

Formação Inicial e Continuada de Professores: da Teoria à Prática

Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)



Formação Inicial e Continuada de Professores: da Teoria à Prática

Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)



2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Chefe: Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Geraldo Alves
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof^a Dr^a Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof^a Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof^a Dr^a Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Prof^a Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof^a Dr^a Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Prof^a Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Sandra Regina Gardacho Pietrobom – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Prof^a Dr^a Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^a Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Prof^a Dr^a Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof^a Dr^a Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof^a Dr^a Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof^a Dr^a Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
F723	Formação inicial e continuada de professores [recurso eletrônico] : da teoria à prática / Organizadora Solange Aparecida de Souza Monteiro. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-844-1 DOI 10.22533/at.ed.441191912 1. Educação. 2. Prática de ensino. 3. Professores – Formação. I. Monteiro, Solange Aparecida de Souza. CDD 370.71
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

“Vamos compreender a vida, não necessariamente como a repetição diária das coisas, mas como um esforço para criar e recriar, e como um esforço de rebeldia, também. Vamos tomar nas mãos nossa alienação e perguntar: “Porquê?”, “Isso tem que ser desse modo?”. (...) E para sermos sujeitos, precisamos indiscutivelmente examinar a história criticamente. Como participantes ativos e verdadeiros sujeitos, podemos fazer a história apenas se continuamente formos críticos de nossas próprias vidas.” (Paulo Freire)

O debate sobre a relação teoria e prática é uma questão importante para o campo da formação inicial e continuada de professores. Esta relação já foi tratada por importantes filósofos como Gramsci (1978), Adorno (1995), Vázquez (1977), Saviani (2007) e por numerosos estudiosos da área da educação, que se dedicaram a compreender a natureza, os limites e possibilidades dessa relação que se refere ao modo como os homens pensam e agem sobre todas as coisas.

A categoria formação é muito importante para se pensar a formação inicial e continuada de professores, assim, nos artigos que compõe esta obra busca-se uma melhor compreensão deste tema na sociedade contemporânea. a formação humana é tida como incompleta, fundamentada na barbárie e impregnada por conceitos ideológicos, além disso, há uma simplificação ou redução do conhecimento. Adorno (2005) enfatiza, por conseguinte, o papel da educação na formação da consciência crítica. Em suas análises sobre o sistema educacional contemporâneo, o autor mostra que o problema da semiformação tem contribuído para a propagação de um ensino superficial, medíocre, acrítico e empobrecido de experiências formativas.

É importante ressaltar que a base da formação inicial e continuada de professores pressupõe tanto conhecimentos teóricos quanto práticos. Assim, não se pode atribuir a primazia da prática sobre a teoria ou vice-versa. O binômio teoria e prática possibilita ao homem agir de forma consciente na concretização de todas as suas ações. Ao isolar a teoria da prática ou a prática da teoria, o homem é destituído de sua capacidade de agir de forma consciente, é impossibilitado de compreender os condicionamentos que o determinam, é privado da possibilidade de (re)construir sua realidade.

Solange Aparecida de Souza Monteiro

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E O MODELO COGNITIVO-INTERACIONISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CRIANÇAS E PROFESSORES EM FOCO	
Débora da Silva Cardoso Elcie F. Salzano Masini	
DOI 10.22533/at.ed.4411919121	
CAPÍTULO 2	17
DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA NO ENSINO DA MATEMÁTICA LÚDICO CRIATIVO	
Jaqueline Rodrigues Gonzaga Cassiano Rosa Neto Soraia Abud Ibrahim	
DOI 10.22533/at.ed.4411919122	
CAPÍTULO 3	19
A PRÁTICA DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL POR MEIO DO BOLETIM INFORMATIVO DE LETRAS- BIL	
Zélia Ramona Nolasco dos Santos Freire	
DOI 10.22533/at.ed.4411919123	
CAPÍTULO 4	26
FORMAÇÃO CONTINUADA: O QUE DIZEM OS PROFESSORES DE FILOSOFIA	
Alvino Moraes de Amorim Tiago Bacciotti Moreira	
DOI 10.22533/at.ed.4411919124	
CAPÍTULO 5	40
FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DO PEDAGOGO: DA TEORIA À PRÁTICA	
Maria Lucia Morrone	
DOI 10.22533/at.ed.4411919125	
CAPÍTULO 6	50
ESTRATÉGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DE INSTRUTOR, PARA QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL INICIAL DE AGENTES COMUNITÁRIOS DE SAÚDE: RELATO DE EXPERIÊNCIA	
Ana Carla Tamisari Pereira Ednéia Albino Nunes Cerchiari	
DOI 10.22533/at.ed.4411919126	
CAPÍTULO 7	59
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NARRADA EM MEMORIAIS	
Vanessa Suligo Araújo Lima	
DOI 10.22533/at.ed.4411919127	

CAPÍTULO 8	72
A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE CAARAPÓ, MATO GROSSO DO SUL	
Angela Hess Gumieiro	
DOI 10.22533/at.ed.4411919128	
CAPÍTULO 9	81
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS NA REGIÃO DE FRONTEIRAS LATINAS E A INVESTIGAÇÃO DE CRENÇAS	
Graziela Barp	
DOI 10.22533/at.ed.4411919129	
CAPÍTULO 10	91
FORMAR-SE PARA FORMAR: APROPRIANDO-SE DO MODELO DE ENSINO HÍBRIDO PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM SERVIÇO	
Mariane Regina Kraviski Dinamara Pereira Machado	
DOI 10.22533/at.ed.44119191210	
CAPÍTULO 11	99
LA SUPERVISIÓN ESCOLAR: DEL ABANDONO A LA SALVACIÓN, EN LA PARADOJA DE LAS AUTONOMÍAS DIRIGIDAS	
Maria de La Luz Jimenez Lozano Juan Manuel Caballero Arriaga	
DOI 10.22533/at.ed.44119191211	
CAPÍTULO 12	115
LA TRÍADA FORMATIVA DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA: ¿CÓMO AVANZAR A ESPACIOS DE DESARROLLO PROFESIONAL GENERADOS MEDIANTE REFLEXIÓN?	
Carlos Vanegas Ortega Rodrigo Fuentealba Jara	
DOI 10.22533/at.ed.44119191212	
CAPÍTULO 13	129
IDENTIDADES DOCENTES E CULTURAS PROFISSIONAIS: ANÁLISE DE DISCURSO DE NARRATIVAS TEXTUAIS DE ESTUDANTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS DA NATUREZA (EACH/USP)	
Luciana Maria Viviani Verónica Marcela Guridi Elen Cristina Faht	
DOI 10.22533/at.ed.44119191213	
CAPÍTULO 14	142
DO ESPAÇO VIVIDO AO SABER CARTOGRÁFICO – ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	
Daniel Fernando Matsuzaki da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.44119191214	

CAPÍTULO 15 155

**MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) :
DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

Débora Cristina Fonseca
Priscila Carla Cardoso
Thaís de Melo Muniz

DOI 10.22533/at.ed.44119191215

CAPÍTULO 16 179

**MEMÓRIAS E SENTIDOS EDUCACIONAIS: VERDADES/MENTIRAS? POR UMA
TEOLOGIA DA VIDA**

Adma Cristhina Salles de Oliveira
Luiz Augusto Passos

DOI 10.22533/at.ed.44119191216

CAPÍTULO 17 193

**O FIO DA HISTÓRIA – NAS TRILHAS DE OURO PRETO DO OESTE-RO. VITRAIS
DA MEMÓRIA DE PROFESSORES E ESCOLAS**

Ivone Goulart Lopes
Alois Andrade de Oliveira
Hildebrando Neto Pinheiro
Devanir Aparecido dos Santos
Miriam Alves dos Santos
Walter Claudino da Silva Junior
Priscila Alves Vieira

DOI 10.22533/at.ed.44119191217

CAPÍTULO 18 204

**O QUE APRENDI COMO FORMADORA DE PROFESSORES: MEMORIAL
DESCRITIVO**

Ana Dallagassa Rossetin

DOI 10.22533/at.ed.44119191218

CAPÍTULO 19 206

**PRÁTICAS DOCENTES DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NO BRASIL: DESAFIOS
NA AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR**

Cibele Maria Lima Rodrigues
Gilvaneide Ferreira de Oliveira
Ruttany de Souza Alves Ferreira

DOI 10.22533/at.ed.44119191219

CAPÍTULO 20 222

**O ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS PARA CRIANÇAS PEQUENAS: CICLO DA
ÁGUA**

Flávia Regina Brizolla Borges
Rosana Miranda de Oliveira Taboga

DOI 10.22533/at.ed.44119191220

CAPÍTULO 21	235
TEACHING PROBLEMATIC OF INDIGENOUS WOMEN IN THE INTERCULTURAL MEXICO STATE UNIVERSITY	
Karina Reyes Priciliano Aristeo Santos López Hernán García Esquivel	
DOI 10.22533/at.ed.44119191221	
CAPÍTULO 22	245
PROFESSORA, EU JÁ ME SINTO PROFESSOR! UM RELATO SOBRE DIÁLOGOS PEDAGÓGICOS ENTRE A UNIVERSIDADE E A EDUCAÇÃO BÁSICA	
Ormezinda Maria Ribeiro Ana Cristina Castro	
DOI 10.22533/at.ed.44119191222	
CAPÍTULO 23	255
FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES: PESQUISA E REFLEXÃO	
Solange Aparecida De Souza Monteiro Paulo Rennes Marçal Ribeiro Maria Regina Momesso Valquiria Nicola Bandeira Carlos Simão Coury Carrêa Andreza De Souza Fernandes	
DOI 10.22533/at.ed.44119191223	
CAPÍTULO 24	270
PROFESSORES DO CAMPO, AUTO PERCEPÇÃO E PRÁTICAS DOCENTES COM AS REDES SOCIAIS	
Maria Fatima Menegazzo Nicodem Teresa Kazuko Teruya	
DOI 10.22533/at.ed.44119191224	
CAPÍTULO 25	285
RELATO DE EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO ENSINO SUPERIOR: PERCEPÇÃO DOS DOCENTES SOBRE INTERDISCIPLINARIDADE	
Gildene do Ouro Lopes Silva Sílvia Cristina de Oliveira Quadros Betania Jacob Stange Lopes	
DOI 10.22533/at.ed.44119191226	
CAPÍTULO 26	304
REFORMA DO ENSINO MÉDIO: A LEI 11.645/08 E A RESILIÊNCIA DO FEMININO NA LITERATURA	
Ana Claudia Duarte Mendes Leoné Astride Barzotto Dejair Dionísio Danieli Conrado	
DOI 10.22533/at.ed.44119191227	

CAPÍTULO 27	320
SOCIALIZAÇÃO DE UMA PROFESSORA INICIANTE DE CIÊNCIAS NATURAIS: EM BUSCA DA PROFISSIONALIDADE	
Verónica Marcela Guridi Elka Waideman Martinez	
DOI 10.22533/at.ed.44119191228	
CAPÍTULO 28	332
UNA OJEADA A LAS MODIFICACIONES DEL TRABAJO DE LOS MAESTROS DE SECUNDARIA EN EL D.F., A PARTIR DE REFORMAS EDUCATIVAS DEL 2006 Y 2011	
Maria De los Angeles Castillo Flores	
DOI 10.22533/at.ed.44119191229	
CAPÍTULO 29	350
THE PROFESSIONAL QUALIFICATION OF THE PEDAGOGUE: EXPERIENCING PROJECT-BASED LEARNING	
Maria Cristina Marcelino Bento Paulo Sergio de Sena Nelson Tavares Matias Messias Borges Silva	
DOI 10.22533/at.ed.44119191230	
CAPÍTULO 30	361
UNIVERSIDADE E INCLUSÃO: A EXPERIÊNCIA DO NÚCLEO DE PESQUISA E ESTUDOS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO – NUPESPI COM A FORMAÇÃO PROFISSIONAL	
Nicoleta Mendes de Mattos Sílvia Lúcia Lopes Benevides	
DOI 10.22533/at.ed.44119191231	
SOBRE A ORGANIZADORA.....	377
ÍNDICE REMISSIVO	378

LA TRÍADA FORMATIVA DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA: ¿CÓMO AVANZAR A ESPACIOS DE DESARROLLO PROFESIONAL GENERADOS MEDIANTE REFLEXIÓN?

Carlos Vanegas Ortega

Universidad de Santiago de Chile

Rodrigo Fuentealba Jara

Universidad San Sebastián

RESUMEN: Las prácticas pedagógicas de formación inicial configuran procesos de enseñanza y aprendizaje de tres sujetos: tutor (profesor de universidad), guía (profesor de escuela) y estudiante (profesor en formación). Este artículo propone y caracteriza la mesa reflexiva triádica (MRT) como técnica de producción y obtención de información que genera procesos reflexivos. El estudio cualitativo de cuatro tríadas muestra el impacto de la MRT sobre la identidad profesional docente, las relaciones triádicas, la ruptura de las jerarquías y el reconocimiento consciente de la importancia de la reflexión para el desarrollo de las prácticas pedagógicas.

PALABRAS CLAVE: Reflexión, Mesa Reflexiva Triádica, Formación Inicial Docente, Práctica Pedagógica.

THE FOMATIVE TRIAD OF PEDAGOGICAL
PRACTICE: HOW TO ADVANCE TO
PROFESSIONAL DEVELOPMENT SPACES
GENERATED THROUGH REFLECTION?

INTRODUCCIÓN

El término reflexión ha alcanzado grandes índices de popularidad, no sólo en el ámbito educativo, sino en contextos de aprendizaje formal, no formal e informal (Zeichner, 2010; Black & Plowright, 2010). Esto ha llevado al uso indiscriminado del concepto que ha opacado el sentido y funciones otorgados en sus inicios por Dewey (1989) y Schön (1998). Por lo anterior, resulta pertinente establecer que en este artículo, la reflexión se entiende como el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento (Dewey, 1989), situado y activado desde problemáticas vivenciadas (Parkinson, 2009), que posibilita el desarrollo de condiciones intersubjetivas y objetivas (Canning, 2011; Harrison, Lawson, & Wortley, 2005), promueve el cambio en sus actores y contextos (Moss, 2010), la consideración consciente de los actos (Schön, 1998) y el cuestionamiento de los supuestos y prácticas que parecen naturalmente cómodas (Marcos et al., 2011; Zuljan et al., 2011).

Este texto recoge algunos hallazgos de la etapa dos del proyecto de investigación “*Procesos reflexivos de profesores de ciencias durante las prácticas pedagógicas de formación inicial*” (Vanegas, 2016), por lo cual se ha

propuesto como objetivo proponer la implementación de mesas reflexivas tríadicas (MRT) como una estrategia para generar procesos reflexivos durante las prácticas pedagógicas de formación inicial.

En primer lugar, se analiza la propuesta de mesa reflexiva de Brandenburg (2004; 2008) y sus limitaciones para el funcionamiento triádico, por lo cual se propone y caracteriza la MRT como alternativa posible para la implementación en los procesos de práctica y las investigaciones asociadas a ella.

En segundo lugar, se presentan la metodología, algunos resultados y análisis del trabajo realizado con cuatro tríadas de diferente nivel formativo, que dejan evidencia del potencial de la MRT para el estudio de procesos reflexivos durante las prácticas pedagógicas de formación inicial. Finalmente se plantean desafíos y perspectivas para las siguientes etapas de la investigación.

LA MESA REFLEXIVA

Brandenburg (2004) propone la mesa reflexiva como técnica de producción y obtención de información para la investigación de procesos reflexivos durante las prácticas pedagógicas de formación inicial. Surge con el objetivo de fomentar y facilitar la reflexión basada en la experiencia, y se sustenta en tres factores de diagnóstico:

- 1) La identificación de discrepancias entre los aprendizajes esperados y los aprendizajes reales de los estudiantes de profesores en formación inicial.
- 2) La persistente instalación de tutorías de práctica de mínimo diálogo e interacción entre el profesor tutor y los profesores en formación.
- 3) La dependencia del profesor en formación de las intervenciones, orientaciones y del conocimiento del profesor tutor.

La mesa reflexiva es un espacio periódico y dialógico en el que participan los estudiantes practicantes y el profesor tutor, donde la enseñanza y el aprendizaje están en función de las oportunidades de transformación de las propias suposiciones, prácticas, marcos teóricos y procedimientos, los cuales son factibles de identificar, desafiar y compatibilizar gracias a la reflexión sistemática sobre las experiencias, los espacios compartidos, y el desarrollo de relaciones colegiadas (Brandenburg, 2004).

Una mesa reflexiva se desarrolla en el contexto universitario, siguiendo las directrices del modelo ALACT (Korthagen et al., 2001), en el cual están establecidos roles para el profesor tutor y para los profesores en formación. En el gráfico 1 se puede observar el ciclo interno que realizan los estudiantes, y de manera paralela se desarrolla el ciclo externo correspondiente al tutor de práctica.



Gráfico 1. Modelo ALACT de la práctica reflexiva: Ciclo Interior/Exterior (Korthagen et al., 2001, p. 130). Traducción propia.

Brandenburg (2008) plantea que las principales características de la mesa reflexiva son:

- Proporciona a los tutores oportunidades para dar sentido a las experiencias desde ambientes de apoyo colegiado entre pares.
- Los estudiantes generan la discusión al plantear cuestiones relacionadas con las experiencias de sus prácticas.
- El tutor introduce cada sesión, recuerda la metodología del ciclo ALACT y se abstiene de dirigir o dominar la discusión.
- Todos los estudiantes tienen la oportunidad, pero no la obligación, de formular problemas.
- Los aprendizajes son indeterminados al inicio de cada sesión, pero se hacen explícitos al finalizar la misma.
- Se respetan todas las opiniones, pero son susceptibles de discusión a la luz de los puntos de vista y perspectivas representadas por los integrantes de la mesa.
- Se sigue el ciclo interior y exterior del modelo ALACT.

La mesa reflexiva puede ser analizada desde las tres grandes categorías que aparecen en la tabla 1 (Brandenburg, 2004).

Espacio de co-aprendizaje	Desafío del papel del tutor	Voces dominantes y silencios
Eventos durante la mesa reflexiva donde los participantes discuten las acciones de las prácticas, ayudan a sus compañeros al reconocimiento de aspectos centrales y la generación de estrategias para futuras experiencias pedagógicas.	Eventos durante o posteriores a la mesa reflexiva donde los estudiantes o el tutor ponen en tensión el rol del tutor durante la mesa reflexiva y reconsideran sus funciones para la formación de profesores.	Eventos durante la mesa reflexiva donde algunos participantes dominan las situaciones y se apoderan de la palabra, lo cual lleva al análisis de las situaciones en las que hay liderazgos marcados por parte de algunos y silencios prolongados por parte de otros.

Tabla 1. Categorías de análisis de la mesa reflexiva (Brandenburg, 2004)

LA MESA REFLEXIVA TRIÁDICA (MRT)

La mesa reflexiva de Brandenbrug (2004), aunque fue diseñada y aplicada en procesos de prácticas pedagógicas de formación inicial, posee varias características que resultan incompatibles con el funcionamiento trádico a-jerárquico del proyecto de investigación “*Procesos reflexivos de profesores de ciencias durante las prácticas pedagógicas de formación inicial*”.

En primer lugar, la forma como se utiliza el modelo ALACT (Korthagen et al., 2001) mantiene una figura jerárquica de los procesos reflexivos puesto que siempre coloca en el centro al profesor en formación, obviando la posibilidad transformadora de permitir un intercambio de roles donde el profesor tutor realice el ciclo interior y los profesores en formación el ciclo exterior. En términos de Zeichner (2010), se mantiene el estatus epistemológico de las prácticas que limita los procesos reflexivos a contextos de relaciones verticales.

En segundo lugar, la mesa reflexiva opera desde un sistema de relaciones diádico (profesor en formación-tutor), dejando de lado los roles del profesor guía de la escuela en la que el estudiante de pedagogía realiza su práctica. Además, la realización de la mesa reflexiva en el espacio universitario limita las consideraciones contextuales de la escuela y marca jerarquías institucionales (Walkington, 2005), que en últimas, privilegian lo que quieren las universidades sobre las necesidades de los centros de práctica (Montecinos & Walker, 2010).

En tercer lugar, Branderburg (2004) deja en evidencia algunas falencias de la mesa reflexiva cuando se trabaja con un grupo de estudiantes en práctica y un profesor tutor: algunos profesores en formación se apoderan de la palabra, llegan a dominar la mesa reflexiva hasta el grado de apoderarse del espacio. Lo anterior lleva a otra parte del curso a no participar de la mesa reflexiva ya que se sienten incómodos con las formas de confrontación, no se sienten identificados con las problemáticas o formas de abordarlas, o en definitiva, no les resulta apropiado el ritmo de trabajo. Brandenburg (2004) encontró que en algunos casos la abstención de participación de la mesa reflexiva es del 50% (12 de 24 participantes).

La transformación del anterior escenario se debe empezar a generar a través del reconocimiento de que tanto en las escuelas como en las universidades se generan conocimientos de tipo empírico y teórico, de diferente índole, pero no exclusivos de uno u otro espacio, si no diferenciados e impregnados de igual valor. Zeichner (2010) propone la formación de un tercer espacio, uno donde se congreguen sobre una misma mesa la cultura universitaria, la cultura escolar, el conocimiento teórico y el conocimiento empírico.

Siguiendo a Russell y Martin (2011), la calidad de la práctica pedagógica depende de las relaciones entre el profesor tutor, profesor guía y profesor en formación, lo cual demanda por parte de los investigadores explorar nuevas técnicas. En este sentido, se propone la MRT como un espacio independiente del contexto universitario o escolar, donde participan el profesor en formación, el profesor tutor y el profesor guía, quienes se reúnen para transformar, a través de procesos reflexivos cuidadosos (Dewey, 1989) y conscientes (Schön, 1998), las propias suposiciones, prácticas, marcos teóricos y procedimientos (Brandenburg, 2004).

La creación de este espacio implica la ruptura epistemológica para pasar a un espacio donde las culturas y los conocimientos implicados convergen en nuevas formas menos jerarquizadas. De esta manera, la MRT se convierte en un campo transformador en el que aumenta el potencial para una formación amplia del aprendizaje y desarrollo de nuevo conocimiento (Gutiérrez, 2008). Representaría la configuración de sinergias que son creadas a través de los sujetos, las interacciones sociales, lo objetivo y lo subjetivo.

La incorporación de la MRT representa una manera diferente y sin prejuicios de pensar sobre los procesos de práctica y una voluntad de abrirla para la identificación de la disonancia y la contradicción; con esto, las escuelas y las universidades tendría que reconocer a cada uno de los implicados en el aprendizaje como socios de expresiones legítimas y con demandas de competencias diferentes.

La MRT no es susceptible de aplicación con el modelo ALACT (Korthagen et al., 2001) puesto que se espera que cualquiera de los sujetos de la tríada esté en el centro en un determinado momento, pero en otro instante, el centro del proceso reflexivo sea ocupado por otro integrante de la tríada o por los tres. Además, el modelo ALACT opera y transforma las acciones del profesor en formación, mientras que la MRT busca el potencial reflexivo transformador de los tres sujetos.

En nuestra investigación se han desarrollado las MRT siguiendo el siguiente protocolo:

- Conformación y preparación de un equipo de investigación integrado equitativamente por profesores tutores (2), profesores guías (2) y profesores en formación (2). Ninguno de los anteriores debe ser parte de la muestra.
- Selección de las tríadas objeto de estudio (4) y la identificación de sus posturas con respecto a: identidad docente, concepción de práctica pedagógica,

reflexión sobre la práctica, roles en el proceso de práctica y, relaciones con los sujetos de la tríada. Este proceso se llevó a cabo durante la etapa uno del proyecto de investigación doctoral a través de entrevistas individuales en profundidad, cuyo resumen de resultados se presentará posteriormente.

- Generación de un instrumento con diez situaciones (preguntas, problemas de aula, controversias de la profesión docente y del sistema educativo) asociadas a las respuestas de las entrevistas individuales (identidad docente, concepción de práctica pedagógica, reflexión sobre la práctica, roles en el proceso de práctica y, relaciones con los sujetos de la tríada), en las cuales cada integrante de la tríada pueda sentirse convocado a participar, plantear y replantear su postura y posibles soluciones (Anexo 1).
- Convocatoria de los sujetos de la tríada a la mesa reflexiva en un espacio diferente a las salas de clase universitarias o escolares.
- Una vez reunida la tríada, un investigador les da las orientaciones generales de la mesa: (i) hace explícitos los objetivos de la MRT, (ii) establece como requisito principal las interacciones no jerárquicas, por lo que las distintas voces y puntos de vista son de igual valor, (iii) en todas las situaciones los tres participantes deben contribuir a la solución, (iv) ellos manejan los tiempos, por tanto, son autónomos de decidir cuándo abordar la siguiente situación, y (v) pueden renunciar a resolver aquellas situaciones que pudiesen resultarles agresivas o atenten con su integridad. Posteriormente, el investigador entrega las pautas a cada participante y se retira del lugar para no perturbar el funcionamiento triádico, coartar o sesgar preguntas o respuestas, ni mucho menos, generar una entrevista grupal, la cual respondería más a las intencionalidades del investigador que a las de la tríada.
- Cuando la tríada declara que ha terminado de abordar las situaciones, el investigador entra al espacio y les pregunta ¿cómo la experiencia de la MRT aporta a su desarrollo personal o profesional?

METODOLOGÍA

La metodología cualitativa resulta compatible con la complejidad y profundidad de los procesos reflexivos (Cornejo, 2003; Dewey, 1989; Schön, 1998) porque “es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios educativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento” (Sandín Esteban, 2003, p. 123) (El subrayado es propio).

La muestra está formada por cuatro tríadas pedagógicas de formación inicial de una Pedagogía en Biología de una Universidad de la Región Metropolitana de Santiago-Chile. Las tríadas son de diferente nivel formativo: la primera tríada (TR1)

corresponde a la práctica inicial de primer año de formación, la segunda (TR2) a la práctica intermedia de segundo año, la tercera (TR3) a la práctica intermedia de tercer año y, la cuarta (TR4) corresponde a la práctica profesional de cuarto año.

El instrumento de producción y recolección de datos corresponde a la MRT, el cual fue sometido a procesos de validación mediante las diferentes miradas del equipo de investigación, y posteriormente, enviado a juicio de expertos. Para cada tríada, se generó un instrumento diferente debido a que cada tríada corresponde a niveles diferentes, y principalmente, porque las entrevistas individuales de la etapa uno del proyecto arrojó puntos de vista y situaciones asociados a las experiencias de cada sujeto.

En cada MRT se utilizó la inducción analítica por medio del análisis de contenido semántico (Tójar Hurtado, 2006), siguiendo las fases que Gómez Mendoza (2000, en Tójar Hurtado, 2006) compiló de diversos autores: a) análisis previo o lectura flotante; b) Preparación del material (transcripción utilizando el software Express Scribe); c) selección de la unidad de análisis: el tema); d) codificación inicial abierta; y e) explotación de resultados.

RESULTADOS Y ANÁLISIS

A partir de la fase propuesta por Gómez Mendoza (2000, en Tójar Hurtado, 2006): análisis previo o lectura flotante; se logró identificar las dinámicas generales de las MRT en función de los cuatro aspectos señalados en la tabla 2.

Aspecto	MRT1	MRT2	MRT3	MRT4
Lidera la mesa	Tutor	(no hay líder claro)	Guía	Estudiante
Mayor acuerdo entre	Tutor y Guía	Tutor y Estudiante	Guía y Estudiante	Tutor y Estudiante
Mayor desacuerdo entre	Guía y Estudiante	Tutor y Guía	Tutor y Estudiante	Guía y Estudiante
Generador de tensiones y discordias	Tutor	Guía	Guía	Estudiante

Tabla 2. Resumen de las dinámicas generales de las MRT.

Se observa que las características de la MRT permiten que el liderazgo de la misma sea ejercido por cualquiera de los actores, o por ninguno como en el caso de la MRT2. Llama la atención que en las MRT1, MRT3 y MRT4 hay coincidencia entre la persona que lidera y la que genera las tensiones y discordancias, es decir, aquel actor de la mesa que está ofreciendo constantemente otro punto de vista o una alternativa diferente para enfrentar las situaciones; y más importante aún, este rol pudo ser ejercido por diferentes actores de las mesas.

Por otro lado, las asociaciones diádicas durante el desarrollo de las MRT pueden cumplir diferentes funciones dependiendo de los sujetos involucrados. Por ejemplo, la

relación entre Guía y Estudiante presenta mayores desacuerdos en MRT1 y MRT4, pero mayores acuerdos en MRT3. La relación entre Tutor y Guía se da más en dinámicas de acuerdos en MRT1 y de desacuerdos en MRT2. Asimismo, la relación entre Estudiante y Tutor presenta mayores acuerdos en MRT2 y desacuerdos en MRT3.

Lo anterior es destacable ya que se sigue conservando la complejidad de las relaciones triádicas de los procesos de práctica pedagógica (Russell y Martin, 2011), y más importante aún, la MRT posibilita espacios para el diálogo, la narración y análisis de experiencias, la consideración de distintos puntos de vista, los acuerdos, desacuerdos, tensiones y discordias.

A continuación, se procede a analizar algunos fragmentos de las MRT que se constituyen en argumentos a favor del objetivo de este artículo: proponer la implementación de MRT para generar procesos reflexivos durante las prácticas pedagógicas de formación inicial.

Los fragmentos han sido seleccionados a partir de cinco categorías de análisis emergentes: aprendizaje desde el/los otro/s, identidad con la práctica pedagógica, las relaciones triádicas, las jerarquías de la MRT y la relevancia de la misma.

Los aprendizajes a partir de el/los otro/s

La dinámica de la MRT ofreció diferentes espacios para que cada uno de los integrantes manifestara lo que ha aprendido de los demás en el proceso de práctica que comparten. En especial, hay un reconocimiento destacado de los profesores guías hacia las enseñanzas de los practicantes, como se observa en el siguiente fragmento de la MRT1:

“Yo estaba desilusionada con los alumnos en práctica, y:::, y no yo me he (2), yo con Cristóbal me la he pasado bien, he aprendido de él. He:::, llevamos una buena relación, es fácil llevarse con Cristóbal. Yo en lo personal he aprendido mucho de él y eso me deja bien, me deja contenta. Eso es como para mí lo más importante.” [...] “A mí me gustó, además que me ayuda arto” [...] “Yo me siento más segura contigo en la sala, porque eres de mucho apoyo.” (Profesora Guía de la TR1)

Además de recuperar la confianza en los estudiantes practicantes, esta sensación de apoyo y aprendizaje es compartida por la profesora guía de la TR2:

“Yo aprendo más de los estudiantes en práctica en que los estudiantes en práctica de mí, creo yo. Creo que::: es súper importante, yo me siento apoyada cuando están ellos, creo que es un momento de sentir un par en el curso, de verme un poco y aterrizar y decir `yo estoy en la misma situación y aunque lleve 20 años yo en algún momento fui estudiante en práctica y tuve los mismos temores y las mismas inquietudes`, y por eso aprendo de ellos de siempre tratar de hacerlo bien y preguntarse si lo estoy haciendo bien” (Profesora Guía de la TR2)

La MRT permite identificar un aspecto que las entrevistas individuales no habían posibilitado: la bidireccionalidad de los procesos de práctica, ya que en la etapa uno del

proyecto se había concluido que en la relación del profesor Guía y el Estudiante sólo aprendía este último. Ahora es explícito para ambos el hecho de que los profesores guías constantemente aprenden de sus estudiantes practicantes.

Identidad con la profesión docente

Durante la MRT se encontraron espacios donde todos los actores manifiestan cómo el proceso de práctica impacta su identidad con la profesión docente. Un caso particular de un estudiante, muestra cómo en un momento donde puso en tela de juicio la continuación de sus estudios de pedagogía, fueron las experiencias de práctica las que activaron y reafirmaron sus deseos de ser profesional de la educación:

“Tenía a mis profesores del colegio como referente, y de hecho lo que rescataba era que yo no quería ser como esos profesores, pero por ejemplo este año que he estado con profesores más dinámicos, más lúdicos, he aprendido que no todos los profesores son como la mayoría de los profesores que yo tuve, y eso igual enriquece mucho porque:: si yo en algún momento pensé en dejar la carrera, ahora ni loco la dejo. Se que hay que profesores que valen la pena y que quieren ser profesores” (Profesor en Formación de la TR2)

De manera similar ocurre con profesores tutores y guías, quienes, en esta dinámica triádica, manifiestan otras dimensiones asociadas a la identidad docente a través de la práctica:

“La práctica es un proceso que he:: es complejo porque no sólo me involucra a mi como tutora, sino al profesor guía, a la estudiante. He:::: es un proceso muy dinámico, muy distinto, no hay uno igual que otro” [...] “Me siento bendecida, creo que es una bendición participar en el proceso de práctica; creo que el background que tengo ahora y el poder comprender otro tipo de situaciones se lo debo al proceso de práctica. He:::: he aprendido a escuchar más, observar y ponerle más atención al otro, a ponerme en el lugar del otro. Creo que la práctica lo humaniza a uno mucho” (Profesora Tutora de la TR3)

“Me gustó mucho eso de humanizar, en realidad la pedagogía es bonita, pero no es para cualquiera” [...] “La pedagogía es bonita pero no es para personas débiles, por eso los que estamos ahí tenemos que demostrar que estamos ahí más allá de la vocación, es porque tenemos una convicción de lo que uno quiere, de lo que es y de lo que puede lograr. En otras palabras, lo que dicen por ahí: creerse el cuento” (Profesor Guía de la TR3)

La profesora tutora, menciona la complejidad de los procesos de práctica, coincidiendo con los planteamientos teóricos (Moss, 2010), y al mismo tiempo señala el potencial de trabajar con otros en contextos diversos que le permiten desenvolverse de mejor manera en diferentes situaciones y llegar a ser “más humana”. Esto último resulta tan interesante en la mesa que detona una intervención por parte del profesor guía en la que señala que la profesión docente está por encima de la vocación, asociándola a la convicción.

Las relaciones triádicas

En la TR2 se detectó diferentes situaciones tensas entre el profesor tutor y la profesora guía, identificándose entre ellos más desacuerdos que acuerdos. Sin embargo, la MRT permitió a los actores encontrar las contribuciones de cada sujeto en el proceso de práctica así como el respeto por las opiniones por los puntos de vista de los demás:

“Yo creo que sí ha contribuido, pensé que no iba a generar ninguna contribución pero creo que sí porque nunca habíamos tenido la instancia de sentarnos los tres a reflexionar con respecto a las prácticas, y:::: por lo tanto conocer mejor la opinión del profesor tutor, del estudiante en práctica y::: mío, para ver si coincidimos en algo” (Profesora Guía de la TR2)

En esta misma situación, el profesor en formación manifiesta:

“Yo coincido con la profesora de que uno se enriquece mucho en este proyecto, porque por ejemplo, yo (2), yo ahora comprendo porqué el profesor tutor me da ciertos consejos y esta es la instancia de poder aclarar esos puntos. Y también en esta instancia uno comprende lo que la profesora guía espera de mi y lo que está esperando que yo haga, y que de pronto uno muchas veces, por pavo o por simple no iniciativa propia uno no lo hace”. [...] “A mi nunca un profesor me había preguntado ¿cómo lo hice?, y eso para mi es importante, porque me doy cuenta que no estoy ahí sólo para escribir lo que ella hace o lo que ella dice sino que también soy partícipe de lo que ella hace con los chicos” (Profesor en Formación de la TR2)

Con lo anterior, se da sólo un ejemplo para ilustrar que en las mesas reflexivas se presentan espacios privilegiados para que cada actor del proceso de práctica comprenda las posturas de los demás, y en especial, permite al estudiante practicante analizar las miradas de sus profesores formadores a partir de las consideraciones de los contextos de desempeño y las experiencias previas.

Las jerarquías en la mesa reflexiva triádica

La principal característica de la MRT es la ruptura epistemológica de las jerarquías del proceso de práctica (Zeichner, 2010), lo cual queda reflejado en la siguiente declaración de una profesora tutora al preguntársele cómo se sintió al participar de ella:

“Estábamos diciendo que había sido un placer estar los tres hoy día. Fue muy grato, fue muy grato porque:: nos sentimos los tres iguales ¡¿verdad?!, como colegas, sin tener que pensar en posiciones ¡¡¡jerárquicas!!!” (Profesora Tutora de la TR1)

En otra MRT se presentó una situación similar, donde tanto la profesora tutora como la profesora en formación manifiestan la importancia y la necesidad de generar espacios con las características planteadas en el presente artículo.

“Esto de estar los tres donde no hay una jerarquía (3) yo no me sentí como, me sentía como con mis compañeros, como hablando un idioma común, como que eso lo hace como una instancia como esta” (Profesora Tutora de la TR3)

[...]

“Aquí hay varias visiones, entonces uno contrapone ideas.” [...] “Me gustan estos espacios de conversación porque uno expone los distintos puntos de vista desde distintas miradas, y sirven como experiencia que a lo mejor yo puedo integrar el próximo jueves a mi práctica, y tener una visión más amplia y::: me gusta”. [...] “A mi me gustan estos espacios y siento que es necesario, y es como valorar la necesidad de compartir, eh ideas, momentos, pensamientos”. (Profesora en Formación de la TR3)

La relevancia de la mesa reflexiva triádica

Un profesor tutor manifiesta sentimiento de tranquilidad luego de realizada la MRT ya que la considera fundamental para generar reflexión sobre las experiencias asociadas a la docencia, y a partir de las mismas fortalecer la profesión y generar cambios en los procesos educativos:

“A mi da una tranquilidad saber de que no estoy solo, de saber que hay más personas enfocados en lo mismo, nos falta esto, nos falta reflexionar y::: y nos falta compartir experiencias y en base a eso fortalecernos más” (Profesor Tutor de la TR3)

Por otro lado, en la TR4 se valoró la MRT como instancia necesaria porque se generan dinámicas diferentes y más cercanas a los compromisos con la profesión docente, es decir, superar los tecnicismos y racionalidades técnicas (Schön, 1998) propias de los afanes de las dinámicas institucionales, para dar pie a procesos de acompañamiento bidireccionales donde se complejiza la práctica del otro y la propia.

Tutora: “yo creo que es como un espacio necesario. Si estos espacios fueran permanentes la más beneficiada es la estudiante, que::: el face to face es relevante porque el mirarse a la cara es otra cosa”

Estudiante: “También encuentro como la profesora tutora que es necesario, porque yo con la profesora guía por ejemplo compartimos mucho tiempo pero al final se torna mucho como de la asignatura. Pero ahora se dio una instancia más personal, cosas que en verdad sirven para ver si uno en verdad está haciendo bien su trabajo o práctica, en qué está fallando, para ver si a mi profesor (tu::tor::) guía está satisfecho con lo que hago”

Tutora: “¡¡se va a ir contenta!!, la profe le dijo algo súper lindo”

Estudiante: (sonríe)

La sonrisa a la que hace alusión el anterior fragmento no es tan trivial como se ve en el papel, sólo la visualización de la videograbación deja entrever el grado de satisfacción de la estudiante de práctica profesional porque, luego de dos años, por primera vez su profesora guía le manifestó lo bien que se ha desempeñado durante su práctica y lo mucho que ha aprendido de ella. Todo esto gracias a la implementación de la MRT.

CONCLUSIONES

La MRT permitió a los actores de la misma reconocerse entre sí y darse cuenta

de los aprendizajes que pueden generar en otros y los que pueden obtener de los otros, independiente de cumplir roles diferentes. Además, se hizo explícito que los procesos de práctica pedagógica de formación inicial movilizan la identidad profesional docente (Vanegas, 2016), aclarando los modelos y perspectivas de los profesores en formación y, tensionando los supuestos y creencias de los profesores tutores y guías.

La dinámica de trabajo de la MRT, como espacio donde sólo están los tres sujetos en condiciones a-jerárquicas, posibilitó la interacción y participación entre todos, la valoración de los distintos puntos de vista y de las experiencias desde diferentes contextos de referencia (Walkintong, 2005). Un aspecto esencial fue romper con la mirada jerárquica del proceso de práctica (Zeichner, 2010; Rusell & Martín, 2011), lo cual fue valorado y agradecido por la mayoría de los actores de las MRT porque les permitió sentirse entre pares, poderse reconocer y distinguir de los otros, plantear posturas convergentes y divergentes, ofrecer soluciones, preguntas y nuevas alternativas a las situaciones planteadas.

Lo anterior se dio porque hubo preparación cuidadosa de la MRT antes de su implementación: realización de entrevistas en profundidad a cada sujeto a partir de sus experiencias de práctica y sus posturas teóricas y empíricas sobre la identidad profesional docente y las prácticas de aula; posteriormente, la revisión detallada de las entrevistas para configurar las diez situaciones del instrumento orientador de la MRT.

Este último punto resulta fundamental en el desarrollo y los alcances de la MRT puesto que debe permitir a todos los sujetos sentirse identificados con las situaciones que allí se planteen, convocados a dar su punto de vista, a estar de acuerdo y en desacuerdo con la situación y con las opiniones de los otros dos participantes (Brandenburg, 2004). Además, las situaciones deben estar directamente relacionadas con las respuestas de los integrantes de la mesa en las entrevistas individuales, pero redactadas de tal manera que no ridiculicen, vulneren o atenten con la integridad de los mismos.

Las cuatro tríadas de este estudio arrojaron evidencia para asegurar que la MRT se convierte en un espacio para generar pensamiento reflexivo durante las prácticas pedagógicas de formación inicial, puesto que permitió a cada sujeto sentirse parte importante del proceso, con un discurso y experiencias que enseñan al otro (Moss, 2010) y que son susceptibles de mejoras a partir de los otros (Canning, 2011). Además, la MRT les permitió el cuestionamiento de sus prácticas (Marcos et al., 2011; Zuljan et al., 2011) y la consideración consiente de sus posturas y acciones (Schön, 1998). Observemos lo planteado por una profesora tutora al finalizar la MRT:

A mi me pasó que llevo más de 10 años en esto y nunca había tenido la oportunidad de escuchar cosas que dijo la Camila ahora. Eh::::: que uno va por la vida, y todo tan rápido y uno tratando de hacer reflexión, pero ¿a qué llamamos reflexión cuando hacemos reflexión? Y me llama la atención porque yo decía 'esto faltó, esto no faltó, esto estuvo bien, esto estuvo mal', ¡¡¡pero después de tantos años!!! ¿me entendí?

Luego de poder escuchar a su estudiante (Camila) en un espacio a-jerárquico, esta profesora pone en reconsideración sus acciones durante 10 años de experiencia como tutora de práctica, y más importante aún, cuestiona sus planteamientos y posturas frente a lo que ha denominado reflexión. Se puede inferir que el examen cuidadoso y persistente al que se refiere Dewey (1989) recientemente se ha activado para esta profesora.

La MRT ha permitido producir información fundamental para el análisis de los procesos reflexivos, sin embargo, aún quedan varios interrogantes por resolver: ¿Cuáles son las dimensiones y características de los procesos reflexivos de la asociación triádica durante las prácticas pedagógicas de los profesores de ciencias en formación inicial? ¿Cuáles son las dimensiones de la reflexión en, sobre y para la práctica del profesor tutor, del profesor guía y del estudiante de pedagogía, durante la formación inicial de profesores de Ciencias? ¿Existen diferencias entre las dimensiones y niveles de la reflexión en, sobre y para la práctica del profesor de Ciencias en formación, dependiendo del nivel de formación: inicial, intermedio y profesional? En caso afirmativo, ¿cuáles son y qué características tiene? ¿Cuál es el perfil reflexivo en, sobre y para la práctica del profesor tutor, del profesor guía y del estudiante de pedagogía, durante la formación inicial de profesores de Ciencias?

REFERENCIAS

Black, P. & Plowright, D. (2010). A multi-dimensional model of reflective learning for professional development. *Reflective Practice*, 11 (2), 245–258

Brandenburg, R. (2004). Roundtable reflections: (Re)defining the role of the teacher educator and the preservice teacher as 'co-learners'. *Australian Journal of Education*, 48 (2), 166–181.

Brandenburg, R. (2008). *Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices* (Vol. 6). Clayton, Australia: Springer.

Canning, R. (2011). Reflecting on the Reflective Practitioner: Vocational Initial Teacher Education in Scotland. *Journal of Vocational Education and Training*, 63(4), 609-617.

Cornejo, J. (2003). El pensamiento reflexivo entre profesores. *Revista Pensamiento educativo*, 32, 343-373.

Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos*. Barcelona: Paidós.

Gutiérrez, K. (2008). Developing sociocultural literacy in the third space. *Reading Research Quarterly*, 43 (2), 148-164.

Harrison, J., Lawson, T., & Wortley, A. (2005). Facilitating the Professional Learning of New Teachers Through Critical Reflection on Practice During Mentoring Meetings. *European Journal of Teacher Education*, 28(3), 267-292.

Korthagen, F., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2001). Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education. Mahwah, NJ: Erlbaum. profesional durante la formación

inicial docente. *Estudios Pedagógicos*, XXXI(2), 137-143.

Marcos, A. R., Esteban, R. M., Aranda, R., Blanchard, M., Dominguez, C., Gonzalez, P., Messina, C. (2011). Reflective peer coaching in the Practicum of teacher training. *Revista De Educacion* (355), 355-379. doi: 10.4438/1988-592x-re-2011-355-028

Montecinos, C., & Walker, H. (2010). La colaboración entre los centros de práctica y las carreras de pedagogía. *Docencia*, 42, 64-73.

Moss, J. (2010). A Partnership in Induction and Mentoring: Noticing How We Improve Our Practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(7), 43-53.

Russell, T & Martin, A (2011). Challenges to Promoting Quality in Pre-Service Practicum Experiences. Documento presentado en the 2011 ISATT conference. Braga, Portugal: University of Minho.

Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.

Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan* (1a ed.). Barcelona: Paidós.

Tójar Hurtado, J. C. (2006). *Investigación cualitativa: Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.

Vanegas, C. (2016). *Procesos reflexivos de profesores de ciencias durante las prácticas pedagógicas de formación inicial* (Tesis Doctoral). Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile.

Walkington, J. (2005). Becoming a Teacher: Encouraging Development of Teacher Identity through Reflective Practice. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33(1), 53-64.

Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 89-99.

Zuljan, M. V., Zuljan, D., & Pavlin, S. (2011). Towards improvements in teachers' professional development through the reflective learning paradigm. The case of Slovenia. *Hacettepe Universitesi Egitim Fakultesi Dergisi-Hacettepe University Journal of Education* (41), 485-497.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Ações formativas 72, 73, 76, 78, 79

Alfabetização cartográfica 142, 143, 144, 153

Anos iniciais do ensino fundamental 41, 142, 153

Aprendizagem significativa 1, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 53

B

Brincadeiras 1, 6, 9, 10, 12, 15, 204, 224

C

Ciclo da água 222, 228, 231, 233

Ciências naturais 222, 223, 227, 339, 345

Circularidades 179, 189

Crenças 60, 62, 63, 81, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 257, 259, 261, 347

Crianças pequenas 4, 15, 222

D

Docência 17, 26, 27, 29, 33, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 45, 47, 49, 68, 88, 206, 234, 246, 247, 252, 257, 285, 304, 308, 313, 340, 341, 344, 348, 349, 394

Docência e gestão 40, 42, 45, 47

Docentes 17, 26, 31, 32, 34, 35, 36, 37, 39, 41, 45, 47, 71, 72, 75, 76, 77, 78, 79, 81, 82, 85, 87, 96, 99, 100, 102, 104, 107, 108, 111, 112, 113, 114, 129, 130, 132, 139, 140, 164, 165, 174, 197, 201, 202, 206, 214, 216, 217, 220, 245, 250, 251, 252, 256, 265, 267, 270, 285, 293, 296, 298, 302, 304, 305, 309, 310, 311, 313, 314, 315, 316, 317, 318, 319, 320, 321, 340, 341, 345, 350, 355, 382, 387, 388

E

Educação infantil 1, 2, 3, 4, 6, 9, 11, 13, 14, 15, 16, 29, 40, 41, 42, 46, 204, 205, 209, 222, 223, 225, 226, 227, 228, 233, 234, 288

Eja 155, 156, 157, 159, 160, 163, 171, 173, 174

Ensino fundamental 17, 40, 41, 42, 67, 72, 75, 142, 144, 153, 159, 160, 161, 166, 170, 205, 206, 209, 219, 222, 234, 286, 288, 300, 321, 325, 343, 344, 378

Ensino híbrido 91, 92, 93, 94, 96, 98

Escolas 3, 4, 6, 20, 23, 24, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 40, 41, 45, 46, 47, 51, 72, 73, 75, 77, 78, 79, 93, 159, 160, 163, 167, 171, 175, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 200, 201, 202, 204, 206, 208, 209, 211, 212, 213, 217, 218, 219, 220, 221, 227, 228, 233, 245, 246, 247, 249, 250, 251, 255, 256, 260, 265, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 296, 298, 299, 300, 301, 303, 382, 384, 390, 394

Espaço vivido 142, 143, 144

F

Fenomenologia 1, 3, 5, 14, 16, 179, 192

Formação continuada 1, 4, 14, 27, 28, 30, 31, 32, 35, 36, 37, 38, 39, 42, 46, 47, 48, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 91, 92, 94, 95, 96, 143, 212, 216, 217, 220, 255, 256, 257, 267, 268, 291, 296, 297, 302, 304, 308, 309, 345, 349, 388, 390, 393, 396

Formação de professores 31, 33, 38, 39, 41, 43, 46, 49, 50, 61, 62, 63, 64, 71, 73, 74, 75, 79, 80, 81, 84, 85, 89, 130, 195, 197, 205, 217, 219, 221, 245, 256, 262, 267, 268, 297, 298, 303, 322, 339, 350, 383, 385, 387, 388, 394

Formação docente 27, 28, 29, 32, 33, 39, 46, 48, 50, 71, 91, 98, 130, 218, 248, 252, 255, 258, 262, 263, 267, 269, 299, 305, 350, 382, 388, 393

Formação inicial de professores 59, 60, 61, 70, 71, 129, 130, 132, 245

Formación inicial docente 115, 127

Fracasso escolar 155, 157, 160, 161, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 170, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 265

Fronteira latina 81, 86

G

Gephemopo 194, 195

Grupos étnicos 236, 327, 328

I

Identidade docente 59, 60, 61, 64, 67, 68, 69, 70, 132, 138, 139, 339, 340, 341, 350

Identidade étnica 236

J

Jovem em conflito com a lei 155, 156, 157, 158, 159, 163, 165, 166, 167, 168, 169, 171, 172, 173, 175

L

Leitura 13, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 38, 41, 42, 54, 94, 97, 143, 144, 146, 149, 176, 182, 208, 245, 247, 249, 250, 251, 252, 262, 287, 323, 329, 332, 336, 349

Linguagem 7, 10, 12, 15, 19, 21, 24, 64, 86, 90, 95, 134, 142, 143, 144, 149, 161, 187, 199, 224, 234, 246, 283, 332, 345

Língua inglesa 81, 84, 85, 86, 87, 88, 89

M

Memoriais de formação 59, 61, 63, 65

Mesa reflexiva triádica 115, 118, 124, 125

Metodologias ativas 52, 58, 91, 92, 94, 96, 97, 98

Mulheres indígenas 235, 236, 334, 335

N

Narrativas e escritas de si 59, 61, 64, 65, 66, 69, 70

O

Ouro Preto do Oeste/RO 193, 194, 195, 196, 197, 198, 200, 201

P

Pedagogo 40, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 387, 389

Percepção 1, 3, 4, 5, 7, 9, 11, 12, 13, 14, 16, 50, 143, 144, 183, 188, 192, 197, 215, 257, 276, 295, 304, 313, 329, 333, 334, 335, 345, 348, 394

Políticas educacionais 26, 27, 73, 155, 157, 164, 168, 170, 173, 176, 206, 207, 211, 214, 219, 220, 249, 255, 286, 290, 293, 301, 302

Prática pedagógica 115, 119, 120, 122, 126

Produção textual 19, 25, 245, 247, 248, 251, 332

Professores 1, 2, 3, 4, 5, 6, 9, 13, 14, 17, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 45, 46, 48, 49, 50, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 83, 84, 85, 87, 88, 89, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 129, 130, 132, 136, 137, 139, 161, 162, 165, 172, 174, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 225, 236, 245, 246, 247, 249, 250, 252, 253, 255, 256, 257, 258, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 270, 273, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 285, 286, 287, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 302, 303, 308, 309, 319, 322, 339, 340, 341, 343, 344, 346, 347, 348, 349, 350, 378, 382, 383, 384, 385, 386, 387, 388, 390, 391, 392, 393, 394, 396

Programa mais educação 206, 207, 208, 209, 210, 212, 214, 218, 219, 221, 285, 286, 287, 289, 291, 293, 294, 300, 301, 303

R

Reflexión 115, 116, 120, 125, 126, 127

S

Saberes 6, 9, 32, 33, 34, 39, 49, 60, 74, 76, 78, 137, 138, 142, 144, 153, 176, 179, 181, 182, 183, 186, 187, 188, 189, 209, 213, 216, 217, 218, 246, 251, 252, 253, 257, 258, 265, 271, 272, 273, 275, 276, 278, 281, 283, 288, 292, 293, 296, 297, 298, 299, 322, 324, 336, 341, 346, 350, 385, 389

T

Trabalho 2, 6, 20, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 45, 46, 47, 51, 52, 53, 54, 55, 57, 60, 61, 65, 69, 71, 74, 75, 77, 78, 87, 89, 92, 95, 129, 130, 131, 133, 134, 135, 139, 142, 143, 144, 152, 153, 156, 157, 158, 162, 164, 165, 175, 179, 181, 196, 201, 202, 204, 206, 207, 208, 212, 213, 214, 216, 217, 218, 219, 220, 222, 223, 225, 227, 228, 230, 233, 236, 248, 250, 251, 252, 253, 257, 258, 264, 265, 268, 270, 272, 275, 276, 281, 285, 286, 287, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 299, 301, 302, 304, 305, 306, 308, 309, 310, 312, 313, 318, 319, 320, 321, 322, 325, 330, 339, 340, 342, 343, 344, 345, 346, 347, 348, 349, 350, 378, 382, 383, 385, 386, 388, 389, 390, 391, 394

Trabalho docente 27, 28, 31, 32, 33, 34, 36, 38, 39, 45, 75, 207, 219, 220, 236, 248, 265, 268, 286, 301, 302, 312, 320, 321, 349, 382

U

Uneuro 193, 194, 195, 196, 197, 198, 201

Universidade intercultural 236

 **Atena**
Editora

2 0 2 0