



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE FILOSOFIA Y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PARVULARIA

“EL DIARIO, COMO ESTRATEGIA EN LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES REFLEXIVOS/AS.”

Seminario para optar al Título de Licenciado en Educación y Pedagogía en Educación Parvularia con Mención.

Proyecto Patrocinado por la Dirección de Investigación de la UMCE MYS 26/2011

Autoras : Daniela Agurto Álvarez
Camila Ramos Flores
Meribet Ravanales Jeldres
Jessica Reyes Cano
Ximena Silva Díaz

Profesora Guía : Sra. María Cristina Ponce Carrasco

Santiago, marzo de 2012.



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE FILOSOFIA Y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PARVULARIA

“EL DIARIO, COMO ESTRATEGIA EN LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES REFLEXIVOS/AS.”

Seminario para optar al Título de Licenciado en Educación y Pedagogía en Educación Parvularia con Mención.

Proyecto Patrocinado por la Dirección de Investigación de la UMCE MYS 26/2011

Autoras : Daniela Agurto Álvarez
Camila Ramos Flores
Meribet Ravanales Jeldres
Jessica Reyes Cano
Ximena Silva Díaz

Profesora Guía : Sra. María Cristina Ponce Carrasco

Santiago, marzo de 2012.

AGRADECIMIENTOS

Nuestra Investigación representa no tan sólo la finalización de un proceso formativo, sino también, el comienzo de una nueva etapa, en donde la infinidad de aprendizajes y nuevos conocimientos nos esperan para desarrollarnos tanto como profesionales de la educación y seres humanos. Agradezco de una forma desmesurada a mi madre Carmen, a quien amo, por su sacrificio y gran apoyo durante toda mi vida, a mis hermanos Luis y David por su amor, cuidado y apoyo desde siempre, a mi pololo Diego por su gran apoyo, amor y comprensión. Y como no, a mis amigas y compañeras por desarrollar y compartir este último periodo de grandes aprendizajes.

Daniela Andrea Agurto Álvarez

Es de mi profundo deseo agradecer el apoyo brindado durante este camino recorrido en mi vida educacional, a los/las docentes por ser parte de mi proceso de formación, a mis compañeras de grupo, por ser tal cuales y estar ahí presentes en todos los momentos. Y más aun en especial el apoyo otorgado por mi madre, padre, hermanos y hermana, quienes han dado la fortaleza para siempre salir adelante, logrando así el éxito en aquello que me propusiera. Así también a mi novio agradecer la paciencia y apoyo incondicional que me ha entregado desde que ingrese a la universidad, siendo un pilar fundamental. Hoy doy gracias a dios quien siempre guía mis pasos y quien me da la sabiduría para enfrentar los desafíos de la vida, el cual hoy tiene sus frutos “Ser Educadora de Párvulos”, y finalmente por poner en mi camino aquellos que me aman, mi familia.

Meribet Andrea Ravanales Jeldres

Soy una agradecida de la vida por las personas que hoy están a mi lado, y que han estado por más tiempo del que puedo recordar en esta vida... Personas que me han visto crecer y que hoy, al culminar este gratificante proceso de investigación, no me queda más que decir, gracias. En primer lugar, a mis queridos padres, por su apoyo incondicional y confianza en mi decisión de ser Educadora de Párvulos. Mamá y papá, gracias por el inmenso amor, los valores y la sabiduría emocional demostrada en su tarea de padres. A mis hermanos Claudia y Juan Carlos, por estar siempre en los buenos y malos momentos. A Michael, por nutrir mi vida de amor y por creer en mis potencialidades y vocación desde siempre. Gracias también, a mis buenas amigas y compañeras de trabajo. Y como olvidar a mis dulce más dulces, Amanda y Emma, muchas gracias por existir.

Camila Renèe Ramos Flores

Ha terminado un proceso muy importante en mi vida, que se caracterizó por ser arduo, lleno de alegrías y esfuerzo; en el cual he conocido a mis queridas compañeras con las que comparto la vocación por educar y formarnos como Educadoras de Párvulos. Por esta misma razón, dedico y doy las gracias de este logro, principalmente a Dios, a mi Mamá y Papá por su amor, confianza, aliento y apoyo incondicional para alcanzar una de mis primeras metas. Gracias por sus enseñanzas que escuché desde que era pequeña, inculcándome que con esfuerzo y perseverancia se logran los sueños y que hoy con orgullo dan sus primeros frutos. Además les doy las gracias a mis hermanos Manuel y Benjamín, como también, a todas aquellas personitas que me han acompañado en forma presencial y espiritual, brindándome su apoyo y compañía para seguir adelante.

Jessica Nataly Reyes Cano

Este trabajo representa la culminación de mi formación inicial como Educadora de Párvulos, el cual ha sido posible gracias a todas las personas que me han apoyado incondicionalmente de diversas formas, a mi madre por enseñarme a ser resiliente, a mi padre que ya partió quién siempre me incentivó a estudiar, a mi hermano, a mis cuñadas, a mis suegros, al Jardín de estudiantes, a mi equipo de trabajo, a las docentes, a Víctor por haber respetado mis extravagantes ritmos de estudio, y a mis hijos Javiera, Matías y Rodrigo quienes encienden mi convicción que a través de la educación se puede construir una sociedad mejor. A todos ustedes, muchas gracias por contribuir a mi formación.

Ximena Alejandra Silva Díaz

Un agradecimiento muy especial a nuestra profesora guía María Cristina Ponce Carrasco, por aceptar acompañarnos en este proceso de Seminario. Su apoyo y total entrega fue de gran relevancia para llevar a cabo nuestra Investigación; y también, sus esfuerzos por formarnos como investigadoras cualitativas, posee un gran significado para nuestra formación como futuras Educadoras de Párvulos. Cada etapa que constituyó este arduo trabajo, fue guiada y mediada por las críticas constructivas y rigurosas que Usted nos entregó, siempre desde el dialogo conjunto, participativo y democrático. Gracias también, por la metacognición que suscitó durante los diversos momentos de construcción del Seminario, ya que dicha concientización y cuestionamiento permanente, le otorgan el real significado a los aprendizajes construidos en este proceso, en este caso desde la reflexión que implica trabajar en este tema de investigación. Por estos motivos y otros tantos, es que nos sentimos muy afortunadas de que Usted nos haya acompañado y de este modo, haya contribuido en nuestra formación como investigadoras, sintiéndonos orgullosas de ser profesionales de la Educación, y más aún, de emprender el desafío actual de los Educadores/as de Párvulos. Muchas Gracias.

Con gratitud y cariño sus estudiantes seminaristas....

RESUMEN

El Departamento de Educación Parvularia de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE), declara en su misión, la formación de Educadores/as de Párvulos reflexivos, que investiguen sobre su propia práctica, y que a su vez, demuestren un manejo profundo sobre su campo disciplinario. Así también, se señala que los profesionales deben ejercer un liderazgo democrático, participativo y transformador en las diversas comunidades en las que se desenvuelva.

Una de las estrategias fundamentales que se utiliza para desarrollar el pensamiento reflexivo y sistematización del pensamiento pedagógico que construyen los futuros Educadores/as de Párvulos en las actividades prácticas, es el diario reflexivo. Sin embargo, no existen evidencias sobre el desarrollo de los procesos reflexivos que llevan a cabo los/las estudiantes por medio de este. La Investigación, tuvo como objetivo principal analizar los procesos reflexivos y de este modo: describir el conocimiento profesional que subyace de las reflexiones de las estudiantes; identificar los niveles de reflexión; y por último, develar el significado que le otorgan, tanto docentes como estudiantes, al diario reflexivo en la formación del Educador/a de Párvulos.

Esta Investigación se enmarcó en el paradigma cualitativo y metodología fenomenológica, debido a que busca estudiar a los sujetos desde los sujetos mismos, en este caso, mediante las reflexiones y el discurso de los participantes de esta Investigación, donde subyacen aportes respecto al mejoramiento de los procesos reflexivos de los/las estudiantes y de este modo, retroalimentar el Plan de Estudios de la carrera, específicamente la implementación del diario reflexivo en la formación de los futuros Educadores/as de Párvulos.

Palabras claves: Diario reflexivo; Procesos reflexivos; Conocimiento profesional.

INTRODUCCIÓN

La presente Investigación pretende aportar con la construcción de un nuevo conocimiento, dando a conocer los procesos reflexivos que están llevando a cabo los/las estudiantes de la carrera de Educación Parvularia de la UMCE, por medio de las actividades prácticas, específicamente en la construcción del diario reflexivo.

El objetivo central de esta Investigación es analizar los procesos reflexivos que se desarrollan en las actividades prácticas, a través de la elaboración de los diarios. Para el logro de ello, se plantearon los siguientes objetivos específicos: develar los significados que le otorgan los docentes y estudiantes, al diario; describir el conocimiento profesional que subyace de las reflexiones de los/las estudiantes, en la elaboración del diario; identificar los niveles de reflexión que se evidencian durante el proceso formativo de los/las estudiantes, en la elaboración del diario.

La Investigación se enmarca desde un paradigma cualitativo, ya que se focaliza en el análisis de situaciones complejas y de este modo, busca comprender la realidad investigada. Las experiencias de los/las participantes es escuchada, por ende, cobran importancia sus palabras, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones, tal y como son expresadas por ellos mismos, y también el mundo en que estos se encuentran insertos. Desde el enfoque fenomenológico se aporta la mirada desde la subjetividad, es decir, la experiencia particular tal y como es vivida por las propias personas, en lo que respecta a la construcción de los procesos reflexivos que llevan a cabo los futuros Educadores/as de Párvulos.

Para poder comprender en su totalidad el fenómeno de estudio, se hizo necesario hacer una revisión crítica de los diarios reflexivos. Además, la realización de entrevistas

grupales tanto a docentes como estudiantes, para así develar significados atribuidos a la estrategia del diario reflexivo. Finalmente, de manera paralela a la revisión de diarios, se identificaron los niveles de reflexión que se evidencian durante el proceso formativo.

El presente documento se organiza en los siguientes capítulos. El primero dice relación con El Problema, dando a conocer a su vez, los objetivos planteados en este estudio; el segundo contiene el Marco Referencial; el tercero el Diseño Metodológico; el cuarto el Análisis de la Información; el quinto trata sobre las Conclusiones; y el sexto capítulo comprende las Proyecciones. Por último, se incluye la Bibliografía y Anexo.

La relevancia del estudio está dada, ya que en el Plan de Estudios de la carrera de Educación Parvularia de la UMCE se declara la formación de un profesional reflexivo, por ende es de suma importancia aportar con antecedentes empíricos sobre los procesos reflexivos que llevan a cabo los/las estudiantes, más aún si se investigan desde el contexto de lo que éstos construyen mediante el diario reflexivo, estrategia utilizada en la formación de los futuros Educadores/as de Párvulos para promover la reflexión.

ÍNDICE

	Pág.
INTRODUCCIÓN	13.
	18.
CAPÍTULO I: EL PROBLEMA	
1.1 Planteamiento del Problema	18.
1.2 Objetivos	25.
CAPÍTULO II: MARCO REFERENCIAL	26.
2.1 Los Modelos de Formación Inicial Docente y sus concepciones de Práctica	26.
2.1.1 Perspectiva Académica	28.
2.1.2 Perspectiva Técnica	30.
2.1.3 Perspectiva Práctica	34.
2.1.4 Perspectiva de Reflexión en la Práctica para la Reconstrucción Social	40.
2.1.5 Concepciones de la Práctica	44.
2.2 Conocimiento Profesional	50.
2.2.1 Las Teorías Personales: Su influencia en la Construcción del Conocimiento Profesional	51.
2.2.2 La Construcción del Conocimiento Profesional en la Formación Inicial Docente	52.
2.2.3 El Conocimiento Profesional del Educador/a de Párvulos	53.
2.3 La Reflexión en la Formación Docente	57.
2.3.1 Concepción sobre Reflexión	57.
2.3.2 Niveles de Reflexión	59.
2.3.3 Estrategias para el desarrollo del Procesos Reflexivos	61.
CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO	72.
3.1 Paradigma y Enfoque de Investigación	72.
3.2 Selección de la Muestra	75.
3.2.1 Criterios de Selección de la Muestra y Fundamentación	75.
3.2.2 Determinación de la Muestra	76.
3.3 Selección y criterios de construcción de instrumentos de recolección de información.	78.
3.3.1 Diario Reflexivo	78.

3.3.2 Selección de Diarios Reflexivos	80.
3.3.3. Entrevistas Grupales y en Profundidad	80.
3.4 Criterios y Procedimientos para el Análisis de la Información	82.
3.5 Criterios de Rigor para la Investigación	90.
3.5.1 Criterio de Credibilidad	90.
3.5.2 Criterio de Confirmabilidad	90.
CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	92.
4.1 Recuento Metodológico	92.
4.2 Análisis Descriptivo Interpretativo	94.
1. Categoría: El Diario y su Impacto en la Formación	94.
2. Categoría: Sentido y Significado de la Práctica	100.
3. Categoría: De qué reflexionan las Estudiantes	109.
4. Categoría: Educadora de Párvulos: Imagen y Realidad	112.
5. Categoría: Desvalorización del Personal Técnico, perspectiva de las Estudiantes	115.
6. Categoría: Lo que se enseña y cómo se enseña en Educación Parvularia	119.
7. Categoría: ¿Qué hacen los niños y niñas en los Centros Educativos u otros espacios educativos?	123.
8. Categoría: Importancia de la Familia y la Comunidad desde la Teoría	128.
9. Categoría: ¿Cómo promover procesos reflexivos en los/las estudiantes?	132.
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES	140.
Metacategoría: El difícil camino hacia la Formación de un Profesional Reflexivo	140.
Metacategoría: Los desafíos en la Formación del Educador/a de Párvulos: La construcción del Conocimiento Profesional	143.
Metacategoría: Niveles de Reflexión construidos por los futuros profesionales de la Educación Parvularia	145.
CAPÍTULO VI: PROYECCIONES	149.
BIBLIOGRAFÍA	151.
ANEXO	154.

CAPÍTULO I: EL PROBLEMA

1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La educación se visualiza como un hecho relevante para el desarrollo humano; por ende, de acuerdo a los distintos momentos políticos y sociales emergen modelos que sustentan epistemológicamente la formación docente. En cada contexto histórico, se generan expectativas sobre educación y también de los profesionales de educación. Por ello, la formación de educadores/as se torna un tema prioritario para los países (Nocetti, 2005). Los diversos modelos de formación responden a perspectivas educacionales específicas, sin embargo, más allá del momento histórico del cual surgieron, las diversas orientaciones formativas, conviven en la organización, en el currículum, en las prácticas y en los modos de percibir la educación (Diker & Terigi, 1997). Es decir, un mismo hecho social, es analizado, percibido y asumido desde diferentes perspectivas ideológicas, en un momento determinado.

Un modelo que ha orientado la formación docente desde la década de los cincuenta, ha sido el técnico. Este, enfatiza la transmisión de conocimientos y habilidades a los estudiantes a través de programas fragmentados, control eficaz de los procedimientos y en la formulación de objetivos conductuales, propios del modelo Tyleriano. Así también, se considera que la teoría antecede a la práctica. En contraposición, el modelo práctico reflexivo, relegitima el conocimiento práctico del Educador/a. Es decir, frente a la descontextualización y fragmentación del interés técnico, se propone una visión comprensiva y holística, unitaria e integradora de lo que supone el aprendizaje y la práctica de la enseñanza. Otro modelo, el crítico-emancipatorio, prioriza el contexto donde se desarrolla la docencia, otorgándole importancia a aspectos de carácter político, ético, moral y valórico (Medina, 2005).

Los modelos para la formación inicial de educadores/as propuestos en distintas épocas, constatan que el hecho histórico es dinámico, que no existen certezas ni una mirada neutra y atemporal de la educación, por lo tanto, resulta imposible generalizar el conocimiento y asumirlo como acabado. En momentos determinados, un enfoque se percibe socialmente más pertinente que otro. Ante esto, Bárcena (1994) señala: “La educación, concebida como actuación humana, es un problema práctico en el que existen ciertas zonas de indeterminación, singularidad y conflicto, todo lo cual hace que podamos referirnos al principio de incertidumbre en educación” (p.24).

En este contexto de incertidumbre e incertezas, autores como Dewey y Schön coinciden en la necesidad de formar profesores/as reflexivos, capaces de integrar la teoría y la práctica. Señalan que el acto reflexivo, les permitiría actuar con autodeterminación y ética en un determinado contexto (Latorre, 2004). Desde esta perspectiva, se pretende formar profesionales activos que se desenvuelvan en contextos complejos, ambiguos, dilemáticos e inestables; y que permanentemente redefinan y traduzcan los elementos curriculares de acuerdo a la reflexión de sus creencias, teorías implícitas o constructos personales (Latorre, 2002). El profesor/a reflexivo, no es visto como un reproductor de conocimientos, sino más bien, como un constructor de este, a partir de la problematización y reflexión de su práctica.

La práctica es algo fluido, fugaz, difícil de aprehender en coordenadas simples, y además, compleja en tanto en ella se expresan múltiples determinantes, ideas, valores, usos pedagógicos. Estas condiciones hacen de la incertidumbre un principio de la práctica, porque la tarea educativa es un proceso de codeterminación entre varios sujetos que exige una constante coordinación de acciones. Son acciones que conforman procesos en los cuales la dominación de un modelo de racionalidad técnica traería como resultado la imposición a los procesos educativos de una certidumbre de la que carecen por principio (Bárcena, 1994, p.137).

En la actualidad, somos partícipes de un contexto caracterizado por profundas transformaciones científicas, tecnológicas y culturales, lo que genera nuevos desafíos a las Universidades en la formación de profesores/as reflexivos. Ser un profesional práctico reflexivo, significa realizar un cuestionamiento activo y persistente antes, durante y retrospectivamente después de la práctica (Brubacher, Caser & Reagan, 2000), cuestionando de este modo su propio actuar. Así mismo, la formación de docentes desde un paradigma práctico reflexivo, le otorga un gran significado a la generación de conocimientos a partir de la reflexión de la propia práctica y del cuestionamiento constante de las propias creencias y saberes pedagógicos con los que orienta su práctica. Al respecto, Bárcena (1994) señala: “(...) no se resuelve la enseñanza con sólo mirarla ni se convierte en práctica racional innovadora si no se supera el nivel del pensamiento vulgar, las creencias personales o el conocimiento tácito” (p.127).

No obstante, la posición de formar profesionales reflexivos convive con otros enfoques, donde coexisten visiones economicistas, técnicas y centradas en los resultados. Desde una perspectiva funcional de la educación, la formación de educadores/as se reduce a criterios de eficacia y eficiencia, en el adecuado uso de recursos y otros indicadores propios de los procesos de acreditación de las carreras de pedagogía. Así también, la calidad de la formación se verifica a través de pruebas que miden, de manera fragmentada, fundamentalmente conocimientos pedagógicos y disciplinares (Jomtien, 1990; Dakar, 2000; UNESCO, 2006; Fortalecimiento Inicial Docente, 2006; Comisión Nacional de Acreditación, 1999; Prueba Inicia, 2005). Por otra parte, debido a la cantidad y variedad de instituciones que forman educadores/as desde el año 1981 (Ley 3.541), específicamente Educadores/as de Párvulos¹, la tarea de analizar y evaluar los programas de formación inicial docente se vuelve compleja. Es decir, es complejo determinar si dichos programas formativos enfatizan el desarrollo reflexivo de los futuros profesionales o bien, priorizan una formación más técnica y funcional (Avalos, 2009).

¹ De acuerdo al Índice Estadístico del Consejo Nacional de Educación Superior (2011), existen 131 Programas de Formación Inicial de Educadores/as de Párvulos a nivel nacional.

Schön (1983); Zeichner y Liston, (1987); Informe Delors (1996); y Avalos (1999), plantean que los enfoques sobre enseñanza reflexiva, investigación-acción y aprendizaje mediante la acción, debieran ser propuestas a considerar en la formación de profesores/as, por las características de la profesión. Los enfoques reflexivos, implican reorganizar el currículo y los modos de enseñanza, de manera que se ofrezca a los/las estudiantes la oportunidad de reflexionar sobre sus experiencias y aprender a enseñar mediante proyectos de investigación-acción. Sin embargo, en un estudio realizado por el Mineduc en el año 1996, se evidenció fragmentación en los planes formativos y desarticulación entre la teoría y la práctica. Es decir, los modelos de formación docente han estado orientados, en mayor medida, por un enfoque de formación técnica, donde la reflexión se pone al servicio de los conocimientos teóricos (Avalos, 1999). Se concluye que, a pesar que existe un amplio repertorio de investigaciones que declaran la relevancia de priorizar la formación de profesionales reflexivos, persiste una formación de carácter más técnico.

En nuestro país, la Educación Parvularia ha estado al centro del debate, existiendo consenso en la relevancia de aumentar la cobertura en el nivel y también, mejorar la calidad. En este contexto, la formación de Educadores/as de Párvulos en Chile no ha estado ajena a esta discusión, más aún luego de difundirse investigaciones que demostraron debilidades en las ofertas formativas (García Huidobro, 2006; Organización Mundial de Educación Preescolar, 2007). Así también, los bajos resultados en los primeros procesos de acreditación en las Universidades públicas y privadas que ofrecen la carrera de Educación Parvularia y también, el bajo desempeño de los/las estudiantes en la Prueba Inicia realizada el año 2009.

A la luz de estos resultados, la Comisión Nacional de Acreditación (2007) reafirma la apertura de revisar la formación inicial que se ofrece actualmente a este profesional, señalando que:

(...) durante el proceso de formación deberán desarrollarse capacidades de investigación básica, centrada en la formación práctica, la cual comprende una secuencia de actividades relacionadas con el aprendizaje de la docencia y la reflexión sobre este aprendizaje, organizadas en forma progresiva a través de la formación docente (p.3).

Por otra parte, en un documento de la Pontificia Universidad Católica de Chile se expone que la formación de Educadores/as de Párvulos debiese centrarse en la reflexión e investigación acción, lo que les permitiría remirar, repensar y reconstruir una pedagogía del párvulo más potenciadora, esperanzadora y humanizadora (PUC, 2002).

En consecuencia, a partir de la meta nacional de dar a todos los niños/as de Chile una Educación Parvularia más extendida y de calidad, se cuestiona si están las condiciones necesarias para cumplir con ello. Inevitablemente, una de esas interrogantes se refiere a la formación de Educadores/as de Párvulos y, más concretamente, a la adecuación entre la formación que estos profesionales reciben y el desafío que deberán enfrentar. Una de las estrategias que se utilizan para enfrentar los problemas que se derivan de la formación de Educadores/as de Párvulos con un énfasis más técnico, son el diseño de manuales, guías, libros del profesor, talleres. Es decir, aunque se insiste en la necesidad de contar con docentes innovadores, reflexivos, que investiguen y sistematicen nuevos conocimientos, y además, sean capaces de desarrollarse en escenarios complejos; al momento de abordar su formación inicial y continua, se eligen las mismas vías del pasado: capacitación y más capacitación (Unesco, 2005).

La carrera de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Parvularia de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, declara en los fundamentos del Plan de Estudios vigente, que la formación de este profesional se realiza desde un paradigma práctico reflexivo. Así también, se señala que la práctica en la formación

profesional docente y los procesos que esta acción conlleva, permite la reflexión, revisión de prejuicios y preconceptos sobre la enseñanza y el aprendizaje. Se explicita que en la formación, se diseñan instancias para revisar la propia biografía educacional, para reconocer los modelos de enseñanza que han tenido cierta influencia en la representación de la práctica educativa y también la oportunidad para reflexionar sobre esta experiencia, desde la perspectiva de los nuevos conocimientos construidos en la formación (Nocetti, 2005).

En esta carrera, se especifica que la línea de práctica, representa el eje articulador del currículo. Así mismo, las diversas asignaturas de prácticas de los nueve semestres académicos destacan que una de las estrategias formativas para desarrollar los procesos reflexivos, es la utilización del diario reflexivo.

(...) esta estrategia se ha privilegiado porque se considera el conocimiento personal, suministrando información relevante respecto de la estructura y del funcionamiento de la actividad mental de cada estudiante, y constituye uno de los instrumentos básicos en la evaluación del conocimiento práctico (Ponce, 2005, p.28).

Es decir, con esta estrategia se pretende que los/las estudiantes desarrollen la habilidad de observar y sistematizar; descubrir sus propias percepciones de acuerdo a su realidad y experiencias vividas; hacerse conscientes del propio autoconocimiento; así como también, asumir una postura crítica y autocrítica, desarrollando un proceso reflexivo permanente de la acción pedagógica, generando de este modo nuevos conocimientos, y con ello transformar su pensar y hacer. La importancia de esta estrategia, radica en que resultados de investigaciones demuestran que los docentes tienden a realizar prácticas vivenciadas en su vida como estudiantes, privilegiando la reproducción de metodologías tradicionales de carácter poco crítico (Latorre, 2002), sustentándose en creencias, las cuales se encuentran arraigadas antes de ingresar a la formación universitaria (Latorre, 2004). Desde esta perspectiva, es necesario que los futuros educadores/as que se están formando

transformen sus marcos de referencia a través de las estrategias implementadas en las asignaturas prácticas. Es en este contexto, que el diario reflexivo representa un interesante instrumento para avanzar en la construcción reflexiva del conocimiento profesional de cada uno de los Educadores/as de Párvulos que se encuentran en el proceso de formación inicial (Ponce, 2005).

No obstante, el Plan de Formación de la carrera de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Parvularia con menciones, ha sido evaluado permanentemente, no existen suficientes evidencias que den cuenta de cómo el diario reflexivo contribuye a la formación de profesionales reflexivos. Así también, se desconoce el significado que le otorgan los/las estudiantes y docentes a esta estrategia. Acorde a los antecedentes expuestos, se han planteado las siguientes interrogantes, con el fin de orientar la Investigación.

- ¿Qué significados le otorgan los docentes y estudiantes en formación, al diario reflexivo?
- ¿Cuál es el conocimiento profesional que subyace de las reflexiones de las/los estudiantes?
- ¿Cuáles son los niveles de reflexión que se evidencian durante el proceso formativo a través del diario reflexivo?

Las interrogantes anteriormente mencionadas se ven integradas en la pregunta general señalada a continuación, la cual permitirá guiar el proceso de investigación.

¿Cómo se desarrollan los procesos reflexivos durante las actividades prácticas que se llevan a cabo en la carrera de Educación Parvularia de la UMCE, a través de la elaboración del diario reflexivo?

1.2 OBJETIVOS

Objetivo General

- Analizar los procesos reflexivos que se desarrollan en las actividades prácticas, a través de la elaboración de los diarios.

Objetivos Específicos

- Develar los significados que le otorgan los docentes y estudiantes en formación, al diario reflexivo.
- Describir el conocimiento profesional que subyace de las reflexiones de las/os estudiantes, en la elaboración del diario reflexivo.
- Identificar los niveles de reflexión que se evidencian durante el proceso formativo de las/los estudiantes, en la elaboración del diario reflexivo.

CAPÍTULO II: MARCO REFERENCIAL

En este apartado se presenta, en primer lugar, los Modelos de Formación Inicial Docente, considerando sus respectivas perspectivas y enfoques y el sentido que se le otorga a la práctica. En segundo lugar, se expone el tema del Conocimiento Profesional, específicamente el conocimiento que debiese tener un Educador/a de Párvulos. Finalmente, se aborda el tema de la Reflexión en la formación docente, los Niveles de Reflexión, y Estrategias que promueven el desarrollo de un Profesional Reflexivo.

2.1 LOS MODELOS DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE Y SUS CONCEPCIONES DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA: ¿REPRODUCCIÓN O TRANSFORMACIÓN?

“La función del docente y los procesos de su formación y desarrollo profesional deben considerarse en relación con los diferentes modos de concebir la práctica educativa” (Gimeno y Pérez, 1999, p.398). En efecto, existen diversos “modelos”, “enfoques”, “tradiciones” y “concepciones”, que representan ideológicas diversas y que conviven en distintos periodos históricos, sin reemplazarse nunca de manera total de la formación docente. En consecuencia, más allá del momento histórico del cual surgieron los modelos sobreviven actualmente en la organización, en el currículo, en las prácticas y en los modos de percibir de los sujetos, orientando una amplia gama de acciones (Diker, 1997).

Gimeno y Pérez (1999), señalan que autores tales como, Van Mannen y Kirk, identificaron tres perspectivas ideológicas dominantes en el discurso teórico y práctico de la formación del profesor/a. Por otra parte, Zeichner, afirma que dichas perspectivas han estado en conflicto a lo largo de la historia en la mayoría de los programas de formación docente. Las tres perspectivas ideológicas son las siguientes:

- La perspectiva tradicional que concibe la enseñanza como una actividad artesanal y al profesor/a como un artesano.
- La perspectiva técnica que concibe la enseñanza como una ciencia aplicada y al docente como un técnico.
- La perspectiva radical que concibe la enseñanza como una actividad crítica y al docente como un profesional autónomo que investiga reflexionando sobre su práctica.

A partir de dichos planteamientos, Pérez Gómez postula una clasificación más compleja, que engloba los enfoques anteriormente propuestos y que se abre a la consideración de otros nuevos, tomando en cuenta la propuesta de Zeichner (1990) y la de Feiman-Nemser (1990) (citados en Gimeno y Pérez, 1999), planteando que dicha propuesta pretende ser una síntesis creativa de las aportaciones de ambos autores.

A continuación, presentaremos una síntesis de las cuatro perspectivas de formación docente y sus respectivos enfoques, propuesta por Pérez Gómez (Gimeno y Pérez, 1999):

- Perspectiva académica
- Perspectiva técnica
- Perspectiva práctica
- Perspectiva de reconstrucción social

2.1.1 Perspectiva Académica

Esta perspectiva, concibe la enseñanza como un proceso de transmisión de conocimientos y de adquisición de la cultura pública que ha acumulado la humanidad. El docente se considera como un especialista en las diferentes disciplinas que componen la cultura, y su formación se vincula estrechamente al dominio de estas disciplinas, cuyos contenidos deberá transmitir.

Se diferencian dos enfoques extremos y dos posiciones intermedias: Enfoque Enciclopédico y el Enfoque Comprensivo.

2.1.1.1 Enfoque Enciclopédico

En concordancia con la concepción de enseñanza como transmisión de contenido y del aprendizaje, como acumulación de conocimientos, este enfoque propone la formación del docente como la de un especialista en una o varias ramas del conocimiento académico. En este enfoque, no se distingue con claridad entre saber y saber enseñar, otorgándole escasa importancia tanto a la formación didáctica de la propia disciplina como a la formación pedagógica del profesor/a. El conocimiento del docente se entiende como una acumulación de los productos de la ciencia y de la cultura y el orden de los componentes fundamentales de las disciplinas del saber.

Esta perspectiva, se orienta bajo la lógica de la homogeneidad. El docente es un expositor de los contenidos del currículum acomodados al supuesto nivel medio de un curso académico y, por tanto, con un nivel relativamente similar. Dentro de este ámbito, la competencia del profesor/a reside en el dominio de los conocimientos disciplinares y en su

capacidad para explicar con claridad y orden dichos contenidos, así como para evaluar con rigor la adquisición de estos mismos.

La práctica, es vista como una instancia para aplicar los conocimientos disciplinares y llevarlos a la mera reproducción, con el fin de que el estudiante recepcione dichos contenidos y los asuma como tal, perdiendo protagonismo dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. Por esta razón, la práctica pedagógica no constituye una instancia de aprendizaje, sino más bien se limita a reproducir dentro de la sala de clases.

2.1.1.2 Enfoque Comprensivo

Este enfoque, considera el conocimiento de las disciplinas como elemento clave en la formación del docente, concebido como un intelectual que pone en contacto al estudiante con las adquisiciones científicas y culturales de la humanidad. El profesor/a no puede concebirse como una enciclopedia, sino como un intelectual que comprende lógicamente la estructura de la materia y que entiende de forma histórica y evolutiva el proceso de su formación, donde debe transmitir a sus estudiantes tanto la incertidumbre de procesos de búsqueda como la utilidad y provisionalidad de los resultados de la investigación humana. La enseñanza busca el desarrollo de la comprensión en el estudiante, por lo que puede presentarse el contenido de las diferentes disciplinas como cuerpos estáticos, es el profesor/a el primero que debe acceder a un conocimiento creativo de los principios y hechos y de su disciplina, así como de los procedimientos metodológicos utilizados en su producción.

Para llevar a cabo su labor educativa, el docente debe conocer epistemológicamente su disciplina, conociendo la estructura y procesos de investigación, con el propósito de aprender a enseñarla. Dentro de este enfoque, las competencias fundamentales del

profesor/a constituyen el conocimiento de la disciplina como objeto de enseñanza y el dominio de las técnicas didácticas para una transmisión más eficaz, activa y significativa para los/las estudiantes.

En ambos enfoques, la formación del docente se centra en las adquisiciones de la investigación científica, ya sea disciplinar o de las didácticas de las disciplinas. En la perspectiva académica, se concede mayor importancia al conocimiento producido por la investigación científica más que al conocimiento pedagógico que no esté relacionado con la disciplina, ni al conocimiento que se deriva de la experiencia práctica.

En relación a los fundamentos expuestos en el enfoque comprensivo, la teoría antecede a la práctica, y por ende se produce una situación contradictoria, ya que cada práctica pedagógica se enmarca en un contexto determinado, por tanto, el aprendizaje no puede estar apoyado totalmente en la teoría, ni proceder fundamentalmente de la investigación científica.

2.1.2. Perspectiva Técnica

La perspectiva técnica propone otorgar a la enseñanza, el nivel y el rigor de los que carecía la perspectiva tradicional. La calidad de la enseñanza dentro de este enfoque se manifiesta en la calidad de los productos y en la eficacia y economía de su consecución. El docente se visualiza como un técnico que domina las aplicaciones del conocimiento científico producido por otros y convertido en reglas de actuación. Es lo que Schön (citado en Gimeno Pérez, 1999, P.402) “(...) denomina la *racionalidad técnica* como epistemología de la práctica, heredada del positivismo, que ha prevalecido a lo largo de nuestro siglo y en la cual hemos sido educados/as y socializados/as”. De acuerdo a esto, el quehacer educativo está enfocado a resolver problemas mediante la ejecución rigurosa de

técnicas científicas, las cuales a través de leyes y principios generales pueden extraer normas o recetas de intervención que al ser aplicados en forma exhaustiva logran los resultados esperados.

Zeichner (citado en Gimeno y Pérez, 1999, p.402) distingue tres componentes en el conocimiento profesional:

- Un componente de ciencia básica o disciplina subyacente sobre el que descansa la práctica o sobre el que esta se desarrolla.
- Un componente de ciencia aplicada a ingeniería del que se derivan los conocimientos cotidianos de diagnóstico y solución de problemas (la didáctica)
- Un componente de competencia y aptitudes que se relacionan con su intervención y actuación al servicio del cliente, utilizando el conocimiento básico y aplicado subyacente (competencias y habilidades para la comunicación en el aula).

Los diferentes niveles de jerarquía en el conocimiento suponen, en realidad, distintos niveles académicos y sociales para las personas que los trabajan. El docente, es concebido como un técnico que debe aprender conocimientos y desarrollar competencias y actitudes adecuadas a su intervención práctica, apoyándose en el conocimiento que elaboran los científicos básicos y aplicados.

Habermas (citado en Gimeno y Pérez, 1999, p.403) señala que “(...) la racionalidad tecnológica reduce la actividad práctica a una mera actividad instrumental”, olvidando el carácter relevante del problema moral y político que se suscita en toda acción educativa.

Dentro de esta amplia e influyente perspectiva, se pueden distinguir dos modelos de formación del profesor/a: el modelo de entrenamiento y el modelo de adopción de decisiones.

2.1.2.1 Modelo de Entrenamiento

Este modelo, propone diseñar programas de formación cuyo propósito fundamental es el entrenamiento del profesor/a en las técnicas, procedimientos y habilidades que se han demostrado eficaces. El objetivo prioritario, es la formación en el docente de competencias específicas y observables, con el fin de producir en la práctica los resultados eficaces esperados.

La lógica de este modelo, establece una clara relación de correspondencia entre comportamientos docentes y rendimiento académico de los estudiantes. A partir de esto, se seleccionan las conductas docentes que se vinculen positivamente con elevados rendimientos académicos en los/las estudiantes, para de este modo entrenar a los futuros profesionales en el dominio de aquellas conductas. Es decir, la formación del docente se basa fundamentalmente para desarrollar un rol como reproductor de habilidades de intervención y competencias específicas previamente validadas por la investigación científica. Así también, la práctica adquiere un carácter mecánico y lineal, donde no tiene cabida el contexto que ahí subyace, ni las variables que intervienen dentro del proceso, sino el logro eficaz de los resultados esperados.

2.1.2.2 Modelo de adopción de Decisiones

Este modelo, a diferencia del anterior, considera que los descubrimientos de la investigación sobre la eficacia del profesor/a no deben trasladarse mecánicamente como habilidades de intervención, sino convertirse en principios y procedimientos que los docentes podrán utilizar para tomar decisiones y resolver problemas en el aula.

Dentro de este contexto, los profesores/as siguen aprendiendo técnicas de intervención para aplicar en el aula, pero ahora poseen la autonomía de decidir cuándo utilizar unas y cuándo utilizar otras. En consecuencia, se requiere la formación de competencias estratégicas, ya no específicas. De este modo, el docente deberá utilizar su razonamiento para definir el nivel de intervención práctica, de acuerdo a los problemas que se presentan en esa instancia y de las características diferenciales de la situación donde debe intervenir. Para llevar a cabo dichos procesos de razonamiento y adopción de decisiones, se requiere un conocimiento de principios y procedimientos que debe apoyarse en la investigación científica, la cual siempre supera el conocimiento implícito en las técnicas y habilidades que se aprenden mediante entrenamiento.

Este modelo demuestra una apertura hacia las posiciones más cognitivas que posee el docente, ya que le permite tomar decisiones y resolver problemas que se presenten durante la práctica, tomando en consideración el contexto de la situación de aprendizaje. Sin embargo, prevalece el valor por la investigación científica y técnica sobre la enseñanza, postergando la construcción personal que realiza cada docente, debido a que los principios y procedimientos que éste utiliza son validados por otros.

2.1.3 Perspectiva Práctica

La perspectiva práctica entiende que la enseñanza es una actividad compleja, en la cual el contexto juega un rol determinante como creador de situaciones de conflicto de valor, que, en su mayoría, son imprevisibles y que demandan opciones éticas y políticas del docente. Por este motivo, el profesor/a debe concebirse como un artista o profesional clínico que tiene que desarrollar su sabiduría experiencial y su creatividad para afrontar situaciones únicas, ambiguas, inciertas y conflictivas que suceden en el contexto del aula.

La formación del profesor/a se debe basar en el aprendizaje de la práctica, para la práctica y a partir de la práctica. Uno de los procedimientos más eficaces y fundamentales en la formación del docente es el aprendizaje a través de la experiencia con docentes experimentados.

Esta perspectiva, ha sufrido una importante evolución a lo largo de este siglo, donde se logran diferenciar dos corrientes distintas entre sí: el enfoque tradicional apoyado casi exclusivamente en la experiencia práctica y el enfoque que enfatiza la práctica reflexiva.

2.1.3.1 Enfoque Tradicional

Dentro de este enfoque, se concibe la enseñanza como una actividad artesanal. Se asume que el conocimiento se ha ido acumulando lentamente por un proceso de ensayo y error, dando lugar a una sabiduría profesional saturada de sentido común, que se transmite de generación en generación mediante la práctica experta del maestro. El conocimiento profesional es tácito, es decir, escasamente verbalizado y menos aun teóricamente organizado.

Según Zeichner (citado en Gimeno y Pérez, 1999, p.411) “La relación maestro-aprendiz se considera el vehículo más apropiado para transmitir al novicio el conocimiento cultural que posee el buen profesor. El futuro profesor es considerado claramente como recipiente pasivo de este conocimiento”.

Así mismo, Elliot (citado en Gimeno y Pérez, 1999, p.411) plantea que “(...) esta cultura se asienta en una forma de práctica no reflexiva, intuitiva y fuertemente rutinizada, que se realiza en el mundo privado del aula, aislado del resto de los compañeros profesionales”.

Debido a la forma de generar conocimiento y la cultura profesional como sistema de transmisión, le otorga a este enfoque un carácter político y principalmente conservador. El conocimiento profesional es el producto de la adaptación a las exigencias del contexto educativo y el modo de transmisión es el vehículo más eficaz de reproducción, donde se prepara al estudiante para aceptar la cultura profesional heredada y sus roles profesionales.

Sin antecedentes conceptuales y teóricos de la investigación educativa y de la reflexión sistemática y compartida sobre la práctica, el proceso de socialización y de aprendizaje que llevan a cabo los docentes reproduce fácilmente en su pensamiento y en su práctica, los vicios, prejuicios, mitos, y obstáculos epistemológicos acumulados en la práctica real, a causa de la presión que ejerce la cultura pedagógica dominante y de las exigencias que impone la institución.

En investigaciones realizadas por Pérez y Gimeno (1986); y Pérez y Barquin (1991) (citado en Gimeno y Pérez, 1999), se estudia la modificación acelerada del pensamiento pedagógico de los docentes, donde se señala que:

(...) el pensamiento pedagógico de los docentes novatos, enriquecido teóricamente en los años de formación académica, se deteriora, simplifica y empobrece, como consecuencia de los procesos de socialización que tienen lugar los primeros años de vivencia institucional. La fuerza del ambiente, la inercia de los comportamientos de los grupos de docentes y estudiantes y de la propia institución, la presión de las expectativas sociales y familiares, van minando los intereses, las creencias y las actitudes de los docentes novatos, acomodándolos, sin debate ni deliberación reflexiva, a los ritmos habituales del conjunto social que forma la escuela (p.412).

En la actualidad, y aunque lo que postula este enfoque pareciera obsoleto, continúa siendo latente en el pensar y accionar pedagógico de los docentes. Dicha influencia, marca sucesos importantes en la escuela y más específicamente en el aula, debido a que, en algunos contextos, se sigue visualizando al profesor/a como quien posee la verdad absoluta, y por ende, la práctica es concebida como una instancia para demostrar los conocimientos que éste posee. Así mismo, y en relación a la práctica educativa, ocurre un fenómeno relevante que impacta directamente en el tema de la presente Investigación, el cual se refiere a la metamorfosis que ocurre con el pensamiento pedagógico de los profesores/as novatos, esto debido a la ausencia de procesos reflexivos que cuestionen la influencia de la escuela y la ideología dominante de la enseñanza y educación. De este modo, prevalecen las creencias, representaciones sociales, y teorías implícitas que los docentes validan al enfrentarse a una realidad educativa determinada. Dicha aceptación, conlleva a que no exista reflexión y por tanto, el docente no construya conocimiento en la práctica y menos logre transformar la realidad.

2.1.3.2 Enfoque Reflexivo sobre la Práctica

Este enfoque aparece para representar diversas metáforas y alternativas respecto al nuevo papel que debe jugar el profesor/a como profesional enfrentado a situaciones

complejas, cambiantes, inciertas y conflictivas, en consonancia con la crítica generalizada a la racionalidad técnica. Todas ellas subyacen en el deseo de superar la relación lineal y mecánica entre el conocimiento científico-técnico y la práctica en el aula. Se busca con ello, reconocer la necesidad de analizar lo que hacen los docentes dentro del aula, para comprender cómo utilizan el conocimiento científico, la capacidad intelectual, el enfrentamiento a situaciones inciertas y desconocidas y por último, cómo elaboran y modifican rutinas; realizan hipótesis de trabajo; utilizan técnicas; instrumentos y materiales conocidos e inventan estrategias y procedimientos para el quehacer educativo.

Dentro de este contexto, y visualizándose una pugna entre la perspectiva técnica y la práctica, en este enfoque se considera que el docente se desenvuelve en un medio complejo y cambiante, donde confluyen múltiples factores y condiciones. Así también, se asume que se ve enfrentado a problemas de naturaleza principalmente práctica, problemas de definición y evolución incierta y por ende, imprevisibles, los que no pueden resolverse mediante la aplicación de una técnica o procedimiento. Los problemas prácticos del aula, se refieren a situaciones individuales de aprendizaje o a formas de comportamientos de grupo, en consecuencia, exigen tratamiento específico pues configuran problemas singulares del aula, los cuales están íntimamente condicionados por las características situacionales del contexto educativo.

El problema central que se plantea dentro de este enfoque y que se pretende resolver a través de las diversas aportaciones que se presentan a continuación, es cómo generar un conocimiento que lejos de imponer restricciones mecanicistas en la práctica pedagógica, emerja de ella con el fin de facilitar su transformación. De este modo, se busca el desarrollo de un conocimiento reflexivo donde se pretende evitar el carácter reproductor, acrítico y conservador del enfoque tradicional sobre la práctica.

Schwab (citado en Gimeno y Pérez, 1999) aparece como el segundo hito de este movimiento que se aleja progresivamente de las restricciones del pensamiento técnico, defendiendo que:

(...) la enseñanza es antes una actividad práctica que una actividad técnica, ya que implica el influjo permanente de situaciones complejas y problemáticas, antes las cuales el profesor debe elaborar criterios racionales de comprensión y propuestas argumentadas para concretar sus fines generales en proyectos concretos de intervención en cada situación específica (p.413).

En consecuencia, la formación del docente no podría considerarse solamente una responsabilidad académica de adquisición de la teoría, supuestamente útil para la práctica, sino como la formación de un profesional capaz de intervenir en la complejidad de la práctica.

Angulo (citado en Gimeno y Pérez, 1999) señala que los planteamientos de Schwab no logran proponer la elaboración del pensamiento pedagógico a partir de la práctica, afirmando que éste:

(...) no plantea la posibilidad de construir teorías educativas desde la práctica misma. Su propuesta es, en última instancia, una propuesta para acomodar de modo más eficiente el conocimiento teórico (externo y descontextualizado) a los problemas educativos, pero nunca una reconceptualización y transformación profunda del conocimiento teórico educativo desde el conocimiento de la práctica (p.414).

A pesar de dichas críticas y del tiempo que transcurrió, Fenstermacher (citado en Gimeno y Pérez, 1999) concuerda con los planteamientos de Schwab y un enfoque educativo en el desarrollo profesional del docente:

Cuando el conocimiento, las habilidades y la comprensión se presentan con la intención clara y primera de cambiar la acción (como cuando enseñamos con esfuerzo para conseguir que los estudiantes sean mejores ciudadanos o más reflexivos o menos dependientes) la adquisición positiva está estrechamente relacionada con el grado en que permitimos que los alumnos/as tomen posesión del nuevo material, lo impregnen con significados personales, sociales y contextuales y lo orienten con los objetivos y aspiraciones que tiene para su propio trabajo (p.415).

Después de una exhaustiva crítica a la racionalidad técnica, la cual no comprende el componente artístico de la actividad del docente, pues se centra en una errónea epistemología de la práctica, se propone desarrollar una nueva epistemología de la práctica profesional, que sitúe los problemas técnicos dentro del marco de la investigación reflexiva. Con esta meta como prioridad, Schön estudia las singularidades del “pensamiento práctico” del profesional, el cual se activa cuando se enfrenta a los problemas complejos de la práctica. Dicho *conocimiento práctico* es analizado en profundidad por este autor, como un proceso de *reflexión en la acción* o como una *conversación reflexiva* con la situación problemática. Por este motivo, no se puede probar la eficacia del profesor/a cuando se enfrenta a problemas inciertos y conflictivos del aula, si antes no se entienden dichos procesos de *reflexión en la acción*.

Es relevante recalcar, que en la vida cotidiana de cualquier profesional práctico se activa el conocimiento tácito. El profesor/a, bajo la presión de las múltiples y simultáneas demandas del aula, activa sus recursos intelectuales (conceptos, teorías, creencias, datos, procedimientos, técnicas) para elaborar un diagnóstico rápido de la misma y prever, en lo posible, el curso futuro de los acontecimientos. La mayoría de estos recursos intelectuales, son de carácter tácito, implícito y, aunque pueden explicitarse mediante un ejercicio de análisis, su eficacia se vincula con esquemas y procedimientos de carácter semiautomático, una vez que ya se ha consolidado en el pensamiento del profesor/a.

Así mismo, es importante señalar el componente reflexivo que emerge dentro de este enfoque y que se suscita en la práctica, ya que dentro de este contexto, el docente tiene la misión de generar un nuevo conocimiento, para interpretar y comprender las situaciones específicas en las que se mueve, y así lograr rechazar el conocimiento que se ha construido en otro espacio y tiempo, en otras condiciones y dentro de una situación singular, con el fin dar pie a su propio saber y de este modo, transformar la práctica pedagógica.

2.1.4 Perspectiva de Reflexión en la Práctica para la Reconstrucción Social

Esta perspectiva de reconstrucción social, concibe la enseñanza como actividad crítica, donde la práctica se considera un hecho social y ético, en la que los valores deben traducirse en principios de procedimiento que rijan el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Bajo esta perspectiva, el docente se considera un profesional autónomo que reflexiona críticamente sobre la práctica cotidiana, con el fin de comprender las características de los procesos de enseñanza y aprendizaje y el contexto que dicho proceso tiene lugar. A su vez, la actuación reflexiva del docente deberá facilitar la autonomía y emancipación de quienes se hacen parte del proceso educativo.

Autores tales como, Giroux, Smith, Zeichner, Apple y Kemmis son defensores del trabajo y desarrollo de una propuesta ética concreta de justicia, igualdad y emancipación social, tanto en los procesos de enseñanza como los programas de formación docente. Dentro de esta misma perspectiva, y desde una posición más liberal, Stenhouse, Elliott, McDonald defienden la coherencia ética entre los principios, intenciones y procedimientos educativos democráticos, sin especificar de ante mano un modelo concreto de sociedad.

2.1.4.1 Enfoque de Crítica y Reconstrucción Social

Este enfoque se define como partidario de una enseñanza y de una formación del profesorado a partir de valores singulares y concretos, los cuales logran el desarrollo de una conciencia social en los ciudadanos y de este modo, una sociedad más justa e igualitaria. Para ello, la escuela se plantea como objetivo, promover en estudiantes y docentes la capacidad de pensar críticamente en relación al orden social. A su vez, el docente se considera como un intelectual transformador y además, un educador y activista político, el cual interviene en el análisis y debate de asuntos públicos, y provoca en los/las estudiantes un interés y compromiso crítico respecto a los problemas colectivos.

En contraposición a otros planteamientos que defienden que el docente debe mantener una neutralidad política en su quehacer, este enfoque considera dicha actitud tanto en los programas de formación docente como en el rol que cumple este mismo en el aula, sosteniendo que dichas posiciones políticas deben hacerse explícitas o implícitas dentro de la institución escolar, con el fin de someterlos a la crítica y debate público.

Por último, los programas de formación docente propuestos dentro de este enfoque, pretenden desarrollar la capacidad reflexiva del profesor/a a través de un proceso de investigación-acción sobre la propia práctica y la crítica sobre el contexto sociopolítico.

Este reconoce al docente como un propulsor de la conciencia social en la escuela y a su vez, como un agente activo que es capaz de transformar la realidad en la que interviene, en beneficio de una sociedad más justa e igualitaria. De este modo, se devela una noción mucho más profunda de la práctica pedagógica, ya que trasciende al aula y a la comunidad escolar en general, impactando directamente sobre la injusta sociedad de la cual es parte. Esta trascendencia se enmarca en el desarrollo de capacidades de reflexión crítica sobre la

práctica y a su vez, en el compromiso político del profesor/a como un intelectual transformador de los contextos en los que interviene, liderando así el proceso de emancipación de la comunidad educativa.

2.1.4.2 Enfoque de Investigación-Acción y Formación de Profesores/as para la comprensión

Uno de los representantes que aportan a la configuración de este enfoque, Stenhouse (citado en Gimeno y Pérez, 1999) propone un modelo de desarrollo curricular que respete el carácter ético de la actividad de la enseñanza, denominado procesual. Plantea que, los valores que fundamenta la intencionalidad educativa, debiesen concretarse en principios de procedimientos, que orienten cada momento del proceso de enseñanza. Ante esto, se ejemplifica a través de un caso. Si el docente se propone que los/las estudiantes aprendan y se desarrollen como ciudadanos con ideas y comportamientos democráticos, éste deberá enseñar de acuerdo a la línea de la democracia, creando de este modo un clima de auténtica participación en el aula y en la escuela. Dentro de este modelo, el docente es quien construye el *currículum* y por ende, requiere de un rol intelectual y creador del mismo, profundizando así sus conocimientos en torno a valores educativos, con el fin de transferirlos a la práctica en el aula. Por este motivo, Stenhouse afirma que no puede haber desarrollo curricular si está ausente el desarrollo profesional del docente, concibiendo a este último como un proceso de investigación, en el cual los docentes reflexionan sistemáticamente sobre su práctica y utilizan dichos resultados con el fin de mejorar su quehacer educativo. En consecuencia, el docente debe necesariamente convertirse en un investigador en el aula.

De este modo, surge la idea de la investigación-acción, donde Elliott plantea que dicho proceso emerge como una forma de desarrollar el currículo con innovación, siendo su

objetivo central, mejorar la práctica antes que producir conocimiento. Dentro de su planteamiento se destacan:

- *En primer lugar*, mejorar la práctica, entendiendo por esta una actividad ética y no instrumental, la cual exige un proceso continuo de reflexión de todos los agentes que se hacen partícipes. Se señala que, no existe un método de enseñanza que garantice la correcta realización de los valores que se busca desarrollar, manifestándose a su vez, que la correcta concreción de los valores se encuentra condicionada por el contexto y por ende, el único modo racional y ético de intervenir es mediante la reflexión permanente en la acción y sobre la acción.
- *En segundo lugar*, la investigación en y sobre la acción debe abarcar todos los aspectos que puedan estar afectando la realización de los valores educativos. Por ende, sería un proceso de reflexión sin final preestablecido, debido que cada momento de reflexión conlleva inevitablemente a otro momento de experimentación en la acción, sobre el cual es también indispensable que se reflexione.
- *En tercer lugar*, se manifiesta que a través de la investigación-acción educativa, los docentes transforman el escenario del aprendizaje (currículum, métodos de enseñanza y el clima de la escuela) en uno que capacite a los/las estudiantes para descubrir y desarrollar por sí mismos su poder y sus capacidades. De este modo, se transforman los participantes al desarrollar sus capacidades para la discriminación y el juicio en situaciones humanas, complejas y singulares.
- *En cuarto lugar*, y tomando en cuenta las exigencias del proceso de reflexión, las investigación-acción no puede considerarse un fenómeno aislado en la cabeza de un docente que trabaja recluso en su aula. La reflexión sobre la práctica requiere diálogo, debate de opiniones y expectativas. Considerando cuestionable y condicionada por el contexto, la traducción de los valores, demanda ineludiblemente el contraste intersubjetivo y plural en el marco de la reflexión, con el fin de paliar los efectos de una argumentación particular, sesgada por las condiciones del contexto. El constaste, el

diálogo, el debate, los aportes de observadores externos y el enriquecimiento con experiencias y teorías ajenas, constituyen una condición para los procesos de investigación-acción.

- *En quinto lugar*, la investigación-acción, al integrar en un mismo proceso, la investigación, el desarrollo curricular, el desarrollo profesional y la práctica, rechaza la estricta división del trabajo impuesta por la racionalidad técnica, donde se jerarquizan los roles y responsabilidades.

En definitiva, la investigación-acción propone un programa de integración de procesos en un esfuerzo unitario, por mejorar la calidad de la enseñanza mediante el perfeccionamiento de la práctica.

En este enfoque, se visualiza que el docente construye conocimiento a través del proceso de investigación-acción, donde la reflexión debe constituir un proceso continuo y cooperativo. Por otro lado, la práctica pedagógica se concibe como un proceso de acción y reflexión permanente, donde el profesor/a facilita la comprensión de los/las estudiantes y a su vez, al reflexionar sobre su propia práctica logra ejercer y desarrollar su propia comprensión, por ende podría concebirse como un proceso permanente en el tiempo. Ahora bien, como la investigación-acción se lleva a cabo desde y para la práctica, esta última llega a convertirse en el eje de contraste entre principios y teorías pedagógicas.

2.1.5 Concepciones de la Práctica

La práctica pedagógica es concordante con los fundamentos epistemológicos que subyacen de cada modelo o enfoque de formación docente. Es así como Schön (citado en Bárcena, 1994), postula que la práctica desde la perspectiva técnica, es un proceso de

resolución de problemas, los cuales se resuelven mediante la selección de aquellos medios más adecuados para alcanzar los fines ya establecidos. Con este énfasis en la resolución de problemas, añade, se omite u olvida la identificación de los mismos, el proceso por el cual se definió la decisión a tomar, los fines a conseguir, los medios que deben elegirse, entre otros. En contraposición, la perspectiva práctica, asume que los problemas no se presentan acabados, sino que deben construirse a partir de los materiales de las situaciones problemáticas complejas, preocupantes e inciertas. En orden a convertir una situación problemática en problema, el práctico, debe dotar de sentido a una situación incierta, que inicialmente carece de el.

Mence (citado en Ponce, 2004), menciona cuatro concepciones de la práctica en la formación de educadores/as:

- La primera, la define como aquella formación que dirige los procesos formativos, únicamente al desarrollo de estructuras mentales y habilidades generales, siempre al margen de los contenidos sobre los que se aplican. Por ende, dichas facultades psíquicas que desarrollan los futuros docentes se visualizan fuera del contexto curricular y situacional dentro del cual se mueve éste sujeto. A su vez, esta concepción reduce la práctica pedagógica a una instancia netamente de crecimiento personal, no así respecto al conocimiento profesional.
- La segunda concepción, denominada “categorial”, alude al aporte que entregan las distintas disciplinas durante la formación de los docentes. El propósito de esta concepción, está en que el conocimiento adquirido se combina con la realidad, donde el docente se apropia de dichos conocimientos, no como una mera acumulación de destrezas sino que sus decisiones están en directa relación con el contexto, respaldando estas mismas en los contenidos específicos durante su formación inicial.
- La tercera concepción, la “dialogística”, centra el proceso en la autorrealización. En este modelo, se trata de destacar el sentido “emocional” y la potencialidad “identificadora”

del período de prácticas, por ende en este contexto la relevancia está dada por las experiencias que vive el docente y el contacto directo que tiene con ellas mismas.

- La cuarta concepción, denominada “formación técnica”, asume que estar formado significa “saber hacer”. De este modo, este “saber hacer” estaría condicionado por la aplicación y dominio de los últimos adelantos. Este modelo, suele vincular el período de prácticas al dominio de los últimos adelantos en el contexto del quehacer profesional.

A su vez, Zeichner, (citado en Ponce, 2004) señala que hay, a lo menos, cuatro formas de abordar la práctica desde un enfoque tradicional:

- El primero, considera la práctica pedagógica como una instancia de reproducción de otras, las cuales se encuentran aprobadas por la investigación. De este modo, el/la estudiante de pedagogía se ve obligado a rechazar teorías y experiencias construidas a partir de su propia práctica y de otros profesionales.
- Otra forma de abordar la práctica es mediante significados y fines netamente técnicos, descuidando aspectos relevantes del currículum, como la formación valórica y ética. En consecuencia, la práctica de los/las estudiantes de pedagogía se ve reducida, por ejemplo, a la adecuación de la sala de clases, etc.
- Una tercera forma de abordar este eje de formación, se centra en la reflexión que realizan los/las estudiantes de pedagogía sobre su propia enseñanza, ignorando el contexto social e institucional. Desde esta perspectiva, la reflexión se visualiza de manera aislada, ya que el/la estudiante reflexiona únicamente sobre lo que hace en el aula, y por ende no cuestiona más allá, en este caso no ve más allá de esas cuatro paredes.
- Por último, una cuarta forma de abordar la práctica es incentivando a los/las estudiantes a reflexionar individualmente más que colegiadamente. Por ende, tampoco podría

concebirse como reflexión, ya que también se ve aislada del contexto institucional, sin tomar en cuenta actores educativos relevantes que son parte del proceso.

La práctica pedagógica desde una perspectiva técnica, asume el rol del docente de manera instrumental. Es decir, se espera que el docente aplique los conocimientos teóricos que otros han elaborado a situaciones prácticas, excluyendo sus creencias, ideologías como persona, supuestos pedagógicos, entre otros. De este modo, no se revelan los procesos reflexivos en la práctica.

Existen otros planteamientos que si consideran relevante el “por qué se enseña” y “para quién se enseña”. Schön (1983) plantea que los problemas de la práctica no pueden reducirse a cuestiones meramente instrumentales, donde la tarea del quehacer docente se centre únicamente en la elección acertada de medios y procedimientos, y consecuentemente la aplicación eficiente y rigurosa de los mismos. En este sentido, se plantea que aunque la identificación del problema es una condición necesaria para la solución técnica del mismo, no es en sí un problema técnico, sino un proceso reflexivo que orienta la comprensión de las situaciones complejas que ocurren en la práctica. Desde esta mirada, los problemas se deben plantear y valorar en sí mismos, es decir, llevar a cabo una construcción subjetiva del problema por parte del docente.

Doyle; Pérez Gómez; Erikson (citado en Gimeno y Pérez, 1999) concuerdan con las ideas de Schön acerca de que la racionalidad técnica o instrumental no puede aplicarse en sí misma a la solución general de los problemas educativos. Asumen, que toda situación de enseñanza que ocurre en la práctica, es incierta, única, cambiante, compleja y presenta conflictos de valores en la definición de las metas y en la selección de los medios. Es decir, señalan que la práctica es compleja por lo que no es posible seguir patrones, fases, procesos y ritmos de la lógica de la racionalidad técnica.

Schön (1987) plantea que hay zonas indeterminadas en la práctica, incertidumbre, singularidad y conflicto de valores que escapan a los cánones de la racionalidad técnica y son precisamente estas zonas, las que los profesionales prácticos y los observadores críticos de los profesionales han comenzado a entender, con creciente claridad a lo largo de los dos últimas décadas, como centrales en la práctica profesional.

Entre los autores que hacen referencia a la complejidad de la práctica, se encuentra Perrenoud (2004), quien plantea que “La práctica pedagógica es una intervención singular, en una situación compleja que nunca se reproducirá en forma exactamente idéntica. Indudablemente, hallamos puntos comunes pero nunca suficientes para que sea pertinente perfeccionar los automatismos” (p.140). En consecuencia, si bien existen matices comunes entre las realidades que configuran las prácticas, cada una de estas posee un contexto singular, donde la aplicación de una teoría determinada para ambas se vuelve incoherente y por ende, inconsistente para la realidad en la que el docente interviene.

Por consiguiente, el rol del docente que se enfrenta a situaciones problemáticas en la práctica no podría conducirse por el uso de manuales, programas o tecnologías, sino más bien enfocado a su capacidad de comunicar, de dar sentido, de hacer trabajar, de crear sinergias entre sus estudiantes o de relacionar los conocimientos. Dichas capacidades cuestionan al docente, ya que como persona posee saberes y competencias, pero a la vez una voluntad, estados anímicos, experiencias vitales, una cultura, unos prejuicios, unos temores y múltiples disposiciones en las que es necesario trabajar para dominar su influencia en las relaciones y las actividades profesionales (Perrenoud, 2004).

Dicho cuestionamiento del docente, debido a la carga de significados que ha construido y acumulado a lo largo de su historia personal, implicaría el desarrollo de una práctica reflexiva, donde se requiere profundizar sobre el pensamiento y motivaciones profundos que mueven a cada una de las personas.

Obviamente, este no es un camino fácil porque las conexiones entre pensamiento y acción no son estrictamente racionales, sino que integran componentes experienciales, afectivos, de creencias y expectativas. Por esto, para desarrollar una práctica reflexiva no basta con entregar conocimientos teóricamente validados, pues esto por sí solo no conduce a la acción, como tampoco la información por sí sola o el dominio de ciertas estrategias. Lo que puede acortar la brecha entre el discurso y la acción es la profunda reflexión. (Ponce, 2005, p.27).

2.2 CONOCIMIENTO PROFESIONAL

Respecto a la labor de educar, existen diversas posturas y tensiones para definirla como una profesión o un oficio. Se habla del “oficio de educar” cuando docentes carecen de autonomía para tomar decisiones respecto a la enseñanza, constituyéndose como ejecutores de instrucciones procedentes de “especialistas” que indican el qué, cómo, cuándo, dónde y para qué enseñar. Desde esta postura, no se asume la práctica desde una perspectiva compleja e incierta.

Por el contrario, un profesional de la educación aborda los problemas que emergen de la práctica habitual, pudiendo ser capaz de aislar un problema, plantearlo, elaborar una solución y ejecutarla. Perrenoud (2004) define al profesional como “una persona lo bastante competente para saber cuál es su cometido” (...) “son quienes mejor saben lo que tienen que hacer y cómo hacerlo” (p.11). Dicho hacer, está orientado por un conocimiento especializado, amplio y experto, que distingue al profesional de la educación de otra profesión y que denominaremos como “Conocimiento Profesional”.

En nuestro país existe el Marco de la Buena Enseñanza, concebido como un referente socialmente compartido, que determina las responsabilidades, el desempeño y el conocimiento que debiesen desplegar los profesionales de la educación en su trabajo diario de aula, escuela y comunidad. Dichos conocimientos profesionales, se encuentran organizados en cuatro dominios que comprenden “(...) la planificación y preparación de la enseñanza, la creación de ambientes propicios para el aprendizaje, la enseñanza propiamente tal, hasta la evaluación y la reflexión sobre la propia práctica docente” (Mineduc, 2003, p.8).

2.2.1 Las Teorías Personales: Su influencia en la Construcción del Conocimiento Profesional

El conocimiento profesional también se entiende como un conocimiento “personal, producto de la biografía y experiencias pasadas, de los conocimientos actuales y de la relación activa con la práctica” (Ponce, 2005, p.28). Se visualiza la existencia de principios prácticos que guían el comportamiento profesional, los que han recibido distintas nominaciones, tales como: teorías implícitas, teorías personales, creencias, reglas, imágenes o metáforas, entre otras. Este comportamiento profesional interiorizado por el profesor/a y adquirido mediante la experiencia, a veces de manera inconsciente, orientan la toma de decisiones en el quehacer educativo de la práctica, y en general en todos los aspectos de la enseñanza (Villar, 1995).

Según Quintana (2001), las creencias son personales y sociales. Personales, ya que cada individuo, las ha ido formando y pueden variar a lo largo de su vida; y sociales, pues ocurren dentro de los grupos humanos, ya sean pequeños o grandes. Las creencias impactan en las prácticas. Por ello, es fundamental investigarlas determinando cómo contribuyen, influyen y dan pie a la acción pedagógica del docente. Quintana (2001) afirma que en lo racional no está toda la verdad, de modo que para acceder a ella, a veces conviene dejar de lado los límites de la racionalidad lógica y seguir por el camino de las creencias, pues constituyen un punto de referencia que explica y justifica la razón de ser de las personas.

Más allá de la denominación que se le otorgue a las creencias, su importancia radica en la construcción del conocimiento profesional, es decir, de aquel conocimiento que se tiene acerca de la labor educativa, de los niños/as, las didácticas, los roles, el proceso de enseñanza, aprendizaje y la evaluación. En el caso de los profesionales de la educación, es relevante conocer las creencias acerca de la enseñanza y educación son fundamentales, ya

que la mayoría de estas están previamente establecidas antes de ingresar a la carrera, y construidas durante la vida escolar.

2.2.2 La Construcción del Conocimiento Profesional en la Formación Inicial Docente

La formación práctica de los docentes se declara como relevante en los distintos planes de estudios de educación. Las experiencias prácticas, se ven como instancias que contribuyen a la construcción del conocimiento profesional, pues permiten desarrollar aquel pensamiento relacionado con el rol profesional del docente, de su vida, como también, del conocimiento de la didáctica de la disciplina (Ponce, 2004).

Otro aspecto relevante de mencionar para la construcción del conocimiento profesional, dice relación con la forma en que se utiliza la teoría para la práctica. La teoría, se aprende como un hecho memorístico y acumulativo, y no como conocimiento que permita el cuestionamiento de las bases teóricas en que se fundamenta la enseñanza. Es decir, “se concibe la teoría como un proceso intelectual, más que como un conocimiento proposicional” (McIntyre citado en Moral, 1997, p.69).

Usar la teoría implica dar un significado a un hecho dentro de un contexto determinado. Teorizar, es interpretar, explicar o juzgar intenciones, acciones y experiencias, es decir, implicarse en un proceso metacognitivo personal de comprensión del significado. La teoría, se visualiza como un proceso intelectual, como el fundamento para la construcción y creación de un conocimiento profesional personal, y no la mera transmisión de un conocimiento establecido mediante proposiciones teóricas (Moral, 1997).

En consecuencia, la teorización y la reflexión acerca de las creencias son considerados como procesos constitutivos que sustentan la construcción del conocimiento profesional. De este modo, la función de la teoría en la formación inicial docente, debe reemplazar la teoría como contenido para sustituirla por la visión de la teoría como proceso. Dentro de este contexto, el conocimiento teórico debe ser mostrado a los/las estudiantes de forma significativa, para que éstos/as lo incorporen a sus propios esquemas elaborados a lo largo del tiempo, sirviéndoles para construir y reconstruir su estructura de conocimiento acerca de la enseñanza (Calderhead citado en Moral, 1997).

Ahora bien, la trascendencia de la reflexión acerca de las creencias y preconceptos sobre la enseñanza, radica en que estas “no cambian por sí solas; las experiencias académicas tienen una influencia sobre ellas, y las experiencias prácticas en general contribuyen a confirmar dichas creencias” (Vaillant, 2005, p.37). Por ello, es interesante estudiar el engranaje que se produce entre el proceso de teorización y la reflexión, donde teorizar permite cuestionar y ampliar la mirada acerca de los fundamentos de la educación y con ello, la toma de conciencia acerca de las creencias que el/la estudiante de pedagogía ha construido. La construcción del conocimiento profesional se visualiza como un círculo virtuoso, el cual se constituye por procesos que se encuentran interrelacionados (teorización y reflexión), dando pie a la construcción de un nuevo conocimiento y de este modo, a la mejora permanente de la práctica pedagógica.

2.2.3 El Conocimiento Profesional del Educador/a de Párvulos

El conocimiento profesional del Educador/a de Párvulos, ha experimentado con el tiempo, importantes evoluciones producto de un desarrollo histórico. En efecto, en los inicios de la formación profesional del Educador/a de Párvulos, se privilegiaba el desarrollo personal de los/las estudiantes, puesto que su rol era concebido con un énfasis de cuidado y protección a niños/as, cumpliendo de este modo un rol compensatorio frente a la familia. A

pesar de que esta idea persiste en el inconsciente colectivo, “en la actualidad, esta idea de ser Educador/a se ha ido transformando, a partir del aporte de nuevos referentes teóricos surgidos desde el constructivismo, las neurociencias, y también la pedagogía crítica” (Ponce, 2009).

El Educador/a de Párvulos debe ser un profesional crítico, reflexivo, investigador de su propia práctica, con una postura política social clara, respecto a lo que significa educar a niños/as. Este profesional, debe asumir que desde su rol, puede lograr equidad, transformación e inclusión de las personas en la sociedad.

El Educador/a de Párvulos, para desempeñar su rol, debe comprender profundamente lo que involucra la educación del párvulo y sus contextos. Ello implica, un proceso constructivo de infancia desde distintas perspectivas: política, biológica, psicológica, antropológica, pedagógica, así también, de los contextos históricos, políticos y sociales.

Otro de los conocimientos profesionales, dice relación con la comprensión de los Marcos Curriculares de su área del saber, tales como: las Bases Curriculares de la Educación Parvularia; el Marco de la Buena Enseñanza; Programas Pedagógicos; Mapas de Progreso; entre otros. Es fundamental, que el profesional sea capaz de analizar críticamente los documentos técnicos pedagógicos y pueda desarrollar la contextualización adecuada.

En las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (2001) se declara que el Educador/a de Párvulos es:

(...) formadora y modelo de referencia para las niñas y niños, junto con la familia; diseñadora, implementadora y evaluadora de los currículos, dentro de lo cual su papel de seleccionadora de los procesos de enseñanza y de mediadora de los aprendizajes es crucial. Junto con ello, el concebirse como una permanente investigadora en acción y dinamizadora de comunidades educativas que se organizan en torno a los requerimientos de aprendizaje de los párvulos, constituye también una parte fundamental de su quehacer profesional (p.14).

Debe saber para qué enseñar, qué enseñar, cómo enseñar, con qué enseñar y cómo evaluar al párvulo. Por esto, debe tener una postura pedagógica clara y coherente que le permita analizar los currículos, contextualizar, innovar y construir propuestas educativas. Específicamente, debe tener una real comprensión de su rol educador y mediador en la construcción de aprendizajes de diversos ámbitos y núcleos: Autonomía; Identidad; Convivencia; Lenguaje verbal; Lenguajes artísticos; Grupos humanos, sus formas de vida y acontecimientos relevantes; Seres vivos y su entorno; y Relaciones lógico-matemáticas y cuantificación.

Debe construir, de manera autónoma y reflexiva el currículum, determinando qué es lo más pertinente que aprenda un niño/a de sala cuna, nivel medio o transición, cuestionándose permanentemente ¿Para qué enseñar? ¿Qué? ¿Cómo? ¿Cuándo? ¿Dónde? y ¿Con qué? Es decir, seleccionar y graduar aprendizajes esperados, definiendo con claridad la intencionalidad pedagógica, usando la teoría reflexivamente, lo que le permitirá planificar, implementar y evaluar los aprendizajes y sus contextos; organización del espacio y los recursos; organización del tiempo; construyendo participativamente con distintos agentes, procesos educativos de calidad.

Así también, el Educador/a de Párvulos, deberá desarrollar competencias de liderazgo democrático, inclusivo, participativo y transformador en las distintas

comunidades educativas en las que se inserte, respondiendo a los desafíos y oportunidades en función del contexto en que se desempeñe. De este modo, el profesional debe concebir la institución en la que los niños/as y adultos participan, en proyectos de significación social, cultural, político y económico, reconociendo al niño/a como co-constructor de conocimiento (Departamento de Educación Parvularia UMCE, 2011)

La mejora de la práctica comienza, cuando el Educador/a de Párvulos es capaz de recapitular su conocimiento profesional, profundizar sobre sus creencias y teorías de la enseñanza, detectando así, limitaciones y fortalezas en su práctica. El docente construye normalmente la enseñanza, a partir de lo que Villar (1995) denomina “principios prácticos”, los cuales subyacen y guían las apreciaciones, decisiones y acciones de los docentes. Los problemas de la enseñanza son esencialmente prácticos, estos no se cambian por nuevas teorías o conocimientos externos, sino por medio de un permanente juego entre construcción, deconstrucción y reconstrucción de las teorías del conocimiento profesional que los educadores/as en general emplean en sus acciones.

En consecuencia, la construcción del conocimiento profesional del Educador/a de Párvulos, será configurado a partir de las experiencias previas, el conocimiento que va adquiriendo en la práctica y durante la Formación Inicial Docente, constituyéndose así en un conocimiento que no aparece en programas declarado como tal, sino que se construye en la medida que el futuro Educador/a lo significa y resignifica como tal.

2.3 LA REFLEXIÓN EN LA FORMACIÓN DOCENTE

2.3.1 Concepciones sobre Reflexión

Perrenoud (2004) plantea que los automatismos y las técnicas no son pertinentes cuando se quiere abordar un dilema educacional. Además, Bárcena (1994) propone que la reflexión es fundamental para aprender, comprender y analizar críticamente la enseñanza, de manera que los/las estudiantes de pedagogía logren adoptar un compromiso personal con su propio aprendizaje.

La reflexión constituye un proceso esencial en la práctica, pues esta se desarrolla en un contexto complejo, incierto y confuso. Por esta razón, es relevante que el docente desarrolle la capacidad de reflexión sobre la propia práctica, develando de este modo sus preconceptos, teorías implícitas y creencias que subyacen en su quehacer pedagógico.

Dewey (citado en Gimeno & Pérez, 1999) plantea que aprender mediante la acción es el principio más relevante de la enseñanza. Define la reflexión como: “(...) un proceso en el que se integran actitudes y capacidades en los métodos de investigación, de modo que el conocimiento de la realidad surge de la experiencia de la misma, impregnado de sus determinantes” (p.413). Además, Dewey (1996) señala que existe la conexión entre reflexión y moralidad. A su juicio, el punto de vista moral se hace especialmente evidente ahí donde surge una diferencia entre lo mejor y lo peor, es decir, allí donde existiendo incertidumbre, no hay más remedio que elegir entre cursos alternativos de acción y decidir. Por otra parte, señala que “reflexionar sobre una acción significa que existe la incertidumbre y la necesidad consiguiente de una decisión acerca de qué curso de acción es el mejor” (p. 245).

Para elaborar su propuesta de profesional reflexivo, Schön (2002) recuperó los planteamientos de Dewey de "aprender haciendo", reconociendo la riqueza que encierran las prácticas. En su propuesta, Schön plantea que la reflexión, implica que el proceso de aprender se prolonga más allá de un periodo legalmente sancionado y/o legitimado, como lo es el recorrido escolar. Por tanto, la reflexión, sería un proceso que se lleva a cabo antes y después de la acción, lo que Schön ha denominado reflexión sobre la acción. Es el proceso mediante el cual el profesional mantiene un diálogo reflexivo con las situaciones en las que desarrolla su actividad, resolviendo sobre problemas específicos. Estos conceptos de reflexión sobre y en la acción, se basan en una visión del conocimiento, de la teoría y de la práctica, muy distinta a los supuestos de la racionalidad técnica, donde existe una separación entre la teoría y la práctica que debe superarse de algún modo.

Schön (1983), identifica tres tipos específicos de reflexión: En primer lugar, el “*conocimiento en la acción*”, es el componente que se manifiesta en el *saber hacer*. Saber hacer y saber explicar lo que uno hace y el conocimiento y las capacidades que utiliza cuando actúa competentemente, son dos capacidades intelectuales distintas que se ven incluidas dentro de este concepto. En segundo lugar, la “*reflexión en la acción*”, que representa una forma reflexiva más inmediata. Implica hacer predicciones de acciones particulares y adaptar la práctica a medida que van surgiendo situaciones inesperadas. Representa la capacidad de mirar la práctica retrospectivamente. En tercer y último lugar, la “*reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción*” es una parte importante del proceso de la reflexión crítica sobre la acción. Incluye no solo la planificación, sino la reflexión anticipatoria. Esta incluye, la deliberación sobre posibles alternativas y anticipación de experiencias que pueden ocurrir como resultado de la planificación.

Estos tres procesos componen el *pensamiento práctico* del profesional que se enfrenta a situaciones cambiantes, donde ninguno de estos puede considerarse independiente ni suficiente para explicar una intervención pertinente, por el contrario, se exigen y complementan entre sí. Por ejemplo, cuando la práctica se vuelve repetitiva y

rutinaria y el “*conocimiento en la acción*” se hace cada vez más tácito, inconsciente y mecánico, el profesional se arriesga a reproducir sus prácticas y en consecuencia, a perder las oportunidades de aprendizaje al “*reflexionar en y sobre la acción*”. De este modo, se incapacita para entablar un dialogo creador con la situación compleja, visualizándose un pensamiento empobrecido y una intervención rígida, repetitiva.

Gimeno y Pérez (1999) poseen puntos de encuentro respecto a lo que postuló Dewey y Schön, puesto que señalan que la reflexión no es únicamente un proceso psicológico individual, que puede ser estudiado desde esquemas formales independientes del contenido, contexto y las interacciones. Señalan que la reflexión implica la concientización del sujeto sobre su experiencia la que tiene connotaciones, valores, intercambios simbólicos, afectos, conocimientos, intereses sociales y escenarios políticos particulares. La reflexión requiere un sistemático esfuerzo de análisis y la necesidad de elaborar una propuesta que logre capturar y orientar la acción. Sólo se pueden considerar los aportes del conocimiento técnico como instrumento de los procesos de reflexión, cuando se ha integrado significativamente en los esquemas de pensamiento más genéricos, que ayuden a interpretar la realidad concreta en que vive el sujeto.

2.3.2 Niveles de Reflexión

Los pioneros en definir niveles y tipos de reflexiones fueron Van Manen (1977) (citado en Angulo, Barquín & Pérez Gómez, 1999) presentando tres niveles jerárquicos de reflexión denominadas técnica, práctica y crítica; Schön, (1983) planteó tres tipos de reflexión, en el marco del pensamiento práctico, conocimiento en la acción, reflexión en la acción y reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción.

Autores, tales como Day, Farrell y Van Manem (citados en Anijovich & Cappelletti, 2011), identifican tres niveles de reflexión:

- a. Nivel inicial, considerando episodios docentes como eventos aislados.
- b. Nivel avanzado, que considera la relación entre la teoría y la práctica.
- c. Nivel superior, en el cual los docentes examinan las consecuencias sociales, políticas y éticas de su enseñanza.

Larrivee (2008) (citado en Anijovich & Cappellett, 2011), identifica cuatro niveles en la reflexión docente.

- a. El primero, que llama de **pre-reflexión**, implica que el docente reacciona sin consideración consciente de alternativas, tomando la escuela que conoce como dada, es decir, reacciona ante dichas situaciones de manera automática, no reflexiva.
- b. El segundo, de **reflexión inicial o superficial**, el educador o educadora se centra en estrategias y métodos utilizados para alcanzar fines predeterminados, la preocupación es «qué funciona», es decir, las decisiones en este nivel se basan en la eficiencia.
- c. El tercer nivel, que la autora llama **pedagógico**, el docente aplica explícitamente conocimientos y creencias actualizadas del campo pedagógico (marcos curriculares; modelos didácticos; etc.) acerca de lo que se consideran prácticas de calidad, de este modo el Educador/a vincula la teoría con la práctica.
- d. El cuarto nivel y más avanzado, o de **reflexión crítica**, el docente examina las consecuencias e interacciones éticas, sociales y políticas de su labor. Implica la revisión de las creencias personales y profesionales, con el fin reestructurar su propio modo de pensar y de este modo, llegar a transformar la práctica. Algunos

autores incluyen aquí la auto-reflexión como Hatton y Smith; y Day (citado en Anijovich, 2011) que la denominan dialógica o intrapersonal.

De este modo, podemos afirmar que los procesos reflexivos no son lineales y se desarrollan en diferentes niveles. Por ende, si se persigue una mejora de la práctica pedagógica, sería esencial que los docentes lleguen al nivel crítico en el cual se formulan preguntas sobre su práctica y así, logren comprender supuestos y preconceptos que poseen acerca de su propio conocimiento profesional.

2.3.3 Estrategias para el Desarrollo de Procesos Reflexivos

A partir de los planteamientos mencionados anteriormente y más específicamente, en relación a los niveles de reflexión, es relevante indagar acerca de las estrategias que promueven procesos reflexivos de calidad en la formación de docentes. Las estrategias reflexivas, pretenden que el docente tome su experiencia como fuente y origen de su aprendizaje profesional, y que por medio de la reflexión de dicha experiencia, logre articular aprendizajes formales y abstractos con sus vivencias prácticas. Como bien lo plantea Kolb (citado en Medina, 2005), se parte de una situación real y a través de un proceso en el que los planteamientos principales son la reflexión sobre la experiencia y la retroacción, se logra la mejora de la práctica docente.

Algunas estrategias que fomentan la reflexión y pretenden facilitar al futuro docente, el hecho de tomar su propio pensamiento y experiencias como objeto de estudio, son las siguientes:

Portafolio

Consiste en la aportación de producciones de diversas índoles por parte del estudiante. A través de la diversidad de evidencias, el/la estudiante, puede identificar sus diferentes aprendizajes conceptuales, procedimentales, actitudinales. Por lo tanto, proporcionar una visión holística del proceso constructivo durante un periodo. Las evidencias, pueden ser de una práctica o un trabajo, un artículo comentado, un problema, un prueba, un informe (López, Rodríguez & Rúbio, 2004).

Así mismo, Artel y Spandel (citado en López, 2004) lo definen de forma similar como una colección de documentos en base a un fin propio, la cual representa el trabajo del estudiante y le permite a sí mismo y a otros evidenciar sus logros.

La construcción de portafolios, según Agueda y Cruz (2005), son habilidades y estrategias que permiten encontrar datos, organizarlos desarrollarlos, juicio crítico y la reflexión, entre otras. Así mismo, dentro de los objetivos, propone la mejora de la autorreflexión sobre el aprendizaje del estudiante; así como también, la incorporación del estudiante en la evaluación y transferencia del aprendizaje, logrando el quehacer profesional de la disciplina. A través del portafolio, se logra reflexionar sobre la práctica pedagógica y construir nuevos aprendizajes. Si la práctica pedagógica debe ser reflexiva, es fundamental utilizar un instrumento que favorezca procesos reflexivos acerca de lo que ocurre en la realidad pedagógica que vive el docente. El portafolio práctico reflexivo “surge de la necesidad de buscar una herramienta de desarrollo profesional que sea coherente con los cambios metodológicos que se están viviendo en el ámbito de la educación en estos momentos” (Pujolà y González, 2007, citado en Morales y Ponce, 2010).

Diálogo Reflexivo

En el diálogo reflexivo, el docente explicita su quehacer educativo en el aula, el cual le permite tomar conciencia de su propia práctica pedagógica, en ámbitos tales como: por qué hace lo que hace, qué sentido tiene para él los diversos temas y conceptos abordados, qué es lo que el/la estudiante debe aprender y “hacer” con el contenido. Esto a su vez, favorece, al estudiante comprender significativamente los contenidos que el docente le plantea, haciéndose consciente y activo de sus aprendizajes como también del rol del docente y las decisiones que éste toma. Permitiendo de este modo, que el/la estudiante cree su propia visión del proceso enseñanza y aprendizaje mediante el análisis y la reflexión.

Modelado Metacognitivo

Esta estrategia, permite al estudiante hacerse consciente de la construcción de aprendizajes, es decir, de algunos de los procesos y productos. El propósito de esta estrategia, es que los/las estudiantes desarrollen en su propio aprendizaje, a través de la autorregulación de manera más consciente, su propio aprendizaje. Con ello, se pretende que sean más conscientes de las decisiones que toman, de los conocimientos que activan, de las relaciones que establecen entre ellos, de sus formas de razonamiento, de las dificultades que encuentran para aprender y de las estrategias que usan para aprenderlas.

Al igual que el portafolio, el/la estudiante investiga sobre su propio pensamiento. Sin embargo, en este caso, se reflexiona sobre los procesos cognitivos y no de los contenidos de dichos procesos. Es decir, permite al estudiante tomar conciencia de los procesos mentales que se están activando en la adquisición de aprendizajes.

Traducción Dialógica

Esta estrategia surge cuando se hace presente la interacción de significados entre el docente y los estudiantes. Su propósito es la comprensión: la negociación, entendiendo está como aquella que se desarrolla necesariamente durante la interacción comunicativa entre quienes participan. Es este el momento en que se comunican el docente con el/la estudiante, y lo hacen poniendo en contacto sus marcos de referencia, además considerando sus creencias, sentimientos, y acciones. La negociación sólo se hace presente, en el diálogo y en el significado que se le otorgue a dicha interacción. Este dialogo, permitirá una comprensión no arbitraria sino fundamentada en el acuerdo intersubjetivo. En la medida que esa interacción vaya avanzando, alguna de las visiones individuales del docente pasa a ser socializada con los/as estudiantes, produciéndose así un debate de los puntos de vista individuales, que son expuestos por cada uno.

Con esta estrategia reflexiva, el docente conduce la conversación, es decir, lleva la comunicación de manera que se vaya avanzando desde las definiciones, creencias y concepciones que elaboran los/las estudiantes. El docente utiliza la pregunta de manera consciente, construyendo así los/las estudiantes aprendizajes significativos, ya que, necesariamente se debe partir de sus conocimientos previos. Además, favorece que los/las estudiantes construyan un pensamiento más cercano a sus aprendizajes.

Se devisa, entonces, que dicha estrategia promueve procesos reflexivos donde se presenta la comunicación e interacción entre el docente y sus estudiantes. Por tanto, ello favorece la construcción de conocimientos significativos y cercanos hacia los aprendizajes.

Interrogatorio Múltiple

Esta corresponde a una de las estrategias más variables que pueden ser incorporadas durante una exposición oral, pues posee varias opciones de ser utilizadas. Dada la característica de flexibilidad, la selección de una u otra estará determinada por la variable del tiempo que se disponga para ello, la cantidad de estudiantes que participen y los objetivos de la sesión. Por otra parte, puede ser también utilizada como estrategia para evaluar los aprendizajes realizados por los/las estudiantes.

Todas esas variaciones consisten en la realización de preguntas y respuestas sucesivas por parte del docente y los/las estudiantes. A continuación se expondrán cada una de dichas variaciones:

Pregunta-exposición-respuestas y preguntas, aquí se solicita a los estudiantes que formulen individualmente, por escrito, una pregunta acerca del contenido. Una vez elaborada esa pregunta, se da inicio a la exposición, donde previamente el docente ha informado al grupo algunas pistas para responder a dichos cuestionamientos. Se trata de “individualizar” al máximo la exposición, pues cada estudiante estará atento a la búsqueda de aquellas pistas, dicha atención supone una motivación adicional del grupo. Al finalizar la exposición, se pide a los estudiantes que consulten sus apuntes de clases para buscar en ellas la posible respuesta a su pregunta y la elabore. Es necesario dejar la última media hora de la sesión, para una actividad que combina tanto el grado de individualización del aprendizaje con el trabajo colaborativo. Respecto a aquellas respuestas que no digan relación la pregunta, el docente deberá iniciar un debate dirigido y de esta manera, tratar de obtener la respuesta más adecuada para dicha pregunta.

Pregunta-exposición, surge de la variante de la actividad antes mencionada. Consiste en que la pregunta es ahora formulada por el docente, por ejemplo: ¿Qué conocen ustedes del tema X? Cuando ya se encuentren elaboradas las respuestas, el docente da a conocer en la pizarra o papelógrafo una puesta en común, de la cual nace la elaboración de un mapa conceptual. El mapa refleja lo que conoce el grupo acerca del tema a abordar en la pregunta. Luego, el docente lleva a cabo la presentación tratando de adecuarse en lo posible al mapa conceptual elaborado, es ahí donde debe tratar de establecer vínculos, analogías, contradicciones, y contrastaciones constantes entre el nuevo material que está exponiendo el docente y el nivel previo reflejado en el esquema previamente elaborado. Esta variante implica cierta experiencia, ya que exige un amplio dominio de la temática, pues el docente debe ser capaz de acomodarla al mapa conceptual que será distinto en cada grupo de estudiantes. Es decir, se trata de partir del esquema que se elabora al inicio de la sesión y no del esquema que lleve preparado el profesor. Esta situación, permite fomentar un aprendizaje reflexivo tanto para el docente como para el/la estudiante, y además aumenta el nivel motivacional del grupo.

Exposición-preguntas y respuestas. Se da inicio con la exposición del docente. A continuación, se realiza una división del grupo en subgrupos. Cada uno de los grupos debe elaborar entre dos a cuatro preguntas, luego esas preguntas son distribuidas en cada uno de los subgrupos, es decir, que cada grupo responda al otro. La sesión sigue con la presentación de cada una de las preguntas con la elaboración de la respuesta realizada por el grupo. El docente debe intervenir para dar inicio al debate entre el grupo que consultó y aquel que respondió, para de esta manera clarificar las dudas que surjan. En esta variación de la estrategia, el rol del docente es presentar el contenido de la clase, con una estructura de carácter flexible, abierto y no tan lineal, con el propósito de permitir ajustes y adaptaciones a las preguntas y respuestas emitidas por los estudiantes.

En conclusión las variaciones de la estrategia están enmarcadas en el dominio de los contenidos por parte del docente. Así también, alude al hecho que son los/as estudiantes

quienes construyen la clase, y el docente es un medio para adquirir los aprendizajes, por tanto no posee verdad absoluta, y el conocimiento es construido de manera grupal, lo cual es una característica de los procesos de reflexión, pues siempre está presente la necesidad de generar conocimiento con otros.

Diario Reflexivo

Se define como un relato secuencial y racional que contiene descripciones, análisis, opiniones, valoraciones y transferencias sobre el tema trabajado. Se trata, básicamente, de un documento que permite utilizar la propia experiencia o practica formativa, como objeto de reflexión con el fin de mejorar la práctica pedagógica.

El diario permite a las personas en formación docente, construir conocimiento profesional de una manera profunda, comprensiva y significativa a partir de la reflexión; así también, desarrollar un proceso dialéctico de conversación con uno mismo y la situación práctica, donde se desarrollan además, habilidades de pensamiento de orden superior (que incluyen además de la cognitiva, las dimensiones afectivas, lógicas, sociales y actitudinales del pensamiento). Por último, debido a la naturaleza interactiva que posee el proceso de escritura del diario, permite que las personas se confronten con sus propios pensamientos, es decir, cuestionar supuestos, creencias, etc.

El diario reflexivo, es una estrategia que promueve la reflexión y el desarrollo de una postura más crítica acerca de la enseñanza. Villar (1995) define al diario, como un método que se utiliza en el campo de la formación de docentes, constituyéndose una estrategia importante, ya que los profesores/as en formación pueden mantener un registro de experiencias durante la enseñanza, y de este modo, reconstruirlas mediante los procesos reflexivos que se implican en la construcción del diario. A su vez, éste autor señala que:

“(…) parece demostrado que el uso de diarios ayuda en el progreso formativo hacia etapas de desarrollo cognitivo y estadios más reflexivos” (p.83). Por otra parte, Águeda (2005) postula que el diario reflexivo desarrolla el hábito de observación y reflexión, y puede contener observaciones, sentimientos, reacciones, interpretaciones, reflexiones, pensamientos, hipótesis, y explicaciones. Por ende, fundamentalmente, reflejan la experiencia de aprendizaje de los estudiantes. Afirma, que el diario reflexivo es especialmente apto para favorecer el desarrollo y evaluación de competencias que respondan a un componente actitudinal y personal, ya que el ejercicio de observar y escribir sobre lo observado, favorece la toma de consciencia respecto a estos elementos.

En concordancia con los planteamientos enmarcados anteriormente sobre el reflejo de la experiencia educativa del estudiante de pedagogía, Ponce (2005) señala que “En el diario, las estudiantes centran su interés en los aspectos que realmente les preocupan: sus convicciones más internas, necesarias de compartir y discutir, pues estas son las convicciones que afectan la toma de decisiones pedagógicas... incluyen observaciones, sensaciones, reacciones, interpretaciones y suposiciones, entre otros” (p.29). Ante esto, queda de manifiesto que el diario constituye un medio mediante el cual cada estudiante reflexiona acerca de su propio proceso constructivo, en el cual se manifiestan dichos conflictos educativos que para el/la estudiante son relevantes.

Ahora bien, Ponce (2005) hace alusión a un componente muy importante en el contexto de la construcción del diario reflexivo, en este caso, a los elementos que emergen de dicha construcción, postulando que el/la estudiante “(…) describe y otorga significado a los diferentes incidentes críticos vivenciados en sus experiencias en terreno. Escribe manifestando: qué pasó, que pensé que iba a ocurrir, que fue bien o mal, por qué, que podría haber realizado de manera diferente, cómo lo haría en una próxima oportunidad” (p.29). Así mismo, Medina (2005) propone tres elementos que se vinculan al diario reflexivo y que configuran la estructura de dicho instrumento, la descripción; la reflexión; y la transferencia. A continuación, se profundizan dichos elementos:

En primer lugar, la descripción concibe diversos conceptos e ideas con enunciados de bajo nivel inferencial y captando el sentido original sin tergiversarlo. Este elemento se rige por los siguientes cuestionamientos: ¿De qué se habló? ¿Qué temas y conceptos se abordaron?

En segundo lugar, la reflexión recoge las ideas que el/la estudiante considera más relevantes y significativas y justifica argumentadamente los motivos de esa importancia: utilidad práctica, fomento de la comprensión, clarificación conceptual, etc. Aparecen argumentos en forma distinta a cómo han sido tratados por los autores o el formador en las sesiones presenciales y en los textos. Deben mostrarse matices de significado (que pueden adoptar también la forma de desacuerdos basados en argumentaciones coherentes) y nuevos argumentos que vayan más allá de la mera descripción del pensamiento e ideas de los autores de los textos y de los expuestos en las sesiones presenciales. En esta parte del diario, se produce la “conversación reflexiva” entre la persona que la realice, los contenidos y las situaciones. Se trata de realizar una descripción analítica, reflexionada y argumentada de las ideas, sugerencias, sentimientos y sensaciones que han suscitado la lectura de los textos y de todos aquellos aspectos de la dinámica en las sesiones presenciales (clima, estructura y contenido de las intervenciones, dinámicas generadas) o el contexto social más amplio en el que el/la estudiante se mueve que puedan relacionarse con los contenidos abordados en el texto y en las sesiones presenciales. En definitiva, el/la estudiante deberá mostrar el proceso de construcción de su propio aprendizaje y/o transformación de sus propias percepciones e ideas. Dentro de este apartado, se consideran las siguientes preguntas: ¿Qué signifíco? ¿Qué aprendí?

En tercer lugar, y último, la transferencia a la práctica formativa de los aspectos conceptuales y procedimentales contenidos en los textos y trabajados en las sesiones presenciales, puede realizarse de formas diversas. En primer lugar, identificando aquellos aspectos abordados en el apartado anterior que podrían ser aplicados efectivamente a la

práctica educativa haciendo especial énfasis en la explicación del proceso de aplicación. También sería válida la construcción, resignificación o reconceptualización retrospectiva de una o varias situaciones profesionales vividas, a la luz de las nuevas ideas y conceptos adquiridos. Se trata de presentar, ejemplos de la práctica que “ilustren” los diferentes conceptos o procedimientos estudiados. En este apartado, los cuestionamientos están guiados por: ¿Qué aspectos aplico a mi práctica asesora? ¿Cómo lo hago?

En consecuencia, y en relación a lo que podemos inferir acerca del diario reflexivo como estrategia para favorecer procesos reflexivos en los/as estudiantes de pedagogía, visualizamos la construcción propia que hacen los futuros educadores/as sobre su propia experiencia, la cual se toma como objeto de análisis, con el fin de mejorarla y así transformarla. De este modo, se percibe como los/las estudiantes van reconceptualizando sus imaginarios de educación y de lo que implica ser docente, dando cuenta, obligadamente, de sus creencias y preconceitos. Ahora bien, si la reflexión no llega a incluir dicha reconstrucción, el diario reflexivo podría convertirse en un obstáculo, más que en un instrumento que facilite el desarrollo profesional (Ponce, 2005).

Ahora bien, hay que poner atención en el rol que cumplen los docentes de los/as estudiantes de pedagogía, ya que la mera introducción de actividades que teóricamente propician la reflexión, redacción de diarios, biografía, análisis de la propia práctica a través de observación de compañeros, o grabaciones de video, no aseguran por sí solas un cambio significativo en las concepciones, ni mucho menos en las prácticas de los futuros profesores/as (Vaillant, 2005).

Por ende, podemos decir que los procesos reflexivos que desarrollan los/las estudiantes de pedagogía no dependen solamente de sus capacidades para llevar a cabo la reflexión, sino que una gran responsabilidad recae en los docentes de los/las estudiantes de pedagogía, ya que son quienes otorgan las herramientas para que de este modo, el/la

estudiante le dé sentido a estas estrategias para la reflexión, con el fin de que logren construir nuevos conocimientos y así mejoren sus prácticas pedagógicas.

CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO

En este capítulo se presenta el diseño de la Investigación. Por lo tanto, se describe el paradigma y enfoque metodológico de investigación; los criterios y selección de la muestra; instrumentos para la recolección de información, y criterios para el análisis de la información. Por último, los criterios de rigor contemplados para asegurar la calidad y veracidad de este estudio.

3.1 PARADIGMA Y ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN

La educación se considera como una realidad eminentemente práctica (Bárcena, 1994) y por ende, puede concebirse como un fenómeno complejo, donde coexisten realidades únicas, ambiguas e inciertas. Dichas realidades no pueden generalizarse ni menos determinar conclusiones únicas. En consecuencia, de acuerdo al tema de investigación y específicamente al problema referido, como es la comprensión de los procesos reflexivos en los/las estudiantes de Educación Parvularia, el paradigma más apropiado es el cualitativo. Desde la mirada cualitativa, se visualiza el mundo como complejo e interconectado. En esta Investigación, se valora la comprensión del fenómeno de los procesos reflexivos en toda su complejidad y dentro de una situación determinada, como son los diarios (Maykut & Morehouse, 1999).

La investigación cualitativa se ha relevado como una posibilidad fundamental para el análisis de la complejidad social, de un mundo fragmentado, donde el azar y desorden cobran presencia; así como la consideración de las evoluciones, perturbaciones y cambios, en vez de los momentos de equilibrio, orden y estabilidad de la realidad social. La respuesta a esta problemática se encuentra en que la investigación cualitativa desarrolla una concepción que no se fundamenta en la certidumbre, ni en leyes preestablecidas para la

sociedad, sino que pone énfasis en sujetos que construyen su propio mundo dentro de contextos determinados, donde el carácter cambiante y mutable de la realidad y la diversidad de lo social abren la posibilidad del surgimiento de lo nuevo, según el conjunto de alternativas presentes, en cualquier momento de la dinámica social.

Es necesario agregar que frente a los fenómenos complejos que surgen en educación, “La investigación cualitativa enfatiza la comprensión a través de la observación meticulosa de las palabras, acciones y documentos de las personas” (Maykut, 1999, p.22). Por esta razón, la construcción del diario, si la entendemos como una construcción compleja de la realidad de cada persona, requiere de esta revisión minuciosa de los significados y supuestos que se evidencian en el discurso de los sujetos a investigar, en este caso, los/las estudiantes de Educación Parvularia de la UMCE. La idea es comprender las palabras, desde el marco de referencia de ellos mismos. Pero, ¿Por qué las palabras? “Las palabras son el modo a través del que la mayoría de la gente interpreta sus situaciones. Creamos nuestro mundo con palabras. Nos explicamos con palabras. Nos defendemos y nos escondemos detrás de las palabras” (Maykut, 1999, p.23).

Esta Investigación se verá enriquecida por el enfoque fenomenológico, debido a que le aportará la mirada desde la subjetividad, es decir, la experiencia particular tal y como es vivida por las propias personas. En síntesis, el interés de la fenomenología se centra en comprender a las personas y para ello busca conocer los significados que las personas le otorgan a su experiencia; y aprehender el proceso de interpretación por el que la gente define su mundo y actúa en consecuencia (Rodríguez, Gil & García, 1999).

La tarea del fenomenólogo es descubrir y describir las esencias (*lo subjetivo*) y las relaciones esenciales que se dan en las realidades que investiga. Cuando el fenomenólogo describe intenta captar lo esencial, no se limita a la descripción del aspecto concreto de lo que ve (Báez & Pérez, 2007, p.309).

Este estudio se focalizará en las vivencias de los/las estudiantes, y de este modo, en las formas que éstos perciben el mundo y lo que es significativo para ellos cuando construyen conocimiento a partir del desarrollo de procesos reflexivos. El objetivo será la descripción del sentido de las experiencias desde la perspectiva del conocimiento profesional construido en la elaboración del diario, comprendiendo e interpretando los significados que le atribuyen, tanto los/las estudiantes como docentes a su construcción, es decir, atendiendo a los aspectos esenciales de la subjetividad (valoraciones al diario reflexivo, la formación, mediación durante los procesos reflexivos de los/las estudiantes, etc.).

Así pues, la cualidad del buen fenomenólogo se deberá relacionar con la “perfección en el mirar”, es decir, abordar los fenómenos con una disposición desprejuiciada, lo que hará posible que capte lo que tienen de propias las realidades (Báez & Pérez, 2007). En consecuencia, debido a que este estudio se centrará en los procesos reflexivos de los/las estudiantes, será fundamental que las investigadoras se sumerjan en el mundo construido por las participantes en el estudio.

3.2 SELECCIÓN DE LA MUESTRA

La investigación cualitativa propone estrategias de selección de informantes que suponen una selección deliberada e intencional. Las personas o grupos no se seleccionan al azar para completar una muestra de tamaño n . Por el contrario, se eligen uno a uno de acuerdo con el grado en que se ajustan a los criterios o atributos establecidos por el investigador y a su vez, porque cumplen ciertos requisitos que, en el mismo contexto educativo, no cumplen otros miembros del grupo o comunidad. (Rodríguez, Gil & García, 1999). Por ende, el carácter intencionado de la muestra para esta Investigación, considerará docentes y estudiantes de la carrera de Educación Parvularia de la UMCE.

3.2.1 Criterios de Selección de la Muestra y Fundamentación

A continuación se dan a conocer los criterios de selección de la muestra y su fundamentación.

Criterio I

Los/las estudiantes deben estar cursando el quinto año de la carrera de Educación Parvularia de la UMCE, es decir, haber cursado todas las asignaturas de Práctica del Plan de Formación vigente (2005).

Criterio II

Los/las estudiantes deben contar, como mínimo, con dos diarios reflexivos contruidos en las asignaturas de práctica, de los siguientes semestres I, III, V, VII, IX.

La selección de los semestres impares, permitirá visualizar los procesos reflexivos de los/las estudiantes desde el inicio hasta el término de su formación.

Criterio III

Los/las docentes que constituyan la muestra deben haber desarrollado, a lo menos dos veces, la asignatura de Práctica del Plan de Formación vigente (2005).

Este criterio se fundamenta en la importancia del rol del docente en los procesos reflexivos desarrollados por los/las estudiantes, por ende su opinión respecto al significado que le atribuyen al diario, será desde su experiencia en la mediación de los procesos reflexivos que construyen estudiantes.

3.2.2 Determinación de la Muestra

De acuerdo a los criterios de selección planteados, la muestra quedó constituida de la siguiente manera:

Se seleccionaron cuatro estudiantes de quinto año de la carrera de Educación Parvularia de la UMCE. Sus edades fluctúan entre los 23 y 25 años. Cabe señalar, que dos

de ellas cursaron la Mención en Educación Comunitaria, y las dos restantes en Inglés. Por último, éstas estudiantes fueron las que contaban con los diarios de semestres impares I, III, V, VII y IX respectivamente.

Respecto a las docentes que participaron de la Investigación, éstas fueron cuatro, quienes habían desarrollado, a lo menos dos veces, la asignatura de Práctica del Plan de Formación vigente (2005).

3.3 SELECCIÓN Y CRITERIOS DE CONSTRUCCIÓN DE INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Los instrumentos para recoger la información serán, por una parte, los diarios reflexivos de las estudiantes y por otro, entrevistas individuales y grupales a docentes y estudiantes respectivamente.

En primera instancia, los diarios se utilizarán para efectos de describir el conocimiento profesional y niveles de reflexión que subyacen de las reflexiones de los/las estudiantes de la carrera de Educación Parvularia de la UMCE. Por otro lado, las entrevistas grupales e individuales se utilizarán para develar los significados que le otorgan docentes y estudiantes en formación, a la construcción del diario reflexivo.

3.3.1 Diarios Reflexivos

Para la investigación cualitativa pueden ser considerados los documentos personales, como diarios, cartas y autobiografías. A su vez, varios estudios recientes destacan la utilidad de los documentos personales en la búsqueda de significados que realiza el investigador cualitativo (Maykut, 1999). Por ende, de acuerdo al foco de investigación, la información contenida en los diarios reflexivos de las estudiantes, nos permitirá recopilar información acerca de los procesos reflexivos que llevan a cabo durante las actividades prácticas y de este modo, el conocimiento profesional y niveles de reflexión que se evidencian por medio de la construcción del diario.

3.3.1.1 Criterio para la selección de Diarios Reflexivos

Criterio I

Se deben seleccionar dos diarios, correspondientes al primer y último de cada semestre impar.

Esto permitirá tener una visión global del proceso vivenciado por las estudiantes de acuerdo a cada semestre, identificando de este modo la construcción de sus procesos reflexivos a partir de la elaboración del diario, desde el punto de inicio como el de término del semestre.

Criterio II

Los diarios seleccionados deben permitir la saturación de la información.

Esta decisión se relaciona con el primer criterio, en el sentido que debe ser aplicado con flexibilidad, puesto que la cantidad de diarios deben permitir la saturación de la información².

² Se entiende por saturación de la información cuando esta es reiterativa, y no proporciona nuevos antecedentes al estudio.

3.3.2 Selección de Diarios Reflexivos

La selección de los diarios reflexivos quedó constituida como se muestra a continuación en el siguiente recuadro:

Estudiantes Semestres	E1		E2		E3		E4	
I	D1	D2	D1	D2	D1	D2	D1	D2
III	D1	D2	D1	D2	D1	D2	D1	D2
V	D1	D2	D1	D2	D1	D2	D1	D2
VII	D1	D2	D1	D2	D1	D2	D1	D2
IX	D1	D2	D1	D2	D1	D2	D1	D2
Diarios por Est.	10		10		10		10	
Total Diarios	40							

Debido a que la información se saturó con los dos diarios seleccionados por semestre, fue innecesario incorporar una mayor cantidad de estos. Por lo tanto, esta Investigación se realizó con diez diarios reflexivos por estudiante, quedando un total de cuarenta diarios.

3.3.3 Entrevistas grupales y en profundidad

Las entrevistas grupales consisten en reuniones de grupos pequeños, en las cuales los participantes conversan en torno a uno o varios temas. Se pretende comprender la experiencia de los mismos sobre el foco de investigación a través de un proceso abierto y emergente. A su vez, el investigador cualitativo, a través de esta técnica de recogida de información, busca averiguar qué opinan, cómo se sienten o qué saben sobre el foco de estudio (Maykut, 1999).

Para efectos de esta Investigación, la entrevista grupal se realizará con el fin de develar el significado que le otorgan las estudiantes al diario reflexivo. De este modo, la entrevista grupal se concibe como una instancia donde las participantes tienen la

oportunidad de reflexionar y compartir sus percepciones personales respecto a cómo han vivido la construcción del diario reflexivo durante la formación.

Morgan (citado en Maykut, 1999, p.123) afirma que “ (...) las entrevistas de grupo son especialmente útiles para investigar lo que la gente piensa y para descubrir por qué la gente piensa como lo hace”. Por ende, debido a que las participantes (estudiantes) actúan en concordancia con lo que dice su pensamiento, la entrevista grupal entregará información relevante respecto a cómo se materializa dicho pensamiento en la construcción de los procesos reflexivos.

Ahora bien, para efectos de conocer el significado que le otorgan las docentes al diario reflexivo se utilizará la entrevista en profundidad. Este procedimiento, se entiende como el encuentro cara a cara entre el investigador y los informantes. Encuentros dirigidos a la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto al fenómeno de estudio, en este caso creencias y experiencias acerca de la construcción del diario, y más específicamente en el caso de las docentes, respecto a lo que perciben sobre el proceso de reflexión que desarrollan las estudiantes en el contexto de las prácticas.

La entrevista grupal se realizó con la participación de dos de las cuatro estudiantes, ello principalmente por la disponibilidad de tiempo que poseían para dicha actividad indagativa. Mientras que en el caso de las cuatro docentes, se llevaron a cabo las entrevistas individuales en profundidad, debido a la complejidad de reunir las a todas en el mismo horario; y a su vez, con el fin de ahondar en las percepciones y opiniones personales de las docentes.

3.4 CRITERIOS Y PROCEDIMIENTOS PARA EL ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Podríamos definir el análisis de datos cualitativos como:

Un proceso *metódico, riguroso, y cognitivamente complejo* que implica la puesta en marcha de complicados procesos de comprensión, síntesis, teorización, y recontextualización. Es decir, exige un conocimiento metodológico profundo para que, partiendo del mismo, el investigador pueda trabajar su sensibilidad teórica y su creatividad desde la reflexividad y el rigor. Esto es lo que permite hacer obvio lo invisible, ver más allá de los datos. Es, en este sentido, que, creatividad, sensibilidad teórica, y “subjetividad”, se elevan al rango de atributos de excelencia que dan los matices de calidad interpretativa a un proceso metodológico y académicamente correcto (González & Cano, 2010, p.4).

De acuerdo con el paradigma cualitativo de investigación, se llevará a cabo un análisis de la información emergente y flexible. Es decir, el análisis no se define como un proceso lineal en el que se pase secuencialmente de unas tareas a otras, sino que a veces pueden darse de manera simultánea, encontrándose presentes en un mismo tratamiento de los datos o aparecer de modo reiterativo a lo largo de un mismo proceso (Rodríguez, 1999).

Para realizar el análisis, se utilizarán matrices, cuyo fin es, por una parte, otorgarle rigurosidad al estudio, como también, asumir que la organización de la información, permite que lógicas subyacentes a esta misma se expliciten de tal manera que no queden por fuera de la lectura de las investigadoras, y por tanto, posibiliten mirar de manera mas profunda la información.

El análisis de los diarios se desarrollará acorde al siguiente proceso:

Codificación de los Diarios: Se revisarán los diarios de las estudiantes de la muestra, y se codificarán utilizando la siguiente nomenclatura:

E1.I1	E: Estudiante 1: Número de estudiante I: Corresponde al número de semestre que cursa la estudiante 1: Número del diario de la estudiante
--------------	---

Extracción de Unidades de Significado: Se construirá una matriz, en la cual se expondrán las unidades de significado que subyacen de las reflexiones de las estudiantes, en el diario reflexivo. Este procedimiento se realizará en dos subgrupos de investigadoras, para finalmente, a través del consenso intersubjetivo, determinar las unidades de significado, tal como se expone a continuación:

Extracción de Unidades de Significado			
Subgrupo de Investigadoras: A-B			
E1		DIARIO N°1	
		Unidad de Significado	Discurso
Semestre	I		
	III		
	V		
	VII		
	IX		

Matriz 1 “Extracción de Unidades de Significado”

		Unidades de Significado			
		E1	E2	E3	E4
Semestre	I				
	III				
	V				
	VII				
	IX				

Matriz 2 “Unidades de Significado”

Levantamiento de Categorías: Esta matriz permitirá agrupar las unidades de significado extraídas de los diarios reflexivos, considerando un criterio de similitud entre estas, con el fin de levantar categorías de análisis. En otras palabras, las unidades de significado se unen para formar categorías, permitiendo integrarlas a un solo concepto que las represente. Por lo tanto, ambas acciones giran en torno a un proceso donde se va asociando cada unidad de significado a una determinada teoría, permitiendo caracterizar y definir esta misma (Rodríguez, 1999).

Categorías del Estudio				
Categorías	Unidades de significado			
	E1	E2	E3	E4
X				
Y				

Matriz 3 “Categorías del Estudio”

Definición de Categorías: En esta matriz se definirán las categorías a partir de las unidades de significado.

Definición de Categorías			
Categoría I:			
Semestre	Tema	Unidades de significado	Definición
I			
III			
V			
VII			
IX			

Matriz 4: Definición de Categorías

Análisis Descriptivo de Categorías por Semestre: En esta matriz se expone el discurso de las estudiantes de cada categoría.

Análisis Descriptivo de Categorías por Semestre		
Categoría I:		
S	E	Tema
I	E1	
	E2	
	E3	
	E4	
III	E1	
	E2	
	E3	
	E4	
V	E1	
	E2	
	E3	
	E4	
VII	E1	
	E2	
	E3	
	E4	
IX	E1	
	E2	
	E3	
	E4	

Matriz 5 “Análisis Descriptivo de Categorías por Semestre”

Análisis Descriptivo de Categorías por Estudiante: Esta matriz permitirá visualizar el discurso de las estudiantes de acuerdo a cada categoría, de este modo unificando los discursos correspondientes a cada unidad de significado, se construirá un relato por cada una de las estudiantes.

Análisis descriptivo de las Categorías por Estudiante			
Categoría I:			
E1	E2	E3	E4

Matriz 6 “Análisis descriptivo de Categorías por Estudiante”

Análisis descriptivo por categoría: Esta matriz permitirá integrar los relatos de las categorías de las cuatro estudiantes, estableciendo similitudes, diferencias, discursos complementarios, entre otras.

Análisis Descriptivo por Categoría	
Categoría:	
Relato Integrado	

Matriz 7 “Análisis Descriptivo por Categoría”

Análisis Interpretativo: Esta matriz permitirá interpretar el conocimiento profesional construido por cada estudiante, en cada una de las categorías analizadas.

Análisis Interpretativo	
Categoría	Interpretación
X	
Y	

Matriz 8 “Análisis Interpretativo”

Análisis de los Niveles de Reflexión

La pauta para analizar los niveles de reflexión está constituida por tres ítems. El primero, describe los niveles de reflexión (nivel inicial/pre reflexión; nivel superficial; nivel avanzado/pedagógico; nivel superior/ reflexión crítica). El segundo ítem está destinado para que las investigadoras realicen comentarios y observaciones generales en relación a los niveles de reflexión. El tercer ítem y último, permite ubicar los diarios de las estudiantes en un determinado nivel de reflexión.

II ítem: Observaciones de los niveles de reflexión por estudiante

E1	
Diarios	Observaciones
I1	
I2	
III1	
III2	
V1	
V2	
VII1	
VII2	
IX1	
IX2	

Matriz 1 “Registros de Observaciones que ilustran los Niveles de Reflexión”

III Ítem: Determinación de los niveles de reflexión por estudiante

E1				
Observaciones				
Diarios	Nivel inicial/pre reflexión	Nivel superficial	Nivel avanzado/pedagógico	Nivel superior/ reflexión crítica
I1				
I2				
III1				
III2				
V1				
V2				
VII1				
VII2				
IX1				
IX2				

Matriz 2: “Niveles Proceso Reflexivo de Estudiantes”

Análisis de Entrevistas Grupales e Individuales, tanto a estudiantes como docentes

Levantamiento de Categorías: Esta matriz da cuenta de las categorías detectadas al analizar el discurso de docentes y estudiantes, en relación al significado que le otorgan al diario reflexivo.

Categorías del Estudio
X
Y
Z

Matriz 1 “Categorías del Estudio”

Definición de Categorías: En esta matriz se definirán las categorías a partir del discurso de docentes y estudiantes.

Categoría I	Definición
X	
Y	
Z	

Matriz 2 “Definición de Categorías”

Análisis Descriptivo de Categorías: En esta matriz se expone el discurso de docentes y estudiantes, de acuerdo a cada categoría.

Análisis Descriptivo de Categorías				
Categoría X				
Discurso				
D1	D2	D3	D4	EE

Matriz 3 “Análisis Descriptivo de Categorías”

Análisis Descriptivo de Categorías por Docentes/Estudiante: Esta matriz permitirá visualizar el discurso de las estudiantes de acuerdo a cada categoría, de este modo unificando los discursos correspondientes, se construirá un relato por cada una de las participantes.

Análisis Descriptivo de Categorías por Participante				
Categoría X				
Relato Individual				
D1	D2	D3	D4	EE

Matriz 4 “Análisis Descriptivo de Categorías por Participante”

Análisis descriptivo por categoría: Esta matriz permitirá integrar los relatos de las categorías, estableciendo similitudes, diferencias, discursos complementarios, entre otras.

Análisis descriptivo por categoría
Categoría X
Relato Integrado

Matriz 5 “Análisis Descriptivo por Categoría”

3.5 CRITERIOS DE RIGOR PARA LA INVESTIGACIÓN

Para garantizar la construcción del conocimiento de manera sólida y consistente en esta Investigación, se pretende cumplir con criterios de rigor coherentes a los propósitos, fines y bases filosóficas del paradigma cualitativo, tales como: credibilidad y confirmabilidad. La finalidad de estos mismos, buscan aumentar la veracidad de los hallazgos en investigación.

3.5.1 Criterio de Credibilidad

Este criterio se evidenciará al combinar tres instrumentos de recogida de información, en este caso el diario reflexivo, la entrevista grupal y entrevistas en profundidad, aumentando de este modo la credibilidad de los hallazgos. Así también, se considerará este criterio, al transcribir de forma textual la información obtenida de la entrevista grupal y entrevistas en profundidad. En consecuencia, la credibilidad estará considerada al realizar un proceso de triangulación de los datos, puesto que como bien se señaló anteriormente, se utilizará más de un instrumento de recopilación de información y diversos informantes, permitiendo de este modo ampliar y profundizar la mirada hacia la comprensión de los procesos reflexivos de las estudiantes.

3.5.2 Criterio de Confirmabilidad

Este criterio se evidenciará en el compromiso de las investigadoras al momento de recoger la información, analizarla y triangular los datos, discutiendo sobre las percepciones de las mismas en relación al fenómeno de estudio.

Algunos de los procedimientos a realizar, para asegurar la confirmabilidad, será, en una primera instancia, al momento de recoger la información en los grupos focales, el registro de observación que realizarán las investigadoras en relación a las dinámicas que emerjan de dicha conversación. Ahora bien, para efectos del análisis, se realizará, de manera conjunta entre las investigadoras, la triangulación de los datos, entendiendo por esta última, un proceso de complementariedad y producción de nueva información a partir de la diversidad de datos recopilados, es decir, desde las diversas miradas de los sujetos de estudio que participan de la Investigación (docentes y estudiantes), comprendiendo de este modo, que la realidad vivenciada por cada participante es única y particularmente subjetiva.

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

4.1 RECUENTO METODOLÓGICO

El siguiente capítulo, da cuenta de los procedimientos que se han llevado a cabo para realizar el análisis interpretativo de la información recopilada de los distintos agentes educativos involucrados. Dicha información, permitió analizar los procesos reflexivos que realizan las estudiantes durante las actividades prácticas a partir de la elaboración del diario reflexivo.

Cabe señalar, que el análisis efectuado fue de carácter descriptivo e interpretativo, es decir, se efectuó la descripción de los discursos de docentes y estudiantes, para luego llevar a cabo la interpretación, producto del levantamiento de categorías que emergieron a partir de los discursos de las participantes.

El primer procedimiento que se realizó para materializar la Investigación, fue la recopilación de los diarios reflexivos correspondientes a las estudiantes de V año de la carrera de Educación Parvularia de la UMCE, luego a partir de la lectura de estos mismos, y respondiendo a las características de la investigación cualitativa, de manera emergente se fueron construyendo criterios de selección de los diarios, orientados hacia los objetivos del estudio.

Por otra parte, las investigadoras indagaron el estado del arte respecto a la formación de educadores/as reflexivos, en diversas fuentes de información, principalmente entidades vinculadas a la Educación Parvularia (bibliotecas, sitios web, entre otros), realizando de este modo una exhaustiva revisión bibliográfica y documental del material

relevante al objeto de estudio. Luego, se seleccionaron las fuentes con sus respectivos autores, se organizaron las citas y datos en fichas de contenido, se discutió la información obtenida entre las investigadoras. Éstas últimas tomaron una postura respecto a la información existente y dieron paso a la construcción del marco referencial, el que tiene como finalidad orientar el análisis de la información de la investigación y contextualizarla.

Posteriormente, para continuar otorgándole rigurosidad al estudio, se construyeron matrices de análisis de información de los diarios, cuyo sentido dice relación con el hecho de asumir que la organización de la información, permite que lógicas subyacentes a la información se expliciten de tal manera que no queden por fuera de la lectura de las investigadoras. En dichas matrices, en primera instancia se plasmaron las unidades de significado extraídas de los diarios, luego se agruparon por criterios de similitud, levantando de este modo las categorías, las que fueron definidas. Es decir, se describió en qué consistían estas, para luego efectuar un relato por estudiante y luego uno grupal, señalando diferencias, similitudes, convergencias y contradicciones que existían entre estas en cada categoría. De manera paralela, se utilizaron pautas de registro, donde se registraron las características de la reflexión de la estudiante, identificando de este modo los niveles de reflexión evidenciados en las estudiantes durante los semestres en formación.

Otra actividad investigativa, consistió en entrevistar tanto a docentes como estudiantes, con el fin de develar el significado que le atribuyen al diario.

Culminado los análisis descriptivos, se procedió a realizar la interpretación de la información, para lo cual se utilizó el marco referencial construido y el diario de campo de las investigadoras.

4.2 ANÁLISIS DESCRIPTIVO INTERPRETATIVO

1. Categoría: El Diario y su Impacto en la Formación

Esta categoría comprende, la percepción que poseen las docentes acerca de la utilización del diario y cómo las estudiantes asumen esta estrategia, especificando las implicancias que esto evidencia en la formación. Las docentes dan a conocer la importancia de su rol en la implementación de dicha estrategia. Las estudiantes comparten percepciones respecto a la forma en que se está implementando el diario reflexivo, y cómo este contribuye a su formación profesional.

El diario reflexivo, es una estrategia que promueve la reflexión y el desarrollo de una postura más crítica acerca de la enseñanza. Se trata básicamente de un documento que permite visualizar la propia experiencia o práctica formativa, como objeto de reflexión, con el fin de mejorar la práctica pedagógica.

Existen posturas comunes entre docentes y estudiantes acerca del concepto del diario como estrategia para construir conocimiento. Dos docentes y también dos estudiantes sostienen que a través del diario, se favorece el reflexionar sobre la práctica y de este modo replantearse esta misma, construyendo nuevos conocimientos. Una de las docentes manifiesta que: “(...) *a través de la reflexión permanente se puede ir perfeccionando, cambiando, evolucionando*” (D4). Por lo tanto, el diario reflexivo se concibe como una estrategia que permite mejorar la práctica pedagógica a través de la toma de consciencia, reflexión e investigación permanente.

Por otra parte, existen posturas que se contraponen con la idea anteriormente planteada. En efecto, una docente señala que a través de escribir un diario, no se logra construir conocimientos. Esto porque las estudiantes reflexionan desde sus propios supuestos pedagógicos, sin previamente cuestionar sus propios marcos de referencia ni los de los demás. Las estudiantes evalúan lo que hacen los Educadores/as de Párvulos que observan, específicamente plantean si lo que hizo el Educador/a estuvo bien o mal. A continuación, expresan cómo lo harían ellas, o bien qué harían en el lugar del Educador/a. Ante dicha situación, la docente sostiene que: *“las estudiantes emiten juicios más que reflexionar”* (D1) En consecuencia, las estudiantes reflexionan sin cuestionar sus propios supuestos. Una de las estudiantes señala que: *“nosotras encontramos los supuestos o trabajamos en las actitudes que hemos tenido y decimos: No esto estuvo bien o esto estuvo mal”* (E1).

No existe una postura común sobre lo que es la reflexión y lo que implica el hecho de cuestionar los supuestos pedagógicos que sustentan la acción. En efecto, por un lado las docentes plantean que la reflexión no es sinónimo de emisión de juicios y por otro, las estudiantes postulan que el hecho de reflexionar y visualizar sus supuestos pedagógicos, en el diario reflexivo, implica plantearse si lo que hicieron ellas o los otros estuvo bien o mal, planteamiento donde si se evidencia emisión de juicios por parte de las estudiantes.

La reflexión, implica desarrollar la capacidad de pensar la propia práctica, develando de este modo, preconceptos, teorías implícitas y creencias que subyacen del quehacer pedagógico. Por lo tanto, la reflexión constituye un proceso esencial para aprender, comprender y analizar críticamente la enseñanza (Bárcena, 1994). Desde este punto de vista, el hecho de que no se comparta un concepto de reflexión entre la comunidad educativa del Departamento de Educación Parvularia, genera que las estudiantes asuman la reflexión como la capacidad para visualizar si las acciones educativas protagonizadas por ellas u otros están bien o mal enfocadas. Es decir, como bien señala una de las docentes, privilegian la emisión de juicios frente a las acciones que se desarrollan en el centro

educativo. Ahora bien, el hecho de reflexionar, implica necesariamente llevar a cabo una toma de decisiones, sustentada por la emisión de juicios profunda que realiza el educador/a. Por lo tanto, la emisión de juicios es necesaria dentro del proceso reflexivo, sin embargo, esta debe ser de manera consistente, debido a que los juicios emitidos por las estudiantes, los enmarcan desde sus supuestos pedagógicos, contruidos desde sus creencias e historia escolar, no así desde la crítica profunda hacia la complejidad de las situaciones prácticas observadas.

Otro hito fundamental, es el rol que cumplen las docentes en el proceso de construcción del diario reflexivo. Ante esto, se evidencian posturas comunes entre las docentes respecto a la importancia de su rol en la formación reflexiva de las estudiantes, específicamente al momento de abordar el diario reflexivo, sosteniendo lo siguiente: *“ahí está nuestro rol fundamental sobre el cuestionamiento que se le hace a la estudiante sobre la construcción de su diario”* (D1). Se asume la responsabilidad de encauzar a la estudiante por el camino de la reflexión a partir de estrategias para la construcción del diario reflexivo. A modo de ejemplo, una de las docentes señala que *“es importante que nosotros como docentes facilitemos las instancias para que las estudiantes (...) reflexionen sobre sus propios procesos y los procesos de otros para ir reconstruyendo conocimiento de sus propias experiencias”* (D3). Las docentes reconocen que las estudiantes asumen el diario reflexivo como *“un tema administrativo, un trámite”* (D3, D4).

Una docente, a modo de explicación del por qué se asume el diario como *“un trámite”* plantea que, en algunos casos, las docentes se focalizan mas en explicar la estructura que posee el diario reflexivo, no así, el sentido que dicha estrategia posee. Es decir, se releva la estructura más que el sentido que tiene su construcción. Al existir docentes que abordan la construcción del diario en distintos sentidos, también existen estudiantes que asumen el diario acorde a lo requerido por la docente que realiza la asignatura de práctica. *“En algunos cursos se tiende a hacer como una bitácora de acontecimientos o que se reflexiona sobre otro superficialmente sin identificar por ejemplo,*

los significados que sobresalen de esos incidentes o a lo mejor sin reconocer bien lo que es un incidente crítico y por lo tanto no lleva a reconstrucción o al replanteamiento de nuevos conocimientos” (D1).

Otra de las explicaciones que comparten docentes y estudiantes, que contribuyen a mirar el diario como “*un trámite*”, es la exigencia respecto a la cantidad de diarios y del tema a reflexionar. De acuerdo a lo estipulado por estudiantes, esta situación cambia en la práctica profesional. El hecho de reflexionar sobre sus propias prácticas sin una exigencia de cantidad de diarios reflexivos, les permitió cuestionar, analizar y seleccionar un tema relevante a reflexionar, a diferencia de semestres anteriores donde sólo respondían a lo que solicitaba la docente de la asignatura de Práctica. Afirmando lo siguiente: “*Fue como un cambio desde el momento que implementamos como educadoras, en general es súper constructivo reflexionar de uno misma*” (E1). Se evidencia un cambio en el cuarto año de la carrera de Educación Parvularia, pues permite asumir el diario reflexivo no como una obligación, sino como una estrategia que permite reflexionar sobre la propia práctica. Desde esta perspectiva, el diario es significativo para las estudiantes cuando surge desde su necesidad de reflexionar sobre su propia práctica pedagógica. Como bien plantea Ponce (2005) “En el diario, las estudiantes centran su interés en los aspectos que realmente les preocupan: sus convicciones más internas, necesarias de compartir y discutir, pues estas son las convicciones que afectan la toma de decisiones pedagógicas... incluyen observaciones, sensaciones, reacciones, interpretaciones y suposiciones, entre otros” (p.29).

El diario, debiera constituirse en un medio en el cual cada estudiante reflexione acerca de su propio proceso constructivo, espacio de diálogo con los conflictos educativos que para el/la estudiante son relevantes, para de este modo, reestructurar los marcos de referencia y transformar la práctica pedagógica. Sin embargo, dicho proceso no se lleva a cabo por las estudiantes, ya que si bien reconocen incidentes críticos, se centran en calificar si lo observado y descrito está bien o mal, y que harían en un futuro como educadoras de

párvulos, sin llegar a cuestionar sus propios imaginarios de educación, con el fin de reestructurar dichos supuestos pedagógicos.

Si vinculamos el proceso de reflexión que llevan a cabo las estudiantes con los niveles de reflexión, se puede concluir que las estudiantes participantes del estudio demuestran un nivel de reflexión inicial o superficial, ya que en sus discursos se focalizan en un hecho puntual protagonizado por alguien o bien, por ellas mismas. Luego emiten un juicio superficial referido a la acción y a continuación, plantean una solución, acorde a sus supuestos pedagógicos que despliega en el momento de su práctica.

Por último, si bien, las docentes reconocen “progresos” en la construcción de los diarios reflexivos, y avances en los niveles de reflexión de las estudiantes, lo atribuyen más bien a características de las estudiantes y no a la formación recibida. Las docentes manifiestan que las estudiantes no demuestran una capacidad reflexiva. También piensan que ellas, como docentes, no tienen mayor incidencia en este proceso constructivo. Es decir, señalan que las estudiantes esperan que les indiquen los requerimientos de la asignatura para la construcción del diario reflexivo, tales como, estructura, ponderación en la calificación final de práctica, entre otras. En consecuencia, las docentes piensan que las estudiantes no avanzan en los procesos reflexivos puesto que, los mismos docentes, se focalizan en los requerimientos de las estudiantes. Es decir, si los/las docentes priorizan aspectos tales como la estructura del diario, más que el sentido del mismo, a su vez priorizarán una formación donde la reflexión no se logre ver de manera profunda, comprensiva y significativa. Esta situación, no permite la construcción de significados a partir de la reflexión, como también, desarrollar un proceso dialéctico. Es decir, la conversación con uno mismo y la situación práctica. Por último, debido a la naturaleza interactiva que posee el proceso de escritura del diario, tampoco permite la confrontación de las personas con su propio pensamiento, es decir, cuestionar supuestos, creencias, etc.

Esta situación impacta directamente en la formación que se está impartiendo en el Departamento de Educación Parvularia, ya que en el Plan de Formación se declara que el objetivo principal del proceso educativo, es formar profesionales reflexivos y autónomos, para lo cual es imprescindible superar el vínculo pedagógico basado en la dependencia, es decir, el proceso educativo debe ser capaz de generar vínculos que comprendan la relación educando-educador en la perspectiva de una educación liberadora. Desde este punto de vista, lo que plantean las docentes respecto a la dependencia que se genera entre las estudiantes y ellas mismas, en relación a *“que se les dé el trabajo hecho”*, se contrapone con lo que plantean los fundamentos anteriormente descritos.

2. Categoría: Sentido y Significado de la Práctica

Esta categoría comprende la visión que tienen las estudiantes, respecto al sentido y significado de la práctica.

La Carrera de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Parvularia de la UMCE, declara que el eje articulador del currículum, es la línea de “Práctica”. Desde el año 2005, la práctica se entiende como una instancia de construcción de conocimiento práctico, en la cual el futuro docente moviliza críticamente experiencias previas, conocimientos académicos, para analizar, evaluar e investigar la realidad, con el fin de desarrollar intervenciones contextualizadas.

Este plan contempla nueve prácticas, las que son organizadas progresivamente. En cada una de ellas, se incorporan actividades en terreno y talleres. Existen diversas posturas, tanto de las docentes como de las estudiantes, respecto al sentido y significado de la práctica. En efecto, la práctica es concebida como una instancia que permite: desarrollar una relación entre la teoría y la práctica; afianzar la vocación de Educador/a de Párvulos; observar las realidades en forma global; propiciar la reflexión; asumirla desde una postura personal y también, de transformación de la realidad. En este sentido, podemos interpretar que conviven diversas posturas respecto al sentido de la práctica en la formación de un Educador/a de Párvulos.

A continuación, se desarrolla cada uno de los sentidos y significados que se le atribuye a la práctica:

La Práctica: Una instancia para desarrollar una relación entre la teoría y la práctica

En las estudiantes existe una postura respecto al taller, considerándolo como una instancia que permite propiciar la reflexión profunda de ciertos temas que posibilitan la comprensión de la intencionalidad de la práctica. Una estudiante señala: *“La práctica, “conocimiento práctico”, “reflexión”, “profesional”. Son conceptos que han sido y son constantemente utilizados por nosotras en nuestro proceso de formación, pero en esta ocasión, tuvimos la oportunidad de reflexionar sobre ellos y poder darle un significado más profundo del que habitualmente le damos”* (E4).

En contraposición a esta relevancia atribuida al taller, otras estudiantes visualizan el taller como una instancia de recepción de contenidos teóricos, aislados de la práctica, señalando que si bien se aprende en complemento con la teoría, esta es estática, en cambio la realidad es distinta y dinámica, atribuyéndole mayor valor al terreno, *“la idea es ir a terreno y que las clases teóricas sirvan para comentar lo que se vive ahí y trabajar en función de eso”* (E3).

La contradicción que se visualiza por parte de las estudiantes, respecto a la forma en que perciben la teoría en el taller de práctica, dice relación con la forma en que se utiliza la teoría para la práctica. Algunas estudiantes, asumen la teoría como un hecho memorístico y acumulativo, otras, la utilizan como conocimiento que permite el cuestionamiento de las bases teóricas en que se fundamenta la enseñanza. Es decir, *“se concibe la teoría como un proceso intelectual, más que como un conocimiento proposicional”* (McIntyre citado en Moral, 1997, p.69), en este caso, implicarse en un proceso metacognitivo personal de comprensión del significado. Desde esta perspectiva, la utilización de la teoría desde una perspectiva tradicional, responde a la acumulación de conocimiento, por ende habría que cuestionarse como se utiliza la teoría en la formación del Educador/a de Párvulos, y de qué forma las estudiantes asumen su rol y le dan sentido a esta misma.

En definitiva, se puede constatar que los talleres reflexivos y las salidas a terreno, producen un “quiebre” en las estudiantes, puesto que son concebidos como hechos aislados: el taller como una instancia de recepción de contenidos teóricos aislados del terreno o por el contrario como una instancia para cuestionar la teoría, así mismo, desde el terreno recogen inquietudes y dudas que desean ser “aclaradas” durante el taller.

Por otra parte, durante los talleres, las estudiantes tienden a relevar las metodologías utilizadas por las docentes por sobre el aprendizaje que se pretende potenciar en los talleres. Una estudiante señala: *“(…) la profesora también nos pidió que hiciéramos una coevaluación con los portafolios de otros grupos y luego una auto evaluación de nuestro portafolio. Esta metodología me pareció muy interesante pues es la primera vez que lo realizábamos”* (E2). A partir de esto, se develan experiencias previas que poseen las estudiantes en cuanto a la formación tradicional recibida, donde el cambio de metodología de aprendizaje utilizado en la Universidad genera mayor impacto, centrándose en este aspecto y no en el aprendizaje que se pretende propiciar a través del taller.

La Práctica: Una instancia para afianzar la vocación de Educador/a de Párvulos

Durante los primeros semestres de formación, la práctica dice relación con una instancia que permite confirmar la vocación, en otras palabras las estudiantes aluden a: *“siento que con esta clase de práctica, voy a entender de qué se trata realmente esta profesión, y en especial, que quiero yo de esta profesión”* (E3), otra estudiante señala: *“(…) quedamos en la sala comentando lo bello que había sido este día, como esto nos había reconfirmado nuestra vocación por lo que estamos estudiando”* (E1).

Esta postura de concebir la práctica como una instancia para constatar la vocación, es compartida a su vez por una de las docentes, señalando lo siguiente: *“muchas veces el*

significado es que han entrado a esta carrera porque fue la opción que tuvieron. Pero luego del proceso reflexivo, y esto de salir a terreno a poco andar en la Universidad ha fomentado en ellas el quedarse acá y ha ratificado su vocación, una vocación que estaba media endeble en un principio” (D3). Se puede constatar que las estudiantes ingresan a la Universidad sin tener claridad suficiente de que se trata la carrera. Se evidencian algunas contradicciones entre la postura de la docente y las estudiantes. Por una parte, la docente señala que la vocación se constata producto de los procesos reflexivos que se propician en la práctica, mientras que las estudiantes constatan la vocación a partir de una postura personal focalizada en aspectos afectivos, producto del constructo y los imaginarios de Educación Parvularia que tienen arraigados antes de ingresar a la carrera.

La Práctica: Una instancia para observar la realidad

Otro sentido atribuido a la práctica, dice relación con concebirla como una instancia para observar en primera instancia “cualquier cosa”, sin considerar una finalidad o un sentido a esta actividad. Es decir, observar por observar, para luego focalizarse de manera específica en los roles y funciones de la Educadora de Párvulos, para comparar su desempeño con la teoría, emitir juicios y criticarla. Una estudiante señala: *“en prácticas anteriores (...) íbamos al centro educativo y observábamos cualquier cosa que pudiera llamarnos la atención, sin ningún instrumento o indicio de lo que se debía observar y con qué fin lo debíamos realizar. (...) Creo que esas prácticas no tenían una mayor finalidad (...) mayormente era criticar el desempeño de la Educadora y reflexionar si nosotras seríamos capaces de realizar aquella acción (E3)”*.

Esta postura, de asumir la práctica como instancia de observación del otro, perdura a los menos en dos estudiantes de la muestra. Es decir, persisten en criticar la práctica de los otros, realizando una relación lineal entre la teoría y la práctica, por tanto no se instala una práctica reflexiva en la cual la relevancia está dada por que el futuro Educador/a de

Párvulos, pueda enfrentarse a situaciones inciertas, complejas y dilemáticas, responsabilizándose de su propio hacer educativo, a partir de un análisis permanente de su actuar en el aula para mejorarlo.

La Práctica: Una instancia para la reflexión

Existe convergencia entre docentes y estudiantes respecto al asumir la práctica como una instancia que permite propiciar la reflexión, ya sea de manera explícita o implícita, ahora bien, el nivel de profundidad abordado o la forma de asumir la concepción de reflexión varía en cada participante de la Investigación.

Una docente en particular, reconoce la existencia de las distintas miradas paradigmáticas que poseen docentes y estudiantes al asumir la práctica. Señala: *“muchas veces se piensa que la práctica es una instancia para construir conocimientos nuevos, lo que se dice en el discurso, también como que de alguna manera está la idea que la práctica es de ir y ejecutar algo, aplicar algo o conocer una realidad”* (D1). Es aquí donde se evidencian posturas contradictorias frente a los discursos enunciados entre ésta docente y las estudiantes. Éstas últimas, destacan y valoran la práctica como una instancia que les permite conocer distintas realidades y adquirir experiencias. Se asume que al conocer la realidad, se adquieren habilidades que les permiten enfrentar situaciones de manera más rápida y de mejor manera. Una estudiante señala: *“nosotras nos damos cuenta que pasamos mucho tiempo en las salas viendo la teoría (...) mientras que al momento de ir a terreno como que no sabemos cómo actuar (...) no sé si pasáramos un tiempo más prolongado y continuo en una situación pedagógica creo que estaríamos más preparadas, independiente del contexto, estaríamos más predispuestas actuar en el momento (E1)”*.

Las estudiantes reconocen que les cuesta actuar en la práctica, debido a que necesitan un cúmulo de experiencias para poder intervenir en esta. Es decir, no cuestionan la postura más bien pasiva que asumen respecto a indagar el modelo de formación arraigado en su vida educacional como estudiante, y que aparentemente la formación de la Universidad no ha podido modificar. En definitiva, se puede percibir que las estudiantes asumen la práctica desde un enfoque tradicional. Es decir, se concibe la enseñanza como una actividad artesanal, donde el conocimiento se debe acumular lentamente por un proceso de ensayo y error, dando lugar a una sabiduría profesional saturada de sentido común, que se transmite de generación en generación mediante la práctica experta del maestro. El conocimiento profesional es tácito, es decir, escasamente verbalizado y menos aun teóricamente organizado. Elliot (citado en Gimeno y Pérez, 1999, p.411) plantea que “(...) esta cultura se asienta en una forma de práctica no reflexiva, intuitiva y fuertemente rutinizada”.

Este último aspecto, es comentado por una de las docentes, quien sostiene evidenciar una brecha entre lo que la estudiante hace versus la formación recibida, lo cual es asociado fundamentalmente a que *“la estudiante toma decisiones en función de lo que le da más seguridad y confianza”* (D4). Las estudiantes toman decisiones en la práctica a partir de las certezas que han construido en su vida educacional, y no considerando el conocimiento profesional que se releva en la universidad. Bajo este contexto, finalmente la docente asume su rol de manera dilemática al tener que estar diciéndole a la estudiante *“lo que debe hacer y cómo lo debe hacer”* (D4).

En consecuencia, las orientaciones que reciben las estudiantes por parte de las docentes, no corresponden totalmente a mediar para que las los futuros educadores/as de párvulos sean capaces de construir conocimiento profesional y con ello tomar decisiones autónomas de manera reflexiva en la práctica. Los docentes asumen la práctica desde un enfoque más tradicional. Zeichner (citado en Gimeno y Pérez, 1999) señala: “La relación maestro-aprendiz se considera el vehículo más apropiado para transmitir al novicio el

conocimiento cultural que posee el buen profesor. El futuro profesor es considerado claramente como recipiente pasivo de este conocimiento” (p.411).

Las docentes valoran las prácticas, puesto que estas permiten *“ver que está ocurriendo con las estudiantes, ver lo que está haciendo o implementando, o ver la aplicación de conocimientos a la práctica”* (D4). Es decir, la docente visualiza la práctica para verificar “el desempeño de la estudiante”. Una de las estudiantes (E4) coincide con una docente (D4), al señalar que la práctica es para aplicar conocimientos teóricos *“La práctica, según lo que yo creía es una acción realizada en una situación específica, en la cual se aplican los conocimientos teóricos”* (E4).

Al interior del cuerpo docente, se pueden percibir diversas visiones respecto al sentido de la práctica. En efecto, existen docentes que la asumen como una instancia donde la estudiante construye conocimiento profesional contextualizado a partir de la reflexión y el cuestionamiento de creencias y conocimientos construidos en la historia de vida y otras, que la perciben como una instancia de aplicación de conocimientos.

En general, las estudiantes visualizan la práctica como una instancia que permite la construcción de conocimiento profesional, y la profundización de una postura pedagógica. Señalan: *“se aumenta o retrocede”*, de acuerdo a la realidad en que se desarrollan las actividades prácticas. Destacan los talleres reflexivos, pues permiten actualizar sus supuestos pedagógicos, afirmando lo siguiente: *“los supuestos nunca se terminan de construir totalmente”*. Sin embargo, en los diarios reflexivos no se evidencia la reflexión consciente para la construcción, modificación y reconstrucción de dichos supuestos pedagógicos.

La Práctica desde una postura personal

En la muestra, hay estudiantes que asumen la práctica como una situación eminentemente personal. Una de ellas señala: *“nunca me han tocado Educadoras pesadas, o típicas que te toman mala o te boicotean. No, a mí me han tocado súper buenas experiencias con niños buenos, igual he ido a poblaciones peligrosas pero nunca me encontrado nada que a mí me afecte”* (E3). Es decir, asume que la práctica es positiva en la medida que no le afecte en su integridad emocional. La práctica, no se percibe como una instancia de profesionalización, es decir, no se caracteriza por la construcción de conocimiento profesional que permita identificar el quehacer específico que distingue al Educador/a de Párvulos de otro profesional.

La Práctica: Una instancia para transformar la realidad

Una docente de la muestra visualiza la práctica como una instancia de mejoramiento de la realidad educativa por parte de las estudiantes, a partir del análisis y la elaboración de propuestas que éstas llevan a cabo. La docente manifiesta que ello permite desarrollar la capacidad reflexiva de las estudiantes, al optimizar lo que hacen en la práctica pedagógica. Existe convergencia con las estudiantes, quienes plantean que la práctica es una instancia para visualizar una problemática y generar soluciones.

En lo que respecta a la reflexión una docente (D3) plantea: *“las prácticas son positivas, es la instancia académica que más propicia la reflexión desde todo punto de vista”* (D3), sin embargo, no se visualiza profundización acerca de cómo se asume esta reflexión, pues no se evidencia que esta se realice a partir del cuestionamiento de los fundamentos que orientan el hacer de las estudiantes.

El plan de práctica de la carrera se ha reestructurado desde el año 2005, declarando que este permite generar conocimiento práctico, sin embargo, no se visualiza dicha concepción de asumir la práctica por parte de la mayoría de las docentes que realizan la asignatura. Desde esta mirada, dado que los procesos reflexivos deben ser incitados, difícilmente la formación que reciben las estudiantes, puede asumir la práctica como tal, sino que dependería de las experiencias previas personales de las mismas.

3. Categoría: De qué Reflexionan las Estudiantes

Esta categoría dice relación con los temas o aspectos que las estudiantes relevan en el diario reflexivo.

Existen diversas posturas, respecto de las temáticas que las estudiantes reflexionan en el diario reflexivo. Por una parte, las docentes declaran que las estudiantes se refieren o describen situaciones relacionadas a las acciones que realiza el Educador/a de Párvulos y personal técnico con los niños/as, sin considerar situaciones en que se vean a ellas mismas. Frente a esto, una de las docentes señala que “*son muy pocas las situaciones en las que las estudiantes se ven a ellas mismas*” (D4).

Por otro lado, las estudiantes manifiestan que las temáticas abordadas durante los primeros años, son acordes a lo solicitado por las docentes, en este caso a las acciones que realiza el personal educativo. Sin embargo, desde cuarto año de la carrera las estudiantes declaran que su reflexión se comienza a centrar en sus propias practicas pedagógicas, sin dejar de hacer alusión a temáticas referidas al rol de las agentes educativas. A modo de ejemplo, una de las estudiantes se refiere a que “*Fue como un cambio desde el momento que implementamos como educadoras, en general es súper constructivo reflexionar de uno misma*” (E1). Las docentes no logran concebir el cambio al cual se refieren las estudiantes, en este caso a la reflexión sobre sí mismas desde cuarto año de la carrera.

Se observa que predomina la reflexión sobre los otros, y no la propia. Frente a dicha situación y posible interrogante, la respuesta podría tener relación con los énfasis de los programas de práctica de la carrera. Las estudiantes en los primeros años, focalizan su atención en el Educador/a de Párvulos, pues ese es el propósito de la primera práctica.

El Plan de Formación de la carrera de Educación Parvularia de la UMCE fue modificado el año 2010, concibiendo la práctica como una instancia donde el saber del futuro docente es de carácter personal, contextual y construido a partir de la reflexión en y sobre la acción, enfatizando la investigación de una realidad más que la aplicación de contenidos. Las estudiantes persisten en la observación de los demás, específicamente acciones de carácter negativo que realiza el Educador/a de Párvulos o personal técnico con los niños/as. Por tanto, se devela que las estudiantes no han construido una mirada global respecto a lo que involucran dichas acciones en la educación de niños y niñas, en este caso: oportunidades, fortalezas, amenazas, para de este modo obtener una postura más articulada y crítica en relación a la realidad social que está en juego.

En consecuencia, es coherente que las estudiantes no reflexionen sobre sí mismas durante los primeros años, y que la reflexión sobre las didácticas de Educación Parvularia no sean significativas para las estudiantes y por ende, no las releven a modo de reflexiones en el diario, pues dichos cursos teóricos se imparten desde el quinto semestre de formación.

La estudiante no demuestra poseer una visión amplia del Educador/a, específicamente de los elementos constitutivos del conocimiento profesional del Educador/a de Párvulos. Especialmente, los conocimientos sobre la educación del párvulo y sus contextos, las propias concepciones sobre educación, de enseñanza, de aprendizaje, conceptualización de niños y niñas. Así también, no se alude a la reflexión de los marcos curriculares en el campo de la Educación Parvularia, específicamente de la planificación y evaluación de los aprendizajes, la organización del espacio y los recursos, la organización del tiempo, la conformación de comunidades educativas, incluyendo al personal educativo, familia y otros agentes que sean partícipes en la educación de los niños/as. Menores evidencias, las de reflexiones sobre lo que deben aprender los párvulos y cómo lo deben aprender (Ariza, Rivero & Del Pozo, 1997).

En consecuencia, si lo que se pretende en el Departamento de Educación Parvularia de la UMCE es la formación de profesionales reflexivos, en el contexto de una pedagogía liberada, se le debiera atribuir la máxima importancia a la reconceptualización de los imaginarios de educación que persisten en los discursos de las estudiantes, ya que de acuerdo a los temas que relevan las estudiantes en los diarios no se evidencia la reflexión sobre sus propias creencias y preconcepciones, punto de partida para comenzar un proceso de reflexión que implique la reestructuración del pensamiento, con miras a transformar una realidad desde la perspectiva crítica con que la estudiante visualiza la enseñanza de los niños y niñas (Ponce, 2005).

4. Categoría: Educadora de Párvulos: Imagen y Realidad

Esta categoría comprende la visión de las estudiantes, sobre las características y roles que desempeña la educadora de párvulos en ejercicio, ya sea en las decisiones y acciones que realiza durante el proceso de enseñanza y aprendizaje de los niños y niñas, así como también, las actitudes que demuestra frente a las agentes educativas.

Las estudiantes de Educación Parvularia de la UMCE, ingresan a la carrera con una imagen particular de la Educación Parvularia. Desde dichos planteamientos, se puede inferir que las estudiantes comienzan su formación con teorías personales y preconceptos acerca de la educación, y más específicamente sobre Educación Parvularia. Una estudiante señala, que para ser educadora de párvulos se necesita *“esfuerzo, dedicación y vocación”* (E3). Así mismo señala: *“la educadora de párvulos debe ser madura y reflexiva”* (E3). Otra estudiante declara: *“debe ser acogedora, con un vocabulario apropiado”* (E4). Ambas estudiantes, manifiestan una imagen idealizada del Educador/a durante los primeros años de su formación, sin cuestionar ni profundizar en sus imaginarios. Por el contrario, otras estudiantes no consideran este tema en sus reflexiones.

La trascendencia de la reflexión y el cuestionamiento sobre las creencias y preconceptos sobre la enseñanza, radica en que estas *“no cambian por sí solas; las experiencias académicas tienen una influencia sobre ellas, y las experiencias prácticas en general contribuyen a confirmar dichas creencias”* (Vaillant, 2005, p.37). Por ende, la responsabilidad de la reflexión recae, tanto en las estudiantes como en las docentes, pues, por un lado es el docente quien debe mediar los procesos de reflexión en situaciones reales de práctica. Y por otro, las estudiantes debiesen desarrollar sus capacidades de reflexión y además, responsabilizarse de su proceso de desarrollo profesional, para de este modo implementar transformaciones en el campo de la Educación Parvularia. Por tanto, debiese desarrollarse la reflexión sobre el rol transformador del profesional, desde un nivel de pre-reflexión, hasta alcanzar un nivel de reflexión crítica.

Las estudiantes caracterizan el rol de la educadora de párvulos como: *“formadora y modelo de referencia”*, considerándola *“responsable y encargada del proceso de aprendizaje”* donde debe necesariamente ser la *“mediadora de aprendizajes”*. Para ello, *“debe conocer a los niños”*, siendo *“quien despierte el interés de aprender en los niños”*. También, le atribuyen una responsabilidad protagónica durante las experiencias de aprendizaje, considerando que ésta es un *“pilar fundamental”*. Además manifiestan su *“rol de líder con el equipo de trabajo”*, donde postulan que debe velar por la participación del equipo dentro de la evaluación de aprendizajes. Por último, mencionan que la educadora de párvulos es *“quien aconseja educativamente, acompaña y evalúa a la estudiante en práctica”*.

De acuerdo a lo anterior, podemos apreciar que las estudiantes mencionan características que observan de las Educadoras de Párvulos de una manera superficial, centrándose fundamentalmente en el rol con los niños/as, excluyendo el rol con la familia y el rol como agente de cambio en la comunidad. Así también, se aprecia que las estudiantes no cuestionan los supuestos pedagógicos que subyacen de la imagen del Educador/a de Párvulos.

Por otra parte, se visualiza que los Educadores/as de Párvulos en formación, conciben la práctica como una instancia para conocer el rol del Educador/a de Párvulos y también para reflexionar sobre ésta. Reflexionan sobre las acciones y reacciones del Educador/a de Párvulos, señalando la necesidad de ver a la Educadora como un ejemplo a seguir. La práctica, concebida como “conocimiento del rol del profesional” propicia la adaptación a las exigencias del contexto educativo. Esta transmisión directa y experiencial es el vehículo más eficaz para promover la reproducción, preparando a las estudiantes para aceptar la cultura profesional heredada (Gimeno y Pérez 1999). Por otro lado, la práctica concebida como “instancia de reflexión”, privilegia la construcción del conocimiento práctico en un proceso dialéctico, donde las estudiantes asumen un rol activo en la construcción de su propio saber. Es por ello, que se involucran en la situación y el contexto

educativo, así como también, reflexionan sobre los supuestos pedagógicos que subyacen de cada una de las decisiones pedagógicas.

5. Categoría: Desvalorización del personal técnico, perspectiva de las estudiantes

En esta categoría las estudiantes se refieren al personal técnico, desde los roles que desempeñan en el aula con los niños/as y en otras situaciones; ya sea con la educadora de párvulos, o bien con la familia de los párvulos. De este modo, las estudiantes se focalizan en las acciones y comentarios que realiza el personal técnico. La estudiante contrasta “lo que deber ser” y lo que se espera del personal técnico, versus “lo que ocurre” en las prácticas pedagógicas. .

Las estudiantes tienden a criticar y desvalorizar el desempeño del personal técnico en situaciones conflictivas, cuando estas interactúan con: los niños/as, familia y Educador/a de Párvulos. Todos los temas abordados, describen lo que hace el personal técnico, sin profundizar sobre los supuestos pedagógicos que subyacen de dichas prácticas. Más bien, emiten apreciaciones, utilizando conocimiento de sentido común o bien, basando sus críticas en los imaginarios que las estudiantes han construido sobre lo que debiera ser el rol del personal técnico en la práctica. A su vez, se aprecia que las futuras Educadoras de Párvulos no realizan intervenciones durante dichas situaciones, sino que las opiniones quedan en el papel, en este caso, en el diario reflexivo, utilizándolo en este caso como un diario de vida, más que como una herramienta para construir conocimientos y transformar la realidad.

Por una parte, las estudiantes describen detalladamente incidentes críticos vivenciados a partir del accionar del personal técnico, dando a conocer principalmente su opinión personal respecto a la situación, por ejemplo, cuando una técnico se refiere a la mamá de una niña “*Que es floja tu mamá Araceli, es loca y floja, (...) parece loca con su pelo y más encima te peina igual a ti*”(E1), en esta contexto la estudiante manifiesta “*En definitiva sentí que su rol como agentes educativas se veía entorpecido por los típicos comentarios copuchentos y poco asertivos que se tienden a emitir hacia las familias*” (E1).

Así también, las estudiantes utilizan referentes teóricos para sustentar sus opiniones personales respecto a los incidentes. Siguiendo con el ejemplo anterior, la estudiante cuestiona el trato de la técnico hacia la familia, empleando un referente teórico sobre el rol de familia en la educación de los niños/as. De este modo, se observa que la estudiante, generalmente, aplica la teoría de manera mecánica, sin realizar un análisis más profundo respecto a los supuestos pedagógicos que subyacen en el quehacer pedagógico del personal educativo ni del propio.

Dos estudiantes de la muestra, justifican no haber abordado los conflictos que evidencian en el personal técnico, señalando *“comencé a sentirme incómoda, no estaba de acuerdo con lo que se comentaba, sentí ganas de intervenir, pero no podía, llevo pocos días y estoy en proceso de adaptación al contexto”* (E1). Dicho comportamiento se manifiesta y perdura en toda la formación, por lo que se constata que las estudiantes no se involucran en la complejidad de la práctica, pues no abordan los conflictos y problemas que se presentan en esta, concibiéndola de manera más bien pasiva. Esto debido a que frente al actuar del personal técnico, no adoptan una postura como Maykut señala de *indwelling* – vivir entre y dentro- es decir, asumiendo la armonía de ponerse en el lugar del otro para comprender su punto de vista desde una posición empática y no compasiva (Maykut & Morehouse, 1999). Por el contrario, las estudiantes tienden a desvalorizar el accionar del personal, sin lograr constituirse como parte del equipo.

De acuerdo a lo anterior, se percibe que las estudiantes no se visualizan como agentes de cambio, ya que no logran asumir la práctica como una instancia para empoderar al personal, por ello no existe intervención por parte de estas para cambiar las concepciones de las didácticas que poseen las técnicos. A modo de ejemplo, la estudiante desaprueba el rol evidenciado por la técnico cuando limita la creatividad de una niña al pintar una gallina azul, señalando *“esto me pareció totalmente malo, pues como hemos visto en clases, ese hecho significa una limitación a la creatividad de los niños”* (E2).

Un tema recurrente en las estudiantes, dice relación con el trato “brusco” del personal técnico hacia los niños/as durante de la jornada diaria, específicamente en lo que respecta a la vulneración de sus derechos. En este caso, las estudiantes dan a conocer una postura emocional sobre las situaciones, por ejemplo: *“(…) me sentí bastante mal con lo ocurrido, puesto que la Técnico durante todo el día gritó a los niños/as (…) ya lo había vivido en práctica prácticas anteriores”*. Respecto a las eventuales soluciones, la estudiante se plantea como “futura educadora”, pues como estudiante en formación se externaliza de la realidad: *“(…) una posible decisión a tomar, en el caso que yo fuera educadora del nivel, sería conversar con la Técnico y darle a entender que su recurso para “manejar” al grupo no era el más adecuado, pues si ella grita, todos gritara y se volverá algo normal al interior del aula. Debe demostrar que ella es el adulto, sin pasar sobre la integridad de los niños/as tironeándolos (…) Como una intervención mayor se podría enviar a la técnico a algún tipo de taller o capacitación. (E3)*. Se aprecia que las estudiantes, aún no son conscientes del efecto que posee su intervención como forma para la no vulneración de los derechos del niño/a, a su vez no se evidencia cuestionamiento respecto al por qué el personal técnico procede de esta manera con los párvulos.

En definitiva, dado que las estudiantes no abordan los conflictos con el personal técnico, de manera inmediata y constructiva, se puede constatar que el diario reflexivo lo utilizan como bitácora, para escribir las emociones que no fueron comentadas en ese momento con el personal educativo. Por ello, se puede constatar que el diario se utiliza para fines personales, más que como una herramienta que permita construir conocimiento profesional, en lo que respecta al liderazgo pedagógico del Educador/a de Párvulos con el personal técnico, ya que generalmente las estudiantes señalan un hecho y una opinión, sin embargo, no consideran conocimientos generales y específicos de la profesión, tales como, derechos del niño/a al juego; construcción de ambientes de aprendizaje; entre otros.

Ello incidiría, por una parte, en la capacidad de la estudiante para asumir su liderazgo pedagógico en el aula con el personal técnico, ya que conciben dicha área durante

la formación, desde una perspectiva personal y no profesional, puesto que no existe cuestionamiento respecto a los supuestos pedagógicos que subyacen de sí mismas, ni del personal. Así tampoco, existe cuestionamiento respecto a las oportunidades de formación del personal técnico, de la visión de niño/a, de las condiciones laborales, la desvalorización profesional, de la responsabilidad de la educadora de empoderar al personal para hacerlo partícipe del proceso de enseñanza y aprendizaje, entre otros aspectos, que no se evidencian, lo cual hace finalmente que la estudiante continúe desvalorizando el rol del personal.

6. Categoría: Lo que se enseña y cómo se enseña en Educación Parvularia

La categoría da cuenta de la perspectiva de las estudiantes, respecto a lo que se enseña y cómo se enseña en Educación Parvularia.

En general, las estudiantes no tienden a focalizarse de manera específica en lo qué se enseña, sino más bien, en el cómo se enseña. En un inicio, lo hacen refiriéndose en el actuar de las agentes educativas de los centros, mientras que tres de las cuatro estudiantes durante los últimos semestres, lo hacen centrándose en su propia implementación de experiencias de aprendizaje.

En su primer año de formación, las estudiantes adoptan una postura respecto a la metodología que emplean las agentes educativas en la práctica, basada en la repetición de contenidos, señalando: *“creemos que los niños y niñas no aprenden mucho repitiendo la frase que ya se han memorizado, de hecho después que repitieron la frase la auxiliar pregunta ¿qué día es hoy? y habían niños que no sabían, es decir, no entendieron lo que dijeron al repetir lo que leyó la auxiliar”* (E1). La estudiante sostiene que este método no sirve para construir aprendizajes, sino que responden a procesos de memorización, de repetición, de estímulos, sin comprender su contenido y el contexto en que se sitúa, cuestionando implícitamente el paradigma de enseñanza que se lleva a cabo en el centro de práctica, pero sin investigar y reflexionar en profundidad acerca de dicha situación.

Respecto a experiencias de aprendizajes relacionados con el núcleo de relaciones lógico-matemáticas y cuantificación, no se visualiza la adopción de una postura didáctica, respecto a la construcción de la noción de número. Es así, que validan las prácticas que suceden en la escuela por el hecho de considerarlas “entretenidas”. También, se denota una visión de Educación Parvularia carente de contenido de enseñanza, lo cual es comprensible entendiendo que la estudiante se sitúa en primer año. Por ende, utiliza sus experiencias

previas e imaginarios para interpretar la realidad, a modo de ejemplo: (...) *“las agentes educativas le dan a uno de los niños/as una bombilla, la cual debió agregar en las cajitas que tienen en el pizarrón; con esto le enseñan los números, este sistema trata de enseñar a contar a los niños y niñas reforzando la unidad y las decenas, (...) cada niño o niña que es elegido diariamente agrega una bombilla en la cajita de las unidades, luego las cuenta y si junta diez las debe unir para cambiarlas de cajita a la de las decena. Creemos que este sistema es muy creativo e innovador ya que es una forma entretenida de enseñar este tema que a los niños y niñas les cuesta mucho”* (E1).

Sin embargo, dicha postura didáctica persiste en algunas estudiantes durante la formación: *“La experiencia consistió en desarrollar el pensamiento lógico matemático de los niños y niñas, por medio de un juego con dados, donde los párvulos debían lanzar los dados y luego en unas tarjetas numéricas reconocer el número de acuerdo a la cantidad de pelotitas que hubiesen contado. (...) pude notar la buena disposición, motivación y atención que presentaban los Educandos para desarrollar la experiencia de aprendizaje, lo cual permitió sentirme en absoluta confianza, y que todos los niños/as participaran adecuadamente, cumpliendo con éxito el propósito de la situación educativa”* (E2). En efecto, se constata que la estudiante durante la implementación de experiencias de aprendizaje, releva que el niño/a se involucre en ésta como actor protagonista, lo que si bien es un aspecto relevante, sin embargo, no se visualiza una pregunta fundamental del currículum ¿Qué se enseña? ¿Qué está aprendiendo el niño/a? En este caso, no existe cuestionamiento respecto al proceso que implica la construcción de la noción de número, desde el modelo didáctico al que se adscribe.

Así también, se evidencia que releva el ¿con qué se enseña?, atribuyéndole importancia y sustento a la elección del recurso *“(...) decidí utilizar dados, ya que corresponden a un material conocido por los niños/as, y que a su vez es un material concreto considerando las características de desarrollo de los niños/as, lo cual fue bastante exitoso, pues todos los párvulos los querían utilizar”* (E2). Se aprecia que la

elección del recurso se fundamenta en aspectos generales del aprendizaje, no así en la didáctica específica que se utiliza, debido a que esta aparentemente es desconocida por la estudiante. Otro sentido que se le atribuye a la selección de los recursos cuando se le enseña a los niños/as, dice relación con el hecho de entregarle mayor seguridad a la estudiante como mediadora.

Respecto al núcleo de lenguaje, tres estudiantes comentan la implementación de un Motivo de Lenguaje, focalizándose en el momento en que fueron interrumpidas por el personal educativo, producto de que había un partido de fútbol, al respecto las estudiantes asumen la intervención desde una postura personal (...) *“las Agentes Educativas ingresan a la sala con la televisión, (...) la Educadora le dio volumen a la televisión y comenzó a sentar a los niños y niñas en las sillas frente ésta (...) La situación, me hizo sentir incómoda y a la vez decepcionada de la Educadora, ella actúo sin comentarnos lo que pretendía hacer (..) Sentí pasó a llevar el trabajo pedagógico que realizábamos, la experiencia fue un trabajo que nos costó puesto que no lográbamos enfocar la experiencia ya que no teníamos claridad de la intencionalidad del aprendizaje (E1).* De este modo, la estudiante centra su atención en descalificar a la Educadora, sin cuestionarse respecto a lo que debe enseñar, al modelo que se adscribe, a por qué selecciona un determinado aprendizaje si desconoce su intencionalidad. En consecuencia, las actividades prácticas, no está siendo utilizada para la construcción de un conocimiento profesional.

A partir de todas las ideas analizadas anteriormente, se podría interpretar que las estudiantes no se han apropiado, en su totalidad, de las didácticas que adquieren en su formación. Esto, porque en sus reflexiones no profundizan sobre aspectos esenciales del quehacer profesional, tales como “qué enseñar” y “cómo aprenden los párvulos”. En consecuencia, se puede señalar que no existe una reflexión profunda sobre la didáctica observada y utilizada, y por lo tanto pasividad por parte de la estudiante en lo que respecta a la construcción de sus aprendizajes profesionales. Es decir, no cuestionarse por ejemplo qué modelo didáctico utilizar, qué aprendizaje seleccionar, cuál es su intencionalidad, por

qué las agentes educativas toman estas decisiones al momento de implementar y no otras; qué sentido le otorgan a estas decisiones; cuál es el paradigma que subyace en sus decisiones, entre otros.

Ahora bien, hay que cuestionarse ¿Por qué la estudiante no logra apropiarse de las didácticas específicas? ¿Se están abordando suficientemente estas en la formación? ¿De qué manera? Es necesario efectuar dichas preguntas, puesto que si se concibe que el rol del Educador/a de Párvulos es la educación de los niños/as y sus contextos, resulta imprescindible que los/las estudiantes de la carrera construyan conocimientos sólidos y consistentes en lo que respecta al qué, cómo, cuándo, dónde y para qué enseñar al niño/a.

7. Categoría: ¿Qué hacen los niños y niñas en los centros educativos u otros espacios educativos?

En esta categoría, las estudiantes se refieren a los comportamientos y acciones que realizan los niños y niñas, ya sea durante las experiencias de aprendizaje, en el aula, en el patio del centro educativo u otros espacios donde el niño/a se desenvuelve. A su vez, dichas acciones que realizan los párvulos se encuentran relacionadas con los periodos en los que participa el párvulo. Por último, las estudiantes hacen alusión a las características de los niños y niñas, ya sea los niños/as de primer y segundo ciclo.

En relación a esta categoría, las estudiantes describen lo que hacen los niños y las niñas, dando a conocer el comportamiento de los párvulos durante las diversas instancias de la jornada diaria e implementaciones, focalizándose en las interacciones que los niños/as establecen con sus pares y adultos. Las estudiantes de la muestra, a su vez, dan a conocer sus apreciaciones y sentimientos respecto a las características y comportamientos de los niños/as.

Las estudiantes, aluden con frecuencia a las interacciones que establecen los niños/as con las agentes educativas. A modo de ejemplo, una de ellas describe la implementación de una experiencia de aprendizaje, dando a conocer las indicaciones que la Educadora le da a un niño durante el desarrollo de la misma, señalando en este caso: “*Javier dile a la tía que te ayude*” (E1). Ante esto, el niño se dirigió hacia la estudiante en práctica, mientras que la Educadora volvió a reiterar la misma indicación. Cuando el niño llega donde la estudiante en práctica, este queda de pie sin decir nada hasta que la educadora en práctica le dice: “*¿Javier ahora quieres que te ayude?*” (E1), y el niño continuó sin decir nada.

A partir de la situación anteriormente descrita, se aprecia que la estudiante releva la interacción que existe entre el niño y las agentes educativas, acentuando el temor que este demuestra delante de éstas mismas. Dicha situación, se relata a nivel descriptivo, donde la estudiante da a conocer la indicación que se le entrega a un niño. De este modo, se evidencia que la estudiante no cuestiona temáticas referidas a la mediación en el proceso de aprendizaje del niño, y por otro lado, el hecho de que las agentes educativas limiten la autonomía del párvulo. Sino que, la estudiante se focaliza en describir la situación en que el párvulo es vulnerado en su autonomía, y de este modo en dar a conocer sus sentimientos y opinión respecto al accionar de la Educadora y la reacción que demuestra el párvulo.

Con respecto a las instancias de la jornada diaria que las estudiantes relevan, éstas se refieren específicamente, a los comportamientos de los niños/as que llamaron su atención, como por ejemplo, en el periodo de siesta, cuando un niño no pide permiso para salir del aula. Otra situación, referida al periodo de patio, donde una de las estudiantes señala: *“Los niños y niñas comenzaron a correr por todo el terreno de tierra y a subirse a todos los juegos plásticos y neumáticos que se encuentran al interior de él”* (E2). Por último, durante el termino de la colación, otra estudiante describe lo que hacen los niños/as en este periodo, aludiendo específicamente a las responsabilidades, señalando: *“Cada párvulo debe retirar su plato con su tenedor y dejarlos en una fuente con agua donde están las demás cosas sucias. Además, deben dejar ordenadas las sillas. Luego, deben ir a lavarse los dientes y cuando están listos deben sentarse nuevamente en el círculo con sus mochilas”* (E4).

De acuerdo a las situaciones anteriormente descritas, sobre los comportamientos de los niños/as en algunos periodos de la jornada diaria, se devela que a las estudiantes les impacta el comportamiento de los párvulos porque no dependen del adulto, sino más bien de su propia autonomía, y en uno de los casos, donde dicha autonomía se favorece a través de la organización del espacio. De este modo, se visualiza que dichas situaciones son motivo de reflexión para las estudiantes, ya que se contradicen con el imaginario que las estudiantes han construido sobre los niños/as, desde el cual el niño/a depende del adulto,

puesto que este último se encuentra sobre el niño/a como imagen de autoridad y de dominio sobre el otro. En cambio, desde las situaciones prácticas descritas por las estudiantes, se observa un niño/a partícipe de su entorno y capaz de realizar acciones por sí solos, sin pedir al adulto alguna ayuda o contribución.

Por otro lado, las estudiantes señalan algunas características de los párvulos de primer ciclo, dando a conocer desde su perspectiva, los intereses, necesidades y la educación que debieran recibir de acuerdo a la edad que presentan. A modo de ejemplo, una de las estudiantes denomina a esta etapa como *“el mundo de los niños y niñas de sala cuna”* (E1). Así mismo, al contrastar estas características con las de los niños/as de *“niveles superiores”* (E4), otra estudiante manifiesta que *“cuesta hacer el cambio, ya que los niños/as de sala cuna tienen otras potencialidades y capacidades durante las implementaciones de aprendizaje”* (E4). Esto, debido a que los niños y niñas de primer ciclo *“(…) requieren de un ambiente acogedor y seguro para comenzar a desarrollar su confianza básica, la cual les permitirá desenvolverse a futuro, (...) se debe decir que todas las decisiones que se tomen al educar a los niños y niñas de primer ciclo deben considerar las características, intencionalidades pertinentes y la etapa en la que ellos se encuentran”* (E1).

De acuerdo a la comparación que las estudiantes realizan acerca de los niños/as de primer y segundo ciclo, se visualiza que las estudiantes separan al niño/a de primer ciclo como un mundo aparte, donde se les otorgan diferencias, respecto a niños/as de edades distintas. Así también, el hecho de considerar las experiencias educativas como parte de las comparaciones que realizan las estudiantes, se aprecia que se les otorgan ciertas potencialidades y características que de acuerdo a los conocimientos de Educación Parvularia se deberían considerar a la hora de planificar no tan solo en primer ciclo sino que durante todas las etapas del párvulo, ya sea al referirse a características, intencionalidades y etapa en que se encuentran, aspectos curriculares trascendentales para llevar a cabo una acción pedagógica pertinente.

Además, se visualiza como las estudiantes perciben la infancia de primer ciclo como un mundo donde se debe resguardar el bienestar del niño/a, lo cual se debe priorizar siempre, ya que es parte de los principios pedagógicos que se postulan para la Educación Parvularia. Sin embargo, se aprecia que en ocasiones, la estudiante olvida el proceso de aprendizaje y la participación del niño/a en esta etapa, en pro de favorecer el bienestar, situación que puede, no tan solo responder a las experiencias previas de la estudiante, sino también a su formación en relación a este periodo, donde la estudiante no ha logrado cuestionar los imaginarios sobre la educación del párvulo de primer ciclo.

Por último, respecto a los sentimientos que las estudiantes dan a conocer en sus reflexiones, una de ellas describe el comportamiento de un párvulo durante una pataleta y los sentimientos que dicha situación le provoca, al observar que las adultas no le prestan atención, focalizándose en la contradicción que le producía el hecho de atenderlo o no, en este caso la estudiante señala: *“Al hacerle caso y de alguna manera consentirlo, no sería adecuado, porque después podría tener estas reacciones sólo para llamar la atención de los adultos, ya que sabe que actuando así, lo tomarán en cuenta”*(E4). Ante esto, se aprecia que la estudiante utiliza el sentido común para describir lo que siente y la causa-efecto del accionar del adulto ante esta situación. De este modo, se observa que la estudiante da a conocer un sentimiento, en este caso “tristeza” al ver a un niño así, sin embargo, no cuestiona los supuestos pedagógicos que hay detrás, ni tampoco se interesa en investigar porque el niño actúa de determinada manera y porque el personal educativo no interviene.

A través de los análisis desarrollados sobre las acciones y comportamientos de los niños/as, se visualiza que las estudiantes reflexionan desde sus propios imaginarios, impactándoles la autonomía de los niños/as, prevaleciendo su visión de niño/a como persona que necesita ayuda, y de este modo, desvalorizándolo como agente social. Esta imagen es traspasada a los niños y las niñas, lo cual puede hacerlos ver como seres que no pueden hacer nada por sí solos, ocasionando problemas en su autoestima y autoconocimiento, y más aún sus propias capacidades de aprendizaje, pues estos

dependerán de lo que haga el adulto, no así de lo que debiera ser, en este caso de las oportunidades que se favorezcan para una educación liberada y de calidad.

Así también, se visualiza una visión paralela hacia el agente educativo y hacia el adulto como una autoridad, donde es el Educador/a quien decide qué aprender, cuándo y cómo hacerlo. Si la estudiante no ha podido derrumbar estas construcciones sociales sobre la infancia y por ende, no ha logrado cuestionarse porque de dichas situaciones, puede ser porque su formación no ha impactado en sus imaginarios y por esto, no ha permitido que la estudiante profundice sobre el tema, con el fin de que reconceptualice la imagen de niño/a que posee, concibiéndolo como un sujeto de derecho, ser integral, social, histórico y político, co-constructor de conocimiento junto a otros adultos y niños/as. (Departamento de Educación Parvularia UMCE, 2011)

8. Categoría: Importancia de la Familia y la Comunidad desde la Teoría

Esta categoría comprende la visión de las estudiantes acerca de las familias y la comunidad. Específicamente, el trabajo que se hace con estas. Cabe señalar, que las percepciones entregadas por las estudiantes acerca de la familia y la comunidad, son relatadas desde la teoría, es decir, planteando como se debieran asumir dichas instituciones en Educación Parvularia.

La novena categoría, hace referencia a la construcción de conocimiento profesional que poseen las estudiantes en relación a la familia y la comunidad, a partir de la elaboración del diario reflexivo durante el proceso formativo.

Tres estudiantes dan a conocer el trabajo que se debe realizar con la familia. Una de ellas, da a conocer en el III semestre que se debe mantener informada a esta de los accidentes que tengan los niños y las niñas, señalando: *“para que lo tengan en observación por cualquier reacción posterior”* (E3). Dicha estudiante, no vuelve a hacer mención respecto a la temática, por lo cual no se puede visualizar si modifica su visión de familia como un agente al cual se mantiene “informado” de aspectos relacionados con la salud de los niños y niñas, constructo que eventualmente puede estar orientado debido a que en este semestre se cursan asignaturas de salud del párvulo.

En tanto, una estudiante durante el VII y IX semestre, se refiere a la familia como un agente importante en el desarrollo pedagógico. En primera instancia, la visualiza como un medio que permite conocer a los niños/as, por ello con un fin instrumental. Señala: *“es importante el trabajo permanente y constante con la familia puesto que es ésta quien puede entregar datos e información relevante que ayude a conocer las características e intereses que ellos tengan”* (E1).

En el transcurso de la formación de dicha estudiante, se puede apreciar una evolución respecto a la concepción de familia, puesto que posteriormente la considera como *“el primer vínculo afectivo del niño o niña, donde aprende los hábitos y convive con los demás”*, destacando de este modo, la significatividad que tienen los/as adultos pertenecientes al grupo familiar para los niños y niñas; además, agrega en el IX semestre, que se debe considerar a la familia como parte de un equipo, en donde pueden aportar desde sus propias características destacando la singularidad de estas. A su vez, declara su visión de familia, sosteniéndola desde la teoría, haciendo uso del referente de las Bases Curriculares, considerándola como el primer agente educativo, y el primer eslabón en donde los seres humanos establecen una vinculación con la sociedad, y por ello, es que se debe buscar su participación en el proceso educativo, para que sus potencialidades como familia puedan utilizarse en el desarrollo de los aprendizajes de forma significativa.

En lo que se refiere a la comunidad, una de las estudiantes alude en una oportunidad, específicamente en el VII semestre, a la importancia de dar espacios para la interacción y convivencia con los miembros de la comunidad. Ésta señala: *“Se deben propiciar espacios de encuentro que potencien por sobre todo el desarrollo de los sentidos y valores compartidos, todo con la idea de generar espacios de interacción social”* (E1).

Esta visión de familia y vagamente de comunidad, emerge a partir de incidentes críticos, donde las estudiantes cuestionan el accionar de terceros, lo que desencadena la declaración de sus posturas al respecto. Ahora bien, es posible evidenciar que el valor atribuido a la participación de la familia solo queda a nivel de discurso. En efecto, no describen acciones concretas en sus prácticas pedagógicas que materialicen las posturas declaradas. Solo una estudiante (E2), da a conocer la iniciación de una acción más concreta respecto al trabajo con familia.

Se puede apreciar, que las estudiantes utilizan el diario para dar a conocer teóricamente lo que entienden sobre la familia y en menor profundidad, de la comunidad, sin lograr transferir dichos constructos a su práctica pedagógica. Es importante cuestionarse entonces ¿Por qué la estudiante no se logra apropiarse de su rol como dinamizadora de familia y comunidad? ¿Cómo se está abordando la formación en dichas áreas?

Dentro de los significados que se le atribuye al trabajo con la familia, se puede apreciar que este se enmarca principalmente para el trabajo de aula, reduciéndola a esta como un micro contexto, sin concebir el impacto transformador y emancipatorio que tiene el trabajo con la familia y la comunidad en la sociedad. Por el contrario, más bien se visualiza aislada de esta, existiendo de este modo, una ausencia de sentido profundo que oriente el actuar de la estudiante.

Si el rol del Educador/a de Párvulos, es la educación del niño/a y su contexto, no se puede focalizar de manera absoluta en el hacer del niño/a de manera aislada, sino que situarlo en un contexto que le proporcione oportunidades para el aprendizaje. Este aprendizaje, debe considerarse en estrecha vinculación considerando que el niño/a es un sujeto histórico social. Desde este punto de vista, cada persona que tiene relación con la educación de los niños y niñas, tiene el derecho democrático de participar efectivamente. Por lo tanto, el Educador/a de Párvulos, debiese demostrar una postura que permita considerar y validar a los distintos agentes, lo cual implica que la estudiante debiera formarse y demostrar una postura clara respecto a la inclusión a la diversidad, de convivencia democrática y de liderazgo. Por ello, el Plan de Formación debiese entregar las herramientas necesarias que le permitan apropiarse de su rol como dinamizadora de comunidades.

En la actualidad, si bien el Plan de Formación contempla la utilización de un portafolio con líneas de acción y dentro de estas, se incluye a la familia y comunidad, estas

tienden a quedarse en la recopilación de datos que contextualizan la realidad y en propuestas que por tiempo, no pueden llevarse a cabo, lo cual estaría dificultando la apropiación del mencionado rol.

9. Categoría: ¿Cómo promover procesos reflexivos en las estudiantes?

Esta categoría comprende, tanto las sugerencias de las estudiantes y docentes, en lo que respecta a modificaciones en la construcción del diario reflexivo, y también, posibles estrategias que se podrían utilizar como complemento al diario reflexivo, para mejorar la formación de profesionales reflexivos.

Las demandas de la sociedad actual, requieren un Educador/a de Párvulos capaz de resolver situaciones problemáticas, complejas e inciertas, por lo que la revisión de la propia práctica es fundamental en su quehacer. En definitiva, la formación inicial de este profesional, demanda el uso de estrategias que permitan a los/las estudiantes tomar su propio pensamiento como objeto de análisis y reflexión.

Para promover los procesos reflexivos en la formación del futuro Educador/a de Párvulos de la UMCE, existe convergencia entre las estudiantes y docentes, respecto a la necesidad de continuar haciendo uso de la estrategia del diario reflexivo, pero a su vez plantean los problemas que ha implicado el llevarlo a cabo, así como también proponen estrategias que permitan mejorar y complementar el uso del diario, con el fin de promover procesos reflexivos en los/las estudiantes.

Respecto a los fundamentos existentes para continuar con la utilización del diario, una docente plantea (D4) *“Yo lo dejaría porque es bueno, a pesar de que a veces a las niñas no les guste o le complique o lo hagan por un tema administrativo, pero yo creo que hacerlo es necesario para crear el hábito para aprender el proceso que tú tienes que desarrollar para llegar a la reflexión”*. Esta postura, de asumir que el diario es necesario para la construcción de los procesos reflexivos, es compartida por las estudiantes, quienes a diferencia de la docente cuestionan la imposición de la estrategia *“Cambiaría la obligatoriedad que tiene el diario (,,,) no que sea hacer por hacer (E3) (...)tengo como*

contraposiciones en mi pensamiento yo creo que si a mí no me hubieran obligado a reflexionar en los diarios o no me hubieran impuesto hacerlos quizás nunca hubiera desarrollado este pensamiento reflexivo”(E2).

Ahora bien, cabe cuestionarse si se está formando al Educador/a de Párvulos para ser un profesional reflexivo, es decir, que pueda tomar decisiones autónomas frente a los problemas singulares que emergen en la práctica compleja ¿Se puede aprender a ser reflexivo a partir de la imposición y del hacer rutinario?, si la rutina es lo opuesto a la reflexividad, ya que esta no deja espacios para los cuestionamientos, sino por el contrario, a la reproducción de un quehacer mecánico.

Estudiantes y docentes perciben el diario como una actividad rutinaria, poco práctica y obligatoria. En consecuencia, la estrategia en si misma pierde el sentido de su implementación, puesto que las estudiantes se centran en aspectos referidos en la cantidad de diarios que deben entregar por sobre los procesos reflexivos que se deben desarrollar, *“hacer por hacer, de repente yo misma he acumulado muchos diarios con la entrega del portafolio, y que claro de hecho he inventado incidentes, porque debe ser mientras esté estudiando una necesidad para la nota,”* (E3). A su vez las docentes reconocen respecto a la revisión del diario *“se vuelve una práctica rutinaria incluso para el docente que revisa, llevarse todas las semanas diarios de muchas estudiantes, esta es la desventaja en el uso, a lo mejor en el abuso”*.

De acuerdo a lo anterior, docentes y estudiantes plantean diversas sugerencias para mejorar la implementación del diario reflexivo y con ello, la construcción de procesos reflexivos en los/las estudiantes, entre las que se pueden mencionar:

Propiciar la autonomía de la estudiante

El diario, si bien es una estrategia para promover los procesos reflexivos en los/las estudiantes, el hecho que apunta al cómo se está implementando actualmente, demuestra ciertas dificultades para propiciar una práctica reflexiva, puesto que el futuro Educador/a de Párvulos, “debiese en primer lugar abandonar su oficio de alumno para convertirse en actores protagónicos de su formación” (Perrenoud, p.18). Siguiendo esta línea, docentes y estudiantes convergen en la necesidad de propiciar mayor autonomía en las estudiantes para la construcción de los diarios reflexivos *“que la estudiante pudiese mostrar lo mejor de su trabajo en práctica, aquellos diarios reflexivos que ella seleccionara, no que se les dijera la cantidad, sino que den a conocer aquel diario reflexivo que mejor muestra un logro que yo tuve en un trabajo, no amarrado a una cantidad como productos (...) darle la oportunidad a ella también que pueda elegir, yo creo que al profesor también le hace mucho más aporte”*.

Incorporar la construcción del diario en distintas asignaturas

Dos docentes de la muestra, manifiestan que la responsabilidad de formar un profesional reflexivo no debiese recaer exclusivamente en las docentes que realizan las asignaturas de práctica *“para construir conocimiento práctico reflexivo no solo en práctica”* (D1), motivo por el cual, debiesen hacerse partícipes, también, aquellos docentes de otras asignaturas, para de este modo, enriquecer la formación del futuro Educador/a de Párvulos *“todos debiéramos leer y todos debiéramos hacer un aporte a ese diario reflexivo desde distintas miradas y estaríamos también todos los profes avanzando en nuestra habilidad de orientar este proceso reflexivo en la estudiante”* (D2)

Mejorar la preparación docente para la revisión del diario

Una docente plantea la necesidad de que el cuerpo docente se encuentre empoderado de lo que implica la formación reflexiva y sus estrategias. Al respecto, Moral plantea la relevancia de esto al señalar “Para implantar un programa de formación basado en la reflexión, todos los individuos de la institución necesitan desarrollar propósitos compartidos para la promoción de la reflexión (...) este proceso social y organizativo es mucho más complicado que dar a los miembros de la institución una información acerca de la naturaleza de la enseñanza reflexiva y esperar que las lleven a cabo en sus cursos” (Moral, 1997, p.16).

Graduar la construcción del diario

Una docente plantea como sugerencia de mejoramiento del diario, la graduación de la implementación de este mismo, a fin de que se logre una construcción de calidad por parte de la estudiante, ya que en un inicio la exigencia para estas es alta. Ésta señala: *“graduar esto, que tuviese una construcción de lo que significa un diario reflexivo de manera paulatina (...) que en primer año identifique un incidente, que reflexione sobre el incidente crítico y que además construya un conocimiento sobre ese hecho es bastante, no siempre se logra con calidad”* (D2).

Respecto a la incorporación de otras estrategias que permitan propiciar procesos reflexivos se sugieren los siguientes:

Diálogos de reflexión

Una docente (D1) propone diálogos de reflexión, cautelando la heterogeneidad en todo su sentido, es decir, que dicho grupo se encuentre constituido por estudiantes de diversos grupos, o que pueda ser referido a tratar distintas situaciones, a fin de que la estudiante pueda ampliar la mirada respecto a la visión de una situación en particular. Otra docente (D2), sugiere dar ejemplos de la vida real, y que las estudiantes los analicen, dando a conocer sus opiniones, *“el instalar esas situaciones reales (...) no inventos, permite que la estudiante piense, tenga su opinión y pueda decir que me parece bien o no me parece bien, esto me hizo sentir alegre, esto me dio rabia, me sentí cohibida”*.

Se puede constatar que las estrategias propuestas por las docentes, develan posturas donde existen visiones de reflexión distintas, si bien ambas convergen en la reflexión como enriquecimiento con el dialogo del grupo, existen diferencias en cuanto a que una considera la diversidad como un instancia de enriquecimiento y aprendizaje, que permite descentrar a la estudiante de su forma particular de ver la realidad, mientras que la otra postura, alude a reflexionar desde una perspectiva personal, centrada fundamentalmente en aspectos emocionales de las estudiantes.

Selección de casos problematizadores

Esta estrategia, permite incorporar preguntas que generen problematización en las estudiantes durante la clase, a fin de construir conocimiento práctico orientado hacia ¿Por qué se hace lo que hace? ¿Qué sentido tienen los diversos temas y conceptos abordados? ¿Qué es lo que el/la estudiante debe aprender y “hacer” con el contenido?

Portafolio Práctico Reflexivo

Dos docentes concuerdan en el hecho de utilizar el portafolio para promover procesos reflexivos en las estudiantes, pero asumen distintas posturas respecto a la incorporación del diario en este mismo instrumento. Ante esto, una de las docentes señala lo siguiente: *“el mismo portafolio práctico reflexivo, que no es lo mismo que el diario reflexivo y que incluso al portafolio le agregan el diario cuando el portafolio es una estrategia de reflexión y de construcción de conocimiento práctico”* (D1). Mientras que la otra plantea: *“el portafolio reflexivo docente, que estamos desde el año pasado haciéndolo, el diario forma parte efectivamente desde el propio portafolio”* (D2). Se constata la inexistencia de una postura común al interior del cuerpo docente, en cuanto a cómo, cuándo y para qué se abordan las estrategias para promover los procesos reflexivos.

Evocar la historia de vida personal

Una docente plantea como necesario, iniciar el proceso reflexivo evocando la historia de vida personal de la estudiante desde la temática que se trabaje *“desde mi punto de vista creo que la reflexión se debe iniciar desde lo que ha sido su propia experiencia, (...) yo trabajo el tema de familia y comunidad, entonces para empezar hablar de ese tema y reflexionar”*. Ahora bien, la docente no profundiza acerca de para qué se evocan las experiencias previas de vida, así como también, en la continuidad de la estrategia para seguir promoviendo procesos reflexivos.

Salidas a terreno

Una docente da a conocer la relevancia que tiene para sí misma el acompañamiento que realiza a las estudiantes en los terrenos para mediar la reflexión de éstas, a partir de lo

que sucede en la práctica. Señala: *“cuando la estudiante va y vuelve al aula y tú no has visto lo que ella vio, por lo tanto en la reflexión de ellas se valida lo que fue en el ámbito de su propia experiencia, pero es difícil orientar para que esa reflexión se profundice si tu no lo has vivido, entonces en ese sentido yo también valoro que yo me incorpore a las salidas a terreno”* (D3). De este modo, se visualiza que la docente requiere acompañar a la estudiante, con el fin de que esta pueda descentrarse de sus percepciones personales, así como constatar y vivenciar la realidad con ella.

Invitación a expertos

Una docente (D3) plantea como estrategia *“invitar gente que estén insertos en el medio educativo con diferentes funciones, de manera que la educación parvularia pudiese verse de mejor manera, en cargos directivos, en modalidades no convencionales o educadoras comunitarias que están en los Cesfam, u otras realidades”*. Dicha estrategia, con el fin de que los/las estudiantes puedan ampliar el campo ocupacional del rol y funciones que se pueden desempeñar como Educador/a de Párvulos, y con ello analizar y reflexionar la diversidad de funciones.

Reflexión Integrada

Una de las estudiantes (E3), plantea como estrategia realizar una reflexión integrada, siendo esta un *“complemento al portafolio, todas las líneas de acción estuvieran presentes en la reflexión, de repente uno ve que solo nos centramos en los niños, y qué te parece la familia, el equipo educativo”*. A su vez, la estudiante caracteriza cómo debe ser esta reflexión *“(…) donde uno ponga tanto sus vivencias personales como las cosas que nos llamaron la atención ¿Cómo fue tu crecimiento personal? ¿Cómo te sentiste tú como educadora? ¿qué te pareció el equipo educativo?”*. Se percibe que la estudiante focaliza su

reflexión, por una parte, en el actuar de terceros, y cuando la vuelca hacia sí misma, lo hace desde una postura del crecimiento afectivo personal.

A partir de las sugerencias que entregan docentes y estudiantes para mejorar la construcción del diario, así como de las estrategias que proponen para promover los procesos reflexivos en el futuro Educador/a de Párvulos, se puede apreciar que no existe una postura común de lo que se comprende por reflexión, sino mas bien coexisten diversas posturas; como una instancia de crecimiento personal; como la creación de un hábito; la evocación de experiencias previas; constatar lo que la estudiante visualiza en el terreno y construcción de conocimiento práctico a partir de la problematización. Moral plantea que cuando “existe una diversidad de formas de entender la reflexión hace que se produzca una gran desorientación a la hora de llevar a cabo una práctica reflexiva” (Moral, 1997, p.16)

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES

Una vez culminado el proceso de análisis, se identificaron dos metacategorías relacionadas con dos de los objetivos específicos de la Investigación, en este caso referidos al significado del diario y al conocimiento profesional del Educador/a de Párvulos. Por otra parte, surgió otra metacategoría que se constató de manera transversal durante el desarrollo del análisis, la cual tiene relación con los niveles de reflexión y por ende, con el tercer y último objetivo específico.

Metacategoría: El difícil camino hacia la Formación de un Profesional Reflexivo

La educación como un hecho social, se concibe como un proceso en permanente cambio, frágil, complejo y dilemático. Desde esta perspectiva, día a día emergen nuevas competencias para el futuro profesional, las cuales están dadas por la rápida generación de conocimiento en ámbitos tales como, económico, político, social, filosófico, cultural, científico, tecnológico, entre otros. En efecto, la formación del Educador/a de Párvulos del siglo XXI, debe necesariamente estar orientada por la formación de un profesional reflexivo, el cual responda y a su vez comprenda las demandas sociales y culturales en toda su complejidad, es decir, que se cuestione activa, persistente y cuidadosamente cualquier creencia o supuesta forma de conocimiento (Departamento de Educación Parvularia UMCE, 2011).

Desde esta mirada, y en coherencia con las demandas de la sociedad actual, el Departamento de Educación Parvularia de la UMCE, declara en su Informe de Acreditación (2011), la formación de profesionales reflexivos, críticos, autónomos e investigadores/as permanentes de su propia práctica. De este modo, se propone un proceso educativo capaz

de generar vínculos que comprendan la relación educando-educador en la perspectiva de una educación liberadora.

Bajo este punto de vista, los procesos educacionales no se contemplan como sistemas de medios/fines, sino que se asume que el mejoramiento de la calidad de los procesos, se irá alcanzando toda vez que exista una deliberación práctica permanente e intervenciones sustentadas en el pensamiento práctico reflexivo del futuro Educador/a de Párvulos. En consecuencia, se considera relevante que el futuro profesional desarrolle la reflexión desde la realidad en la que interviene, con el fin de construir conocimientos en el campo de la Educación Parvularia.

Si bien, se declara la formación de un profesional práctico reflexivo y por este motivo, se considera valorable que el Departamento de Educación Parvularia tenga la intención de replantear la Formación Inicial del Educador/a de Párvulos y profesionalizarla, a través de los análisis de diarios reflexivos de cuatro estudiantes, y entrevistas grupales, tanto a docentes como estudiantes, se devela que no existe una postura común sobre lo que es la reflexión y lo que implica el hecho de cuestionar los supuestos pedagógicos que sustentan las acciones en la práctica.

Desde este punto de vista, coexisten diversas visiones sobre reflexión, ya sea como una instancia de crecimiento personal; como la creación de un hábito; la evocación de experiencias previas; constatar lo que la estudiante visualiza en el terreno y construcción de conocimiento práctico a partir de la problematización. A partir de esto, se aprecia una diversidad de concepciones sobre reflexión y de este modo, la generación de incertidumbre al momento de asumir los procesos reflexivos dentro de la formación. Moral plantea que cuando “existe una diversidad de formas de entender la reflexión hace que se produzca una gran desorientación a la hora de llevar a cabo una práctica reflexiva” (Moral, 1997, p.16)

Desde esta perspectiva, la incertidumbre que produce el hecho de repensar la reflexión en la formación del Educador/a de Párvulos, estaría afectando los sentidos de la práctica para que sea reflexiva y consecutivamente, las estrategias que se implementan para promover el pensamiento reflexivo, específicamente el diario.

En efecto, se constata que a través del diario reflexivo, se materializa una visión de reflexión como mero trámite, esto porque se asume como un deber, no como una necesidad. Desde esta perspectiva tradicional, el control se ejerce promocionando un tipo de formación, donde el futuro docente se dedica a llevar a cabo la visión de otros, en este caso el docente le indica al estudiante lo que debe hacer, por ejemplo, la estructura que debe tener el diario, la cantidad de diarios, el tema a reflexionar, en qué ocasiones hacer el diario, etc. Ante esto, el/la estudiante acepta, porque releva la calificación ante la construcción de sus propios procesos reflexivos. De acuerdo con esto, los/as estudiantes son considerados consumidores del conocimiento curricular, no así un constructor autónomo y deliberado de su propio conocimiento. Así, el futuro profesor/a sigue siendo considerado un mero implementador pasivo de ideas concebidas por otros (Fullan, 1991, citado en Moral, 1997).

Aunque se declare la importancia de la formación de un profesional reflexivo, y a su vez, exista gran interés a nivel internacional y nacional sobre la promoción de una educación reflexiva, indagadora y crítica, existe a la vez una tendencia por seguir utilizando el modelo tradicional, basado en la transmisión de soluciones. La explicación a esta situación contradictoria puede deberse, por un lado, a las diversas formas de entender la reflexión, mencionado anteriormente. Por otro lado, a la existencia de una estructura y organización institucional que impide que se desarrolle un tipo de pedagogía liberadora y reflexiva.

En consecuencia, a pesar de que se aprecia que los Programas de Estudios e Informes Institucionales del Departamento de Educación Parvularia de la UMCE, cuentan

con fundamentos teóricos para producir un cambio en la formación del Educador/a de Párvulos reflexivo, y también se evidencia un compromiso educacional desde los marcos de referencia de los docentes, dicho pensamientos no se traducen totalmente en la práctica. Es decir, el Departamento de Educación Parvularia no ha logrado construir una estructura básica para el desarrollo de programas de formación basados en la reflexión.

Implementar una formación práctica reflexiva, implica necesariamente tener en cuenta que constituye un cambio paradigmático profundo, el cual incluye a todos los agentes involucrados en la formación del futuro Educador/a de Párvulos. Esto, debido a que todos los individuos de la institución, necesitan desarrollar propósitos comunes para la promoción de la reflexión que sean compartidos por todos/as y articular los esfuerzos de una enseñanza reflexiva entre todos los miembros. Sin embargo, este desafío es dilemático y complejo de implementar, debido a que se trata de un cambio estructural que implica un proceso de lenta transformación, donde existirán cambios, únicamente, si la evolución es deseada, considerada o fomentada con continuidad por parte de todos los agentes, asumiéndola como compromiso social de toda la comunidad educativa.

Metacategoría: Los desafíos en la formación del Educador/a de Párvulos: La Construcción del Conocimiento Profesional

La práctica si bien se declara como una actividad emancipatoria y liberada a nivel institucional, ello no se ve reflejado en el discurso de estudiantes ni docentes, sino que la práctica del Educador/a de Párvulos se sigue concibiendo como un hecho aislado de la sociedad, siendo abordado desde el aula, como un micro-contexto, lo cual no es menor, considerando la relevancia que posee la metamorfosis que ocurre con el pensamiento pedagógico de los profesores/as novatos. Esto, debido a la ausencia de procesos reflexivos que cuestionen la influencia de la escuela y la ideología dominante de la enseñanza y educación. De este modo, prevalecen las creencias, representaciones sociales, y teorías

implícitas que los docentes practicantes validan al enfrentarse a una realidad educativa determinada. Dicha aceptación, conlleva a que no exista reflexión y por tanto, el docente no construya conocimiento en la práctica.

Docentes y estudiantes le atribuyen diversos sentidos y significados a la práctica. También, se observan contradicciones en la forma de percibir la práctica, desde concebirla como una relación entre la teoría y la práctica, a partir de un modelo tradicional, hasta concebir la práctica como instancia para transformar la realidad, desde un modelo crítico emancipatorio.

Para dar protagonismo a los/las estudiantes como profesionales autónomos, necesitan formarse en un contexto de una toma de decisiones a partir de la deliberación de las situaciones y acontecimientos de la práctica, no así, desde sus creencias e imaginarios sobre la enseñanza. El propósito de este postulado, consiste en destacar que la actuación y pensamiento del Educador/a de Párvulos está determinada por su conocimiento profesional, más que considerar que éste/a piensa y actúa a partir de un hábito adquirido.

En este estudio es posible evidenciar que las estudiantes opinan, en ocasiones desde un conocimiento de sentido común. Es decir, a partir de lo que intuye que está bien o mal, omitiendo en este caso el despliegue de las áreas del conocimiento profesional que distinguen al Educador/a de Párvulos, en otras palabras, da a conocer apreciaciones que podría emitir cualquier otra persona.

En consecuencia, las actividades prácticas no estarían constituyéndose como una instancia de construcción de conocimiento profesional. Esto, pues dicha asertividad es utilizada por las estudiantes para reproducir los ideales contruidos por ellas mismas

respecto al rol del Educador/a de Párvulos, ya que aún no han cuestionado totalmente sus propios imaginarios de educación, ni de los otros.

De este modo, cabe cuestionarse cómo la estudiante está construyendo conocimientos acerca de su rol como Educadora de Párvulos, ya que las concepciones o creencias que éstas poseen no se cambian por nuevas teorías o conocimientos externos por sí solas, sino que requieren permanentemente estar construyéndose, deconstruyéndose y reconstruyéndose, siendo esencial el rol del docente en dicho proceso. Como bien se señaló anteriormente, el docente es imprescindible como mediador/a en la reflexión en los/as estudiantes, el cuestionamiento y en la reconstrucción del pensamiento.

La reflexión en la práctica no es solo la construcción de una imagen ideal del Educador/a con el fin de enmarcarla como modelo de referencia a seguir en las próximas experiencias prácticas, sino que es el camino de reconstruir dichos ideales y así influir de manera positiva en la construcción de un pensamiento más crítico sobre la enseñanza.

Metacategoría: Niveles de Reflexión contruidos por los futuros Profesionales de la Educación Parvularia

A partir del análisis efectuado, en relación a los niveles de reflexión contruidos por las estudiantes de la muestra, se constata que la construcción de los procesos reflexivos no evolucionan de manera lineal a lo largo del tiempo, ya que de acuerdo a lo evidenciado, las estudiantes presentan progresos y retrocesos desde el primer hasta el noveno semestre.

De las cuatro estudiantes, todas inician sus procesos reflexivos desde el nivel de pre-reflexión, lo que significa que éstas ingresan a la carrera con imaginarios y

preconceptos acerca de la educación. Las estudiantes con frecuencia asumen lo que ocurre en la práctica sin cuestionarlo, es decir, aceptando y validando prácticas pedagógicas que se enmarcan en su paradigma tradicional.

Durante el proceso formativo, se comienzan a evidenciar transiciones entre el nivel de pre-reflexión y el superficial, en el cual las estudiantes asumen la práctica como realidad externa y ajena a su actuar, ya que no se logran hacer parte del equipo. Esto se evidencia al momento en que las estudiantes critican las acciones de terceros, sin develar los supuestos pedagógicos que orientan dichas acciones y por tanto, sin comprender la complejidad de la práctica. De este modo, al criticar, las estudiantes se centran en dar soluciones desde la eficiencia, no así desde la comprensión profunda de lo que subyace de la práctica, pues plantean lo que ellas harían como futuras Educadoras para que determinadas decisiones funcionen al momento de llevarlas a la práctica. Dicha situación, de plantear soluciones a problemáticas de la práctica, y enmarcarse en el paradigma de la eficiencia, no ocurre del mismo modo en todas las estudiantes, ya que en algunos casos éstas persisten con dicho foco hasta el séptimo y otras hasta el noveno semestre.

Sin embargo, de forma excepcional, se evidencia un avance importante en dos de las estudiantes, ya que ambas llegan al nivel pedagógico en el quinto semestre y luego, se visualizan diferencias en la evolución de los niveles alcanzados. Esto, porque una de éstas continúa en el nivel pedagógico hasta el séptimo semestre, sin embargo, en el noveno retrocede al superficial. En el caso de la otra estudiante, retrocede al superficial en el séptimo, y vuelve a alcanzar el pedagógico en el noveno semestre. De este modo, al alcanzar el nivel pedagógico, las estudiantes logran analizar su propia práctica, develando creencias que subyacen de estas instancias, las cuales son vinculadas con la teoría, con el fin de cuestionar los fundamentos de la educación que se encontraban arraigados.

De acuerdo a los procesos reflexivos descritos anteriormente y en coherencia con las conclusiones construidas en las dos metacategorías elaboradas en un comienzo, se percibe que el desarrollo de los procesos reflexivos de las estudiantes se encuentra, por una parte, vinculado con la docente que orienta la asignatura de práctica y por otra, con el compromiso profesional que posee la estudiante al momento de construir su propio pensamiento reflexivo.

En efecto, dado que cada docente asume la práctica y reflexión de manera distinta, esto hace que cada docente promueva la reflexión desde sus marcos referenciales. Por ejemplo, en el caso de los docentes que plantean que la reflexión es una instancia para evocar experiencias previas o bien, como una instancia para transformar la realidad, su práctica estará orientada por dichas concepciones, siendo el/la estudiante quien cumple, de manera pasiva, con lo que la docente requiere. De este modo, de acuerdo a los niveles alcanzados por las estudiantes de la muestra, se constata que la docente de quinto, séptimo y noveno semestre, en el caso de dos estudiantes, comparte en cierta medida la visión de reflexión estipulada en el Plan de Estudios, ya que son éstas estudiantes las que logran mayores progresos en los niveles de reflexión alcanzados en el diario reflexivo.

Cabe señalar, que con anterioridad se plantea que dicha visión del docente responde en cierta medida a lo estipulado por el Departamento de Educación Parvularia, pues se declara formar a un profesional práctico reflexivo, que analice su pensamiento de manera crítica y reflexiva, sin embargo, para formar a este profesional, el Educador/a de Párvulos debiese examinar las consecuencias e interacciones éticas, sociales y políticas de su labor, implicando la revisión de las creencias personales y profesionales, con el fin reestructurar su propio modo de pensar y de este modo, llegar a transformar la práctica.

En resumen, docentes y estudiantes deben ser conscientes de los niveles de reflexión y sus implicancias, con el fin de que, por un lado, el/la estudiante asuma con autonomía sus

procesos reflexivos, y de este modo pueda contribuir de manera consciente y liberada en la construcción de estos mismos, alcanzando un nivel avanzado en su reflexión, es decir, un nivel de reflexión crítica. Por otra parte las docentes deberían asumir un rol mediador dentro de este proceso, potenciando los procesos reflexivos que las estudiantes han construido, y más específicamente, la evolución respecto a los niveles de reflexión. Esto, desde propósitos compartidos con el Departamento de Educación Parvularia, con el fin de que los procesos reflexivos desarrollados por las estudiantes, sean articulados y más consistentes.

CAPÍTULO VI: PROYECCIONES

Luego de haber elaborado las conclusiones, respecto al desarrollo de los procesos reflexivos que llevan a cabo las estudiantes de la carrera de Educación Parvularia de la UMCE, mediante la estrategia del diario, se ha detectado la necesidad de proyectar el estudio, a partir del empoderamiento de los agentes educativos del Departamento de Educación Parvularia, con el fin de enriquecer la formación de un Educador/a de Párvulos reflexivo.

Si bien, se declara la formación de un profesional reflexivo, aún no se ha construido una postura común, por parte de los agentes educativos del Departamento de Educación Parvularia, sobre dicha formación y específicamente, sobre lo que implica la reflexión dentro de esta misma. Desde esta perspectiva, ello se constituye como un obstáculo para el logro de una formación reflexiva del Educador/a de Párvulos y trae como consecuencia, que el sentido y significado de la práctica pierda el foco y se contraponga con lo que se declara, constituyéndose en una amenaza respecto a las estrategias que se utilizan para la promoción de procesos reflexivos.

A raíz de esto, se sugiere destinar espacios e instancias dentro de la institución, para que el cuerpo docente, de todas las asignaturas que se involucren en la formación del futuro Educador/a de Párvulos, construyan y deconstruyan los sustentos que se requieren para la formación de este profesional, específicamente en relación a la pedagogía liberadora, debido a que por medio de esta se lograría destruir el vínculo de dependencia que los/as estudiantes han establecido con los docentes, favoreciendo la formación de un estudiante más autónomo y crítico sobre la enseñanza. Dicha autonomía, constituiría un facilitador para que el/la estudiante logre construir un conocimiento profesional más consistente respecto a su área específica, en el caso del Educador/a de Párvulos, el conocimiento del niño/a y su contexto.

Ahora bien, el hecho de incluir a todos los agentes educativos, se sugiere con el fin de articular y de este modo, construir fines y propósitos comunes en torno a la mejora y progresión de los/as estudiantes, en relación a los procesos reflexivos que construyan.

BIBLIOGRAFÍA

- Angulo, F.; Barquín, J.; y Pérez Gómez, A. (1999) “Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica”. Madrid: Akal Textos.
- Anijovich, R; y Cappelletti, G. (2011). “El valor de la retroalimentación en las prácticas de enseñanza”. VI Jornada Nacional sobre la Formación del Profesorado: Currículo, investigación y prácticas en contexto(s). Mar del Plata, Argentina.
- Bárcena, F (1994) “La práctica reflexiva en educación”. Madrid: Complutense.
- Brubacher, J; Caser, C; y Reagan, T. (2000). Cómo ser un docente reflexivo. Barcelona: Gedisa.
- Dewey, J. (1996). “Naturaleza humana y conducta”. México: FEC.
- Diker, G., y Terigi, F. (1997). “La formación de maestros y profesores: Hoja de ruta”. Buenos Aires: Paidós.
- Gimeno, J. y Pérez, A. (1999). “Comprender y transformar la enseñanza”. Madrid: Morata.
- Maykut, P; y Morehouse, R. (1999). “Investigación Cualitativa. Una guía práctica y filosófica. Barcelona: Hurtado.
- Medina, J. (2005). “La formación de docentes reflexivos/as”. Universidad de Barcelona. Santiago, Chile.
- Mineduc (2001). “Bases curriculares de Educación Parvularia”. Santiago, Chile: Mineduc.
- Mineduc (2003). “Marco para la Buena Enseñanza”. Santiago, Chile: CPEIP.
- Moral, C. (1997). “Fundamentos para una práctica reflexiva en la formación inicial del profesor”. Granada: Grupo FORCE.
- Perrenoud, P. (2004). “Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica”. París: GRAÓ.
- Ponce, M. (2009). “Informes de Investigación UMCE “Educador/a de Párvulos, su formación: Perspectiva crítica”. Santiago: LOM.
- PUC (2002). “La reforma Curricular de la Educación Parvularia”. Santiago: Salesianos S.A.
- Quintana, J. (2001). “Las creencias y la educación”. Barcelona: Herder.
- Rodríguez, G; Gil, J; y García, E. (1999). “Metodología de la investigación cualitativa”. Málaga: Aljibe.
- Schön, D. (1983). “The reflective practitioner”. Londres: Temple Smith.
- Schön, D. (1987). “La formación de profesionales reflexivos”. Barcelona: Paidós-MEC.
- Schön, D. (2002). “La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones”. Barcelona: Paidós.
- UNESCO (2005). “Modelos Innovadores en la Formación Inicial Docente: Una Apuesta por el cambio”. Santiago, Chile.
- Vaillant, D. (2005). “Formación de docentes en América Latina”. Barcelona: Octaedro

- Villar, L. (1995). “Un ciclo de enseñanza reflexiva: Estrategias para el diseño curricular”. Bilbao: Mensajero.
- Zeichner, K. y Liston, D. (1987). “Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización”. Madrid: Morata.

Sitios web consultados

- Águeda, B y Cruz, A. (2005, julio). “Nuevas claves para la docencia universitaria en el espacio Europeo”. Obtenido el 10 de septiembre de 2011 de la base de datos de Dialnet. Desde http://books.google.cl/books?id=wQEbogajiVsC&printsec=frontcover&dq=nuevas+claves+ara+la+docencia+u&hl=es&ei=QVVtTukBMagtgeGxsXaBQ&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CCoQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false.
- Ariza, Rivero y Del Pozo. (1997) “Investigación Didáctica. Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: Teoría, métodos e instrumentos”. Obtenido el 15 de diciembre del 2011. Desde <http://ddd.uab.cat/pub/edlc/02124521v15n2p155.pdf>
- Báez, J y Pérez de Tudela. (2007). “Investigación Cualitativa”. Madrid: ESIC. Obtenido el 01 de noviembre de 2011. Desde http://books.google.cl/books?id=7lVYmVI96F0C&pg=PA309&lpg=PA309&dq=fenomenologia+en+investigacion+cualitativa&source=bl&ots=PcUxxvSkY_&sig=HbAg7pj5IwjORtdWXjc7CakFs7o&hl=es&ei=uYfToXQMYLN0AH66eTQBA&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=10&ved=0CGAQ6AEwCTgK#v=onepage&q=feno&f=false
- Comisión Nacional de Acreditación. (2007). “Criterios de Evaluación de Carreras de Educación (2007-2009)”. Obtenido el 21 de Agosto de 2011. Desde <http://www.cnachile.cl/wp-content/uploads/2010/07/CriteriosEducacionFINAL1.pdf>
- González, T. y Cano, A. (2010). “Introducción al análisis de datos en investigación cualitativa: concepto y características”. Nure, Nure Investigación, nº 44, Enero – Febrero 2010. Obtenida el 13 de octubre de 2011. Desde http://www.fuden.es/FICHEROS_ADMINISTRADOR/F_METODOLOGICA/concepto_44.pdf
- López, O; Rodríguez, J.L; y Rubio, M.J. (2004). “El portafolio electrónico como metodología innovadora en la evaluación universitaria: el caso de la OSPI”. Barcelona: Eductec. Obtenido el 24 de octubre de 2011. Desde <http://www.lmi.ub.es/eductec2004/pdf/179.pdf>

Revistas

- Avalos, B. (2009). “Conversación con académicos de formación inicial Prueba INICIA: Análisis Crítico y Contrapropuestas de Políticas”. Revista Docencia N°38.
- García Huidobro, J. (2006). “Formación de educadoras (es) de párvulos en Chile”. En foco, núm. 80, Expansiva, Santiago.
- Latorre, M. (2004). “Aportes para el análisis de las racionalidades presentes en las prácticas pedagógicas”, Revista Estudios Pedagógicos, Facultad de Filosofía y humanidades de la Universidad Austral de Chile N°30.
- Ponce, M. (2004, Julio). “La práctica en la formación profesional del educador”. Revista UMCE Intramuros. N°13.
- Ponce, M. (2005, Agosto). “El diario reflexivo: La evaluación y reflexión de la práctica pedagógica”. Revista UMCE Intramuros. N°15.

Textos no publicados

- Departamento Educación Parvularia UMCE (2011). “Informe de Acreditación”. Santiago: UMCE.
- Latorre, M. (2002). “Saber Pedagógico en uso: análisis del saber actuante en las prácticas pedagógicas de profesores en ejercicio”. Tesis de Doctorado, presentada a la Pontificia Universidad Católica de Chile y la Universidad René Descartes-Paris V-Sorbonne.
- Morales, S. y Ponce, M. (2010). “Portafolio práctico reflexivo del/la docente”. Departamento de Educación Parvularia Umce.
- Nocetti, A. (2005). “Caracterización de las prácticas iniciales de las carreras de pedagogía en universidades chilenas”. Tesis de Pregrado Universidad San Sebastián. Concepción.

ANEXOS

ÍNDICE

	Pág.
Anexo 1: Entrevistas en profundidad a Docentes y entrevista grupal a Estudiantes	156.
1.1 Entrevista en Profundidad a Docentes	157.
1.2 Entrevista Grupal a Estudiantes	178.
 Anexo 2: Análisis Niveles de Reflexión	 186.
Estudiante 1	
1.1 Observaciones Diarios E1	187.
1.2 Determinación de los Niveles de Reflexión	188.
1.3 Grafico	188.
 Estudiante 2	
2.1 Observaciones Diarios E1	190.
2.2 Determinación de los Niveles de Reflexión	192.
2.3 Gráfico	192.
 Estudiante 3	
3.1 Observaciones Diarios E1	193.
3.2 Determinación de los Niveles de Reflexión	195.
3.3 Gráfico	195.
 Estudiante 4	
4.1 Observaciones Diarios E1	196.
4.2 Determinación de los Niveles de Reflexión	198.
4.3 Gráfico	198.
 5. Gráfico Panorama General de Niveles de Reflexión de las Estudiantes	 199.

Anexo 1

**Entrevistas en profundidad a Docentes y
entrevista grupal a Estudiantes**

1.1 ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD A DOCENTES

Docente 1

Entrevistada : D1
Entrevistador : M
Tiempo duración entrevista : 32:40 minutos
Fecha : 12 diciembre 2011

M: El propósito de la entrevista es conocer el significado que usted como docente le otorga a la construcción del diario reflexivo. Usted ha sido seleccionada, esto es confidencial, es para la construcción del seminario, no tiene nombre y esa es como la idea. Bueno, un poco contarle que nuestro seminario de título tiene por nombre “el diario como estrategia para la formación de profesionales reflexivos” y como la construcción que han tenido las estudiantes para la construcción de diarios reflexivos; y en qué proceso estamos nosotras, estamos analizando los diarios de las estudiantes y ahora vamos a incorporar la información que obtuvimos de ellas a través de una entrevista grupal, donde participaron dos (2) estudiantes de cuatro(4) y con esa información estamos por el momento. Eso, así que para empezar, queremos saber *¿Cuáles han sido sus experiencias en la asignatura de práctica a lo largo de la formación acá en la UMCE?*

D1: Bueno, yo he hecho práctica en el V semestre, en el VI, osea, del V al VIII y en el IX la práctica final.

M: Ah, la práctica profesional también, y bueno cuéntenos ¿cómo ha sido su experiencia?

D1: Eh, ¿respecto al diario en particular?

M: No, su experiencia en general.

D1: Ha sido una buena experiencia, ya que en la práctica para uno como docente le permite como reconocer los conocimientos que van adquiriendo las estudiantes, no tan solo de la asignatura de práctica, sino también de las otras asignaturas que están vinculadas con el semestre, identificar las concepciones que tienen las estudiantes respecto a cómo enseñan, qué es lo que van a enseñar o las visiones que tienen respecto lo que significa ser niños o niña o ser docente en formación de la educadora de párvulos. Creo que, bueno yo he realizado prácticas acá en Santiago y en Graneros; yo creo que en Graneros tuve una buena experiencia ya que tuve haciendo cierto seguimiento de un grupo de estudiantes ya que las tome en VI semestre, luego las tuve en VII y en el VIII; entonces también me permitió conocer cómo estaba avanzando la estudiante en la reflexión respecto a sus prácticas y además tenía una asignatura vinculada a la práctica, didáctica. Entonces, de alguna manera también creo que a la asignatura de práctica además de la práctica, debe estar vinculada, ya sea tener un curso paralelo ya sea didáctica o evaluación; o trabajar muy en equipo con las otras personas que realizan las asignaturas que acompañan el semestre. Eso en general, una buena experiencia.

M: Ahora, pensando en la sociedad actual, ¿cómo cree que debe formarse un educador, específicamente un educador de párvulos?

D1: Bueno la cualidad esencial es ser un profesional reflexivo, que construya conocimiento que tenga postura pedagógica, en el fondo pueda ante las demandas que tiene la sociedad, los gobiernos y es más, las mismas demandas políticas educativas, que tenga una postura frente a esas demandas, ciertas claridad epistemológica con fundamentos para que pueda decir cómo lleva su práctica

pedagógica. Yo siento de los profesionales tienen mucha demanda del medio, que no tienen claridad, postura, que no saben dónde ir, porque incluso tienen demandas contradictorias, a nivel incluso del mismo gobierno, a veces están trabajando con las Bases Curriculares, después impusieron los programas pedagógicos que de alguna manera la flexibilidad que tenían las Bases se deja atrás o a nivel comunal, donde instalan programas como el Mate, no sé en fin. Entonces, si no hay postura pedagógica o claridad respecto a qué debo enseñar, cómo lo hago, las concepciones que yo tengo, me voy para un lado y otro; y no sé qué opción tomar.

M: Ahora tomando en cuenta esto de formar profesionales prácticos reflexivos, que habló un poco acá, esto también se ve en el departamento y también está en la misión ¿Cómo cree que se ha desarrollado esto en la formación de las estudiantes de la UMCE?

D1: Yo he podido notar un progreso en eso en la construcción de ser como un profesional reflexivo, igual creo y lo comentaba el otro día, que no es, a pesar que todos sabemos lo que queremos formar, como que tampoco hay a lo mejor completamente claridad, en algunos cursos ocurre más que en otros, que las estudiantes que son más reflexivas por convicción personal o por experiencia anterior a la formación como que se enriquece más la formación, pero en otras, a veces siento que la formación no tuviera ese sello que se declara en el fortalecer a todas las estudiantes como profesionales reflexivos, que algunas lo logran más y otras no tanto.

M: ¿En qué cree usted que influye todo esto?

D1: Yo creo que el carácter que tiene la prácticas, ahora que se ha mejorado, sobre todo en los primeros semestres, esto de formular esto de los imaginarios, lo que significa ser educador para tener e ir reflexionando sobre los conocimientos que uno ya tiene cuando llega a la formación inicial y cuestionándolos de alguna manera uno tiene que ir transformando los significados que ha construido en base a eso y creo que esto se va a mejorar con el carácter nuevo que tiene la práctica. Creo que también influye, bueno nosotros como docentes, es nuestro rol formar profesionales reflexivos. Hoy día incluso hablaba con unas estudiantes de práctica final y esto del portafolio practico reflexivo a pesar que están casi terminando, no tenían mucha claridad, aunque en momentos sienten que es un trámite o el diario reflexivo como que de hace, nos piden tantos diarios, pero como que no se ha relevado el sentido que tiene y eso también tiene que ver creo con el fortalecernos como docentes en el uso de algunas estrategias que permitan la construcción de conocimiento práctico como el diario reflexivo, a pesar que todos sabemos qué es, pienso que no siempre se trabaja de la misma manera.

M: Esto del diario reflexivo no se aborda de la misma manera

D1: Yo creo que no, como en algunos cursos se tiende a hacer como una bitácora de acontecimientos o que se reflexiona sobre otro superficialmente sin identificar por ejemplo, los significados que sobresalen de esos incidentes o a lo mejor sin reconocer bien lo que es un incidente crítico y por lo tanto no lleva a reconstrucción o al replanteamiento de nuevos conocimientos.

M: Y por qué cree que pasa esto, que los docentes lo abordan de distintas maneras esto del diario reflexivo.

D1: Yo creo que faltan más instancias de trabajo colectivo de discusión de reflexionar nosotros mismos, porque también tiene que ver con la mismas concepciones que se le tribuye a la práctica, porque muchas veces se piensa que la práctica es una instancia para construir conocimientos nuevos, lo que se dice en el discurso, también como que de alguna manera está la idea que la práctica es de ir y ejecutar algo que, como siempre son discusiones que van aflorando y las estudiantes también presionan con eso, sobre todo en los primeros semestres, como que debiéramos ir más veces al jardín infantil, como que la práctica es como de ir y conocer a los niños, establecer

ese vínculo afectivo, pero no como un espacio para construir conocimiento o aplicar los conocimientos que aprendí de primer o segundo ciclo, ir a ver cómo se comporta un profesional en la práctica o conocer un jardín infantil, y sienten o requieren ir muchas veces a la práctica y docentes algunos, también sienten a lo mejor lo mismo y lo dejamos como dejamos atrás como la concepción de la práctica que construimos en algún momento y que seguimos asumiendo de esa manera es para aplicar algo o conocer una realidad.

M: Y desde su experiencia, ¿de qué reflexionan las estudiantes en los diarios que usted ha podido leer, como qué temas más relevan?

D1: Yo creo que... sobre el rol de docente, de educadora de párvulos, las concepciones que subyacen en la práctica; al principio como que tienden a enfocar la atención en el otro y más que reflexionar es emitir juicios a raíz de lo que hace el otro... ya la educadora hizo tal cosa y eso está mal, y yo lo haría de otra manera y hasta en ocasiones vi qué es lo que haría yo en su lugar, aunque yo en su lugar quizás haría lo mismo porque ni siquiera se ha identificado los supuestos que subyacen ni los míos, lo más probablemente que yo lo diga desde mis supuestos, no hay ninguna construcción de conocimientos, yo creo que eso es muy reiterado en diversas situaciones, generalmente se refieren al rol de la educadora o las interacciones que se dan en el aula, los niños y el educador, y tienden en principio, cuesta pasar de eso a la reflexión de su propia práctica.

M: Usted cree que es este diario los niveles de reflexión van en progreso, se estancan, no avanzan, cómo lo visualiza usted este proceso.

D1: Bueno es que con algunos cursos uno puede advertir mas este progreso, a lo mejor en Graneros tuve la suerte de tener cierta continuidad de un curso y pude advertir el progreso de la construcción de los diarios reflexivos, por que al principio, claro se tendía centrar y después fueron identificando qué era un incidente crítico y cómo ese incidente crítico me permite identificar que hay en la práctica pedagógica, mirarme también en relación a los supuestos que he construido considerando mis marcos de referencia y reformularlo, no de reformular lo que el otro hace, yo haría sin haber reflexionado, pero en otro grupo me he es un poco más difícil porque he tomado, ustedes parece, las tome en V semestre y después nunca más las tomé en práctica, entonces no podría advertir, salvo que las encontrara en la práctica, pero ya no, en la práctica profesional ya casi todas lo hicieron, advertir progresos a los mejor o se estancaron en V semestre, es como difícil.

M: Es como difícil ver esos procesos, porque usted no es la docente que continúa en la práctica, o quizás nunca las vuelve a retomar.

D1: Claro, se pierde la instancia, claro hay estudiantes que yo he sentido que si van progresando pero igual alcanzan a llegar a distintos niveles de reflexión, hay estudiantes que tienden ser más reflexivas y claro, siguen así, y otras que alcanzan otro nivel; siempre se evidencian distintos niveles entre los grupos de estudiantes.

M: Y esto mismo que usted dice en relación que los docentes no siguen una continuidad con las estudiantes, puede que sea... cómo lo visualiza.

D1: No sé si esa sería la solución, de seguir a continuidad, porque incluso creo que no porque, yo creo que también las distintas perspectivas son buenas, porque a lo mejor uno tiende a centrar más en algunos aspectos, otras personas en otros y va a enriquecer a lo mejor como el mirar las situaciones desde diversos puntos de vista, si a lo mejor, en las mismas reuniones se visualizaban esto de los progresos que tiene cada curso o las posturas que uno también tiene como docente frente a una situación como a lo que significa un diario reflexivo, o cómo lo favoreciendo, a lo mejor cuando... porque implica reconstruirse a sí misma que como experiencia no usó del diario reflexivo en la formación o sea, de alguna manera esto también es nuevo para algunos.

M: Y respecto a esta construcción del diario, cuál cree que es su rol con las estudiantes en esta construcción

D1: Bueno yo creo que es un rol como importante, fundamental en el sentido que de alguna manera a través de la misma revisión de los diarios reflexivos uno va explicando a la estudiante respecto el sentido que tiene, para mí más que la clase del momento de explicar, todos hacemos una clase donde explicamos qué es un diario reflexivo, mostramos un power, que tiene tal y tal parte; yo creo tiende a quedar ahí un poco, pero yo creo que el rol fundamental está como la construcción del diario en sí, la estudiante rápidamente puede saber bueno, parte uno, el incidente crítico, parte uno, parte dos, parte tres; pero cuando lo construye uno se va dando cuenta del real significado que le atribuye o de lo que se está cuestionando, si se cuestiona o no se cuestiona, a veces ni siquiera saben lo que significa un incidente crítico o no es capaz de pasar a niveles mayores de reflexión, por ejemplo a llegar a reflexionar sobre la acción. Entonces ahí está nuestro rol fundamental sobre el cuestionamiento que le hace a la estudiante sobre la construcción de su diario, como la lectura que hace o las observaciones que deja cuando lo revisa, eso creo que es fundamental.

M: Y recuerda alguna anécdota particular que pudiera construir en esta construcción del diario.

D1: Eh, no me acuerdo (se ríe, mientras piensa)

M: O algo que le llame la atención de esta construcción del diario

D1: Yo creo que muchas cosas, pero en estos momentos no me acuerdo (se ríe), cuando uno va revisando sale como... (Pasan segundos) Uy, no me puedo acordar (se sonríe). Las estudiantes como que buscan, me acuerdo de una clase en particular, que incluso yo tenía esa pregunta que tenía la estudiante, como que en el fondo también era una estudiante que busca la receta, como cerrar la clase, que la clase se cierre y no se habrá con nuevas preguntas, esto las descoloca que en el fondo tu no cierras y digas, ya eso está bien y listo, “cómo que se acabó” y pasamos a otra cosa. Entonces, claro como que el descolocarse, yo recuerdo que una estudiante estaba así totalmente descolocada (se sonríe) y me dijo “bueno y ahora qué”, entonces justo tenía en el power point “después que resolvimos todas nuestras dudas, terminan todas nuestras dudas” porque yo estaba tratando de terminar el tema y archivarlo, entonces cuando uno se vuelve un profesional reflexivo como que no se cierra algo y terminas con más preguntas, entonces al principio cuando uno no lo es, te descoloca, entonces las estudiantes uno las descolocas y dicen “yapo pero profe explíqueme” y me sigue preguntando “pucha profe yo le estoy preguntando y usted me responde con otra pregunta”, pero ya pasa menos, pero al principio sí.

M: Profesora, y Usted cuáles cree que son las desventajas y ventajas del diario reflexivo

D1: ¿Del diario en sí?

M: Claro como instrumento...

D1: Del diario, yo creo que como estrategia es buena en la medida que se trabaja bien y que no se rutiniza, yo creo que lo que tiende a ocurrir es que se rutiniza el diario como que ya se hace como una obligación, que todos los semestres tenemos que hacer un diario que nos piden tantos diarios, que tenemos que hacer uno semanal y que al final eso es malo, que a lo mejor... que no es malo del diario, ¿te fijas?, sino cómo una estrategia se utiliza de manera tan reiterada que se tiende a rutinizar y que logra perder sentido a la estudiante. yo creo que se debiera, utilizar esta estrategia con otras estrategias que insten a la reflexión, que no es la única y desde los sentidos que tiene, ya que la estudiante como les decía, quizás en alguna oportunidad sabe qué es el diario al mostrar el power y después que le han mostrado el power, ya van hacer un diario semanal y lo entregan y se revisan así en término de cumplimiento, si están todos, pero no en profundidad porque además se vuelve una

práctica rutinaria incluso para el docente que revisa, llevarse todas las semanas diarios de muchas estudiantes, está la desventaja en el uso, a lo mejor en el abuso (se sonríe) de la estrategia; y ventaja, bueno ventaja que favorecer como la sistematización del conocimiento práctico, de construir conocimientos y de sistematizar ese conocimiento que uno va construyendo, tiene grandes ventajas para llegar a ser un profesional reflexivo, pero debiera complementarse perfectamente con otros.

M: Ahora, retomando esa idea que usted dice, el retomarlo con otras estrategias ¿Qué estrategias cree usted que favorecería esto de la reflexión del profesor práctico reflexivo?

D1: Yo creo, en la conformación de grupos de reflexión, de diálogos reflexivos quizás en grupos heterogéneos que estén en diferentes experiencias de aprendizajes, en práctica, en distintos lugares, a lo mejor en distintos grupos de los que trabajan habitualmente; el mismo portafolio práctico reflexivo, que no es lo mismo que el diario reflexivo y que incluso al portafolio le agregan el diario cuando el portafolio es una estrategia de reflexión y de construcción de conocimiento práctico, que en el fondo se va reflexionando cuando se construye. Yo creo que el instalar preguntas de manera permanente en la clase, a lo mejor el seleccionar casos para reflexionar durante la clase respecto a lo que se va a construir como la problematización permanente de construir conocimiento, que no debe ser una estrategia de construcción en la práctica, como que el diario es una estrategia donde se utilizan las prácticas, pero el resto de las clases no, a lo mejor no se construye conocimiento reflexivo, que debiera ser como un hecho permanente independiente a la signatura guía, que se utiliza solo en esa y no se utiliza para construir conocimiento.

M: Entonces en función de eso, usted dejaría el diario como estrategia o lo sacaría.

D1: Yo lo dejaría, pero lo que cautelaría a lo mejor es la forma en que se utiliza como lo que se decía a no llegar a rutinizar esto, que es lo que se convierte en las estudiantes, e incluso hoy día escuchando a unas estudiantes de VI semestre que ya van a construir el portafolio práctico reflexivo, yo lo note no con mucho sentido, si no que “ah, no nos pidieron tal parte, nos vamos a juntar”, pero no, como sin saber para qué era, como el significado y hoy día estábamos en clases de evaluación hablando de lo mismo respecto del punto de partida de la evaluación de los significados que han ido construyendo, como la claridad que uno tiene cuando evalúa y el punto de vista del portafolio es lo mismo. Como la estudiante no le ha otorgado significado, en la clase de evaluación estamos haciendo lo mismo y eso mismo puede incorporarlo en su portafolio práctico reflexivo como punto de partida, los incidentes críticos pueden usarlo en evaluación por ejemplo.

M: Como que el diario reflexivo se utiliza sólo en la práctica, para la práctica

D1: Claro y es como la utilización de la práctica, una utilización como estrategia y al final y claro, en primer año van manteniendo connotaciones distintas incluso cuando uno se encuentra en V semestre todas tienen ideas distintas y lo han construido de manera distinta, una es para favorecer la metacognición, que aprendizajes construí, cómo lo construí y otras a lo mejor centrado en la evaluación del otro y qué haría yo en su lugar, en otros años de manera distinta como bitácora, entonces es ya tantos años, I semestre hasta VII, IX semestre se va convirtiendo en una rutina que pierde sentido, por eso la estudiante no le encuentra, si al principio era bitácora, después metacognitivo, después era para construir conocimiento práctico, en algún momento fue para evaluar a otra persona, entonces se perdió todo el sentido en ese camino el sentido del diario. Es que finalmente sabes que, yo pienso después la estudiante no lo va hacer, como su práctica como profesional, por lo tanto, como que no tuvo tanto sentido.

M: Entonces, cómo cree usted que se puede cambiar esa concepción a las estudiantes.

D1: Yo creo que, como te decía yo, nosotros como docentes dialogando los sentidos que para nosotros tiene, que para uno tiene ese instrumento más de definirlo formalmente, yo creo que aquí

a cualquier persona que se le pregunte dice que es un instrumento bla bla bla y te da el discurso formal, pero realmente los significados, cómo uno va... qué rol tiene el docente en la construcción del diario reflexivo, que requiere incluso mayor trabajo del docente frente a otras formas, otras estrategias de construcción de conocimiento, pero también hay que tener condiciones como de fortalecer los equipos de trabajo cuando se reflexiona sobre algo tienen que ver por ejemplo mucha confianza en el fondo yo voy a depositar ahí lo que estoy haciendo, si lo estoy haciendo mal, o yo misma entrar en contradicción ¿te fijas?, entonces, si no hay confianza, honestidad en los grupos es como difícil que se pueda abordar de esa manera, en el fondo uno se puede juntar y decir el discurso que me aprendí y todos decimos ah lo estamos haciendo regio, pero en el fondo no es así.

M: Usted nos ha hablado del sentido, los significados que le otorgan las docentes a este diario, Qué sentido, significado le otorga usted a la construcción del diario

D1: Yo no sé el sentido que le tiene los demás... creo que para mí, es una herramienta que permite como sistematizar la reflexión pedagógica en la medida que uno se focaliza en ciertas situaciones que ocurren en la práctica pedagógica y que podrían pasar inadvertidas en algún momento y por lo tanto, cuando pasan inadvertidas yo no transformo nada, porque en el fondo voy invisibilizando aquello que ocurre y de alguna manera lo podría modificar esas concepciones que yo tengo en la medida que las visibilizo, entonces el diario es una herramienta que te permite como mirar tu práctica pedagógica y a partir de ese mirarte, reconocer ciertos incidentes que te ponen en jaque, cuando uno reconoce un incidente crítico es como ponerse en jaque entre lo que yo hago, mi marco de referencia, los marcos que yo declaro y los que están implícito en mi acción y lo he ido construyendo a lo largo de toda mi formación no sólo en la universidad, sino en mi formación a lo largo de toda mi vida y también implica eso que yo decía, cuando trabajas con otros como de sincerarme o sea, como de reconocer ciertas contradicciones cuando miro mi práctica que estoy entre el discurso de este niño activo sujeto de derecho y por otro lado, no estoy actuando en función a él, estoy a lo mejor generando prejuicios de género, porque es niño, porque es niña, porque es hijo único, no sé, porque son cosas que no las advierto hasta que me miro. Yo creo que el diario como estrategia, te permite como mirarte y mirarte profundamente no sólo de lo que uno hace, si no los marcos que hay tras lo que uno hace y cuando lo miras tú puedes cambiarlo, si no tu práctica se vuelve rutinaria, vas haciendo una rutina de acciones y no construyes nada, no construyes conocimientos.

M: Eso profesora, muchas gracias por su participación.

D1: Ya espero que hay servido mi participación

M: Si profesora, de mucho.

Docente 2

Entrevistada : D2
Entrevistador : M
Tiempo duración entrevista : 24:59 minutos
Fecha : 16 diciembre 2011

M: Por esos motivos se decidió hacer entrevista individual, igual la información que usted nos da es valiosa por el tema que nosotras estamos abordando que es la construcción del diario reflexivo y por ende, los significados que ustedes le atribuyen, en este caso usted como docente le atribuye a este diario reflexivo, contarle que nuestro seminario de llama “ El diario como estrategia en la formación de profesionales reflexivos” y nosotras nos encontramos en un proceso de análisis de estos diarios reflexivos de cuatro (4) estudiantes y se seleccionaron el I semestre, III semestre, el V, el VII y el IX; dos (2) diarios por semestre, uno del inicio y otro del final y de esos diarios vamos en el análisis descriptivos, levantamiento de unidades de significados, analizando las categorías con su correspondiente definición y paralelo a esto, nos encontramos realizado entrevistas individuales pendientes.

Ahora profesora, pensando en la sociedad actual, ¿Cómo cree que debe formarse un educador de párvulos?

D2: Haber, primero creo que en la formación de la educadora de párvulos debe responder a las características que tiene la educación de los niños hoy en día, recoger la información de cómo son los niños y también en el caso nuestro como educación chilena que responda a la cultura propia que significa ser una educadora de párvulos en este país, sus características y en coherencia yo creo con el enfoque, modelo pedagógico al cual hoy en día nos adscribimos la educación chilena, pero creo que fundamentalmente tiene que nutrirse lo que es hoy en día es un niño inserto en una sociedad, en un mundo que lo ha construido de una manera ya distinta y también yo creo, que su educación debiera recoger el contexto en el cual vivimos, la educadora de párvulos en nuestro país tienen distintas oportunidades laborales por tanto, debiera a ella permitirle desarrollarse a ella en cualquiera de esas realidades, no sólo que vamos a preparar a una educadora sólo para JUNJI, no, una educadora de tiene que ser capaz de trabajar pedagógicamente con los niños en cualquier realidad que a ella le toque enfrentar.

M: Ahora acá en la misión del departamento se declara una formación práctico reflexiva, ¿Qué opinión tiene usted frente a esa formación que se da acá a las educadoras?

D2: Si tuviera que emitir un juicio, es una formación que responde a esa parte de la misión, como he trabajado en prácticas, no en las de primer año, pero si en el último, tercer y cuarto año, tengo conocimiento que se hace un trabajo para desarrollar en la estudiante esta capacidad de ir reflexionando de su propia práctica pedagógica, y eso se ve cuando uno la acompaña en sus actividades de terreno, o sea, los mismos talleres de práctica se instalan temas a través de la reflexión individual o compartida, uno puede analizar y hacer propuestas, y generalmente las chiquillas abordan situaciones muy complejas desde el aporte reflexivo en grupo. Entonces, yo creo que la formación responde a esa característica y también las educadoras guías cuando han venido, cuando uno va señalan que las estudiantes son muy reflexivas, tienen esa capacidad de mirar su propia práctica pedagógica y de hacer propuestas que optimicen lo que se está haciendo, entonces por eso pienso que sí se responde, ahora cuán profundo logre, es cada una su capacidad reflexiva va a depender de todo lo que fue su formación, su auténtico proceso de avanzar en una construcción a partir de la reflexión , eso es relativo.

M: Con lo que usted ha visto en la revisión de los diarios, las estudiantes en qué se enfocan más para reflexionar

D2: Yo creo que con todo lo que he leído, lo más frecuente es que la estudiante describa o señale incidentes que tiene que ver con el rol del adulto que está en aula, habitualmente es de eso, de cómo se establecen los vínculos, la forma que la adulta se relaciona con los niños, de la forma de cómo se les castiga, de cómo a veces se les ridiculiza, pero generalmente hablan del desempeño de la técnico o de la educadora, pero como de ese adulto ejerce ciertas acciones con el niño y que tradicionalmente, con acciones que van en contra de lo que nosotros promovemos, de lo que significa tratar a un niño.

M: Ahora retomando esto del profesional práctico reflexivo ¿Qué estrategias cree usted que promueven esto del profesional reflexivo?

D2: Bueno el diario reflexivo es una de ellas, pero yo también creo que el reflexionar el trabajo en aula aporta mucho que la estudiante visualice que cualquier situación del aula nos puede permitir analizarla, mirarla desde distintos puntos de vista, a lo mejor alguna al principio le puede parecer positiva, a otra les parece no tan positiva, buscar los argumentos que puedan permitir que esa situación sea analizada, entonces el trabajo en aula, en talleres de prácticas, en las mismas asignaturas cuando ellas dan ejemplos de lo que uno ha visto o a veces yo misma les doy ejemplo y el instalar esas situaciones reales permite no inventos, permite que la estudiante piense, y tenga su opinión y pueda decir que me parece bien o no me parece bien, esto me hizo sentir alegre, esto me dio rabia, me sentí cohibida, eso junto con construir los diarios reflexivos, pero con un sentido porque, si no tienen una orientación clara o no valoran lo que significa escribir, escriben por escribir, y eso uno lo nota cuando una persona describe un incidente crítico porque realmente provocó en ella una situación de extrañeza, de conmoción, de admiración, para cuando uno escribe porque tiene que entregar cinco (5), seis (6) diarios reflexivos. Podría tener diez, podría tener muchos menos, que realmente hubiese construcción de conocimiento, porque esa es la idea, que identifique, manifieste sus emociones, lo que piensa y que después construya a partir de eso, eso hacerlo sola a pesar que yo a veces las tomo en sexto semestre, recién en práctica, no siempre viene como bien desarrollado, sino que también a veces repiten cosas por repetir, pero no en función, por decir haber, yo esta situación realmente cómo la abordaría, cómo la transformaría o proyectarme cómo lo voy hacer, porque también puede ser que me toque. Entonces, yo creo que una cosa es escribir otra cosa dijimos que se trabajen temas en los talleres, no sólo contenidos sino también las estrategias y a lo mejor, una vez lo vimos el hecho el ir graduando la construcción del diario reflexivo, que en una primera etapa lo mejor la estudiante realmente logre identificar un incidente crítico y describirlo, no es posible al tiro que primer año se instale todo el proceso, porque también la reflexión en una primera etapa, por lo que he visto, yo no guiado esa práctica, realmente es más descriptiva, está a un nivel muy inicial o bien teñida de lo que son sus experiencias previas, pero ver los diarios de VI semestre o de VII que donde yo más he trabajado, realmente la estudiante tiene una postura y si manifiesta ahí su pena frente a ese hecho, no es simplemente porque el niño me dio pena, sino que hay argumentos que fundamentan por qué esa situación que ese niño enfrenta no es favorable para él.

M: Retomando un poco eso que decía usted del escribir de la estrategia específica del diario ¿por qué cree usted que sucede un poco que llegan a VI o VII semestre, no se aborda como usted piensa que se debería abordar el diario?

D2: Bueno yo creo que sucede un poco como profesores tenemos un programa adelante que cada uno tiene que desarrollar, pero también la estrategia que cada profesor desarrolla está dentro de su libertad de profesor, entonces eso a veces marca muchas diferencias y tener una profesora que de partida crea en el diario reflexivo es una estrategia y no una pérdida de tiempo, que se haya

preparado, que haya leído, que hay visto diarios reflexivos, para guiar ese proceso en una estudiante, no es llegar y guiar a una estudiante, no es fácil encontrar a una profesora que haga eso, entonces yo creo que para que una estudiante realmente llegue a un nivel de reflexión que realmente signifique que estoy construyendo aprendizajes requiere el acompañamiento de un docente con experiencia y no todas las carreras forman profesionales reflexivos, ese factor cuando yo he recibido algunas alumnas en VI ha sido como, lo percibo a pesar que ellas no lo dicen de dónde se originan sus primeras experiencias con el diario reflexivo, si fueron acompañadas por una persona que realmente conocía el trabajo del diario reflexivo, si no es aprendamos juntos, entonces eso ha marcado diferencia.

M: Y ahora abordando esas diferencias, ¿qué diferencias ha evidenciado usted en las estudiantes?

D2: Yo diría que los niveles de reflexionar sobre la acción, porque a lo mejor en nivel de describir el incidente crítico la mayoría ya lo identifica y lo describe, pero el poder a partir del incidente proyectarse, ver cómo podríamos abordarlo, desde que autor o desde qué teoría podría apoyar, ahí hay diferencias demasiadas importantes. Algunas realmente llegan con eso y otras, sólo al nivel descriptivo, lo que dije en el incidente lo vuelvo a repetir y lo vuelvo a mencionar.

M: Y dentro de todos estos diarios que usted ha revisado se recuerda de alguna anécdota como especial, algo que le ha llamado la atención de los diarios reflexivos.

D2: Mira a ver, la otra vez, estuve leyendo unos diarios reflexivos cuando terminamos la práctica VII, que tuve que parar porque era tanta la situación en la cual era evidentemente tan vulnerado los derechos de los niños que estuve a punto de ponerme a llorar, porque cuando tu lees o por lo menos a mí me ocurre eso, voy imaginando lo que va ocurriendo en el aula. Entonces, la selección era... ya me acordé, era de halloween, entonces decía que la directora, la educadora a cargo de ese nivel, que me impactó, trajo unos videos de terror y que los niños se pudieron a llorar y la educadora y la jefa de UTP continuaron con la proyección de la película que era, no sé si de Freddy Krueger, una de esas de terror, de brujas, a pesar que habían niños que estaban llorando. Ese diario tuve que parar, no pude seguir leyendo, porque de verdad me emocionó y me puse en el lugar de esos niños, ¡que terrible de sentir miedo! y que la persona con la que yo tengo para aprender no sea capaz de decir, esto no corresponde. Ese me quedó grabado, porque además de lo que siempre conversamos de estas celebraciones que no son propias de nuestra cultura, pero que se ha ido instalando de manera tan intensa, eso me impactó, ese lo tengo en el recuerdo, pero los otros generalmente han sido por hechos como les digo, donde en primer ciclo, todo lo que tiene que ver con niños que no se les muda, que no les puede tomar, que llorar por mucho tiempo y que nadie los acoge; más lo que habitualmente leo son cosas que... violaciones a los derechos de los niños y de no promover experiencias que signifiquen un aporte a los aprendizajes y esas acciones son las que son desarrollados por distintos adultos, educadoras y técnicos.

M: Ahora retomando un poco sobre los niveles que reflexión que usted nos hablaba, ¿cómo visualiza usted que se dan estos niveles de reflexión, desde el inicio, en la mitad y al final; o el proceso en general?

D2: No, yo creo que de verdad hay un claro incremento, como les digo, no he leído nunca lo de primer año, porque no he trabajado con las alumnas cuando llegan a la universidad pero en reuniones de coordinación de los semestres o cuando era coordinadora de práctica, tuve la oportunidad de ir viendo que efectivamente en un primer año las estudiantes describen algunos hechos y lo van matizando un poco con sus experiencias previas, pero ya en segundo, tercer año si yo percibía y que hacíamos un trabajo que quedara un poco más graduado de tercero a la práctica profesional hay una capacidad de generar propuestas, mejoras, reflexiones diferentes, mucho más reales también, ya no son pura teoría si no que esto es lo que observe, en este contexto, esto es lo

que se puede hacer y esto lo que debería ocurrir para que el niño esté en mejores condiciones. Entonces hay una cosa más profunda, más verdadera y más contextualizada.

M: Hablando del mismo instrumento del diario reflexivo, ¿qué ventajas usted le ve, y cuáles son las desventajas a la construcción de este diario?

D2: Bueno las ventajas, en las estudiantes permite claramente mirar lo que está ocurriendo en su aula y tomar consciencia en lo que ahí pasa y decir, pucha yo sé lo que aquí está ocurriendo no debería pasar así porque lo saben, porque la formación desde primer año les entrega un montón de herramienta para poder describir o entender el cómo debiese ser la práctica pedagógica de la educadora que habitualmente es de lo que más hablan, entonces eso que queda aquí en el aula, a nivel de la asignatura más teórico, el focalizar una situación y opinar de esa situación desde la reflexión, desde el conocimiento, hace que este percibiendo esto y que ojalá so siempre digo, que en el futuro esta estudiante recuerde que estas cosas no debiesen ocurrir y que gracias a esta capacidad de verlas, porque a veces pasan y las cosas no las ven, cómo que perdieran la visión, el sentido, el sentimiento, esos hechos son visibles y eso permitiría entonces que los niños que están ese lugar vivan experiencias, que estén en condiciones que aprendizajes más adecuados para todos.

M: Y en relación a las desventajas...

D2: Las desventajas, yo diría que de repente si se abusa en la cantidad de diarios que la estudiante debería generar, genera en la estudiante desagrado por tener que escribir tanto, de repente a lo mejor no tantos diarios, pero que esos mismos diarios comiencen en un nivel a lo mejor un poco... independiente del semestre, en un nivel inicial de logro, que pudieran avanzar con un nivel mejor de logro. Ahora en el portafolio reflexivo docente, que estamos desde el año pasado haciéndolo, efectivamente el diario reflexivo forma parte desde el propio portafolio, ya entonces no es que tengan que hacer quince (15) diarios reflexivos y eso yo he sentido que las pone contentas, la cantidad, podría ser que cuando haya una exigencia de número muy alto desmotiva al estudiante o trata de cumplir con el número de diarios, pero no con el sentido que tiene el diario. Y para el profesor, yo creo que también, si yo tengo que leer setenta (70) diarios, por ejemplo ahora tiene cuarenta (40) estudiantes, si tuviese que leer (80) diarios reflexivos, uno dice, uy, ochenta tanto, pero si a lo mejor la estudiante hace cuatro (4), cinco (5) y ella dice, profesora este diario reflexivo es el que yo quiero mostrar, este diario en el que yo siento que logré describir un incidente, hice una buena reflexión, y tengo una reflexión sobre mi conocimiento; darle la oportunidad a ella también que pueda elegir, yo creo que al profesor también le hace mucho más aporte, porque leer uno también se demora, también tiene... y no es leer por leer y decir ya de este diario describió, hizo la reflexión, no es chequear que las partes del diario estén, si no que... de este incidente ¿de qué reflexionó la estudiante?, ¿qué le generó en ella este hecho?, y ¿cómo esto lo ve? porque a veces lo ven desde otra mirada, no lo ven cómo lo ve uno, ya con tantos años de circo yendo a los jardines, uno los mira con otros ojos, pero la estudiante se demora en mirar con mis mismos ojos o por mi misma mirada, eso es un proceso, no es tan fácil.

M: Si usted, pudiera tomar decisiones respecto a este diario ¿qué decisiones tomaría, qué sugerencias o cómo lo abordaría?

D2: Yo creo que el diario reflexivo como estrategia es buena, en práctica profesional las alumnas reflexionan no sólo por el diario, sino también por el hecho de trabajarlo en los talleres, pero si lo hemos hecho, pero a lo mejor se puede seguir mejorando, graduar esto, que tuviese una construcción de lo que significa un diario reflexivo de manera paulatina porque además las estudiantes tienen por horario un bloque de práctica de acompañamiento del docente, entonces sería que en primer año identifique un incidente, que reflexione sobre el incidente crítico y que además construya un conocimiento sobre ese hecho es bastante, no siempre se logra con calidad, entonces

yo diría revisar esto para que realmente sea una construcción gradual; segundo, que la estudiante pudiese ese mostrar a lo mejor de su trabajo en práctica aquellos diarios reflexivos que ella seleccionara, no que se les dijera ya diez (10) diarios reflexivos o uno (1) por esto no, que ella pudiese seleccionar dos (2), tres(3), cuatro (4) que realmente diga, mire este diario reflexivo es que a lo mejor muestra un logro que yo tuve en un trabajo con la familia, esto fue con los niños, darles más libertad en ese sentido, no amarrado a una cantidad como productos, ya que si no ahí se va en enfoque producto. Y lo otro que mejoraría claramente, es la preparación de las personas que leen los diarios, en este caso somos las profesoras de práctica, y también alguna vez lo pensé, pero no es viable ni por el tiempo ni por la cantidad de hora que los otros profesores de la carrera también leyeran los diarios, porque todos aportamos en formar al profesional reflexivo, no es sólo la profesora de práctica, entonces... mira voy a colocar un ejemplo, el profe de música, tiene que hacer su aporte también porque a veces las estudiantes pueden describir un incidente crítico que tenga que ver con un aspecto del trabajo de expresión musical, plástica, corporal de los niños; pero hasta el momento sólo lo hemos leído las profesoras de práctica y a la misión aportamos todos los profesores, eso la otra vez yo dije, todos debíamos leer y todos debíamos hacer un aporte a ese diario reflexivo desde distintas miradas y estaríamos también todos los profes avanzando en nuestra habilidad de orientar este proceso reflexivo en la estudiante.

M: Bueno profesora, para cerrar y concluir, agradecemos su participación y recordarle que no le dije en un comienzo que es anónimo todo esto para efectos de transcripción, igual después usted le mandaremos una copia de nuestro trabajo, de nuestra transcripción no hay problemas y es todo confidencial.

D2: No, no se preocupen, porque es la verdad, traté de hablar desde lo que he vivido en el diario reflexivo.

Docente 3

Entrevistada : D3
Entrevistador : M
Tiempo duración entrevista : 32:20 minutos
Fecha : 27 diciembre 2011

M: Bueno en un primer comienzo la idea de esta reunión era un grupo focal con las docentes, para conocer el significado que ustedes como docentes le atribuyen a la construcción del diario, sin embargo, por los problemas de horario no fue posible juntarlas a todas, así que decidimos hacer entrevistas individuales, buscando el mismo objetivo antes mencionado, para la construcción de nuestro seminario que tiene por nombre “El diario, como estrategia en la formación de profesionales reflexivos”, donde se busca conocer tanto los procesos reflexivos que se están llevando a cabo las estudiantes con el diario, como también el conocimiento profesional que están construyendo a lo largo de la formación. Hasta el momento nos encontramos analizando, donde ya se han analizado a manera descriptiva los diarios reflexivos de las estudiantes, donde se seleccionaron cuatro estudiantes que cumplen con los criterios, y de cada una de ellas se seleccionaron diarios de I, III, IV, V, VII y IX semestre, además ya pudimos hacer el grupo focal con las estudiantes donde participaron dos de las cuatro estudiantes seleccionadas, y ahora nos encontramos realizando las últimas entrevistas a las docentes. No esta demás mencionarle que su información es valiosa para nosotras y ayuda en la construcción de nuestro seminario.

Bueno para comenzar, pensando en la sociedad actual ¿Cómo cree usted debe formarse un educador/a de párvulos?

D3: Desde cualquier perspectiva, o sea a mí me parece que estoy absolutamente de acuerdo con lo que tenemos en el plan de estudio una educadora reflexiva, porque alguien que no reflexiona de sus procesos difícilmente puede superar las debilidades y o potenciar las cosas que estén positivas, entonces yo creo en este plan de estudio, y creo que es importante que nosotros como docentes facilitemos la instancias para que las estudiantes que entren a primer año estén reflexionando sobre sus propios procesos y los procesos de otros para ir reconstruyendo conocimiento de sus propias experiencias.

M: Retomando un poco esto que usted dice que se da a acá que se da en el departamento y esta se encuentra declarada en la misión del departamento, ¿Cómo lo ha podido visualizar usted a través de su experiencia?

D3: La verdad tiene que ver con lo que uno cree, porque hay muchas cosas que están declaradas, pero si tú no crees en ellas nunca va a pasar nada. En mi caso yo creo eso y yo participe en la elaboración de este plan de estudio, esto me es significativo y me hace mucho sentido. En primer año yo siempre parto con eso, ahora yo estoy consciente también que es un proceso súper lento y digo en la formación, porque, hay muchas estudiantes que llegan de una formación académica de la media sin a ver pasado por estos procesos reflexivos, entonces para ella es como que, y de repente me dicen, profe es que yo no había tomado apuntes porque creí que estábamos conversando, o sea muchas veces confunden esta iniciación a la reflexión como un dialogo y no lo ven como un proceso de auto construcción de conocimiento, entonces esas dificultades veo que tienen las estudiantes de primer año. y lo otro que lo que veo de complejo o difícil es que se requiere mucho tiempo, y por ejemplo yo hago dos asignaturas en primer año que tienen dos horas que es imaginarios de la educación Parvularia, entonces estos procesos reflexivos con dos horas presenciales a la semana son dificultosos o sea sobre todo si no se logra que todas las asignaturas estemos apuntando a lo mismo, por la naturaleza de las asignaturas a lo mejor hay algunas no tengo

certezas no apuntan tanto a la reflexión, en la mía sí se da porque es práctica entonces es posible pero la cantidad de horas es insuficiente para los procesos que esperamos, de hecho a contar de este año nosotras ya no estamos haciendo diarios reflexivos en primer año, los diarios reflexivos parten en tercer semestre porque nos dábamos cuenta que el cambio que tiene la estudiante de la enseñanza media a la universitaria es tan grande que en dos horas en las prácticas era inviable porque ellas tenían que ver lo que eran los ensayos, y hay un montón de cosas que teníamos que partir con la teoría, entonces se decidió que a contar del tercer semestre se iba a incorporar esto de los diarios reflexivos, pero sin embargo igual en la asignatura, por lo menos en la que yo trabajo se dan instancias para la reflexión a partir de nudos críticos que ellas mismas detectan en su procesos en la práctica y también trayendo sus experiencias anteriores antes de llegar a la universidad, yo por lo menos lo trabajo, no se si bien o mal pero lo trabajo igual porque yo creo en eso.

M: ¿Cómo ha sido su experiencia en la asignatura de práctica?

D3: Mira yo hace muchos años que estoy en práctica de primer año siempre, y hemos pasado por varias modificaciones, por ejemplo hubo un tiempo un tema que nosotros trabajábamos el diario como diario de vida, que no se llamaba así sino que tenía que ver con todo lo que fue su proceso en la educación Parvularia en particular y todo eso vinculado con alguna experiencias personales y como eso afectaba, la verdad es que eso yo lo valoraba montones porque ellas a partir de las entrevistas a sus familiares hacer análisis, volvían al colegio a entrevistar a sus propias educadoras, tenían una mirada distinta de la educación de como ellas la vivieron sin hacer ese proceso reflexivo que era a partir de acá. Y también lo valoro, porque ahí muchas veces ellas descubrieron cosas bastante duras, críticas, significativas, positivas, en lo que era su entorno familiar y personal. Entonces de todas maneras seguimos pensando que la instancia de reflexión eso lo lograban porque era una reflexión, entonces lo tenemos que volver a conversar y darle una vuelta de la importancia que eso tiene, yo creo que las practicas partiendo de primer año ha sido importante y las estudiantes siempre lo valoran como positivo, porque finalmente que la que se da cuenta que no le interesa educación Parvularia, no se da cuenta el aula, sino cuando va a terreno y luego vuelve y reflexiona, etc. Y por otro lado muchas veces el significado es que han entrado a esta carrera porque fue la opción que tuvieron pero luego del proceso reflexivo, y esto de salir a terreno a poco andar en la universidad ha fomentado en ellas el quedarse acá y ha ratificado su vocación, una vocación que estaba media indeble en un principio, por otro lado, considero que las practicas tal cual están organizadas, distribuidas con grupos más pequeños, posibilita la interacción y la reflexión, no como antes que teníamos grupos muy masivos y no todas la estudiantes podía participar y no podían hacer un proceso reflexivo, entonces yo encuentro que las prácticas son positivas, son una instancia diría que es la instancia académica que más propicia la reflexión desde todo punto de vista, y yo como profesional ya ejerciendo la docencia, por ejemplo soy una de las docentes que siempre está pidiendo prácticas profesionales, porque me gusta ver lo que está pasando ahí para nutrirme de todo lo que es la asignatura.

M: Y aparte de las prácticas qué otras estrategia piensa usted que permitan la formación de profesionales reflexivos.

D3: Yo creo que u apunte principalmente a las prácticas porque quizás es ahí donde se pueden dar más un proceso vertiginoso, pero yo no te puedo decir lo que se da en las asignaturas como estrategias, por ejemplo generalmente desde mi punto de vista creo que la reflexión se debe iniciar desde lo que ha sido su propia experiencia, entonces por ejemplo voy hablar de lo que mas hago, yo trabajo el tema de familia y comunidad, entonces para empezar hablar de ese tema y reflexionar para tener un tema de calidad con los niños que ellas educan, tiene que ser primero cuales han sido sus familias, ¿Cuál es el rol que han tenido en su educación?, todo de manera sistemáticas, ¿Cómo era la familia de sus padres?, eso. Y muchas veces son las estudiantes son apoderadas de sus hermanos chicos, entonces partimos reflexionando de eso. A mí me parece que todas las asignaturas

debiesen aportar a la formación de las estudiantes en los procesos reflexivos, y a pasar entre comillas el contenido con un power definiciones, sin embargo si uno emplea estrategias que le son sin sentido, a mí me pasa que cuando tú le preguntas a las personas que es su propia experiencia tiende a la reflexión, si tú le hablas de la educación en primer año en segundo año que todavía tienen poco bagaje de contenido, si tú le hablas de cosas que de repente son cosas tan lejanas que les cuesta, en cambio cuando uno les habla que tiene sentido y es significativo para ellas creo que incitan a la reflexión y de ahí pueden extrapolar reflexiones hacia otras áreas, ámbitos, que a lo mejor están pero como no partieron desde su propia experiencia les cuesta más reflexionar, pero cuando logran relacionar lo que ha sido su propia experiencia con lo externo por decirlo de alguna manera si va hacer facilita la reflexión.

M: ¿Qué estrategias ha podido visualizar en la formación de las estudiantes que han sido utilizadas?

D3: Bueno yo a ver nosotras hacemos salidas a terrenos, visita guiada entonces esa también es una estrategia que ha sido significativa creo yo para orientar la reflexión porque es distinto cuando uno como docente asiste con las estudiantes a una realidad y puede orientar la reflexión a que cuando la estudiante va y vuelve al aula y tú no has visto lo que ella vio, por lo tanto en la reflexión de ellas se valida lo que fue en el ámbito de su propia experiencia, pero es difícil orientar para que esa reflexión se profundice si tu no lo has vivido, entonces en ese sentido yo también valoro que yo me incorporé a las salidas a terreno, la realidad este año fue un poco compleja pero hay muchas que están instalas como parte de la formación que no se hicieron y otra cosa que hacíamos el año pasado y que resulto bastante significativo para ellas como experiencia es invitar gente que estén insertos en el medio educativo eran diferentes funciones, de manera que la educación Parvularia pudiese verse de mejor manera, en cargos directivos, en modalidades no convencionales o educadoras comunitarias que están en los Cefman, u otras realidades. Entonces eso permite que la estudiante ve el campo ocupacional de su rol y funciones tiene otras dimensiones y les permita analizar y reflexionar de sus funciones, sobre el quehacer mismo de educación Parvularia que no está habilitado solo en aula o en un jardín infantil o escuela, que ven que la dimensión es mucho mayor.

M: En cuanto a los niveles de reflexión ¿puede visualizar cambios, avances, estancos?

D3: La verdad es que yo no visualizo el proceso generalmente tengo las mismas estudiantes en primer y segundo año, y después algunas las retomo en la práctica profesional, entonces creo que en cuatro semestres hay avances pero no tengo la visión panorámica de cómo, muchas veces cuando me doy cuenta en los exámenes de grado ahí uno las felicita uno dice mira cómo te recibí en la universidad y ahora te despido, y ahí uno nota el cambio pero en lo personal no tengo clases con niñas más grandes hace muchos años entonces la verdad me cuesta decir si durante la formación o por la formación es donde se produce este cambio de proceso reflexivo en ellas y sería una utopía decirlo porque no lo he visto,

M: Ahora respecto a respecto a lo que usted ha escuchado ¿Qué permite el diario reflexivo?

D3: Permite tomar conciencia de la realidad existente para poder transformarla eso es lo primero, pero hay que ser realistas muchas veces dependiendo de mucho del docente, yo también he escuchado mucho a compañeras de trabajo que no creen en esto entonces por lo tanto no lo enfatizan lo suficiente entonces ahí a las estudiantes les aparece como una carga sobre dimensionada y no le ven tanto el sentido entonces yo creo que es súper importante siempre estar trabajando entre nosotros con nosotros para retomar el significado real de lo que significa el proceso de reflexión, en cuanto también tiene que ver con esta la génesis de este plan de estudios de los que estamos acá no somos muchos los que estaban cuando se inició, entonces influye aunque uno dice se hace el proceso de inducción y todo pero no es lo mismo cuando tu estuviste desde un primer momento en las reuniones discutíamos y discutíamos porque para llegar a la elaboración de un

nuevo plan de estudio como fue el que tenemos hoy que ha tenido sus modificaciones, pero el inicio de este plan de estudio significó grandes debates, significó muchas reuniones, entonces las que somos antiguas y somos pocas bueno estamos súper empapadas de este plan de estudio porque fuimos actores principales de él, o sea las discusiones están plasmadas en ese plan de estudio la que creíamos una cosa y defendíamos eso hasta el final tiene que ver con eso, y yo creo que también a la gente que se ha incorporado ahora no es que no le encuentren sentido o a lo mejor podrían no encontrarle sentido pero es porque no están empapadas de él y sobre todo este año que fue tan irregular para la inserción de ellas fue complejo llegar a entender la dinámica de la Umce, la dinámica de la estudiante, la dinámica de un plan de estudio nuevo, o sea son todos factores en que inciden que a lo mejor en lo que se espera de este profesional reflexivo no se logre al cien por ciento también son factores externos que no lo permiten no necesariamente es porque no creamos en el o no queramos hacerlo simplemente hay, pero para ser reflexivos hay que tener tiempo yo no concibo la reflexión sin tiempo, y la verdad es que ustedes que han sido parte del proceso podrían decir primero que todo cuál era la dificultad para reflexionar sobre algo es como dicen los artistas la contemplación y la reflexión se hace así en nada, desde mi perspectiva pensar pero sin estar intervenida con tanto elemento que se cruza en el camino, entonces cuando tú tienes que responder a la asignatura de esto, esto, esto, y donde también te tienen con los informes, en que minuto me siento hacer la reflexión de mi propio quehacer pedagógico es complejo.

Entonces esta situación de la reflexión tenía administrativamente se iba a generar por parte de la institución no del departamento, de la institución de forma distinta con menos horas presenciales y más horas no presenciales de tal manera que pudiese permitir este proceso, un proceso que se tiene que realizar en forma individual e interna, entonces luego tú te juntas de nuevo y nosotras orientando mucho lo vertiginoso y la carga docente que tienen las estudiantes y los docentes, de repente no permite promover los procesos reflexivos, yo creo en el, pero hay factores que no lo permiten, y yo lo he conversado mucho con varias personas, y le digo que en realidad las distancias que tu recorres en la micro solamente yo tengo estudiantes que se demoran dos horas en llegar y dos horas en irse cuatro horas del día en puro desplazamiento, donde vas incomoda de pie con hambre con calor, no puedes ir reflexionando en ese minuto o sea la reflexión se tiene que hacer en una instancia y cada individuo yo creo que los procesos reflexivos se dan en los sujetos de acuerdo a sus propias características no es una instancia donde ahora ya todos ahora vamos a reflexionar, yo no creo en eso creo que nosotros como docentes tenemos que generar instancias, espacios, estrategias y actividades que genere la reflexión en los otros. Porque en la sala si se puede hacer, pero es mínimo el tiempo, yo no puedo estar un bloque reflexionando porque también tenemos la necesidad de cumplir con un programa y con ciertos contenidos que los hemos diseñado todos no es que a mí me los hallan impuesto. Entonces el proceso reflexivo es difícil ahora yo creo que a lo mejor es mucha carga docente para potenciar la reflexión, y también tiene que ver con características y necesidades personales nuestras estudiantes el ochenta por ciento de ellas trabaja para sobrevivir, y cuando digo sobrevivir estoy hablando de pagarse la universidad de costearse sus necesidades, por lo tanto esa estudiante que sale rápido de acá vino a clases porque tenía que venir, se va de aquí raja perdonando la expresión, llega a su trabajo donde trabaja hasta las once de la noche llega a su casa con suerte puede hacer algún trabajo, yo creo que ahí difícil que la estudiante reflexione, responde mecánicamente a lo que hay que hacer y si eso involucra que en alguna asignatura le están pidiendo la reflexión algo va hacer pero no va hacer un proceso reflexivo en profundidad. Entonces una de las principales debilidades que tiene nuestra universidad no el departamento es el exceso de docencia para permitir el proceso reflexivo el exceso también de la asignatura porque nosotros de repente hacemos un cronograma y estamos conscientes ahora que decir tú le vez a las chicas y todas las semanas cosas, y cuando viven, porque vienen del colegio que era ir a clases hacer el trabajo y listo, pero acá es mucho eso.

M: Para ir culminando la entrevista y referente a lo último que usted estaba mencionando ¿Cuál cree usted podrían ser las posibles sugerencias para mejorar esto del diario reflexivo?

D3: Hay dos formas, una bajo las condiciones que tenemos hoy que es la más aterrizada por lo demás, hoy no podemos así como llegar y cambiar el plan de estudio porque hay un decreto y esta así, entonces por lo tanto bajo las condiciones que tenemos que es lo que me paso este semestre yo tuve que cambiar la estrategia y más que dar tanto trabajo para la casa hago mucho taller en aula, a pesar que antes yo no lo hacía tanto porque es lento y cuando se ponen a trabajar en aula es lento el proceso, las chiquillas se ponen a conversar recuerden que yo trabajo con primer año, y conversan de lo que hicieron para la navidad imagínense que yo tuve clases el 26 a las 8:00 de la mañana entonces estaban todas por supuesto hablando de ello, yo tengo estudiantes que tienen diez y siete años ahora están a prontas de cumplir diez y ocho, entonces son niñas son aunque alguien te podría decir son grandes y sí pero son niñas, yo llego ahí y se están pintando y que le dijo una, y la que termina con el pololo, la que llora. O sea esa es la realidad con la que yo me encuentro por lo tanto hago talleres, los llevo estructurados les doy un documento y les digo que esa es la finalidad del taller en ese tiempo que se yo, pero sigo insistiendo es lento.

Yo creo que el trabajo en aula debiera convertirse más que en clases expositivas en entregar temáticas, socializarlas, conversarlas y nosotros seremos uno mediadores para propiciar la reflexión, como ir quitando un poco la docencia expositiva, porque en esa docencia expositiva la estudiantes se comienzan a dormir y uno también. Entonces a lo mejor este dialogo, esta conversación, crear módulos de trabajo así para que se genere la discusión entre ellas que cuenten lo que paso y la otra le rebate, entonces como que ahí tiene mucho más sentido el proceso de reflexión que cuando uno expone y les hace preguntas. Pero habría que cambiar en alguna medida la estrategia para todos porque eso no va a tener un impacto si eso se hace en una o en dos asignaturas y no en todas, entonces a lo mejor sería cambiar las estrategias de socialización de contenidos. Y ya pensando en otras modalidades es disminuir un poco la docencia directa en el sentido de permitir a la estudiante consulte a los docentes venga converse con uno, este dialogo la conversación me parece que lleva a la reflexión, pero si tu entregas un trabajo y por ejemplo hay una cuestión que pueden criticarme varias estudiantes pero yo no doy pautas soy anti pauta a mí no me gusta cuando los profesores dicen ya le entregue a las chiquillas la pauta para que hagan el trabajo porque las voy a evaluar, yo ahí siento que eso no contribuye al proceso reflexivo que la estudiante dice a esto, punto uno y lo hace, punto dos lo mismo y así sucesivamente, entonces hago lo que pidió la profe no lo que se pide ella, entonces yo doy criterios para la elaboración del trabajo que eso tiene que ver con la evaluación como fomentar el proceso reflexivo considerando la evaluación, yo digo que hay que dar criterios para la evaluación y no dar la pauta, porque la estudiante le es mucho más fácil eso que pensar en cómo hacerlo, porque al tener las pautas responden a las expectativas de lo que el docente está pidiendo pero ella no construye nada porque está haciendo lo que solicita el docente, y de ahí no se puede mover, es distinto cuando tu dices como minino ponga no sé qué, etc. Así ella construye su propio trabajo, entonces yo este semestre he estado probando eso y el trabajo lo están construyendo en sala, entonces el primer bloque socializamos algunos contenidos y en el segundo bloque trabajamos en la elaboración de los trabajos, porque si no la repetición iba a ser muy alta, porque no es un semestre normal. Entonces prefiero que vayan construyendo e ir viendo inmediatamente los errores que son de primer año y de primer año el trabajo que ellas hacen, o el tipo de exposición que están acostumbradas hacer es escolarizado. Entonces yo creo que las estrategias y las formas de evaluar y eso puede incidir en que fomente la reflexión.

M: Ahora mismo abordando la estrategia del diario reflexivo ¿Cuáles son las ventajas y desventajas que le ve a esta estrategia?

D3: Mira el diario reflexivo a mí me parece que tiene ventajas como proceso de reflexión, pero noto que la inversión de tiempo que la alumna destina hacer eso es mucho y no sé si porque de repente

no lo entiende bien, pero siempre se están quejando de lo mismo que hay que escribir mucho. A lo mejor eso mismo de instalar la reflexión como conversación pero sin escribirlo en un primer momento, en un primer momento porque es necesario escribirlo como parte del acostumbrarse a reflexionar sobre todo creo que sería bueno para posteriormente empezar a escribir, entonces como positivo veo que obviamente va ayudando a esto, pero lo otro también es que debe ser graduado, o sea los procesos reflexivos nosotras nos dimos cuenta porque incluso lo eliminamos de raíz en primer año estábamos pidiendo unos niveles de exigencia muy altos de reflexión a estudiantes que nunca antes habían tenido un acercamiento y de la noche a la mañana les pedíamos el diario reflexivo y ni siquiera lo comprendían o no lo sabíamos explicar bien. Entonces yo le veo de positivo que todo ser humano que reflexiona sobre su quehacer pedagógico no se comportamiento lo que sea siempre va hacer positivo, entonces en ese sentido lo valoro, pero creo que el cómo de repente se da ahí a lo mejor habría que hacer unos cambios.

Y negativo, fíjate que no le veo algo negativo, quizás a lo mejor pedir menos cantidad de diarios reflexivos no tantos, para que se hagan dos buenos y la alumna se acostumbre y uno la ayude a elaborar un diario reflexivo de buena calidad, para que el día de mañana le sea fácil.

M: Se agradece su participación y colaboración y se reitera la importancia de la información otorgada para la construcción de nuestro seminario.

Docente 4

Entrevistada : D4
Entrevistador : M
Tiempo duración entrevista : 25:18 minutos
Fecha : 28 diciembre 2011

M: Bueno para dar inicio como usted ya estaba informada la idea de esta reunión en un primer momento era un grupo focal y por motivos que usted ya conoce, se decidió entonces hacer entrevistas individuales, con el mismo objetivo que es saber cuál es el significado ustedes como docentes le otorgan a la construcción del diario reflexivo. No esta demás decirle que es confidencial y será grabado el audio y solo será utilizado para fines de la investigación, y también relevante de mencionar que su opinión o comentarios en relación a la construcción del diario reflexivo aporta a la construcción de nuestro seminario que tiene por nombre “El diario como estrategia para la formación de profesionales reflexivos”. Comentarle además un poco que nos encontramos realizando análisis descriptivos de la información con la cual contamos, que son los diarios reflexivos, el grupo focal con las estudiantes y las entrevistas con las docentes, siendo la de usted la última por realizar.

Ahora pensando en la sociedad actual ¿Cómo se debiera formar un/a educador/a de párvulos?

D4: Mira yo creo que más que formar un educador con conocimientos se debiera formar un educador con herramientas que les permitan alcanzar los conocimientos y que les permita además ir renovándolo de forma permanente, porque yo siento ahora que la información está en todas partes y es súper fácil acceder a ella, entonces de repente formar un educador con ciertos conocimientos, ahora es bueno contar con algunos conocimientos básicos ahora no es necesario entregarles todo lo que uno supone debiera saber cómo educadora de párvulos, sino más bien debiera entregarle las herramientas para permanentemente estar actualizando esos conocimientos, he ir desarrollándose en conjunto como va evolucionando el país , como va evolucionando el conocimientos sino uno se queda y las prácticas van perdiendo sentido después, porque así evoluciona el país y los niños, en el sentido que lo que nos interesa en un minuto nos interesa en el otro, donde nos interesa saber de la formación que van adquirir ahora es distinta de otro momento, entonces yo creo que eso en termino generales debería ocurrir.

M: En cuanto a su experiencia de la asignatura de practica ¿Cómo ha sido, como la a vivenciado?

D4: Mira yo estuve el semestre pasado haciendo la práctica de segundo ciclo, este semestre estoy haciendo clases de segundo ciclo y la profesional también. En las prácticas de asignatura por lo menos en las que yo siento que en general ha sido bueno de modo que uno en la práctica uno puede ver que está ocurriendo con las estudiantes, como ellas pueden ver lo que se está haciendo o implementaba, o la aplicación de esos conocimientos a la práctica, pero de repente uno espera lo que logra ver en la práctica, y eso no tiene nada que ver con los conocimiento qué le entregan, sino que tiene que ver con una posición donde de repente les da confianza y seguridad, entonces muchas veces se les pide que es lo que hay que hacer y cómo hay que resolver el problema y eso de repente me deja un poquitito complementada

M: ahora en cuanto a acá en el departamento está declarada la misión esto del profesional reflexivo, ¿Cómo ha sido su experiencia a lo largo del tiempo que llevan acá?

D4: Yo sé que en la misión esta explicito eso en la misión, y sé que se hacen grandes esfuerzos para lograr que así sea y se desarrolle el profesional reflexivo, pero que creo que mucho de lo que las estudiantes logran tiene que ver con sus características personales no pasa solamente por la

formación hay muchas niñas, hay un grupo de niñas que no es menor que sienten que todo hay que dárselos hecho y sienten que tienen que hacer las cosas de acuerdo a como tú les dices que las hagan o esperan que digan cómo hacerla, pero la formación hace los esfuerzos para que así sea y se desarrolle en cierta medida, pero el logro que se obtiene tiene que ver más con las características personales de cada una.

M: Ahora respecto a las estrategias que permiten formal al profesional reflexivo ¿Cuáles creen que La permiten?

D4: Porque el ser reflexivo tiene que ver con lo ir mirándose a sí mismo y lo que uno va haciendo, entonces mira lo que yo hice el semestre pasado con las niñas de segundo semestre yo las iba a ver y después las grababa, entonces después yo les mandaba la grabación para que ellas se vieran, y junto a eso les mandaba un informe donde les colocaba algunas de las cosas que había visto, pero les planteaba preguntas en relación a cómo lo habían hecho, qué pensaban ellas de lo que había resultado y yo creo que dio buen efecto en la mayoría, porque no es lo mismo pensar uno como cree que lo hace y lo que hace, para algunas fue súper efectivo porque lograron identificar elementos que eran conflictivos en su desempeño, pero para otras niñas es una situación súper estresante de temor y pánico incluso de repente verse a ellas mismas haciendo lo que deben hacer es variable el efecto, pero yo creo que esa podría ser una posibilidad. Ahora ellas también hacen el diario reflexivo que es lo que a ustedes les interesa, pero también pasa que un grupo significativo de niñas más bien por cumplir con la asignatura lo que uno les está pidiendo porque a la larga se transforma en un tema administrativo, que es por cumplir, ahora eso es lo que yo veo en la práctica, ahora si te me preguntas qué creó yo para qué sirve, es una excelente herramienta pero que también yo en lo personal no tiene que ver con la discusión del departamento, que yo pienso que lo más importante que el proceso que uno realiza en la reflexión de cada uno realiza, pero que esa reflexión debe ser permanente no solamente cuando uno se sienta a escribir el diario, sino que uno tiene que estar permanentemente reflexionando acerca de lo que uno hace, entonces cuando uno les dice a las niñas tienes que ir reflexionando permanentemente de tus acciones puedas ir mejorando que se yo, se preguntan cómo voy hacer tanto diarios y cuando uno dice que tienen que hacer el diario reflexivo para el portafolio lo primero que preguntan es cuántos diarios, entonces de repente para ellas el hacer el diario escrito le provoca un poco de conflicto, ahora nosotras no tendríamos ninguna forma de cautelar que ese proceso se esté desarrollando de la manera que corresponde sino es a través de la elaboración de un diario.

M: En su experiencia ¿Cómo ha sido esta elaboración del diario reflexivo en las estudiantes?

D4: También es variable yo tengo niñas que tuve en la práctica pasa y que tengo en la práctica actual y que hacen unos súper buenos diarios, identifican situaciones realmente con mérito para ser analizada y lo hacen y buscan información y establecen relación con la teoría y luego hacen propuestas en el momento en el caso que a ellas les tocara vivenciarlas que se yo, pero también hay otro grupo de niñas que les cuesta mucho y es muy complejo e incluso identificar situaciones que favorezcan la reflexión, porque de repente son reflexiones que no tienen ninguna relevancia son sin ningún significado y que también pasa si ellas no saben identificar situaciones que realmente le favorezcan la reflexión, no se justifica que hagan por cumplir el diario reflexivo, pero es variable yo no te podría decir que la experiencia es buena en general para todas, porque creo es como lo que te decía antes tiene que ver un poco con otras cosas que tiene que ver con la formación personal que tiene que ver con la capacidad para investigar, buscar información, analizar información detectar cosas que son relevantes.

M: Y en esta construcción ¿Qué temas ha visto que relevan las estudiantes, qué temas reflexionan?

D4: Fíjate que yo creo que el tema más recurrente es acerca del rol de la educadora, porque yo siento que ella fijan mucho la atención en la educadora como modelo para ella, entonces muchas cosas que relatan o desarrollan en su trabajo sobre el rol mediador de la educadora ya sea a través de la experiencia o a través del contacto directo en relación a las familias cómo se relaciona, cómo se comunica, para qué se comunica con los otros apoderados, ese tipo de cosas que tienen que ver con el diario reflexivo, son muy pocas las situaciones en las que se ven ellas mismas.

M: ¿Y en cuánto a los niveles de reflexión como lo ha evidenciado en las estudiantes a lo largo de la formación?

D4: Yo creo que las estudiantes que son buenas como te digo tienen otra característica que son responsables tienen curiosidad, que van más allá de lo que la clase le puede entregar, si tú las orientas mejor a cómo desarrollar un proceso reflexivo ello cada vez se va haciendo más fácil, en ellas el nivel de análisis es más alto y la reflexión en general que es más compleja, pero al principio les cuesta mucho por lo menos en el séptimo semestre le fue súper complicado y como te digo pidiendo cantidad cuántos tengo que hacer, cuánto debiera llevar el portafolio uno por clase o por práctica también, entonces yo le digo que tienen que hacer los que tu creas necesarios porque al final tú tienes que dar cuenta de lo que vas haciendo en la asignatura y no en la clase, en la práctica en cualquier instancia o sea puede ser una noticia del diario con lo que tu estas trabajando en la asignatura y digno de ser reflexionado para adquirir un aprendizaje yo creo que es válido, pero yo creo que siempre la idea de eso y ello te va dando luces de que es una cuestión administrativa y no que lo estén adoptando por una posibilidad de aprendizaje.

M: ¿Cuál cree usted es el rol del docente en esta construcción del diario del diario reflexivo?

D4: Yo creo que tiene que ver con enseñarles en primera instancia a desarrollar un proceso reflexivo que es darle algunas estrategias dependiendo de unos pasos a seguir como identificar algunos incidentes como establecer la reflexión en general pero eso es un principio eso es súper fácil y súper corto. Ahora lo otro tiene que ver con favorecer el auto perfeccionamiento, el tener una capacidad indagatoria, de curiosidad, de perfeccionamiento, y no tiene que ver con solo escribir el diario, sino encontrarle el sentido para la reflexión a través del diario reflexivo.

M: Retomando el sentido del diario ¿Cuál es el sentido que le ve al diario?

D4: Yo creo que lo esencial a través de la reflexión vas a ir perfeccionando tu propio actuar ese es el sentido que yo le doy, yo ya sé ahora hago y me quedó, sino que se algunas cosas las hago y tengo que ir mejorándolas y para ir mejorándolas tengo que ir desarrollando la reflexión permanente y a la larga que espero la perfección de mi permanente, no por ser perfecto sino que tiene que ver con ir cambiando evolucionando modificando todo lo que sea necesario.

M: En cuanto a las ventajas y desventajas del diario reflexivo ¿Cómo lo visualiza usted?

D4: Yo creo que como ventaja te facilita tu labor, te facilita el que no te quedes en el pasado como así decirlo sino que vayas evolucionando junto con todo con los niños con los medios con las formas de aprender, incluso con lo que se va investigando en forma permanente. Pero desventaja a mí en lo personal, lo que a mí me inquieta porque de verdad siento que en la práctica uno como educadora se ve sujeta a muchas cosas mucho trabajo administrativo además del pedagógico, entonces momento para sentarte a escribir tus reflexiones es difícil, es complejo y eso me complica desde el punto de vista de hacer el diario, de mantener el diario escrito, que no es lo mismo que uno adquiera el hábito de reflexionar en forma permanente y que de vez en cuando vaya haciendo registro de aquellos cambios en tus prácticas, pero que a la larga te permiten construir y llegar a otro tipo de conocimiento, pero cuando tú estás avocada a la práctica práctica es más complejo, que es lo mismo que pasa con las planificaciones que para mí en lo personal tú tienes que aprenderé a saber

construir una planificación con todos los elementos que debiera tener una planificación de manera que tu vayas desarrollando el proceso de construcción y anticipación de lo que vas hacer, pero después ya que eso lo tienes súper claro en la práctica no necesitas hacer esas planificaciones tan complejas, no significa que no vayas a planificar, pero cada vez vas a seleccionar cosas que son más relevantes porque no tienes el tiempo para demostrar en la planificación todo lo que tú sabes.

M: Para ir finalizando ¿Cuáles serían las sugerencias para este diario reflexivo? ¿Abordaría otras estrategias para la formación del profesional reflexivo?

D4: Yo lo dejaría porque es bueno a pesar de que a veces a las niñas no les guste o le complicate o lo hagan por un tema administrativo, pero yo creo que hacerlo es necesario para crear el hábito para aprender el proceso que tú tienes que desarrollar para llegar a la reflexión, creo que es súper necesario y no creo que desde ningún punto de vista sea necesario eliminarlo.

M: ¿cambiaría la forma de abordarlo?

D4: No yo creo que la forma que lo estamos abordando hasta este minuto responde mucho más a lo que es una reflexión, porque yo recuerdo cuando yo llegué aquí hace en el noventa no se hacía diario reflexivo y las diferencia entre las estudiantes que egresaban en ese minuto con las que egresan ahora es bastante diferente no sé si la niñas que egresaban en ese minuto llevaban como un maletín con herramientas conocimientos y llegaban a la práctica y la implementaban, y la reflexión se hacía en la medida que tú las ibas a ver y lo que tu veías, pero había momentos que ocurrían otras cosas pero quedaban en la nada, pero ahora uno sabe mucho más de lo que ocurre en la práctica, por ejemplo en la práctica profesional tu sabes mucho más de lo que ocurre en el aula cuando vas leyendo los diario reflexivos, ya solamente no sabes lo que vas a ver en ese minuto, entonces tu tienes mayor información para dar orientaciones para trabajar otras cosas desde el punto de vista de la formación. Desde el punto de vista de la estudiante te va desarrollando el hábito, porque a la larga yo creo que se tiene que transformar en un hábito, y en la medida que lo haces se va transformando en un hábito y en la medida que vas viviendo el sistema de cómo desarrollarlo ya después lo vas haciendo con menos esfuerzo, menos dolor yo creo. Así que yo creo y siento además que las estudiantes en este minuto en la práctica profesional son más críticas son más reflexivas son más capaces de argumentar cuando tu como supervisoras haces determinadas observaciones y cosas que tu vez, pero antes tú ves lo que te toco y pucha te cree y sino no te cree, pero acá tienen más argumentos más justificaciones, y yo siento que hay una actitud más crítica mucho más reflexiva, y además siento que le otorgan mayor seguridad y confianza a lo que hacen.

M: Se agradece su colaboración con la entrevista al diario reflexivo, se finaliza la entrevista.

1.2 ENTREVISTA GRUPAL A LAS ESTUDIANTES

Simbología

E1: Estudiante 1

E2: Estudiante 2

M: Moderadora

Siendo el día viernes 09 de diciembre del 2011, se da inicio a la entrevista a las 12:45 aproximadamente, la cual se efectúa en la sala de seminario acompañada de un pequeño refrigerio.

M: Primero que todo les quiero agradecer por la disposición y por estar aquí hoy día, y contarles que el propósito de este grupo focal es conocer el significado que ustedes les atribuyen al diario. Así mismo contarles que esto es totalmente confidencial y anónimo, y que lo vamos a grabar pero solamente para usar la información para la construcción del seminario, y este seminario se llama el diario como estrategia para la formación de profesionales reflexivos y busca conocer los procesos reflexivos que ustedes llevan a cabo durante la carrera. Por ello para contextualizarlas un poco en nuestra investigación que hemos hecho: hemos revisado los diarios de cuatro estudiantes para ver de los temas de los cuales reflexionan y saber un poco del conocimiento profesional que construyen, aparte estamos haciendo grupos focales con estudiantes y también docentes, por esto es de suma relevancia todos los conocimientos que posean en relación al diario, aquí no hay opiniones malas o buenas, es muy relevante conocer su opinión sus creencias, acontecimientos del diario, sus percepciones en el fondo como puras sin miedo a decir lo que quieran, pues como les contaba es anónimo.

Bueno entonces ya me conocen pero igual modo me voy a presentar, yo soy Camila Ramos Flores y en esta instancia seré la moderadora, igual pedirles que hablemos de una, igual somos pocas así que no creo tengamos problemas para comunicarnos, así la transcripción será más fácil.

A modo de presentación les voy a solicitar que se presenten y que me cuenten ¿Cómo ha sido la experiencia en los centros educativos a lo largo de la carrera?, pero muy breve.

E1: En mi experiencia ha sido muy buena nunca me ha tocado educadoras pesadas, o típicas que te toman mala o te boicotean. No a mí me han tocado súper buenas experiencias con niños buenos, igual he ido a poblaciones peligrosas pero nunca me encontrado nada que a mí me afecte, eso.

E2: Bueno a mí, pero primero me presento, yo creo que las visitas a los centros me ha servido para conocer distintas realidades y modalidades educativas también, entonces eso a uno le va creando distintos conocimientos que te permiten desenvolverte en distintos contextos a futuro laborales, y también para ver un poco yo creo la vocación, porque uno se enfrenta a tantos casos tanto de niños como de profesionales y eso te va hacer construir un aprendizaje totalmente distinto al que dice la teoría, y ahí también se conoce lo que uno espera y yo creo que se aprende de lo bueno y de lo malo. “M: claro”. Entonces es súper constructivo ir a los centros.

M: ya ahora entonces va a entrar como en el tema. Y la primera pregunta que me gustaría hacerles que se imaginen la sociedad actual y de este modo piensen ¿Cómo creen debe ser la formación de un educador de párvulo? ¿Cómo que tiene que tener esta formación de educador de párvulo?

E2: yo creo que debe tener mucha práctica, porque como decía anteriormente la teoría es algo que esta no cambia, en cambio yo creo que en cada centro educativo hay una realidad distinta y es mas en cada nivel hay una realidad distinta, porque cada profesional es distinto, porque cada niño es distinto, entonces yo creo que mientras uno más realidades conozca más contexto, más uno aprende

claro que en complemento con la teoría, así uno va adquiriendo más habilidades y uno también es como más rápida como que uno ya sabe enfrentar las situaciones no se ofusca con cosas pequeñas.

M: como que no te asusta si el día de mañana te enfrentas alguna situación porque ya sabes cómo enfrentarla.

E2: Como enfrentar claro, es más enfrentarla de mejor forma.

E1: Yo pienso igual que mi compañera, pero más relacionado en que nosotras nos damos cuenta que pasamos mucho tiempo en las salas lo teórico como dice mi compañera y al momento de ir como que no sabemos cómo actuar, pero no sé si pasáramos un tiempo más prolongado y continuo en una situación pedagógica creo que estaríamos más preparadas, independiente del contexto, estaríamos más predispuestas actuar en el momento en el caso que te pase algo, que tengas que enfrentarse, nosotras vamos y todas pollitos no sabemos que hacer que si nos dejan o no nos dejan intervenir.

M: como que en ese momento la teoría no sirve.

E1: Claro porque en ese momento la actitud con las técnico con las otras profesionales como que tú te quedas ahí lo hago o no lo hago, te falta como esa iniciativa que necesita una educadora.

E2: Yo creo que el hecho de tener mucho trabajo con adultos, ahí está lo importante y también con los niños con necesidades educativas especiales, yo creo que ahí hay dos grandes vacíos. Uno llega a la práctica profesional y se encuentra con que uno a veces no sabe cómo mediar con los adultos, ya sea familia o educadora técnico con el equipo, y también cuando uno se enfrenta con niños con necesidades educativas especiales. Ahí hay un desafío, ahí debiese a ver más aprendizajes.

M: Entonces recapitulando, los elementos que debiera tener estar formación debiera tener énfasis en la práctica, el tema del aprendizaje con la mediación con niños con necesidades educativas especiales y con los adultos. ¿algo más que pudieran rescatar?

E1: El poder trabajar más con la comunidad en sentido que muchos jardines están como dentro de sus paredes y no hacen nada nuevo, y entonces típico que la gente te dice la educadora recortar y jugar con plastilina y nada más, y no saben en realidad lo que nosotras hacemos, entonces como que nos tiene mal catalogadas, entonces tratar de salir a la sociedad y mostrar lo que hacemos y lo valioso que es nuestro trabajo con los niños.

M: Ahora para introducirlas en otro tema, nose si ustedes conocen la misión del departamento como que en uno de sus focos postula la formación de profesionales reflexivos. ¿Qué opinan frente a ese componente que hay dentro de la formación del educador de párvulo de la Umce?

E1: Yo creo que es un plus importante para esta universidad pues se da en súper pocas, el tema del portafolio de los diarios, yo igual tengo hartas amigas que están estudiando en la universidad no se da, y si están haciendo portafolio no lo hacen hasta el tercer año, entonces yo creo que es súper bueno igual nosotras nos encontramos los supuestos o trabajamos en las actitudes que hemos tenido y decimos no esto estuvo bien o esto estuvo mal. Entonces yo creo que sirve mucho, nos hace mejores educadoras donde podemos aprender de nosotras y del resto en un contexto más reflexivo, trabajar en conjunto con el equipo, reflexionar.

E2: Yo creo lo mi compañera dice nos hace diferente al resto yo creo que eso favorece más nuestros aprendizajes, porque yo también tengo amigas que estudian educación Parvularia y cuando nos sentamos a conversar sobre la educación ahí se nota como mucha diferencia porque nosotras tenemos que reflexionar y ponernos en distintas posturas y eso yo creo que es súper bueno. Lo que

si me pasa a mí que cuando son impuestas me cuesta me bloqueo porque hay temas yo creo personalmente nos interesan más que otros, y a mí también me gustan las reflexiones cuando yo tengo que analizar mis prácticas.

M: Cuando nace de tu interés.

E2: Claro, porque así yo me voy dando cuenta de lo que hice bien, de lo que hice mal, de lo que puedo mejorar, lo que puedo potenciar y eso me ayuda para crecer.

M: Y haber ¿Cómo en qué casos no te gusta?

E2: No me gusta cuando me imponen reflexión porque de verdad que me bloqueo, y sobre todo cuando nuestra reflexión tiene un papel tan importante dentro del portafolio porque al final, para que estamos con cosas el portafolio es una nota, entonces uno tiene que tener mucho cuidado a lo mejor con lo que escribe, yo creo como que uno se pautea un poco, entonces de repente me gustaría explayarme un poco más de otro tema o criticar, criticar, criticar y decir que no me gusta y no puedo, o sea a veces me gustaría escribir lo que realmente pienso y no pensando tanto en la persona que lo va a leer, me es como inevitable eso, porque sé que a la larga eso es una nota. Pero cuando tengo que reflexionar sobre mí yo puedo ser más libre porque yo estoy ahí. Pero cuando tengo que reflexionar de otras cosas más que por ejemplo en la práctica profesional cuando uno hacía una reflexión y sabía que esa reflexión a lo mejor la podía leer tu educadora, claro tu tenía que “M: te limitabas”, claro te limita porque si lo lee no le va a parecer o me va a tomar mala, nose o a lo mejor uno dice mi profe no va estar de acuerdo con lo que yo estoy escribiendo y después lo va a leer y va a saber que soy yo y chuta me va a bajar puntos, entonces ahí uno como que uno no puede reflexionar libremente.

M: Oye y como ustedes evidencian que un educador o estudiantes como nosotras son reflexivas. ¿Qué tienen esas educadoras o qué tenemos nosotras que podemos decir sí somos reflexivas?

E2: Yo creo que capacidad de autocrítica cuando yo digo si me equivoque, o no me salió bien porque ahí uno demuestra que realmente algo faltó, porque uno de repente les pregunta a las otras educadoras en práctica y uno les pregunta cómo les fue, y responden bien, súper bien. Y no uno dice no a mí me faltó esto, quizás el material debiera ser más lúdico, uno se analiza y ya cuando pasa es inevitable analizarse. Yo todos los días cuando volvía de práctica me preguntaba qué voy hacer mañana, pero porque lo voy hacer, o a ver si se presentó algún caso por ejemplo, cómo voy a tratar ese caso mañana, o como voy a enfrentar esta situación, yo creo que después es inevitable no hacerlo. “M: Como ese dialogo contigo misma” Claro.

E1: Yo creo en relación a lo que dice mi compañera de ser más reflexivas es como esa la idea darse cuenta de que uno hizo y también poder mejorar y transmitirlo al resto, yo puedo decir me equivoque en esto, no se lo digo a nadie y solo me lo guardo para mí, yo creo que eso no sirve. Hay que poder expresar las reflexiones y que eso tenga un fin positivo para el entorno. Por ejemplo en mi práctica profesional, me costaba mucho el liderazgo con el equipo, entonces la mayoría de las veces cuando yo decía me equivoque, decía chicas hagamos esto, porque hoy día nos faltó este punto, entonces mañana vamos a tener que mejorar. Y entonces en este punto hay que ser reflexivas darse cuenta de lo que uno hizo y transmitírselo al resto.

M: como una reflexión que uno lleva a cabo en la práctica, ahí mismo.

E1: Claro, o también ayudar al resto a ser autocritico y decirle sabes que hoy día hiciste esto mal, porque a veces es inevitable equivocarse u olvidar ciertas cosas, entonces el trabajo en equipo es el que me va a permitir ser reflexiva en pro de mi trabajo, ser pro activa.

M: ¿Qué estrategias han evidenciado en la formación que se utiliza para promover esta reflexión?

E2: ¿en las aulas?

M: No así como estrategia que usamos nosotras para desarrollar la reflexión. Como por ejemplo que ustedes mencionaron el portafolio. ¿Qué otras estrategias? ¿o dentro del portafolio?

E2: ¿Solas o las que nos inducen?

M: Todo.

E1: Yo creo que nos vemos más inmersas en los diario porque como que lo mas esta en los años de educación y como que se espera en la práctica, que tenemos que reflexionar. Pero yo creo que otros momentos es cuando tu estas en el momento de la actividad o con los padres en una reunión, ahí tu te puedes dar cuenta que paso algo diferente a lo normal, entonces tu tienes que reflexionar eso algo positivo o negativo tú de cualquier forma reflexionas.

M: Pero en esos casos ¿no los llevas al papel?

E1: En la práctica si lo hacía porque me pedían no tan solo hacer diario reflexivo de la actividad sino también de cosas que sean relevantes. Pero en prácticas anteriores yo solo hacia los diarios del día que correspondían a cada práctica y así casi como obligación algunas veces, pues a veces a uno no le pasaba un incidente crítico e igual tenía que hacer uno.

M: Ya ahora imaginemos que yo todo el rato les estuve mintiendo y nunca me he llamado Camila y que nunca he sido moderadora y que soy un marciano, y nunca conocí el diario nunca lo hice, nunca he trabajado con el diario no lo conozco. ¿Qué me podrían decir ustedes del diario? ¿Cómo contribuye a la formación de este profesional reflexivo? ¿sirve o no sirve?

E2: Sirve y exige, al hacer los diarios te exige reflexionar, exige tener una postura crítica, eso te va generando.

M: ¿El diario te exige o alguien te lo exige?

E2: Yo creo que el diario en sí también exige, la construcción del diario porque si no estuviera el diario sería igual o muy poca igual que en otras universidades las que reflexionaríamos sobre nosotros y yo creo que el diario exige tener una lectura previa por ejemplo, en el caso que tengamos que tratar algún tema particular, entonces ahí uno también está generando aprendizajes, yo creo que el diario exige ser reflexiva en un comienzo, ya que, después uno solita va siendo cada vez más autónoma, pero cuando uno llega acá esa es la exigencia, y cada vez se va exigiendo ser más crítica, más reflexiva, porque va adquiriendo más conocimiento, más teoría, más práctica, entonces uno ya se explyea con mayor facilidad. Yo creo que hay harta diferencia entre los diarios de primero y los de práctica profesional, que también va aumentando la auto exigencia con nosotras mismas como profesoras.

M: ¿Tú piensas parecido?

E1: No parecido, pero yo creo que si sirve para ayudar a ser un profesional más capaz, más ordenado, es decir estructurar tu trabajo, porque ya uno puede reflexionar mentalmente pero eso después se va, entonces confeccionar el diario mismo te ayuda a concentrarse a buscar la misma teoría, que va en la reflexión sobre la acción, eso te ayuda aprender más, porque si eso te sucede y es un caso que no conoces vas a tener que buscar sobre eso y te va a permitir ser un mejor profesional, yo creo que te ayuda a ser un mejor profesional en cuando a lo teórico, a lo critico como dice mi compañera, y a estructurar porque durante todo el proceso de trabajo que vamos a

tener nosotras vamos a tener que seguir haciendo diarios, portafolio, creo que eso nos sirve para el futuro aunque a veces ahora en los estudios prácticamente nos obliguen después va a ser algo innato lo vamos hacer y necesitar hacer.

M: Como que tú lo sientes algo ya adquirido, y ¿sí tú en cinco años más estas en un centro educativo lo vas hacer?

E1: Sí lo voy hacer, porque bueno uno busca un incidente de lo que sea y lo lleva al diario, pero cuando uno esté trabajando uno va a decir este incidente merece tener un registro y lo vamos hacer porque ya tenemos eso cinco años en la formación.

M: respecto a eso ¿les gustó la estrategia del diario, desde toda su carrera desde primero hasta la práctica profesional?

E1: Depende y como fue algo impuesto y todas las semanas tenía que ser un diario esa parte como dice mi compañera que te obligan, no es bueno. Porque uno dice que voy hacer uno se auto obliga, pero por ejemplo en la práctica profesional no era uno todos los días, entonces ahí uno se preguntaba esto merece ser escrito, y lo hacía y lo hacía bien y no era algo así como que puxa que lata, porque surgía de la experiencia y de la necesidad.

E2: A mí en los primeros años me hacían reflexionar hasta de las clases cómo uno reflexiona de las clases de un profesor como uno realmente la siente, cuando el mismo profesor las va leer los diarios. Entonces ahí uno reflexiona sobre algo y sobre todo en las clases era hacer por hacer tenía que estar, sin embargo en la práctica profesional yo creo que se va dando cierta libertad con el diario, uno tiene la autonomía para decir este incidente se merece reflexionar y ahí uno se explaya y ahí es por lo menos cuando yo me exigía, yo decía es aquí quizás la última vez que voy a tener por escrito una postura sobre mis acciones o lo que vi, por lo tanto tiene que ser cada vez más enriquecedora para mí para después en un futuro poder decir puxa que crecí, o no crecí tanto, o que distinto pienso ahora.

M: Entonces ante eso podemos decir ¿Qué existe valorización del diario? ¿qué ha sido distinta en los diferentes semestres? ¿Por qué creen paso eso?

E1: Porque no es algo impuesto, no es como una obligación, pues de primero a cuarto año te obligan, porque por una nota, porque si tú lo haces yo te doy esta nota, si uno no tiene ganas o no le pasa nada no voy a escribir y me voy a sacar un dos, y es obligación. En cambio la práctica profesional yo lo hacía porque me sucedían cosas y había que reflexionar o había que buscar información acerca de eso.

E2: Yo creo que los primeros años el portafolio pasa a ser un trabajo.

M: ¿Hasta qué año?

E2: Hasta tercero, pasa a ser un trabajo como que uno está en toda esa parte donde aprende a construirlo, como las partes que te piden.

M: ¿Cómo más técnica?

E2: Claro como más técnica, entonces tiene que estar la reflexión en la acción y todo eso y como que uno está pendiente que las partes que no vaya a faltar, por lo menos eso me paso a mí me costó un mundo soltarme y decir mi postura.

M: Como que estas muy preocupada de la estructura.

E2: Claro que como decía mi compañera, para que me fuera bien y eso no me bajara la nota en mi portafolio, pero ya después cuando uno pasa a séptimo semestre donde uno tiene más aprendizajes uno entregan esa autonomía de escoger o hablar de su implementación, ahí uno ya es más significativo, como que uno hablaba lo que realmente te interesaba y sobre lo que tú querías aprender.

M: ¿Cómo ejemplo de que reflexionaban ustedes? ¿Cómo de algo relevante que se acuerden?

E2: Al comienzo yo me creía como una winner yo criticaba todo, pero no sé si esa era la idea en un comienzo o porque todas teníamos una idea muy cuadrada de educación Parvularia y criticábamos todo, la educadora, la técnico.

M: Sí a todas nos pasó.

E2: Pero cuando una ya va en cuarto año, hay cosas que te das cuenta que es parte de la realidad y a mí me gustaba hablar del trato con los adultos hacia los niños, sobre las emociones que siempre me ha encantado.

M: ¿de las emociones tuyas frente a tú trabajo?

E2: No frente al trabajo de las emociones de la efectividad que se les da a los niños. Y también sobre la experiencia educativa de como la implementaban otras personas o las propias, y así podía ir enriqueciendo mi práctica, pero mayormente me gustaba hablar de los conflictos que se generan tanto por disciplina, y las emociones.

E1: A mí me pasa algo parecido a mi compañera, como que al principio hablaba más que nada lo malo que yo veía y lo criticaba en relación a lo que hacían las técnicas o la educadora y los niños también, pero después cuando empezamos a implementar ahí me volví más autocrítica de lo que yo hacía y eso era lo que reflexionaba en los diarios. Fue como un cambio desde el momento que implementamos como educadoras ahí fue el cambio en los diarios, previo a eso era como la educadora dijo esto, la técnico dijo esto otro.

M: ¿Era más significativo reflexionar de ti misma?

E1: Claro, pero dependía del incidente, recuerdo un incidente en particular que fue criticar a una técnico porque fue algo importante, entonces eso fue importante reflexionar aunque haya sido hacia otra persona. Pero en general es súper constructivo reflexionar de uno misma, en la medida que uno lo van apareciendo otras cosas que te hacen aprender.

M: Se me olvidó preguntarlo, pero en un comienzo me mencionaron algo de los supuestos ¿a qué se refieren con esto de los supuestos?, fue al comienzo cuando estábamos hablando del profesional reflexivo.

E2: Me acuerdo que los supuestos están presentes en uno, los supuestos se van construyendo creo yo, porque cuando uno entra a la carrera se cree que un súper héroe de la educación y critica todo lo que ve y no tiene sus posturas tan claras porque son muy fantasiosas, como que quiere que todo sea perfecto y en la medida que uno va conociendo los distintos contextos y también los de las compañeras, porque de repente y son pocas cuando se hacen sociabilizaciones de las prácticas, una va conociendo las realidades distintas, y ahí yo creo que va sirviendo todo para construir los supuestos, pero como que los supuestos nunca se terminan de construir totalmente uno siempre va aumentando esa convicción o va retrocediendo un poco, pero nunca deja de estar.

M: Esta sociabilización que ocurría con las compañeras, ¿ocurría en las clases de práctica, cuando tenían talleres de práctica? O por ejemplo con sus compañeras que iban al mismo jardín.

E2: Casi siempre con el grupo.

E1: Con el grupo que uno mayormente convive, después de la práctica o al otro día en el fondo cuando nos viéramos, o de repente una llegaba contando a mí me paso esto ahora, y nosotras si a nosotras también.

M: ¿Y qué valor le atribuyen al taller de la práctica?

E2: Si me preguntas que podría agregar eso que hayan más sociabilizaciones de las experiencia que uno va teniendo en la práctica porque son muy pocas, es como que vamos a práctica y el taller está ahí, y está hecho todo lo que vamos hacer hoy día vamos analizar el marco de la buena enseñanza, vamos a sacar las principales cosas, entonces es como que me quedo con las inquietudes que tuve de la práctica, o traía pena porque vi esto vi lo otro, como más complementarse con las compañeras, como te digo nunca va a ver una realidad igual a otra aunque estemos en el mismo centro todos los niveles son distintos, entonces sería bueno reflexionar lo que les pasa a las demás.

M: Entonces te gustaría como que dentro de estos talleres de práctica estuviera la instancia para que entre nosotras compañeras reflexionáramos.

E2: Sí y si mis compañeras están de acuerdo con lo que hice si me pueden ayudar, porque si la práctica la idea es ir a terreno la idea es que cuando sean clases teóricas sirvan para comentar lo que se vive ahí y trabajar en función de eso, seria hasta más fácil hacer los diarios reflexivos quizás porque tendríamos muchas más ideas, comentarios u opiniones para poder fundamentar nuestros supuestos, pero si es seguir haciendo trabajos, en qué parte nos permiten hacer una crítica o felicitar y decir que rico donde me toco ir estoy de acuerdo con la educadora , en qué parte nosotras ponemos nuestro sello.

M: Entonces esta visión del diario impuesta y que se ve como trabajo con nota. Versus esta otra que surge de ustedes mismas como critica. Ahora lo último para concluir quiero que ustedes se imagen que son las directoras de la carrera de educación Parvularia de la UMCE, y que pueden tomar las decisiones que quieran ¿qué harían con el diario? ¿lo abordarían de la misma forma que ahora o lo cambiarían?

E1: Cambiaría la obligatoriedad que tiene el diario, tal vez no decir necesitamos uno por semana de las clases y de las prácticas, sino que invitar a las estudiantes que no es algo tedioso ni obligatorio sino que es algo que a ellas después van a necesitar como profesionales, de que si sucede un incidente que ellas lo hagan y que les nazca hacerlo , no que sea hacer por hacer, de repente yo misma he acumulado muchos diarios con la entrega del portafolio, y que claro de hecho he inventado y parece que sucedió esta cosa, porque debe ser mientras esté estudiando una necesidad para la nota, entonces cambiaria eso la obligatoriedad que tiene el diario, y no se creo que la estructura igual es necesaria, eso más que nada.

E2: Como directora estaría toda complicada porque tengo como contraposiciones en mi pensamiento yo creo que si a mí no me hubieran obligado a reflexionar en los diarios o no me hubieran impuesto hacerlos quizás nunca hubiera desarrollado este pensamiento reflexivo, porque yo creo que entre todos los trabajos y pruebas que uno tiene, pucha que lata el diario. Si le daría más libertad a las niñas para hacerlo como dice mi compañero, no uno por semana sino que entregar algo como una suena mal pero como un trabajo reflexivo a lo largo de toda esa práctica que se vivió.

M: Como una reflexión integrada parece que una vez lo hicimos.

E2: Si, si lo hicimos donde uno ponga tanto sus vivencias personales como las cosas que nos llamaron la atención ¿Cómo tu crecimiento personal? ¿Cómo te sentiste tú como educadora? ¿Qué te pareció el equipo educativo? Pero donde la estudiante pudiese reflexionar de todo cosa que todo eso le sirva después en su práctica profesional.

E1: Pero eso ya no sería un diario. Siendo así se perdería la intencionalidad y los detalles importantes de un diario porque seleccionarías un incidente pero no lo reflexionaría todo, no podrías abarcar todo.

E2: Debería tener una estructura pero lo que me refiero que no sea tan auto impuesto.

M: De repente uno elegir un tema que interese, ¿a eso te referías?

E2: Claro eso, y también que se vea el crecimiento que una va teniendo, cómo se siente, qué le pareció, qué cambiaría tal vez, y porque siempre fundamentando. Pero no esa obligatoriedad que teníamos de hacerlo porque sí, a lo mejor a veces hay cosas positivas y cosas negativas pero faltaba mucha autonomía al comienzo al hacer los diario, como que entonces yo cambiaria eso, no sé si será coherente o no, pero es lo que pienso y es lo que me hubiera gusta a mí tal vez. Cosa que todo fuera un complemento al portafolio, todas las líneas de acción estuvieran presentes en la reflexión, de repente uno ve que solo nos centramos en los niños, y qué te parece la familia, el equipo educativo.

M: De repente también ¿se podría reflexionar de cada línea de acción o no?

E2: O sea hacer un complemento donde estuvieran todas las líneas de acción y reflexionar de todo, tal vez también hacer qué espero yo a futuro de mi trabajo, porque tampoco se veían mucho mis expectativas respecto a lo que yo estaba haciendo.

M: ¿El tema de la estructura entonces no les molesta?

E1: No por lo menos a mí no.

E2: A mí tampoco y obvio porque como que le da una coherencia al diario, si tampoco se trata de reflexionar y tirar al aire ideas, pero a mí me gustaría que realmente fuera más personal y tener una postura, y no hacerlo porque tienes que hacerlo y ver algo malo, a lo mejor tienes un incidente de una necesidad educativa especial, pero pucha como lo hago si tengo más material de otra cosa si mañana tengo prueba y pasado también tengo más para escribir, no se trata de eso, se trata que uno lo haga a conciencia que uno realmente reflexione de lo que interesa y como cada uno enfrenta lo que ve, qué espera a futuro.

M: Bueno eso sería, gracias por su participación y por todo lo que dijeron porque nos va a servir demasiado para continuar con nuestro seminario.

Anexo 2

Análisis Niveles de Reflexión

1.1 Observaciones Diarios E1

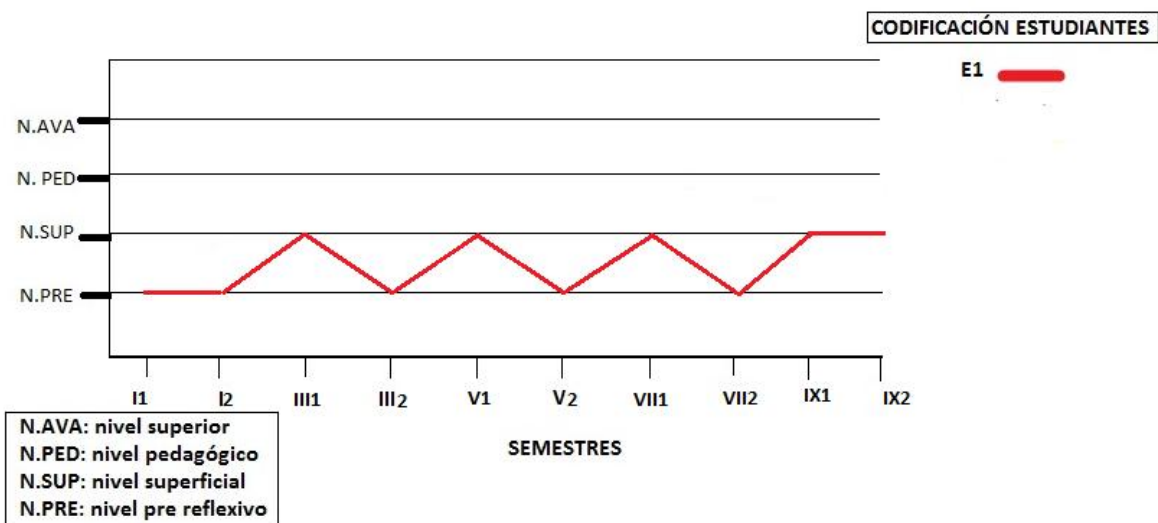
E1	
Diarios	Observaciones
I1	Construcción colectiva del diario, Se puede apreciar un relato donde no se descentra, es decir, relata en tercera persona, además realiza la inclusión de género. Terminología utilizada: tías, clase, rutina diaria. Le impactó la forma de aprender/enseñar en forma memorísticas en los niños/as. Prejuicios durante el relato “a los niños y niñas les cuesta”. Culmina utilización de la nominación jornada diaria.
I2	Descripciones de situaciones aisladas en diferentes relatos que aluden a la rutina diaria, Descripción sin cuestionarse. Prevalecen sus emociones. Inclusión de género. Utiliza conceptos de alumno, actividad, clase.
III1	Foco donde centra su atención en un incidente particular. Utiliza conceptos de alumno, actividad, clase. Realiza interpretaciones dentro de la descripción de la situación ocurrida. Comienza a incluir cuestionamientos frente a la situación seleccionada, indicios de descentralizar su discurso, intenta comprender al otro. Ya no relata en tercera persona. Incluye nombre al diario, y inclusión de género. Descripción minuciosa de las actitudes de la educadora. (indicio de postura frente a la flexibilización de la planificación)
III2	Ahora comienza a organizar el diario en cuatro partes: conocimiento en la acción; reflexión en la acción; reflexión sobre la acción; reacción frente a la acción. En la primera parte describe la situación vivenciada; en la segunda dice relación con interpretaciones de la estudiante con teoría aislada: en la tercera parte cuestionamientos frente a lo vivenciado; por ultimo da a conocer sus comportamientos y ¿Qué haría ella como educadora?. Además al termino del diario realiza aclaraciones
V1	Descripción de lo ocurrido, en ocasiones con interpretaciones de la estudiante. Luego interpreta utilizado la teoría como un referente para ello, considerando las bases principalmente, reflexiona sobre los supuestos de otros y no los propios, incorporación de juicios. Contrastación de referente con la práctica evidenciada
V2	En una primera instancia describe lo que le llama la atención. Luego comienza a interpretar en función a lo que exige la educación actual y también incorpora nuevos referentes como Peralta. Además en su relato incorpora los desequilibrios que causa la práctica. En la descripción nos habla de algo, pero en la reflexión en la acción aborda otros aspectos. También da a conocer su opinión frente a la situación vivenciada. Reflexiona sobre los supuestos de otros y no los propios, incorporación de juicios. No se evidencia diferencia entre reflexión en la acción y sobre la acción. Uso de teoría para avalar los desequilibrios en la práctica, realiza definiciones teóricas para aplicarlas y confrontarlas a la práctica, opina en reiteradas oportunidades, repitiendo ideas acerca de la misma idea. Cuestiona sus concepciones respecto a las características de primer y segundo ciclo, sin embargo no los cuestiona en profundidad. Aunque continua prevaleciendo sus sentimientos, estos no representan el centro de la reflexión.
VIII1	Descripción de la situación, ahora mencionando su rol en lo ocurrido. La presencia de referentes teóricos de manera que contrasten lo observado en la situación práctica. Incluye los principios pedagógicos. Se cuestiona los comportamientos del niño, del personal educativo, y los propios supuestos. La

	reflexión en la acción y sobre la acción parece ser las mismas. Aunque en la primera solo menciona la teoría y en la otra los supuestos.
VII2	Descripción de la situación, ahora mencionando su rol en lo ocurrido. Se evidencia un retroceso en la reflexión puesto que no se descentra de la emoción. No se responsabiliza por lo sucedido en la situación vivenciada Pierde el foco de la reflexión. En ocasiones se contradice con lo reflexionado en el MIM sobre la rigidez de la planificación. Necesidad de validación de su actuar. Aspectos que releva en diseño e implementación de una experiencia, evidenciándose desconocimiento de la didáctica, intencionalidad de aprendizajes, etc. Se queda en el sentimiento y no profundiza en la temática abordada en el incidente Omite su opinión/reflexiones por su rol en práctica Justifica las falencias en su implementación debido a situaciones externas, no se cuestiona a sí misma, decisiones, etc. Confirma sus supuestos, no los cuestiona Plantea la mejora de sus futuras practicas pedagógicas
IX1	Descripción de la situación a reflexionar. No reflexiona del incidente en sí mismo en lo que puso en la descripción. Se puede apreciar un relato donde no se descentra, y la única vez que lo menciona lo hace avalando sus supuestos. Reflexiona de los otros no sobre su propia práctica profesional Reflexión sobre la acción incluye teoría Valida y confirma sus supuestos al final del diario
IX2	Interpretación y juicios dentro de la descripción Reflexiona de los otros y no de su propia práctica profesional. Reflexión sobre la acción incluye teoría. Centra su relato en el sustento de la teoría. No profundiza en los propios supuestos Primero plantea sus supuestos y luego los de las agentes educativas

1.2 Determinación de los Niveles de Reflexión

E1				
Observaciones				
Diarios	Nivel pre reflexión	Nivel inicial / superficial	Nivel avanzado/pedagógico	Nivel superior/ reflexión crítica
I1	X			
I2	X			
III1		X		
III2	X			
V1		X		
V2		X		
VII1			X	
VII2	X			
IX1		X		
IX2		X		

1.3 Grafico



2.1 Observaciones Diarios E2

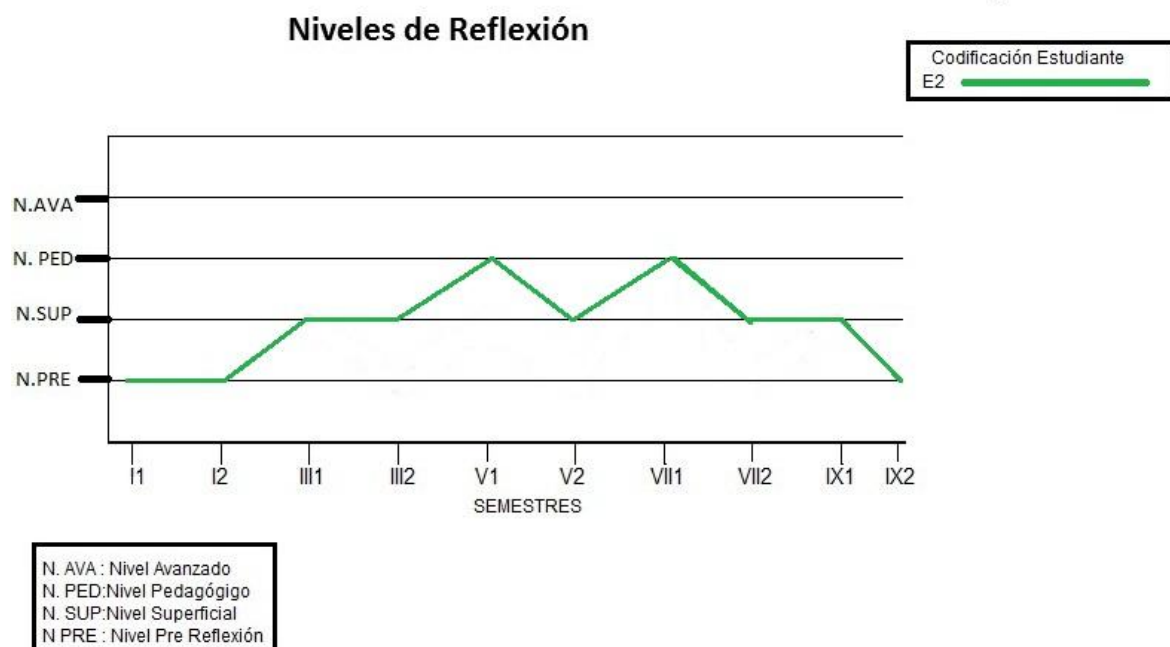
E2	
Diarios	Observaciones
I1	La estudiante manifiesta tensión e incomodidad al abordar un conflicto entre los párvulos, da a conocer su postura respecto a la ausencia del personal educativo criticándolo negativamente, así como también denota características de los párvulos, aludiendo a su poca capacidad de autorregularse durante el periodo de patio, así mismo manifiesta que de no ser por su presencia “rol” hubiese habido un accidente. (Manifiesta una visión de niño/a como sujeto de protección y cuidado, incapaz de autorregularse, cuestiona el hacer del otro sin manifestar acciones que puedan transformar la situación que la desequilibra)
I2	Se centra en un incidente de carácter negativo, la desequilibra la ausencia de la educadora en el aula y en la actitud de la técnica respecto al comentario que realiza a una niña de su creación, lo cual limita la creatividad de la niña, sustento que emana desde su formación con conocimientos teóricos de la asignatura de creatividad, confrontándolos con la realidad a la que se enfrenta. Da a conocer que la creatividad es un aspecto que debe considerar como futura educadora. (no cuestiona los supuestos que subyacen en el discurso de la agente ni en los propios, critica sin manifestar acciones que la lleven al cambio, sino que se posesiona como observadora externa de la realidad)
III1	La estudiante contextualiza la práctica. Dando a conocer que debe observar al nivel de los “medianos”. Luego da a conocer la actividad que se realiza al inicio de la jornada, señalando los aspectos que involucra, destacando la motivación, lo lúdico y alegre de la misma, así como también aspectos motores y sociales. La estudiante da a conocer que se hace partícipe de la experiencia en la medida que los párvulos se acercan, y que las acogen, sintiendo nervios en un comienzo cuando ello no ocurre. Finalmente la estudiante utiliza teoría de la música y la confronta con la realidad, emitiendo un juicio positivo respecto al desempeño del centro educativo. El diario comienza a tener una estructura, constituida por tres partes: Incidentes crítico, reflexión en la acción, y sobre la acción respectivamente.
III2	Manifiesta en reiteradas oportunidades sus sentimientos (tales como: nerviosismo y curiosidad) respecto a la metodología de evaluación de portafolios. La estudiante manifiesta por una parte que nunca se había enfrentado a una evaluación que contemple evaluación y autoevaluación, señala que genera incomodidad evaluar a su compañera por temor a hacerla sentir mal, en lo que respecta a la autoevaluación y la evaluación que realizan sus pares, agrega que es una oportunidad que le permite conocer sus errores y con ello mejorar, Utiliza teoría para señalar que la evaluación permite conocimiento personal. Manifiesta que queda contenta con la nota obtenida en el portafolio. (se visualiza visión tradicional de la evaluación, centrada en el producto y no en el proceso, aun no aparecen cuestionamiento en lo que respecta a sus sentimientos)
V1	Comienza aparecer una estructura que contempla: incidente crítico, reflexión en la acción, y reflexión sobre la acción. En el primer apartado describe centrando su atención en su propia sistematización, dejando fuera emociones que esta pudiera causarle. En el segundo dice relación con sus emociones personales en relación al objeto de sistematización y los elementos que pudiera aprender del mismo.

	Finalmente en el tercer apartado, utiliza teoría para confirmar sus convicciones. Y además da a conocer su opinión en relación a su propio objeto de sistematización.
V2	En el primer apartado del incidente describe centrando su atención en lo ocurrido en el patio. En el segundo reflexión en la acción, dice relación con su opinión respecto a los elementos que deberían estar en el patio y el uso que le dan las agentes educativas al mismo. Además utiliza sus conocimientos para comparar lo que sucede en el patio. Finalmente en el tercer apartado reflexión sobre la acción, utiliza la teoría para respaldar sus pensamientos, y también da a conocer su opinión frente a las acciones de las agentes educativas en el patio. No se evidencia que revise sus supuestos o creencias en relación a la temática abordada.
VII1	En la primera parte el incidente crítico se centra en la descripción de las sugerencias de la educadora hacia la estudiante referida a su planificación. Mientras que en la segunda parte reflexión en la acción, la estudiante da a conocer sus emociones, pero va más allá y visualiza el incidente crítico como una instancia para replantearse su quehacer pedagógico. Finalmente en la reflexión sobre la acción, utiliza la teoría para comparar lo que ahí está, y también da sugerencias para mejorar sus propias estrategias de implementación.
VII2	En la primera parte el incidente crítico, lo describe refiriéndose esencialmente a los recursos utilizados durante la experiencia, centrándose en el comportamiento de los niños. En la segunda parte reflexión en la acción, da a conocer sus conocimientos en relación a la utilización de los recursos, y le atribuye un valor a partir de lo vivido. Finalmente en la reflexión sobre la acción, utiliza teoría para dar a conocer la importancia de su rol en las experiencias educativas.
IX1	Ya no utiliza el mismo formato ahora solamente describe el incidente crítico y luego reflexiona de él. Cuando describe el incidente se refiere a las estrategias utilizadas para el empleo del número. Mientras que en la reflexión utiliza la teoría para dar sustento a su reflexión, y atribuirle importancia a lo que dice.
IX2	El incidente crítico es descrito, refiriéndose a los temas de interés de la familias. En la reflexión, da a conocer su opinión y utiliza la teoría para respaldarla.

2.2 Determinación de los Niveles de Reflexión

E2				
Observaciones				
Diarios	Nivel pre reflexión	Nivel Inicial/ superficial	Nivel avanzado/pedagógico	Nivel superior/ reflexión crítica
I1	X			
I2	X			
III1		X		
III2		X		
V1			X	
V2		X		
VII1			X	
VII2		X		
IX1		X		
IX2	X			

2.3 Gráfico



3.1 Observaciones Diarios E3

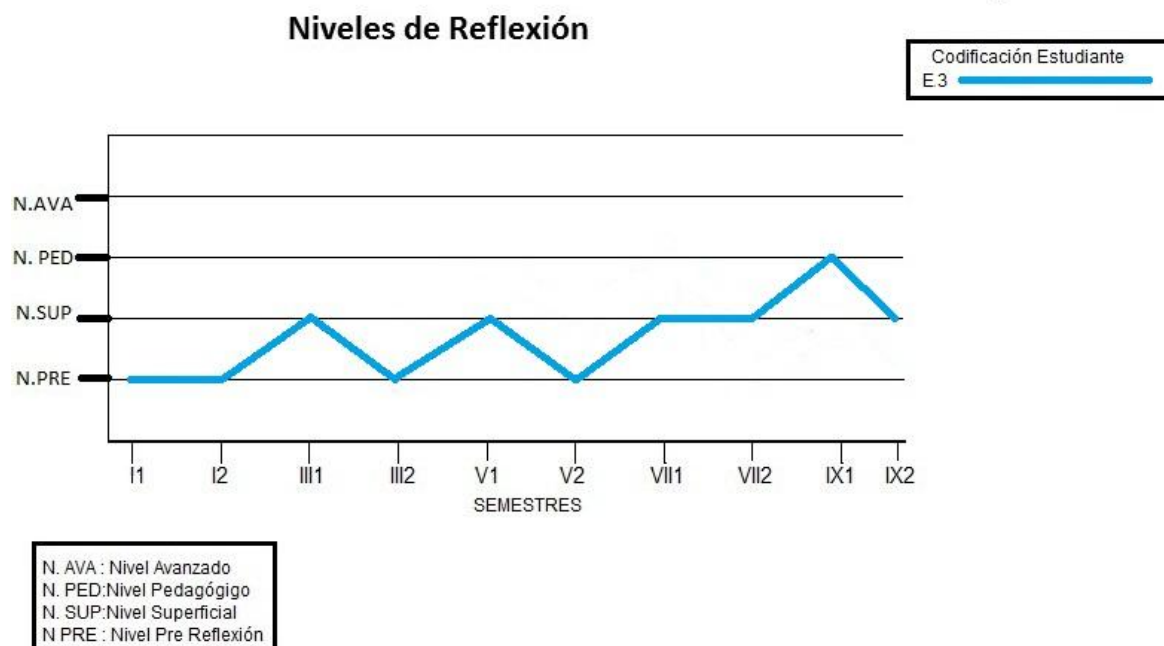
E3	
Diarios	Observaciones
I1	Cumplir para auto conocerse, comprender la práctica como un espacio de confrontación entre lo que allí sucede con lo que le hablan en clases, y con lo que lee. Expectativas de las visitas, da a conocer características personales y opiniones respecto a lo que debe tener una educadora, y respecto a la madurez.
I2	En su escritura se evidencia omisión de género femenino, se refiere a “niños”. Da a conocer que el aula es un lugar donde emergen problemas, considera la práctica como una instancia que contribuye a lo que debe y no debe hacer como educadora, visualiza la práctica como un lugar donde se cometen errores que ella puede o no reproducirlos con posterioridad. Alude al desarrollo profesional.
III1	Da a conocer sus opiniones en relación al desarrollo de la práctica III (más compleja), comparando la misma con las anteriores. Releva el uso de pautas en las prácticas. Reflexiona de su rol como estudiante en las clases de la asignatura de práctica
III2	Da a conocer sus opiniones en relación a elaboración del perfil de un niño, describiendo el proceso (desarrollo, correcciones y reestructuración). Reflexiona de su rol como estudiante en las clases de la asignatura de práctica.
V1	Contexto, incidente, reflexión en la acción y reflexión sobre la acción. Inclusión de género refiriéndose de este modo a “niño/a”. incidente: descripción objetiva del hecho, reflexión en la acción: emisión de opiniones, reflexión sobre la acción: opinión , mas confrontación teórica con la practica
V2	Contexto, incidente, reflexión en la acción, sobre la acción. Se evidencia un retroceso, centra sus opiniones en un mismo hecho, en este caso, la elaboración de la sistematización y sus dificultades, no profundiza.
VII1	Contexto, conocimiento en la acción, reflexión en la acción, reflexión sobre la acción : opinión, teoría para justificar lo que ocurre en la práctica, postura como futura educadora, no se descentra, no ve la profundidad del tema, se centra en acciones para que la técnico mejore (talleres, capacitaciones, libros), sin embargo, no se cuestiona porque la técnico actúa así. Relación con la pregunta del semestre
VII2	Contexto, conocimiento en la acción, reflexión en la acción, reflexión sobre la acción, define su incidente crítico, opinión, teoría, no define solución ya que esta se encuentra fuera de las docentes de aula, plantea las sugerencias como soluciones.
IX1	Contexto, conocimiento en la acción: si bien nomina (tema) lo que le genera desequilibrio no lo describe en este apartado, opina en relación a su rol de líder, trabajo en equipo, liderazgo y a lo que debiera hacer como educadora de párvulos. Justifica la práctica por medio de la teoría.
IX2	Reflexión en la acción y sobre la acción se evidencia incipiente cuestionamiento de sí misma. Justifica la práctica por medio de la teoría.

	Opina sobre su liderazgo y asume su responsabilidad con el equipo de trabajo, en relación con la evaluación, sin embargo, no da sugerencias para la mejora de su práctica como líder pedagógico.
--	--

3.2 Determinación de los Niveles de Reflexión

E3				
Observaciones				
Diarios	nivel pre reflexión	nivel inicial /superficial	nivel avanzado/pedagógico	nivel superior/ reflexión crítica
I1	X			
I2	X			
III1		X		
III2	X			
V1		X		
V2	X			
VII1		X		
VII2		X		
IX1			X	
IX2		X		

3.3 Gráfico



4.1 Observaciones Diarios E4

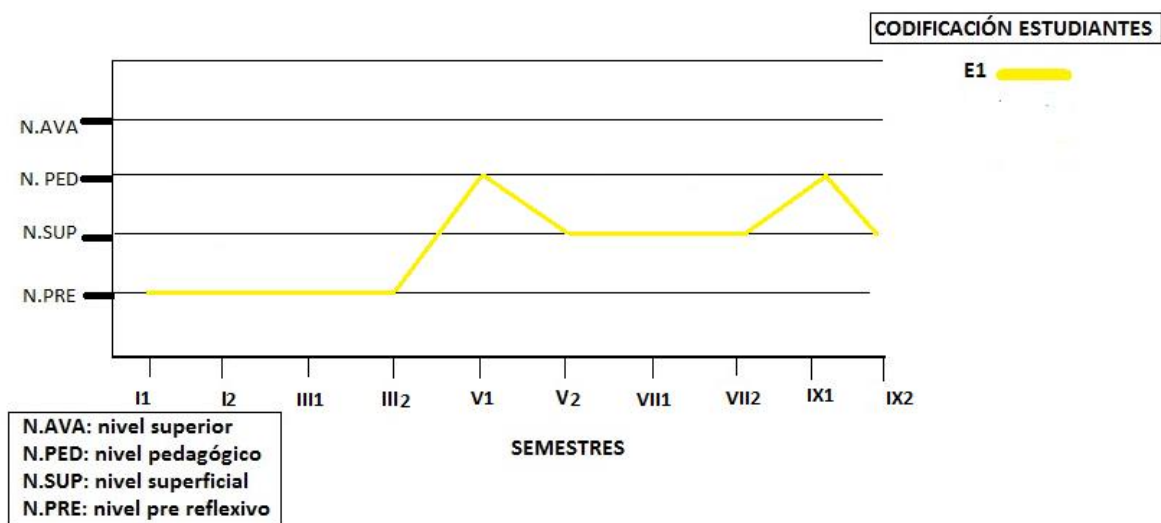
E4	
Diarios	Observaciones
I1	Se puede apreciar un relato donde describe momentos de la rutina diaria como situaciones aisladas, además realiza la inclusión de género. No reflexiona sobre las experiencias, se focaliza en el comportamiento de los niños/as y de las adultas. En una oportunidad entrega su opinión y validación frente a lo que hacen las educadoras.
I2	Se puede apreciar un relato donde describe momentos de la rutina diaria como situaciones aisladas, además realiza la inclusión de género. Y menciona su presencia en algunas oportunidades, sin emitir juicios al respecto. No realiza críticas acerca de la segmentación del grupo de niños/as No reflexiona sobre las experiencias, se focaliza en el comportamiento de los niños/as y de las adultas. No da a conocer su opinión frente a los hechos descritos
III1	Foco donde centra su atención en un incidente particular. Realiza interpretaciones dentro de la descripción de la situación ocurrida. Comienza a incluir opiniones y sugerencias frente a la situación seleccionada, indicios de descentralizar su discurso. Se evidencia que en su discurso menciona en reiteradas ocasiones el deber ser de las agentes educativas. No reflexiona sobre las experiencias, se focaliza en el comportamiento de los niños/as y de las adultas.
III2	Ahora comienza a organizar el diario en tres partes: conocimiento en la acción; reflexión en la acción; reflexión sobre la acción. En la primera, describe la situación que llama su atención brevemente. En la segunda parte, da a conocer su opinión y conocimiento frente a la situación vivenciada. Mientras que en la última parte da a conocer lo que haría ella como futura educadora en la situación vivenciada. No reflexiona sobre las experiencias, se focaliza en el comportamiento de los niños/as y de las adultas.
V1	Descripción de lo ocurrido, e incluye opiniones al respecto. En la segunda parte, da a conocer el uso de referentes teóricos para complementar sus concepciones de reflexión, profesional y práctica. Además da a conocer su opinión frente a lo que le permitió el taller y sus propios conocimientos al respecto. Especifica lo que cree (creencias) frente a algunos conceptos (práctica, reflexión, ser profesional) abordados en las clases de la asignatura de práctica. Contrasta sus creencias/visiones con teoría Emite opiniones respecto a sus propios conocimientos En la tercera parte da a conocer la importancia de reflexionar de la clase de práctica.
V2	En una primera instancia describe lo que le llama la atención. Luego comienza a dar a conocer su opinión frente a la dinámica utilizada en la asignatura de práctica y lo que esta le permitió a ella y a las demás estudiantes. Se focaliza en su participación en la dinámica y la descripción de su propio proceso de sistematización, (da a conocer el eje, avances y retrocesos del trabajo en grupo) No utiliza la teoría Finalmente se cuestiona la poca frecuencia con que es utilizada la dinámica.

VII1	Comienza a incorporar un nombre al incidente. Descripción de la situación. En la segunda parte menciona contradicciones, su opinión frente a las pataletas, y además comienza a cuestionarse a sí misma en este caso el uso adecuado de la voz y su actitud frente a los niños/as, inseguridades, etc. (se comienza a descentrar) En la última parte, su opinión frente a la teoría y reitera su opinión del uso adecuado de la voz, para dominar al grupo. Utiliza la pregunta del semestre relacionándola con sus decisiones, referidas a mejoras de su personalidad con los niños/as. No reflexiona de experiencias, se focaliza en el comportamiento de un niño, del personal educativo y de ella misma.
VII2	Descripción del incidente, sin emitir juicios ni comentarios del mismo. En la segunda parte, da a conocer reiterados sentimientos y opiniones de la situación vivenciada. Además incorpora teoría, definiendo algunos conceptos. A su vez, relaciona la teoría con la práctica. Mientras que en la última parte da sugerencias de las decisiones tomadas por la educadora, y además se cuestiona la imagen que tiene de la educadora. Reflexiona sobre la implementación de su propia experiencia, sin embargo, se centra en las acciones de la educadora durante esta, y no en su rol No se cuestiona, no da a conocer sus creencias Entrega sugerencias
IX1	Describe la situación que llama su atención, siendo ella protagonista de la misma. En la segunda parte, da a conocer sus sentimientos frente a las sugerencias realizadas por la educadora, y su opinión frente a su propio comportamiento. Sentimientos frente a la presencia de la educadora. Reconocimiento de su personalidad, inseguridades, etc. En la tercera parte, da a conocer el rol de los agentes educativos. Además incorpora el uso de teoría para respaldar sus opiniones.
IX2	Describe la situación que llama su atención, siendo ella protagonista de la misma. En la segunda parte, da a conocer sus sentimientos, opiniones, sugerencias respecto a su propio quehacer. Además visualiza su supuesto (explícitamente) en relación a las concepciones de los niños/as de sala cuna. También es capaz de identificar cuáles son las situaciones que a su juicio perjudican su labor educativa (mediación). En la última parte, se cuestiona su postura conductista. Y da a conocer la importancia, opinión respecto al rol mediador de la educadora. Además manifiesta importancia por trabajar su inseguridad, para mejorar su rol profesional.

4.2 Determinación de los Niveles de Reflexión

E4				
Observaciones				
Diarios	nivel pre reflexión	nivel inicial/ superficial	nivel avanzado/pedagógico	nivel superior/ reflexión crítica
I1	X			
I2	X			
III1	X			
III2	X			
V1		X		
V2		X		
VII1		X		
VII2		X		
IX1			X	
IX2			X	

4.3 Gráfico



5. Gráfico Panorama General de Niveles de Reflexión de las Estudiantes

