

# COLABORACIÓN ACADÉMICA Y TRABAJO COLEGIADO, SIGNIFICADOS E IMPACTO EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

María Patricia Astaburuaga V.  
Directora de carrera  
maria.astaburuaga@umayor.cl

“Los procesos de aseguramiento de la calidad pasan a ser un elemento constitutivo de las instituciones de educación superior, pudiendo ser un determinante estructural de la calidad de la formación profesional”, Pedraja-Rejas, L., et al (2012). Parte de este proceso de aseguramiento de la calidad lo constituye la gestión académica que, en el marco de la relevancia que reviste y sus implicancias en el aporte a la calidad del ejercicio docente, se convierte en un aspecto central en el cual focalizar acciones concretas que permitan avanzar en la mejora de los resultados de aprendizaje, así como en favorecer una trayectoria universitaria coherente con las expectativas en el desarrollo de competencias académicas y de aprendizajes disciplinarios propios de la profesión.

Cada semestre, los análisis realizados en el marco del consejo de evaluación de la carrera permiten levantar las fortalezas y nudos críticos presentes en la formación profesional, los que se discuten con el cuerpo académico completo, a la luz de la “necesidad de profundizar en los equipos académicos para consolidar la existencia de prácticas de colaboración”, Novoa (2009).

En este contexto, la gestión académica conjunta ha sido desde el 2018 uno de los ejes centrales considerados en el proceso de mejora de la carrera, desde una mirada de trabajo colaborativo, colegiado y focalizado de acuerdo a los objetivos estratégicos y operacionales de la carrera.

Los esfuerzos por acortar la brecha de la diversidad de puntos de vista y conceptualizaciones en estos cuatro años han ido dando sus frutos de manera paulatina y progresiva. En primera instancia, los docentes enfrentamos la necesidad de acordar el énfasis metodológico en la implementación de estrategias formativas vinculadas a las competencias académicas como la elaboración de argumentos, análisis de casos y situaciones pedagógicas, reflexión pedagógica, redacción de ensayos y columnas de opinión, de manera de

lograr la integración de los saberes docentes en el marco del desarrollo de habilidades superiores que permitan y favorezcan el aprendizaje profundo y orienten la construcción de la identidad y juicio profesional.

Esta necesidad de mejora en la formación fue observada principalmente en las evaluaciones orales de prácticas e instancias de certificación de competencias intermedias y finales, sin embargo, el trabajo colaborativo desarrollado por los docentes de todas las asignaturas implicó, además, la definición de criterios de evaluación para todas y cada una de las estrategias y habilidades antes mencionadas y su consecuente diseño y elaboración colegiada de las rúbricas y matrices de evaluación correspondientes, las que son utilizadas por los docentes de las diversas áreas, con los ajustes que cada asignatura requiera. La belleza de este proceso radicó principalmente en la discusión académica que surgió, espacio que, además, brinda la oportunidad de un mayor afiatamiento y consolidación de una visión estratégica compartida para la formación inicial docente.

A partir de esta experiencia se crea la comunidad de carrera en la plataforma institucional Blackboard, en la cual, desde entonces, se comparten los documentos e instrumentos elaborados conjuntamente, y que son actualizados regularmente. Para Kennedy (2011), “el aprendizaje colaborativo es un aspecto positivo y eficaz para el desarrollo profesional docente”. Además, en dicha plataforma comunitaria se comparten prácticas docentes, reflexiones, documentos oficiales como reglamentos actualizados, bibliografía nueva disponible, horarios, noticias, invitaciones, actas del consejo de carrera, entre otros muchos elementos. Así, “el concepto de comunidad y colaboración es considerado una oportunidad de cambio para la comunidad educativa que trabaja e investiga colaborativamente” (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 2011). “Los docentes son la conciencia educativa de la sociedad y, por lo tanto, han de ser expertos de colaboración mutua” MARINA, (2011), citado por Fombona C., J. et al (2016).

Con lo anterior, se profundiza en el ámbito de las prácticas de especialidad y, una vez más, de manera colaborativa entre las docentes tutoras de práctica se logran consolidar dos innovaciones metodológicas que, desde lo elaborado antes asociado a la reflexión pedagógica, se promueve un modelo de reflexión más profundo y que aborda tanto la reflexión académica vinculada a la práctica, como la reflexión pedagógica a partir de la propia práctica en el aula. En el primer caso se implementa la metodología de seminario de discusión académica, que, con su set de herramientas didácticas y orientadoras, como tarjetitas que orientan el tipo de intervención académica, y las fichas de lectura y reflexión académica, permiten mejorar significativamente la calidad de la reflexión pedagógica de las estudiantes en poco tiempo, además de ser una estrategia muy bien valorada por las estudiantes como factor potenciador de sus aprendizajes y la profundidad de estos.

En relación con la profundidad de la reflexión, se inició un trabajo diario de reflexión pedagógica basado en el Modelo de D. A. Schön, que interpela al estudiante para un análisis profundo de situaciones pedagógicas

en relación consigo mismo, con sus saberes asociados, y lo sitúa en la necesidad de indagar las fuentes teóricas para subir un nuevo peldaño en su propio saber docente. Estas reflexiones diarias han implicado un proceso complejo, debido a que, frente a la cultura de la inmediatez, la reflexión no es vista como una necesidad, sin embargo, comenzaron a darse situaciones, cada vez más frecuentes, en que es posible advertir que a mayor reflexión pedagógica, mejor es el desempeño y la experiencia práctica del estudiante. Finalmente, destacar que esta metodología ha impactado, además, en el proceso evaluativo desarrollado por las estudiantes de práctica profesional, ya que su diseño contribuye como un poderoso instrumento de registro y reflexión que nutre y orienta las decisiones pedagógicas con fundamentos y claridad para la mejora del proceso de aprendizaje tanto del educador como de los párvulos, según sus propios testimonios. “El aprendizaje del profesorado ha de consolidarse en base a sus propias experiencias formativas pedagógicas y didácticas, para luego construir sus propias teorías desde la práctica” KORTHAGEN (2010). Siguiendo en esta misma línea de acción, ya en el 2020 el cuerpo académico advierte la necesidad de fortalecer aún más la integración de los saberes docentes en el marco de los análisis de situaciones educativas, y con ello ejercitar, además, la formulación de objetivos claros y que impliquen en los análisis a los tres estamentos que interactúan como actores clave en el proceso educativo: niños, padres y educadores. Para ello se decide implementar en todas las asignaturas las metodologías activas como aprendizaje basado en problemas y análisis de casos, de manera de fortalecer el argumento de las decisiones educativas no solo desde lo pedagógico, sino también fuertemente desde lo disciplinario. De esta manera de acuerdo incluir en cada asignatura, ya sea de manera articulada con otras o no, dependiendo de la necesidad, el desarrollo de al menos un trabajo semestral que cumpla con estos requisitos, estableciendo parámetros de calidad desafiantes y consistentes con la calidad de la formación exigida en la FID. “Mejorar la calidad de la formación inicial docente es prioritario, siendo fundamental que no sea tratado como un asunto secundario para lograr el éxito, sino que, muy por el contrario, debe ser considerado como un asunto prioritario en las instituciones de educación superior. McIntyre (2009), citado por Pedraja-Rejas, L., et al (2012).

En este contexto, la experiencia de los docentes al respecto y su análisis de resultados revela que si bien se observan resultados satisfactorios en la gran mayoría de los casos, en particular en los semestres más avanzados, lo cual da cuenta de su evolución en el proceso formativo, y consistentemente con esto, los resultados más descendidos en los primeros semestres, se puede apreciar también una mejora considerable en la calidad de la reflexión pedagógica fundamentada principalmente cuando la ha antecedido la lectura de documentos seleccionados y entregados por el docente para su análisis, y se han entregado pautas de análisis, por ejemplo, en la metodología de seminario. Esto refleja que esta competencia se encuentra en proceso de desarrollo, quedando aún pendiente el fortalecimiento de estas habilidades de manera más autónoma, para lo cual se hace indispensable un mayor énfasis en la lectura y análisis de literatura especializada para cada una de las disciplinas, de forma adicional a las metodologías activas que han sido bien recibidas por las estudiantes, especialmente considerando su uso como modalidad evaluativa

integrada que reviste mayor sentido para la adquisición y profundización de los aprendizajes que la tradicional prueba, que en pandemia ha disminuido considerablemente su implementación como forma evaluativa.





*“La estructura conceptual que garantiza la calidad en la formación de profesores se desarrollará cuando se cambie el énfasis desde una docencia basada en unidades individuales al desarrollo de vínculos entre diferentes componentes del aprendizaje. Se requiere, por ende, exponer a los estudiantes de pedagogía ante el sistema de relaciones que se desarrollan entre diversos factores de la academia, tales como el contenido académico, la formación docente, los profesores en práctica en las escuelas y los métodos de enseñanza de los docentes. La combinación de todas estas dimensiones entrega una dirección para el currículum de formación del profesor que busca ser de buena calidad”, Hoban (2004), citado por Fombona C., J. et al (2016).*



Y más aún, en 2021, tras la evolución de las decisiones implementadas en los años precedentes, y en virtud del nuevo escenario en el cual se está desarrollando la formación inicial docente, y a la luz del año de pandemia que, por su complejidad, abrió caminos impensados de aprendizaje en todos los niveles y estamentos, ha sido necesario reenfocar los aspectos que aparecen como críticos, que en este nuevo contexto van más allá de lo técnico, y de la profundidad del aprendizaje, o la efectividad de las estrategias formativas a razón de la excelencia anhelada. Este año, el llamado es a revisar el impacto de las crisis sociales y sanitarias en el aprendizaje y desarrollo de competencias de las estudiantes, y desde allí, la necesidad de fortalecer el enfoque inclusivo en la gestión que desarrollamos como entidad formadora, relevar, por ejemplo, aspectos como el clima y ambiente de aprendizaje en las asignaturas, el sistema de evaluación, la necesidad de los estudiantes de ser escuchados y considerados en su singularidad, en atención a la coherencia con el modelo pedagógico que estamos formando para la desconocida sociedad del mañana, aun cuando la formación universitaria requiere y exige estudiantes autónomos y resilientes, cuenta con una contraparte de adultos jóvenes decididos a enfrentar su formación profesional con responsabilidad y fortaleza interna, además de una profunda convicción de querer ser parte de la solución y la transformación cualitativamente superior para la construcción del sistema educativo que sueñan.

Desde esta complejidad, el cuerpo académico, una vez más, se suma y compromete con plasmar el enfoque inclusivo y las prácticas de colaboración en todas las dimensiones de su ejercicio docente, es decir, en su propia autocapacitación y comprensión del alcance de esto para sus procesos de enseñanza y evaluación, como en su consideración en el discurso académico asociado a su asignatura, ejemplificando, reflexionando, participando en talleres formativos, compartiendo lecturas y análisis que vinculen su saber disciplinario con la mirada de la educación inclusiva, y naturalmente modelando para otorgar consistencia y solidez en el proceso.

## Taller de Reflexión Académica

	<b>Taller en grupos</b>
	<b>Tiempo: 20 min</b>
	<b>Objetivo: Favorecer la discusión académica en torno a la necesidad de fortalecer el enfoque inclusivo en la formación inicial docente y la generación de prácticas colaborativas.</b>
	<b>Reflexionamos sobre las siguientes preguntas:</b> ¿Cómo puedo fortalecer el enfoque inclusivo en el contexto de mi asignatura? Propongo algunas ideas y las comparto. ¿Qué prácticas de colaboración realizadas me han dado buenos resultados y podría compartir hoy?

La investigación especializada ha entregado luces respecto del valor de la diversificación de estrategias para la enseñanza, la evaluación y los procesos formativos en general, "...generar las condiciones para que todos los futuros profesores cuenten con mayores oportunidades de aprendizaje para desarrollar competencias que les permitan planificar, implementar y evaluar sus prácticas pedagógicas, considerando la diversidad de todos sus estudiantes y asumiendo que las diferencias son un aspecto esencial e inherente del desarrollo y aprendizaje humano" Booth & Ainscow (2011); Florian (2007), citados por San Martín, C. et al (2017).

#### IDEAS Y EXPERIENCIAS COMPARTIDAS POR LOS ACADÉMICOS PARA FORTALECER EL ENFOQUE INCLUSIVO EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL:

- Desde el rol docente: construir un ambiente de respeto general, socializando las diferencias, favoreciendo el diálogo y los acuerdos en la toma de decisiones.
- Valorar las diferencias, diversificando las estrategias, modelando esta importante práctica pedagógica.
- Enfatizar y otorgar valor a la evaluación diagnóstica y con ello profundizar el conocimiento de las estudiantes, en sus habilidades y características generales, ya que esto es clave para la pertinencia de las estrategias que se seleccionen y su diversificación.
- Hacer partícipes a las estudiantes de las decisiones sobre tipo de trabajos, profundidad de contenidos, formas de evaluación. El involucrarlas en estos aspectos les entrega, a su vez, responsabilidad y genera mayor compromiso.
- Las buenas estrategias utilizadas han de modelarse para que las estudiantes las incorporen en su repertorio y explicitar esta acción.
- Generar espacios de diálogo y evaluación colectiva sobre el aprendizaje al término de cada contenido relevante para ir ajustando la práctica formativa a las necesidades y características de las estudiantes.
- Dialogar sobre la propia experiencia, humanizando nuestro rol y valorando las experiencias de las estudiantes.
- Saludarlas y despedirse de manera individual, nombrando a cada una.
- Realización de tutorías individuales o grupales. Esto se puede generar destinando una porción del tiempo de la asignatura a atender preguntas y entregar orientaciones sobre los aprendizajes en proceso. Por ejemplo, si mi asignatura tiene cuatro horas semanales, puedo destinar 40 minutos cada 15 días y entregar esas fechas y horarios para que las estudiantes agenden sus tutorías, debiendo realizar al menos dos en el semestre.

## PRÁCTICAS DE TRABAJO COLABORATIVO EXITOSAS DEL 2020:

- Elaboración de una revista académica de responsabilidad de todo el curso. Esto implicó generar una problematización en conjunto, espacios de diálogo, discusión y acuerdos, distribuir el trabajo de manera estratégica para cumplir los objetivos y plazos, gestionar y apoyarse mutuamente.
- Trabajo colaborativo en aulas virtuales de prácticas pedagógicas: las estudiantes de práctica profesional debieron ejercer de educadoras guía de las practicantes de cursos inferiores y gestionar en conjunto la organización completa de la sala, trabajo con los padres, distribución de los objetivos de aprendizaje a trabajar, retroalimentación técnica, elaboración y sistematización de evaluaciones y preparación de materiales y recursos educativos.

## DECISIONES CONSTRUIDAS EN CONJUNTO PARA EL 2021:

- Ejercicio de pensamiento visible: el rompecabezas. Se puede realizar con un tema de investigación compartido o con alguna lectura relevante para la asignatura, se distribuye por partes en grupos distintos y luego se rearmen los grupos de manera de conformarlos con un miembro de cada trozo del texto o parte de la investigación, y cada participante debe explicar su parte cuidando de ser muy claro, completo y sin errores. Todos toman nota y aprenden de manera colaborativa.
- Lograr concretar los talleres en tiempos de clases, con monitoreo efectivo, asegurando la participación activa de cada integrante. Para ello se sugiere otorgar libertad para constituir los grupos de trabajo y auto y coevaluar la participación de cada integrante... Puede ser con la técnica de la distribución del 100%.
- Uso del blog de la plataforma con la finalidad de compartir sus trabajos, intencionando la retroalimentación de las compañeras.
- Ticket de salida de actividades como seminario, debate o cualquier forma de intercambio, reflexión o discusión grupal. Incorporar en el ticket la pregunta: ¿Qué aprendí de mis compañeras?
- Antes de la entrega de los trabajos o talleres, exigir que cada grupo solicite a otro grupo (que debe identificar en su entrega) la coevaluación con la rúbrica o matriz de valoración con la que será evaluado. El grupo evaluado debe mejorar su trabajo según las sugerencias de su grupo evaluador, y luego entregar destacando los aportes realizados por sus compañeras evaluadoras.

Finalmente, cabe destacar el plan de trabajo articulado que la carrera desarrolla desde hace ya nueve años y que reviste un plan transversal de articulación curricular, a través de la cual se enfatiza tanto la

articulación de asignaturas que se encuentran dentro del mismo semestre, visibilizando la relación entre ellas; y también considera la integración curricular, es decir, de manera progresiva retomar saberes adquiridos en asignaturas previas como insumos necesarios para la comprensión y desempeño en la actual asignatura, ejemplo de ello en el plan 2020 son las prácticas de especialidad y la línea de currículo, por mencionar algunos.

Dentro de nuestro plan de gestión, la articulación es un tema importante y un sello en la formación.

#### PROPÓSITOS DE LA ARTICULACIÓN INTERDISCIPLINARIA EN LA CARRERA:

- Propiciar instancias para la integración de conocimientos, habilidades y actitudes mediante la realización de proyectos comunes entre las asignaturas.
- Favorecer la comunicación de los profesores privilegiando una visión más amplia del quehacer académico.
- Canalizar el trabajo académico de las estudiantes en la planificación y ejecución de actividades comunes para reducir el exceso de tareas, trabajos y actividades varias de las distintas asignaturas.
- Establecer mecanismos que vinculen las asignaturas teóricas del plan de estudios de la carrera con las exigencias propias del desempeño profesional que enfrentarán las estudiantes en el sistema escolar a través de las diferentes prácticas contempladas en el plan de estudios.

En este proceso, semestralmente también, se analizan los resultados cuantitativos y cualitativos, identificando las mejoras correspondientes para los siguientes procesos. Este análisis es el resultado de la triangulación entre la evaluación e informe elaborado por los grupos de docentes articulados, como por la evaluación que realizan las estudiantes de dichas asignaturas. Así, la articulación se ha constituido en un aporte relevante a la integración efectiva de los saberes de las estudiantes en formación, por un lado, y como un referente de trabajo colaborativo entre docentes de las diversas áreas disciplinarias.

En síntesis, el trabajo construido por el cuerpo académico de la carrera de manera conjunta ha implicado un largo recorrido, parte del desarrollo profesional docente, parte esencial de nuestra identidad de carrera y construcción de comunidad de aprendizaje. “El aprendizaje colaborativo es la estrategia fundamental de los enfoques actuales de desarrollo profesional docente y su esencia es que los docentes estudien, compartan experiencias, analicen e investiguen juntos acerca de sus prácticas pedagógicas en un contexto institucional y social determinado” Vaillant, D. (2016).

Sin embargo, especialmente significativo, sin duda, ha sido el impacto que este trabajo ha tenido en la



formación de nuestras estudiantes, tanto desde el plano de sus resultados, por ejemplo, en los procesos de certificación de competencias, en los que se ha observado una mejora importante, como en sus propias percepciones respecto de la calidad y coherencia de su formación profesional.

“Los maestros que trabajan en culturas colaborativas adquieren y desarrollan actitudes más positivas hacia la enseñanza” (FLORES; DAY, 2006). Como afirman Hargreaves et al. (2001), “es necesario formar docentes para generar una cultura profesional de relaciones constructivas y de este modo crear redes de aprendizaje fuertes e inteligentes para alcanzar propósitos en conjunto”, Fombona C., J. et al (2016).

## BIBLIOGRAFÍA

- Fombona C., J. et al, (2016)- El Trabajo Colaborativo en la Educación Superior: Una Competencia Profesional para los Futuros Docentes, Educ. Soc., Campinas, v. 37, nº. 135, p.519-538.
- Pedraja-Rejas, L., et al (2012). Calidad en la Formación Inicial Docente: Evidencia Empírica en las Universidades Chilenas, Formación Universitaria Vol. 5(4), 15-26 doi: 10.4067/S0718-50062012000400003.
- San Martín, C. et al (2017). Formación Inicial Docente para la Educación Inclusiva. Análisis de tres Programas Chilenos de Pedagogía en Educación Básica que Incorporan la Perspectiva de la Educación Inclusiva, Calidad en la Educación No 46, julio 2017 • pp. 20-52.
- Vaillant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente, Revista Política Educativa. Pág. 5-13.



Facultad de Humanidades  
**PEDAGOGÍA EN  
EDUCACIÓN PARVULARIA**

UMAYOR.CL - 600 328 1000



**5** años  
Universidad  
acreditada

**UNIVERSIDAD MAYOR ACREDITADA NIVEL AVANZADO**  
Gestión Institucional - Docencia de Pregrado -  
Vinculación con el Medio - Investigación  
Por 5 años, hasta octubre de 2026



[www.msche.org/institution/9172/](http://www.msche.org/institution/9172/)

**Gratuidad**  
UNIVERSIDAD ADSCRITA