



Acompañamiento de práctica de formación y profesional: su influencia en el proceso reflexivo de la estudiante en formación de la Escuela de Educación Parvularia de la Universidad de Valparaíso.

Un estudio desde la mirada de las Educadoras de Aula

Tesis para optar al grado académico de Licenciada en Educación

**Bárbara Aparicio Vega
Susana Bustos Jeria
María José Ortega Escobar
Sushumna Rabanal González**

Profesora Guía: Carola Cacciuttolo Juárez

Noviembre 2015

Indice

AGRADECIMIENTOS	4
INTRODUCCIÓN.....	10
CÁPITULO I.....	12
Problematización	12
1. Antecedentes Generales:	12
2. Formulación y delimitación del problema:.....	14
3. Justificación y Relevancia.....	17
4. Preguntas de investigación:	18
5. OBJETIVOS:.....	20
5.1 Objetivo General:	20
5.2 Objetivos Específicos:	20
CAPÍTULO II:	21
Marco Teórico y Referencial.....	21
1. Formación Inicial Docente:.....	21
1.1 Identidad Profesional Docente.....	26
1.2 Competencias en Educación.	28
1.3 Formación de Educador/a de Párvulos.....	32
1.4 Formación Educadoras de Párvulo en Chile: Marcos Orientadores.....	38
1.4.1 Bases Curriculares Educación Parvularia:	39
1.4.2 Estándares Orientadores para Educación Parvularia.....	39
1.4.3 Marco para la Buena Enseñanza.....	40
2. Quehacer docente.	41
2.1 Prácticas Pedagógicas y Procesos Reflexivos.	44
3.- Formación de Educadora de Párvulos de la Universidad de Valparaíso.	52
3.1 Perfil de la Educadora de Párvulos de la Universidad de Valparaíso	55
3.2 Prácticas Pedagógicas y Procesos Reflexivos Escuela Educación Parvularia Universidad de Valparaíso.....	56
3.3 Modelos de Acompañamiento que contribuyan a la Reflexión de la Práctica Pedagógica de la Escuela Educación Parvularia Universidad de Valparaíso.	59
CAPÍTULO III:	62
Marco Metodológico.....	62
1. Tipo de estudio	62
2. Diseño del estudio.....	63
3. Unidades de análisis.....	64
4. Contexto donde se desarrolla la investigación	64
5. Sujetos participantes.....	64
6. Criterios de selección y/o participación.....	65
6.1 Criterios de homogeneidad:	65
6.2 Criterios de heterogeneidad:.....	65

7. Técnicas de Recolección de la Información.....	66
8. Instrumento de Recogida de la Información.....	67
9. Análisis de las entrevistas:.....	67
10. Limitaciones del estudio	68
CAPÍTULO IV.....	69
Análisis de la información: Dimensiones, categorías y subcategorías.	69
Dimensión A: Proceso General de Acompañamiento de Prácticas	70
A.1 Concepto de Acompañamiento.....	70
A.1.1 Guía y orientación.....	70
A.1.2 Supervisión de proceso.....	71
A.2 Fortalezas del proceso	72
A.2.1 Vínculo cercano.....	72
A.2.2 Rol Educadora Guía	74
A.3 Debilidades del proceso.....	74
A.3.1 Pauta Evaluación del desempeño de la estudiante en práctica de formación y profesional.	75
Dimensión B: Factores que inciden en el proceso general de prácticas.....	76
B.1 Momentos de retroalimentación.....	76
B.2 Acompañamiento generador de cambios en el desempeño de las estudiantes.....	78
Dimensión C: procedimientos que contribuyen al Proceso Reflexivo de la estudiante. .	79
C.1 Procedimientos desde la Educadora de Aula.....	79
C.1.1 Comunicación activa.	79
C.1.2 Análisis del quehacer pedagógico de la estudiante	80
C.1.3 Autonomía en la reflexión de la estudiante.....	81
C.2 Procedimientos desde la Educadora guía.	82
C.2.1 Registro de observaciones:.....	82
C.2.2 Rol que asume en la visita:	83
C.2.3 Diálogo con los diferentes actores del proceso	85
C.2.4 Retroalimentación.....	87
C.3 Relevancia de la práctica reflexiva en el desempeño profesional.....	90
C.3.1 Competencia necesaria en el proceso de formación:.....	90
C.3.2 Competencia instalada en el ejercicio profesional:	91
Dimensión D: Trabajo Articulado	94
D.1 Trabajo articulado para fomentar la práctica reflexiva, según educadora de aula. ..	94
D.1.1 Debilidad del trabajo en tríada:.....	94
D.1.2 Beneficios de establecer un trabajo en tríada	95
D.2 Visión global de la práctica de formación.....	97
CONFRONTANDO TEORÍAS: TEORÍAS FORMALES VERSUS DISCURSOS DE LAS ENTREVISTADAS.	99
A. Educadoras de Párvulos formadas desde la acción.....	99
B. Acompañamiento de práctica: factor clave para enfrentar la realidad educativa...	101
C. Relevancia del trabajo articulado	103

D.La reflexión como competencia.....	105
CAPÍTULO V:.....	107
CONCLUSIÓN.....	107
Proyecciones de investigación.....	111
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	112
ANEXOS.....	118

AGRADECIMIENTOS

Bárbara Aparicio Vega

Al llegar a esta etapa tan importante, en primer lugar quisiera agradecerle a la vida, que se ha encargado de darme un sinfín de experiencias, tanto positivas como negativas, pero de las que he aprendido mucho y me han llevado a convertirme en lo que soy el día de hoy. No ha sido fácil, pero cada obstáculo que se presentó, se convirtió en un desafío y el más grande de todos es convertirme en una profesional.

Por lo mismo no puedo ignorar a aquellas personas que estuvieron de alguna u otra forma a mi lado cada vez que necesité una palabra, un hombro, una risa o un abrazo, aquellos amigos y amigas, que se encargaron de sacarme de la rutina cada vez que fue necesario.

Quisiera agradecer a mi madre Alicia, mi hermana Valeria y a mi compañero de vida Felipe, que han sido mi permanente compañía durante estos cuatro años. Gracias por aguantar mi mal genio, mi estrés, mis caras, mis respuestas, pero principalmente gracias por su incondicional amor y comprensión. También agradecerle a mi padre Eliseo, quien a la distancia y desde el primer momento puso su confianza en mí. A ustedes decirles que a pesar de todo los amo con todo mi corazón.

También quisiera agradecerle a mis queridas compañeras tesoreras, por permitirme ser parte de este grupo tan compacto y llevar a cabo este trabajo de un año que sin duda no pudo ser mejor. Gracias por escucharnos, entendernos y aprender a querernos más que como compañeras, como amigas, porque cada junta de trabajo estuvo recargada de risas, música y mucha comida rica jijji. He vivido una hermosa experiencia al lado de ustedes y estoy segura que este vínculo perdurará más allá de la vida universitaria.

Y finalmente agradecerle a mi querida profesora Carola Cacciuttolo, por entregarme su confianza e involucrarme en este importante desafío, por su compromiso, por sus cuidados y por su paciencia. Gracias por sus frutas, pasteles, rosquitas, cafecitos y muchos más regalones.

Ha sido una gran profesora, amiga y guía.

Susana Bustos Jeria

Cuando miro donde ha llegado mi vida, la persona en la que me he convertido, los logros que he obtenido y el camino que he recorrido para llegar donde estoy, no puedo hacerlo sin verme bajo el amparo de esas dos personas que sin dudar lo han dado todo por mí, mis amados padres y mi gran compañero de infancia, mi hermano.

Mamá, eres el pilar de mi vida, el ser más incondicional que podré tener, estoy profundamente agradecida por todo lo que me has dado desde pequeña, por la educación y valores, tus desvelos, cuidados y esfuerzos por verme día a día feliz, gracias por apoyarme en todo lo que me he propuesto sin desconfiar un segundo en que lo puedo lograr, te amo infinitamente con todo mi corazón.

Papá, gracias por todos tus esfuerzos, por buscar que siempre sea feliz y tenga una sonrisa cada día, por apoyarme en todas las decisiones y estar dispuesto a dar vuelta el mundo por mí, gracias por ser el mejor papá que la vida pudo regalarme, te amo inmensamente.

Hermano, gracias por enseñarme lo que no sabía, por tu apoyo y preocupación, por ser un desafío y haberte dejado conquistar por la felicidad que me producen mis decisiones, espero que te sientas orgulloso, te amo.

Mis queridas tesoreras, gracias por no faltarnos, por la preocupación cada vez que me enfermé, por las risas y el cariño, en definitiva, gracias por ser las mejores compañeras que podía tener para trabajar en esta etapa. Si bien fuimos las cuatro unas grandes compañeras de trabajo, no puedo dejar de agradecer a nuestra profesora por confiar en nosotras y hacernos parte de sus propios desafíos, por tratarnos como mujeres llenas de conocimientos y competencias y no como unas niñas, por su preocupación, cuidado, cariño y respeto hacia nuestro trabajo, nunca olvidaremos todo su apoyo.

También quiero agradecer a todas esas personas que son parte de mi vida y me hacen feliz por estar, aquellos que me acompañan hace años y siempre estuvieron ahí para darme su apoyo, aliento, distracción y cariño en los días de flaqueza y en los que no, porque son incondicionales y han estado para lo bueno y para lo malo, gracias por ser simplemente ustedes y ser parte de esta etapa tan importante para mí, los quiero con todo mi corazón.

Por último no me queda más que decir, que este es el final de una etapa que marca el comienzo de una más importante, mi vida profesional, donde haré lo que me llena el alma, prometo luchar siempre por ser exitosa y mantener esto tan hermoso y valorable que tengo, mi vocación.

María José Ortega Escobar

Después del largo camino que he recorrido quiero partir agradeciéndole a Dios, por permitirme llegar a esta etapa tan especial en mi vida, con triunfos y momentos difíciles, pero que de una u otra forma he sabido sobrellevar y así lograr obtener mi título profesional.

Agradezco a mi Padre, mi angelito Gabriel, la persona que me enseñó que lo más importante es luchar con dedicación y cariño a los proyectos y metas que uno traza en la vida, muchas gracias papá por todo tu amor, tus desvelos, comprensión, por creer en mí, y de alguna manera por simplemente estar ahí... Te amo hasta el infinito.

A mi Madre Ivonne, que con su fortaleza y amor me dio las fuerzas para seguir, gracias por tu apoyo incondicional durante los cuatro años y por ser ese pilar que necesitaba para poder terminar este proceso, te adoro. A mis hermanos Carmen gloria, Gabriel y Javier, que con su amistad, amor y compañía me dieron las fuerzas para no bajar los brazos y mantener siempre la frente en alto para afrontar las diversas pruebas que pasé durante mi paso por la universidad.

A mis pequeños traviosos Nicolás y Josefa, quienes con su inocencia lograban alegrar día a día mi corazón con sus besos y abrazos llenos de amor. Los adoro.

Eduardo, mi compañero de vida, gracias por todo tu amor y por la confianza que depositaste en mí, gracias por creer en mí y luchar conmigo, entregandome seguridad en cada consejo y abrazo que me brindabas cuando más lo necesité... Te Amo

Tete mi tía querida, gracias por apoyarme incondicionalmente, por estar en todas conmigo, por darme ánimo y por ser una segunda madre para mí, por quererme tanto y por no importar las noches de desvelo que pasabas para ayudarme a cumplir a mi sueño.

A mi profesora guía Carola Cacciuttolo, muchas gracias por su apoyo y dedicación, sus sabias palabras y la entrega con cada una de nosotras. A mis compañeras de tesis, por su indudable paciencia y compromiso en esta última etapa de nuestra carrera, ya que sin ustedes no hubiese existido la sinergia que logramos para finalizar este proceso.

Finalmente agradecer a todos quines de alguna forma me ayudaron en esta maravillosa etapa para lograr lo que un día fue un sueño y hoy se ha hecho realidad.

Sushumna Rabanal González

Este trabajo refleja el culmine de una de las etapas más importante de nuestra formación profesional, sin embargo, no solo se queda ahí, sino que también refleja el comienzo de otra nueva etapa de crecimiento en mi vida...

Es por lo mismo, que no puedo dejar de agradecer a los seres que han acompañado mi historia, y mi camino de crecimiento, seres que han incidido en mi vida como grandes pilares de sabiduría y experiencias, de las que he rescatado y aprendido lo mejor; mi familia y amigos.

Debo agradecerles a ustedes, por su entrega de amor, por permitirme conocerlas y conocerlos en esta vida, por ser parte de su historia y ustedes de la mía, por estar siempre presente y crecer juntos, aprendiendo-nos, por sobre todas las cosas por ese amor incondicional, por esa entrega tan esencial y pura que proviene de cada uno de ustedes.

Amigos, ustedes saben a quienes van dirigidas estas palabras, los valoro muchísimo. Carola, Marcela, Abril, Maite, Joao, Abuelita Pete, ustedes junto a mi madre y mi padre, son los pilares fundamentales por los que he llegado a ser la persona que conocen hoy, la que conocieron y la que seguirán conociendo...

¡Gracias, los amo mucho!

Madre, sabes que las palabras no llegarán jamás a reflejar el verdadero agradecimiento que te mereces, has sido, eres y seguirás siendo mi matriz, mi núcleo, la principal fuente de mi sabiduría y crecimiento; gracias a ti, estoy aquí presente y consciente en mi propio camino, gracias por eso y tanto otro sin mencionar también. ¡Te Amo!

Quiero también dar agradecimientos a todo el equipo docente y no docente que conforma la Escuela EPA UV, a mis compañeras de carrera, que han incidido en mi crecimiento profesional sin duda alguna; y por último, y por esto no menor, a mis compañeras de tesis Bárbara, María José, Susana y profesora guía Carola C., gracias por la comprensión, por el acompañamiento, por los momentos compartidos, por ser ustedes, por lo valioso de cada una de ustedes y por la entrega para que esta etapa, nuestra etapa, diera los frutos que conocemos.

A ustedes los mencionados aquí y los que no, a la vida, infinitas ¡gracias!

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo es el resultado del proceso de investigación que un grupo de estudiantes de la Escuela de Educación Parvularia realizó como exigencia para optar al Grado de Licenciadas en Educación en la Universidad de Valparaíso.

La siguiente investigación centra su interés en indagar las percepciones que poseen Educadoras de Párvulos, que trabajan en diferentes realidades educativas de la región de Valparaíso, sobre el proceso de acompañamiento de prácticas de formación y profesional que realizan las Educadoras Guías a las estudiantes de dicha unidad académica, y la influencia en el desarrollo de las competencias reflexivas que esta última debe adquirir para su desarrollo profesional.

En el Capítulo I, se presentará la Problematización, en la cual se exponen los antecedentes generales del tema a tratar, la formulación y delimitación del problema, la justificación y relevancia, las preguntas de investigación y los objetivos generales y específicos que buscan dar respuestas y nos enmarcan el camino a seguir para la realización de ésta investigación.

En el Capítulo II se desarrolla el marco referencial de acuerdo a la revisión bibliográfica realizada, en éste se presentan y exponen los enfoques teóricos de diversos autores y sus planteamientos sobre temáticas relacionadas con: la Formación Inicial Docente, Identidad Profesional, Competencias Profesionales en Formación Docente, Formación de Educadoras de Párvulos, Quehacer Docente, Prácticas Pedagógicas y sus Procesos Reflexivos.

Posteriormente, en el Capítulo III, se presenta el diseño metodológico, el que se enmarca desde el paradigma cualitativo, que en esta ocasión será de tipo Fenomenológico. Los sujetos participantes son Educadoras de Párvulos pertenecientes a diferentes centros educativos de la Quinta Región, donde asisten estudiantes de la Escuela de Educación Parvularia de la Universidad de Valparaíso quienes realizan procesos de práctica de formación y profesional. La recogida de la información se realizó por medio de una entrevista semiestructurada.

Siguiendo con la estructura de la presente tesis, en el Capítulo IV, se presentan los Hallazgos, en el cual se incorporan los análisis de las entrevistadas realizadas, para luego efectuar una confrontación con referentes teóricos.

Finalmente, en el Capítulo V, se dan a conocer las conclusiones, que buscan responder a las preguntas y objetivos de la investigación expuestos en el Capítulo I y se ofrecen posibles aportes, sugerencias y proyecciones para la Escuela de Educación Parvularia de Valparaíso.

CÁPITULO I

Problematización

1. Antecedentes Generales:

La Educación Parvularia en Chile, al constituirse como el primer nivel educativo, desde sus inicios hasta los tiempos actuales, ha adquirido mayor importancia en el sentido de los beneficios que se le entregan a niñas y niños y sus familias, ampliando su cobertura tanto a los sectores vulnerables como también a aquellos con mayores recursos. Este nivel educativo posee una serie de exigencias, requerimientos, o competencias con las cuales deberá contar el profesional que llevará a cabo esta labor, para lograr cada uno de los objetivos que presenta la Educación Parvularia, principalmente el de propiciar más y mejores aprendizajes en niñas y niños, involucrando a las familias y miembros de la comunidad educativa. Para que esto se lleve a cabo de manera óptima, es que *“La educación parvularia constituye el primer nivel educativo que, colaborando con la familia, favorece en el párvulo aprendizajes oportunos y pertinentes a sus características, necesidades e intereses, fortaleciendo sus potencialidades para un desarrollo pleno y armónico”*. (MINEDUC, 2001. p.14)

De lo anterior, podemos identificar con claridad cuál es uno de los desafíos de la Educación Parvularia en Chile, y de qué manera se pretende lograr. Por lo tanto, para cumplir resulta fundamental que el educador o la educadora de Párvulos, cuente con las competencias que le permitirán desarrollarse en el mundo laboral. Dichas competencias determinadas en los perfiles de egreso de las instituciones donde se forma el/la profesional de la educación, se consideran como el saber actuar frente a diversos contextos y problemas que pudiesen surgir en su rol como profesional de la educación, así como señala Zabalza y Escudero (2004, citado en Blanco F. y Latorre M., 2011, p. 45).

Las competencias son las funciones que los formandos habrán de ser capaces de desarrollar como fruto de la formación que se les ofrece. Tales funciones habrán de desglosarse, a su vez, en actividades y tareas más

concretas. Todo ello orientado a gestionar problemas relevantes en el ámbito de una profesión.

Dentro de las competencias profesionales de la Educadora o Educador de Párvulos, se considera fundamental la competencia que desarrolla la capacidad de reflexión en la formación inicial docente, ya que resulta de mucha importancia que el profesional de la educación, sea capaz de reflexionar sobre su desempeño en distintos contextos.

Tejada (2005 citado en Pérez, 2008), define este proceso reflexivo como el análisis y posteriores soluciones a problemas desarrollados en distintos contextos, donde a través de aquel análisis se generarán las estrategias que les permitirán resolverlos con estándares y criterios de calidad.

Como anteriormente se mencionó, el proceso reflexivo es una parte importante de la formación inicial docente, constituye una competencia necesaria para este futuro profesional y su desempeño, ya que la persona que se encuentre en este escenario, deberá hacer suya la reflexión para encontrar mejoras en su quehacer pedagógico, a través de la crítica y búsqueda de soluciones, tal como lo menciona Perrenoud (2004, p. 31) *“Reflexionar no se limita a una evocación sino que pasa por una crítica, un análisis, un proceso de relacionar con reglas, teorías y otras acciones, imaginadas o conducidas en una situación análoga”*, por ende, es necesario que el formado no solo encuentre el problema o falencia en sus prácticas pedagógicas, sino que a través del análisis, busque soluciones y estrategias para mejorar lo detectado por él mismo; y por supuesto, haga de ésta una gran herramienta que utilizará en su esencia y vida profesional.

La reflexión tiene su origen en lo observado y analizado de la Práctica Pedagógica, la cual es, según lo planteado por Díaz V. (2006, p. 90- 91).

):

La actividad diaria que desarrollamos en las aulas, laboratorios u otros espacios, orientada por un currículo y que tiene como propósito la formación de nuestros alumnos (...) La práctica pedagógica, desde una perspectiva ontológica, es compleja y cuando reflexionamos entre el ser y

el deber ser de la actuación del docente encontramos que nos corresponde orientar a nuestros alumnos, contribuir a resolver sus problemas.

Lo que nos da a entender que son los escenarios o contextos donde comienza la formación del futuro profesional, ya que, éste debe poner en ejecución la teoría aprendida y las competencias obtenidas.

Para finalizar, se deben considerar los diversos actores que son partícipes activos de esto, considerando en primer lugar al alumno en formación (también llamado formado, estudiante), al formador (conocido también como profesor guía, profesor a cargo de práctica, tutor, supervisor) y el profesional, en este caso la Educadora y quienes conforman el equipo técnico de una institución educativa (también llamado mentores), siendo los dos últimos mencionados, los encargados de evaluar las competencias y desempeño del estudiante en el contexto que será su futuro campo laboral.

2. Formulación y delimitación del problema:

Las Instituciones de Educación superior que imparten carreras de Educación, tienen como responsabilidad contar con la metodología y profesionales necesarios para una formación profesional adecuada, lo que conlleva a someterse continuamente a evaluaciones y reflexiones acerca de cómo están llevando a cabo estos procedimientos, con el fin de obtener los resultados que ayuden a las mejoras de las falencias y potenciación de las fortalezas que puedan encontrar.

Tal como plantea Reveco, O. (2012, p. 49) *“La formación actual del docente debe considerar al menos los siguientes cuatro grandes aspectos: profundización en el saber específico de la profesión, formación en una cultura indagativa, en el contexto de una ética y de un capital cultural enriquecido”*. Es aquí donde emerge la necesidad que la formación inicial docente, permita a sus estudiantes profundizar, indagar, manejar información, trabajar en contextos heterogéneos, establecer procesos reflexivos sobre sus prácticas pedagógicas de formación, considerando roles éticos y profesionales, debiendo ser acompañado en cada paso por el cuerpo docente con el que cuenta en la institución de Educación Superior a la que pertenece, en definitiva, obtener diversas competencias

que sean herramientas para su desempeño profesional en el ámbito laboral de su área educativa.

En lo que respecta a la Educación Inicial, Educación Parvularia, la formación de los docentes de este ámbito es una cuestión que por su contenido y objeto de estudio ha adoptado enfoques diversos dependiendo de las épocas, las teorías en torno a la Educación, los modelos pedagógicos y didácticos, las concepciones de infancia, las políticas públicas, las situaciones económicas, sociales y culturales de los diferentes contextos, entre otros, que llevan a que uno de los focos sea la formación de Educadores especializados en el área de la primera infancia, íntegros y competentes para la realidad laboral (Zapata B., 2012 en Goldrine T., 2012). Éste debe ser un profesional que sea capaz de contar con las herramientas necesarias en conocimientos teóricos y prácticos, que sea un constante investigador acerca de sus propias acciones, de las de otros y de acontecimientos que rodeen el contexto en que se encuentre, que logre reflexionar respecto a sus prácticas pedagógicas, que posea la autonomía y autocrítica necesaria para mejorar o modificar ciertos aspectos de su quehacer pedagógico.

Competencia que es necesaria inculcar en la formación inicial docente, para que el futuro profesional de la Educación tome conciencia de sus acciones y de su quehacer pedagógico, observando, analizando y criticando, para buscar mejoras frente a las falencias que pueda encontrar, todo con el objetivo de que la competencia reflexiva se haga parte de él y sea utilizada a lo largo de su vida profesional.

Al observar las prácticas pedagógicas desde nuestra propia experiencia, se logra apreciar falencias en la competencia reflexiva, ya que suele dejarse de lado o no realizarse con la importancia y seriedad que debe, volviéndose un trabajo rutinario, tedioso y obligatorio para las estudiantes en formación inicial docente, que suele hacerse por cumplir, sin la responsabilidad y conciencia necesarias para mejorar sus prácticas pedagógicas. Realidad que nos lleva a preguntarnos el por qué sucede esto, qué pasa que los estudiantes en formación inicial docente no llevan a cabo esta competencia, qué sucede que los profesionales tampoco la concretan, y por último, qué sucede o sucedió con su propia formación que no existe motivación por reflexionar para mejorar.

En el contexto de la formación inicial docente de las estudiantes de Educación Parvularia pertenecientes a la Universidad de Valparaíso, encontramos que esta institución, tiene como objetivo formar Educadores/as de Párvulos, Licenciadas/os en Educación, desde una perspectiva integradora de Educación y Salud, atendiendo los requerimientos biopsicosociales de la primera infancia y sus familias, los cuales deberán ser profesionales reflexivos, críticos, creativos, con sólidos conocimientos en su disciplina y con capacidad para conformar equipos de trabajo multidisciplinarios e intersectoriales.

Dentro del Proyecto Curricular Escuela EPA UV (2012), se establece que en su desempeño profesional, podrán generar propuestas pedagógicas centradas en el desarrollo del lenguaje, la promoción de la salud y estilos de vida saludable, en diversos ámbitos educativos para la primera infancia, como jardines infantiles, colegios, programas y/o proyectos de hospitales y consultorios u organismos relacionados con la educación, atención y desarrollo integral de niños y niñas.

Pero, para llegar a esto, él o la estudiante deben pasar por una formación teórica y práctica que lo lleve a alcanzar herramientas profesionales y competencias de egreso para su futura vida laboral, dentro de las cuales se encuentra, la importancia de la reflexión acerca de las prácticas pedagógicas y el acompañamiento que recibe por parte de sus profesores y analizar cómo este quehacer pedagógico influye en su formación docente. Como es planteado en los objetivos de su Proyecto curricular (2012, p.26):

- Propender a la formación de capacidades de reflexión sobre la articulación y vinculación teoría-práctica mediante la inserción temprana y progresiva en centros de práctica que responden a diversas modalidades y contextos, intencionando el compromiso social de la profesión y enfatizando los procesos de investigación en la acción, vinculándose y apropiándose de la realidad y el conocimiento.
- Propender la formación de capacidades para liderar procesos en el aula e institucionales donde prevalezcan actitudes participativas, colaborativas, reflexivas, críticas y autocríticas como criterios permanentes de trabajo.

Es por ello que al observar nuestra realidad como estudiantes de la carrera de Educación Parvularia de esta Universidad, nos lleva a analizar y plantearnos interrogantes

sobre el proceso de acompañamiento de práctica que recibimos por parte de los docentes, también, nos lleva a preguntarnos y analizar cómo estamos reflexionando acerca de nuestras experiencias en las prácticas que vivimos y cómo la metodología de reflexión sirve para mejorar nuestro desempeño como estudiantes y es un aporte para nuestra formación inicial docente y nuestra futura vida profesional, la cual deberá dar respuesta a las necesidades de los niños y niñas, sus familias y las comunidades que nos rodeen.

Por todo lo mencionado anteriormente, es que el eje central de nuestro planteamiento del problema radica en obtener la percepción de las Educadoras de Aula respecto a lo que observan y conocen sobre el proceso de acompañamiento de práctica de formación y profesional, realizado por las Educadoras Guías de la Escuela de Educación Parvularia de la Universidad de Valparaíso, considerando cómo éste incide en el desarrollo y ejecución de la competencia reflexiva y en las estrategias que favorecen dicho proceso en las estudiantes.

3. Justificación y Relevancia

Considerando los antecedentes mencionados en el apartado anterior, podemos visualizar como influye el origen de la formación de los profesionales de la educación. Así también cómo este contexto le brinda al futuro profesional las herramientas necesarias que lo convertirán en un ser competente, investigador, reflexivo y autocrítico. Considerando estas características como fundamentales para el desempeño que tendrá este/a futuro/a profesional, es que consideramos que para que este proceso sea exitoso resulta de vital importancia al acompañamiento que reciben los estudiantes en sus prácticas de formación, ya que le permitirá adquirir las competencias de egreso que les favorecerá su desempeño en un futuro laboral. Por otra parte, consideramos que en Educación Parvularia estos aspectos son relevantes para la formación que debe tener una Educadora de Párvulos, ya que su rol, según el MINEDUC (2001, p. 14.) es ser:

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.

Es por esto que consideramos que las temáticas abordadas, nos permitirán obtener resultados, que favorecerán los procesos de formación profesional y que podrán trascender y contribuir a distintas carreras de pedagogía u otras áreas donde se realice un acompañamiento de las prácticas de formación en especial en Educación Parvularia de la Universidad de Valparaíso.

Además consideramos, que al realizar esta investigación nos permitirá:

- ✓ Identificar cuáles son las estrategias utilizadas por parte de la Educadora de Aula en el acompañamiento del proceso de prácticas pedagógicas que favorecen los procesos reflexivos en las estudiantes.
- ✓ Identificar cuáles son las estrategias utilizadas por parte de la Educadora Guía en el acompañamiento del proceso de prácticas pedagógicas que favorecen los procesos reflexivos en las estudiantes.
- ✓ Conocer e identificar cuál es la percepción que tienen las educadoras de aula del proceso de acompañamiento y cual su influencia en el desarrollo de las competencias reflexivas de la estudiante.

Pregunta General:

¿Cuáles son las percepciones de las Educadoras de Aula respecto al proceso de acompañamiento de práctica de formación y profesional, las estrategias y procedimientos utilizados, considerando su incidencia en las competencias reflexivas de las estudiantes en formación?

4. Preguntas de investigación:

- a) ¿Cuál es la percepción que tienen las educadoras de aula respecto al proceso de acompañamiento realizado por la educadora guía?

- b) ¿Cuáles son aquellas estrategias o procedimientos utilizados por la educadora guía para favorecer el ejercicio reflexivo de las estudiantes de Escuela de Educación Parvularia de la Universidad de Valparaíso durante su proceso de práctica de formación y profesional?
- c) ¿Cuáles son los procedimientos utilizados por las educadoras de aula para favorecer los procesos reflexivos en las estudiantes durante el proceso de prácticas de formación y profesional?

5. OBJETIVOS:

5.1 Objetivo General:

Analizar las percepciones de las educadoras de aula, respecto al proceso de acompañamiento de prácticas de formación y profesional y su influencia en las competencias reflexivas de las estudiantes de la Escuela de Educación Parvularia de la Universidad de Valparaíso.

5.2 Objetivos Específicos:

- a) Identificar las percepciones de las Educadoras de Aula respecto al proceso de acompañamiento y reflexión que realiza la Educadora Guía a las estudiantes en formación.
- b) Identificar los procedimientos utilizados por las educadoras de aula que contribuyen al desarrollo de competencias reflexivas durante el proceso de acompañamiento de prácticas.
- c) Conocer a través de la experiencia de las Educadoras de Aula, las estrategias utilizadas por las Educadoras Guías que influyen en el proceso reflexivo realizado por las estudiantes en formación para contribuir a su quehacer pedagógico.

CAPÍTULO II:

Marco Teórico y Referencial

1. Formación Inicial Docente:

Podemos entender la formación inicial, como la formación vinculada al desarrollo profesional, es decir, como Imbernón (2000) en su texto explica, *“esta formación es entendida como un proceso continuo que se inicia con la elección de una disciplina concreta”*. Proceso en el cual podemos decir que su objetivo básico es la adquisición de conocimientos tanto teóricos, como prácticos para su ejercicio profesional.

Así como lo indica Marcelo (2012, p. 211) la formación inicial es el *“período de tiempo que abarca los primeros años, en los cuales los profesores han de realizar la transición desde estudiantes a profesores”*, este periodo de transición agrega, *“es un periodo de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos, y durante el cual, los profesores principiantes deben adquirir conocimiento profesional, además de conseguir mantener un cierto equilibrio personal”*.

Siendo un periodo breve de formación, en el que se deben adquirir conocimientos y competencias profesionales, además de formar o establecer la propia identidad personal y profesional.

El proceso de formación docente ha ido experimentando diversos modelos a través del tiempo, los cuales se encuentran bajo la influencia de los diversos enfoques que han existido sobre la pedagogía. Sobre lo mismo, podemos decir que a inicios del siglo XX, emerge una nueva corriente en la pedagogía, la llamada *“pedagogía nueva”*, como lo explica Tagle (2011, p. 205), entendemos que se enfoca principalmente a la ciencia y sugiere una propuesta centrada en el niño; desde este mismo escenario comienzan a tomar relevancia los planteamientos de la psicología, surgiendo la idea de hacer de la pedagogía una ciencia y del pedagogo un científico.

Así la pedagogía, se dividió en diferentes escuelas de pensamiento, que derivaron a distintos modelos de formación, que se pueden clasificar en dos grandes categorías:

“enfoques experimentales” y “enfoques experienciales”. La primera categoría se asociaría directamente con la corriente del conductismo, mientras que la segunda categoría correspondería a la psicología humanista y sus ramificaciones. En ambos enfoques subyace la idea de que se aprende a enseñar aplicando lo aprendido a la práctica.

Es así como comienza a enfatizarse la idea, de que el docente comienza a aprender en la acción, naciendo el énfasis por la unión o integración de la teoría con la práctica. Sin embargo, esta unión no ha estado exenta de cuestionamiento, al respecto Ur (2006 citado en Tagle, 2011, p. 210) explica que:

El principal problema es que la teoría y la práctica son vistas como componentes separados en el proceso de preparación de profesionales; esto es, la teoría es vista como una generalización abstracta que no tiene conexión obvia con la realidad de la enseñanza, y la práctica es percibida como acciones implementadas en la sala de clases.

Describir las concepciones básicas de los modelos teóricos de formación docente, nos permiten comprender el paradigma en el que se desenvuelven los docentes hoy en día, y que influye directamente en su quehacer profesional. Actualmente encontramos los siguientes modelos según De Lella, (1999, p. 31):

- *El modelo practico-artesanal*; concibe a la enseñanza como una actividad artesanal, un oficio que se aprende en el taller. El conocimiento profesional se transmite de generación en generación y es el producto de un largo proceso de adaptación a la escuela y a su función de socialización. Se da un neto predominio de la reproducción de conceptos, hábitos, valores de la cultura “legítima”. A nivel de formación, se trata de generar buenos reproductores de los modelos socialmente consagrados.
- *El modelo academicista*; especifica que lo esencial de un docente es su sólido conocimiento de la disciplina que enseña. La formación así llamada “pedagógica” –como si no fuera también disciplinaria- pasa a un segundo plano y suele considerarse superficial y hasta innecesaria. . El docente no necesita el conocimiento experto sino las competencias requeridas para

transmitir el guión elaborado por otros, como un locutor hábil. La eventual autonomía se ve como riesgosa, fuente de posibles sesgos.

- *El modelo tecnicista eficientista*; apunta a tecnificar la enseñanza sobre la base de esta racionalidad, con economía de esfuerzos y eficiencia en el proceso y los productos. El profesor es esencialmente un técnico: su labor consiste en bajar a la práctica, de manera simplificada, el curriculum prescrito por expertos externos en torno a objetivos de conducta y medición de rendimientos.
- *El modelo hermenéutico-reflexivo*; supone a la enseñanza como una actividad compleja, en un ecosistema inestable, sobre determinada por el contexto —espacio-temporal y sociopolítico—y cargada de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas. Vincula lo emocional con la indagación teórica. Se construye personal y colectivamente: parte de las situaciones concretas (personales, grupales, institucionales, sociopolíticas) que intenta reflexionar y comprender con herramientas conceptuales y vuelve a la práctica para modificarla.

Estos modelos descritos, son los que predominan en las instituciones de educación superior encargadas del proceso de formación inicial de los docentes, tal como lo evidenciamos siendo estudiantes en formación en nuestra Universidad, tal como lo plantea Ávalos (2003 citado en Pedraja, Araneda, Ponce & Rodríguez, 2012, p. 29):

La formación inicial (...) en Chile se estructura de acuerdo a cuatro niveles de acción en el sistema educativo y que se oferta mayoritariamente en universidades y en menor medida en institutos profesionales, ordenándose cada nivel en una o más carreras con diversas especializaciones. Los niveles de formación son los que se indican a continuación: Educación Parvularia, Educación Básica, Educación Media y Educación Diferencial.

Sin embargo, estos procesos (los modelos de formación y práctica) para aprender a enseñar están siendo cuestionado por diversos autores, quienes plantean y concuerdan que los modelos de formación inicial *“se encuentran en una profunda crisis a causa del cuestionamiento de sus bases paradigmáticas y la aparición de nuevas formas de interpretar los procesos de conocimiento y sus repercusiones en el desarrollo*

multidimensional de los países” como lo indica Olivia et al. (2010 citado en Pedraja et al., 2012) esta “crisis” o la preocupación por la formación inicial es antigua, sin embargo, como explica Imbernón (2007, p. 15), la inquietud por saber cómo, de qué manera, los supuestos, los modelos y modalidades formativas provocan mayor innovación en la formación inicial, es mucho más actualizado.

A su vez, estos cuestionamientos permiten o dan paso a reflexionar sobre la importancia de adecuar nuevas metodologías, modelos de formación y prácticas que respondan a las necesidades actuales, tanto de los docentes en formación como de la educación en sí.

Por lo mismo, es fundamental resaltar la importancia de ver otras maneras de enseñar, de aprender, de organizarse, rompiendo así con la mirada lineal de la educación en la formación inicial, y abriéndonos paso a nuevas metodologías o cambios que ayuden a fortalecer el proceso de ésta, y así mismo el quehacer del docente. Así también lo apoya García (2002, p.6) cambios que deben llevar a replantear el trabajo de los docentes en el aula o el contexto donde se desarrollaran, que conduzcan a un proceso de enseñanza-aprendizaje más flexible y adaptado a las posibilidades y necesidades individuales de los alumnos.

Siguiendo en la misma idea, es también la calidad de la formación inicial docente, y sus factores vinculados (procedimientos u criterios) los que actualmente se toman en consideración a la hora de cuestionar éstos modelos o modalidades formativas mencionadas anteriormente; así la *“literatura especializada ha descrito algunos factores vinculados con la calidad de la formación inicial docente, como: a) la selectividad del programa formativo; b) la acreditación del programa y c) la autopercepción de preparación para enseñar de los propios egresados”* Manzi et al. (Citado en Ruffinelli, 2013). O a su vez, la Comisión Nacional de Acreditación en Chile (CNA-CHILE) utiliza los siguientes criterios en la formación inicial docente de calidad, en el proceso de acreditación de las carreras de pedagogía, (a) Perfil de egreso y resultados; (b) condiciones mínimas de operación; y (c) capacidad de autorregulación. (Manzi et al., 2011)

Además, no podemos obviar que la educación se encuentra en escenarios cambiantes, con nuevas demandas y necesidades según el contexto en el que se

encuentre, por lo que la formación de los profesores también debe adecuarse a estas nuevas perspectivas y necesidades, desarrollando competencias que mejoren sus capacidades para responder frente a estos nuevos escenarios. Tagle (2011, p. 204,) nos indica que *“respecto a esto, las últimas investigaciones en educación superior han puesto de manifiesto la necesidad de desarrollar en los estudiantes posibilidades de aprendizaje y formación tendientes a estimular el pensamiento reflexivo y la reconstrucción del conocimiento.”*

Apoyando la idea planteada sobre el pensamiento reflexivo en la formación inicial de los profesores, podemos avalar que este “enfoque” se encuentra principalmente basado en las ideas de Schön (1983, citado en Tagle, 2011, p. 206) quien nos plantea:

Este enfoque incluye algunos elementos que jugarían un rol preponderante en el proceso de desarrollo de la competencia profesional. Estos estarían estrechamente relacionados y son: los ‘esquemas conceptuales existentes’ de los estudiantes, el ‘conocimiento recibido’, el ‘conocimiento experiencial’, la ‘práctica’ y la ‘reflexión’.

Al igual como lo plantea Wallace (2002, citado en Tagle 2011, p. 206):

De acuerdo a este modelo, la competencia profesional se desarrolla reflexionando sobre el ‘conocimiento recibido’ (conocimiento sobre hechos, teorías, etc., que estaría asociado al estudio de una profesión determinada) y el ‘conocimiento experiencial’ (conocimiento derivado de la experiencia de enseñanza) a la luz de la práctica.

Es así como en nuestra investigación profundizaremos sobre algunos factores del enfoque reflexivo que responde a esta necesidad de estimular el pensamiento y la práctica reflexiva en los docentes que se encuentran en formación; dándole énfasis al tema de los procesos reflexivos que realizan las estudiantes de la escuela de Educación Parvularia de la Universidad de Valparaíso en sus procesos de prácticas de formación.

1.1 Identidad Profesional Docente.

Dentro de la formación inicial docente, nacen diversos componentes a desarrollarse en el futuro profesional, entre ellos, la identidad profesional, competencias, valoración por la carrera, reflexión crítica frente a la práctica pedagógica, entre otros, que serán pilar para su futuro laboral.

Para entender a fondo la “Identidad profesional docente”, primero debemos comenzar a definir el concepto de “Identidad”, el cual, principalmente hace referencia a una serie de características, rasgos e informaciones, que singularizan o destacan de algo o alguien.

Como refiere el autor Day C. (2006, p. 68) la identidad profesional docente se define como:

La percepción que éstos tienen de sí mismo, su autoconciencia, la forma en la que se autodefinen y le definen los demás. Dicha identidad comprende qué y quiénes son los docentes, su autoimagen, los significados que vinculan a sí mismos y a su trabajo y los significados que le atribuyen otros.

Otros autores definen Identidad como el modo en que los profesores analizan, sienten y ejercen su oficio, por esta razón, se dice que la construcción de las identidades docentes es continua, ya que se alarga durante todo el recorrido formativo y profesional, nutriéndose de las distintas experiencias a lo largo de su quehacer como educador, y convirtiéndose así en un proceso de crecimiento continuo y dinámico, con constantes transformaciones en pro de una adaptación social a nuevos contextos.

Considerando lo anteriormente señalado, la construcción de la identidad docente no es, ni puede ser ajena o impuesta, sino que por el contrario, es responsabilidad de todos los que integran el quehacer educativo.

En el plano individual de la identidad profesional, está presente la historia personal del docente, por esto es que Zehm y Kottler (1993, citado en Day C. 2006, p.18):

Maestros comprometidos apasionadamente son los que aman de manera absoluta lo que hacen y están buscando constantemente formas más eficaces de llegar a sus alumnos, de dominar los contenidos y métodos de su oficio. Así mismo sienten como misión personal (...) aprender tanto como puedan sobre el mundo, sobre los demás, sobre ellos mismos, y ayudar a los demás a hacer lo mismo”

Centrándonos en la docencia del profesor, se habla que la identidad de éste, consiste en la representación que elabora de sí mismo en relación a su enseñanza y que se sitúa en el punto de intersección engendrado por la dinámica interaccional entre las representaciones que tiene de sí mismo como persona y las que tienen los profesores y de la profesión docente.

Para entender el concepto de identidad, es necesario conocer sobre los dos componentes básicos de la identidad, el componente personal, que se ocupa del autoconcepto y la autoestima; y el componente social, que hace referencia a la percepción de la imagen que los demás construyen sobre nosotros y sobre nuestro trabajo, lo que es parte de una percepción social. (García M. Vallejo M. Nieto J. p. 2).

Hay que tener en cuenta que, producto del componente social, los docentes no sólo se ven valorados por sus apreciaciones o por lo que ellos realizan en su labor como docente, sino también a partir de lo que los otros reflejan de ellos y de las percepciones que tienen del educador.

La identidad profesional suele ser el resultado de un largo proceso por construir, es un modo propio de sentirse profesor, al tiempo que da sentido a su ejercicio cotidiano. Se construye por medio de un conjunto de dinámicas y estrategias identitarias, que, para así o para otros, se va constituyendo en el ejercicio de la profesión. Desempeñan un papel clave en ese proceso las experiencias vividas como estudiantes, el posible atractivo de la docencia, los inicios del ejercicio profesional; todo ello condicionará positiva o negativamente al estudiante.

La identidad profesional docente es un constructo conformado, a la vez, por factores racionales (cognitivos) y no racionales (emotivos y afectivos), donde los valores

personales y profesionales están en el núcleo que, a su vez se expresa en la motivación, actitud y compromiso con el que el profesorado afronta su trabajo. Day C. (2006), ha defendido además que existe una relación directa o indirecta entre identidad afectiva, y en los resultados alcanzados en el aprendizajes del alumnado.

Los continuos cambios que la sociedad va experimentando en relación al concepto de educación, hace necesario que el educador esté en constante y continua preocupación, de ver cuáles son los desafíos que les plantea esta sociedad y los cambios y propósitos que ésta le propone, para así reconstruir y construir su identidad profesional, como forma de fortalecimiento de su profesión, con el objetivo de brindar conocimientos integrales a los educandos.

1.2 Competencias en Educación.

Tal como la identidad profesional es un componente clave para la formación de cualquier profesional, lo es también el concepto de competencias, el cual suele ser destacado de sobremanera en el ámbito de la Educación, cumpliendo el rol de ser un pilar fundamental en este proceso de adquisición de saberes y técnicas para el desarrollo del futuro rol de educador.

Durante la historia de la formación docente, en los últimos tiempos se ha comenzado a aplicar en distintos modelos europeos, una propuesta referida a la formación basada en competencias. Cuando hablamos de competencias, nos referimos a un concepto que posee una amplia gama de definiciones, por ejemplo, algunas las definen como la capacidad de competir, luchar o pelear para conseguir algo o ser mejor que otros u otras. Sin embargo cuando el concepto se encuentra inserto dentro de la formación de futuros docentes, hablamos, según Rial (2000. citado en Zabalza, 2007, p. 71) de *“la capacidad individual para emprender actividades que requieran una planificación, ejecución y control autónomo”*.

Dentro de los cambios que ha sufrido el término competencia a través de la historia, en la década del 90' se logró descubrir dentro del ámbito de la formación profesional constituyendo según Zabalza (2001, p. 12) *“un referente teórico necesario para el estudio de los perfiles profesionales y el diseño de programas de formación para el trabajo”*.

Es por esto, que se han creado modelos curriculares basados en competencias que tienen como objetivo apoyar el desarrollo de las capacidades de los estudiantes en formación, para lo cual es fundamental adquirir un conjunto de saberes: el saber, saber hacer, el saber ser y el saber convivir, lo cual apunta a una futura integración laboral efectiva del profesional, desde un enfoque integral elevando el potencial de los individuos para sobrellevar las transformaciones que sufre el mundo y la sociedad actual.

Así como también lo plantea la Oficina Regional de la UNESCO para América Latina (OREAL, 2006, p.28):

Se entiende por competencia el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes (conjunto de saber, saber – hacer y saber estar) ejercidos en un campo desde la experiencia humana y necesarios para tener un puesto. De esta forma, la formación basada en competencias pretende ser un enfoque integral que busca vincular el sector educativo con el productivo y elevar el potencial de los individuos, de cara a las transformaciones que sufre el mundo actual y la sociedad contemporánea.

Según la definición de Perrenoud P. (2000, p.1) *“una competencia es la facultad de movilizar un conjunto de recursos cognoscitivos (conocimientos, capacidades, información, etc.) para enfrentar con pertinencia y eficacia a una familia de situaciones”*, queda en evidencia que no se refieren netamente a conocimientos, sino que, a la capacidad de utilizar los recursos personales pertinentes a la situación que se presenta. En este aspecto, cuando utilizamos aquellos recursos, hablamos de operaciones mentales complejas sostenidas por los esquemas del pensamiento, los cuales son encargados de guiar los comportamientos, el desempeño o las acciones adaptadas a las demandas de la situación. Es por esto que Perroun (2004 citado en Goldrine T., 2012, p. 158) nos dice que:

El concepto de competencia se ubica dentro de una teoría del pensamiento y de la acción situados, pero también del trabajo, de la práctica como profesión y condición. Las competencias personales se crean, se forman en

situaciones de desempeño de los estudiantes en situaciones de práctica o trabajo.

Por lo tanto podemos decir, que el futuro profesional, si bien adquirirá competencias a través de un proceso mental de modificación de esquemas, también lo hará a través de la práctica, en la medida en que tenga que buscar distintas formas de enfrentar las situaciones a las cuales deba enfrentarse.

Las competencias que el profesional va a adquirir, poseen tres aspectos de gran relevancia, en primer lugar hablamos de la adquisición de nuevos conocimientos por lo que los sujetos buscan *“mejorar nuestras capacidades y enriquecer nuestro bagaje de conocimientos y recursos de actuación en el medio”* (Zabalza, 2001, p. 9), también desde un enfoque psicológico estas competencias le entregan al profesional en formación, la seguridad de que lo que está haciendo se encuentra bien, se siente capaz, por lo tanto, sabe lo que hace y como lo hace, es decir, las competencias deben entregar la posibilidad de demostrar los conocimientos adquiridos con seguridad, autonomía e iniciativa, y en tercer lugar, existe una dimensión social, la cual se vincula con el nivel de exigencia que posee el rol del profesional, por lo que se considera un estándar básico de dominio de quienes ejercen.

Dentro de esta perspectiva debemos saber que la capacidad de actuación requiere la adquisición de conocimientos especializados, para lo cual es fundamental adquirir ciertas competencias que tienen como papel fundamental fusionar el conocimiento teórico con la práctica.

Aubrun y Orifiamma (1990) mencionados en la obra de Zabalza (2007) consideran de real importancia para las condiciones en las que se produce el ejercicio profesional en la actualidad, el concepto de *competencias de tercer nivel* las cuales clasifican en cuatro grupos:

- a) Competencias referidas a comportamientos profesionales y sociales: Acciones realizadas por distintos sujetos, referidas a actuaciones técnicas o de producción, de gestión, a la toma de decisiones, trabajo compartido, asunción de responsabilidades, etc.

- b) Competencias referidas a actitudes: Tienen que ver con la capacidad que tienen las personas para afrontar distintas situaciones que configuran su trabajo, como por ejemplo: las formas de trato con los demás, la motivación del personal, la capacidad de adaptación, entre otras.
- c) Competencias referidas a capacidades creativas: La manera en que se aborda un trabajo en conjunto.
- d) Competencias de actitudes existenciales y éticas: Tienen directa relación con la capacidad de analizar las acciones propias, criticar el propio trabajo, si existe algún proyecto personal, valores humanísticos y compromiso social y ético.

Sin embargo, Zabalza (2007) al considerar estas competencias como un planteamiento novedoso y poco desarrollado por otros autores, considera fundamental que los docentes posean distintas competencias, entre las que destacan: Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje, seleccionar y separar los contenidos, ofrecer información y explicaciones comprensibles y bien organizadas (Competencia comunicativa), manejo de nuevas tecnologías, diseñar la metodología y organizar las actividades (organización del espacio, la selección del método y selección y desarrollo de las tareas instructivas.), comunicarse-relacionarse con los alumnos, tutorizar, evaluar, reflexionar e investigar sobre la enseñanza y finalmente identificarse con la institución y trabajar en equipo.

Es por esto que Canto y Bozu (2009) citados en Gallego, M^a; Gámiz, V; Pérez, M^a & Romero, M^a (2009), señalan algunas de las razones para optar por un perfil docente basado en competencias:

- 1) Permite la apertura de espacios de interrelación de capacidades y saberes, con el objetivo de potenciar de manera integral el desarrollo personal y profesional.
- 2) Al ser contextualizado, nos permite adecuarnos a las demandas sociales, a las necesidades del desarrollo integral de los estudiantes, aprender permanentemente y de atender a la diversidad cultural y a las condiciones en las que se desarrolla la docencia.
- 3) Proporciona la capacidad de adaptación al proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo tanto existe una mayor posibilidad de adecuarse al ritmo de los cambios que se producen en la actualidad.

- 4) Nos obliga a estar en constante perfeccionamiento de la formación docente que busca profundizar y desarrollar nuevas capacidades a lo largo de la vida.
- 5) Tiene como eje central el desarrollo de las capacidades de los sujetos, favoreciendo la formación de profesionales críticos y reflexivos, autónomos y responsables en su desempeño profesional, adquiriendo la capacidad de poder plantear alternativas pedagógicas y participar en la toma de decisiones vinculadas a la educación en los distintos niveles y/o ámbitos donde sea correcto actuar.

Esta última, busca que el futuro docente, desarrolle la capacidad de reflexionar sobre su actuar, analizar el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollado, preguntarse como articula las competencias propias de su disciplina, por lo tanto reflexionar conlleva a pensar, observar, debatir consigo mismo y tratar de explicar las propias acciones, mirar lo que se hace de una manera crítica, lograr justificar las decisiones tomadas, con el objetivo de rectificar o tomar nuevas decisiones que pretendan mejorar las prácticas docentes.

1.3 Formación de Educador/a de Párvulos.

La formación docente en general y específicamente del o la Educadora de Párvulos, está basada en la adquisición de diversas herramientas y el desarrollo de diversas competencias, que la llevarán a ser un/a profesional íntegro/a en su quehacer.

Nuestro país tiene entre su capital cultural, la experiencia ya casi de siglo y medio en formación de Educadores/as de Párvulos, siendo la correspondiente al nivel universitario la de mayor existencia, con más de setenta años de antigüedad. En todo ese tiempo se han aplicado diversos enfoques, modelos y estrategias, los cuales fueron pioneros no sólo en Latinoamérica, sino en el mundo. De la experiencia mencionada, hay mucho que recoger, como el enfoque integrado de atención del párvulo desde el nacimiento, el profundo respeto a las características del niño y de la niña sustentado en una base ética, la fundamentación teórica multidisciplinaria del quehacer profesional, las prácticas tempranas, el estudio de la realidad, el rol transformador del centro formador en iniciativas que incidieran en el desarrollo del sector a partir de una clara identidad profesional, los sistemas de ingreso y egreso a la carrera, entre otros.

En la actualidad, muchos de estos aspectos, que son realmente los de fondo de una formación de educadores/as, se han perdido, en los aspectos formales y de instrumentalización que están primando por influencia del sistema.

Como lo manifiesta la idea de Peralta M., en Goldrine T. (2012, p. 77):

El enfoque es peligrosamente tecnócrata y no siempre profesionalizante; la copia indiscriminada de modelos externos básicos prima y se centra solo en la docencia. Son pocos los centros donde se hace investigación y producción teórica, y el rol de las universidades de ser faros críticos, que iluminen el camino por sobre presiones de todo tipo, entre ellas mercantilistas, es cada vez menor.

Esta es una visión de la realidad que viven los futuros profesionales encargados del área de la Educación en sus instituciones de formación superior, las cuales se han ido preocupando o enfocando más en el área mercantil que en la esencia principal que debe recibir una persona en su ámbito de formación, la cual, consta de valores profesionales, como la ética, la moral, el respeto por la profesión, lo que ésta conlleva y cómo influirá en las personas que serán beneficiarias del rol profesional del formado y los conocimientos teóricos, que serán clave para enfocar o guiar el rol mencionado anteriormente.

Como rescata Peralta M. en Goldrine T. (2012, p. 77): *“La formación de seres humanos trascendentes en su etapa más delicada y crítica es de la mayor complejidad, y merece los mejores esfuerzos e inteligencias, los que son muy disímiles a las miradas simples de la Educación”*, dejando en claro, la importancia de la etapa en la que se enfoca la Educación Parvularia, la infancia, y cómo ésta merece los mejores esfuerzos y recursos para la formación de sus futuros profesionales, ya que éstos serán los encargados de formar a los futuros adultos de nuestra sociedad, y deben contar con todas las herramientas, bases y pilares necesarios para ser un formador de calidad.

Según Ruiz J., (1998, p. 83), existen sellos para estos profesionales en los cuales se explicita el tipo de profesional deseado, en cuanto a sus competencias y actitudes, que aunque tengan distinta naturaleza, poseen idéntica relevancia para el futuro profesional.

Es así como este autor, deja entrever que el sello de los/as Educadores/as de Párvulos consta de los dos componentes propios de la formación, los cuales son descritos de la siguiente manera:

Componente de competencias: Se inscribe en el universo de la racionalidad instrumental y alude globalmente a toda capacidad para poner en marcha y controlar procesos dirigidos a objetivos específicos. Se refiere centralmente a las capacidades para adoptar y adecuar medios con el propósito de conseguir fines determinados. Representa las distintas formas del saber-hacer profesional.

Componente de Actitudes: Se inscribe en el universo de la racionalidad valórica e involucra las predisposiciones fundamentales que ligan a la persona con su profesión, dentro de un marco asumido de significados de orientación social. Se refiere a un complejo actitudinal y valórico, que integra como parte sustantiva de la formación los problemas de la ética y la convivencia.

Estas características son habilitadoras para desempeñar el rol profesional y pedagógico con niños/as de 0 a 6 años, su familia y todo el entorno socio cultural que los rodea, complementando lo actitudinal con lo procedimental, la cual corresponde a la esencia necesaria que debe poseer un profesional de la educación, para poder articular sus saberes teóricos, saberes prácticos y actitudinales.

Los componentes actitudinales a los que el sello de Ruiz J., (1998) se refiere, son la motivación para seguir aprendiendo en el ejercicio de la profesión, producto de la necesidad de adaptar e interrogar la teoría y evitar una mera aplicación mecánica de la misma, estar dispuesto a la tolerancia y participación en unidades educativas, valorar a sus alumnos entregándole confianza y autorregulación, ayudándolo a forjar su identidad profesional, tener una actitud crítica y reflexiva para crear estrategias innovadoras que propician aprendizajes significativos en los niños menores de ocho años, además de reconocer y valorar las diferencias individuales, ritmos de aprendizaje y desarrollo de cada niño y niña.

Al analizar el contenido descrito recientemente, podemos notar que las actitudes tienen que ver netamente con componentes intrínsecos del profesional, es decir, componentes valóricos y crítico que contribuirán directamente al profesionalismo, los cuales a través del proceso de formación deberán desarrollarse en los o las estudiantes de la Escuela de Educación Parvularia, independiente de la institución educativa a la que pertenezcan, todo con el propósito de contribuir a la labor de educar que deberán desempeñar en un futuro.

Son básicamente aspectos valóricos que los llevarán a ser partidarios de ciertas actitudes, las cuales contribuirán a tomar decisiones en su acción pedagógica y profesional, conjugándolas a la vez con las competencias que debe poseer.

Algunas de las competencias profesionales que el autor destaca, lo expresa a través de habilidades como diseñar estrategias que permitan abordar la diversidad cultural de los niños (as) y su contexto, planificar y mediar el proceso de aprendizaje, lograr insertarse en equipos de trabajo con otros profesionales y su comunidad educativa, administrar y gestionar recursos humanos, técnicos, materiales y financieros en el ámbito laboral a su cargo, facilitar la transferencia cultural a los niños (as) y sus familias a través de diversas oportunidades, utilizar la tecnología como medio para el aprendizaje significativo, crear y promover respuestas innovadoras a las demandas educativas de una sociedad cambiante, investigar en la acción para comprender y transformar su quehacer educativo, alcanzando niveles crecientes de autonomía en su profesión, por último, lograr diseñar y producir recursos didácticos que propicien aprendizajes significativos en los niños menores de ocho años.

Si bien estas habilidades son más inspiradas en el aspecto teórico, técnico y práctico del profesional de la Educación, coinciden con los componentes actitudinales descritos en el apartado anterior, sobre todo en la importancia que se le da a ser un profesional autónomo, el cual deberá investigar, criticar, comprender, reflexionar y transformar su quehacer educativo o pedagógico con el fin de obtener beneficios para sus formados, tomando la teoría, recursos didácticos y metodológicos con el fin de innovar y potenciar aprendizajes significativos de manera más eficiente, adaptándose a las necesidades e intereses de las personas que está educando.

Existen investigadores que confirman las afirmaciones anteriores, demostrando la importancia de las herramientas teóricas, prácticas y el uso complementario de ambas que debe poseer un profesional de la Educación Parvularia. Es así como, por ejemplo, encontramos a Ofelia Reveco en su artículo *¿Calidad o cualidad de la Educación Infantil? Lo que muestra la investigación* (2012) de la revista *Docencia*, que toma planteamientos realizados en 1993, y afirma que es necesario “*Analizar permanentemente la práctica pedagógica, haciendo seguimiento del quehacer pedagógico, sistematizando y evaluando; en suma, aportando a la pedagogía de la Educación de Párvulos*” (p. 26); y el enunciado de Young (2000 citado en Reveco O., 2012, p. 26) que plantea la misma propuesta para la formación de educadores: “*Vivir procesos de perfeccionamiento permanentes que permitan el análisis y mejoramiento del quehacer pedagógico con los niños, las familias y la comunidad*”; los cuales dejan aún más clara y explícita la necesidad de formar a un profesional capaz de reflexionar a través de la teoría y la crítica de sus propias prácticas pedagógicas, para poder comprender y tomar decisiones frente a lo encontrado sobre la investigación propia sobre su quehacer pedagógico.

Por lo dicho anteriormente, nace la necesidad tanto de la sociedad como de nosotras, de mirar si es que las estudiantes de Educación Parvularia de las distintas instituciones de educación superior, están siendo formadas bajo lo teórico, actitudinal y valórico necesario para cumplir con su futuro rol profesional, tal como lo plantea Romo V. en Goldrine T. (2012, p. 108):

La formación inicial de las/ os educadoras/es demanda preguntarse por los valores básicos en que han de ser formadas las futuras profesionales, en torno a desarrollar en sí mismas un profundo respeto y activo aprecio por el otro, transitando en su formación por instancias que le permitan configurar una sensibilidad estética y ética pertinente a una identidad profesional de un educador de la primera infancia. Así como desarrollar los conocimientos curriculares y estrategias metodológicas para guiar en este camino a los niños y sus familias

Lo anterior nos demuestra que la formación inicial por parte de las instituciones académicas, posee dos grandes demandas o componentes que deben cumplir, la primera exige una profunda reflexión respecto a los valores que se le comunican a las estudiantes,

y la otra, instaurar una mirada autocrítica respecto al impacto y la conveniencia de las experiencias formativas que entregan en el propio proceso de los/as jóvenes en formación, con respecto a sí mismos/as y las competencias que han de desarrollar para guiar a otros.

Por todo lo descrito en la temática, es importante y primordial reflexionar sobre la formación que están recibiendo los futuros profesionales de esta área de la Educación, en las competencias que han de desarrollar los/as Educadoras/es de Párvulos y los objetivos del proceso de formación de los que se hacen parte, de manera que se dé respuesta a los intereses y necesidades de los niños y niñas, a las políticas y derechos en torno a la infancia y a las particularidades de cada contexto. En el área de las competencias relacionadas al saber específico del Educador de Párvulos deben reflejar al ser humano y el tipo de ciudadanía que se aspira en un momento determinado.

Para obtener estas metas Zapata B. en Goldrine T., (2012, p.133) plantea que:

Los procesos de formación de los Educadores de Párvulos, han de orientarse al desarrollo de las competencias relacionadas con el ser, el ser con otros, el saber y el hacer, que le permitan desde sus prácticas pedagógicas y acompañamiento afectuoso e inteligente, el reconocimiento del niño como sujeto y centro de proceso educativo, su desarrollo integral, la movilización de aprendizajes y el logro de los propósitos establecidos en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia.

Es así, como notamos que el relacionar la teoría, práctica y su complementariedad, es decir, el saber específico del Educador de Párvulos y la formación para el desarrollo de competencias, precisa la utilización y contextualización de las prácticas pedagógicas, ya que aquí los futuros profesionales desarrollaran competencias que le permitirán reconocer al niño como sujeto individual y social de derechos, articular los diversos saberes cognitivos, teóricos, procedimentales y actitudinales relacionados con el área de la Pedagogía y el desarrollo infantil en el marco de la diversidad cultural de la que se rodeará en este escenario.

En definitiva, como dice Reveco O. (2012, p. 27):

La mirada desde las/os docentes muestra que deben ser personal especializado, formado en programas sistemáticos y por períodos de mediano plazo y que estos deben desarrollar no solo competencias técnicas (metodológicas y didácticas) sino también aquellas de tipo valórico y actitudinal.

Con esto englobamos la idea de los diversos autores presentados y sus planteamientos destacados, explicitando la importancia que posee en la formación de las Educadoras/as de la articulación de la teoría, práctica, reflexión y crítica en los procesos metodológicos con la que deben contar, para así lograr modificarlos y favorecer al alumnado que formaran en su futuro quehacer profesional.

1.4 Formación Educadoras de Párvulos en Chile: Marcos Orientadores

En nuestro país existen ciertos Marcos Orientadores en la formación de los estudiantes que serán los futuros docentes, los cuales sirven como guía y referencia para los procesos formativos y profesionales, para las exigencias que demanda su profesión y la metodología a seguir para alcanzar los objetivos planteados en su quehacer profesional.

Dentro del ámbito de Educación Infantil, encontramos tres que son de netamente de origen nacional, hablamos de las Bases Curriculares de Educación Parvularia, Estándares orientadores para Educación Parvularia y el Marco para la Buena enseñanza, los cuales serán descritos uno por uno a lo largo de este capítulo, de manera de comprender las orientaciones y referentes a nivel nacional dentro de la formación de los docentes.

1.4.1 Bases Curriculares de la Educación Parvularia:

Este documento corresponde al nuevo currículo que se propone como marco orientador para la educación desde los primeros meses hasta el ingreso de los niños y niñas al primer año de Educación General Básica. En este documento, se toman en cuenta las condiciones sociales y culturales que enmarcan y dan sentido al quehacer educativo a inicios del siglo XXI, su elaboración ha tenido como criterio fundamental del derecho de la familia de ser el primer y principal agente educativo de sus hijos/as

Beatriz Zapata en Goldrine T., (2012), destaca y articula la formación de educadoras con el objetivo que busca las Bases Curriculares, planteando que en éstas existe un cuerpo de logros a obtener que busca ampliar las posibilidades de aprendizaje considerando las características, potencialidades de cada niño/a, el rol mediador del adulto profesional, los nuevos contextos familiares y culturales del país y las actualizaciones que va teniendo la pedagogía cada día.

Es por ello, que ante las demandas del mundo actual y la educación, el profesional que se desempeñe en esta área deberá generar un conjunto de competencias para reconocer y tratar al niño/a como lo que es, un sujeto social que posee plenitud de derechos y responsabilidades, el cual a medida que crece se construye como persona en procesos de socialización, debiendo contar con el apoyo de un adulto que vele porque esto se cumpla, teniendo infinidad de capacidades y potencialidades para vivir variadas experiencias que le permitan la exploración, descubrimiento y la obtención de aprendizajes significativos para su vida.

1.4.2 Estándares Orientadores para la Educación Parvularia

Este es otro documento nacional específico en la orientación profesional de los/as Educadores/as de Párvulos, fueron creados por el Ministerio de Educación durante el año 2010 y 2011, describen lo que se debe saber y saber hacer para enseñar en los diferentes niveles educativos. Además, entregan información sobre las competencias genéricas, disposiciones y actitudes profesionales que deben desarrollar las personas que tengan por objetivo ejercer esta profesión.

Los estándares han sido creados bajo diversos criterios que apuntan a la integridad profesional, dividiéndose en dos grandes categorías: estándares pedagógicos y estándares disciplinarios para la enseñanza, éstas se articulan y complementan entre sí con el fin de proporcionar conocimientos y habilidades necesarios para el óptimo desempeño docente. Tal como lo plantea el Gobierno de Chile, Ministerio de Educación, (2011):

- I. **Estándares Pedagógicos:** apuntan a las competencias necesarias para el adecuado desarrollo del proceso de enseñanza.
- II. **Estándares disciplinarios para la enseñanza:** Describe competencias propias de la enseñanza en áreas específicas de aprendizaje.

1.4.3 Marco para la Buena Enseñanza

Como enuncia el Gobierno de Chile, Ministerio de Educación (2003), este instrumento no es netamente de la Educación Parvularia, pero es tomado en cuenta para todos los estudiantes de las carreras pertenecientes al ámbito educacional, busca representar todas las responsabilidades de un profesor en el desarrollo de su trabajo diario, tanto en el aula y la comunidad con la que trabaja, contribuyendo al éxito en su rol como mediador de la obtención de aprendizajes por parte de su alumnado. Además, busca contribuir al mejoramiento de la enseñanza a través de un itinerario que guíe a los profesores jóvenes en sus primeras experiencias y a los que poseen mayor trayectoria busca ayudarlos a perfeccionar aún más su labor y hacerla más efectiva, en definitiva, busca que sea un marco socialmente compartido que permita a cada docente y a la profesión en sí, enfocar sus esfuerzos de mejoramiento y perfeccionamiento asumiendo la riqueza de ser docente, siendo capaces de mirarse, criticar, reflexionar y evaluar su desempeño, para potenciar su desarrollo profesional y mejorar con ello la calidad de la Educación.

Este documento presenta cuatro criterios que muestran los elementos específicos en los que deben centrar su desempeño los profesionales, los cuales se basan en tres preguntas claves: ¿Qué es necesario saber?; ¿Qué es necesario saber hacer? y ¿Cuán bien se debe hacer? o ¿Cuán bien se está haciendo?, dando origen a los dominios que explicitan la labor docente y ciclo del proceso educativo, abarcando desde la planificación y preparación de la enseñanza (Dominio A), creación de ambientes propicios para el aprendizaje (Dominio B), enseñanza propiamente tal, hasta la evaluación y la reflexión

sobre la propia práctica docente, necesaria para retroalimentar y enriquecer el proceso (Dominio C y D).

En fin, tal como rescata Pardo M. (2012, p. 92) lo planteado por Fukkink & Lont (2007) *“las buenas prácticas de las educadoras de párvulos, lejos de ser espontáneas o de derivar de las prácticas de crianza tradicionales, son resultado de la preparación profesional”*, al analizar los saberes que se debería poseer, reaparece la importancia y relevancia de la preparación y formación inicial que deben recibir las futuras profesionales de Educación Parvularia por parte de las casas de estudios y profesionales que estén a cargo de este proceso, siendo prioritaria la formación de competencias, tanto valóricas como técnicas, para poder poner en práctica al momento de insertarse en el mundo laboral.

2. Quehacer docente.

Definimos el Quehacer Pedagógico como la labor que el educador realiza cotidianamente, el cual se encuentra basado en la adaptación de un modelo pedagógico dado y expresado a través de una metodología que es propia, en éste se pone en práctica la función de educar y enseñar, haciendo uso de variadas estrategias y prácticas pedagógicas que permiten a los estudiantes apropiarse de conocimientos y al educador coger los conocimientos para adaptarlos a las necesidades de los educandos.

Dicho de otro modo quehacer pedagógico también se conoce como práctica pedagógica, por eso según Fierro & Contreras (2003, p. 1):

La práctica docente es de carácter social, objetivo e intencional. En ella intervienen los significados, percepciones y acciones de las personas involucradas en el proceso educativo (alumnos, docentes, padres, autoridades, etc.). También intervienen los aspectos políticos-institucionales, administrativos y normativos, que en virtud del proyecto educativo de cada país, delimitan el rol del maestro

Fierro & Contreras (2003) *“Los educadores son los encargados de llevar y también de articular los procesos de aprendizajes y generación de conocimientos, de recrearlos, a*

través de la comunicación directa, cercana y profunda con los educandos que se encuentran en el aula”, es decir, la relación educativa que se da con los estudiantes es el vínculo fundamental en torno al cual se establecen otras relaciones con otras personas: los padres de familia, los demás maestros, las autoridades escolares, la comunidad. Cada estudiante debe tener un tipo de acompañamiento para un buen desempeño profesional en sociedad, es por esto que González. S, (2007. p. 86), plantea:

Que cada sociedad construye el modelo que le es necesario en cada fase de su desarrollo. Para tal fin, recurre a la educación, y esta se define como la acción que las generaciones adultas ejercen en los que aún no lo son, para formarlo en la vida social.

Por ello, la práctica pedagógica no se trata netamente de considerar de manera participativa a los estudiantes, si no de manera equitativa, considerando al educador y al estudiante como partícipes del proceso de enseñanza y aprendizaje.

En el quehacer docente, el educador reflexiona sobre su práctica pedagógica, es por esto que el docente debe ser cuidadoso al momento de seleccionar la metodología a través de su observación y llevar registros de cada uno de sus educandos, para así comprender las dificultades de cada estudiante mediante una evaluación integral, logrando resultados más satisfactorios.

El conocer a nuestros educandos radica en las necesidades específicas de cada uno de ellos, abordando de esta manera sus fortalezas y debilidades para una educación más personalizada en miras a un aprendizaje exitoso. Hoy en día, las prácticas de educación generalizadas han sido desplazadas por la interiorización de las necesidades de los alumnos por medio de la observación.

Sin embargo, para mejorar el análisis y la reflexión es necesario interiorizarse sobre ciertas dimensiones que están presentes en la práctica docente. Así lo explica Fierro & Contreras (2003, p.2), quienes consideraban la práctica docente como una trama compleja de relaciones y donde las dimensiones anteriormente señaladas, y que serán descritas a continuación, nos ayudarían a analizar y reflexionar sobre las prácticas. Las dimensiones son las siguientes:

- *Dimensión personal:* La práctica docente es una práctica humana. “*El docente debe ser entendido como un individuo con cualidades, características y dificultades*”.
- *Dimensión institucional:* “*La escuela constituye una organización donde se despliegan las prácticas docentes*”. En este sentido “*la escuela es una construcción cultural en la que cada maestro aporta sus intereses, habilidades, proyectos personales y saberes a una acción educativa común*”, ya que entregan saberes, normas, tradiciones, etc.
- *Dimensión interpersonal:* “*La práctica docente se fundamenta en las relaciones de los actores que intervienen en el quehacer educativo: alumnos, docentes, directores, madres, padres de familias*”. Estas relaciones son complejas, debido a que los distintos actores educativos poseen una gran variedad de características, metas, intereses, concepciones, creencias.
- *Dimensión didáctica:* Esta dimensión se refiere al papel del docente como agente que, a través de los procesos enseñanza orienta, dirige, facilita y guía la interacción de los alumnos con el saber colectivo culturalmente organizado para que ellos, los alumnos, construyan su propio conocimiento. El fin de esta dimensión es analizar los métodos de enseñanza que se ocupan, la forma de organizar el trabajo, las normas del trabajo en el aula, los tipos de evaluación, entre otros.

Para finalizar, Fierro & Contreras (2003, p.3) destacan que “*El análisis de estas dimensiones enfatiza en la reflexión sobre los valores y conductas, las maneras de resolver conflictos, y las opiniones sobre diversos temas: elementos que de algún modo el maestro trasmite a los estudiantes*”. En función del enunciado, podemos percibir, que el análisis de las dimensiones, contribuyen a la confirmación de que es el maestro quien transmite a los estudiantes saberes y elementos para que éste analice sus prácticas pedagógicas y ponga en juego las competencias reflexivas que debe poseer.

2.1 Prácticas Pedagógicas y Procesos Reflexivos.

En relación a lo expuesto anteriormente, las prácticas pedagógicas no han estado exentas de cuestionamientos a la hora de investigar y trabajar en la calidad y la equidad de la educación en Chile; es la formación inicial de profesores considerada la etapa más importante e influyente en el desarrollo de la formación de estas prácticas, tanto para quien enseña, como para quien se encuentra formándose como profesor, Navarro (2004) avala esta idea, complementando:

La formación inicial de profesores es clave en el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación, puesto que modeliza las prácticas de enseñanza y aprendizaje de los futuros profesores.

Siguiendo esta lógica, para que sea posible alcanzar los resultados esperados se requiere la existencia de dos condiciones necesarias: la primera, que haya una articulación entre formación inicial y ejercicio profesional; y la segunda, que la formación inicial ejerza un impacto significativo en la configuración de las características de las prácticas pedagógicas de los profesores y profesoras en la escuela. (Párr. 45)

Por lo mismo, la formación inicial de profesores es el contexto principal y base para un buen proceso de práctica en los profesores; para entender de mejor manera la práctica pedagógica, Rojas & Patiño (2009) la definen como:

Un proceso gradual, que se legitima en el campo aplicado y que asume, de esta manera, la validación de la teoría educativa, la construcción de la didáctica y la incorporación de la ciencia y la tecnología al quehacer docente. Las experiencias personales e institucionales gradualmente comienzan a dejar una impronta de formación. Estos elementos aportan a generar una forma de ingresar y manifestar el saber pedagógico, que, en últimas, pone en evidencia el ser docente. (Párr. 64)

Como lo hemos mencionado anteriormente, se relaciona directamente con el quehacer pedagógico de un profesor, su ejercicio profesional; son estas prácticas un elemento sustancial de un profesor, y porque no decirlo también, forma punto importante en la creación de la identidad profesional.

La práctica pedagógica Rojas & Patiño (2009), *“permite el análisis, la interpretación y la acción, al incorporar el saber pedagógico. Además, posibilita la comunicación en relación con el saber, el método, los sujetos de enseñanza y de aprendizaje”*, como podemos observar, se trata de un proceso holístico en el que se aplican todo lo desarrollado en el proceso de formación inicial.

Sobre este proceso, en la formación inicial, Navarro (2004) también nos dice:

En 2001, el informe periodístico llamado IIPE-UNESCO: señala el bajo impacto de la formación inicial, como instancia de preparación, sobre las prácticas pedagógicas de profesores principiantes. Profesores y profesoras que se inician profesionalmente, a la hora de "hacer clases", tienden a refugiarse en sus imágenes previas (de los profesores que tuvieron ellos mismos siendo alumnos en la escuela), o se someten inmediatamente a las demandas del contexto escolar en el que deben trabajar, es decir, "aprenden" en su temprana experiencia docente, lo que hace suponer que des-aprenden lo aprendido en la formación inicial o re-aprenden experiencial mente a través de su propia práctica a ser profesores. (Párr.56)

Se dice principalmente que toda práctica pedagógica utilizada en un comienzo del ejercicio profesional, Ordoñez (2004) plantea que responde a concepciones que mantenemos, normalmente, en el cuarto de atrás de nuestra mente cuando decidimos cómo conducir el aprendizaje de nuestros alumnos. Es decir, respondemos a las primeras impresiones que tenemos de alguna práctica pedagógica que fue utilizada con nosotros y consideramos adecuada para aplicar en nuestro ejercicio profesional.

No podemos dejar de lado el hecho de que el desarrollo de una determinada práctica pedagógica se encuentra influenciada por las creencias y principios del docente en cuestión, así lo corrobora Juan Ignacio Pozo (2006, citado en Medina & Borrasca, p. 360, 2008), quien, en un excelente trabajo de síntesis, con los resultados de diversas investigaciones, muestra que las creencias y teorías que alumnos y profesores universitarios poseen sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, rigen y orientan sus acciones hasta el punto de constituirse en un verdadero currículo oculto.

Sin embargo, las creencias y principios del docente, sumado a ciertos conocimientos teóricos y otros factores, destacan dos grandes corrientes sobre el ejercicio de las prácticas docentes, al respecto Ordoñez (2004) nos explica la primera de ellas:

Si la enseñanza se encuentra enfocada en una preparación base, de los conocimientos que el docente considera importante para quienes aprenden, probablemente nos basemos en concepciones específicas sobre el aprendizaje, la enseñanza, la disciplina que manejamos y los roles de quienes intervienen en el aprendizaje. Posiblemente existirá la creencia que aprender y enseñar son acciones que responden a un modelo básico de transmisión y recepción de conocimientos entre quien los posee y quien no los intuye siquiera.

Aun si se cree que no es propiamente ésta creencia, sino un conjunto de habilidades o competencias para hacer cosas en el mundo, probablemente estarán convencidos de que para lograrlas es necesario -primero- acumular unos conocimientos básicos, generalmente de naturaleza 'teórica,' y observar a los expertos (docentes) utilizarlos.

Podemos entender entonces, que la primera corriente se refiere más bien a un proceso que responde hacia un modelo típico de transmisión y recepción de conocimientos, en donde el cúmulo de conocimientos es una prioridad, es un rol más pasivo de su formación.

En cuanto a la segunda corriente Ordoñez (2004) nos dice que:

Si ya hemos entrado, en la "enseñanza activa", posiblemente seguimos estando convencidos de la responsabilidad de quien aprende en su propio aprendizaje, pero buscamos más claramente ver que trabaje para lograrlo. Puede que todavía concibamos el aprendizaje como intercambio de información entre fuente y receptor, pero ya no nos vemos a nosotros mismos como fuente única, ni siquiera principal. Sin embargo, es posible que todavía entendamos nuestra labor como la de solucionar los problemas del conocimiento por nuestros alumnos. Cambiar concepciones es difícil, y

más lo es acomodar las prácticas a concepciones nuevas. Más comúnmente cambiamos prácticas, si somos lo suficientemente osados para ensayar cosas nuevas y, obviamente, si pensamos que el cambio se necesita por alguna buena razón. Pero nuestras concepciones sobre lo que es y cómo ocurre el aprendizaje y sobre nuestra propia disciplina no cambian al mismo tiempo, de modo que seguimos jugando el mismo papel de "dadores" de conocimiento.

Esta segunda corriente se enfoca en un intercambio de información, no solo una transmisión como la anterior, en la que la responsabilidad de su propio aprendizaje es trabajo de quien aprende.

En definitiva existen dos grandes orientaciones en las concepciones sobre la enseñanza en las prácticas pedagógicas, la primera centrada en el profesor y orientada a la transmisión de conocimiento, y la otra, centrada en el estudiante y la orientación hacia la facilitación. Al respecto, y reafirmando la idea principal sobre las creencias y principios del docente frente al ejercicio de las prácticas pedagógicas, Medina & Borrasca, (2008, p. 360) dicen que *“algunas investigaciones sostienen que el acercamiento a la enseñanza depende del campo disciplinar de donde provenga el profesor; es decir, que las formas de pensar las disciplinas acaban por ejercer una fuerte influencia en la práctica docente.”*

La formación de estas concepciones, retomando el punto sobre la importancia de la formación inicial, se desarrolla y crean principalmente en éste proceso de formación tanto inicial como permanente (o continua). Es el docente quien tiene la responsabilidad de crear y transformar a su perspectiva los saberes y conocimientos que el encuentre pertinentes a ser desarrollados y aplicados a la hora de ejercer su práctica pedagógica. Por lo mismo, es importante reconocer, al igual que Postareff, Lindblom y Nevgi (2008 citado en Medina & Borrasca, p. 361, 2008) que los efectos de la formación pedagógica son preferentemente estables, es decir, que las transformaciones en las concepciones y creencias sobre la enseñanza no se producen de manera inmediata, sólo por el hecho de haber participado en un curso de formación, sino que tales cambios requieren la instauración de capacidades reflexivas en y sobre la propia enseñanza y la adquisición de habilidades que conduzcan al profesor a estar continuamente interpretando y analizando la docencia y la realidad científica a la que pertenece.

Siguiendo la línea comenzamos a considerar los procesos reflexivos como una fuente enriquecedora y fundamental a la hora de transformar nuestra propia enseñanza hacia la práctica pedagógica; así mismo lo apoya Rojas & Patiño (2009) la acción educativa implica intención, conocimiento y comprensión, que le dan sentido y significado. Sin embargo, esta premisa no es suficiente para el quehacer docente. Es necesario desarrollar un proceso reflexivo sobre las prácticas, que pueden ser simultáneas o posteriores a la acción.

Así mismo, para complementar aún más la idea de los procesos reflexivos y su incidencia en nuestra práctica pedagógica, podemos definir que la reflexión en el campo educativo se orienta a la descripción, interpretación y búsqueda de conexiones a partir de eventos significativos, para llegar a un conocimiento más profundo, que deleve las estructuras de conciencia de la acción pedagógica.

Considerando lo anterior, es importante reconocer la importancia del desarrollo de capacidades reflexivas en la formación inicial docente, ya que éstas son las que nos permiten transformar nuestros conocimientos, analizar e interpretar la realidad educativa.

El proceso reflexivo, lo podemos definir o explicar en palabras de Schön (1992, p. 36), quien nos dice:

Nuestro conocimiento espontáneo en la acción suele acompañarnos a lo largo del día. No obstante, en ocasiones, esto no es así. (...) A pesar de que las acciones rutinarias producen siempre los mismos resultados, descubrimos algo extraño acerca de ellas porque, por alguna razón, las hemos empezado a observar de manera distinta. Todas las experiencias de este tipo, agradables o desagradables, contienen un factor *sorpresa*. Algo falla a la hora de satisfacer nuestras expectativas. En un intento por mantener la constancia de nuestros patrones usuales de conocimiento en la acción, podemos dar respuesta a la sorpresa dejándola de lado, sin prestar una atención particular a los síntomas que la producen o podemos responder a ella mediante la reflexión, y podemos hacerlo así de una o dos maneras.

Siendo así, podemos entender que los procesos reflexivos se encuentran de manera permanente en el desarrollo de los docentes (tanto en su formación inicial, como en su ejercicio profesional). En lo que respecta a la práctica de estos procesos reflexivos en la formación inicial del docente, Perrenoud (2004, p. 70) no explica que es importante:

Cuando la universidad pretende ofrecer formación del profesorado, sin abandonar el idioma del saber, acabe con la ficción de que el saber es por el mismo un medio de acción. Tampoco debe mantener la ilusión de que, para pasar a la acción, basta con los saberes procedimentales, sino que debe reconocer que la utilización del saber en situaciones complejas pasa por otros recursos cognitivos

Para complementar la idea anterior, debemos comprender que la práctica reflexiva o el proceso reflexivo, no es una práctica específica, tal como lo dice Perrenoud (2004, p. 70):

No es un componente autónomo del oficio de enseñante, como planificar una secuencia didáctica, moderar las reuniones trimestrales, trabajar a partir de los errores de los aprendices o llevar a cabo propuestas de proyecto con los alumnos y alumnas. La práctica reflexiva no se puede separar de la totalidad de la práctica profesional. Se desprende de ello que formar a practicantes reflexivos no puede limitarse a añadir un <<módulo reflexivo>> al programa de formación.

Es así como la formación de practicantes reflexivos, como se le podría llamar, no puede dejar de lado el análisis de la práctica como modelo y marco posible de la reflexión profesional. Al respecto, Perrenoud (2004, p. 115) indica que se puede percibir una doble conexión:

- La participación en un grupo de análisis de la práctica puede funcionar como *iniciación* a una práctica reflexiva personal; está no es la única vía que se puede contemplar, pero a veces es la única ocasión que se ofrece a los estudiantes en un plan de formación orientado en lo esencial hacia la transmisión de saberes.

- En algunas fases del ciclo de vida, la reflexión, tanto si es solitaria como si se encuentra dentro de las estructuras ordinarias de trabajo, no permite avanzar; en cambio, la participación en un grupo de intercambios o de análisis puede ofrecer un *apoyo* o un método.

Entonces debemos considerar crear espacios para el análisis de éstas prácticas, para el trabajo de la reflexión, con lugares destinados para el trabajo con uno mismo, la reflexión en nuestro quehacer, Perrenoud (2004, p. 17) dice que “*el reto estriba en proporcionar a la vez actitudes, habitus, saber hacer, en el método y en las posturas reflexivas.*”. Podemos decir entonces, que desarrollaremos a través de la práctica reflexiva, a practicantes reflexivos.

En los procesos reflexivos, podemos distinguir diferentes tipos de reflexión, dependiendo del momento en que se realiza la reflexión, los que definiremos en palabras de Schön (1992, p. 36):

Podemos reflexionar *sobre* la acción, retomando nuestro pensamiento sobre lo que hemos hecho para descubrir cómo nuestro conocimiento en la acción puede haber contribuido a un resultado inesperado. Podemos hacerlo así una vez que el hecho se ha producido, ya tranquilamente, o podemos realizar una pausa en medio de la acción.

De un modo alternativo, podemos reflexionar en medio de la acción sin llegar a interrumpirla. En una *acción presente* – un período de tiempo, variable según el contexto, durante el que podemos todavía marcar una diferencia con la situación que tenemos entre manos – nuestra acción de pensar sirve para reorganizar lo que estamos haciendo mientras lo estamos haciendo. Diré que, en casos como éste, estamos reflexionando *en* la acción.

Siguiendo con lo anterior, consideramos que la reflexión en la acción, es la más adecuada de profundizar y considerar relevante para los procesos reflexivos en las prácticas pedagógicas. Schön (1992) distingue una serie de momentos en el proceso de la reflexión en la acción, que podemos contextualizar en nuestras propias prácticas pedagógicas.

Para empezar, existe aquella situación dentro de las prácticas a la que respondemos de manera espontánea y/o de manera rutinaria. Este tipo de respuesta revela un conocimiento en la acción que es tácito, respondemos frente a estas situaciones sin una reflexión consciente, más bien según lo que nosotras suponemos; además funciona, produciendo los resultados que nosotras esperamos, siempre y cuando la situación se mantenga dentro de los “límites” de aquello que hemos aprendido a considerar como normal, o sea lo que suponemos. Este tipo de respuesta rutinaria o espontánea, producen lo que Schön llama una “sorpresa”, un resultado inesperado, agradable o desagradable, que corresponde con nuestro conocimiento en la acción (lo que nosotras suponemos que pasará, nuestra conocimiento tácito). Inherente a toda sorpresa está el hecho de que se consigue llamar nuestra atención.

Esta sorpresa es la que nos conduce a una reflexión dentro de una acción-presente. Esta reflexión, al menos en alguna medida, resulta consciente, aunque no se produzca necesariamente por medio de palabras. Surgen preguntas como: ¿qué es esto? y, al mismo tiempo, ¿cómo he estado pensando sobre ello? Nuestro pensamiento, dice Schön, se vuelve un fenómeno que nos sorprende y, en simultáneo, sobre sí mismo.

La reflexión en la acción posee una función crítica, y pone en cuestión la estructura de suposición del conocimiento en la acción. Pensamos de manera crítica sobre el pensamiento que nos trajo a esta situación de apuro o a esta oportunidad; y durante el proceso podemos reestructurar nuestras estrategias de acción, la comprensión de los fenómenos o las maneras de formular los problemas, en definitiva nuestros conocimientos tácitos. Para Schön (1992) la reflexión da lugar a la experimentación *in situ*. Ideamos y probamos nuevas acciones que pretenden explorar los fenómenos recién observados, verificar nuestra comprensión provisional de los mismos, o afirmar los pasos que hemos seguido para hacer que las cosas vayan mejor.

Sin embargo, no debemos considerar que estos momentos son siempre iguales, o aparecen de la misma manera, la reflexión en la acción se distingue de otros tipos de reflexión por su inmediata relevancia para la acción. Complementando esta idea Schön (1992, p. 39) nos explica que:

En la reflexión en la acción el hecho de volver a pensar sobre alguna parte de nuestro conocimiento en la acción nos lleva a la experimentación *in situ*

y a pensar más allá, y esto afecta a lo que hacemos, tanto en la situación inmediata como quizás también en otras que juzgaremos similares.

Finalizando el tema de la reflexión, podemos concluir que tanto el conocimiento en la acción y la reflexión en la acción, forman parte importante y relevante del pensar y el quehacer del docente; en nuestras prácticas pedagógicas, estos elementos nos ayudan principalmente a aprender a utilizar tipos de competencias que ya poseemos, ya sea transformándolas, como desarrollándolas.

3.- Formación de Educadora de Párvulos de la Universidad de Valparaíso.

La Escuela de Educación Parvularia de la Universidad de Valparaíso, dentro de su Proyecto Curricular (2012) destaca la misión de formar profesionales que posean un alto nivel de conocimientos respecto a la Educación Parvularia y su campo de interacciones, además que posean la capacidad de generar transformaciones necesarias en el ámbito educativo actuando como agente de cambio, con creatividad, espíritu emprendedor e investigador constructores de su identidad profesional, desde una perspectiva crítica personal y social, junto a una mirada humanista e integradora de la Educación y la Salud.

Por consiguiente la visión de la misma es:

Alcanzar la excelencia en la formación de un profesional que se distinga por un sello innovador, una actitud flexible, creativa y proactiva que contribuya a mejorar la calidad de la educación, en un trabajo conjunto con el área de la salud como aporte al desarrollo pleno de la infancia. (2012, p. 23)

Por lo tanto, al analizar tanto la misión como la visión de la Escuela de Educación Parvularia de la Universidad de Valparaíso, podemos inferir que éstas buscan formar profesionales de la educación vinculadas al área de la salud (esto debido a que entrega las menciones “Promoción de la Salud y Comunicación y Trastornos del Lenguaje”), que logren responder a las necesidades biopsicosociales de la primera infancia y sus familias, además de ser críticos, reflexivos y creativos para generar las diversas estrategias de aprendizaje que utilizarán durante el trabajo con niños y niñas, como también para generar redes de trabajo multidisciplinarios e intersectoriales, lo cual también le permitirá

al profesional poder desempeñarse en distintos ámbitos educativos para la primera infancia, incluyendo, Jardines Infantiles, colegios, programas y/o proyectos de hospitales y consultorios u organismos vinculados a la educación, atención y desarrollo integro de niños y niñas.

Debido a que la Escuela de Educación Parvularia de la Universidad de Valparaíso, es que su Proyecto Curricular Carrera EPA UV (2012, p. 23), se encuentre inserta en un plan institucional destinado a *“la formación de personas con capacidades profesionales y técnicas, con profundos valores éticos, sustentados en los principios esenciales de libertad, democracia y pluralismo”*, es que se pretende generar en los profesionales una actitud comprometida con la evolución y progreso de la sociedad, incluyendo valores culturales, filosóficos y la concepción política y económica del país, que buscan generar instancias para favorecer las oportunidades de la primera infancia en los sectores más vulnerables ampliando la cobertura de la Educación Parvularia, para lo cual es fundamental formar profesionales capaces de llevar a cabo esta labor tanto con niños y niñas, como también con sus familias y comunidades, a través de un compromiso social.

Es por esto que la Escuela de Educación Parvularia de la Universidad de Valparaíso, pretende formar profesionales de la Educación que sean capaces de responder de manera explícita a los a los requerimientos actuales, siendo capaces según el Proyecto Curricular Carrera EPA UV (2012, p. 25) de:

Considerar la diversidad de niños y niñas, actuar como agente de cambio, promover el pensamiento creativo, ser generador de estrategias pedagógicas innovadoras e investigador del fenómeno educativo. Un/a profesional que incorpore en su trabajo a la familia y a la comunidad, estableciendo redes sociales con otros organismos afines y participando activamente en equipos de trabajo multidisciplinarios. Un/a profesional con conocimientos en el campo de las neurociencias y la salud, desde una perspectiva educativa integral e inclusiva, lo que se enmarca dentro de las demandas internacionales y nacionales de atención educativa para la primera infancia correspondiéndose con las políticas gubernamentales que, de acuerdo a los principios y objetivos del Estado, son función prioritaria para alcanzar la formación integral del ciudadano del futuro.

Para lograr llevar a cabo de manera óptima la misión de la Escuela de Educación Parvularia de la Universidad de Valparaíso, en cuanto a la formación de profesionales, es que se han planteado objetivos establecidos en el Proyecto Curricular Carrera EPA UV (2012) entre los cuales destacan:

- Formar profesionales capaces de generar situaciones de aprendizaje significativas, pertinentes, oportunas y contextualizadas con niños y niñas que se encuentren insertos en la Educación Parvularia, atendiendo integralmente a la diversidad biopsicosocial de niños, niñas, familias y sus contextos.
- Formar profesionales que posean una mirada integradora de educación y salud, capaces de propiciar interacciones educativas generadoras y potenciadoras del desarrollo y los distintos contextos de aprendizajes que se encuentren vinculados con estilos de vida saludable.
- Formar profesionales comprometidos con la educación de personas en el marco de valores democráticos y humanistas sustentados en una visión comprometida, responsable y transformadora de una realidad educativa.
- Formar profesionales capaces de apreciar el significado de la creatividad y el quehacer pedagógico y fomentarla en sus educandos para lograr adaptarse y responder ante situaciones nuevas e imprevistas.
- Inclinarsse a la construcción del rol y la identidad profesional a partir de la formación del saber en ciencias biológicas, psicológicas, filosóficas, sociológicas e investigativas del fenómeno educativo, de la formación de ser personal-profesional y de gestión, como asimismo de la formación en el saber y hacer pedagógico; Inclinarsse hacia la formación de capacidades reflexivas sobre la articulación y vinculación teórica-práctica mediante la inserción temprana y progresiva en centros de práctica que responden a diversas modalidades y contextos intencionando el compromiso social de la profesión y enfatizando los procesos de investigación en la acción, vinculándose y apropiándose de la realidad y el conocimiento.
- Inclinarsse hacia la formación de capacidades que le permitirán liderar distintos procesos en el aula donde prevalezcan actitudes participativas, colaborativas, reflexivas, críticas y autocríticas como criterios permanentes de trabajo.

- Favorecer la formación de capacidades que permitan la integración en equipo inter y multidisciplinarios y la participación en redes comunitarias.
- Generar espacios de formación continua de profesionales que comprendan la niñez de 0 a 6 años, desde una perspectiva integral atendiendo a la diversidad biopsicosocial del ser humano.

Los objetivos anteriormente mencionados, son aquellos que permitirán formar un profesional de la educación con un sello innovador, una actitud flexible, creativa y proactiva que contribuirá a mejorar la calidad de la educación en la primera infancia.

3.1 Perfil de la Educadora de Párvulos de la Universidad de Valparaíso

El/la Educador/a de Párvulos, Licenciado/a en Educación, titulado/a en la Universidad de Valparaíso, tal y como lo describe en su Proyecto Curricular Carrera EPA UV (2012, p. 27) como profesional de la educación, posee la capacidad de planificar, ejecutar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje significativos, relevantes, oportunos, pertinentes y de calidad, cuyos destinatarios son niños y niñas desde su nacimiento hasta los 6 años de edad. Además el/la Educador/a de Párvulos, titulado/a de la Universidad de Valparaíso, analiza de manera crítica la realidad y su propia práctica profesional, siendo un profesional flexible y capaz de integrar y aplicar creativamente las competencias adquiridas en distintos contextos, programas y proyectos de atención y educación de niños, niñas, familias y comunidad, asumiéndose como ciudadano/a sensible, y comprometido/a con su entorno, constituyéndose en agente de cambio, investigador/a del proceso enseñanza-aprendizaje, constructor/a del saber pedagógico, generador/a de interacciones pedagógicas saludables, potenciadoras del desarrollo integral del ser humano, dando especial énfasis a la promoción de la salud, la comunicación efectiva y el abordaje de dificultades del lenguaje.

Dentro de su quehacer educativo, el Proyecto Curricular Carrera EPA UV, (2012, p. 27): *“aplica un enfoque biopsicosocial, que considera la diversidad de las personas, de las familias y de las comunidades, estableciendo redes sociocomunitarias y participando activamente en equipos de trabajo interdisciplinarios e intersectoriales”*. Por lo tanto, es un profesional capacitado para establecer redes entre los distintos sistemas en donde se

desarrollan los niños y niñas, esto con el fin de apoyar su desarrollo en los distintos ámbitos con el apoyo de distintos profesionales.

Además el/la Educador/a de Párvulos, es un profesional ético/a, respetuoso/a y promotor/a de los derechos humanos, dando mayor importancia a los derechos de los niños y niñas (infancia), los derechos de las familias y de las comunidades en donde se desempeñe profesionalmente.

Por todo esto es que puede ejercer su profesión en diversos ámbitos, desde lo público a lo privado, relacionados directamente con el desarrollo integral de niños y niñas, la educación y la salud en la primera infancia, para lo cual es fundamental que durante el proceso de práctica de formación, el/la estudiante reciba un acompañamiento de calidad, que le permita reflexionar sobre su quehacer, generar cambios y/o mejoras, como también adquirir esta competencia para desarrollarse en su futuro profesional.

3.2 Prácticas Pedagógicas y Procesos Reflexivos Escuela Educación Parvularia Universidad de Valparaíso.

A lo largo de toda la formación de futuros profesionales de la Educación Parvularia, las prácticas pedagógicas han significado un continuo proceso reflexivo y enriquecedor de nuevos conocimientos teóricos - prácticos, que posibilitan de manera integral mejores y mayores aprendizajes para niños y niñas. Como destaca el Proyecto Curricular Carrera Educación Parvularia de la Universidad Valparaíso (2012, p.40):

La construcción de dichos saberes requiere de procesos que permitan que la información y experiencia se transformen realmente en aprendizajes significativos en nuestras estudiantes, de modo de garantizar no sólo la apropiación de los mismos sino también su ejercicio sistemático como futuras educadoras. Es necesario generar un proceso de construcción de conocimientos que permita vivenciar otros mecanismos culturales, diferentes en la mayoría de los casos a los que por años de escolarización han vivido nuestro/as alumnos/as.

Por lo anterior, es que el Plan de Estudios presenta una secuencia integral que, combina complejidad y progresión en el desarrollo de las competencias de egreso esperadas por los estudiantes en formación, así como también, integrando en los procesos formativos los avances de la investigación de diversas disciplinas, todo orientado al respeto de los intereses, necesidades y derechos de los niños y niñas, y el desarrollo y fortalecimiento de sus capacidades. Según el Proyecto Curricular Carrera EPA UV, (2012, p. 41):

La carrera de Educación Parvularia considera dos menciones, “una en promoción de la Salud y otra en Comunicación y Trastorno del Lenguaje; en ambas se desarrolla el área de conocimiento en profundidad, debiendo la/el estudiante optar por una de ellas al finalizar el sexto semestre”

Desde el inicio de la Carrera, tal como lo dice el Proyecto curricular Carrera EPA UV (2012) los alumnos/as se encuentran conectados con diferentes realidades, a través de una práctica pedagógica que se desarrolla en terreno y que integra los contenidos que se desarrollan en el semestre correspondiente. Durante los semestres séptimo y octavo se desempeñan en prácticas relacionadas con la mención. En el noveno semestre realizan su práctica profesional, asumiendo el rol de Educador/a de Párvulos durante media jornada diaria.

Con respecto al grado de Licenciado/a en Educación, este se obtiene al momento de aprobar el octavo semestre con la defensa de tesis. En el noveno semestre se finaliza la práctica profesional, donde se presenta el portafolio con su respectiva defensa, a partir de ese momento se obtiene el título de Educador/a de Párvulos.

El Plan de Estudios 2012, dentro del Proyecto Curricular (2012, p. 41) que se desarrolla en nueve semestres (de los cuales seis son comunes a todos los estudiantes, dos son de mención en un área determinada y elaboración de tesis y finalmente el último es de práctica profesional), se organiza en cinco ejes de formación.

De acuerdo a los cinco ejes de formación mencionados recientemente en el proyecto curricular de la carrera Educación Parvularia, se destaca el relacionado al eje de las prácticas pedagógicas que deben desarrollar las estudiantes de esta Universidad:

EJE: Formación en el Saber y Hacer Pedagógico en Educación Parvularia (Práctica)

Asignaturas	Descripción
<ul style="list-style-type: none"> • Profesionalismo y practica inicial I 	<p>Este eje es uno de los pilares en el proceso de formación del saber-hacer pedagógico, a partir de la vinculación y articulación teoría-práctica, en contacto directo con la realidad, a través de las visitas y prácticas en diferentes instituciones, organizaciones y contextos relacionadas con la infancia.</p> <p>Esta instancia formativa está concebida y diseñada en estrecha relación con las demás asignaturas de la malla curricular, contemplando una parte teórica y una parte práctica. La teórica considera las asignaturas cursadas en el semestre como base para la generación de aprendizajes y una práctica en terreno progresiva e integradora de los saberes adquiridos, desde la reflexión en la acción. De este modo, las prácticas intencionan el trabajo de aquellos contenidos definidos en conjunto con las didácticas. Aportando de este modo a la construcción de la identidad profesional, a través del análisis crítico de la práctica pedagógica y la revisión de los marcos de referencia como un proceso de construcción y reconstrucción entre teoría y práctica en conjunto con otros. Por esto, contempla el desarrollo de competencias investigativas para la formación de profesionales críticos, creativos y transformadores de las prácticas pedagógicas, utilizando diversas técnicas e instrumentos de reflexión en la acción. Este proceso de práctica es acompañado por educadoras guías que orientan pedagógicamente a las/los estudiantes en su inserción en los centros de práctica y el ejercicio del rol que les compete según el nivel de práctica.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Profesionalismo y practica inicial II 	
<ul style="list-style-type: none"> • Profesionalismo y practica intermedia I 	
<ul style="list-style-type: none"> • Profesionalismo y practica intermedia II 	
<ul style="list-style-type: none"> • Profesionalismo y practica intermedia III 	
<ul style="list-style-type: none"> • Practica mención I promoción de la Salud 	
<ul style="list-style-type: none"> • Practica mención I Comunicación y Trastorno del Lenguaje 	
<ul style="list-style-type: none"> • Practica mención II promoción de la Salud 	
<ul style="list-style-type: none"> • Practicas mención II Comunicación y Trastorno del Lenguaje 	
<ul style="list-style-type: none"> • Práctica profesional 	
<ul style="list-style-type: none"> • Taller práctica profesional 	<p>Las prácticas de mención posibilitan, mediante la inserción en diversos contextos de atención a la primera infancia, la implementación de saberes construidos en el proceso, así como la adquisición de nuevos conocimientos específicos correspondientes a cada mención, en contacto con equipos multidisciplinarios que favorecen las vivencias y experiencias relacionadas con la salud y la educación como aspectos complementarios del desarrollo humano.</p>

Proyecto Curricular Carrera EPA UV (2012, p. 51).

El cuadro, muestra la descripción y objetivos de las prácticas pedagógicas que son parte de la formación de los/as futuros/as Educadores/as de Párvulos tituladas de la Universidad de Valparaíso, con el fin de concluir este apartado con información explícita proveniente de las aspiraciones que posee esta institución educativa, referente a las competencias y formación que deben adquirir sus titulados/as en esta etapa, las cuales obtendrá desde la teoría, pero desarrollará a través de la práctica y el acompañamiento que reciba de ésta.

3.3 Modelos de Acompañamiento que contribuyan a la Reflexión de la Práctica Pedagógica de la Escuela de Educación Parvularia Universidad de Valparaíso.

En el contexto de la Escuela de Educación Parvularia perteneciente a la Universidad de Valparaíso, los/as estudiantes de esta carrera presentan prácticas de formación, desde el segundo semestre de su malla curricular, y una práctica profesional, la cual les brinda el título profesional.

Para llevar a cabo estos procesos, las estudiantes conocidas como estudiantes en formación, son acompañadas por sus Educadoras Guías y las Educadoras de Aula, las primeras nombradas, pertenecen a académicas de la Escuela, profesionales del área, las cuales son las encargadas de acompañar y evaluar el desempeño del/la estudiante en la práctica, las que según el Proyecto Curricular Carrera EPA UV (2012, p.26). :

Propender a la formación de capacidades de reflexión sobre la articulación y vinculación teoría-práctica mediante la inserción temprana y progresiva en centros de práctica que responden a diversas modalidades y contextos, intencionando el compromiso social de la profesión y enfatizando los procesos de investigación en la acción, vinculándose y apropiándose de la realidad y el conocimiento.

Las segundas nombradas, son las profesionales de los centros de prácticas vinculados a la Universidad de Valparaíso, que han abierto las puertas para recibir a estudiantes en formación que deben vivir esta etapa de acuerdo al nivel cursado. Las educadoras de aula conviven día a día con las estudiantes, teniendo la posibilidad de

realizar una observación y retroalimentación más cotidiana, por el contacto directo jornada tras jornada.

Ambas poseen la facultad de contribuir al proceso de formación de las futuras profesionales, desde la observación, crítica, invitación a la reflexión, teorías, consejos y experiencias que poseen, todo con el fin, de lograr que las estudiantes, observen su propio quehacer pedagógico y reflexionen respecto de él, para cambiarlo, mejorarlo o adaptarlo según sea lo detectado. Por ende, ambas al término del período son las encargadas de evaluar el desempeño que tuvo la estudiante en este escenario.

La Educadora Guía, durante el período realiza visitas donde evalúa el desempeño de la formadas, la idea de éstas es que se realicen al inicio, desarrollo y final de las prácticas de formación, ya que el objetivo del acompañamiento es ir notando los avances progresivos que va teniendo la estudiante, con el fin de ir aplicando estrategias, críticas y reflexiones coherentes con el período de formación que está viviendo la estudiante en práctica.

En cada visita, la Educadora Guía, observa el quehacer pedagógico de su estudiante, toma nota o registra de alguna forma lo necesario, para luego, invitarla a un encuentro de retroalimentación para hablar sobre la visita, donde le muestra lo observado por ella, invitándola a reflexionar sobre lo comentado, por último, entrega la evaluación de la pauta de las visitas que se realizan en las prácticas de formación y profesional, según sea el caso y la situación de su formada.

A su vez, las estudiantes deben pasar por procesos reflexivos, los cuales también son evaluados, éstos pertenecen a ciertas técnicas como lo son los Diarios Dialogados, Registros Protagonísticos, Registros Incidentales, Portafolios. Vale destacar, que la reflexión no es buscada solo en estas técnicas, sino que las académicas, y la formación académica en sí que reciben, son las encargadas de invitar a sus estudiantes a reflexionar y criticar su quehacer continuamente, para mejorarlo en beneficio de las personas que están bajo su educación.

Al analizar desde nuestra experiencia, en la metodología utilizada por la Escuela la Educadora Guía, durante el período de retroalimentación (después de la visita), ayuda e

incentiva a que el/la estudiante identifique los problemas generados en su práctica, tome lo entregado por el académico y decida las acciones a realizar para mejorar o modificar lo encontrado. Por ello, para analizar el rol que cumple la Educadora Guía, necesitamos de la percepción de las Educadoras de Aula, un agente externo a las relaciones universitarias, acerca de cómo observa el proceso de acompañamiento que realizan las académicas a las estudiantes en formación, y cuál es su influencia en el desarrollo de las competencias reflexivas necesarias para enfrentar una práctica de formación y desarrollar su perfil profesional.

CAPÍTULO III:

Marco Metodológico

1. Tipo de estudio

La presente investigación se enmarca dentro de un tipo de estudio cualitativo, puesto que pretende indagar las percepciones relacionadas a las experiencias de uno de los actores principales del proceso de acompañamiento, permitiéndonos conocer el sentir y la opinión en relación a la temática estudiada, por lo anterior, nos interesa conocer lo que piensa la persona sin establecer relaciones estadísticas, sino más bien, relaciones en función de las percepciones que tienen, en este sentido, Strauss y Corbin, (2002, p. 11) plantean que la investigación cualitativa se caracteriza por ser:

Cualquier tipo de investigación que produce hallazgos a los que no se llegan por medio de procedimientos estadísticos u otros medios de cuantificación. Puede tratarse de investigaciones acerca de la vida de la gente, las experiencias vividas, los comportamientos, emociones y sentimientos, así como el funcionamiento organizacional, los movimientos sociales, los fenómenos culturales, y la interacción entre las naciones.

Por medio de éste tipo de estudio, buscamos comprender a quien se investiga considerando algunas especificaciones, Taylor y Bogdann (1987), citado por Araneda (2008, p. 22-23), en este sentido plantean ciertas características que contribuyen a definir la investigación desde una perspectiva cualitativa, refiriéndose a que es un proceso: *“inductivo, holístico, comprensivo, libre de creencias, donde todos los puntos de vistas son válidos, es humanista, entre otras”*. Cada una de estas características son fundamentales para tener una perspectiva de la realidad estudiada, sin dejar de lado el aspecto humano. Dichas características son también precisadas por Latorre (1996, p. 200), quien menciona que la investigación cualitativa se caracteriza por ser un *método “holístico, inductivo, ideográfico”* entendiendo esto como un estudio que busca la globalidad del fenómeno a estudiar, siendo interpretada a través de la información que se recoge y planteando que se debe comprender la particularidad del fenómeno social que se investiga. Considerando lo anterior Latorre (1996) agrega que las investigaciones

cualitativas también son interactivas, progresivas y flexibles; las cuales buscan obtener y reflejar los discursos y la información recopilada a través de diversos instrumentos, sin ser mayoritariamente estructuradas, sino más bien, óptimas para el cumplimiento de los objetivos planteados.

2. Diseño del estudio

El diseño metodológico de la siguiente investigación se basa en un estudio de tipo fenomenológico, ya que el propósito es conocer y analizar el discurso de las entrevistadas de forma individual, y así identificar su percepción del acompañamiento que realizan las educadoras guías, a través de experiencias vividas en el contexto de práctica ya sea de formación o profesional de las estudiantes de Educación Parvularia de la Universidad Valparaíso en las cuales se han visto vinculadas. En este sentido, Álvarez y Jurgenson, (2003, p. 86) mencionan lo siguiente, en relación a los estudios de tipo fenomenológico: *“Se refiere a que las percepciones de la persona evidencian para ella la existencia del mundo, no como lo piensa, sino como lo vive; así, el mundo vivido, la experiencia vivida, constituyen elementos cruciales de la fenomenología”*. Cuando se aplica un tipo de estudio fenomenológico, este se refiere a una descripción de los significados que van surgiendo de las personas involucradas, así lo menciona, Araneda, A. (2008) citando a Lyotard (1970, p. 27):

Fenomenología es descripción de lo que se aparece a la conciencia intencional (de). Se trata de explorar lo dado, la “cosa misma” en que se piensa, de la que se habla, evitando hacer hipótesis tanto sobre la relación que liga el fenómeno con el ser del cual es fenómeno, como de la relación que lo une al Yo para quién es fenómeno.

De acuerdo a lo citado anteriormente, la investigación tiene como eje central el discurso de las Educadoras de Aula, para así identificar su propia percepción del acompañamiento de práctica, ya que son ellas quienes se relacionan directamente con la estudiante dentro del aula, por lo tanto, son parte de uno de los actores esenciales del proceso a investigar.

Cabe destacar que el tipo de estudio descrito anteriormente no pretende emitir juicios respecto al discurso de cada entrevistado, ni mucho menos cuestionarlos, al contrario,

permite visualizar diferentes perspectivas para comprender la problemática tratada, buscando diferentes miradas que ayuden a buscar soluciones que posibiliten describir de manera comprensible la situación, y así, entender los significados que cada individuo le otorga.

3. Unidades de análisis

La unidad de análisis de la investigación realizada, son los discursos de las personas entrevistadas, es decir, las respuestas obtenidas frente a las preguntas que conforman la entrevista semiestructurada, las cuales quedan a disposición de la interpretación de las investigadoras.

4. Contexto donde se desarrolla la investigación

El contexto donde se llevó a cabo la investigación, fueron centros educativos de atención a la primera infancia: Salas Cunas y Jardines Infantiles, Escuelas Municipales y Centros de Salud (CESFAM), los cuales están vinculados a los procesos de prácticas de formación y profesionales, de las estudiantes de la Escuela de Educación Parvularia de la Universidad de Valparaíso, pertenecientes a distintas localidades de la Quinta Región.

5. Sujetos participantes

Los sujetos partícipes del estudio fueron diez Educadoras de Párvulos de diferentes centros educativos de la Quinta Región, quienes actualmente se encuentran desempeñando se ejercicio profesional en diferentes niveles. Dentro de dichas instituciones educativas se encuentran salas cunas, jardines infantiles y escuelas, pertenecientes a la Junta Nacional de Jardines Infantiles, Jardines Infantiles Vía Transferencia de Fondos, Corporación Municipal de Educación y Salud de Valparaíso. Cabe señalar que dentro de dichas instituciones educativas nos encontramos con tituladas de la Escuela de Educación Parvularia de la Universidad de Valparaíso.

6. Criterios de selección y/o participación

Es importante para nuestra investigación el definir y precisar algunos criterios de selección para los sujetos participantes, de manera de considerar un espectro amplio y variado de las entrevistadas. En este sentido, los sujetos participantes, fueron seleccionados a partir de criterios de homogeneidad y de heterogeneidad considerando así aquellos aspectos similares y diferentes de las entrevistadas, de manera de diversificar a los sujetos participantes.

6.1 Criterios de homogeneidad:

- Centro Educativo con al menos 3 años de antigüedad en su vinculación con la Escuela de Educación Parvularia de la Universidad de Valparaíso.
- Centros de práctica ubicados dentro de las comunas de Valparaíso, Viña del Mar y Quilpué.
- Educadoras de aula pertenecientes a los centros de prácticas vinculados a la Escuela de Educación Parvularia de la Universidad de Valparaíso, encargadas de niveles educativos, quienes tengan contacto directo con estudiantes en práctica.

6.2 Criterios de heterogeneidad:

- Centros educativos pertenecientes a Junta Nacional de Jardines Infantiles.
- Centros educativos Vía Transferencia de Fondos.
- Centros de práctica pertenecientes a CORMUVAL- MINEDUC.
- Educadoras de Párvulos egresadas de instituciones superiores pertenecientes al colegio de rectores.
- Educadoras de Párvulos egresadas de instituciones superiores privadas.
- Educadoras que estén dentro del siguiente rango etario: desde los 25 a los 50 años.

7. Técnicas de Recolección de la Información

De acuerdo al diseño metodológico utilizado para la investigación, la técnica por la cual se recoge la información es por medio de la entrevista, la cual es definida por Denzin, N y Lincoln, Y (2015, p.141) como “*un proceso que involucra a dos (o más) personas cuyos intercambios representan un esfuerzo colaborativo*”, ya que busca recopilar información permitiendo llegar a los objetivos de nuestro estudio, y a si mismo conocer la opiniones, actitudes, experiencias y percepciones de los sujetos ya mencionados.

Por su parte, Bernal (2006, p. 126), plantea que la entrevista:

Es una técnica que consiste en recoger información mediante un proceso directo de comunicación entre entrevistador y entrevistado, en el cual el entrevistado responde a cuestiones, previamente diseñadas en función de las dimensiones que se pretenden estudiar, planteadas por el entrevistador.

El autor plantea además que existen tres tipos de entrevistas: la entrevista estructurada, la entrevista semiestructurada y la entrevista no estructurada, sin embargo, nuestro estudio se llevó a cabo a través de una entrevista semi estructurada ya que de acuerdo a lo planteado por Bernal (2006), en la entrevista semiestructurada o basada en un guión, como también se le conoce, se observa un guión de preguntas organizadas y establecidas que realiza el entrevistador, y que se puede ir ordenando de acuerdo al clima que se genere y el ritmo que tome la conversación.

Por lo tanto nuestra entrevista consta de un formato no estructurado, ya que según Taylor S. (2013, p. 101) “*la entrevistas cualitativas son flexibles y dinámicas. Las entrevistas cualitativas han sido descritas como no directivas, no estructuradas, no estandarizadas y abiertas.*” Sin embargo, el guión de preguntas que componen nuestra entrevista permiten entenderla como semi –estructurada, ya que nos permiten dialogar entre iguales con los sujetos de estudio, permitiendo un intercambio de información que va más allá de un modelo tradicional de entrevista basado en preguntas y respuestas

8. Instrumento de Recogida de la Información

La técnica utilizada corresponde a una entrevista semiestructurada, la cual se elaboró por las investigadoras y contiene diez preguntas enfocadas a la temática de investigación, en este caso, el proceso de acompañamiento y las estrategias utilizadas para reflexión del quehacer profesional. Dicho instrumento se sometió a juicio de expertos, de manera que los cuestionamientos fuesen claros, coherentes y pertinentes a la temática planteada y a los objetivos formulados del estudio, para el momento de la aplicación. En este sentido, el instrumento fue revisado por cinco expertos en el área investigativa, quienes nos entregaron sugerencias en cuanto a los criterios dados anteriormente, para su posterior mejora y aplicación.

Al momento de la aplicación en terreno de cada una de las entrevistas se generaron coordinaciones previas, asistiendo al lugar de trabajo de cada una de las entrevistadas, quienes leyeron un consentimiento informado para la participación en el estudio.

9. Análisis de las entrevistas:

Una vez realizadas cada una de las entrevistas, se transcribieron para posteriormente ser analizadas e interpretadas por las investigadoras, en este sentido, se elaboró un cuadro en el cual se recogió la información entregada.

Posteriormente se llevó a cabo el proceso de levantamiento de dimensiones, categorías y subcategorías, las cuales responden al análisis de los discursos entregados por los sujetos participantes del estudio.

Es importante destacar que tomamos la decisión de mencionar a las entrevistadas con un nombre de fantasía de manera de hacer más fluida la lectura de éstos y resguardar la identidad de quienes contribuyeron en este proceso investigativo.

Finalmente, se realiza una confrontación o discusión entre los hallazgos de mayor relevancia presentes en los discursos de las entrevistadas y el marco teórico investigado para dicho estudio.

10. Limitaciones del estudio

Consideramos que a pesar de las jornadas de preparación previa y ensayos para la realización de las entrevistas, en variadas ocasiones las entrevistadas se salían del foco o la temática por la cual estaba siendo consultada, por ende, como entrevistadoras debíamos volver a retomar el tema o realizar preguntas que ahondaran en la respuesta que estaba siendo entregada, ya que, la respuesta entregada no guardaba relación con los objetivos de la investigación planteados. En este sentido, consideramos que es fundamental poseer mayor experiencia en la realización de éste tipo de técnicas de recogida de la información.

Otro punto que hizo dificultoso el proceso fue el poco tiempo que poseen las Educadoras de Aula, ya sea por temas administrativos o por su jornada laboral, debiendo incluso aplazar entrevistas por más de una vez, porque existía un choque de horarios con las actividades que debían realizar, a pesar de haber gestionado dichas instancias con anticipación.

CAPÍTULO IV

Análisis de la información: Dimensiones, categorías y subcategorías.

En el siguiente apartado se hace referencia al proceso de análisis de la información, y se presenta en primera instancia el sistema de dimensiones, categorías y subcategorías que emergen a partir del proceso de entrevistas y su posterior análisis y fundamentación en base a las respuestas entregadas o discurso emitido por los sujetos participantes pertenecientes a los centros de práctica vinculados a la Escuela de Educación Parvularia de la Universidad de Valparaíso donde se llevan a cabo las Prácticas de Formación y Profesional.

Dimensión	Categoría	Subcategoría
A) Proceso General de Acompañamiento de Prácticas	A.1. Concepto de acompañamiento	A.1.1 Guía y orientación A.1.2 Supervisión de proceso
	A.2 Fortalezas del proceso	A.2.1 Vínculo cercano A.2.2 Rol Educadora Guía
	A.3. Debilidades del proceso	A.3.1 Pauta Evaluación del desempeño de la estudiante en práctica de formación y profesional.
B) Factores que inciden el proceso general de práctica	B.1 Momentos de retroalimentación	
	B.2 Cambio actitudinal	
C) Procedimientos que contribuyen al Proceso Reflexivo de la estudiante.	C.1 Procedimiento desde la Educadora de Aula.	C.1.1 Comunicación activa C.1.2 Análisis del quehacer pedagógico de la estudiante C.1.3 Autonomía en la reflexión de la estudiante
	C.2 Procedimiento desde la Educadora guía.	C.2.1 Registro de observaciones C.2.2 Rol que asume en la visita C.2.3 Diálogo con los diferentes actores del proceso C.2.4 Retroalimentación
	C.3 Relevancia de la práctica reflexiva en el desempeño profesional.	C.3.1 Competencia necesaria en el proceso de formación. C.3.2 Competencia instalada en el ejercicio profesional
D) Trabajo Articulado	D.1 Trabajo articulado para fomentar la práctica reflexiva.	D.1.1 Debilidad del Trabajo en tríada D.1.2 Beneficio de establecer un trabajo en tríada.
	D.2 Visión global de la práctica de formación.	

Dimensión A: Proceso General de Acompañamiento de Prácticas

Esta dimensión apunta al proceso general de acompañamiento de práctica, tomando en cuenta las percepciones entregadas por las entrevistadas, las cuales propiciaron información acerca de los significados que poseen sobre el concepto de acompañamiento en general, así como fortalezas y debilidades de dicho proceso, las cuales están basadas desde sus experiencias en lo vivenciado por el acompañamiento de las Educadoras Guías de nuestra Universidad.

A.1 Concepto de Acompañamiento

Proceso que está a cargo de docentes o académicos de la Escuela correspondiente, el cual apunta a ser un apoyo y guía en diversas situaciones que puedan darse en el contexto de práctica de formación y profesional, entregando una articulación en los consejos, sugerencias y observaciones entre la teoría y la experiencia que posee el profesional a cargo, además de ser parte del proceso evaluativo de las prácticas mencionadas con anterioridad.

A.1.1 Guía y orientación

Esta subcategoría apunta a uno de los conceptos y significados de lo que es el acompañamiento de práctica que realizan las Educadoras Guías de nuestra Universidad. Cuando hablan de guía y orientación, las entrevistadas aluden a la función y el rol que ellas creen que se cumple en el proceso de acompañamiento, apelando que éste es un marco referencial y de orientación para las estudiantes, donde ellas pueden buscar respuestas a las interrogantes y dudas que les surgen en su contexto de formación, recibiendo consejos, orientaciones y propuestas por parte de sus Educadoras Guías, las cuales se basan tanto en la formación que le ha entregado la teoría como la experiencia misma que poseen desde su rol profesional.

A partir de la información recopilada en las entrevistas realizadas, el concepto o significado que ellas poseen sobre lo que es el acompañamiento de práctica, para Rosa es aquel que *“te orienta en la labor cultural que tú vas hacer”*, según Clavel este proceso

se encarga de *“el tema de guiarlas a ustedes en relación a los espacios educativos, como implementarlos, utilizarlos con los niños y niñas, ver los conflictos entre ellos, o casos de niños que son más o menos complicados de manejar”*, Amapola la cual menciona que *“es una orientación permanente la verdad, porque el hecho de acompañar a la alumna en todo sentido de su palabra, porque tiene que guiarla, tiene que encausarla”*, por último, sumándose a lo dicho, Violeta señala que *“es el caminar junto a la alumna, para observar sus debilidades, sus fortalezas y así poder subsanarlas y digamos eh, potenciar lo que ya tiene, es un proceso continuo”*.

A.1.2 Supervisión de proceso

Desde una mirada distinta frente al proceso de acompañamiento entendido como la orientación y guía de éste, explícito anteriormente, se evidencia en el discurso un concepto distinto que tiene relación con un proceso jerárquico y de supervisión, donde el rol de quien supervisa (Educadora Guía) es un control de las acciones que realizan las estudiantes, identificándose como un ser fiscalizador, en este sentido Jazmín plantea lo siguiente:

las supervisan en el fondo, ellas también están viendo la realidad, porque una cosa es supervisar o evaluar su desempeño desde una oficina , que es una realidad cuadrada que es lo que dicen los textos, y otra es verlas a ustedes en sala, que cada realidad es distinta, entonces se necesita en el fondo para poder evaluarlas, si están haciéndolo bien o no, es que vengan a verlas en terreno, y a guiarlas, pero en base a eso, porque si no las ve no puede guiarlas.

Del mismo modo, Girasol señala que el acompañamiento *“es un tema de observación que ella viene a verlas a ustedes, más que acompañamiento a las alumnas las vienen a supervisar, a fiscalizar”*, Dalia plantea que en el acompañamiento de práctica *“yo tenía un contacto súper directo, ehh... la vi las cuatro supervisiones, llegaba a las horas correctas como pa alcanzar a ver a las alumnas trabajar y atender”*.

De acuerdo a lo anterior podemos interpretar que dentro del concepto de acompañamiento del proceso de práctica, existen dos miradas opuestas, por un lado el

acompañamiento como un proceso de orientación, y por otro lado, como un proceso de fiscalización.

A.2 Fortalezas del proceso

Son aquellos aspectos, habilidades y/o características considerados positivos y que destacan, suelen ser los aspectos que enriquecen la acción del acompañamiento de prácticas, en este caso, para el trabajo en beneficio de las prácticas de formación de las estudiantes, siendo un aporte para su futuro quehacer profesional.

A.2.1 Vínculo cercano

Considerando la información obtenida y al preguntar a las Educadoras de Aula de los centros de práctica vinculados a la UV seleccionados, sobre la opinión que tienen del proceso de acompañamiento de práctica, encontramos como principal fortaleza, el vínculo cercano que poseen las estudiantes con sus profesoras, el grado de confianza que se ve reflejada en las relaciones que observan las entrevistadas que tienen esta opinión, ya sea para buscar ayuda, consejos, estrategias o dudas que pueda poseer la estudiante durante su desempeño en su práctica de formación y como las Educadoras Guías desde su experiencia logran ayudarlas.

Aquí Petunia nos confirma lo enunciado con lo siguiente:

Hace un acompañamiento súper cercano, tanto, con la estudiante por lo que yo logro percibir (...) siento que hay un diálogo súper fluido que eso facilita ya sea vía correo, vía teléfono, vía entrevista, es fluido. Para nosotros como jardín infantil es súper valioso el aporte que hace la universidad en los procesos de práctica con respecto al jardín porque también nos ayuda a que alguien nos observe de afuera ¿te fijas? O sea, es algo que te ayuda a estas como... observando tus propias prácticas también.

A ello se suma Rosa donde aporta que las educadoras guías son un aporte, ya que: *“las profes de distintas áreas aportan a uno como estudiante” (...)* *“entonces uno que también se coloca ciertas metas que uno aprende de los mismos educadores guías”*, Clavel apoya la idea de la confianza, planteando lo siguiente:

De repente las alumnas no se atreven a preguntarnos a nosotras o de repente, de acuerdo a las personalidades que son más tímidas, o finalmente no le importa, ahí depende de cada una, muchas no se atreven, entonces por medio de la educadora guía, que ella a veces nos dice, oh sabes que las chiquillas tienen tal duda, ayúdalas con tales aspectos, y ahí también nos sirven a nosotras para poder apoyarlas a ustedes.

Es así como Jazmín concuerda mencionando *“hay niñas a las que les da miedo preguntarnos a nosotras, como si les fuéramos a decir algo malo, entonces por ellas (educadora guía) uno sabe las cosas”*, Tulipán y Amapola nos cuenta lo positivo y negativo del acompañamiento de práctica, diciendo que consideran que es bueno, pero podría ser un poco más presente, por último, para Orquídea tener un acompañamiento de práctica *“es súper significativo tener a la profesora presente en todo el proceso de práctica”*, es así, como existen ciertas ocasiones donde la estudiante ante una duda se acerca a su educadora guía por diversos medios, aquí es donde la entrevistada dice que se nota que la profesora guía si bien no la ve todo los días si está presente, porque existe una comunicación directa.

Al ser consultada la opinión, encontramos un discurso que destacar por lo controversial en comparación con lo dicho por las demás entrevistadas, Dalia plantea *“Siento que están solas, sí, siento que están solas” (...)* *“no creo que la presencia de las profes guías sea tan potente como para poder hacer que estas niñas se sientan acompañadas y respaldadas por ella”*. Por ende, nos entrega información que merece ser analizada y repensada, ya que aunque sea una opinión, es relevante para la temática tratada.

A.2.2 Rol Educadora Guía

Esta subcategoría busca esclarecer bajo el sustento del discurso de ciertas entrevistadas, el rol que cumplen las Educadoras Guías como orientadoras y poseedoras de conocimientos en distintos ámbitos y articuladoras entre la teoría y la práctica.

Según su opinión en lo observado y vivenciado durante el acompañamiento de práctica que estas últimas realizan, las Educadoras de Aula manifiestan por ejemplo en lo dicho por Rosa *“yo encuentro que están sumamente capacitadas la mayoría, encuentro que están como en distinta área”* (...) por ende para ella *“son un aporte desde distintas áreas”* orientando a las estudiantes según las competencias y fortalezas de su Educadora Guía, siendo precisamente eso, una guía, una orientación en su práctica. Por otro lado, Jazmín plantea que frente a diversas situaciones *“esa guía, desde afuera dirá si es conveniente, si es prudente, dará las orientaciones del tema y qué hacer”*, Violeta menciona *“ella ve un poco, digamos la parte administrativa, además de la práctica obviamente, la ve ella. Con ella ven los papeles, conmigo van con la cosa más actitudinal”*.

En conclusión las entrevistadas, suelen presentar en sus discursos que la Educadora Guía suele ser el referente teórico o marco referencial de las estudiantes, ya sea por la teoría misma que manejan o la experiencia que las sustentan, siendo agentes importantes en su formación, ya que son la fuente a la que suelen acudir bajo alguna circunstancia problemática, en este sentido ven como positivo la confianza que suele darse en el nexo establecido entre la estudiante y la Educadora Guía.

A.3 Debilidades del proceso

Son aquellos aspectos que perjudican el proceso, siendo barreras u obstáculos en el cumplimiento de los objetivos y metas planteadas desde el acompañamiento de práctica, son aquellos acontecimientos, situaciones o momentos que se oponen a una obtención de resultados con mayor facilidad, tornándose notorios y necesarios de mejorar, basándose en la búsqueda de soluciones o estrategias para ello.

A.3.1 Pauta Evaluación del desempeño de la estudiante en práctica de formación y profesional.

Si bien, este es un punto que no fue investigado ni consultado en el instrumento de recopilación de información, como lo fue el proceso de acompañamiento de práctica y cómo la Educadora Guía contribuye al proceso reflexivo, fue un punto que surgió en la entrevista por su rol evaluativo de proceso y las exigencias que posee la pauta de evaluación de las prácticas de formación y profesional. Fue así, como consideramos que es un tema relevante e importante para el proceso formativo de las estudiantes y para la Escuela de Educación Parvularia de la Universidad de Valparaíso en sí, el cual no podemos dejar de destacar, ya que es considerado como una debilidad del proceso formativo que evalúa la Universidad, según las educadoras entrevistadas.

Es en esta opinión que encontramos planteamientos como el de Clavel:

No hay una exigencia que sientan las alumnas de mejorar en lo que están fallando, porque si la educadora guía dice, no si ella ya me lo dijo no te preocupes si está todo bien, quien soy yo para decirle oye tienes que tener esto y esto y que la estudiante me cumpla, si al final cuánto es el porcentaje de la nota que nosotras damos? Y muchas veces la pauta que nosotras evaluamos de las niñas de profesional, cosas de portafolio, de proyectos no se evalúan, entonces ¿dónde pongo que ella no sabe hacer eso o le falta tal cosa? Porque me tocó una vez evaluar a una de las alumnas que no tenía claridad de estos proyectos, pero cuando yo la fui a evaluar le fue súper bien porque en la pauta no estaba evidenciado po, entonces ¿cómo pongo?, ¿dónde que es importante que ella potencie esas cosas? Claro en las observaciones, pero esa observación no apunta a la nota y esa exigencia no estaba en el criterio, entonces no influye en la nota, entonces igual le fue súper bien porque ese nivel de exigencia no estaba evaluado.

Y el de Jazmín que confirma o reafirma lo planteado por su colega:

Hay veces que esa pauta igual termina ayudando a la estudiante. Porque suele pasar que algunas niñas tienen mucho conocimiento les va excelente planificando, pero no tienen buena relación afectiva, no es que sean pesadas o crueles, pero no tienen eso de, ese carisma por decirlo así, lo que se puede ir aprendiendo con el tiempo, pero se va a ver perjudicada al evaluarla con la pauta, porque claro sabe lo teórico, entonces por qué voy a perjudicar a alguien que sabe, pero le cuesta en la práctica desarrollar su personalidad y estoy premiando a alguien que no sabe?, entonces los criterios no están bien equilibrados.

Por ende, al analizar ambas opiniones, encontramos en ellas una debilidad, de acuerdo a las entrevistadas, sobre el planteamiento de algunos indicadores de evaluación, que nos lleva a revelarlo de manera de dejarlo como evidencia para un análisis y mejoramiento del proceso evaluativo de las prácticas de formación y profesional, considerando todos los actores del proceso.

Dimensión B: Factores que inciden en el proceso general de prácticas

Se define como las acciones o estrategias que realizan las educadoras guías y de aula para incidir, ayudar o favorecer el proceso general de práctica de las estudiantes en práctica de formación y profesional.

B.1 Momentos de retroalimentación

Se refieren a los espacios de conversación, entre estudiante en práctica y educadora guía, en la que ambas se involucran de manera recíproca con el fin de incidir en el proceso general de práctica.

Según lo expresado en las conversaciones con las educadoras de aula, podemos respaldar éste tipo de momentos, como Amapola lo expresa “*evidenciamos también*

cuando ellas tienen reuniones con sus profesoras, porque llegan -ya tengo que mejorar esto-, conversan.”

Por otro lado, Jazmín profundiza esos momentos como lo expresa “*en el fondo hacer una autoevaluación, para poder mejorar al día siguiente*”. Podemos entender esta última percepción, como el momento en que la estudiante, en base a los aspectos que les evidencia la educadora guía, propicia una autoevaluación por parte de la estudiante en pro de mejorar, consolidar o mantener esos aspectos y reflejar estos cambios en un tema de mejora de su proceso de práctica.

Esta idea es avalada por Petunia quien expresa:

La tutora, le hace ver aquellos aspectos que mejorar, que debe modificar, o que debe consolidar o mantener, (...) hemos visto cambios, yo siento que, que la estudiante, es una instancia que se beneficia absolutamente, en un tema de mejora del proceso.

Estos espacios de retroalimentación, como dice Rosa:

Yo creo que la conversación, el que ellas puedan expresar lo que sienten y entregarle la confianza, yo creo que esos son factores que influyen mucho en como ellas se podrían desenvolver, entonces si tú le entregas confianza, le abres los espacios, ellas obviamente se van a empoderar del rol que ellas tengan, y yo siento que las educadoras guías, por ejemplo la ..., que es específicamente la educadora de acá, lo ha podido hacer con las chiquillas, porque se notan avances de como ellas llegan y cómo se van después de tres o cuatro meses que han estado todos los días compartiendo con la familia, con los niños.

En base a lo expresado anteriormente por las entrevistadas, los momentos de retroalimentación en los procesos de prácticas, se manifiestan como espacios de conversación e intercambio de ideas, en donde se pone en manifiesto el trabajo realizado en el día y en el proceso de práctica, y las estudiantes realizan un trabajo de empoderamiento de su rol, que se manifiesta luego en cambios de actitud, y mejora en el proceso de su práctica.

B.2 Acompañamiento generador de cambios en el desempeño de las estudiantes.

Se refieren a los cambios positivos en los comportamientos de las estudiantes en su proceso de práctica, como reflejo o evidencia del acompañamiento de las educadoras guías.

Tal como reafirma Girasol, este acompañamiento *“se puede reflejar netamente, yo creo, en la parte de actitudes”*, al igual que lo expresa Clavel *“hay cambios de actitud dentro de la sala”*, este tipo de cambios se puede reflejar, por ejemplo en lo que expresa Violeta al decirnos que la alumna *“se va soltando, van mejorando, tú ves que hay un crecimiento”*.

Por otro lado, Orquídea profundiza diciendo *“lo veo reflejado en la actitud, en el compromiso de cumplir con las planificaciones, con el proyecto, con el pedirme las evaluaciones, porque significa que hay alguien detrás diciéndole qué es lo necesario.”*

Según lo que se manifiesta en la conversación con las entrevistadas, se evidencia un claro cambio en la estudiante, como evidencia del acompañamiento de práctica, en el que las educadoras de aula declaran estos cambios como un tema de mejora en sus procesos de prácticas, principalmente en el quehacer de la estudiante y su comportamiento en el aula.

Dimensión C: procedimientos que contribuyen al Proceso Reflexivo de la estudiante.

Se define como las estrategias, las acciones que realizan tanto las educadoras guías, como las educadoras de aula, para incidir y favorecer los procesos reflexivos que realiza la estudiante en su proceso de práctica.

C.1 Procedimientos desde la Educadora de Aula.

Se refiere a las estrategias, las acciones que utiliza la educadora de aula, para favorecer y potenciar la práctica reflexiva que realiza la estudiante en su proceso de práctica.

C.1.1 Comunicación activa.

Se refiere a los momentos o los espacios de conversación y retroalimentación que realiza la educadora de aula con la estudiante, en base a una comunicación de igualdad, horizontalidad, favoreciendo la el aprendizaje, la modificación de conductas y actitudes, con respecto a su proceso de práctica.

En base a lo conversado con las educadoras de aula, Petunia, por ejemplo, expresa:

Frente a la situación de práctica, intentar generar diálogos en este caso la estudiante, respecto de a ver ¿qué pasó? ¿Cómo podríamos modificar esto? O sea, se trata de en algún minuto del día generar una suerte de diálogo de manera que la estudiante también logre darse cuenta, a ver, te parece ¿Cómo lo podríamos hacer? O bien focalmente frente al desarrollo de una experiencia de aprendizaje, cuando de pronto a lo mejor la experiencia comienza a debilitarse, que a lo mejor los niños se distraen con mucha facilidad, ¿cómo interfiere? Y después conversamos, mira esto que pasó ¿Cómo podríamos mejorarlo?, (...) abrimos las puertas (abre las manos), generamos los espacios, pero falta una mayor reflexión, por un tema de tiempo.

Amapola también genera estos espacios, en los que dice “*siempre estamos conversando que son momentos establecidos*”.

Por otro lado, Tulipán también declara que mantener una buena comunicación ayuda también a propiciar los procesos reflexivos de las estudiantes, como lo refleja en:

Oportunidades de conversación, de generar momentos de reflexión y de confianza en el fondo, porque muchas veces nosotras sentimos que las alumnas no se sienten preparadas para hacernos las dudas que les hacen a las profesoras guías y que de repente ahí se ve otra perspectiva, otro punto de vista entonces queda mucho en la interpretación. Por eso siento que si se dieran más oportunidades de reunión para reflexión sería muy oportuno.

Con respecto a lo anterior, podemos inferir que la comunicación activa es uno de los procedimientos que más se utilizan dentro de los procesos de práctica según las educadoras entrevistadas, y ésta se manifiesta de diferentes maneras dependiendo de la educadora de aula; en definitiva, buscan generar estos espacios para complementar el proceso de las estudiantes como un factor importante para generar la práctica reflexiva en ellas

C.1.2 Análisis del quehacer pedagógico de la estudiante

Se refiere a la instancia de retroalimentación diaria, entre la Educadora de Aula y la estudiante en práctica, en la que se analiza el trabajo realizado por esta misma, sus acciones, sus métodos, sus planificaciones, los tiempos, etcétera.

Estas instancias de análisis, son expresadas por Rosa, quien nos cuenta:

Abrimos las puertas (abre las manos), generamos los espacios, pero falta una mayor reflexión, por un tema de tiempo (...), a día es como chiquillas, ya y como estuvo el día ese y nos sentamos aquí tal cual estoy con ustedes y chiquillas ya que les pareció el día, ya que cosas ustedes detectan que hay que mejorar, ya y por qué, como lo podemos hacer (...), nos dábamos

esa instancia importante de sentarnos reunirnos y en el fondo analizar la práctica analizar el día a día, de las cosas, no sé, desde que se cae un niño y que paso, que factores de riesgo habían, como lo podemos mejorar.

C.1.3 Autonomía en la reflexión de la estudiante

Es la acción que realiza la Educadora de Aula, en la que favorece y permite la independencia de la alumna a la hora de reflexionar sobre su proceso de práctica.

Esta autonomía, es generada por varias de las entrevistadas, como por ejemplo Dalia, nos expresa:

Quando ellas me preguntan oye ¿qué necesitas? Flaca usted observe, vea y proponga (...), y tú proponme; la estudiante me dice ¿Cómo lo hice? o entre medio de pacientes ¿cómo atendí a este? y vamos ahí.

Girasol en cambio:

Se da el espacio para que ella pueda generar, interactuar con los niños, eh la instancia de reflexión de ellas mismas, en que se dan cuenta, por ejemplo yo les digo “durante el día si hay algo que no te gustó, acércate a mí y dímelo.

Según lo reflejado anteriormente, podemos concluir que las acciones realizadas por las educadoras de aula, favorecen a las estudiantes propiciando el trabajo autónomo de reflexionar, por medio de diferentes momentos y acciones que principalmente facilitan los procesos de conversación entre ellas y buscan que los procesos reflexivos se instaure de manera naturalizada podríamos decir.

C.2 Procedimientos desde la Educadora guía.

Implica fomentar o favorecer por parte de las educadoras guías de la Universidad Valparaíso el proceso reflexivo de la estudiante en práctica sobre su desempeño profesional en las prácticas de formación, a través de variadas herramientas, sugerencias o consejos que posibiliten la reflexión del proceso.

C.2.1 Registro de observaciones:

Observaciones que realiza la educadora guía en las visitas, sobre la labor que desempeña la alumna en práctica en el centro donde desarrolla su proceso de formación.

A partir de la información recopilada en las entrevistas realizadas a las Educadoras de Aula, el conocimiento que ellas tienen sobre las observaciones que realizan las educadoras guías en las visitas son las siguientes:

Petunia, señala:

Un registro de algunas observaciones que luego seguramente profundizan en talleres en la universidad, pero por lo menos las estudiantes que han sido acompañadas acá la mayoría es, las observan.

De lo mismo Girasol comenta *“Ah y lo otro que sé es que le entregan un informe después, un registro de la visita”*.

Amapola agrega que:

El protocolo escrito, no lo he visto nunca, cómo evalúa la... Si la he visto que escribe muchas cosas, y lo otro que tiene bueno que ella participa, se sienta como una más, acompañamiento así, o sea ella supervisando, pero también colaborando a que todo resulte bien.

C.2.2 Rol que asume en la visita:

Rol que cumple la Educadora Guía al momento de realizar el acompañamiento a las estudiantes dentro del centro de práctica, donde realiza diversas acciones, de este modo Petunia plantea que

Por ejemplo, siempre se reúne en un espacio, ¿me prestas una sala? Y generamos el espacio para que se pueda reunir con las estudiantes, lo propio la ... y ... lo mismo, pero yo creo que eso o sea primero observar a la estudiante, observar su práctica en cualquier instancia, por otro lado que me parece adecuado también que no hay una cosa así de que tienen un tutor entonces yo entre las 12 y las 3 tengo que hacer mi experiencia, eso me parece sano que no se hace, que si la tutora llegó, o la educadora guía en este caso, llegó y la estudiante estaba en una situación de hábitos higiénicos, de juego en el patio, que sea esa una instancia donde la observa ¿por qué? Porque es una instancia pedagógica, entonces eso también me parece súper bueno, porque esas otras cosas como artificiales dijéramos, en la cual yo preparo, ah viene mi tutora entonces ahora comienza el espectáculo, me parece que no es muy natural, entonces ahí queda como reñido respecto de lo que uno dice que tú eres educadora todo el tiempo, de manera permanente, entonces también me parece sano.

De lo anterior podemos complementar con lo que Rosa nos dice:

Ella pasa a ser también la educadora guía parte de la sala, o sea no es como te estoy observando y te escribo, no si no que ella también, a través del modelaje, del guía, de tomar a un niño, ella también está dentro de la sala, no es como una observadora que escribe, no si no que te acompaña, está contigo ahí en la práctica.

Jazmín también señala que:

Saludan, anotan, preguntan emm las debilidades que uno nota en la estudiante, qué cosas le faltan, si uno las ve motivadas o desmotivadas, si

aportan o no, observan la experiencia o el período donde la estudiante realiza su actividad, anota, algunas intervienen, otras no, calladitas ven toda la experiencia, yo creo que interviene cuando lo ve necesario, porque si todo está armadito para qué va a intervenir, luego habla con la alumna en privado algunas veces

Por otro lado Tulipán señala:

Por supuesto que observamos que las profesoras vienen, las observan, las llevan a una entrevista, toman apunte, eso es como el lado concreto de lo que te podemos hablar. Emm mira la verdad es difícil para nosotras interiorizarnos de cómo actúan las supervisoras, de cómo realizan el acompañamiento, como te dice...nosotras aportamos en ella, o sea damos nuestra opinión, contándoles cómo le va en el transcurso de su práctica, pero más allá que eso no

A si también Violeta señala:

Ahora la profe, por ejemplo, interactúa con el grupo de niños, se mete en la actividad que está haciendo, más allá de "hola, yo soy tanto, me presento", si están jugando, juego un rato, pero no descuido a la alumna. Ehh, le ve la actividad por ejemplo, hay veces que están colapsadas académicamente, no le revisan la actividad en sí, o la alumna cambio, o la alumna hizo otro material, no se da cuenta, pero se dan cuenta de otras cosas; porque en el fondo, el papel no te demuestra a ti, que la alumna pueda ser buena en papel, sino en la práctica, eh puede que haya una pregunta que no haya hecho, eh cambió el material porque a lo mejor no lo tenía e improvisó, y resulta que le salió mucho mejor que lo que salía en el papel, entonces ahí va cambiando, ahora la profe en sí.

Girasol plantea:

Pero en el momento de la visita, no sé... Creo que por lo menos yo no lo he visto, pero creo que debiese estar, de hecho se sienta un rato con la niña

en práctica, se sienta también con los niños, entonces debe estar el proceso reflexivo.

Según lo planteado en el discurso de las entrevistadas, lo que estás observan respecto a las visitas, son procedimientos formales y rutinarios, relacionado a su observación del quehacer de la estudiante, involucrándose ciertas veces a las situaciones o contextos pedagógicos, sin poseer una información más allá respecto a cómo estas influyen o interfieren en el proceso reflexivo de la formando, manifestando que no ven esa instancia, y si se enteran de ella es netamente por la información de la última mencionada. .

C.2.3 Diálogo con los diferentes actores del proceso

Se refiere a los momentos de conversación e intercambio de opinión e información entre estudiante en práctica, Educadora Guía y/o Educadora de Aula, referente a su proceso de formación.

De acuerdo a lo conversado con las entrevistadas sobre el diálogo de los diferentes actores del proceso que participan en la formación de la estudiante en práctica, la opinión que tienen sobre este apartado es:

Rosa, expresa que lo ve reflejado de la siguiente manera:

Después conmigo, y me dice las chiquillas están en esta etapa, las visualizo así, como las visualizas tú, mira yo siento que les falta en esta área, hay que mejorar esto, ya con ella vamos a trabajar en esta parte, y así nos coordinamos, así con entrevistas.

De manera coincidente Tulipán señala: *“Puedo decir que las profesoras se acercan a nosotros y nos consultan directamente a nosotros por situaciones, nos comentan que actitudes potenciar, que habilidades tienen, y en ese sentido nosotras vamos también tratando de potenciarlas a ustedes como alumnas”*

Del mismo modo Clavel señala:

Qué sería bueno, que quizás esa alumna no se atrevió a decirme algo, puede ser, entonces en la reunión que tuviésemos las tres, la idea es mejorar, que ella salga enriquecida de su experiencia, para que pueda lograr ser buena profesional, aparte de todo lo propio que ella pueda entregar, me entiendes, entonces la retroalimentación es importantísima, por qué, porque si bien ella va a lograr irse así como comprendí más cosas, a nosotras también nos va a servir, porque finalmente no es que venga la alumna tome lo que sea y nosotras quedemos así como nada, la idea es que también nos diga y sirva de apoyo eso para nosotras.

Violeta también plantea:

A lo mejor yo les digo “oh, sabes que vino tu profe, me entrevisto, me preguntó cómo estabas tú, y yo le dije de la “a” a la “z”, lo mismo que te he dicho durante todo este tiempo, sería bueno que tú lo converses”, y ahí uno se da cuenta realmente, si la que interactúa intervino o no con la alumna y se da el cambio, para que vaya de la par. Pero las profes siempre están bien accesibles y agradecen “oh, qué bueno que hiciste esto o lo que dijiste, porque yo lo note, oye como va en este tema, la presentación, como es en la puntualidad, nosotras tenemos problemas en la u por esto” y ahí van comparando.

De acuerdo a lo expuesto por las entrevistadas, el diálogo con los agentes es importante para mantener una buena comunicación sobre los acontecimientos o sucesos que ocurren en el contexto de práctica y así favorecer el proceso de formación de la estudiante, además de ser un enriquecimiento mutuo entre la estudiante y ambas educadoras.

C.2.4 Retroalimentación

Sugerencias, comentarios, observaciones, estrategias, consejos, orientaciones u opiniones que le entregan a la estudiante, los diferentes agentes educativos (Educatora de Aula y Educatora Guía) sobre su quehacer pedagógico y desempeño en la práctica de formación

De acuerdo a lo expuesto por las entrevistadas en la conversación, las opiniones que ellas tienen sobre el proceso de retroalimentación hacia la estudiante es:

Petunia señala:

Esos procesos a veces quedan sin trabajarse en profundidad, porque eso también demanda tiempo, o sea, uno ahí cobra relevancia el rol de la tutora que puede tomar la situación que la alumna o estudiante plantea y como dice el re significado en el contexto de sala allá en la universidad, en el cual todos aportan, todos reflexionan, porque de repente siento que acá (apunta con el dedo) los tiempos a veces se hacen nada, muy breves, entonces reconozco que a lo mejor ese análisis más profundo, es más fácil de desarrollarlo en la universidad, que acá mismo, y de hecho para ser súper honesta, hay un punto creo en la evaluación de la estudiante que dice ¿Cómo la estudiante reflexiona? A mí me cuesta mucho, porque no siempre con todas he tenido la oportunidad de hacer como una... un tema de profundizar en aquello, entonces, si se trata que ustedes hagan un buen, digamos, una tesis basada en lo real... seamos realistas, a veces, ahí es nuestra debilidad, abrimos las puertas (abre las manos), generamos los espacios, pero falta una mayor reflexión, por un tema de tiempo. Entonces ahí yo creo que cobra relevancia y ahí la educadora guía pasa a ser ojos y voz frente a todas aquellas situaciones que como les digo pueden favorecer o perjudicar el proceso desde la estudiante propiamente tal, o desde el centro (...) Claro, claro pero como te digo eh... el acompañamiento (silencio 3 segundos) a veces resulta difícil de parte nuestra, o sea, yo me puedo comprometer o de pronto ocurre que desde lo práctico y el día a día se dificulta un poco, no sé si me explico.

Por otro lado, Dalia plantea:

Resulta que... yo no sé si cuando salen del aula, cuando se dio... se generaban estas instancias, pero en presencia mía, yo jamás he visto que las profes guías llamen a la reflexión, puede ser por protegerlas o puede ser porque no lo hagan, no lo sé, me refiero protegerlas como para no sentir las expuestas frente a mí que también soy un ente evaluador de ellas, o... porque no lo hacen, ahí yo no voy a entrar en un juicio de valor respecto al tema, no lo he visto, puede que lo hagan fuera o no, no lo sé.

Amapola por su parte señala que:

Hace una reunión acá, inmediatamente, cortita, como de pasillo se puede decir, y después en la tarde se junta con ella o al día siguiente se junta con las chiquillas y evalúan la visita. Y eso, parece, que le entrega un informe. Una hojita, claro, esa yo no sé la pido a las chiquillas, porque no, no, no para qué. Además que la verdad, no tengo tiempo para estar leyendo cositas. Pero si lo que ella me cuenta ya, "yo te voy ayudar y cuando venga, vamos hacer esta otra cosa.

Sin embargo Violeta plantea: *"como uno lo ve de afuera, uno o dos días a la semana, no se nota un cambio inmediato, cuando la profe guía conversa con la alumna, fuera de acá, en el momento de la universidad, están haciendo la reflexión"* dejando en claro de esta manera que existe una retroalimentación y posterior reflexión que no se visualiza de inmediato, sino que es a lo largo de la práctica.

Del mismo modo Girasol señala:

Entonces conversan en la reunión de práctica que tienen ustedes, pasa la semana siguiente, hace una actividad similar y se nota un cambio; o sea, el rol de la profe guía, obviamente es ir orientándolas a ustedes, en esa parte, como te digo, que es más de lo teórico para ustedes, que lo que uno puede ver de repente durante el día, en un ratito.

Sé que les hacen trabajos, que tienen que reflexionar, el otro día me contaba la niña con la que estoy, que había cambiado la metodología, que debe reflexionar su quehacer en la práctica, antes era reflexionar como lo había hecho la educadora, entonces ahí están reflexionando. (...) Que yo evidencia, que yo diga sí esto se hace, no lo he visto, es lo que percibo, lo que me permite ver si existe esa reflexión es el cambio de actitud, sí, porque ahora por ejemplo la profesora quedó de venir una tercera ve y hasta una cuarta, porque no la ha visto en actividad pedagógica, porque vino cuando había un acto y después cuando había un cumpleaños, entonces claro hay una intención de la profesora de verla y yo supongo que es para ayudarla a mejorar y hablar con ella, pero nosotras no solo estamos enseñándole a los niños cuando estamos en clases, sino que también cuando estamos en recreo, o en un cumpleaños, o cuando estamos en un acto, creo que eso también es necesario reflexionarlo, lo otro es como un escenario, chuta no la he visto en actividad, voy a tener que venir de nuevo para poder reflexionar quizás, no sé cuál será el pensamiento de ellas, pero creo que también en distintos contextos uno puede reflexionar, no sé si lo hace, supongo que lo hace desde el momento en que hay un registro... aaaah y que la niña me dijo el otro día que tenía que ir donde la profesora porque había venido ese día, entonces ya me está diciendo que se van a juntar a conversar, pero más que eso no lo conozco.

De acuerdo a lo mencionado por las Educadoras de Aula, ellas dejan en evidencia que se realiza una retroalimentación por parte de la educadora Guía hacia las estudiantes en práctica de formación, ya sea porque se les pide algún momento para conversar o porque las estudiantes se lo mencionan en las conversaciones e intercambio de opinión con la Educadora de Aula.

C.3 Relevancia de la práctica reflexiva en el desempeño profesional

Importancia de la competencia reflexiva en la estudiante en práctica para su desempeño profesional en un futuro laboral.

C.3.1 Competencia necesaria en el proceso de formación:

Es importante que la reflexión esté en el proceso de formación de cada estudiante, ya que esta ayuda a mejorar las falencias y potenciar las fortalezas que posee, contribuyendo a las competencias investigativas, dinamizadoras, y estratégicas desarrollo integral de su práctica de formación.

Considerando la información recopilada en las entrevistas a las Educadoras de Aula de los centros donde estudiantes de la Universidad Valparaíso realizan su práctica se puede señalar por ejemplo lo dicho por:

Rosa plantea:

La idea claramente es detectar la necesidad y en el fondo tener ese apoyo para que el proceso sea mejor (...) si en el fondo ella tuvo la oportunidad de reflexionar sobre su práctica de visualizar que cosas tenía que mejorar porque si no se hace todo sistemático, como que lo voy haciendo por pago no más y no pienso en el por qué, para qué, en el cómo lo tengo que hacer, entonces la idea es que si po, sea un proceso y se dé la instancia para hacerlo, porque claro, a veces muchas veces este tema como administrativo.

Del mismo modo Clavel señala: *“Es que lo principal, es reflexionar. Yo creo que esa instancia la tienen, a lo mejor con la educadora guía, sobre el reflexionar sobre su quehacer pedagógico”* del mismo modo Jazmín también señala que: *“Reflexionar es la clave, debería haber un ramo no sé, una instancia donde se autoevalúe o reflexione sobre sus prácticas”*

Por ende Tulipán señala que:

Las instancias se dan, pero para eso también considero importante que la alumna se interiorice en la forma en cómo se trabaja en el jardín, porque son formas muy distintas, son enfoques muy distintos, reflexión puede estar falta de información, entonces se puede mal interpretar, yo creo que la reflexión siempre es importante.

Amapola apoya los planteamientos anteriores diciendo: *“sin reflexión no hay un mejoramiento de su práctica, entonces eso es básico”*, Violeta también dice: *“Por supuesto, claro, y debe ser un hábito, uno todos los días se debe cuestionar, ver las actividades, ver cómo era, si no hay una reflexión nada, sigue saliendo así la cosa”*.

Por último Girasol plantea:

En otras partes, se da el espacio para que ella pueda generar, interactuar con los niños, eh la instancia de reflexión de ellas mismas, en que se dan cuenta, por ejemplo yo les digo “durante el día si hay algo que no te gustó, acércate a mí y dímelo, o alguna situación que tú encuentras que no corresponde dímelo para yo poder ver si podemos conversarlo, porque de repente yo no tengo ojos en la espalda o la visión de todo lo que pasa”.

Destacando lo anteriormente señalado, las entrevistadas mencionan la importancia y relevancia que tiene el proceso reflexivo en su formación, señalando que no todas las estudiantes reflexionan para mejorar las acciones dependiendo del contexto.

C.3.2 Competencia instalada en el ejercicio profesional:

Se refiere a la reflexión ya instaurada, instalada, interiorizada adquirida por parte de la estudiante, la cual le servirá y será parte de su quehacer pedagógico en su futuro profesional, con el fin de que sea competente para realizar un análisis autocrítico sobre su desempeño, buscando nuevas estrategias y soluciones necesarias para satisfacer las necesidades que se presenten en su vida laboral.

De acuerdo a las entrevistadas sobre el conocimiento de la reflexión en su quehacer profesional ella señalan que:

Petunia plantea:

Es fundamental, o sea, si no reflexiona, si no se hace cargo, si no se cuestiona, el día de mañana, o sea puede que cuando ya salga al mundo laboral le venga un tema de desilusión, de crisis (...) Yo creo que también depende del grado de compromiso que ve la futura profesional respecto de lo que significa estudiar educación parvularia, el grado de compromiso respecto de lo que es hacerse cargo de niños y niñas en una edad tan sensible como es la primera infancia

Dalia plantea:

Si a ustedes no las hacen reflexionar difícilmente ustedes van a hacer reflexionar a los niños en aula, porque no hay una dinámica que se haga consciente, la reflexión docente tiene que ser un pilar fundamental, más que en ustedes, para que ustedes lo transmitan a los niños porque si nosotras no aprendemos a reflexionar, menos vamos a hacer que los niños reflexionen (...) la reflexión significativa, ustedes van a entender que el reflexionar es importante, es como los aprendizajes en los niños, básicamente con las alumnas hay que trabajar igual, aunque ya sean adultas es lo mismo, uno en la vida se acuerda de lo que es significativo, entonces si pa ustedes realmente esta reflexión tiene algo significativo y algo concreto, lo van a extrapolar pal resto de su vida, ni si quiera pal aula, pa su vida, pa sus relaciones interpersonales, pa sus relaciones de trabajo, muchas de ustedes van a llegar a ser a lo mejor directoras y van a tener líderes de equipo, van a poder llevar a sus equipos a reflexionar, pero en la medida de que hoy en día en su proceso de formación la reflexión sea significativa pa ustedes.

Tulipán también destaca:

Que si se dieran más oportunidades de reunión para reflexión sería muy oportuno (...) yo creo que la reflexión siempre es importante, ahora uno como profesional en los momentos de reflexión es muy difícil, te queda como un tema personal y para trabajar en tu equipo, ehh pero es bueno que lo vayan desarrollando en la etapa universitaria para tenerlo presente después.

Orquídea por su parte señala:

Que es súper importante, o sea si nosotros estamos reflexionando, nos estamos cuestionando como lo podemos mejorar (...) hay que estar reflexionando, porque a lo mejor yo voy hacer una reflexión inicial en marzo, pero en los próximos meses voy a tener que seguir reflexionando porque va cambiando el escenario, por eso es necesario utilizar la observación en clases todos los días, porque uno tiene que ir cambiando todos los días con los niños, ir adaptándose, entonces también hay que adecuarnos a su realidad, no me puedo quedar con mi realidad o mi punto de vista, tengo que ir más allá, de la realidad de ellos.

Es importante y necesario desarrollar constantemente el proceso de reflexión a lo largo de la vida laboral, ya que así se logran desarrollar variadas competencias que fortalezcan su desarrollo profesional.

Dimensión D: Trabajo Articulado

Cuando hablamos de un trabajo articulado, nos referimos directamente al vinculación de los tres actores fundamentales de la formación de futuros profesionales de la Educación Parvularia, siendo éstos la educadora guía (universidad), la educadora de aula (centros de práctica) y la estudiante en formación, quienes a través de distintas estrategias incorporan cada una sus visiones para lograr que la alumna reflexione y ejecute cambios o mejoras en su desempeño de aula.

D.1 Trabajo articulado para fomentar la práctica reflexiva, según educadora de aula.

El trabajo articulado, se entiende como la unión que existe entre la educadora guía, educadora de aula y la estudiante en práctica de formación, donde a través de esto, cada una aporte desde sus roles, distintas visiones, sugerencias, opiniones, entre otras, con el objetivo de favorecer la competencia reflexiva de la estudiante y de esta manera generar cambios y/o mejoras en su quehacer.

D.1.1 Debilidad del trabajo en tríada:

La debilidad en el trabajo articulado, se entiende como la baja frecuencia de las visitas de la educadora guía a las alumnas en sus distintos centros de práctica, donde la comunicación entre la educadora guía, la educadora de aula y la alumna es escasa y por lo tanto no se generan las instancias de establecer esta tríada. Con respecto a lo anteriormente descrito Orquídea nos dice que:

Se podría mejorar un poco en la articulación el tema que pueda existir una comunicación entre la educadora de sala y la que está evaluando desde la universidad (...) creo que falta una reunión para partir el proceso, antes de que la niña se venga a presentar, quizás informarnos un poco más acerca de lo que trata, porque claro me llega una hoja en donde viene más o menos lo que tiene que hacer, pero no es lo mismo que conversarlo (...) pero también hay falta de tiempo.

Por lo tanto para Orquídea, desde su experiencia, el trabajo articulado se encuentra debilitado, ya que considera relevante que previo a comenzar los procesos de práctica de las alumnas debiese existir una reunión entre las dos partes, para que así logren familiarizarse y conversar acerca del rol que cumplirá la estudiante en el centro de práctica. Sin embargo, reconoce que esta falta de comunicación entre las partes se debe también a falta de tiempo. También cabe destacar lo que nos comenta Rosa que este trabajo articulado debería mejorarse, ya que cuando no se genera, la información entre las partes se transforma y se pierde el significado de lo que necesita transmitir realmente.

D.1.2 Beneficios de establecer un trabajo en tríada

Dentro de lo recopilado en las distintas entrevistas, un trabajo articulado entrega beneficios al proceso de formación de las estudiantes que se encuentran realizando sus prácticas, entre ellos la armonía entre las partes fundamentales de dicho proceso, frente a esto Violeta nos dice que:

Si esta triada, no se cumple entre la alumna, entre la educadora de la sala y la educadora guía, hay como diferencias, hay como secretos, hay como distancia (...) Entonces no hay una armonía, y educar sin armonía, uf! debe ser un infierno (...) Así que si se tiene que estar las tres juntas, y las tres para todo, responsabilidad de las tres lo que pase ahí, obviamente nosotras como funcionarios de la institución, nos hacemos cargo de la, de todos los peligros, de todos los errores, que se yo. Pero en cuanto al proceso, dentro de la sala, las tres juntas, tiene que ser todo el rato.

Por lo tanto, Violeta, recalca que las tres partes tienen gran responsabilidad en el proceso de práctica de las alumnas, y este trabajo articulado permitirá que exista un intercambio de información directo y armónico.

Frente a lo mismo, Rosa nos dice *“como te comentaba tener la visión de la educadora guía frente a la alumna en práctica, más lo que yo pueda observar, obviamente que ahí la reflexión es distinta”*, por lo tanto podemos inferir que cuando se obtienen las miradas desde la educadora de aula y la educadora guía, el resultado de la reflexión que realiza la

alumna varía, además, Dalia menciona que *“esta triangulación, el centro, la universidad y la alumna es súper enriquecedora para el proceso de las mismas alumnas, porque a veces las alumnas manejan mucha teoría pero, no lo logran poner en práctica”* lo cual tiene directa relación con lo que nos comenta Amapola, en el sentido que desde la práctica, las educadoras de aula son un aporte muy importante para la alumna.

Tulipán nos cuenta que a través de un trabajo articulado *“puedes complementar la inducción de la alumna porque la alumna nunca va a poder interiorizarse tanto en el tema del quehacer educativo de un establecimiento, siempre le va a faltar una parte”*, por lo tanto, podemos inferir que para Tulipán, al realizar un trabajo articulado, permitirá apoyar a la alumna en el comienzo del proceso de práctica, donde ella se encontrará con una realidad nueva, a la cual no estará cien por ciento preparada para enfrentar.

Por otra parte, Petunia nos dice que el trabajo articulado *“es un trabajo arduo de parte de las tutoras, que van a los distintos centros, conocen las realidades, por lo tanto pueden de alguna manera tener una mirada más objetiva”*, por lo tanto podemos decir que al involucrarse con los centros de práctica y conocer su realidad, se establece un trabajo articulado y objetivo.

Jazmín nos cuenta que el trabajo articulado se basa también en un tema de confianza:

Ya que puede ser que la alumna no tenga tanta confianza con la educadora que está en sala, pero sí con la que es la guía, porque se supone que uno tiene que tener cierta, no sé si cercanía, pero confianza, relación con su educadora guía, que sea más amena, entonces a lo mejor con ella al lado me va a hacer más fácil establecer un diálogo para poder con la educadora de sala eso, que me va a fortalecer para después poder seguir en sala haciendo el lazo con ella.

Por lo tanto para Jazmín el trabajo articulado aporta a la alumna poder resolver dudas, conversar, con quien estime más conveniente de acuerdo a la circunstancia, ya sea la educadora guía o la educadora de aula.

Esto se condice con lo que nos responde Clavel:

Entonces qué sería bueno, que quizás esa alumna no se atrevió a decirme algo, puede ser, entonces en la reunión que tuviésemos las tres, la idea es mejorar, que ella salga enriquecida de su experiencia, para que pueda lograr ser buena profesional, aparte de todo lo propio que ella pueda entregar, me entiendes, entonces la retroalimentación es importantísima, por qué, porque si bien ella va a lograr irse así como comprendí más cosas, a nosotras también nos va a servir, porque finalmente no es que venga la alumna tome lo que sea y nosotras quedemos así como nada, la idea es que también nos diga y sirva de apoyo eso para nosotras... Además, enfrentar las situaciones, porque por ejemplo.

De lo anterior podemos inferir que este trabajo articulado, si bien aporta al desempeño de la estudiante en práctica, también aporta a las mismas educadoras de sala, ya que ellas al orientar el quehacer de la alumna, y esta al demostrar cambios está permitiendo una cercanía entre cada uno de los actores del proceso con el fin de mejorarlo.

D.2 Visión global de la práctica de formación.

Cuando nos referimos a una visión global, queremos decir que se obtienen las distintas miradas del proceso de práctica de las alumnas, desde los actores que participan directamente con ellas, por ende cada una tiene un rol y participación distinta, que al conectarse permite ampliar la gama de aportes que se pueden entregar a la estudiante.

A partir de la información recopilada de las distintas entrevistas aplicadas, Rosa menciona

Es importante en el fondo como te comentaba tener la visión de la educadora guía frente a la alumna en práctica, más lo que yo pueda observar, obviamente que ahí la reflexión es distinta, tener toda la visión en la mesa, o sea decir ya mira esto es aquí, esto acá, pero esto sí.

De lo mencionado por Rosa, podemos inferir que el trabajo articulado se basa en que cada una de las partes deben estar directamente involucradas, ya que todas aportan desde sus distintas visiones y así poder generar una visión global de lo que se necesita reflexionar.

Así como también nos comenta Amapola en cuanto a la importancia para ella de este trabajo articulado:

Viene la supervisora cierto acompañar a su alumna y si no hay un trabajo articulado ehhh queda como, nosotras como profesionales de aula, la educadora como las técnicas quedamos un poco aparte de esa situación.

A esto, también se complementa lo que nos dice Tulipán *“yo creo que es fundamental este trabajo articulado porque si no queda súper segregada la visión de cada persona”*.

Por lo tanto, de lo que nos menciona Amapola y Tulipán, la importancia de este trabajo articulado es que ninguna de las partes queda sesgada del proceso de práctica de la alumna, ya que ella como educadora de aula, está directamente relacionada con el quehacer de la estudiante, por lo tanto si no existiera un trabajo articulado, su opinión quedaría como tema aparte.

CONFRONTANDO TEORÍAS: TEORÍAS FORMALES VERSUS DISCURSOS DE LAS ENTREVISTADAS.

En este apartado se hace preciso analizar y contrastar lo revisado desde el material bibliográfico investigado y aquellos hallazgos más relevantes encontrados a partir de las entrevistas realizadas a los sujetos participantes donde sus discursos apuntaron a temas puntuales y en algunos casos controversiales. En este sentido las Educadoras de Aula, pertenecientes a los centros de práctica nos entregan información que ha contribuido a analizar el proceso de acompañamiento desde una mirada crítica.

En términos generales, se abordarán aquellas temáticas de mayor relevancia que se han evidenciado en el discurso de la gran mayoría de las entrevistadas.

A. Educadoras de Párvulos formadas desde la acción

Las Educadoras de Párvulos pertenecientes a los centros vinculados con los procesos de práctica de las estudiantes de la Universidad de Valparaíso, señalan que es a partir de la acción, de la articulación entre lo que la estudiante posee teóricamente y cómo lo lleva al contexto de práctica, cómo enfrenta situaciones haciendo uso de lo que conoce, cómo busca y lleva a cabo estrategias, que va formando y adquiriendo las competencias necesarias para poder enfrentarse a su futuro laboral, tal como se ha planteado en el capítulo del Marco Teórico, donde existe énfasis que se aprende a enseñar, aplicando lo aprendido (teórica y/o académicamente) en la práctica. Es en este escenario donde la estudiante pondrá a prueba sus conocimientos frente a los requerimientos que éste le exige, llevando a cabo los procesos reflexivos para ir mejorando su quehacer, todo con el fin de ir empoderándose de su formación y dejando competencias instaladas o interiorizadas para su futuro desempeño laboral.

Pero, antes de llegar a la realidad de práctica, la estudiante ha recibido una formación académica en su casa de estudios, por ende como plantea Romo V. en Goldrine T. (2012, p.108):

La formación inicial de las/os educadoras/es demanda preguntarse por los valores básicos en que han de ser formadas las futuras profesionales (...) transitando en su formación por instancias que le permitan configurar una sensibilidad estética y ética pertinente a una identidad profesional de un educador de la primera infancia. Así como desarrollar los conocimientos curriculares y estrategias metodológicas para guiar en este camino a los niños y sus familias.

Considerando el apartado, es necesario preguntarse por la formación que entrega la casa de estudio y como lo dicen las entrevistadas, ver cómo dejan reflejada las estudiantes la formación que han recibido en la Universidad en cuestión al momento de enfrentarse a las prácticas, ya que en este contexto es donde se pone en juego y en ejecución lo que se les ha inculcado en la institución de Educación Superior y cómo las ha nutrido de conocimientos teóricos, didácticos y estrategias educativas que puedan llevar a su contexto de formación, para así lograr potenciar las competencias necesarias para su quehacer profesional o futuro laboral.

Según lo manifestado por las entrevistadas y lo investigado teóricamente, la vivencia de prácticas es una de las principales formas en que las estudiantes se forman a través de la acción y no solo de lo dicho por los libros o la teoría.

Es por ello que citamos a Urrutia E. (2011, p. 89- 90) que define la práctica como:

Aprendizaje en la acción, en los que se advierten una serie de componentes significativos dignos de poner en tensión una vez más y que suponen la superación de la idea que la práctica era la instancia en la cual se desplegaban todos los conocimientos adquiridos por los estudiantes en sus cursos teóricos (...) es posible sostener lo vital que resulta una aproximación temprana de los estudiantes de pedagogía al ámbito escolar en la medida que esto les permite tensionar y analizar, desde una óptica de la experiencia, sus ramos teóricos.

Ya que, como lo sigue planteando a lo largo del artículo esta experiencia permite que el alumno se desafíe, porque el contexto y las situaciones de aula real poseen un

dinamismo que obliga a la resolución, toma de decisiones y abordaje de temas que muchas veces no están del todo previstas. Por ende, este pensamiento común que el autor enuncia, sobre todo cuando las prácticas son al final del proceso formativo: *“todo lo que debo saber para ser un buen profesor está escrito o debieron enseñármelo en los cursos teóricos”* simplemente es lo más alejado de la realidad, pues gran parte del conocimiento pedagógico es desarrollado en el ejercicio mismo de la profesión.

Marcela Pardo (2012, p. 92) rescata lo planteado por Fukkink & Lont (2007) entregándonos el siguiente enunciado: *“las buenas prácticas de las educadoras de párvulos, lejos de ser espontáneas o de derivar de las prácticas de crianza tradicionales, son resultado de la preparación profesional”*, es decir, las buenas prácticas son resultado de lo adquirido en la formación inicial, lo que nos lleva a mirar los enunciados planteados y la importancia que le dan las entrevistadas a las prácticas de formación, ya que, según sus palabras, este es el escenario donde la estudiante pone a prueba sus conocimientos, articulando lo teórico con lo práctico aprendiendo del contexto mismo, dejándonos concluir, que si bien es necesario recibir una buena formación teórica y preparación profesional en el aula que nos acoge continuamente y así poseer los conocimientos que fundamenten nuestro quehacer pedagógico, también es necesario poder contar con las oportunidades donde pongamos en práctica lo aprendido, aprendamos de éstas mismas, de sucesos emergentes, de los párvulos y de la experiencia en sala que posee el equipo técnico, en fin del contexto en sí. Por ello, la articulación de ambos elementos es el principal aporte a nuestro desarrollo íntegro como profesionales, ya que al no poseer alguno de los dos, tendremos debilidades en las competencias que debiésemos adquirir.

B. Acompañamiento de práctica: factor clave para enfrentar la realidad educativa.

A partir de lo señalado por las Educadoras de Aula pertenecientes a los centros de práctica de la Universidad de Valparaíso, se puede señalar que el acompañamiento en instancias de práctica contribuye a orientar el desarrollo y la gestión de la Estudiante, relacionando los conceptos teóricos y guiándolas en su aplicación de acuerdo a las necesidades de los diferentes centros de práctica.

La formación inicial de un profesor es clave en el mejoramiento de la calidad de la educación, puesto que guía las prácticas de enseñanza y aprendizaje de los futuros Educadores.

Siguiendo esta lógica, para que sea posible alcanzar los resultados esperados se requiere la existencia de dos condiciones necesarias: la primera, que haya una articulación entre formación inicial y ejercicio profesional; y la segunda, que la formación inicial ejerza un impacto significativo en la configuración de las características de las prácticas pedagógicas de los profesores y profesoras en la escuela.

Es en las condiciones anteriormente descritas donde sin duda juega un factor clave el acompañamiento en centros de práctica, ya que de esta manera la orientación de las Educadoras Guías reafirma los conceptos entregados en el establecimiento de formación de futuras Educadoras frente a un aula en los centros de práctica. Tal como señala Rojas & Patiño (2009): “la experiencia como un texto con significado, que permite el análisis, la interpretación y la acción, al incorporar el saber pedagógico (...) Además, posibilita la comunicación en relación con el saber, el método, los sujetos de enseñanza y de aprendizaje” (Párr., 68). Con respecto a esto podemos indicar que se trata de un proceso holístico en el que se aplican todo lo desarrollado en el proceso de formación inicial.

“Es como un caminar juntos” señala Violeta. Por otra parte Petunia asegura que un trabajo conjunto ayuda aunar criterios; concepto que encaja cuando apuntamos a una educación de calidad.

Además se ven beneficiados los centros educacionales por medio de las nuevas propuestas que las Educadoras Guías inducen a través de sus estudiantes, las cuales ayudan a reforzar contenidos vistos en los centros, pero con nuevas formas de desarrollo.

No obstante a lo anterior, para lograr profesionales relacionados al área de la educación de excelencia, se debe realizar un auto análisis, basado en la práctica reflexiva del quehacer como educador, identificando aquellos aspectos que son necesarios reforzar, modificar, o desarrollar de manera más acabada para entregar educación integral. Tal como lo indica Rojas & Patiño (2009, Párr., 72):

La acción educativa implica intención, conocimiento y comprensión, que le dan sentido y significado. Sin embargo, esta premisa no es suficiente para

el quehacer docente. Es necesario desarrollar un proceso reflexivo sobre las prácticas, que pueden ser simultáneas o posteriores a la acción.

Dicho lo anterior, es necesario reconocer la relevancia del desarrollo de capacidades reflexivas en la formación inicial docente, ya que éstas serán las que permitirán transformar los conocimientos, analizando e interpretando la realidad educativa de cada establecimiento.

La idea descrita anteriormente no está ajena al quehacer diario de los educadores, ya que de acuerdo a lo señalado por la totalidad de las entrevistadas, la práctica reflexiva debiese ser parte de la esencia de un profesional de la educación, por lo tanto, si analizamos la teoría y la práctica se puede reflejar que esta última aún no se asimila en su totalidad.

C. Relevancia del trabajo articulado

Es importante destacar, que el trabajo articulado emerge desde el discurso de las distintas entrevistadas que coinciden en la importancia de que se genere la triada educadora guía, educadora de aula y estudiante en formación, para así obtener una mirada amplia desde sus distintos roles y aportes que entregarán a la estudiante para favorecer el proceso reflexivo, destacando también que permite generar una mayor relación entre la Universidad, que es quien forma a la/el futura/o educadora/or de párvulos y los centros de práctica donde finalmente se desenvuelve, tal y como se menciona por según Martínez, M., Muñoz, P., Otero, J., Pérez, A., y Raposo, M.(2011) en las Actas Poio (2011, p.153) *“es necesario que el profesorado se involucre en el proceso de prácticas, que entre en contacto con la realidad escolar a través de la tutorización del alumnado, del contacto con los maestros en activo, con los equipos directivos”*.

Además dentro del discurso de las entrevistadas coincidían que uno de los aportes de este trabajo articulado es poder realizar una evaluación más objetiva del desarrollo de la estudiante durante el proceso de práctica, pero que sin embargo sería importante potenciar, y de esta forma nos acercamos a una de las funciones que cumple una “tutoría” u acompañamiento del proceso, el cual según Martínez *et al* (2011, p.89) es *“realizar un informe final que se elaborará al respecto para evaluar las competencias alcanzadas por el alumnado en prácticas”*

Por otra parte, es importante conocer cada una de las funciones que cumplen los agentes que conforman la triada, partiendo por la Universidad, tal y como lo menciona Martínez *et al* (2011) es quien debe poseer un programa adecuado a la realidad donde se desenvolverá el/la estudiante y cumplir con una adecuada supervisión respecto del mismo; con respecto a los/las estudiantes, realizar un proceso de práctica, donde es importante que desde su proposición las experiencias le sean significativas y logre ejecutarlas de manera autónoma, como una de las competencias que debe adquirir durante el proceso; y finalmente los centros de práctica entregar un ambiente enriquecedor a la/el estudiante, que favorezca una óptima inserción a la realidad.

Esta triangulación debe por lo tanto, según Martínez *et al* (2011, p.1288-1289):

Hacer partícipe al estudiante de su proceso formativo introduciendo estrategias que lo pongan en el centro del proceso de la reflexión-construcción del conocimiento y que lo permitan ser consciente de su evolución (...) promover espacios de diálogo y reflexión conjunta para abordar los contenidos que se dan en la cotidianidad de la práctica profesional”.

De esta forma, al conocer los roles de cada uno de los integrantes de la tríada, es que podemos identificar la importancia de generar este trabajo articulado y la manera en que cada uno de los integrantes aportan al proceso de práctica de formación y profesional de las estudiantes cumpliendo así con una de las competencias genéricas asociadas a la formación universitaria de la Escuela de Educación Parvularia de la Universidad de Valparaíso, planteado en su Proyecto Curricular (2012, p. 47) *“reflexiona sobre su proceso de formación personal y académica, tomando decisiones que lo comprometan con el mismo, con la vida universitaria y con su entorno”*, por lo tanto el acompañamiento de práctica, al potenciar las competencias reflexivas de las estudiantes favorecerá su desempeño universitario y posteriormente laboral.

D. La reflexión como competencia

Una de las principales líneas que surgieron por las entrevistadas, como mirada colectiva, es el futuro desempeño laboral que tendrían las estudiantes en práctica; y tan importante como la práctica en sí, es el proceso de reflexión otra de las bases relevantes para su quehacer profesional (presente como estudiante, y futuro como profesional), podemos inferir entonces, que resultado de las opiniones de las Educadoras de Párvulos entrevistadas, la reflexión debería ser una competencia que se instaure desde la formación inicial de las estudiantes de Educación Parvularia, y se proyecte con miras hacia su ejercicio profesional.

Tal como lo hemos investigado teóricamente, la reflexión es una práctica necesaria para nuestro desempeño profesional, surgiendo como una competencia clave desde nuestra formación inicial hacia nuestro trabajo como profesionales de la educación, así como lo expresa Avalos (2002 citada en Prieto, 2004, p. 32):

Si se significa la reflexión y contrastación sistemática de los saberes y las prácticas docentes como una actividad sostenida en el tiempo, se requiere de instancias institucionalizadas que las fomenten y apoyen. La más importante la constituye, sin duda, la formación inicial de profesores, dado que contiene, como sustrato de su naturaleza específica, entre otros aspectos, el proceso de construcción de la identidad docente.

Debería ser un práctica instaurada, generaliza el grupo de entrevistadas; práctica que refleja un hábito de análisis en el docente, como afirma Prieto (2004, p.32) *“cuando lo profesores han podido utilizar los tiempos establecidos para reflexionar, se ha producido un genuino encuentro entre ellos, lo que les ha permitido compartir sus experiencias profesionales y desarrollarse profesionalmente con resultados exitosos y significativos”*. Esta práctica o tiempos de reflexión, influye o se proyecta directamente hacia los estudiantes, y en este caso, a los niños y niñas, fomentando de manera inconsciente un hábito que se desarrolle desde nuestras primeras vivencias personales y permitiendo que se expanda más allá del ámbito laboral.

Entonces la reflexión como competencia, podemos decir, que es una clave importante en el desarrollo de un futuro profesional de educación, ya que esta práctica, procesos, o tiempos de reflexión sin duda, nos permiten mejorar, y complementar nuestro quehacer

profesional y por ende, también la identidad docente; esta “postura reflexiva” nos permite instaurar esta competencia permitiéndonos mirar más allá en cada momento o cuando realmente surja la necesidad, entendiendo que, tal como lo dice Perrenoud (2004, p. 17):

La postura reflexiva, aunque movilice los saberes teóricos y metodológicos, no se limita a ello. No es algo que se enseñe. Pertenece al ámbito de las disposiciones interiorizadas, entre las que están las competencias, pero también una relación reflexiva con el mundo y el saber, una curiosidad, una perspectiva distanciada, las actitudes y la necesidad de comprender.

Por lo anterior, podemos concluir que la mirada de nuestras entrevistadas, no se encuentra lejano al análisis actual sobre la formación inicial de docentes, a través de nuestro trabajo y la información recopilada podemos afirmar y apoyar la inquietud de la importancia del trabajo reflexivo desarrollado en la formación de las y los Educadores de Párvulos.

CAPÍTULO V:

CONCLUSIÓN

En este apartado, se dan a conocer las conclusiones finales del estudio, las cuales responden de manera directa a los objetivos tanto general, como específicos que se han planteado en la presente investigación.

En relación al objetivo general:

Analizar las percepciones de las educadoras de aula respecto al proceso de acompañamiento de prácticas de formación y su influencia en las competencias reflexivas de las estudiantes de la Escuela de Educación Parvularia de la Universidad de Valparaíso.

Vale destacar dentro de la información recopilada, los análisis realizados y los hallazgos encontrados, que las percepciones de las Educadoras de Aula son en su mayoría positivas, en el sentido de trato entre colegas y los procedimientos cotidianos y rutinarios que ellas observan durante las visitas de acompañamiento de práctica, y sobre los procesos que ellas conocen por comentarios de las estudiantes sobre las acciones que llevan a cabo las académicas de la Universidad referentes a potenciar las competencias reflexivas en su quehacer pedagógico.

Sin embargo, existe un énfasis en la necesidad de obtener y establecer un trabajo articulado y un momento donde exista un proceso de retroalimentación que se sustente en las tres miradas (Educadora de Aula, Educadora de Guía y estudiante) del proceso formativo que se ha vivido, para así englobarlas en una, y compartir opiniones y percepciones con el fin de enriquecer la formación de la estudiante, contribuyendo de esta forma a su desarrollo íntegro y completo como profesional, ayudándola a crecer día a día y con cada proceso formativo.

En relación al primer objetivo específico, planteado en el primer capítulo:

Identificar las percepciones de las Educadoras de Aula respecto al proceso de acompañamiento que realiza la Educadora Guía a las estudiantes en formación.

En relación al primer objetivo específico, se logra recabar información relevante de acuerdo al sentir, a la percepción y opinión que tienen las Educadoras de Aula respecto del proceso de acompañamiento de las prácticas de formación por medio del proceso de recogida de información.

Las entrevistadas manifiestan diversas ideas y opiniones respecto a ello, las cuales se centran en los procesos vivenciados al interior las prácticas de formación, rol de la educadora guía, su propio rol, la relación entre ambas profesionales, la relación que ellas observan entre Educadora Guía y estudiante, y el grado de confianza que generan ellas mismas con las estudiantes que reciben en su aula.

En relación al acompañamiento de prácticas de formación en general, se puede concluir que las Educadoras de Aula poseen una buena percepción debido a que señalan que la mayoría de las veces observan preocupación por parte de la Educadora Guía acerca de la inserción al contexto de práctica de la estudiante, su evolución en el transcurso del proceso formativo y sus logros al término de éste, algunas remarcan que existe una comunicación y confianza activa entre ambos agentes (estudiante- Educadora Guía) ya que pueden notar que para las estudiantes este agente suele ser un referente teórico y experto sobre el tema que les aqueje o surja en su práctica, por ende, suele ser la primera persona a la que acuden cuando necesitan ayuda. Aunque también existe el otro lado, que no podemos dejar pasar por alto, existen algunas entrevistadas, pocas, pero existen, que a través de su discurso nos dejan en claro que para ellas el acompañamiento es poco continuo y no logran observar una relación estrecha entre Educadoras Guías y estudiantes.

Respecto al segundo objetivo específico:

Identificar los procedimientos utilizados por las educadoras de aula que contribuyen al desarrollo de competencias reflexivas durante el proceso de acompañamiento de prácticas.

De acuerdo al segundo objetivo específico, las entrevistadas a través de su discurso mencionan las estrategias que ellas mismas utilizan para potenciar las competencias reflexivas en las estudiantes que realizan prácticas de formación en sus aulas, ya que como ellas mismas mencionan, son las que están diariamente con las estudiantes, por ende, pueden contribuir a su capacidad reflexiva al observar continuamente su desempeño.

Algunas detallan que tratan de hacerlo continuamente, luego de cada jornada, de cada experiencia, pero que el tiempo por sus propias exigencias laborales muchas veces se ve muy acotado, haciéndolas dejar de lado los procesos de retroalimentación que incentiven a la estudiante a reflexionar sobre su quehacer. Otras manifiestan que prefieren dejar que la estudiante de una manera más autónoma desarrolle sus competencias reflexivas, es decir, no entregan tanta información respecto a lo que observan, sino que realizan preguntas que sirvan de orientación para llegar a la reflexión del quehacer pedagógico y que la estudiante se logre observar, auto criticar y buscar estrategias para mejorar. También, encontramos aquellas que están totalmente dispuestas a entregar respuestas y que como estrategia esperan que la estudiante se acerque, pregunte y demuestre interés acerca de lo que está realizando y cómo lo está haciendo, ya si ven que esto no sucede, conversan con ellas y comienzan a establecer un vínculo que haga que la estudiante se sienta en confianza de poder realizar las preguntas necesarias que la inquietan.

En definitiva, no todas utilizan las mismas estrategias para potenciar las competencias reflexivas de las estudiantes, pero todas concluyen que si ellas no logran algún objetivo o que la estudiante demuestre que está reflexionando luego de las sugerencias entregadas, la Educadora Guía se transforma en el receptor de estas situaciones, para hacerse cargo, hablar, analizar, reflexionar y buscar soluciones de

manera directa con la estudiante para satisfacer las inquietudes o necesidades que ellas poseen.

Por último, nuestro tercer objetivo específico:

Conocer a través de la experiencia de las Educadoras de Aula, las estrategias utilizadas por las Educadoras Guías que influyen en el proceso reflexivo realizado por las estudiantes en formación para contribuir a su quehacer pedagógico.

En relación al tercer objetivo específico, las Educadoras de Aula entrevistadas manifiestan que según lo observado bajo sus experiencias, las estudiantes basándose en las estrategias entregadas por su Educadora Guía realizan diferentes procesos reflexivos los cuales inciden directamente en su quehacer pedagógico, principalmente para mejorar sus procesos de práctica.

Tal como lo describen algunas, estos procesos reflexivos deben ser un hábito, una competencia que se debería practicar desde la institución formadora; como explican algunas entrevistadas, es una carrera que demanda una práctica reflexiva habitual, para responder principalmente frente a las necesidades que surgen con los niños y niñas en todo momento. Bajo esta concepción, y según lo que ellas han observado, la mayoría de las estudiantes realiza diferentes procesos reflexivos que conllevan a mejorar sus procesos de práctica, permitiéndoles consolidar su quehacer pedagógico en la misma, los cuales son orientados desde lo observado y artikulado teóricamente por su Educadora Guía, ya que ésta se dedica a retroalimentar el desempeño en los contextos de práctica de las estudiantes en formación.

Según lo descrito por las entrevistadas, algunos de estos procesos reflexivos se manifiestan o se evidencian principalmente con el acercamiento de la estudiante hacia las Educadoras Guía en donde le expresa de manera verbal sus interrogantes o alguna inquietud sobre su propio quehacer pedagógico en la práctica, buscando una retroalimentación, consejo o sugerencia para mejorar su desempeño, es así, como la Educadora Guía, luego de observar las acciones de su estudiante, busca instancias

donde crear un clima de confianza, realizar reuniones o encuentros con el fin de satisfacer las necesidades que la formada posee.

Por otro lado, el proceso que predomina en el discurso de las entrevistadas, es que hay estudiantes que luego de una conversación con ellas y su Educadora Guía, cambian de actitud, mejoran los aspectos conversados y en el transcurso de sus prácticas, existe otra disposición (de manera positiva) hacia el trabajo pedagógico en el aula; por lo que les permite evidenciar, por medio de esos cambios, un trabajo reflexivo por parte de la estudiante.

En conclusión, las entrevistadas logran observar e identificar, que la estudiante realiza un proceso reflexivo, tanto de manera autónoma, como también a través de las estrategias utilizadas por ellas y las Educadoras Guías; en definitiva, podemos destacar, que estas estrategias para lograr los procesos reflexivos, inciden de manera directa en el quehacer de la estudiante, con miras de mejora del proceso general de sus prácticas.

Proyecciones de investigación.

Con la mirada puesta en futuras investigaciones, y partiendo de los hallazgos de nuestro estudio, sería preciso generar conocimiento en torno a las siguientes posibles líneas de investigación:

- Estrategias o metodologías de acompañamiento de práctica de las Educadoras Guías de la Escuela de Educación Parvularia de la Universidad de Valparaíso.
- Establecer un trabajo articulado entre los diversos agentes que conforman las prácticas de formación, Educadora Guía, Educadora de Aula y estudiante.
- Establecer un momento de retroalimentación basado en un trabajo articulado para potenciar las competencias reflexivas de la estudiante en formación, el cual esté sustentado en una mirada global del proceso por parte de los diversos agentes que son parte de éste.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarez, G. y Jurgenson, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y metodología*. Ciudad de México: Paidós.
- Araneda, A. (2008). *Investigación Cualitativa en Educación y Pedagogía: Texto de Apoyo a la Formación Investigativa de Estudiantes de Pregrado en la Formación, Desarrollo y Evaluación de Proyectos*. Concepción: Universidad de la Santísima Concepción.
- Bernal, C. (2006). *Metodología de la Investigación: Para Administración, Economía, Humanidades y Ciencias Sociales*. Mexico: Editorial Pearson Educación
- Blanco F., Latorre M. (2011) *El prácticum como espacio de aprendizaje profesional para docentes en formación*. España: Granada. Recuperado de: <http://red-u.net/redu/files/journals/1/articles/269/public/269-532-3-PB.pdf>
- Boerr I. (2009). *Acompañar los primeros pasos de los docentes*. (1ª. Ed.). Valparaíso, Chile: Editorial Santillana, Metas educativas 2021.
- Bogdan R. y Taylor S. J., (2000) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. España: Madrid, Paidós.
- Correa Molina E., Cividini M., Fuentealba R., Boerr I., (2013). *Formación e inserción profesional: desafíos y pistas de facilitación para la profesionalización docente*. (1ª. Ed.). [Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación de la Ciencia y la Cultura: Metas educativas 2021.](#)
- Day, C. (2006) *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid, España: Narcea, S.A. Recuperado de: <https://books.google.es/books?hl=es&lr=file:///C:/Users/Eduardo/Downloads/12%20Estudios%20Ea.pdf&id=UpVXhLmz4qYC&oi=fnd&pg=PA15&dq=identidad+profes>

[ional+docente+&ots=yHg19dMRt2&sig=VNF6uM82XQZ2oo24Z1OY3nSAtbY#v=onepage&q=identidad%20profesional%20docente&f=false](http://www.oei.es/cayetano.htm)

- De Lella, C (1999) Modelos y tendencias de la formación docente. *I Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de formación*. Lima, Perú: OEI. Recuperado de: <http://www.oei.es/cayetano.htm>
- Denzin, N y Lincoln, Y (2015) métodos de recolección y análisis de datos, Buenos Aires, Argentina, Editorial Gredisa.
- Díaz, V. (2006) *Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico*. Caracas, Venezuela. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76109906>
- Fierro S., Contreras J. (2003) *La práctica docente y sus dimensiones*. Recuperado de: http://valoras.uc.cl/wp-content/uploads/2010/10/practica_docente.pdf
- Gallego, M^a; Gámiz, V; Pérez, M^a & Romero, M^a (2009). *Desarrollo de competencias en el prácticum con materiales y actividades online*. España: Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar.
- García, C. M. (2002). La formación inicial y permanente de los educadores. Concejo escolar del estado. Los educadores en La sociedad Del siglo XXI. Madrid: Ministerio de educación, cultura y deporte. Recuperado en: <http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/FORMACION/FORMACION%20INICIAL%20Y%20PERMANENTE%20DE%20LOS%20EDUCADORES.pdf>
- García M., Vallejo M., Nieto J. (2013) *La identidad profesional de las docentes de educación infantil*. España, Murcia. Recuperado de: http://www.rieoei.org/rie_contenedor.php?numero=5770&titulo=La%20identidad%20profesional%20de%20las%20docentes%20de%20educaci%F3n%20infantil

- Goldrine T., (2012). *Contextos y desafíos para la formación inicial del educador/a de párvulos*. (1ª. Ed.). Valparaíso, Chile: Ediciones universitarias de Valparaíso.
- González S. (2007) *Comprensión y Construcción del quehacer docente a través del significado del concepto de práctica pedagógica*. Revista Cacumen, la revista N°1, Córdoba: Argentina. Recuperado de:
<http://web.www3.unicordoba.edu.co/sites/default/files/CACUMEN.pdf>
- Imbernón, F (2000) Un nuevo profesorado para una nueva universidad ¿conciencia o depresión? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. N°38, p.37 – 46
- Imbernón, F (2007) 10 ideas claves la formación permanente del profesorado. Barcelona: Grao.
- Jarauta-Borrasca, B & Medina-Moya, J (2008) La formación pedagógica inicial del profesorado universitario: Repercusión en las concepciones y prácticas docentes. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, (2), 357-370. Recuperado de:
<http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3390/2579>
- Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J.(1996). Bases Metodológicas de la Investigación Educativa. Barcelona: Hurtado Ediciones.
- Manzi, J., Lacerna, P., Meckes, L., Ramos, I., García, M., Pavez, P, San Martín, E. (2011) ¿Qué características de la formación inicial de los docentes se asocian a mayores avances en su aprendizaje de conocimientos disciplinares? MINEDUC. Recuperado de: http://www.educacion2020.cl/sites/default/files/informe_final-jorge_manzi-puc-511015.pdf
- Marcelo, C (2012). Empezar con un buen pie: Inserción a la enseñanza para profesores principiantes. *Olhar de Professor*, Sin mes, 209-221. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/pdf/684/68425573002.pdf>
- Martínez, M., Muñoz, P., Otero, J.,Pérez, A., y Raposo, M. (2011) Evaluación y supervisión del practicum: El compromiso con la calidad de las prácticas. España:

Coruña.

Recuperado

de:

http://redaberta.usc.es/poio/documentos/actas/actas_poio_2011.pdf

- MINEDUC (2011), Estándares orientadores para carreras de Educación Parvularia, Santiago: Chile
- MINEDUC (2001) “*La Educación Parvularia en Chile*”. Recuperado en http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001%5CFile%5Ceduc_parvularia_en_chile.pdf)
- Navarro, M. (2004). Aportes para el análisis de las racionalidades presentes en las prácticas pedagógicas. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, (30), 75-91. Recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052004000100005&script=sci_arttext
- Oficina Regional de la UNESCO para América Latina (OREAL, 2006) *Modelos innovadores en la formación inicial docente. Una apuesta para el cambio*. Chile, Santiago: PRELAC.
- Ordóñez, C. (2004). Pensar pedagógicamente desde el constructivismo. De las concepciones a las prácticas pedagógicas. *Revista de Estudios Sociales*, (19), 7-12. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-885X2004000300001&script=sci_arttext&tlng=en
- Pablo César Muñoz Carril, Manuela Raposo Rivas, Mercedes González Sanmamed, M^a Esther Martínez Figueira, M^a Ainoa Zabalza Cerdeiriña, Adolfo Pérez Abellás (2013) *Un practicum para la formación integral de los estudiantes*. Santiago de Compostela: Andavira. Recuperado de: http://redaberta.usc.es/poio/documentos/actas/actas_poio_2013.pdf
- Pardo M. (2012). Hacia la definición de los saberes propios de la educación parvularia. Notas sobre la contribución de los Estándares. *Revista Docencia: Educación Parvularia en Chile*, 90, 92-94.

- Patiño-Garzón, Luceli, & Rojas-Betancur, Mauricio. (2009). Subjetividad y subjetivación de las prácticas pedagógicas en la universidad. *Educación y Educadores*, 12(1), 93-105. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-12942009000100007&script=sci_arttext
- Pedraja-Rejas, L., Araneda-Guirriman, C., Rodríguez-Ponce, E., & Rodríguez-Ponce, J. (2012). Calidad en la Formación Inicial Docente: Evidencia Empírica en las Universidades Chilenas. *Formación universitaria*, 5 (4), 15-26. Recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-50062012000400003&script=sci_arttext
- Pérez, G. (2008) *Investigación Cualitativa: Retos e Interrogantes*. (5ª Ed).Madrid, España: La Muralla.
- Perrenoud, P. (2000) *“El arte construir competencias”*. España, Ginebra. Recuperado de <http://redeca.uach.mx/concepto/Construir%20competencias.Entrevista%20con%20Philippe%20Perrenoud.pdf>
- Perrenoud, P. (2004) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graos.
- Prieto, M. P. (2004). La construcción de la identidad profesional del docente: un desafío permanente. *Enfoques educativos*, 29-49. Recuperado en: http://www2.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/08/Prieto_Parra.pdf
- Reveco O. (2012). ¿Calidad o cualidad de educación infantil? Lo que muestra la investigación. *Docencia: Educación Parvularia en Chile*, 19, 26.
- Ruffinelli, A (2013). La calidad de la formación inicial docente en Chile: la perspectiva de los profesores principiantes. *Calidad en la educación*, (39), 117-154. Recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-45652013000200005&script=sci_arttext

- Ruiz J. (1998). *Una nueva estrategia para la formación de profesores* (1ª. Ed.). Santiago, Chile: Universidad Educares.
- Schön, D (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquia- Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Tagle, T (2011) El enfoque reflexivo en la formación docente. *Calidad en la educación*, (34), 203-215.
- Universidad de Valparaíso (2012) *Proyecto Curricular Carrera de Educación Parvularia*. Chile.
- Urrutia E. (2011) De la importancia de las Prácticas en la Formación Inicial Docente: Una aproximación desde la experiencia. *Revista Docencia*, Edición N°43, Santiago: Chile, 89, 90, 91.

ANEXOS

Validación Entrevistas



Valparaíso, Julio,

2015

Estimado/a docente:

Junto con saludar, hacemos uso de este medio para informar acerca de nuestra situación, somos estudiantes de cuarto año de la Escuela de Educación Parvularia de la Universidad de Valparaíso que se encuentran en su proceso de Tesis cuyo tema de investigación es *“Acompañamiento de práctica de formación y profesional: su influencia en el proceso reflexivo de la estudiante en formación de la Escuela de Educación Parvularia de la Universidad de Valparaíso”*, cuyo objetivo general es: *Analizar las percepciones de las Educadoras de Aula, respecto al proceso de acompañamiento de prácticas de formación y profesional y su influencia en las competencias reflexivas de las estudiantes de la Escuela de Educación Parvularia de la Universidad de Valparaíso.*

De acuerdo a lo anterior, hemos elaborado un instrumento de recogida de información, con el cual se pretende aplicar a un grupo de educadoras de párvulos de diferentes centros educativos implicados en el proceso de formación de las estudiantes.

En este sentido queremos solicitar a usted, en su calidad de experto, validar el instrumento que a continuación se presenta considerando su nivel de acuerdo de las preguntas en tanto a estos dos aspectos relevantes: la claridad de las preguntas y la coherencia de éstas con los objetivos planteados.

Finalmente agradecer su disposición por contribuir en nuestro proceso de formación y solicitar lo pueda hacer llegar en un tiempo máximo hasta el 07 de Agosto para continuar con nuestro proceso investigativo.

Atenta a sus comentarios y sugerencias y sin otro particular, se despiden:

Tesistas: Bárbara Aparicio V., Susana Bustos J., María José Ortega E., Sushumna Rabanal

Profesora a cargo: Carola Cacciuttolo



Tesis: *Acompañamiento de práctica de formación y profesional: su influencia en el proceso reflexivo de la estudiante en formación de la Escuela de Educación Parvularia de la Universidad de Valparaíso.*

**Bárbara Aparicio- Susana Bustos- María José Ortega- Sushumna Rabanal
Profesora Guía: Carola Cacciuttolo**

Objetivo General: Analizar las percepciones de las Educadoras de Aula, respecto al proceso de acompañamiento de prácticas de formación y profesional y su influencia en las competencias reflexivas de las estudiantes de la Escuela de Educación Parvularia de la Universidad de Valparaíso.

Objetivos específicos:

- a) Identificar las percepciones de las educadoras de aula respecto al proceso de acompañamiento y reflexión que realiza la educadora guía a las estudiantes en formación.
- b) Identificar los procedimientos utilizados por las educadoras de aula que contribuyen al desarrollo de competencias reflexivas durante el proceso de acompañamiento de prácticas.
- c) Conocer a través de la experiencia de las Educadoras de Aula, las estrategias utilizadas por las Educadoras Guías que influyen en el proceso reflexivo realizado por las estudiantes en formación para contribuir a su quehacer pedagógico.

**TABLA ANÁLOGA PARA PROCESO DE VALIDACIÓN POR OBJETIVOS
ESPECÍFICOS**

Objetivo		Pregunta	
Identificar las percepciones de las educadoras de aula respecto al proceso de acompañamiento y reflexión que realiza la educadora guía a las estudiantes en formación.		¿Qué significado tiene para Usted el proceso de acompañamiento de prácticas?	
Muy de acuerdo:	De acuerdo:	En desacuerdo:	
Observaciones y/o sugerencias:			

Objetivo		Pregunta	
Identificar las percepciones de las educadoras de aula respecto al proceso de acompañamiento y reflexión que realiza la educadora guía a las estudiantes en formación.		¿Cuál es la percepción que posee del proceso de acompañamiento de prácticas de formación y profesional de la EPA UV?	
Muy de acuerdo:	De acuerdo:	En desacuerdo:	
Observaciones y/o sugerencias:			

Objetivo		Pregunta	
Identificar las percepciones de las educadoras de aula respecto al proceso de acompañamiento y reflexión que realiza la educadora guía a las estudiantes en formación.		¿De qué manera Usted evidencia el acompañamiento de práctica de la EPA UV, en el quehacer de las estudiantes en prácticas de formación y/o profesional?	
Muy de acuerdo:	De acuerdo:	En desacuerdo:	
Observaciones y/o sugerencias:			

Objetivo	Pregunta
-----------------	-----------------

Identificar los procedimientos utilizados por las educadoras de aula que contribuyen al desarrollo de competencias reflexivas durante el proceso de acompañamiento de prácticas.	¿Considera relevante favorecer la práctica reflexiva en el futuro desempeño profesional de las estudiantes de EPA UV, por qué?	
Muy de acuerdo:	De acuerdo:	En desacuerdo:
Observaciones y/o sugerencias:		

Objetivo	Pregunta	
Identificar los procedimientos utilizados por las educadoras de aula que contribuyen al desarrollo de competencias reflexivas durante el proceso de acompañamiento de prácticas.	¿Qué estrategias utiliza Usted desde su rol de educadora de aula para favorecer los procesos de reflexión de las estudiantes en prácticas de formación y profesional de la EPA UV?	
Muy de acuerdo:	De acuerdo:	En desacuerdo:
Observaciones y/o sugerencias:		

Objetivo	Pregunta	
Identificar los procedimientos utilizados por las educadoras de aula que contribuyen al desarrollo de competencias reflexivas durante el proceso de acompañamiento de prácticas.	¿Cuáles son los procedimientos que ha observado respecto a las acciones que desarrolla la docente de la UV?	
Muy de acuerdo:	De acuerdo:	En desacuerdo:
Observaciones y/o sugerencias:		

Objetivo	Pregunta
Identificar los procedimientos utilizados por las educadoras de aula que contribuyen al desarrollo de competencias reflexivas durante el proceso de acompañamiento de prácticas.	¿Cuál es la importancia de un trabajo articulado entre la Educadora de Aula y Educadora Guía en el proceso de formación y reflexión de la estudiante?

		¿Por qué?
Muy de acuerdo:	De acuerdo:	En desacuerdo:
Observaciones y/o sugerencias:		

Objetivo	Pregunta
Identificar los procedimientos utilizados por las educadoras de aula que contribuyen al desarrollo de competencias reflexivas durante el proceso de acompañamiento de prácticas.	¿Cuál es la relevancia de establecer un momento de retroalimentación donde participen ambas educadoras, Educadora de Aula y Guía, entregando su percepción sobre el proceso de práctica a la estudiante, incentivando el proceso reflexivo de esta última?, ¿Por qué?
Muy de acuerdo:	De acuerdo:
Observaciones y/o sugerencias:	

Objetivo	Pregunta
Identificar las percepciones de las educadoras de aula respecto al proceso reflexivo que realiza la estudiante en formación para contribuir a su propio quehacer pedagógico.	¿La capacidad reflexiva de la estudiante en formación contribuye a la calidad de aprendizajes otorgados a niños y niñas?
Muy de acuerdo:	De acuerdo:
Observaciones y/o sugerencias:	

Objetivo	Pregunta
Identificar las percepciones de las educadoras de aula respecto al proceso reflexivo que realiza la estudiante en formación para contribuir a su propio quehacer pedagógico.	¿De qué manera Usted visualiza que la estudiante realiza su quehacer reflexivo

			durante el desarrollo de su práctica?
Muy de acuerdo:	De acuerdo:	En desacuerdo:	
Observaciones y/o sugerencias:			

Análisis validación entrevista tesis pregrado
Segundo semestre 2015

PREGUNTAS	1	2	3	4	OBSERVACIONES
1.-¿Qué significado tiene para Usted el proceso de acompañamiento de prácticas?	Desacuerdo	De acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	De acuerdo a las sugerencias recibidas, la pregunta quedará planteada de la siguiente forma: ¿Qué significado tiene para usted el proceso de acompañamiento de prácticas que realizan las educadoras guías de la UV?
2.-¿Cuál es la percepción que posee del proceso de acompañamiento de prácticas de formación y profesional de la EPA UV?	Desacuerdo	Desacuerdo	Muy de acuerdo	Muy de acuerdo	Considerando las sugerencias y el análisis de ésta es que consideramos modificar la pregunta, enfocándonos en la opinión que posee la Educadora sobre o hacia el proceso de acompañamiento, ya que al incluir el concepto "reflexión" quedará similar a la modificación de la pregunta seis, por lo tanto la nueva pregunta es: ¿Cuál es su opinión respecto al acompañamiento de práctica realizado por la Educadora guía de la UV?
3.-¿De qué manera Usted evidencia el acompañamiento de práctica de la EPA UV, en el quehacer de las estudiantes en prácticas de formación y/o profesional?	Desacuerdo	Desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Esta ha sido una de las preguntas más complejas de modificar al analizar las observaciones realizadas, considerando la mala redacción y poca claridad para el validador, es que al modificarla para que cumpla con nuestro objetivo resultó de la siguiente forma: ¿Qué factores evidencian la influencia del acompañamiento de práctica en la estudiante de Epa UV?
4.-¿Considera relevante favorecer la	De acuerdo	De acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Analizando el juicio emitido, consideramos que la

práctica reflexiva en el futuro desempeño profesional de las estudiantes de EPA UV, por qué?					pregunta nos satisface en lo que buscamos investigar.
5.- ¿Qué estrategias utiliza Usted desde su rol de educadora de aula para favorecer los procesos de reflexión de las estudiantes en prácticas de formación y profesional de la EPA UV?	De acuerdo	Muy de acuerdo	Muy de acuerdo	Muy de acuerdo	Al no existir ninguna sugerencia hacia esta pregunta es que hemos decidido que no sufra cambios.
6.-¿Cuáles son los procedimientos que ha observado respecto a las acciones que desarrolla la docente de la UV?	Desacuerdo	Desacuerdo	De acuerdo	Desacuerdo	Considerando las observaciones realizadas, las cuales apuntan a la falta de especificación sobre los procesos a los que nos referimos y las sugerencias planteadas, la pregunta ha quedado de la siguiente forma: ¿Cuáles son los procedimientos que ha observado respecto a las acciones que desarrolla la docente de la UV para el desarrollo de competencias reflexivas durante el proceso de acompañamiento de prácticas?
7.- ¿Cuál es la importancia de un trabajo articulado entre la Educadora de Aula y Educadora Guía en el proceso de formación y reflexión de la estudiante? ¿Por qué?	Muy de acuerdo	De acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Considerando las sugerencias, hemos decidido omitir el concepto de formación, para enfocar aún más la pregunta al aspecto reflexivo, quedando de la siguiente manera: ¿Cuál es la importancia de un trabajo articulado entre la Educadora de Aula y Educadora Guía en el proceso de reflexión de la estudiante? ¿Por qué?
8.-¿Cuál es la relevancia de establecer un momento de retroalimentación donde participen ambas educadoras, Educadora de Aula y Guía, entregando su percepción sobre el proceso de práctica a	Omitida	De acuerdo	Cumple para dos objetivos	Muy de acuerdo	Tomando en cuenta el objetivo que tiene esta pregunta y las sugerencias recibidas, es que consideramos pertinente simplificarla de manera más concreta y entendible, dejándola de la siguiente manera: ¿Qué relevancia tiene establecer un momento

la estudiante, incentivando el proceso reflexivo de esta última?, ¿Por qué?					de retroalimentación donde participen la Educadora de Aula y la Educadora Guía, entregando su percepción sobre el proceso de práctica a la estudiante, incentivando el proceso reflexivo de esta última?
9.- ¿La capacidad reflexiva de la estudiante en formación contribuye a la calidad de aprendizajes otorgados a niños y niñas?	Desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Desacuerdo	Tomando en consideración las observaciones y sugerencias, consideramos plantear la pregunta desde la estudiante hacia su quehacer pedagógico, dejándola de la siguiente manera: ¿Contribuye la capacidad reflexiva de la estudiante en formación a su desarrollo profesional? ¿Por qué?
10.- ¿De qué manera Usted visualiza que la estudiante realiza su quehacer reflexivo durante el desarrollo de su práctica?	De acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Muy de acuerdo	Valorando la única sugerencia realizada, decidimos modificar la pregunta de siguiente forma: ¿Cómo visualiza Ud. que la estudiante realiza su quehacer reflexivo durante el desarrollo de su práctica?

FECHA:

Consentimiento Informado de Participación en Investigación de Tesis:

“Acompañamiento de práctica de formación y profesional: su influencia en el proceso reflexivo de la estudiante en formación de la Escuela de Educación Parvularia de la Universidad de Valparaíso”.

El presente estudio tiene como propósito el conocer las opiniones de las/los profesionales que están inmersos en diferentes entidades educativas donde se incorporan estudiantes en prácticas de formación y profesional de la Escuela de Educación Parvularia de la Universidad de Valparaíso, de acuerdo a lo anterior, se solicita su autorización para participar en dicha investigación que tiene como finalidad conocer las percepciones respecto al proceso de acompañamiento de prácticas de formación y profesional de las educadoras de aula que pertenecen a centros educativos vinculados a la Escuela de Educación Parvularia de la Universidad de Valparaíso.

Es por esto que se ha decidido utilizar como instrumento de recogida de información una **ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA**, la cual se aplicará a través de una conversación con las Investigadoras Responsables a partir de la temática de estudio. Este proceso será grabado en formato de audio digital con previo consentimiento del entrevistado, tendrá una duración máxima de 60 minutos, y se llevará a cabo en un lugar de la dependencia que cumpla con las características necesarias que permitan un desarrollo óptimo.

Los objetivos de la investigación son:

- a) Identificar las percepciones de las Educadoras de Aula respecto al proceso de acompañamiento y reflexión que realiza la Educadora Guía a las estudiantes en formación.

- b) Identificar los procedimientos utilizados por las educadoras de aula que contribuyen al desarrollo de competencias reflexivas durante el proceso de acompañamiento de prácticas.
- c) Conocer a través de la experiencia de las Educadoras de Aula, las estrategias utilizadas por las Educadoras Guías que influyen en el proceso reflexivo realizado por las estudiantes en formación para contribuir a su quehacer pedagógico.

Todos los datos recogidos, serán estrictamente anónimos y de carácter privado, por lo tanto confidencial, los cuales serán utilizados solo en el sentido de esta investigación. Es por esto que las Investigadoras Responsables tomarán las medidas necesarias para cautelar el adecuado tratamiento de los datos, el resguardo de la información registrada y la correcta custodia de estos.

En caso de que presente dudas o consultas sobre la investigación o su participación, podrá realizarlas en cualquier momento de la ejecución de la entrevista, así como también podrá retirarse sin que esto represente perjuicio. Es importante que usted considere que su participación en este estudio es **completamente libre y voluntaria**, y que tiene derecho a negarse a participar o a suspender y dejar inconclusa su participación cuando así lo desee, sin tener que dar explicaciones ni sufrir consecuencia alguna por tal decisión.

Desde ya agradecemos su participación.

Bárbara Aparicio Vega.
Susana Bustos Jeria.
María José Ortega Escobar.
Sushumna Rabanal González.

Investigadoras Responsables.

Consentimiento Informado

Fecha _____

Yo _____ acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por_____.He sido informado (a) del propósito general de este estudio el cual se basa en“Percepción de la educadora de aula respecto al acompañamiento de práctica y su influencia en el proceso reflexivo de la estudiante de la Escuela de EPA de la UV”.

Se me ha informado que tendré que responder a preguntas en una entrevista, lo cual tomará aproximadamente _____ minutos.

Tomo conocimiento que la información que yo entregue durante de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre la investigación en cualquier momento. Si me surgen dudas sobre mi participación y rol en este estudio puedo contactar a Carola Cacciuttolo al teléfono (032) 2995611.

Tomo conocimiento que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a Carola Cacciuttolo al teléfono anteriormente mencionado.

Firma del Participante

Entrevista Tesis

Objetivo General: Analizar las percepciones de las educadoras de aula, respecto al proceso de acompañamiento de prácticas de formación y profesional y su influencia en las competencias reflexivas de las estudiantes de la Escuela de Educación Parvularia de la Universidad de Valparaíso.

Preguntas Entrevista:

- 1.- ¿Qué significado tiene para usted el proceso de acompañamiento de prácticas que realizan las educadoras guías de la UV?
- 2.- ¿Cuál es su opinión respecto al acompañamiento de práctica realizado por la Educadora guía de la UV?
- 3.- ¿Qué factores evidencian la influencia del acompañamiento de práctica en la estudiante de EPA UV?
- 4.- ¿Considera relevante favorecer la práctica reflexiva en el futuro desempeño profesional de las estudiantes de EPA UV? ¿Por qué?
- 5.- ¿Qué estrategias utiliza Usted desde su rol de educadora de aula para favorecer los procesos de reflexión de las estudiantes en prácticas de formación y profesional de la EPA UV?
- 6.- ¿Cuáles son los procedimientos que ha observado respecto a las acciones que desarrolla la docente de la UV para el desarrollo de competencias reflexivas durante el proceso de acompañamiento de prácticas?
- 7.- ¿Cuál es la importancia de un trabajo articulado entre la Educadora de Aula y Educadora Guía en el proceso de reflexión de la estudiante? ¿Por qué?

8.- ¿Qué relevancia tiene establecer un momento de retroalimentación donde participen la Educadora de Aula y la Educadora Guía, entregando su percepción sobre el proceso de práctica a la estudiante, incentivando el proceso reflexivo de esta última?

9.- ¿Contribuye la capacidad reflexiva de la estudiante en formación a su desarrollo profesional? ¿Por qué?

10.- ¿Cómo visualiza Ud. que la estudiante realiza su quehacer reflexivo durante el desarrollo de su práctica?