colegio en la familiaridad y autonomía de los/las estudiantes en el uso de herramientas digitales en los/las estudiantes antiguos (2020). Los/las profesores en formación también señalan que los/las estudiantes participaban más cuando se utilizaban plataformas o recursos innovadores TICs en comparación con cuando no se utilizaban.

Los/las docentes en formación contribuyeron con el conocimiento de una amplia gama de plataformas y recursos TICs para que los/las docentes del colegio Antilen apoyaran sus clases, quienes se mostraron dispuestos a aprender a usarlas. Hoy es posible constatar el conocimiento y uso de los/las docentes de estas herramientas digitales como un elemento central, no accesorio, de sus planificaciones.

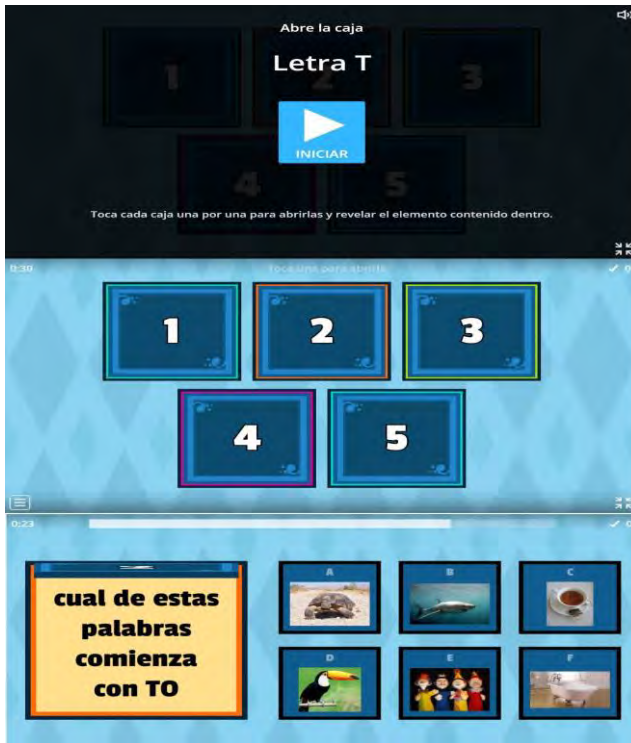
*“antes uno al momento de planificar, uno incorporaba elementos tecnológicos como un agregado o como un adorno, como una opción. Hoy por hoy uno parte desde lo tecnológico. Por lo tanto, ese cambio que se genera en la mente del profesor es súper potente, porque ya la tecnología no va a ser como un agregado sino que va a ser permanente, independiente de si volvemos o no, pero ya quedó ese bichito de que esto se podía hacer” (Docente).*

Señalan que el desafío es seguir aprendiendo y utilizando día a día sobre estas herramientas, pues probablemente, incluso post pandemia, su uso será creciente.

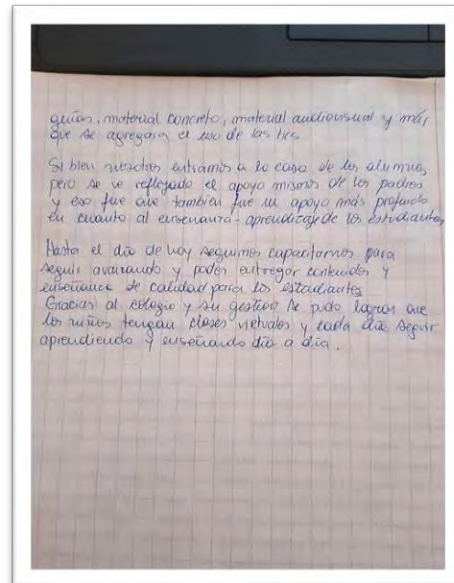
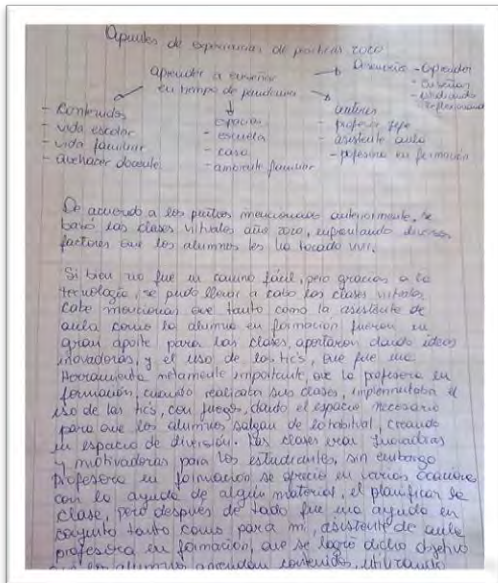
Por su parte, los/las docentes en formación destacan que se beneficiaron de esta colaboración, viéndose desafiados a buscar herramientas y recursos TICs llamativos para los/las estudiantes, y teniendo la oportunidad de implementarlas gracias a la disposición de los/las docentes del colegio.

## IMÁGENES ILUSTRATIVAS

- Uso de TICs en clases



- Intercambio de conocimientos en uso de TICs:



### PRÁCTICA 3: COLABORACIÓN EN LA ADAPTACIÓN CURRICULAR (PRIORIZACIÓN DE CONTENIDOS) Y ADAPTACIÓN DE ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN

#### DESCRIPCIÓN DE LA PRÁCTICA

---

Una de las principales estrategias implementadas durante la pandemia se dio en torno a la colaboración de los/las profesores en formación en torno a la adaptación curricular y el diseño de nuevas estrategias de evaluación, ambas exigencias derivadas de las orientaciones del Ministerio de Educación para asumir la enseñanza-aprendizaje durante la pandemia. Los/las docentes comentan que el primer paso en torno a la priorización fue analizar las planificaciones y chequearlas con los objetivos definidos como necesarios y mínimos por el Ministerio de Educación. Luego, se informó a la comunidad educativa sobre el efecto de la adecuación en la cobertura curricular anual y se prosiguió con un trabajo de adecuación de planificaciones y estrategias e instrumentos de evaluación. Como señaló una de las profesoras:

*“optamos por estudiar las planificaciones y a las que teníamos y ya les habíamos dado curso hubo que centrarnos en los objetivos que el ministerio declaró como muy necesario. De ahí lo destacamos y nos quedó claro que el 2020 iba a ser muy paso a paso, que el 2021 íbamos a cubrir lo que no alcanzamos a ver. [...] Hubo que concientizar a los apoderados que se iba a bajar el ritmo y que se iban a reforzar los objetivos o que se iban íntegramente los que no alcanzaran a verse el 2020, y por lo tanto adecuar nuestro plan de trabajo.” (Docente)*

Los/las docentes en formación tenían conocimientos de priorización curricular que fueron puestos a disposición al trabajo conjunto con los/las profesores guía del colegio en el proceso de adaptación curricular sugerido por el Ministerio de Educación y fueron clave para determinar las metodologías de trabajo online más adecuadas para asegurar la continuidad y fluidez de los procesos de enseñanza. Un ejemplo específico fue el trabajo focalizado y paralelo o en horarios diferidos con grupos reducidos los que eran liderados por los/las profesores en formación.

Así mismo, los/las docentes en formación también colaboraron con los/las profesores guía adaptando estrategias de evaluación formativa pasando del modelo de evaluación por asignatura a uno inter-asignaturas.



*“Bueno [los/las profesores en formación] elaboraban instrumentos en conjunto con los profesores de nosotros... por ejemplo recuerdo que en párvulo ellos habían trabajado la priorización con la profesora supervisora [en la universidad] entonces... venían con ideas de cómo evaluar, de hecho recuerdo que en párvulo empezaron trabajando en horario alterno... citaban con un grupo en la mañana para que sea más especializada la educación porque no todos hablaban, de 20 y tanto niños todos querían hablar... y no resultó mucho eso, entonces después tuvieron que cambiar la modalidad y trabajaban en paralelo con la profesora, en el mismo grupo, entonces ahí tenían mucho contacto recuerdo que en [una universidad] primero y segundo también tenían reuniones con las profesoras y ellos también habían tenido talleres de priorización, talleres de informática educativa o algo así, entonces ellas estaban como alineadas” (Miembro Equipo Directivo).*

*“Una práctica relevante fue en este caso generar instancias de evaluación formativa, traspasando una asignatura en particular porque este trabajo se enfocó a partir de distintas asignaturas, en este caso, el trabajo multidisciplinario, interdisciplinario y fue muy importante esta práctica en los cursos más chiquititos en donde las evaluaciones formativas que se llevaron a efecto abarcaban 2 a 3 asignaturas del plan de estudio. Sabemos que para allá tenemos que conducir nuestro trabajo académico. Anteriormente el colegio lo habíamos hecho, pero no en esta modalidad. Al menos en el 1° básico se trabajó en esta modalidad”.*  
**(Docente)**

Como apoyo a la evaluación de proceso que reemplazó a las evaluaciones de resultados, se creó un instrumento evaluativo llamado “Rúbrica Institucional,” donde se podían evaluar simultáneamente la asistencia, la participación y conexión con el contenido abordado. Este instrumento facilitó la implementación de este nuevo modelo de evaluación.

## IMÁGENES ILUSTRATIVAS

### - Ejemplo “Rúbrica Institucional”

	<b>Rúbrica Evaluación de Proceso</b>	2020
	<i>Colegio Antilen- Rengo</i>	

<b>Estudiante:</b>		<b>Curso:</b>		<b>N/L</b>
<b>Fecha:</b>		<b>Puntaje real:</b>		
<b>Profesor (a):</b>		<b>Puntaje obtenido:</b>		

**Indicadores de evaluación:**

Nivel	Insuficiente (1 punto)	Inicial (2 punto)	Intermedio (3 punto)	Avanzado (4 puntos)	Total
<b>EJECUCIÓN DE ACTIVIDADES</b>	El estudiante desarrolla solo algunas de las actividades propuestas por el docente, por lo que no realiza la totalidad de los pasos establecidos para ello, lo cual redonda en un producto incompleto o deficiente.	El estudiante desarrolla las actividades de aprendizaje, siguiendo de forma parcial, los pasos establecidos por el docente para la ejecución de la tarea, no completándola en su totalidad.	El estudiante realiza las actividades de aprendizaje, siguiendo los pasos establecidos por el profesor/a, cumpliendo así con el desarrollo total de estas.	El estudiante ejecuta las actividades de aprendizaje, siguiendo los pasos establecidos por el profesor/a y realizando preguntas para aclarar posibles dudas, lo que trae consigo el desarrollo de la totalidad del trabajo escolar.	
<b>CONSTRUCCIÓN DE APRENDIZAJE</b>	Durante el desarrollo de la clase, el estudiante no realiza preguntas sobre las actividades, el o la docente genera espacios para que plantee las inquietudes que desee, no obteniendo respuesta.	El estudiante realiza preguntas durante el desarrollo de la clase, las cuales se relacionan con obtener información sobre la ejecución de una actividad en particular, aclarando así sus dudas.	El estudiante realiza preguntas relacionadas con el contenido o actividad que se desarrolla, remitiéndose a la clase. Aquello permite aclarar dudas del grupo curso	El estudiante realiza preguntas asociadas a la actividad o contenido que se aborda, relacionándolo con aprendizajes desarrollados previamente, lo cual constituye un aporte para la clase y para el grupo curso.	
<b>ERROR COMO OPORTUNIDAD DE APRENDIZAJE</b>	El estudiante, durante el desarrollo de una actividad de aprendizaje, no logra de manera autónoma identificar posibles errores que pueda haber cometido. Al momento de recibir mediación por parte del docente, presenta dificultades, las cuales le	El estudiante, dentro del desarrollo de una actividad de aprendizaje, no logra detectar los posibles errores que pueda haber cometido. Con ayuda del docente, es capaz de identificarlos, mas no corregirlos y/o seleccionar una estrategia para ello.	El estudiante, al momento de desarrollar las actividades de aprendizaje, logra identificar errores cometidos en la ejecución de una tarea determinada, gracias a la mediación proporcionada por el docente, logrando así	El estudiante, dentro del desarrollo de una actividad de aprendizaje, identifica de forma autónoma posibles errores y escoge una estrategia o forma para resolverlos.	

## ¿POR QUÉ FUE RELEVANTE ESTA PRÁCTICA?

---

Algunos de los factores que facilitaron la emergencia de esta práctica son:


- El liderazgo del director se caracteriza por su orientación a la innovación y el cambio.
- El equipo directivo lidera y promueve la colaboración y articulación entre docentes del colegio y docentes en formación.
- Los/las docentes reconocen que en el contexto de pandemia es necesario un cambio de prácticas desde una metodología tradicional a una más innovadora.
- Los/las docentes del colegio validan el conocimiento, expertise, compromiso y disposición de los/las docentes en formación sobre estrategias innovadoras.
- Disposición de los/las docentes en formación para aprender de los/las docentes del establecimiento.

Esta práctica fue considerada relevante por su impacto en la dimensión pedagógica-curricular. La práctica de trabajo interdisciplinario en torno al ajuste curricular permitió tener la oportunidad de acercarse a un currículum por competencias. Aspecto por el cual ya existía interés en el colegio. Se destaca la posibilidad de, a través de esta práctica, concretar aquello que se declara en el currículum y en literatura sobre educación respecto de la formación por competencias mediante el trabajo interdisciplinario y la articulación curricular. Se valora el poder haber realizado distintas instancias de evaluación que persiguieran ese objetivo.

*“yo creo que, no lo digo yo, lo dice la literatura, es muy importante y si vemos otros sistemas educativos a nivel internacional, nos damos cuenta de que el trabajar por módulos, el trabajar por competencias (...) **trabajar de manera integrada distintas asignaturas permite a los estudiantes desarrollar aprendizajes de manera más global, permite que ellos vayan desarrollando distintas habilidades en el camino, pero de manera integrada. Lo mismo con el hecho de ponerle a los estudiantes distintas instancias de evaluación o generar distintos mecanismos de evaluación permite al estudiante demostrar su desempeño a partir de diferentes situaciones, ya sean situaciones auténticas o lo más parecido a una situación autentica posible, (...) yo creo que sí lo pudimos hacer, nos pudimos acercar a ello en gran parte trabajando de esta manera, multidisciplinariamente, y generando distintas instancias de evaluación y actividades que fueran integradas, donde incorporaban elementos de otras asignaturas.**” (Docente)*

## IMÁGENES ILUSTRATIVAS

-Ejemplo “Protocolos de Evaluación”

	<b>Protocolo Actividades de Evaluación Enseñanza Básica - Media</b>	2020
	<i>Colegio Antilen - Rengo</i>	

Estimado profesor y profesora:

A continuación se dan a conocer los procedimientos y acciones que debemos desarrollar en el marco de las actividades evaluadas que comenzaremos a llevar a cabo junto a nuestros estudiantes.

Según lo establecido en nuestro Reglamento de Evaluación, concebimos la evaluación formativa o de proceso de la siguiente manera:

**Evaluación de Formativa y de Proceso:** Corresponden a un conjunto de estrategias utilizadas por los y las docentes con el fin de orientar el proceso de enseñanza y aprendizaje, reconociendo claramente los objetivos y metas establecidas y así, tomar decisiones oportunas que favorezcan el monitoreo y acompañamiento en el aprendizaje de los y las estudiantes, permitiendo la reflexión y autonomía.

Se considera el enfoque evaluativo formativo como aquel aplicable durante los espacios de cada clase, al inicio, durante o al término de esta.

La Evaluación de Proceso, se realiza en los niveles de Enseñanza Básica y Media. La calificación en este tipo de evaluación no afecta directamente el promedio de la asignatura o módulo, puesto que es parte de un proceso evaluativo, por lo tanto será necesario considerar, como mínimo, tres instancias o momentos de evaluación formativa para establecer una calificación que será registrada en el libro de clases.

---

## PRÁCTICA 4 : COLABORACIÓN EN ASPECTOS DIDÁCTICOS (DISEÑO DE ACTIVIDADES Y LA PREPARACIÓN DE MATERIAL) ADECUADO A LA REALIDAD Y RECURSOS DE LOS/LAS ESTUDIANTES.

---

### DESCRIPCIÓN DE LA PRÁCTICA

---

Los/las profesores en formación aportaron nuevos conocimientos pedagógicos y didácticos para la planificación de actividades y desarrollo de la enseñanza que sumaron a la tarea cotidiana de los/las profesores guía y fueron bien recibidas por los/las estudiantes de aula incrementando su motivación hacia el aprendizaje. En los niveles parvularios estas actividades integraron a las familias quienes valoraron el trabajo y reconocieron el impacto en el aprendizaje de sus hijos/as.

La inclusión y uso de juegos y experimentos de parte de los/las profesores en formación se hizo de manera articulada a momentos de la clase como el inicio o cierre. Por ejemplo, había actividades específicas de motivación inicial con la finalidad de atraer el interés de los/las estudiantes. También se realizaban actividades de cierre que permitieran a los/las estudiantes moverse (involucrando algunas veces a las familias) y/o autoevaluar el desempeño durante la clase por parte de los/las estudiantes.

*“Ellas se preocupaban mucho de ser más lúdicas, nosotras si bien le dábamos el contenido a trabajar y generalmente las clases tenían que ir con una guía de acompañamiento, ellas tenían la libertad de buscar un video u otras estrategias y ellas siempre nos consultaban, nos mandaban la guía con el link del video y generalmente eran juegos, muchos juegos” (Docente).*

*“ella trabajaba mucho el tema de... por ejemplo, hacían experimentos, hablaban del contenido que trabajábamos y después lo enfocaba para hacer un experimento. Las burbujas, electrostática, y a los niños les encantaban los experimentos. Y esa tía era muy buena con la ciencia” (Docente).*

*“También los juegos, por ejemplo, nosotros veíamos sonidos iniciales y la tía por ejemplo tenía un juego de rapidez de nombre, entonces había varias cartitas y los niños iban nombrándola, lento, más rápido. Esos juegos. También los experimentos, habían creado una galaxia con algodón, lentejuela, tintura vegetal, jugos. Entonces ahí lo iban tiñendo y haciendo su propia galaxia (...)” (Docente).*

*“cuando hicieron la lámpara de lava, ahí uno apreciaba lo que ellos estaban haciendo... uno veía que lo estaban disfrutando, que lo hacían en familia (...) todas estas actividades son super significativas para ellos” (Docente).*

Las actividades propuestas por los/las profesores en formación permitieron crear mayor dinamismo en la enseñanza especialmente integrando mayor movimiento de parte de los/las estudiantes y diversificando el uso de recursos tecnológicos y de material concreto, buscando alternativas para la realización de actividades con materiales disponibles para los/las estudiantes en sus casas.

*“Podríamos agregar además el tema del movimiento, siempre había alguna actividad que involucraba movimiento a pesar de que estábamos como sentados, entonces las chicas eran como bien busquillas para crear juegos, buscar juegos, manejaban varias plataformas que yo jamás había [...] ellas se manejaban mucho más. Y que justo es la edad en la que los niños se interesan más por los juegos y conversan sobre personajes y las chicas estaban como mucho más ahí con los gustos de los niños entonces les gusta jugar creaban un juego para motivar al inicio de la clase, quizás a los niños les gusta un poco moverse creaban una actividad para terminar y que implicara moverse” (Docente).*

*“(...) para que los niños tenga un aprendizaje más significativo, porque ya en cuanto a puro teórico, que guías y.. los chicos se van aburriendo un poco entonces si es más dinámico, más visual, trabajo con material más concreto ellos se van motivando más para los contenidos y van teniendo un mejor aprendizaje... Por ejemplo, los mismos trabajos en ciencias que hacíamos por el estado del agua, ahí se trabajaba siempre con material que se van haciendo experimentos; en matemática también trabajábamos con las redes que también fue un aprendizaje ahí, entonces con cada asignatura trabajábamos con un material. Por ejemplo, en lenguaje se trabajaba con diccionarios de palabras o que ellos crearan una noticia o una fábula a lo último... entonces en eso se trabajaba más” (Docente).*

*“Bueno, en este caso [la profesora en formación] hacía las actividades... y hacía experimentos, por ejemplo, con el estado del agua, usaban unas bolsitas Ziploc, tintas y ahí tenían que los chicos ir identificando el ciclo del agua con su plumón y tenían que ponerlo pegado en la ventana y ahí con el reflejo de luz se va viendo el estado del agua, la evaporación y todas esas cosas así que eso fue como la actividad que más me llamó la atención, que hicieron ellas” (Docente).*

*“No olvidar que estábamos... en un momento estuvimos todos en cuarentena y los niños no tenían con quién ni si quiera construir algo, entonces tuvimos que entrar a usar masa, harina, sal, agua y empezaron a trabajar en hacer, en vez de... porque nosotros en clase podríamos*

*haber pedido, lleven cerámica en frío, así lo hacíamos hace un tiempo atrás, ahora no. Vamos a amasar y todos amasábamos y hacíamos las vasijas diaguitas, por ejemplo. Entonces tuvimos que entrar mucho, aparte del uso de la tecnología tuvimos que usar mucho la creatividad para que los niños tuvieran ganas de conectarse” (Docente).*

*“(...) además que pedían con mucha anticipación el material que sí de seguro estaba en la casa. Yo también les decía que la idea era que si fuéramos a contar los materiales fueran porotos, piedras”*

## IMÁGENES ILUSTRATIVAS

---

- Trabajo con material concreto y creativo



- Lámparas de lava



### ¿POR QUÉ FUE RELEVANTE ESTA PRÁCTICA?

---

Algunos de los factores que facilitaron la emergencia de esta práctica centrada en aspectos didácticos fueron:

- el conocimiento didáctico de los/las profesores en formación.
- el conocimiento, experiencia y apoyo que los/las docentes en formación obtenían en su universidad fue relevante para reflexionar sobre lo que estaba sucediendo en las prácticas, apoyar las propuestas didácticas y recursos utilizados .
- la colaboración entre profesores en formación y entre estos con los/las docentes de la universidad fue importante para recibir retroalimentación sobre las planificaciones y materiales favoreciendo que las clases fueran originales, motivantes, flexibles y centradas en las particularidades de los/las estudiantes.
- el conocimiento de los/las profesores guías sobre los/las estudiantes y sus contextos fue clave para la elaboración de propuestas didácticas pertinentes a las realidades de los/las estudiantes en pandemia.



- la disposición de los/las docentes en formación para colaborar con los/las docentes del establecimiento contribuyendo con su expertise técnica para realizar una enseñanza compartida
- un clima institucional de vínculo afectivo y apoyo emocional permanente a los/las estudiantes de parte no sólo de los/las docentes sino también de los apoderados y entre los/las estudiantes que se percibe como central para el aprendizaje.
- la atención al bienestar de los/las estudiantes y una cultura orientada a establecer una conexión emocional con éstos permitiendo la identificación de actividades atractivas y pertinentes al contexto de los/las estudiantes.

*“Yo creo... y de verdad soy una convencida del clima, del clima que tenemos a nivel institucional es lo más fuerte que hay, yo vengo de otra escuela, no soy ex alumna del colegio (...) entonces se nota mucho el respeto único... que igual también se da acá hacia el profesor... Entonces está esa parte, de afectos, de empatía, de entender la otro, apoyar al otro y no juzgar al otro. Si el niño no puede hacer algo, hagámoslo de esta otra forma. Si necesita apoyo, no se preocupe. Si no tiene donde imprimir, yo le mando a imprimir. Hay un trabajo muy fuerte de apoyo entre apoderados, se comparten el material, no te preocupes yo te paso el libro, mi hijo ya lo leyó, a nivel de apoderados, a nivel de niños (...). Entonces la parte afectiva está muy presente (...) es una cultura que está inserta en el establecimiento, y tu te adaptas y no te das cuenta y caes en lo mismo (...) Entonces pasó esto, no puedo dejar a mis niños botados, los vemos casi como sobrinos o hijos propios, entonces tengo que apoyarlos, ellos quieren clases, quieren verme en pantalla. Entonces la conexión emocional con el otro yo creo que tiene resultados positivos, y trabajarlos con ellos yo creo que fue un logro super importante” (Docente).*

Este conocimiento didáctico puesto en acción, a través de las actividades, permitió crear mayor dinamismo en la enseñanza y diversificar el uso de recursos tecnológicos y de material concreto, buscando alternativas para la realización de actividades con materiales disponibles para los/las estudiantes en sus casas. Esto permitió que los/las docentes y formadores docentes tuviesen una actitud más abierta y flexible respecto al uso de materiales por los/las estudiantes, teniendo como base la empatía ante la situación contextual.

Estas actividades fueron valoradas por los/las profesores guía porque fueron significativas y motivantes para los/las estudiantes, permitiendo lograr un mejor aprendizaje: *“los chicos yo sentía que quedaban “aprendimos”. Y ellas preguntaban ¿qué parte les gustó más? ¿Qué aprendimos? Y los chicos querían más, más, más” (Docente).*

Los/las profesores en formación señalan que los/las estudiantes mostraron mayor motivación y participación en las clases en que se utilizaron actividades más dinámicas o llamativas. Los/las estudiantes tuvieron además la oportunidad de utilizar su imaginación para trabajar con distintos tipos de materiales que estaban en sus casas a su alcance.

También señalan que ellos/ellas aprendieron a elaborar material para el aprendizaje que apoyara el trabajo del profesor guía en distintos formatos (Power Points, cápsulas, juegos, evaluaciones, etc). Enfatizan además que aprendieron a preparar clases dinámicas con diferentes actividades, conocimiento que les servirá para sus clases online o presenciales.

Los/las profesores guía valoraron el efecto positivo de la colaboración profesional docente en contextos de reducir los altos niveles de incertidumbre y estrés asociado a la pandemia.

*“(...) principalmente las estudiantes en formación que llegaron a entregar como un **sustento en lo técnico**, en el trabajo en la innovación con las tecnologías, pero también vinieron un poco a apoyar esta, esta sensación de estrés que podíamos tener nosotros en casa, de tener una oreja también “tía, ¿cómo estás? ¿Como amaneciste?” ¿Era como un todo, me entienden? Es como... es **alguien que te va acompañando durante este camino y van viviendo el proceso tal como lo estas viviendo tú**. Entonces, en realidad yo siento en lo personal yo siento que sumo mucho el año pasado las chicas en formación” (Docente).*

## APRENDIZAJES TRANSVERSALES Y CONEXIÓN CON MARCOS CONCEPTUALES

- **EL APRENDIZAJE Y LOS/LAS ESTUDIANTES AL CENTRO DE LA ARTICULACIÓN ESCUELA-UNIVERSIDAD.** La experiencia de colaboración entre escuela-universidad en el contexto de pandemia se expresó en diferentes prácticas pedagógicas, reportadas en este documento. Sin embargo, un aspecto transversal que articula todas esas prácticas es un claro énfasis en posicionar a los/las estudiantes de aula y su aprendizaje al centro de las acciones y decisiones tomadas en el marco de dicha colaboración. Dicho de otro modo, el contexto de emergencia sanitaria posibilitó un re-enfoque del proceso de enseñanza a las características, intereses, necesidades y sus posibilidades en torno de los/las estudiantes. El foco de trabajo en colaboración dejó de priorizar la demanda formal de la universidad sobre los procesos de prácticas de sus profesores en formación y las demandas formales de la escuela, y se centró en responder al aprendizaje de los/las estudiantes en su contexto. Estos hallazgos, identificados en el nivel local, son consistentes con otros autores que han descrito un cambio paradigmático en el escenario de pandemia desde un enfoque centrado en el/la docente a uno más centrado en el/la estudiante, en que las actividades grupales, discusiones, actividades de aprendizaje más concretas exigen participación activa de los/las estudiantes (Zhu & Liu, 2020).

Por otro lado, al igual que en el Colegio Antilen, en Australia, los/las docentes de universidades con altos niveles de compromiso y participación pusieron el centro de la innovación pedagógica en contextos de pandemia en la flexibilización de enfoques y estrategias de enseñanza, y en la adaptación a las necesidades de sus estudiantes para promover su participación (Scull et al., 2020).

- **APERTURA DE PROFESORAS GUÍA A APRENDER Y COLABORAR CON LOS/LAS PROFESORES EN FORMACIÓN.** Los/las docentes del colegio describen la existencia de una cultura de trabajo colaborativo previo a la pandemia, lo que probablemente explique que, a pesar de los temores iniciales, se embarquen rápidamente en el desarrollo de un trabajo conjunto con los/las docentes en formación para implementar nuevas prácticas de enseñanza en el contexto de pandemia. En este sentido, la colaboración con los/las profesores en formación es vista como un recurso de apoyo pedagógico y emocional. Se destaca la disposición de los/las docentes a abrirse no sólo a la posibilidad de guiar a los/las profesores en formación, sino también a la posibilidad de aprender de ellos/ellas, reconociendo su expertise en aspectos tecnológicos, didácticos y creatividad. Se destaca además la disposición y compromiso de los/las profesores en formación para catalizar la adopción de nuevas estrategias didácticas,

evaluativas y recreativas en la sala de clases. Es así, como la relación entre profesor/a guía y profesor/a en formación en el colegio Antilen se enmarca en una relación recíproca en la que ambos actores colaboran y aprenden en beneficio de la innovación y la generación de actividades relevantes para los/las estudiantes en contexto de pandemia.

Estudios anteriores han resaltado la importancia de la vinculación entre profesores en ejercicio y formación como un aspecto que favorece el desarrollo profesional de ambas partes, donde la experiencia práctica de los primeros y el conocimiento actualizado de los segundos genera una dinámica de co-aprendizaje (Kenny, 2012). Tal es el caso del trabajo entre una universidad y colegios en Australia durante la implementación de experiencias prácticas en cursos de primaria (Kenny, 2012) o en el desarrollo de sesiones de “lesson study”, como una actividad colaborativa que busca identificar desafíos de aprendizaje, entre profesores en formación y en ejercicio en dos escuelas de Inglaterra (Cajkler, Wood, Norton & Pedder, 2013). Sin embargo, el contexto de pandemia no siempre ha facilitado este trabajo. En su análisis sobre las experiencias de profesores de inglés en formación durante la realización de prácticas a distancia en una universidad chilena, Sepúlveda-Escobar y Morrison (2020) concluyeron que en su mayoría los/las docentes en formación se sintieron perjudicados por el contexto de pandemia. Si bien los desafíos de adaptarse a un contexto desconocido enriquecieron su aprendizaje en algunas áreas, la inestabilidad en el contacto con sus profesores guía (profesores en ejercicio) y los/las estudiantes de aula (en algunos casos inexistentes) perjudicó la concreción de prácticas de vinculación y trabajo conjunto. Esto resalta la importancia de la experiencia del Colegio Antilen, en que la vinculación constante permitió la realización de prácticas que enriquecieron y facilitaron el trabajo entre profesores y con estudiantes, contando una retroalimentación constante entre profesores en ejercicio y en formación.

- **APERTURA A LA INNOVACIÓN.** Frente a las dificultades generadas por la pandemia del coronavirus, las comunidades educativas tuvieron diversas reacciones. A diferencia de otros establecimientos, el Colegio Antilen destaca por la disposición de su comunidad a la adaptación e innovación. Algunos estudios desarrollados a nivel internacional dan cuenta de que las comunidades educativas reaccionaron inicialmente con preocupación y ansiedad ante los cambios derivados de la pandemia, pero que pasaron pronto del estado de shock a la reorganización de sus prácticas (Ellis et al., 2020; la Velle et al., 2020). Las experiencias que se destacan a nivel internacional se caracterizan porque mostraron iniciativa en el desarrollo de estrategias más allá de sólo intentar superar las dificultades de la institución para

superar la crisis (Ellis et al., 2020; Donitsa- Schmidt & Ramot, 2020). Esto se evidencia en la aproximación de la comunidad del colegio Antilen que aprovechó una instancia de dificultad para innovar y buscar nuevas formas de colaboración con otros actores, como coordinadores de práctica y profesores en formación. De manera similar, en Israel, algunos de los esfuerzos de adaptación de programas de formación docente se centraron en el fortalecimiento del vínculo de colaboración entre los formadores docentes y las escuelas, permitiendo a los/las profesores en formación desarrollar experiencia en la enseñanza a distancia, y apoyar a los/las docentes del sistema escolar (Donitsa- Schmidt & Ramot, 2020).

- **GENERACIÓN DE ESPACIOS INSTITUCIONALES PARA COLABORAR DENTRO Y FUERA DE LA ESCUELA.** Este aspecto fue fundamental en el desarrollo de las prácticas innovadoras y relevantes en el contexto de pandemia desarrolladas en el establecimiento en colaboración con las universidades. La colaboración entre docentes y profesores en formación fue intencionada, promovida y apoyada por la gestión del establecimiento. Las decisiones institucionales permitieron identificar actores e instituciones claves, generar acuerdos de trabajo y facilitar los espacios para la colaboración y la innovación. Es relevante señalar que otros estudios han reportado que producto de la pandemia han surgido de manera espontánea comunidades de aprendizaje dentro de las universidades y comunidades profesionales de aprendizaje generadas desde los/las docentes con participación de formadores docentes en lugares como Israel (Donitsa-Schmidt & Ramot, 2020). Estos espacios han contribuido a la creación de ambientes seguros y apoyadores en que sus miembros están más abiertos a comprender y probar nuevas prácticas. Este estudio destaca la paradoja del incremento de espacios de colaboración, ayuda mutua y aprendizaje compartido en tiempos de distanciamiento social y cuarentena. Estos vínculos son considerados elementos claves de organizaciones saludables y serán relevantes no solo en el contexto de pandemia sino también en el periodo de ajuste post-pandemia.

## REFERENCIAS

Cajkler, W., Wood, P., Norton, J., & Pedder, D. (2013). Lesson Study: towards a collaborative approach to learning in Initial Teacher education? *Cambridge Journal of Education*, 43(4), p. 537-554. <http://dx.doi.org/10.1080/0305764X.2013.834037>

Ellis, V., Steadman, S., & Mao, Q. (2020): 'Come to a screeching halt': Can change in teacher education during the COVID-19 pandemic be seen as innovation? *European Journal of Teacher Education*, DOI: 10.1080/02619768.2020.1821186

Jara, O. (2013). Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias. *Centro de estudios y publicaciones Alforja*, 1-17.

Jara, O. (2015). La sistematización de experiencias produce un conocimiento crítico, dialógico, transformador. *Revista Docencia*, 55, 32-39. ISSN 0718-4212

Kenny, J. D. (2012). University-school partnerships: pre-service and in-service teachers working together to teach primary science. *Australian Journal of Teacher Education* 37(3), p. 57-82.

la Velle, L., Newman S., Montgomery C., & Hyatt, D. (2020). Initial teacher education in England and the Covid-19 pandemic: challenges and opportunities. *Journal of Education for Teaching*, 46:4, 596-608, DOI: 10.1080/02607476.2020.1803051

Scull, J., Phillips M., Sharma U., & Garnier, K. (2020). Innovations in teacher education at the time of COVID19: an Australian perspective, *Journal of Education for Teaching*, 46:4, 497-506, DOI: 10.1080/02607476.2020.1802701

Sepulveda-Escobar, P., & Morrison, A. (2020). Online teaching placement during the COVID-19 pandemic in Chile: challenges and opportunities. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), p. 587-607. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1820981>

Donitsa-Schmidt, S. & Ramot, R. (2020) Opportunities and challenges: teacher education in Israel in the Covid-19 pandemic, *Journal of Education for Teaching*, 46:4, 586-595, DOI: 10.1080/02607476.2020.1799708

Torres Carrillo, A. (2010). Generating Knowledge in Popular Education: From participatory research to the systematization of experiences. *International Journal of Action Research*, 6 (2-3), 196-222. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-414151>

Zhu, X., & Liu, J. (2020). Education in and after Covid-19: Immediate responses and long-term visions. *Postdigital Science and Education*, 2(3), 695-699.