



UNIVERSIDAD DE GRANADA

Las prácticas en la construcción de la educadora
de párvulos: un estudio desde los significados de
los actores de un proceso de acompañamiento
basada en la reflexión acción

TESIS DOCTORAL

Carola Cacciuttolo Juárez

Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación, Departamento
de Didáctica y Organización Escolar

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autora: Carola del Pilar Cacciuttolo Juárez
ISBN: 978-84-9163-399-0
URI: <http://hdl.handle.net/10481/47869>



UNIVERSIDAD DE GRANADA

Las prácticas en la construcción de la educadora
de párvulos: un estudio desde los significados de
los actores de un proceso de acompañamiento
basada en la reflexión acción

TESIS DOCTORAL

Carola Cacciuttolo Juárez

PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR EN CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN

Septiembre de 2017

DIRECTORES

María Purificación Pérez García

Alberto Moreno Doña

Departamento de Didáctica y Organización Escolar

La doctoranda Carola Cacciuttolo Juárez y los directores de tesis, la doctora Dña. María Purificación Pérez García y Don Alberto Moreno Doña garantizamos, al firmar esta tesis doctoral, que el trabajo ha sido realizado por la doctoranda bajo nuestra dirección y hasta donde nuestro conocimiento alcanza, en la realización del trabajo, se han respetado los derechos de otros autores a ser citados, cuando se han utilizado sus resultados o publicaciones.

Granada, Junio de 2017



Dña. María Purificación Pérez García
Directora de Tesis

Don Alberto Moreno Doña
Director de Tesis

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a la vida el darme la oportunidad de tener que agradecer a personas significativas que me acompañaron en este proceso formativo....

Quiero agradecer con especial cariño a María Purificación Pérez por alentarme, apoyarme, compartir sus experiencias profesionales y de vida, acogerme cada vez que viajé a España siempre con una sonrisa y una cálida conversación. Agradecerle todos sus saberes, orientaciones y aportes en el proceso de elaboración, ayudándome y colaborando en la construcción de este estudio, a pesar de los kilómetros de distancia.

Agradecer a Alberto sus sugerencias y aportes durante el proceso de elaboración del estudio, y los consejos otorgados, al momento de pedirlos.

Agradecer a Marta por toda su gran ayuda y apoyo en el proceso final de este trabajo, de corazón muchas gracias.

Agradecer a la Escuela de Educación Parvularia de la Universidad de Valparaíso de la cual soy parte, a cada una y uno de los integrantes del equipo. Mención especial mi directora de carrera, quien entregó su apoyo, confianza y ayuda incondicional para que este proceso se sucediera de la mejor forma, gracias Mary.

A cada una de mis colegas quienes aportaron y contribuyeron cada vez que se los solicité y mis queridas secretarias siempre dispuestas a entregar su aliento y ayuda. Son un tremendo equipo.

Agradecer a mis estudiantes, hoy colegas: Bárbara, Susana, María José y Sushumna, por contribuir con su estudio y confiar en mi propuesta.

A mi familia nuclear y extendida que apoyan mis decisiones, a mis padres, hermanos, Gladys, cuñados y cuñadas que de alguna forma contribuyeron cada vez que viajaba a España a avanzar en la investigación...preocupándose y conteniendo a mis niños y permitiéndome desarrollar mi formación profesional.

Agradecer a mis queridos amigos españoles quienes me ayudaron: el gestor de todo este proceso Enrique, quien junto a Carmen entregan la fuerza, el optimismo y el cariño para continuar. A quienes abrieron las puertas de su hogar y me permitieron sentirme en familia en esas bellas tierras españolas,

*haciendo más grato el proceso investigativo, en especial, mi hija adoptada
Alicia.*

*A mis amigos y amigas que siempre mostraron preocupación, me
brindaron el ánimo necesario y siempre me han acompañado a mí y mi familia.*

*A mi querida Paty compañera de tertulias y aventuras en este proceso,
codo a codo fuimos recorriendo juntas este camino de aprendizajes, nuestra
última etapa está guardada en nuestros corazones junto a las "Granainas".*

*Agradecer a mis hombres maravillosos, mis hijos: Vicente, Diego y
Alonso por acompañarme, darme la fuerza, entregarme el amor, la tolerancia y
la alegría necesaria durante esta larga instancia de elaboración, gracias por su
luz.*

*Agradecer a Rodrigo, mi compañero, quien me acompaña por los
caminos de la vida, y que siempre estuvo y está presente, contribuyendo en el
proceso de aprendizaje aportando con sus conocimientos, entregando su amor
y comprensión para salir adelante, acompañándome en las madrugadas
intensas de trabajo para avanzar y animándome más aún en el periodo final
cuando se complicaba el continuar.*

*Agradecer al equipo de educadoras guías quienes con su labor apoyan
el camino de formación de las estudiantes y quienes son un aporte, entregando
sugerencias y comentarios, participando en cada momento que se les solicitó
su ayuda.*

*Finalmente agradecer a las estudiantes de la Escuela de Educación
Parvularia quienes con sus discursos aportaron para la mejora del proceso de
acompañamiento, así como también a las educadoras de aula que entregan su
disposición y reciben a nuestras estudiantes para favorecer sus proceso de
formación.*

ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN	16
--------------	----

Capítulo I ***Marco Teórico***

1. Calidad en educación superior.	24
1.1. Calidad educativa: una realidad compleja de definir.	25
1.2. El derecho a la educación de calidad: algo más que un discurso.	31
2. La formación inicial de profesores y las prácticas pedagógicas en educación superior.	33
2.1. Los modelos de formación inicial .	34
2.2. Conociendo concepciones y objetivos del practicum-prácticas pedagógica.	40
2.3. Modelos de formación práctica	47
3. La práctica pedagógica y los actores del proceso	54
3.1. Los estudiantes: protagonistas del proceso de práctica.	55
3.2. Los tutores: actores claves como formadores en el proceso de práctica.	61
3.3. Los educadores en aula: co-formadores que participan en el proceso de práctica.	66
4. ¿Qué pasa con la formación práctica en educación infantil en Chile?.	68
5. La formación práctica de la Educadora de Párvulos en la Escuela de Educación Parvularia de la Universidad de Valparaíso, Chile.	76
5.1. Perfil profesional y formación práctica en la Escuela Educación Parvularia de la Universidad de Valparaíso.	76
5.2. Proceso de acompañamiento de práctica en la Escuela Educación Parvularia de la Universidad de Valparaíso.	94

6. Otras Experiencias de investigación en la temática.	98
--	----

Capítulo II

Metodología de la Investigación

1. Problematización.	102
2. Justificación de la investigación.	109
3. Preguntas de investigación.	112
4. Objetivos de la investigación.	113
4.1. El objetivo general.	113
4.2. Los objetivos específicos.	113
5. Enfoque mixto como opción metodológica de la investigación.	114
5.1. Desde la mirada cuantitativa.	117
5.2. Desde la mirada cualitativa.	118
6. Diseño de la investigación de acuerdo a la opción metodológica.	119
6.1. Primera etapa: estudio descriptivo.	120
6.2. Segunda etapa: estudio de caso.	122
7. Sujetos participantes.	123
7.1. Sujetos participantes primera etapa de la investigación.	128
7.1.1. Estudiantes.	128
7.1.2. Educadoras guías.	129
7.1.3. Educadoras de aula.	130
7.2. Sujetos participantes segunda etapa de la investigación.	132
7.2.1. Estudiantes.	132
7.2.2. Educadoras guías.	133
7.2.3. Educadoras de aula.	134

8. Técnicas e instrumentos de recolección de la información:	135
8.1. Cuestionario: instrumento aplicado en la primera etapa de la investigación.	138
8.1.1. Primera fase: validación de jueces.	140
8.1.2. Segunda fase: prueba piloto.	147
8.1.3. Tercera fase: aplicación instrumento: cuestionario.	150
8.2. Entrevista en profundidad: técnica aplicada en la segunda etapa de la investigación.	157
8.3. Grupos Focales: técnica aplicada en la segunda etapa de la investigación.	162
9. Análisis de la información.	166
9.1. Análisis cuantitativo de la información recolectada en la primera etapa de la investigación: cuestionario.	167
9.1.1. Etapa 1 de la validación de jueces del cuestionario.	169
9.1.2. Etapa 2 de la prueba de pilotaje del cuestionario.	169
9.1.3. Etapa 3 de la aplicación del cuestionario.	169
9.1.3.1. Cálculo de fiabilidad y Validez.	169
9.1.3.2. Cálculo estadística descriptiva.	175
9.1.3.3. Cálculo análisis de contingencia.	176
9.2. Análisis cualitativo de la información recolectada en la primera etapa de la investigación: entrevistas y grupos focales.	176
10. Procedimientos de la investigación.	181
11. Criterios éticos de la investigación.	185
12. Criterios de calidad.	185

Capítulo III

Análisis y Discusión de la Información

1. Análisis y discusión del cuestionario.	189
1.1. Análisis media, mediana y desviación típica.	190
1.2. Análisis de frecuencias y porcentajes.	197
1.3. Análisis de contingencia.	211
1.3.1. Análisis de contingencia según la variable “Rol”.	211
1.3.2. Análisis de contingencia según la variable “Curso”.	213
1.3.3. Análisis de contingencia según la variable “Experiencia”.	220
2. Análisis y discusión de los grupos focales y entrevistas.	222
2.1. Análisis grupo focal estudiantes.	223
2.1.1. Codificación abierta grupo focal estudiantes.	227
2.1.2. Codificación axial grupo focal estudiantes.	228
2.1.3. Codificación selectiva grupo focal estudiantes.	232
2.1.4. Una aproximación cuantitativa de la información.	234
2.1.5. Modelo interpretativo grupo focal estudiantes.	241
2.2. Análisis grupos focales educadoras guías.	242
2.2.1. Codificación abierta grupo focal educadoras guías.	244
2.2.2. Codificación axial grupo focal educadoras guías.	246
2.2.3. Codificación selectiva grupo focal educadoras guías.	249
2.2.4. Una aproximación cuantitativa de la información.	251
2.2.5. Modelo interpretativo grupo focal educadoras guías.	256
2.3. Análisis entrevistas educadoras de aula.	258
2.3.1. Codificación abierta entrevistas educadoras de aula.	258
2.3.2. Codificación axial entrevistas educadoras de aula.	261

2.3.3. Codificación selectiva entrevistas educadoras de aula.	266
2.3.4. Una aproximación cuantitativa de la información.	269
2.3.5. Modelo interpretativo entrevistas educadoras de aula.	275
3. Análisis de los modelos interpretativos de grupos focales de estudiantes y educadoras guías, y entrevistas a educadoras de aula.	277
3.1. Análisis interpretativo grupo focal estudiantes.	277
3.2. Análisis interpretativo grupo focal educadoras guías.	290
3.3. Análisis interpretativo entrevistas educadoras de aula.	304
CONCLUSIONES	324
PRINCIPALES PROYECCIONES, IMPLICANCIAS Y LIMITACIONES DEL ESTUDIO	332
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	335
ÍNDICE DE TABLAS	353
ÍNDICE DE CUADROS	356
ÍNDICE DE FIGURAS	358
ANEXOS	362

INTRODUCCIÓN

La educación superior concebida hoy en día como un fenómeno social, posee como uno de sus propósitos prioritarios desde hace unas décadas la calidad de los procesos formativos. Conjuntamente a ello, su rol social la compromete a tener un carácter humanista, desafío que le demanda una orientación hacia una formación integral de los jóvenes que participan de ella. En este contexto, la búsqueda de su calidad se concibe como un valor, entendida como un concepto amplio que determina la mejora de competencias educativas, las que dinamizan y consolidan la vida en nuestra sociedad. De este modo, los procesos que subyacen a la enseñanza y el aprendizaje en la educación superior se vinculan directamente con la realidad de esta sociedad (De Pujadas, 1991), donde sus profesionales ejercerán su tarea de forma participativa, responsable, crítica y constructiva; desafíos que debiese relacionarse estrechamente con el sentido de la misión y visión de las instituciones de educación superior de Chile.

Por su parte, el Estado tienen la obligación de promover y tutelar los sistemas educativos, para que los procesos que subyacen a dichos sistemas sean de calidad. Tutelar por medio de la implementación, intervención y evaluación de sistemas de seguimiento y monitoreo, además de impulsar reformas y/o políticas educativas que velen por la calidad de la educación y que vayan en concordancia con los cambios que se van generando desde la perspectiva social, política y cultural en general y del contexto propio en particular. Es así como dichos Estados, deben analizar constantemente el cómo mejorar el desempeño de sus futuros profesionales, colaborando en la construcción de una educación que asegure la calidad en la enseñanza y en el aprendizaje (Aguerrondo, Xifra, Lugo, Pogré, Rossi y Tadei, 2002).

Chile frente a este desafío en el año 2005, en el informe de la comisión sobre la formación inicial docente que tenía como propósito crear políticas y propuestas para la formación del profesorado en el país, declaró que se consideraría desde ese momento esta etapa de la educación como un periodo de relevancia y alta importancia política para el país. Es importante señalar que esta declaración de principios se realiza en una etapa en que Chile transitaba por un gran momento en cuanto a su desarrollo, democracia y calidad de vida de sus habitantes (Navarro, 2005). En este marco, la calidad de la educación debe ser entendida como un derecho de todos y cada uno de los ciudadanos, derecho que implica tener acceso y posibilidades a educarse de acuerdo a las

diferentes realidades y necesidades para así adquirir las competencias necesarias para integrarse a la sociedad actual. Para ello, quienes son responsables de la educación, o están inmersos en el marco del sistema educacional, deben crear y otorgar las condiciones necesarias para dar estas posibilidades de aprendizajes de calidad, lo que implica el autoevaluar constantemente sus marcos curriculares, además de financiar y apoyar estos procesos, entregar espacios físicos adecuados, mejorar los procesos de aprendizaje en el profesorado que se forma, entre otras acciones relevantes. En otras palabras, la calidad en educación implica un derecho a aprender con eficacia, donde las oportunidades sean para todos y todas, y donde el Estado sea quien regule y genere medidas legales, administrativas, políticas y económicas que logren un mejor desempeño de los sistemas educativos.

En este marco, las instituciones de educación superior constantemente buscan diversas iniciativas y estrategias que favorezcan y aseguren la mejora cualitativa de los procesos formativos, no sólo desde una formación profesional, sino que buscan entregar una formación global con la idea de un profesional capaz de insertarse al mundo laboral con conocimientos, competencias, actitudes, códigos morales, normas de convivencia social, autonomía, actualizado, flexible, con valores e ideales y comprometidos con las demandas de la sociedad (De Lella, 1999; Huertas y Montero, 2001; Marín, 2007; Robalino y Korner, 2006). Es en esta realidad, como han surgido diversas propuestas de planes o modelos tutoriales que buscan colaborar de manera progresiva en el conocimiento y acercamiento del estudiantado de su futuro quehacer profesional en contextos diversos. Planes o modelos tutoriales, entendidos como programas sistemáticos y sistematizados que tienen como propósito acompañar a los estudiantes en el transcurso de sus procesos formativos; experiencias sustentadas por un lado en postulados de diversos autores como González (2008), Rodríguez (2008) y Sanz (2009), quienes señalan que surgen de la necesidad y deber constante de la educación superior en buscar permanentemente mejorar cualitativamente sus procesos formativos en beneficio de quienes participan de ellos; y por otro, de las experiencias realizadas a nivel internacional como la Universidad de Huelva (Ventura, 2005), la Universidad Autónoma de Madrid (González, 2008), Universidad de la Laguna (Álvarez y González, 2007), y Universidad de Vigo (Cid y Pérez, 2006), entre otras universidades Españolas. En Chile también han surgido iniciativas

de esta naturaleza, dentro de las cuales destaca la experiencia de la Universidad de la Frontera en los años 2007 y 2008 (UFRO, 2008).

En Europa principalmente, a partir de la creación de un espacio para el proceso de convergencia europeo en educación superior, la tutoría reaparece con el objetivo claro de mejorar la calidad de los procesos formativos de la educación universitaria (Cano, 2008).

De manera más específica, se considera los planes tutoriales o tutoría como una modalidad del trabajo docente que tiene como propósito acompañar, orientar, evaluar y contribuir a consolidar el proceso de formación profesional del estudiantado. Dicha modalidad se basa en un proceso sistemático y planificado de asesoría, orientación y seguimiento; es un proceso dinamizador que debiese hacer partícipe a todos los subsistemas de la organización educativa o específica de una unidad de ella, para apoyar a que el estudiante de modo activo consiga logros en cada una de las dimensiones de formación que se propone (Ariza y Ocampo, 2005; Álvarez y González, 2007; Sanz, 2009).

Un elemento central a nuestro juicio, es que la tutoría como estrategia que colabora con el estudiante en el contexto de la formación inicial docente, debe estar vinculada con los procesos de prácticas de formación y profesional que éstos realizan; entendidas las prácticas como aquella instancia donde se consolidan e integran todos los saberes que componen un plan de estudios, con el propósito de construir y consolidar el perfil profesional durante el proceso formativo en los diferentes contextos reales que le corresponda desempeñarse. Es así como las prácticas se convierten en la oportunidad para generar conocimientos en un escenario real, por lo que la orientación que se le da a la tutorización en este proceso, es fundamental.

En este marco, los procesos reflexivos cobran una relevancia de suma importancia en estos procesos de prácticas, debido a que poseen una doble connotación; por un lado, contribuye a mejorar los conocimientos teóricos adquiridos, y por otro, favorece a los estudiantes a comprender su profesión y enriquecerla desde la misma realidad donde se insertan, convirtiendo a dichas prácticas, en espacios formativos que brindan la posibilidad al estudiante de observar, indagar, discernir éticamente, analizar y reflexionar sobre su acción; y que en el contexto de un plan tutorial, adquieren un sentido evaluativo, de

retroalimentación y de desarrollo en lo personal y profesional, tanto para él como para los profesores tutores que participan en estos procesos (Cid, Pérez y Sarmiento, 2011); beneficios que en el estudiantado debiesen verse consolidados en el logro de las diversas competencias declaradas en los perfiles profesionales de los graduados, entendido como el referente que establece los requisitos de egreso (Bruner, 2005).

Conjuntamente a lo anterior, Alen (2009), señala que al acompañamiento de los docentes noveles es una acción fundamental en los procesos de inserción laboral. Es así como en Argentina desde el 2005 el Ministerio de Educación desde un proyecto piloto, y después desde la misma Ley de Educación Nacional en el año 2007, se han implementado estas acciones de acompañamiento a los profesores en su primer puesto de trabajo.

En este contexto la tutoría y los procesos que subyacen a ella, se enmarcan en la necesidad actual de la educación superior de buscar permanentemente retroalimentar y mejorar la calidad de sus procesos formativos en beneficio de quienes participan de ellos (Márquez, 2009). Para ello, los espacios formativos deben ser analizados y renovados de forma sistemática en vista a su calidad (González, 2008).

Es así como cobra suma relevancia para las instituciones formadoras de profesores no sólo considerar en sus estructuras curriculares un eje de acercamiento a la realidad que se relaciona con su futuro desempeño profesional e implementar un proceso de acompañamiento tutorial, sino que también se debe evaluar el impacto de éstos en la formación de los estudiantes, debido que es en esos espacios donde todas las competencias declaradas en los perfiles de egreso se ponen de manifiesto y se consolidan en directa vinculación con el medio donde ejercerán su profesión.

En concreto, la importancia del presente estudio radica en que a partir de los hallazgos de investigación, permitirá: i) retroalimentar cualitativamente los procesos de acompañamiento; ii) fortalecer competencias de los académicos que participan de estos procesos; y iii) establecer orientaciones y lineamientos que mejoren los procesos.

Para ello, en el contexto de la presente investigación, hemos establecido como objetivos generales: i) Analizar las percepciones¹ de los agentes participantes en los procesos de acompañamiento de las prácticas de formación y profesional de la Escuela de Educación Parvularia² de la Universidad de Valparaíso, con relación al desarrollo de competencias reflexivas de las estudiantes; y ii) Identificar las acciones implementadas por las educadoras guías de las prácticas de formación y profesional, que contribuyen a la reflexión de las estudiantes de la Escuela de Educación Parvularia de la Universidad de Valparaíso.

Desde el punto de vista estructural, la presente tesis doctoral está compuesta por cuatro apartados. El primero, corresponde al “Marco Teórico” que otorga sustento al estudio. En él, se desarrollan temas de relevancia para la investigación como lo son: la calidad de la educación superior, la formación inicial de profesores y las prácticas pedagógicas en este nivel educacional, las prácticas pedagógicas y los actores del proceso. A partir de ello, se trabajó sobre la interrogante ¿qué pasa con la formación práctica en educación infantil en Chile?, para finalmente contextualizar la temática en la formación práctica de la Educadora de Párvulos en la Escuela de Educación Parvularia de la Universidad de Valparaíso.

En el segundo apartado, correspondiente al capítulo II de “Metodología de la Investigación”, se presenta la problematización, se justifica el estudio, se levantan las preguntas de investigación y se construyen los objetivos, se

¹Percepciones, en el contexto del presente estudio, es entendido desde la propuesta realizada por Moreno (2011), quien señala que todo lo que hacemos como personas y profesionales en el diario vivir está determinado y condicionado por procesos internos de alta complejidad; a lo que denominan algunos autores con diferentes conceptualizaciones: teorías cognitivas, pensamiento, teorías implícitas, concepciones, teorías subjetivas, entre otras. “Creemos, desde una visión quizás algo personal, que estas diferenciaciones son más artificiales que reales pues distinguir, realmente, entre una teoría subjetiva y una creencia, por ejemplo, es volver al paradigma tradicional en donde la realidad es algo externo al sujeto que investiga y que puede ser manipulada por este” (p. 118). Para el autor, esta elección se fundamenta en lo planteado por Maturana y Varela. “nos vimos en la obligación de buscar, y encontrar, una terminología y una perspectiva teórica que hiciera el intento de aglutinar las diferentes conceptualizaciones, en el entendimiento de que los seres humanos creemos, conocemos, construimos teorías, etc., a partir de la relacionalidad (inevitable) entre sujeto y entorno” (p. 118). Finalmente señala lo importante de comprender la experiencia humana, más que reiterar las disputas de que o cual concepto utilizar para interpretar los procesos internos de las personas.

²La formación en Educación Parvularia corresponde en Chile a la Educación Infantil, que contempla a niños y niñas de 0 a 6 años de edad.

fundamenta la opción metodológica, se plantea el diseño del estudio, se señalan los sujetos participantes y los criterios de selección de los mismos, se mencionan las técnicas e instrumentos de recolección de la información y cómo se analizan. Se finaliza señalando el procedimientos que se ha seguido para llevar adelante el proceso investigativo, y se señalan los criterios éticos y de calidad.

En el apartado III, “Análisis y Discusión de la Información”, se realiza un análisis y discusión del cuestionario aplicado, análisis y discusión de los grupos focales y entrevistas, y a partir de ello, se construyen y analizan los modelos interpretativos que permiten profundizar en los hallazgos levantados desde la información cualitativa recolectada en el estudio.

Para finalizar, se presentan las “Conclusiones del Estudio”, las “Principales Proyecciones Implicancias y Limitaciones del Estudio”, las “Referencias Bibliográficas” utilizadas en todo el proceso investigativo, “Índice de Tablas, Cuadros y Figuras”, y los “Anexos” correspondientes a la documentación relevante utilizada.

CAPÍTULO I

Marco Teórico

1. Calidad en educación superior.

Contextualizamos el presente estudio desde la calidad de la educación superior como un derecho, de modo de comprender la irrenunciable y crucial tarea de resguardar la calidad de la formación inicial docente, en general, y en particular, el de las prácticas profesionales, especialmente, si el quehacer pedagógico se vincula al primer nivel educacional que corresponde a la infancia, base fundamental del desarrollo humano.

Una perspectiva del aseguramiento de la calidad de dicha formación, en consecuencia, se vuelve consubstancial a ella, porque entendemos por un lado a la educación superior como el proceso de formación integral asociado a un título profesional, que implica el logro de competencias disciplinares, investigativas y genéricas en vista a la manifestación de una diversidad de desempeños generales y específicos enfocados a lo que los estudiantes manifestarán durante su vida y en el campo laboral de la profesión elegida. Por otro lado, este desarrollo y mejoramiento de la competencia pedagógica en el proceso global e íntegro de formación, es dinámico y se encuentra en un cambio constante: no es menor, entonces, atender, analizar, evaluar y retroalimentar cada uno de los elementos que intervienen en ella, considerando la pertinencia social del currículo y los desafíos a considerar en el presente y futuro de la profesión.

Al respecto, existen diferentes miradas del concepto calidad, de acuerdo al sentido y significado que se le quiera otorgar, se trate desde el paradigma humanista, conductista o socio crítico, entre otros. Así también, se busca en nuestra sociedad actual elaborar modelos e indicadores de calidad que orienten los procesos formativos de quienes ingresen a la educación superior. En el presente apartado, se entregará una perspectiva general del significado que posee la calidad educativa, y la mirada de diversos autores, considerando la relevancia que se le reconoce a la educación como un derecho social a nivel mundial y la vinculación e importancia entre el concepto propuesto y la educación superior.

1.1. Calidad educativa: una realidad compleja de definir.

En la actualidad, la educación es concebida como un derecho fundamental, una aspiración sin discriminación ni exclusión; un fenómeno social que persigue, desde hace unas décadas, un propósito prioritario, referido a construirse como un sistema de calidad y equitativo vinculado a una visión única de la persona; visión que refiere al desarrollo integral de competencias, habilidades, destrezas y valores que ayuden a los estudiantes a desenvolverse en el mundo actual. En este contexto, la calidad de la educación, término polisémico y complejo, comprende múltiples aristas y podría decirse que existen distintas visiones y cada autor da su mirada considerando indicadores o estableciendo criterios para su comprensión.

Una primera aproximación al concepto de calidad de la educación la define como un valor, y en tanto tal, enraizada en la ética, se aleja de cuestiones instrumentales y solamente técnicas, al modo de una lista de cotejo. Se focaliza en la mejora de competencias educativas que dinamizan y consolidan la vida en nuestra sociedad y permiten que los procesos de enseñanza y de aprendizaje se vayan readecuando, por tanto, transformando según las necesidades e intereses que va presentando y demandando la sociedad; la calidad de la educación se visualiza al servicio de la sociedad y no del mercado.

Una segunda aproximación de calidad de la educación, es comprenderla como el logro y el cumplimiento de alcanzar modelos de excelencia que contribuyan a la mejora de los procesos educativos; en tal sentido, es imprescindible considerar el contexto histórico y sociocultural donde ocurren las acciones, como bien lo señala Rodríguez (2010) cuando expresa que,

La calidad educativa es definida a partir de un conjunto de especificaciones que deben ser cumplidas y cuyo grado de consecución puede ser medido objetivamente. Ante esta situación, la exigencia que se nos plantean es la de problematizar el concepto de calidad educativa, analizar críticamente los supuestos en que se sostiene y los procedimientos que se utilizan para darle validez, y proponer significaciones alternas. En ese proceso la perspectiva histórico cultural y la pedagogía crítica nos ofrecen herramientas conceptuales y metodológicas para realizar esta importante tarea (p.23).

Por otro lado, de acuerdo a lo expuesto también por Cleland, citado por Doherty (1997), dicho concepto debe plantearse desde lo dinámico, ya que se va gestando de acuerdo a la diversidad de cambios que ocurren, considerando los conocimientos generados en las sociedades actuales y las medidas que se quieran implementar individual y/o grupalmente para alcanzarlos; cada una de tales transformaciones se reflejan dentro de los espacios sociales y se ven afectadas por los valores que en tales realidades se asumen. Desde esta perspectiva es que adopta el carácter de transformaciones sociales, que considera el contexto donde se desenvuelve y el tiempo en el cual ocurre.

Coincidiendo con Cleland, el concepto de la calidad educativa entendida como un proceso dinámico, es apoyado por González (2008), quien plantea su visión considerando el contexto; de esta manera, puede observarse que una mejora de un servicio determinado, puede ser el logro del producto ofertado de acuerdo a un propósito, o bien, como un valor agregado o como un cambio cualitativo. Cada uno de estos planteamientos, sin duda, hacen que la discusión en torno a la temática de calidad y su análisis se enriquezca. En este sentido, una institución de calidad debe establecer y definir claramente su misión o propósito siendo eficaz y eficiente en el logro de los objetivos que se ha propuesto; a partir de ello, es posible afirmar que, la calidad en educación debería responder a la naturaleza de la disciplina, a las expectativas de los docentes y estudiantes, al campo de acción profesional, a la realidad concreta de cada escuela o departamento universitario, y cómo se ha mencionado ya anteriormente, a las demandas sociales.

De acuerdo a lo anterior, es necesario tomar conciencia de todo lo que conlleva el concepto, y de este modo, vincular armónicamente todos los componentes involucrados; estar en constante evaluación de los procesos educativos y académicos, priorizando de acuerdo al concepto que se tenga, los elementos que lo constituyen. En este sentido, en palabras de González (2008), la idea de calidad de la educación se entiende como un atributo integral que manifiesta la diversidad de procesos y elementos propios, donde hace sentido lo expresado por Doherty (1997) al referirse que tal concepto no posee una autoría única, y sus elementos o propiedades que se van generando desde un espacio de tiempo determinado, se encuentran vinculadas en su devenir con el contexto.

Considerando lo anterior, la calidad en educación superior, supone no sólo el ofertar un producto, en el buen sentido de la palabra, que por lo demás podría tener alta demanda, sino que debe existir el compromiso de parte de quienes lo ofrecen, y la consideración de todos los elementos de su ideario educativo; el compromiso de la institución formadora, que desde una estructura orgánica definida, orienta su aseguramiento y mejora continua sobre la base de elementos y criterios de calidad en los aspectos académicos, docentes, investigativos, de extensión y vinculación con el medio, para dar cuenta de la misión y de los valores que se pretenden proyectar en los futuros profesionales que se forman. En este ámbito la relevancia que tiene la relación entre estos cuatro aspectos generales señalados, desafía a que cada institución asegure la mejora de cada uno de los elementos que los constituyen y definen su calidad, desde una mirada sociocrítica; al decir de Lugo (2011),

La calidad en la educación superior se ve representada en elementos como la conciencia y la tecnología al servicio de la sociedad y no del mercado; sin embargo, no son solo estos elementos los que garantizan la calidad, ya que cuando se hace referencia a ella se establecen automáticamente vínculos con la investigación, la docencia, extensión, bienestar universitario, cobertura, estructura organizativa, pertinencia, recursos físicos, financiación, autonomía, entre otros; es decir, la calidad tiene que ver con todos los aspectos de las instituciones de educación (Lugo, 2011, p. 58).

Desde esta perspectiva, resulta interesante la indagación y la reflexión sobre las propias prácticas, entrelazando el lenguaje de la crítica con el de las posibilidades respecto a cómo la educación de calidad tiene efectos sistémicos de transformación en la mejora de la sociedad.

Si bien es cierto que en educación superior se oferta una gran cantidad de programas académicos en diversas áreas, que en muchos casos ofrecen buenas proyecciones laborales y económicas, es importante señalar, también, que aunque se tiene buenas intenciones de otorgar gran cobertura para la cantidad de demanda que existe, no siempre dicha oferta educativa cumple con los mínimos requisitos para ser de calidad, considerando docencia, infraestructuras, modelos pedagógicos, evaluación, entre otros aspectos; Sánchez et al. (2011) afirman que:

Esta búsqueda de calidad en la educación superior se ha traducido en la inclusión en los diferentes planes de estudios de sistemas y/o mecanismos de garantía de calidad que permitan, en el transcurso del desarrollo o la implementación de las

enseñanzas universitarias (incluidas las prácticas externas), obtener indicadores sobre cómo se desarrollan y tomar decisiones de cara a su transformación continuada y mejora (pp. 263-264).

Asimismo, es necesario considerar que el mejoramiento de la calidad de la educación pasa por una condición esencial que tienen las personas, que es educarse en un sentido amplio; por tanto, quienes componen el ejercicio de crear y elaborar políticas educativas deben tener intención y buscar modos para lograr que los elementos que se ven involucrados en el proceso educativo, se consoliden apuntando a superar los aspectos que componen la calidad, ya sea, la misión y visión educativa, los propósitos educativos, el currículo formativo, la formación docente, la infraestructura, los sistemas evaluativos, entre otros. Consolidando y contextualizando políticas pertinentes a la realidad y cultura de cada país, que guarden relación con las orientaciones, los procesos y resultados, como apunta González (2008), al decir, que, “[...] cualquier intervención que se realice para asegurarla o incrementarla implica tener la capacidad para integrar armónica y diferencialmente los distintos componentes involucrados en toda acción educativa, es decir, significa considerar tanto las orientaciones como los procesos y resultados” (p. 254).

Surgen hace algunos años atrás políticas de gobierno, las que tienen como propósito el asegurar la calidad de educación en nuestro país; se generan procesos de acreditación, lo que ha incidido en la generación de una cultura de autoevaluación de las instituciones y de las carreras ofertadas con relación a lo que se va desarrollando en materia educativa y de formación profesional. Con ello, a nivel de políticas educativas, se establecen normativas de aseguramiento de la calidad de la educación superior, adquiriendo primacía central en el caso de las carreras, las declaraciones de los perfiles de egreso, que el programa cuente con personal docente suficiente e idóneo de modo de cumplir cabalmente con el plan de estudios, las condiciones de operación y la capacidad de autorregulación del programa.

Así también, los elementos que González (2008) plantea, nos parecen relevantes a tener en cuenta, tales como, “[...] cobertura, idoneidad, integridad, equidad, responsabilidad, coherencia, transparencia, pertinencia, eficacia y eficiencia. Dichos elementos deben tener presente la evaluación de la calidad, el personal docente, el alumno, la gestión educativa, los proyectos educativos, la didáctica y la investigación, entre otros” (p.21).

Si bien lo expuesto por González (2008) en la cita precedente, dice relación, principalmente, con atributos de la calidad en educación y las implicancias que esto conlleva a nivel social, él agrega un conjunto de aspectos que nos parece que debieran ser analizados y evaluados, entre los cuales, señalamos los siguientes:

- Primero, la implementación de un sistema de calidad, donde se investigue evaluando de forma comparativa y se analice de manera cuantitativa y cualitativa las distintas dimensiones del proceso, pudiendo difundir los resultados públicamente.
- Segundo, el fortalecer y dar vida en el plano de los valores, evaluando objetivos, orientaciones en acciones académicas, investigativas y del profesorado.
- Tercero, definir y aclarar funciones y roles desempeñados considerando los procesos evaluativos.
- Cuarto, otorgar una relevancia y significado a las tareas que involucran la enseñanza, permitiendo identificar valores, propósitos y metas.

Es por ello que se debe propiciar que los espacios destinados a la educación sean analizados y evaluados, con un sentido de mejora continua y sistemático, relevando así, su importancia social, ya que es la sociedad quien establece las demandas propias y prioritarias donde se evidencian los comportamientos y mecanismos que interactúan y se relacionan para ir evolucionando con los avances del tiempo.

Esta relevancia de carácter social de la educación, implica, según De Lella (1999) que lleva algunas funciones importantes, como son la trasmisión del patrimonio cultural a las nuevas generaciones, fomentar competencias críticas y creativas en las personas para promover los cambios sociales, colaborar en la adaptación de los individuos a integrarse al mundo social, ayudar a establecer condiciones construidas por diversos grupos humanos y vigilar permanentemente éstas, colaborar en la definición de roles sociales, favorecer la equidad en todos los sectores y principalmente elevar los niveles culturales

de los individuos dando posibilidades para la autorrealización de cada uno. Sin embargo, cada país o estado determina sus leyes y proyectos educativos donde convergen las prioridades e intereses en relación a las exigencias sociales: parece ser que lo educativo como siempre se determina por un frecuente cambio y pasa a ser objeto de transformación o reforma constante, por lo cual, este proceso de reforma depende del tiempo y las normas que se plantean. Desde esta perspectiva, la educación debe ir evolucionando a la par con la sociedad demandante, sus conductas e implicancias; así lo menciona De Pujadas (1991):

Ya no es posible pensar un sistema educacional sólo centrado en la formación de nuevas generaciones en términos de darles un barniz de “cultura general”, sino que cada día más la educación debe adecuarse a las necesidades del mundo laboral y productivo. Ello hace que nuevas especializaciones en la formación de maestros se irán produciendo por las urgencias mismas del desarrollo (pp. 84-85).

Por tal razón, los protagonistas de la educación encargados del proceso de enseñanza se adecuan a lo que existe, sin dejar de adecuarse a lo que viene. En este plano, Huertas y Montero (2001) expresa que el sentido de la educación es entregar y transmitir cultura y conocimientos a un grupo de personas; dicha tarea es realizada por un profesional idóneo y con competencias para llevar a cabo esta labor. Considerando lo anterior, el Estado de cada país tiene la obligación de promover y tutelar los sistemas educativos en vista a su calidad; implementa, interviene y evalúa, además de crear reformas y/o políticas educativas que velen por la calidad de la educación, que van en concordancia con los cambios sociales, políticos, culturales entre otros. Por lo mismo, deben apuntar a analizar el cómo mejorar el desempeño de los docentes, colaborando en la construcción de una carrera docente que asegure la calidad en la enseñanza y en el aprendizaje. Del mismo modo, Aguerrondo et al. (2002), afirman que,

Dentro de las responsabilidades que le caben al Estado, corresponde en primer lugar la tutela de la calidad de la educación básica y de la enseñanza secundaria, pública y privada y, en consecuencia, de la calidad de los respectivos profesores y de su formación. En esta línea, un primer grupo de desafíos se presenta a partir de la necesidad de transformar la formación inicial de los profesores (p. 105).

Una de esas transformaciones, en el caso de la formación docente, es brindar diferentes posibilidades para insertar a los estudiantes en contextos

reales, donde logren llevar a cabo y realizar acciones propias de su quehacer profesional. La realización de prácticas pedagógicas se hace necesaria en los diferentes programas destinados a formar profesores, porque, a partir de dichas experiencias prácticas, los estudiantes no sólo conocen y se acercan a la realidad (Campbell, 2012), sino que además, y en la medida que exista un buen acompañamiento del tutor o del educador que guía este proceso, logran analizar y reflexionar en torno al quehacer propio que están desempeñando, de manera de mejorar positiva y cualitativamente sus competencias personales, interpersonales y profesionales.

Es importante para las instituciones formadoras de educadores, considerar en sus estructuras curriculares un eje y lineamientos de acercamiento e inserción a la realidad que se vincula con su futuro desempeño profesional; es en este espacio, donde las competencias y los contenidos teóricos desarrollados durante su proceso de formación, se van articulando y poniendo en marcha de manera situada.

1.2. El derecho a la educación de calidad: algo más que un discurso.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) afirma que “Toda persona tiene derecho a la educación” (Artículo 26); con mayor precisión respecto a la Educación Superior, la declaración de la Conferencia Regional en América Latina, afirma que “[...] la educación superior es un bien público social y un derecho humano universal” (UNESCO, 2008). En este mismo sentido, el cuarto objetivo de Desarrollo Sostenible (UNESCO, 2015), integra ciertos atributos de esta educación al decir, que se debe “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”.

La Declaración de Incheon y el Marco de Acción (2015, p.7) para la realización de este cuarto objetivo plantea que esta educación de calidad, se ancla dentro de un enfoque del aprendizaje a lo largo de toda la vida y “...en una concepción humanista de la educación y del desarrollo basada en los derechos humanos y la dignidad, la justicia social, la inclusión, la protección, la diversidad cultural, lingüística y étnica, y la responsabilidad y la rendición de cuentas compartidas”.

Esta educación de calidad, es esencial para la realización humana, la paz, el desarrollo sostenible, la convivencia democrática, solidaria y colaborativa, entre otras aspiraciones; sus desafíos constituyen verdaderos retos que implican un compromiso con “[...] la promoción de oportunidades de aprendizaje de calidad a lo largo de la vida para todos, en todos los contextos y en todos los niveles educativos” (UNESCO, 2016, p. 8).

El derecho a una educación superior de calidad, implica tener acceso y posibilidades a educarse de acuerdo a las diferentes realidades y necesidades para contar con las competencias necesarias e integrarse a la sociedad; en el mismo sentido, quienes tienen la responsabilidad de educar o contribuir en el logro de los aprendizajes para el campo de la formación profesional, deben crear y favorecer las condiciones necesarias para entregar posibilidades de construcción de aprendizajes profesionales, en vista a la permanente búsqueda de transformaciones sociales. Ello implica analizar de forma constante y permanente los marcos curriculares de la formación de profesores, el financiamiento para apoyar entregando condiciones de operación, espacios físicos e infraestructura adecuados, todo ello a la luz de lograr un mejoramiento en el profesorado que se forma.

Desde el punto de vista curricular, resulta interesante en la búsqueda del aseguramiento de la calidad de esta educación superior, contextualizar la formación universitaria, sensibilizar a los estudiantes con la realidad social donde les tocará ejercer profesionalmente, establecer comunidades de aprendizaje, aprender a reflexionar sobre las propias prácticas y asumir con discernimiento ético y respeto a la dignidad de los demás, la misión de educar. La tarea es, desde esta perspectiva, como señala Tünnermann (2010),

[...] impulsar un modelo académico caracterizado por la indagación de los problemas en sus contextos; la producción y transferencia del valor social de los conocimientos; el trabajo conjunto con las comunidades; una investigación científica, tecnológica, humanística y artística fundada en la definición explícita de problemas a atender, de solución fundamental para el desarrollo del país o la región, y el bienestar de la población; una activa labor de divulgación, vinculada a la creación de conciencia ciudadana sustentada en el respeto a los derechos humanos y la diversidad cultural; un trabajo de extensión que enriquezca la formación, colabore en detectar problemas para la agenda de investigación y cree espacios de acción conjunta con distintos actores sociales, especialmente los más postergados (p.43).

En otras palabras, la calidad en educación implica el derecho a aprender, donde las oportunidades sean para todos y todas, donde el estado sea quien regule y genere medidas legales, administrativas, políticas y económicas que logren un mejor desempeño en los sistemas educativos. Y su acceso se convierte, en un derecho de todos los ciudadanos. Desde aquí surge la necesidad de ofrecer programas académicos y formativos de excelencia que contribuyan a formar profesionales capaces de desenvolverse en el medio laboral, llevando a la práctica desempeños profesionales, actitudes y valores personales, interpersonales y de relación con el entorno.

Podemos afirmar que el derecho a una educación de calidad es algo más que un discurso; es para todos los ciudadanos pertenecientes a una soberanía, y por tanto un deber de cada uno de los gobiernos como de las universidades formadoras, de velar por su realización y proyección, de modo de solventarla a que sea un proceso de calidad, especialmente si queremos acercarnos a condiciones de fidelidad, integridad y actitudes corporativas con las misiones universitarias declaradas, y el compromiso asumido con todos los jóvenes para que alcancen niveles de excelencia que sean pertinentes “[...] en relación con el cumplimiento de las demandas sociales de su lugar y época” (Naidorf, Giordana y Horn 2007, p.22).

2. La formación inicial de profesores y las prácticas pedagógicas en educación superior.

Los diferentes modelos de formación inicial de profesores coinciden en plantear como indispensable el contemplar asignaturas de tipo prácticas, donde lo principal es que el estudiante tenga la experiencia de vivenciar en el contexto real (Douglas, 2010), el desarrollo de la profesión de educador (Kemmis et al., 2014; Korthagen, 2010). Desde esta mirada de los modelos, se presentan las características relevantes de la práctica en general, considerando sus terminologías y los objetivos esenciales de dicho proceso, así como los diferentes escenarios de prácticas, para finalmente, explicar el proceso de prácticas pedagógicas en la Escuela de Educación Parvularia de la Universidad de Valparaíso, Chile, estipulado en su proyecto educativo, los documentos que dan cuenta de este proceso y que son relevantes para este estudio.

2.1.Los modelos de formación inicial.

La formación inicial, se entiende como la formación vinculada al desarrollo profesional que tienen aquellas personas vinculadas al área educativa; según lo señala, Imbernón (2000), citado en Duta (2012), se concibe “como un proceso continuo que se inicia con la elección de una disciplina concreta (formación inicial en un oficio o en una profesión) y cuyo dominio (conocimientos, habilidades, competencias) se va perfeccionando paulatinamente (formación continua o permanente)” (p. 4). -

Se dice también que es aquel proceso en el cual podemos decir que, su objetivo básico es la adquisición de saberes, ya sean teóricos y/o prácticos para el desarrollo del ejercicio profesional, 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; así lo plantea Marcelo (2012) al afirmar que 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 el autor, “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” (p. 211).

El proceso de formación docente se ha ido consolidando a partir de diversos modelos, los cuales han sido elaborados por las influencias de enfoques pedagógicos durante el transcurso de los tiempos. En el siglo XX emerge una nueva corriente pedagógica, denominada pedagogía nueva, desarrollada por Dewey, la que basa su filosofía en el interés del niño como protagonista de su aprendizaje, considerando su rol activo en este proceso. Cobra importancia la educación como un proceso social, ya que se educa al niño de cara a la sociedad desde las potencialidades que posee, y se plantea la idea del “aprender haciendo”. Tagle (2011), explica y afirma que este nuevo paradigma tiene su interés basándose en el resurgimiento de las corrientes científicas y los nuevos planteamientos de la psicología.

De acuerdo a lo anterior este nuevo enfoque, se dividió en diferentes escuelas de pensamiento, las que derivaron en la construcción de distintos

modelos de formación, los que se clasifican en dos grandes categorías: la primera son los enfoques experimentales asociados con la corriente conductista, y la segunda, los enfoques experienciales, los cuales se basan en la psicología humanista y sus ramificaciones. Cada uno de los enfoques mencionados arraiga la idea del aprendizaje aplicado al desarrollo de la práctica.

En este plano cobra sentido la idea de que quien enseña aprende con la acción que ejecuta, lo cual conlleva a valorar la integración que surge entre la teoría y la práctica, sin embargo, es necesario considerar ciertas dificultades en este proceso, principalmente referidas al modo de favorecer instancias donde ambas sean vinculadas y contribuyan al mismo propósito; así lo plantea Ur (2006), citado en Tagle (2011) al referirse al problema principal, diciendo:

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 (p. 210).

Coincidiendo con lo expresado en los párrafos anteriores respecto a la formación docente y sus modelos, se considera que es un proceso sistemático donde se adquieren e integran saberes, comportamientos y valores para el logro de una función determinada, como es la acción y el rol docente. En este sentido, el proceso formativo considera los conocimientos ligados al quehacer propio del docente, así como además los lineamientos filosóficos, antropológicos, psicológicos y sociales, organizados en una estructura curricular que le permite al nuevo docente concebir en un espacio real todos sus saberes en ejecución; de ahí la relevancia del quehacer práctico en este proceso. Desde esta perspectiva, se podría decir que,

Un modelo de formación docente es un diseño para el aprendizaje de la práctica profesional de la enseñanza, que se debe hacer extensivo al profesorado de un mismo nivel educativo pero que debe basarse en la reflexión y la adaptación a los distintos contextos educativos, es decir, debe hacer al docente competente para desenvolverse en los distintos contextos, ámbitos y situaciones educativas (Márquez, 2009, p. 45).

Algunos de los modelos más utilizados son los que a continuación se detallan, los cuales han sido concebidos bajo las ideas y concepciones

planteadas por Gimeno Sacristán en el año 1985. Cada uno de los modelos de formación tiene similitud en la idea relacionada con que cada uno de ellos apunta al desarrollo de competencias profesionales.

Cuadro N° 1.1: Características esenciales de tres modelos de formación inicial.

Autor	Año	Modelo de formación
De Lella	1999	El profesor como práctico artesanal, academicista, tecnicista, eficientista y hermenéutico reflexivo.
Perrenoud	2004	El profesor como técnico, actor social, maestro ilustrado, practicante artesano, practicante reflexivo y como persona.
Zabalza	2007	El profesor desde la mirada: empírico y artesanal, modelo profesional y de la enseñanza técnica especializada.

Fuente: Elaboración propia.

De Lella (1999) propone la identificación de cuatro modelos de formación docente, los cuales se refieren a los siguientes:

- Modelo Práctico Artesanal relacionado con la enseñanza de un oficio que se pasa de una generación a otra, por lo tanto es un proceso que se va dando en el tiempo, permitiendo la relación del maestro experimentado en el dominio del saber y el aprendiz a quien se trasmite y se induce en el conocimiento.
- Modelo Academicista donde predomina el conocimiento que posee y entrega el profesor de la disciplina que enseña, el cual posee las experiencias y el conocimiento correspondiente.
- Modelo Tecnicista Eficientista donde el rol del profesor es tener un dominio técnico de la disciplina apuntando así a la eficiencia del proceso y del producto y al dominio más mecánico de los saberes que posee.
- Modelo Hermenéutico Reflexivo cuya tendencia es formar un docente con valores determinados y con el dominio de múltiples competencias que sean apropiadas a la realidad. En este sentido, se pretende potenciar los

saberes junto a la capacidad creativa que le permitan enfrentar las diferentes situaciones que van ocurriendo en los distintos ambientes de aprendizaje donde se desempeña.

Perrenoud (2004), de acuerdo a lo observado en el Cuadro N° 2, establece seis formas de profesionales de la enseñanza, las cuales define y caracteriza: “[...] el profesor como técnico, como actor social, como maestro ilustrado, como practicante artesano, como practicante reflexivo y como persona” (Perrenoud, 2004, p. 225-226). Se puede decir, que el docente debe poseer características personales y profesionales que le permitan además de aplicar técnicas y procedimientos, crear y comprometerse en proyectos sociales generados para la realidad donde se inserta; que posea conocimientos y saberes desde lo teórico en diversas áreas, que sea capaz de usar esquemas de acción pertinentes y realice labores que le son asignadas; que analice sus acciones en la práctica y las readeque para su posterior mejora. Por otro lado es importante que el docente sea capaz de adaptarse a diversos contextos educativos, entendiendo que la labor va más allá de entregar sólo conocimientos, sino también, formar en actitudes y valores, esto es, trascender en distintos áreas de aprendizajes, conforme a la realidad en que ejerce su profesión.

Por su parte Zabalza (2007) realiza una distinción similar a la de Perrenoud (2004), en relación a modelos de formación docente; para él existen tres paradigmas, los que se mencionan a continuación:

- El primero se refiere al empírico y artesanal basado en el saber propio que se establece por las experiencias propias de cada persona de acuerdo a sus planteamientos ideológicos acerca de educación y de enseñar.
- El segundo corresponde al modelo profesional el cual se relaciona con la formación continua y específica que poseen los profesionales de la educación, siendo este modelo sistemático y permanente.
- El tercero se relaciona con la enseñanza técnica especializada, la que se orienta al control, a la mejora de los saberes adquiridos y la de los procesos investigados. Si por otro lado, se considera los variados avances científicos y tecnológicos, sin dejar a un lado los constantes cambios y transformaciones a nivel político, social, económico y cultural, es que se

debe cautelar que en la formación inicial de los docentes se contemplen desarrollar competencias centradas en un profesional actualizado, flexible, con valores e ideales pertinentes al mundo actual, asimismo se puede mencionar:

Sobre la base de los planteamientos precedentes, es posible decir que la formación inicial docente se vincula, por un lado, con el aprendizaje de principios y conocimientos básicos y sólidos que deben ser considerados para el seguimiento y desarrollo de competencias pedagógicas requeridas durante el ejercicio de la práctica futura profesional; y por otro lado, debe ser un proceso para la creación de dichas competencias de los educadores insertos en el sistema escolar y/o universitario. Cobran relevancia las entidades en educación superior o centros de formación técnica, puesto que colaboran en el desarrollo de aspectos relevantes que potencien no sólo el dominio de saberes educativos, sino que además, conllevan a mejorar capacidades y actitudes dignas de un profesional de la educación. En este sentido, tienen razón De Lella (1999) cuando caracteriza a la formación docente como un proceso permanente de adquisición y reestructuración de conocimientos, habilidades y valores que les permiten desempeñarse en la función docente.

Es necesario agregar, que para plantear un modelo de formación docente se deben considerar algunas características que lo identifiquen como tal, considerando que es un proceso organizado que busca la realización y desarrollo de competencias enfocadas en el quehacer docente. Desde esta perspectiva Márquez (2009) releva ocho principios fundamentales, para lo cual cita a Marcelo (1995), los cuales deben estar incorporados en un modelo de formación disciplinar docente; éstos son:

- Debe ser un proceso sistemático y permanente, conformado por diferentes niveles y donde se mantengan fundamentos éticos, didácticos y pedagógicos.
- Se debe buscar una integración entre los contenidos académicos y disciplinares y la formación pedagógica.
- Indispensable es la vinculación entre lo teórico y lo práctico orientando así, este conocimiento a la acción propiamente tal.

- Buscar una correspondencia entre los contenidos recibidos por el profesor y las demandas que la sociedad exige una vez que egrese.
- Comprender que la formación docente es un proceso dinámico y social el cual está sujeto a las personas, al contexto y a la interacción que se da entre ellos.
- Tener presente la individualidad, las características y ritmos personales del docente y el grupo de docentes.
- Ligado al principio anterior cobra relevancia la tarea de supervisar entendida como un elemento que contribuye a mejorar la enseñanza del docente.
- La utilización de estrategias que ayuden al desarrollo de una actitud reflexiva donde el docente analice su quehacer y lo transforme.

Los modelos de formación en Europa, exigen una escolaridad de 12 años, para luego acceder a la educación universitaria o de institutos especializados; países de Europa como España, Francia, Portugal, Inglaterra, Finlandia, Holanda, entre otros, se reunieron en diferentes años –2003, 2007, 2009, 2015– con el propósito de socializar y articular espacios comunes de colaboración y de este modo favorecer la construcción del ser docente y de los procesos de enseñanza aprendizaje. En este proceso se propone entre otros principios que los espacios de formación docente sean permisibles dentro del espacio europeo, siendo compatibles, lo que ayuda a que las personas tengan la oportunidad de conocer diversos espacios de formación, que los títulos obtenidos por las personas sean válidos en diferentes espacios y países de Europa, que cada una de las personas tengan acceso y la oportunidad a una educación de calidad. Estos tratados plantean la idea de elaborar programas de formación docente considerando altos criterios de calidad; de este modo, la Unión Europea pretende consolidar un acuerdo de cooperación y beneficio mutuo entre los países que la conforman (Tejada, 2009); al respecto, Esteve (2008), afirma que,

En ningún país de Europa se accede ya a las instituciones de formación de profesores con una escolarización primaria o de grado medio. Igualmente, en toda

Europa, la tendencia actual es a situar la formación de profesores de primaria en el marco de la Universidad, si bien con distintas fórmulas. Entre ellas se perfilan dos vías distintas para organizar la formación de profesores: los modelos profesionales simultáneos, en los que se diseñan títulos profesionales dedicados a la docencia e integrando al mismo tiempo la formación científica y la formación psicopedagógica; y los modelos sucesivos, en los que se exige una formación científica previa certificada por otro centro universitario, antes de acceder a la formación profesional (p. 1).

2.2. Conociendo concepciones y objetivos del practicum – práctica pedagógica.

Los modelos de formación docente consideran en el desarrollo de sus planes de estudio la realización práctica de aquellos saberes teóricos, los que los estudiantes van internalizando para ponerlos en marcha, una vez que se insertan en su realidad profesional; en este sentido, a través de los procesos de prácticas se busca el articular la comprensión de los conocimientos teóricos y su aplicación en el contexto real, junto al análisis reflexivo de dicho proceso.

Desde esta perspectiva, la práctica se concibe como aquella “acción” que desarrolla el estudiante, antes de iniciarse como profesor, instancia donde se integra al sistema escolar considerando no sólo el nivel donde está inmerso, sino además la visualización de la institución educativa desde todas sus dimensiones y relaciones que se producen (escuela-familia-niños-profesores-directivos-comunidad circundante). Pensamos que durante el desarrollo de este proceso, el estudiante debe contextualizar el proceso de enseñanza y aprendizaje, conforme al entorno de ocurrencia, concibiendo este espacio desde la mirada de una transformación social, sustentada sobre la base de los espacios reflexivos y críticos que se van generando durante este quehacer.

Es así como en todos los programas de formación inicial docente, se debe buscar el modo como los estudiantes logren condensar, consolidar e interiorizar tanto las temáticas abordadas en el plano teórico, las experiencias personales como las situaciones que van vivenciando durante el proceso de práctica pedagógica y los contenidos y saberes de su formación; coincidiendo con este planteamiento, Márquez (2009) propone que los planes de estudios deben considerar en su estructura tres componentes o elementos básicos, a saber,

Una formación general que incluya aspectos psicopedagógicos, una formación especializada relacionada con el área o la etapa en la que el docente va a desempeñar su labor y una formación práctica que conecte con la realidad de los centros educativos (p. 72).

Cuando nos referimos a los componentes teóricos, entendemos que son aquellos referidos a los saberes básicos y específicos de temáticas relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes; Márquez (2009) agrega aquellos referidos al conocimiento para la utilización de estrategias didácticas que le permitan organizar y ejecutar tareas, resolver situaciones desafiantes, indagar y reflexionar en torno al contexto donde se inserta y el dominio de las características de las personas a quien educa, los estilos de enseñanza y las interacciones que ocurren entre los educandos, en forma más específica.

Al referimos a los componentes prácticos, los definimos como aquellos espacios o instancias donde el estudiante tiene directa vinculación con el contexto real, parecido a una simulación, dentro de la cual debe formar y desarrollar un pensamiento práctico entregando los conocimientos teóricos que domina y que va seleccionando de acuerdo a lo que se propone desarrollar. En este sentido, Márquez (2009) señala que: “La práctica educativa, hemos dicho anteriormente, es algo más complejo que la observación sobre la misma, es parte de un sistema de conocimientos e ideas, de saberes, actitudes y formas de hacer, es decir, está cargada de teoría” (p.78); en este sentido se releva dicha instancia como la acción donde se aplica todo el conocimiento teórico.

González (2008) coincidiendo con Márquez (2009) plantea la relevancia de incluir en los programas docentes áreas conectadas entre los cursos teóricos que el estudiante desarrolla durante su proceso formativo, en conjunto con las visitas realizadas en sus prácticas. Por esta razón, es que los programas que profesionalizan al docente deben armonizar la conexión entre los cursos teóricos que el estudiante va realizando en conjunto con las visitas realizadas en las prácticas que se desarrollan, preferentemente de manera conjunta; Márquez asegura (2009) que “Esta formación debe ser completada con la experiencia que supone enfrentarse al grupo de clases, para poder aplicar los conocimientos adquiridos en todas las materias que forman el currículum de los estudios de formación del Profesorado” (p.73). Es así como se infiere que el estudiante al vincular los conocimientos teóricos con una realidad de práctica definida, puede seleccionar y organizar los temas que se abordan desde las

asignaturas que cursa y adecuarlas a las situaciones desafiantes que enfrenta en el contexto real.

En este sentido Zabalza (2011), teniendo en consideración los planteamientos anteriores, define el Practicum como aquella instancia o eje donde se consolida y se articula las actividades curriculares del plan de estudios en vista al logro del perfil profesional del estudiante, el que se irá desarrollando en el desempeño que éste realice en el contexto o en los diferentes contextos reales de práctica que realice. Tal situación cobra sentido ya que surge la idea de perfil profesional, que comprende aquellas competencias en formación que las unidades académicas o escuelas formadoras desean que los estudiantes integren en su desarrollo profesional. Zabalza (2011) es enfático al señalar que,

Bajo esa premisa, aparece el Practicum como componente de la carrera que, vinculado a los otros componentes, tiene como objetivo alcanzar el perfil profesional al que pertenece. Es esa doble idea de integración y de función formativa la que define un buen Practicum (p. 25).

También para Zabalza (2011), el momento de práctica es fundamental en la experiencia formativa del futuro docente, pues a partir de esta vivencia el estudiante logra tener una participación más real, tomando, en muchos casos, decisiones frente a las diversas situaciones que se les presentan, así como también, busca la forma de resolver problemas prácticos que se van generando en el plano de las estrategias didácticas a utilizar, las interacciones con niños y adultos, la capacidad de liderazgo, entre otras; en conjunción con lo anterior, se experimenta y desarrolla un proceso de reflexión de las acciones que van realizando en el transcurso del quehacer docente, con el propósito de mejorarlo. Considerando lo anterior, Kolb citado por Zabalza (2011), corrobora la triada conocimiento – experiencia real – reflexión, afirmando que, la práctica es,

Una experiencia real y concreta a la que el estudiante se incorpora, en la que participa activamente y en la que toma notas de lo que va pasando. La experiencia está configurada, por tanto, como un proceso de acción al que acompaña y sigue otro de reflexión, y que se continúa por un periodo de extracción de generalizaciones y de preparación para experimentar la siguiente experiencia (p. 28).

Se pueden asignar a este proceso de Practicum desde aquellas características que lo definen, como un proceso jerarquizado en el tiempo, esto

es, que se inicia como si fuese una espiral, en un comienzo desde lo básico y observacional, acompañado de la reflexión mediante la cual se va enriqueciendo para mejorar e incrementar, de manera progresiva, utilizando para ello diversas estrategias que contribuyan a potenciar dichas reflexiones (Clegg, McManus, Smith, y Todd 2006; Devlin, 2011; Habershaw, Gibbs y Habershaw 1993), por ejemplo: grupos de discusión, talleres de prácticas, elaboración de registros de prácticas o portafolios, entre otros. En este sentido en diferentes unidades académicas si bien los procesos son similares hay algunas que distinguen sus practicum de otros.

Tello (2007), en su investigación denominada “El Practicum en la Licenciatura de Psicopedagogía de la Universidad de Huelva: implicaciones en la formación del psicopedagogo y su incidencia en la apertura de yacimientos de empleo”, designa otros aspectos o características importantes en el ejercicio de la práctica, como parte del proceso formativo del docente. Algunos de ellos se exponen a continuación:

- Las prácticas deben contemplarse en el plan de estudios, estar inmersas en ello, por lo que se adecuan a las necesidades de cada programa, apuntando al logro de propósitos, de estrategias metodológicas, de formas de evaluación dispuestos en tal currículo.
- Otro aspecto relevante es que se organiza dentro de un periodo o tiempo, considerando la graduación de ésta.
- Se requiere de una tutorización permanente, por parte de los agentes que se encuentran en el sistema educativo.
- Se debe propiciar que el estudiante logre conectar ambos escenarios, esto es, el contexto universitario y el contexto laboral, por lo que se debe favorecer la reflexión frente a las acciones que se desarrollan en ella, como una práctica constante.

En la actualidad los programas de formación docente se han duplicado por todo el mundo, y la tendencia observada desde lo curricular, es la oferta de planes basados en competencia. Ellos apuntan y piensan la vinculación entre práctica y teoría, la que se traduce en acciones planificadas dentro y fuera de la

institución universitaria; tales acciones incorporadas al Programa o Plan de Estudios, cobran sentido en el contexto particular donde se aplica, espacio en que los estudiantes son capaces de valorar sus capacidades, actitudes y competencias desplegadas. De acuerdo a lo anterior, Tello (2007) citando a Schön (1992), expresa que la práctica es una etapa del proceso académico, una actividad conocida y analizada con anticipación; es decir, se programa el sentido y visión que se le quiere otorgar, organizándola en un contexto particular, de acuerdo a los requerimientos y demandas que posea el programa de formación. Tello citando a Mignorance (2007) agrega que,

Un Practicum es una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica. En un contexto que se aproxima al mundo de la práctica, los estudiantes aprenden haciendo, aunque su hacer a menudo se quede escaso en relación con el trabajo propio del mundo real. Aprender haciéndose cargo de proyectos que simulan y simplifican la práctica, o llevar a cabo, relativamente libre de las presiones, las distracciones y los riesgos que se dan en el mundo real al que, no obstante, el Practicum hace referencia. Se sitúa en una posición intermedia entre el mundo de la práctica, el mundo de la vida ordinaria y el mundo esotérico de la Universidad. Es también un mundo colectivo por derecho propio, con su propia mezcla de materiales, instrumentos, lenguajes y valoraciones. Incluye formas particulares de ver, pensar y hacer que en el tiempo y en la medida que le preocupe al estudiante, tienden a imponerse con creciente autoridad (p.92).

Son interesantes las palabras de Tello (2007), pues hacen referencia a la práctica como la instancia donde se conjugan los saberes adquiridos que más tarde se vierten en desempeño profesional; la acción que se desarrolla les permite a los estudiantes aprender haciendo y experimentando un mundo colectivo, colegiado. Esto es, apuntar a la ejecución de una labor académica, donde se posee un dominio de técnicas, estrategias y actitudes para llevar a cabo una tarea determinada en beneficio de una situación de enseñanza y de aprendizaje.

Ventura (2005) en su investigación denominada “El Practicum en los Estudios Pedagógicos y la Inserción Laboral. Nuevos Enfoques ante el Reto Europeo” contribuye a lo anterior, citando una idea expresada por Lobato (1996), en la cual se plantea que los procesos de prácticas se definen como:

Conjuntos integrados de prácticas a realizar en Centros Universitarios o vinculados a la Universidad por convenios o conciertos que pongan a los estudiantes en contacto con los problemas de la práctica profesional. Podría ser también total o parcialmente de investigación. Los y las estudiantes realizarán un Practicum de entre los propuestos por cada universidad (p.23).

Y agrega que la práctica docente es,

Un espacio de interconexión entre Universidad y Sistema Productivo a través del cual se contribuye a desarrollar en los futuros profesionales conocimientos habilidades y actitudes propias de un desempeño profesional, por medio de su implicación en actividades profesionales en contextos y condiciones reales para la consecución de un mayor grado profesional (Ventura, 2005, p. 23).

En la investigación realizada por Tello (2007), en la Universidad de Huelva, y en relación a la concepción de las prácticas, éste también coincide en que se dan dentro de un programa curricular, y además, que es el espacio de vinculación entre el contexto académico y el laboral. Por lo tanto, es posible afirmar que cada uno de los programas de formación docente ha validado el desarrollar actividades prácticas, permanentes, sistemáticas, contextualizadas y guiadas, para la potenciación de las competencias requeridas en el perfil profesional de un docente de la educación.

También, encontramos estas características en el estudio desarrollado por González (2008) “Análisis Crítico del Practicum de Magisterio en una Facultad de Formación de Profesorado y Educación” en la Universidad Autónoma de Madrid, donde se menciona que las prácticas constituyen un área de influencia en la formación docente, puesto que supone la aplicación de los contenidos teóricos en la realidad donde el estudiante se inserta y donde se lleva a efecto su labor de enseñar; con este propósito, es fundamental el proceso reflexivo del profesor, de modo que sea capaz de conectar los saberes y aplicarlos en el escenario educativo como caminos y estrategias pedagógicas que brindan posibilidades a sus estudiantes.

En este punto Ventura (2005) releva la afirmación dada por Marcelo (1996), con relación al sentido de las actividades prácticas en la formación docente, señalando que “[...] se espera que las prácticas sirvan para que los futuros profesionales vean, observen, compartan, imiten, cuestionen, y en definitiva, puedan llegar a sentirse un poco profesionales” (p. 24). Tal aseveración releva la importancia de desarrollar actividades o situaciones que signifiquen el diseño, implementación, ejecución y evaluación de prácticas pedagógicas durante todo el tiempo de formación docente (Le Cornu, 2008; Mattsson, Eilertsen, y Rorisson, 2011). Desde esta perspectiva, la práctica se define como aquella instancia programada en un tiempo o periodo, la que considera deberes y tareas del estudiante dentro de ese contexto práctico, las

que son acompañadas por un profesional que guía y orienta este proceso. Este enfoque temporal y de acompañamiento de las prácticas profesionales universitarias, corroborado por Ventura (2005), supone un “[...] periodo de tiempo más o menos amplio, continuo o discontinuo, dentro del plan de estudios oficial, en el que los futuros profesionales realizan tareas profesionales en contextos profesionales, bajo la supervisión de profesionales, que contribuyen a su formación”(Ventura, 2005, p.24).

Otro aspecto interesante y enriquecedor del proceso formativo de educadores, es que en esta instancia de práctica, el estudiante analiza y reflexiona en torno al propio desempeño, de manera de transformar las acciones que desarrolla desde su actuar, en el contexto donde está inmerso. Es un proceso de construcción comprensiva, que en palabras de Márquez (2009) hace referencia a que,

No se relaciona sólo con el contexto en que los futuros docentes desarrollarán su trabajo, sino también con la necesidad de que, a través del contacto con la realidad de la enseñanza y con los centros educativos, comiencen a construir y a desarrollar su pensamiento práctico, el cual será en el futuro el encargado de orientar y dirigir tanto la interpretación de la realidad como la intervención educativa. El conocimiento que se le proporciona al alumno durante su formación debe servirle para entender la realidad y para orientar su práctica, por lo que siempre debe hacerse referencia a ella y permitirle análisis y reflexiones sobre la misma (p.77).

Por otro lado, el concepto de práctica según Tello (2007) plantea que en general, son concebidas en la estructura curricular de la formación; que ella está diferenciada por niveles o etapas, y por tanto como proceso, se va complejizándose en la medida que avanza la formación del futuro profesor, así entonces:

Con el término Practicum estamos definiendo habitualmente el periodo del currículo académico universitario mediante el que se forma a los estudiantes en la práctica de verdaderos actos profesionales siguiendo una dificultad gradual. Esta formación puede realizarse dentro del recinto universitario o fuera de él, ya en centros de trabajo (Pérez citado en Tello, 2007, p.91)

Tal afirmación es corroborada por Mingorance (1998) cuando indica que los procesos de prácticas se realizan en un contexto de formación curricular, dado por el programa de formación que se esté cursando y para el cual se definen periodos, los cuales constan de un propósito y acciones a desarrollar de

acuerdo al nivel de práctica que se curse; del mismo modo, Pérez (1996) citado por Tello (2007), señala que dichos procesos de prácticas se realizan en diversas realidades y contextos educativos, en los cuales se insertan los y las estudiantes. Es así que,

“[...] el Practicum debe entenderse como todas aquellas actividades desarrolladas y tuteladas, organizadas e integradas en los Planes de Estudio de la Universidad, consistentes en la realización de actividades profesionales, mediante un sistema de estancias regladas en organizaciones profesionales y de servicios, enclavados tanto en sectores públicos como privados” (Tello, 2007, p. 91).

Una visión similar es la que tiene Zabalza (2003), citado por Tello (2007), al referirse a lo que son y significan los procesos de prácticas de formación de educadores y educadoras; releva la idea de la incorporación de los estudiantes a realidades y contextos diferentes, a los cuales más tarde se verán enfrentados, esto es, escenarios reales. En tal sentido, Tello (2007) propone que:

El periodo de formación que pasan los estudiantes en contextos laborales propios de la profesión: en fábricas, empresas, servicios, etc.; constituye, por tanto, un periodo de formación [...] que los estudiantes pasan fuera de la Universidad trabajando con profesionales de su sector en escenarios de trabajos reales (p. 91).

2.3. Modelos de formación práctica.

Podemos afirmar que los procesos de práctica son fundamentales en los modelos de formación profesional, ya que comprenden un eje esencial y transversal a los planes de estudio, el que, como se ha visualizado, propone el conectar, articulando los saberes entregados en las aulas universitarias con las estrategias llevadas en los diferentes contextos de acción. Con relación a esta idea, se puede afirmar que los distintos autores analizados hasta aquí comparten esta idea, y valoran este proceso como un eje articulador; por su parte, Ávalos (2002) resume lo anterior, señalando que:

La práctica docente se concibe como el eje que articula todas las actividades curriculares de la formación docente, de la teoría y de la práctica. Su objetivo es permitir la aproximación gradual de los estudiantes al trabajo profesional, y al mismo tiempo facilitarles la construcción e internalización del rol docente. En forma más precisa, su finalidad es facilitar el proceso por el cual los futuros profesores construyen conocimiento pedagógico, desarrollan en forma personal teoría y práctica de la enseñanza y el aprendizaje y, sobre todo, aprenden a enseñar. Se postula que del modo cómo se organicen las experiencias de práctica dependerá el

grado en que cada futuro profesor o profesora precise su rol profesional en el contexto de la comunidad, escuela y aula, aprenda a diagnosticar los problemas propios de esa situación y a buscar y poner a prueba soluciones. Mediante las estrategias que se usen para favorecer este aprendizaje, el futuro profesor, al momento de su egreso, debería dar muestras de un desempeño docente que se aproxime en mayor o menor grado a los estándares descritos para la formación docente inicial (p. 109).

Lo interesante del proceso de formación de prácticas pedagógicas es que en él convergen una serie de factores y aspectos, sin dejar de mencionar lo esencial que son los actores claves que están presentes en cualquiera sea el plan de estudios que involucre el “hacer prácticas”. Desde una mirada más general, nos referimos a estudiantes, universidad y contexto de práctica, los que deben adaptarse desde su realidad para consensuar, aportar, resolver las situaciones que se presentan, considerando el desarrollo del “practicante” en formación, de manera que sea capaz de generar la relación entre ambos componentes (teoría y práctica), que es el sentido central de las prácticas pedagógicas. Para Martínez (2016), los modelos de formación inicial consideran la intencionalidad de converger las habilidades, capacidades y competencias desarrolladas en y desde los estudiantes, con las prácticas que realizan y las interacciones sucedidas en el contexto universitario.

En diferentes realidades europeas y considerando la formación del profesorado se propone que las actividades prácticas son una pieza importante en las políticas educativas; por ejemplo, en España ya en la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo(1990), se especificaba, en el artículo 30, que las instituciones de educación superior deben contemplar en sus planes de estudio, para la obtención del título profesional, momentos de asignaturas teóricas y prácticas que deben realizar los estudiantes.

Para Molina, Irazo, López y Molina (2008), las entidades de educación superior buscan, en su preocupación por formar profesionales competentes a las demandas sociales, el mostrar una amplia gama de posibilidades de acciones prácticas, las cuales contribuyen, como se ha mencionado, a la conjunción permanente de la teoría y la práctica, considerando también procesos vinculados a la investigación-acción, a través de los cuales se consolida la adquisición de competencias profesionales reales y efectivas para el mundo laboral; en este sentido Molina (2008) señala que:

Se trata de aplicar conocimiento y habilidades a los contextos prácticos, al tiempo que progresivamente se desarrollan competencias participando en un amplio espectro de actividades prácticas, comprobando el compromiso con la carrera, obteniendo visiones de la práctica profesional y evaluando el progreso e identificación de las áreas donde se necesita desarrollo profesional y personal (p.339).

De acuerdo a ello, es interesante observar y generar la autonomía necesaria en el estudiantado para que construyan por sí mismo la relación entre ambos componentes mencionados, en este sentido, es el estudiante quien debe relacionar ambos aspectos, obviamente con la orientaciones pertinentes del educador, lo que favorece un efecto positivo y beneficios el estar en un contexto de práctica, ya que, entrega una visión de la realidad laboral, el desarrollo de competencias profesionales, el desenvolvimiento de las relaciones sociales, el aumento de oportunidades de empleo y la confianza básica necesaria para enfrentarse a este nuevo contexto real.

De acuerdo a lo planteado y en relación al aspecto del practicum desde la vinculación entre la teoría y la práctica considerando, el plan curricular universitario, Molina et al. (2008) se refiere a tres modelos señalados por Ryan et al (1996):

- El primero se considera el modelo tradicional, en el cual, la práctica es la instancia donde se aplican los saberes teóricos, en este caso, se mantiene una supervisión permanente del proceso, para que sea el estudiante quién accione sus herramientas teóricas en el contexto desarrollado.
- El segundo modelo considera como eje central a la práctica, desde la cual se articulan los saberes teóricos adquiridos en el proceso, desde este enfoque en la práctica es donde se resuelven los problemas, indagando en los referentes teóricos, siendo así, una práctica reflexiva.
- El tercer modelo se realizan de forma simultánea las tareas prácticas junto al desarrollo de conocimientos teóricos, en este sentido, el estudiante experimenta su desempeño en práctica al mismo modo que indaga y adquiere nuevos conocimientos desde su formación profesional.

Desde lo anterior y para contextualizar los procesos de prácticas en diferentes entidades universitarias de España, es posible evidenciar los cuatro modelos planteados por Benejam (1996) citado por Pérez (2001), en los que se consideran cuatro aspectos claves:

En el primer modelo se distingue el componente teórico del práctico y éste último se da al final del proceso formativo. En el segundo modelo existe una alternancia entre el proceso teórico y el práctico, y éste se inicia a partir del segundo semestre del curso. El tercer modelo, el proceso de prácticas se da en todos los niveles de formación y se van articulando con los conocimientos teóricos. Y, finalmente en el cuarto modelo la práctica se ejecuta mínimo un año, lo que supone que la carrera tenga más de tres años de formación (p. 30).

Pérez (2001) nos entrega un análisis de diferentes modelos de formación profesional, los cuales guardan relación con los tres primeros mencionados. A continuación se elabora el Cuadro N° 1.2, el que sintetiza los aspectos más relevantes de los modelos de formación en España.

Cuadro N° 1.2: Síntesis de los aspectos más relevantes de los modelos de formación en España.

CIUDAD	PRÁCTICAS	ASPECTOS RELEVANTES
Córdoba	Dos momentos	En primer lugar se considera la adquisición de saberes y estrategias, las que son aplicadas en el segundo momento de práctica. Todo lo anterior orientado por un asesor que permanece en contacto con el contexto de práctica.
Almería	Dos momentos	Durante el segundo curso, existe una preparación previa de carácter organizativa y académica, con reflexiones del proceso. Durante el Tercer Curso se incorporan al centro y a partir de la observación y análisis elaboran un plan de trabajo que se ejecuta, vinculando los componentes teóricos y prácticos.

Tarragona	Durante los tres años, un momento por año	Durante el segundo cuatrimestre del primer de curso, en él se intenciona una práctica de observación general Durante el segundo cuatrimestre del segundo de curso, en el cual, se intenciona una práctica de observación metodológica y didácticas. Durante el segundo cuatrimestre del tercer curso, se intenciona una práctica donde se asume un rol con mayor protagonismo.
Navarra	Todos los años, un momento	Se trabaja en base a proyectos, los cuales son desarrollados por el profesor y se intenta que el estudiante vincule ambos componentes.
Alicante	Segundo cuatrimestre del tercer curso tres momentos	Se pretende que los estudiantes durante 12 semanas asistan a centros educativos y vayan desde una observación general, luego ejecutan la especialidad y finalmente se involucran desde el ser docente en su contexto de práctica.
Santiago	Durante los tres años, tres momentos	Las prácticas van en progresión, de acuerdo al nivel que se está cursando, en el primero se potencia la observación crítica; en el segundo la observación se centra en los aspectos del centro, de los niños y niñas, y las acciones de profesor/a de aula; en el tercero se potencia el diseño y la aplicación de estrategias en el aula.
Oviedo	Dos momentos	Se contemplan dos momentos, donde el primero es más general y el segundo se centra en la espacialidad del docente.
Vic	Tres momentos	Se aumenta en complejidad de acuerdo al nivel de formación del estudiante, pasando desde una instancia de observación de la realidad, luego una observación diagnóstica del contexto de aula, un análisis y elaboración de una propuesta, y finalmente, la ejecución de estrategias y didácticas afines a la especialidad.
Valladolid	Dos momentos	Se propone que el estudiante conozca la realidad visualizando las acciones que se desarrollan de manera de plantear objetivos, para luego en un segundo momento, accionar sobre ello aplicando saberes e ir reflexionando de su incidencia en el contexto.

La Rioja	Tres momentos	Segundo cuatrimestre del tercer año. Los estudiantes durante el proceso observan, cooperan y participan del quehacer educativo.
Deusto	Cuatro momentos	Se consideran cuatro momentos: presentación e incorporación al centro, observación de la realidad, ejecución de un plan educativo y evaluación del proceso. Se relaciona con un modelo de tipo investigativo.

Fuente: Pérez (2001)

Es necesario precisar que los modelos de formación profesional docente presentan dos grandes paradigmas; uno, el modelo técnico concebido como una transmisión de conocimientos; y el otro, que se distancia del primero, es el crítico reflexivo, donde se concibe la observación y el aprendizaje experiencial como fuentes de conocimiento y del proceso formativo. En la actualidad en el contexto español, la formación inicial se extiende a cuatro cursos, pero se siguen reconociendo tanto los modelos técnicos como reflexivos.

Otra consideración general es que cada uno de los modelos señalados, si bien difieren en algunos aspectos desde su estructura y número o cantidad de créditos y horas, tienen como base común que además de entregar orientaciones en el inicio del proceso a los estudiantes, al finalizar ellos deben hacer entrega de un informe final de lo desarrollado en el contexto donde se han incorporado.

De acuerdo a ello Martínez (2016) señala que a nivel de la sociedad española y considerando las reformas sucedidas desde hace 10 años, los mayores cambios evidenciados guardan relación con la estructuración de la cantidad de créditos asociados a la formación inicial en las áreas de educación infantil y primaria, así señala que:

La reforma propició un espacio formativo diferente de 60 créditos de nivel de máster —antes era un curso de certificado de aptitud pedagógica— para la formación del docente de educación secundaria y un espacio formativo de 240 créditos de nivel de grado—antes era diferente y equivalente a 180 créditos— para la formación del docente de educación infantil y de educación primaria (p. 9).

Prats (2016) menciona que en países como Alemania, Austria, Eslovaquia y República Checa el nivel que se alcanza en programas de

educación infantil es de grado superior, en tanto, en el resto de países europeos el grado que se otorga es universitario. Llama la atención, de acuerdo a lo señalado por éste autor, que en Francia, Italia, Islandia y Portugal se necesita la titulación de master. A diferencia de los profesionales que se forman en educación primaria, en la generalidad de países europeos se otorga el grado universitario, aunque algunos se alcanza el nivel de master. Se hace necesario el cuestionar el grado de formación, señalando que en educación infantil lo que interesa son los saberes y contenidos que se entregan dentro de periodo de duración académica, considerando que las temáticas abordadas son específicas para la labor que se realizará en el campo laboral, en este aspecto, evidenciando competencias teóricas y prácticas.

Baluzzi y Lazzari (2015) consideran que es fundamental dentro de los acompañamientos o mentorías que el estudiante establezca relaciones entre los aspectos teóricos entregados y el quehacer práctica, aportando desde el uso de modelos reflexivos que favorezcan un camino de aprendizaje autónomo y crítico, en el estudio realizado se define como uno de los hallazgos principales la relevancia del componente reflexivo en los procesos prácticos, en los cuales se nutren y combinan la vinculación teórico-práctico.

Al igual que en cualquier ámbito profesional, en la formación de los maestros es fundamental la necesidad de ejercitar la capacidad de reflexión. En la historia de la pedagogía hay numerosos ejemplos de autores y experiencias narradas en las que se exponen variadas reflexiones de todo tipo sobre diversas situaciones. Y es gracias a esta práctica reflexiva, aunque no esté estipulada o marcada por ninguna pauta, que el conocimiento pedagógico ha ido avanzando aportando distintas maneras de comprender la realidad educativa (Ayuste, Escofet, Masgrau, Obiols, 2016, p. 170)

Al hablar de modelos de formación reflexivos nos referimos a considerar el contexto real de práctica como la instancia principal del proceso de aprendizaje, esto es, aprender en la acción. Tagle (2011) señala que en los modelos reflexivos están presentes cuatro aspectos claves: Las creencias o marcos de referencias, los cuales están presentes al momento de representar ideas o argumento en una temática educativa; la integración entre la teoría y práctica, mencionado anteriormente por Molina (2016) desde la cual se pretende que una aporte a la otra al momento de visualizar el desempeño práctico; la reflexión entendida como el pensamiento deliberado que se hace a

partir de la experiencia y la acción; y finalmente, la competencia profesional en la cual se refleja el desempeño de la estudiante en el ámbito pedagógico. En el estudio realizado por McGarr y McCormack (2014), en el cual se analizaron las actitudes reflexivas de los estudiantes en práctica, en cuyos resultados se evidenciaron bajos niveles de crítica, por lo que exploraron en los aspectos que se debían potenciar, dentro de los cuales es interesante que los estudiantes dialogan en torno a la crítica que hacen al sistema, sin embargo, existe una actitud de conformidad frente a lo que observan y viven.

A modo de conclusión es importante mencionar, que el modelo crítico reflexivo, considera, al menos, tres etapas importantes del proceso formativo:

- La primera, donde el estudiante reflexiona respecto a su quehacer.
- La segunda, donde el estudiante construye y le otorga valor el proceso de práctica.
- El tercero, donde estudiante aplica y propone lo aprendido en su contexto de prácticas.

Junto a lo hasta aquí destacado, la posibilidad que los estudiantes en práctica cuenten con la opción de ser guiados por un profesional que posea experiencia en el plano profesional, es una oportunidad de aprendizaje mutuo, donde cobra preeminencia la persona que tutoriza al estudiante, entendiendo que la práctica es una oportunidad para generar conocimientos y dialogar en un escenario real, por lo que el sentido que se le da al tutor en este proceso es fundamental. Martínez y Raposo (2011) nos habla de la tarea de tutorizar al estudiante en práctica, afirmando que,

Si entendemos el Practicum como una oportunidad real de aprendizaje donde el alumno/a tiene la posibilidad de reflexión-acción de lo aprendido en la Universidad en un contexto profesional, no cabe duda sobre la importancia de la acción tutorial desarrollada y del grado de responsabilidad que recae sobre el tutor/a (p. 158).

3. La práctica pedagógica y los actores del proceso.

En este punto, se analizará la importancia que tienen los actores del proceso de práctica, es decir, los estudiantes quienes se insertan en realidades

de práctica; los supervisores o tutores, docentes de la universidad y quienes acompañan a los estudiantes; y los educadores de aula, profesores que trabajan en el sistema educativo; los roles y las funciones de cada uno de estos agentes y las interacciones que se producen durante el escenario del Practicum.

3.1. Los estudiantes: protagonistas del proceso de práctica.

Los procesos de prácticas se definen como aquel periodo sistemático y permanente donde un estudiante se inserta en un espacio educativo, ya sea jardín infantil, escuela, comunidad social y acciona a partir de saberes adquiridos en ese contexto, considerando las exigencias del proceso que realiza.

Es así como el rol del estudiante se incorpora a un contexto definido, conocer el espacio y las personas que participan en él; diseñar, ejecutar y evaluar acciones que va a desarrollar. Para ello, es relevante que construya mejoras de su actuar por medio de un modelo reflexivo y de transformación de la realidad.

Dicha instancia curricular contribuye a que el estudiante establezca un contacto a partir de la observación directa y participativa, del contexto actual donde se encuentre, y a partir de ello, desarrolle competencias reflexivas. Competencias que se desarrollan a partir del análisis y transformación de las experiencias realizadas con niños, niñas, familias, equipos de trabajo, entre otros, en beneficio de la comunidad educativa.

Los estudiantes en tanto personas que pertenecen a una institución de educación superior, cuyo rol fundamental es contribuir y colaborar en el centro educativo donde se integre, deben presentar diferentes requerimientos de acuerdo al nivel de práctica que realiza. Uno de ellos que queremos enfatizar, es que el estudiante no sólo debe hacerse partícipe del equipo docente donde esté y buscar interactuar de manera positiva con niños y niñas, sino que además, debe ser capaz de relacionar los saberes adquiridos que recibe de su formación académica y de integrarlos en las acciones de práctica que realiza. Al respecto, Molina (2004) piensa que,

El estudiante representa el elemento, a partir del cual, se plantean y explican las relaciones entre los restantes protagonistas de este período de formación. Cada estudiante dispone de dos orientadores a los que se debe exigir estrecha coordinación y colaboración: el tutor del centro o institución donde realiza las prácticas y el profesor supervisor de Facultad. El seguimiento del Practicum lo deben realizar ambos profesionales, orientando y supervisando las actividades del estudiante (p. 17).

La idea planteada nos lleva a comprender que el estudiante requiere del apoyo y orientación de los docentes tanto, el de la Universidad como el del centro educativo, durante la realización de su práctica pedagógica. De esta manera, corresponde que ambos docentes se vinculen no sólo con el estudiante, sino entre ellos, manteniendo canales de comunicación fluidos y una coordinación permanente durante el periodo de realización de la práctica.

Ahora el estudiante no sólo es quien asiste a la práctica y observa, sino que además, realiza diversas acciones y tareas, entre las que señala Molina (2004): diseña un plan de trabajo de su práctica, lo analiza con el docente de la Universidad, de manera que dicha propuesta sea viable en el contexto donde se inserta; sistematiza de forma permanente su proceso y acciones realizadas y conoce el plan de trabajo de la institución. Todo lo anterior, favorece que tal experiencia logre ser valorada por el estudiante y por tanto, se involucre participando en cada una de las tareas que se le solicitan, esto es, durante el periodo previo y también al momento de finalizar el proceso.

Tanto en el campo social como en el cultural, el escolar o el empresarial, el estudiante como futuro profesional de la pedagogía, podrá desarrollar funciones de prevención, ejecución e investigación y, relacionadas con cada una de ellas, deberán entrenarse en actividades tales como: detección de necesidades; diseño de programas educativos / formativos; seguimiento y evaluación de programas educativos; diseño, elaboración y evaluación de material y programas e investigaciones sobre temas relacionados con su campo profesional (Molina, 2004, p. 18).

Desde esta perspectiva, es posible decir que el proceso de práctica, es tanto la profundización de aprendizajes contextualizado en una realidad específica, como la consolidación y puesta en esa realidad de las competencias formativas como educadores; y su accionar traspasa las fronteras de la enseñanza.

Los estudiantes durante el proceso de prácticas se van incorporando a los niveles educativos correspondientes, en general en dos momentos; de

hecho gran cantidad de programas universitarios dirigidos a la formación del profesorado se preocupa por generar una visualización del proceso de práctica con un primer momento de “iniciación” donde asiste y observa la realidad. En muchas ocasiones es una acción clave puesto que el estudiante reafirma su vocación profesional, sin mucha intervención educativa. En el segundo momento, que corresponde a la “implicación” del estudiante, de forma progresiva, va actuando en el contexto determinado, lo cual supone un mayor acompañamiento durante el proceso. Es aquí donde el estudiante debe demostrar sus competencias adquiridas y consolidarlas, lo que además supone, el generar un trabajo colaborativo con el centro educativo y los actores involucrados. Sin embargo, nos señalan Armengol, Asparó, Jarriot, Massot y Sala (2011) que,

El alumnado de prácticas va al centro de prácticas con un encargo propuesto por su tutor de la universidad en el que raramente se delimitan las competencias profesionales que tiene que adquirir, por lo que el aprendizaje que se produce suele ser por inmersión: el alumno entra de pleno en el seno del grupo profesionales-usuarios y tiene que asumir parte del rol que tiene el profesional entrando, por tanto, en juego todas las dimensiones que conforman una competencia: aspectos de comprensión, resolución, experiencia, formación, etc. La competencia debe permitir pues una secuenciación de objetivos y logros de resultado y debe configurarse a través de capacidades, destrezas, habilidades y actitudes que conforman una realidad compleja [...] (p.73).

En el estudio empírico realizado por González y Hevia (2011), se indagó sobre la percepción de los estudiantes de profesorado en torno a las concepciones y aspectos relevantes del Practicum y su grado de satisfacción, a través de un cuestionario; se concluyó que, en general, los estudiantes perciben el proceso de forma positiva, considerando cada una de las dimensiones indagadas dentro de las cuales se encontraban: organización de las prácticas, agentes de Practicum, evaluación, utilidad de las prácticas, sugerencias. Los resultados arrojaron conclusiones interesantes tales como:

Los estudiantes poseen un alto nivel de satisfacción en relación a su proceso de prácticas, relacionado con aspectos como la coordinación general y quien lleva a cabo dicha función desde la facultad; también relevan las orientaciones que reciben por su tutor, docente de la facultad quien acompaña el proceso. Consideran el tema evaluativo del proceso, como un factor positivo ya que lo desarrollado durante el proceso se refleja en la calificación. También tienen una percepción positiva del tutor que los acompaña desde el centro de

práctica.

De acuerdo al estudio los estudiantes consideran además importante el proceso de aplicabilidad de los saberes teóricos durante esta experiencia práctica, sintiendo, en general, que se dan posibilidades de intervenir con un rol protagónico en sala.

Como aspectos de mejora y considerando los resultados de la investigación, los estudiantes consideran que, con el propósito de contribuir al mejoramiento de esta instancia formativa, se deben tener en cuenta tres cuestiones que nos parecen fundamentales, coincidiendo con González y Hevia (2011), cuando señalan que,

La necesidad de una mayor implicación del profesorado universitario que ejerce como tutor en la supervisión y apoyo a los estudiantes durante el período de realización de las prácticas, b) la profundización y ampliación de los cauces de comunicación inter-institucional (facultad-centros) y entre el alumnado y sus tutores, y c) la selección de los centros de prácticas, primando a aquellos que realmente ofrecen prácticas productivas al alumnado y constituyen espacios de aprendizaje contrastado (p. 227).

En otro estudio interesante realizado en México, por Rubio y Martínez (2012), en el que se indaga en torno a las percepciones de los estudiantes respecto a la acción tutorial desarrollada y los aspectos que ella implica, se precisa que los estudiantes perciben como un problema la disposición del profesor tutor, las debilidades presentadas son posibles de mejorar desde los aspectos organizativos del Practicum, situación que es coincidente con los aspectos a mejorar presentados por González y Hevia (2011).

Los resultados y hallazgos más relevantes y teniendo presente el discurso de los estudiantes, en relación al profesor tutor o supervisor, Rubio y Martínez (2012) las sintetizan en tres aspectos: la disponibilidad de tiempo en el cual explicitan que los tutores mantengan un horario visible de tutorías; otro aspecto es la actitud del tutor, donde los alumnos estiman esencial que la actitud sea empática y los acoja en situaciones determinadas y relacionadas con las prácticas; y finalmente el último aspecto se refieren al perfil del tutor, donde centran su discurso en que sea alguien capacitado para realizar la labor encomendada, considerando las características personales de quien tutoriza. Desde esta visión, los tutores deben conocer la labor que van a realizar, es

decir, que tengan experiencia, que conozcan la labor y que sepan desarrollarla.

Por su parte, el estudiante como actor clave del proceso de prácticas pedagógicas, debe construir esta experiencia asumiendo de forma gradual un rol de mayor protagonismo, lo que supone en un primer momento su incorporación al contexto de práctica donde observa, para luego ir accionando en esa realidad donde se inserta, integrándose al trabajo con el equipo, los niños y niñas y la comunidad educativa en general. Desde esta mirada, Puig (2004), señala que la experiencia de práctica se cimienta en cuatro pilares importantes: el primero es la incorporación y desarrollo de actividades en el centro educativo; la segunda la relación que coexiste entre el estudiante y los tutores que lo apoyan; la tercera supone la propuesta y evaluación de la experiencia formativa; y finalmente, la supervisión del proceso.

Es interesante agregar que al momento de incorporarse a la práctica surgen en el estudiante distintas sensaciones, sobre todo aquellas relacionadas a tensiones que provoca el integrarse a un ambiente nuevo y en muchas ocasiones, desconocidos; Puig (2004), define esta situación desde un contexto familiar: “El estudiante tiene un rol de hijo: debe cumplir aunque toma iniciativas, debe respetar la autoridad pero quiere volar solo” (p. 457); de ahí la trascendencia de generar vínculos positivos con el tutor supervisor y el tutor de aula, estableciendo así, una red de relaciones que serán determinantes durante el proceso formativo. Al respecto,

La experiencia práctica siempre genera, en el estudiante, aspectos personales, respuestas espontáneas, vivencias, sentimientos, contradicciones, inseguridades que el supervisor debe saber valorar y reconducir para conseguir que el estudiante se inicie en intervenciones e implicaciones cada vez más profesionales, al tiempo que descubre los mecanismos a través de los que se generan determinadas situaciones (Puig, 2004, p. 459).

Finalmente no podemos olvidarnos de las expectativas del estudiante frente al desafío que supone el inicio de este periodo de formación profesional; en general se refieren a que esperan que sea el supervisor quien le diga las acciones a desarrollar, lo cual supone una actitud más pasiva por parte del alumno, cuestión que nos parece necesaria de reflexionar en conjunto con el estudiantado; también es interesante identificar que en el estudiante existen temores relacionados con el ambiente en el cual se va a integrar, cómo va a ser recibido en el espacio de práctica, el miedo de saber si sus propuestas

educativas serán significativas o valoradas en el contexto donde se inserten. Resultan interesantes estas ideas desde la empatía del tutor, ya que, en definitiva, el proceso al cual se enfrentan genera en ellos ansiedad, principalmente relacionadas al “rechazo” por parte, de los docentes y la institución que los acoge. Por ello, se podría decir que buscan el apoyo desde el docente de la universidad que los acompaña en este proceso de inserción a la realidad; de aquí la importancia y el rol que asumen tanto el tutor como el supervisor, puesto que, son ellos quienes tienen la labor de orientar y favorecer el proceso formativo, donde el estudiante se sienta contenido y apoyado. Puig (2004) describe de forma muy interesante y desafiante para los docentes tutores de la Universidad, lo que le acontece en este proceso; por un lado nos habla de las expectativas del estudiante, y por otro, de las estrategias que utiliza para asumir las prácticas:

Las expectativas del estudiante están muy presentes y se expresan en la relación que establece con los tutores y supervisores. Existen diferentes mecanismos que pueden ser utilizados por el estudiante para enfrentar sus prácticas: a) El estudiante puede pedir que sea el tutor/supervisor el que le diga lo que debe hacer como si se tratara de indicaciones u órdenes del tutor que son tomadas con resignación. Esta actitud puede originarse en la ingenuidad y en la inseguridad que sienten algunos estudiantes al empezar sus prácticas. Si la relación o las indicaciones del tutor no toman en consideración estas expectativas, puede que la hostilidad y la incompreensión del estudiante se hagan patentes. b) El estudiante verbaliza de forma masiva e invasiva las situaciones que le preocupan, y sus miedos. En ocasiones, también con un exceso de atrevimiento, trata de vaciar su conciencia sin intentar entender qué le pasa. El miedo al rechazo o al reproche del tutor o supervisor le hace sentirse avergonzado y opera como “vaciador”. c) El estudiante puede buscar a alguien que le ayude a mejorar su inicio en el camino profesional. Si lo que se busca es apoyo, compartir los problemas que tiene que abordar y ayuda para buscar soluciones, la relación con el tutor y el supervisor puede convertirse en muy provechosa y contenedora, ya que el estudiante se siente reconocido y apoyado en sobrellevar la ansiedad que le produce su situación de aprendizaje. d) El estudiante necesita ser aceptado tal cual es, con todas sus posibilidades y defectos. Necesita comprensión, que a menudo se esfuerza por obtener, aunque teme decepcionar al tutor y al supervisor. Es necesario que se mantenga una aceptación incondicional que permita al estudiante enfrentarse a las frustraciones, límites y desilusiones inevitables de todo espacio de aprendizaje (Puig, 2004, p. 460).

Podemos agregar a lo anteriormente indicado, que junto a la capacidad empática de los tutores, especialmente respecto a las dos últimas expectativas formuladas, la actitud empática de los estudiantes con la realidad en que actúa es fundamental, considerando también el generar relaciones positivas con cada uno de los tutores de la universidad y de la escuela; como agentes claves del

proceso de práctica, asumen un grado de responsabilidad y compromiso, no sólo con el centro educativo y la calidad de los aprendizajes de los niños y las niñas, sino además, con las exigencias de calidad de su formación diseñadas desde la Universidad.

En este marco, es importante que los modelos de referencia del centro educativo sean accesibles y que las orientaciones entregadas sean precisas; el estudiante al involucrarse en el proceso debe también, desarrollar su capacidad autónoma, principalmente, en la toma de decisiones, manteniendo una constante reflexión del quehacer desempeñado, que lo conduzca a ser capaz de investigar, resolver situaciones, vincular lo teórico con lo práctico, contrastando sus marcos de referencias con el acopio de evidencias que surgen de las voces de los niños, niñas y actores de la comunidad educativa, en fin, impregnarse y dar sentido al proceso que experimenta.

3.2. Los tutores: actores claves como formadores en el proceso de práctica.

Según el Diccionario de la Lengua Española, el tutor es “la persona encargada de orientar a los alumnos de un curso o de una asignatura”. La misma fuente señala que “la acción de la tutoría es un método de enseñanza por medio del cual un estudiante o un grupo pequeño de estudiantes reciben educación personalizada e individualizada de parte de un profesor”. En otras palabras, es quién se responsabiliza y acompaña el proceso de la tutoría, a través de funciones tales como orientar, retroalimentar, dinamizar los procesos, ya sea proponiendo, organizando o resolviendo en el desarrollo de la tutoría, en conjunto con los estudiantes.

El tutor o supervisor es el docente de la institución de educación superior, que acompaña al estudiante durante su proceso de práctica y lo orienta tanto desde lo académico como desde lo práctico. Desde esta mirada, debiera facilitar al estudiante, por medio de un acompañamiento personalizado, el logro de metas y propósitos, acordes a la realidad de práctica; debiera favorecer que el estudiante sea capaz de desarrollar sus competencias reflexivas durante el proceso, apoyándolo frente a diversas situaciones que se van presentando en el contexto, a través de estrategias de mediación de modo que el estudiante vincule la teoría y la práctica, transfiriendo los conocimientos y saberes a las

instancias y experiencias vividas en su práctica. Así nos dice Martínez y Raposo (2011), que,

Con todo ello, el tutor/a de Practicum se configura como un elemento clave de la práctica pre-profesional, proporcionando un andamiaje procedimental y actitudinal así como un marco experiencial y, en ocasiones, conceptual donde los alumnos/as puedan situar sus experiencias, comprenderlas, analizarlas y reflexionarlas. El cómo hacerlo es cuestión de estilos o modelos pero, en cualquier caso, se trata de influenciar y comunicar su experticia a los practicantes, no sólo mediante el ejemplo, sino también desde el consejo, las discusiones localizadas en la práctica a través del análisis y estructuración del contexto, a través de la ayuda y soporte emocional (p. 159).

Esta triada de comunicar su experticia desde el ejemplo - el diálogo reflexivo e interactivo con el practicante – la contención emocional, a nuestro parecer constituye la fuerza viva de la mediación por parte del tutor de práctica. Es así como el rol que cumple el “profesor-tutor”, se corresponde con un profesional que orienta y apoya al estudiante durante su proceso de formación, manteniendo canales de comunicación e interacción permanente y fluidos con sus tutorados; además, debe establecer encuentros y otorgar informaciones pertinentes, desde el punto de vista académico, personal y profesional, de manera de favorecer un clima y una interacción positiva con quienes acompaña. En este punto, Rodríguez (2008), Ensher y Murphy (2005) y Sidhu, Kaur, Chan y Lee (2015), conciben al tutor desde una perspectiva humanista, entendiendo que debe ocuparse no sólo en relación a lo académico, sino además del plano personal del estudiante y también desde el plano profesional. Tenemos plena coincidencia con Rodríguez (2008), especialmente cuando expresa lo siguiente:

El tutor universitario es aquel profesor que ha de tener una motivación y preparación para la docencia así como un interés por el desarrollo del alumnado como persona, como estudiante y como futuro profesional. Su tarea va a consistir, fundamentalmente, en la formación. Uno de los componentes de ésta es la acción tutorial y, para desarrollarla, se requiere el desempeño de unos roles y funciones (p. 59).

En relación a lo mencionado, hay dos puntos importantes que pueden inferirse: por un lado, el papel fundamental que juega el tutor al momento de orientar al estudiante y ayudar a que observe, tome conciencia de su actuar a partir de preguntas, y que reflexione el proceso vivido. El segundo punto es buscar las estrategias para crear un clima adecuado y propicio en función del logro de interacciones comunicativas positivas con el estudiantado a cargo. De

esta manera, no podemos olvidar que las relaciones deben fortalecerse para que el acompañamiento del proceso sea valioso y se favorezca la consolidación de las competencias que comporta el perfil de egreso.

Según lo planteado por Rodríguez (2008) los roles del profesor-tutor podrían presentar tres dimensiones:

- aquellos orientados a desarrollar una tarea más académica,
- aquellos focalizados más en el plano de las interacciones y relaciones personales,
- aquellos que apuntan a desarrollar una acción orientadora, entendida como la asesoría personal y profesional.

También Rodríguez (2008) plantea que los roles que un tutor desempeña desde el plano académico son: la función docente que colabora en la internalización de los aprendizajes, consejero académico contribuyendo en áreas curriculares de su especialidad, tutor académico donde se preocupa del seguimiento del estudiante en cuanto al rendimiento, las estrategias de estudio, la organización de los tiempos, entre otras labores; además, debe informar el reglamento o normativa de la institución al estudiante o al grupo de estudiantes que tutoriza, y por último, confidente en el sentido de establecer un lazo recíproco de amistad para conocer y ayudar en situaciones personales y familiares del estudiante. En síntesis, los roles y funciones que realiza un tutor deben contemplar tres dimensiones: la académica propiamente tal, la personal y la profesional.

Zabalza (2007), muestra acuerdo con las tareas especificadas hasta aquí, diciendo que se corresponden a: “[...] una función general y básica de apoyo en los procesos de formación” (p. 131). Por otro lado, suma a lo anterior, funciones de tipo curricular considerando contenidos de trabajo y las estrategias adecuadas a utilizar; además de todo lo que dé cuenta de una orientación en situaciones que así lo ameriten. La otra función que señala está basada en acciones más burocráticas y administrativas, por ejemplo, inscripción de asignaturas, registros de asistencias, entre otras. Finalmente, Zabalza (2007) plantea que la tutoría supone una función de tipo más personal, que abarca el

conocer las expectativas, problemáticas y situaciones por las cuales se ven enfrentados los estudiantes. En síntesis, éste autor señala que quien realiza la tutoría debe “[...] prestar guía y apoyo a los estudiantes y ayudarles a resolver los problemas que se les vayan presentando tanto en relación a nuestra disciplina como en relación a la carrera en su conjunto” (p. 131).

En razón de lo planteado, quien desarrolla las labores de tutoría o acompañamiento de las prácticas debe poseer ciertas cualidades o características, que lo lleven a resolver situaciones determinadas en momentos cruciales. Según Riart y Gallego (2006), el tutor debe ser una persona madura y con una estabilidad emocional, demostrando tres actitudes básicas: la empatía, la actitud positiva y la consideración personalizada a cada uno de sus estudiantes.

En este sentido, el tutor debe cumplir tres funciones fundamentales: la primera es informativa, la segunda está destinada a llevar un registro y seguimiento académico, interviniendo y buscando estrategias de acción de acuerdo a su programa. Finalmente, la tercera función, está en orientar el proceso de formación del estudiantado, en lo que se refiere a las prácticas; sin embargo, no se puede dejar de mencionar que una función importante es la de tipo más personal, donde se establecen redes de apoyo entre el estudiante y el tutor quien lo acompaña y ayuda a resolver situaciones de la vida más íntimas. Así lo menciona Zabalza. (2007) cuando expresa que: “La relación entre profesor y estudiante trasciende, en estos casos, el marco de su propia disciplina y se convierte en “formador” y “orientador” del estudiante” (p. 132).

El docente de la Universidad, tutor o supervisor, además, cumple una función de extensión desde la universidad y hacia el contexto educativo donde se encuentra el alumno; por lo cual, no sólo debe atender los requerimientos del estudiante, sino que además debe mantener un vínculo activo y positivo con los lugares donde acompaña y supervisa prácticas. En el estudio realizado por Romero y Maturana (2012) en Santiago de Chile, se aplica un cuestionario y entrevistas en profundidad a las supervisoras de un programa de formación en educación; se concluye que ellas se perciben como quienes contribuyen fundamentalmente en el proceso de retroalimentación de los estudiantes, en su contención emocional y además, se visualizan como representantes del estudiantado en los centros educativos. En el informe del estudio de Romero y

Maturana (2012), se reafirma esta tarea formativa personalizada del tutor, diciendo que,

En relación con la dimensión tríada formativa, las supervisoras se reconocen a sí mismas como retro-alimentadoras del proceso de aprendizaje de los estudiantes y como mentoras pedagógicas y emocionales de los estudiantes. Además, se perciben a sí mismas como representantes de los estudiantes en los centros de práctica (p. 663).

Pérez-García (2005) en un estudio realizado donde se indagaba respecto a las funciones que desempeña el tutor o supervisor, por medio de un cuestionario en el cual los ítems seleccionados respondían a conocer sobre la estimulación que el docente hace para que el alumno desarrolle sus competencias reflexivas, dentro del proceso. De acuerdo a ello, se concluye que ellos tienen una mirada positiva de la labor que realizan, en especial en las acciones que ayudan a favorecer los procedimientos reflexivos de los estudiantes en su proceso de prácticas; siguiendo con esta mirada, los supervisores mencionan que deben mejorar en apoyar a los estudiantes a desarrollar aspectos de búsqueda y selección de información relevante, por ejemplo, en la lectura de textos o documentos, comparando así este nuevo conocimiento con lo abordado desde la teoría, de manera que potencian una visión crítica de lo que el estudiante observa en la realidad donde está inmerso, logrando cuestionar y mejorar transformando la realidad.

Agregamos a lo planteado por Pérez-García (2005) lo conclusivo de la investigación realizada por García et al. (2016), quien, desde la perspectiva académica, hace alusión a las competencias desarrolladas por el tutor universitario en dos momentos: el primero referido a la revisión bibliográfica, y el segundo a recopilar información relevante por medio de estrategias de recogida de la misma. Desde el primer procedimiento, se recogen ideas que afirman la función de contribuir en el proceso reflexivo del estudiante por medio de diversas estrategias, mientras que durante la aplicación de los grupos focales los participantes de la investigación consideran que es importante el apoyarlos y orientarlos, dando la libertad y autonomía para que los estudiantes tomen decisiones propias en el proceso de práctica.

En esta misma investigación señalada por García et al. (2016), es necesario relevar que desde lo teórico y luego de la revisión de documentación referida a la temática, se explicita que la función del tutor se define desde tres

dimensiones: desde una perspectiva institucional, desde su relación con el logro académico de los estudiantes y desde el desarrollo integral de los alumnos. Ahora considerando la aplicación de los grupos focales y luego de los análisis se llega a la siguiente conclusión:

Sobre las competencias que debe tener un tutor, los entrevistados coincidieron en mencionar: los conocimientos (tanto institucionales, como académicos), las habilidades de comunicación y características propias del tutor que faciliten esa comunicación, así como las actitudes, entre ellas la disponibilidad y altas expectativas de logro, como las principales competencias que debe mostrar un tutor (p. 115).

En conclusión, dentro del campo de formación docente es importante la labor y función que cumple la persona responsable de acompañar al estudiante en su proceso de práctica, puesto que se necesita de la observación que realiza en el ambiente práctico donde se inserta el estudiante, y de la conversación permanente, luego de la visita para socializar dichas acciones; esto es, considerando la experiencia del estudiante. A partir de dicho diálogo el estudiante reevalúa su quehacer, propone acciones, acepta sugerencias, entre otras posibilidades de construcción de su práctica, siendo orientado por el docente o tutor que lo acompaña, “[...] persona experimentada que recibe la encomienda de participar en la formación e inserción laboral de un joven aprendiz” (Cid, 2011, p. 131), tarea sobre la cual se observa una tendencia focalizada en el consenso.

3.3. Los educadores en aula: co-formadores que participan en el proceso de práctica.

Forman parte importante del proceso ya que, desde su contexto contribuyen en la formación del estudiante, es así entonces que podemos decir que son aquellos profesores que están laboralmente insertos en el sistema educativo y la función principal es orientar y asesorar al estudiante durante el ejercicio de su práctica, considerando su experiencia desde la institución educativa.

En tal sentido, poseen una función colaborativa, co-formadora, ya que además de establecer un contacto y apoyo a los estudiantes que se incorporan en su contexto de práctica, establecen un contacto periódico con los tutores y/o docentes universitarios.

Desde esta mirada el docente de la escuela se considera vital al momento de compartir la labor con el docente universitario; su propósito es contribuir dentro de la realidad misma, orientando al estudiante de manera que logre desarrollar las acciones que le competen de acuerdo a su nivel de formación profesional, en general. Dicho rol sostiene diferentes denominaciones: tutor profesional, supervisor de aula, mentor, en nuestro caso educador de aula; sin embargo, desde las distintas acepciones pareciera ser que las funciones son muy similares.

Puig (2006) hace referencia a que el tutor profesional es aquel que ayuda desde la “instrucción”, siendo para el estudiante un modelo de referencia, que va analizando junto a su quehacer práctico, aquellos aspectos negativos y positivos que va observando; por lo tanto, dicha figura asume una relevancia fundamental para el estudiante, ya que es el reflejo de lo que se plateará más tarde desde su vida laboral, así lo afirma la autora al exponer que:

Acompaña desde la instrucción y sobre todo desde el modelaje. Los tutores son los referentes educativos más poderosos y eficaces para el estudiante. Su tarea docente es reconocida a través del trabajo pedagógico que realizan con los estudiantes y a través de la atención y del seguimiento de las prácticas. Estos profesionales juegan un papel fundamental en la formación del estudiante. Hay que destacar que son, en general, la primera imagen del mundo profesional que reciben los alumnos, que es precisamente en las prácticas, y junto con el profesional, donde él conocen un estilo, un modelo del quehacer profesional (p. 14).

Autores como Puig (2006), Inostroza (2011), González (2011), coinciden que las funciones del profesional de sala están dirigidas al acompañamiento permanente y orientación desde el centro de práctica a los estudiantes que asisten a sus centros educativos; en este sentido favorecen el seguimiento de las acciones de los alumnos cada vez que asisten al centro, lo que permite tener una mirada más precisa del rol que éste cumple y de cómo lo desempeña. Ahora bien, Puig (2006) agrega que son importantes las funciones que se dan por el tiempo de convivencia y que surgen, en general, de manera espontánea, estas son: la retroalimentación, el apoyo y la contención. Al respecto, en consonancia con Puig (2006), Inostroza (2011) afirma:

Concebimos a los mentores como “expertos críticos”, que actúan como mediadores estratégicos, colaborando en el desarrollo profesional del principiante, a través de

co-pensar concepciones y/o alternativas de acción fundadas, tanto en el saber pedagógico como disciplinario, frente a los diversos dilemas o problemas que se le presentan a éste en su actuar, facilitándole su integración constructiva y autónoma a su comunidad educativa (p. 34).

Así también, son concordantes las definiciones del Departamento de Educación y Humanidades, de la Universidad Católica Silva Henríquez (2009), que describe el rol del profesor guía o colaborador, “como aquél profesional que pertenece a un establecimiento de educación con una formación del área en cuanto a sus saberes, quien entrega las bases y brinda el respaldo que permita al estudiante aplicar teorías y estrategias de enseñanza” (p.11) adquiridas en sus inicios de formación. En este punto, focalizan la relevancia que tiene este profesional de aula, sobre la tarea de “conducir los procesos reflexivos” (p.11) del alumno en su quehacer práctico. En este documento además se plantean algunos roles que determinan las funciones y acciones a desarrollar por el docente colaborador, entre las que se consideran acompañar, observar, conducir, orientar, retroalimentar y evaluar el proceso de inserción del estudiantado en el contexto educativo donde realiza su práctica.

El significado de la mentoría está definido por la relación que se establece entre una persona que ayuda a otra de manera natural o intencional (Single y Muller, 1999), en un ámbito determinado de su vida o de su trabajo. Los programas de mentorías, no libres de dificultades, otorgan múltiples beneficios (Crisp y Cruz, 2009), y tal como señala Carr (1999), pueden adquirir distintas formas y modalidades en función del propósito que éste tenga para la institución. Los sistemas de mentorías se distinguen en función del tipo de relación que se establece entre el principiante y el mentor, de este modo es posible reconocer, por ejemplo la mentoría natural, intencional, paritaria o de enlace (Carr, 1999) o bien en el modelo de Orland-Barack (2006), Topdown, Botton-up, interactivo y colaborativo, cada una con rasgos que definen el tipo de relación.

4. ¿Qué pasa con la formación práctica en educación infantil en Chile?

En Chile el tema de la calidad en educación superior, como ya se ha puntualizado, ha significado un contenido importante desde el rol de la formación inicial docente, considerando las políticas educativas que se han generado durante los últimos años, cuyas mayores variables corresponden,

principalmente a temas de globalización y la masificación de nuevas tecnologías.

Con relación a la formación inicial de profesores, se desea puntualizar que en la década de los 80 y a partir de las disposiciones ejercidas por el gobierno militar de la época, existe una transformación del modelo educacional relacionado al financiamiento y gestión del sistema, lo cual derivó en la creación de instituciones educativas desde una perspectiva de mercado, que han incidido en poner en jaque el tema de la calidad de esta formación. Así lo explican Moreno y Gamboa (2014):

Respecto a la Educación Superior, se dictaron una serie de Decretos con Fuerza de Ley para reestructurarla drásticamente (DFL N.º 1 y 4 de 1980; y DFL N.º 5 y 24 de 1981). Entre dichas medidas, junto al término de la gratuidad de los estudios (RUIZ, 1997, 2010), destaca la eliminación del carácter universitario de las carreras pedagógicas, lo que sin duda tuvo consecuencias en relación al menoscabo de la profesión y a la calidad del proceso formativo (pp. 56-57).

Lo anterior, dio paso a la generación de instituciones de orden privado así como institutos o centros de formación técnica, y como lo señalan los autores, con una lógica de mercado, lo que vinculado al gran número de estas últimas instituciones privadas, se vieron afectados los sistemas de supervisión del Estado de la calidad de los programas ofertados.

Tomando en cuenta lo anterior, hoy en día, existe un total de 58 universidades a lo largo de todo el país, dentro de las cuales; de ellas, 49 Universidades imparten carreras destinadas a la formación de profesores, de los cuales 27 programas corresponden a estas instituciones privadas, creadas posteriormente al año 1981 señalado. En general, dichos programas de estudio presentados dan cuenta de una formación en la cual se consideran aspectos teóricos o fundamentales de educación, aspectos relacionados a la especialidad, aspectos referidos a la formación general y finalmente aquellos destinados a las prácticas.

Junto a lo anterior, en Chile la formación del profesorado se comprende en cuatro niveles, vinculado a lo que se desarrolla en el sistema escolar, es así como los programas que se imparten van dirigidos a la enseñanza de la primera infancia (0 a 6 años), la segunda infancia (7 a 12 años), la etapa de

adolescencia (13 a 17 años) y la enseñanza de la diversidad e inclusión. Avalos (2004) se refiere a esta realidad, explicando que,

La formación docente se ofrece en cuatro niveles (Parvulario, Básico, Medio y Diferencial) y se organiza en carreras. Se entiende por “carrera” a los planes y programas de estudios que se imparten en las instituciones de educación superior y que permite el desarrollo personal y la formación necesaria para obtener un título profesional o técnico de nivel superior. En las universidades, los estudios en cada carrera culminan con el otorgamiento del grado de Licenciado en Educación (p.11).

Es importante señalar que como un aspecto principal y común para cada una de las especialidades destinadas a la formación docente, es que se considera dentro de su proceso formativo una duración de 10 semestres como máximo, lo que se traduce en cuatro años y medio a 5 años de duración del programa. La figura N° 1.1 que se muestra, a continuación, nos brinda una visión general de la trayectoria y duración de carreras dirigidas a la formación de profesores, considerando los niveles educativos mencionados, situación que se mantiene estable en la actualidad.

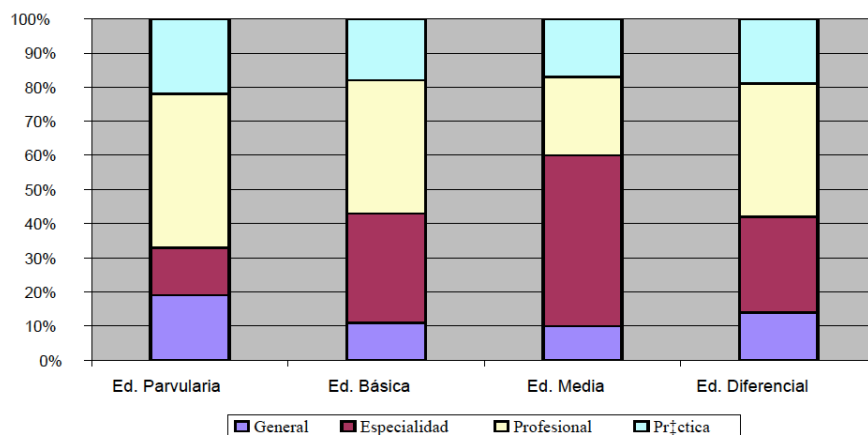
Figura N° 1.1: Trayectorias de formación docente por carreras y duración en semestre.

1. Profesor/a Educación Parvularia : Institutos Profesionales	Semestres	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII		
2. Profesor/ y Licenciado en Educación Parvularia: Universidades	Semestres	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
3. Profesor/a Educación General Básica (con o sin mención); Institutos Profesionales	Semestres	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII		
4. Profesor/a y Licenciado en Educación General Básica: Universidades	Semestres	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
5. Profesor/a y Licenciado en Educación General Básica con mención: Universidades	Semestres	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
6. Profesor/a de Educación Media con especialización: Instituto Profesional	Semestres	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	
7. Profesor/a y Licenciado en Educación Media con especialización: Universidad	Semestres	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
8. Profesor/a y Licenciado en Educación Media post otra licenciatura o título profesional	Semestres	I	II	III							
9. Profesor/a en Educación Diferencial: Instituto Profesional	Semestres	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII		
10. Profesor/a y Licenciado en Educación Diferencial: Universidad	Semestres	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X

Fuente: Consejo Superior de Educación y Avalos (2003, p. 22).

Otro aspecto importante a tener presente en los diferentes programas de formación docente, es la relevancia que otorgan en sus planes de estudio a la formación práctica del estudiantado, dentro de los cuales se considera abordar tanto saberes fundamentales de la pedagogía, saberes disciplinares desde cada especialidad, saberes generales y saberes prácticos. Se puede observar en el estudio realizado por Ávalos (2004), la distribución que tienen las prácticas pedagógicas en la estructura curricular para las diferentes carreras por área de formación, en la siguiente figura N° 2.

Figura N° 1. 2: Distribución contenidos curriculares por área de formación y carrera. (Avalos, 2002).



Fuente: Consejo Superior de Educación y Avalos (2003, p. 24).

De acuerdo a la figura 2, se puede mencionar que, la generalidad de los planes de estudio son coincidentes, en cuanto a las actividades curriculares destinadas a la realización de prácticas, mientras que las asignaturas destinadas a contenidos de especialidad son más requeridos en educación media; y aquellos referidos a contenidos profesionales están concentrados en las carreras de niveles de educación parvularia.

Los planes de estudios contienen asignaturas vinculadas a entregar saberes disciplinares de la especialidad, otras referidas a la formación general, los que se complementan con el proyecto educativo universitario; y un tercer grupo, que se relacionan con aspectos fundamentales de la profesión y el saber pedagógico: Además, contemplan aspectos destinados a la formación de

prácticas donde la incorporación de estudiantes al campo real considera un espacio definido, que es fundamental para completar el proceso formativo.

Es así que las diferentes entidades educativas han considerado el realizar convenios con diversas instituciones y organizaciones comunitarias de manera de hacer más efectivo el aprendizaje práctico, que implica la formación docente. En este aspecto, algunas han propiciado proyectos donde se vinculan las diversas instituciones acercando la Universidad al sistema escolar, trabajando con “mentores” o profesores de las escuelas que acompañan y supervisan los procesos de prácticas desde el contexto escolar.

La formación práctica en Chile, en especial en educación infantil busca que los profesionales que se forman en dicha especialidad cuenten con conocimientos, competencias y habilidades particulares que lo distingan de otro profesional de la educación, puesto que deben centrarse en una etapa y características distintas, como es la etapa de la primera infancia. Se estima que, deben poseer no sólo características distintivas, sino que además deben conocer e identificar estrategias metodológicas y de evaluación adecuadas para ser aplicadas en niños y niñas que se encuentren en la etapa de la primera infancia. Márquez (2009) afirma que:

Los especialistas de Educación Infantil y Primaria se forman en la Universidad para ser maestros, acceden a los estudios superiores con la idea de prepararse para una profesión y durante tres años reciben formación teórica y práctica con la que se trata de darles el carácter profesional. Se busca que conozcan las características del alumnado con el que van a trabajar, los procesos de enseñanza aprendizaje, las estrategias metodológicas más adecuadas para cada edad, los procesos de evaluación, las tareas que tendrán que desempeñar, etc., y que además interaccionen con la escuela real a través del Practicum (p. 35).

Consecuentes con lo anterior, es que las instituciones de formación docente en educación infantil deben favorecer, potenciar y evidenciar en sus propuestas de planes y programas de estudios, competencias centradas en y para la primera infancia, las cuales aseguren el desarrollo integral de los niños y las niñas, considerando, a sus familias y sus contextos reales; teniendo en cuenta como cimiento fundamental lo que se estipula en los Derechos del Niño, y el fin pedagógico que poseen las Bases Curriculares de Educación (BCEPA), es decir:

Favorecer una educación de calidad, oportuna y pertinente, que propicie aprendizajes relevantes y significativos en función del bienestar, el desarrollo pleno y la trascendencia de la niña y del niño como personas. Ello, en estrecha relación y complementación con la labor educativa de la familia, propiciando a la vez su continuidad en el sistema educativo y su contribución a la sociedad, en un marco de valores nacionalmente compartidos y considerando los Derechos del Niño (MINEDUC, 2005, p. 23)

Esta declaración que hace el MINEDUC (2005) incide en que las instituciones de educación superior que consideren la formación en educación infantil, contemplen en sus planes de estudios, no solo la apropiación de competencias destinadas a la adquisición de conocimientos, sino que además, propicien la formación de profesionales que tengan actitudes que los lleven a analizar todas las posibilidades que ofrece el medio para hacer más atractivo, adecuado y exitoso el proceso de aprendizaje de los párvulos/as. La transformación de la educadora y del educador en un modelo de referencia para los niños y las niñas, conlleva el que puedan desempeñar funciones educativas tales como: diseñar, implementar y evaluar currículos pertinentes para la primera infancia. En este contexto, el MINEDUC (2005), afirma que el rol de liderazgo con relación al proceso de enseñanza y aprendizaje del/la educador/a, se corresponde con ser un/a investigador/a en acción, que busca “nuevas metodologías para trabajar con los niños y niñas, para así brindar mejores oportunidades de aprendizaje, sin olvidar la diversidad tanto en las formas de aprendizaje, como en los intereses y capacidades de los/as párvulos/as que está educando” (p.15).

Peralta (2002) afirma, por su parte, que el rol que debe desempeñar el educador infantil, es ser un agente transformador, lo que implica, analizar de manera permanente su quehacer frente a las acciones que desarrolla o propone, tanto para los párvulos como para la comunidad educativa donde se inserta; esta competencia es la que deben potenciar los centros de formación docente en educación para la primera infancia, teniendo presente que hoy en día el concepto de niño o niña: “reafirma su carácter de persona-sujeto, con derechos, pensamientos, necesidades pero también fortalezas y con muchas potencialidades que favorecen donde ellos tienen un rol central en su desarrollo y en su sociedad” (p. 12). Es una pedagogía fundada en y por el párvulo, en sus derechos y potencialidades, los que deben ser orientados a generar cambios positivos; un profesional de la educación infantil, “capaz –junto con su

comunidad educativa –de diagnosticar sus requerimientos y generar propuestas específicas de calidad, que permitan más y mejores aprendizajes para los párvulos y un mejoramiento de las prácticas pedagógicas para el propio desarrollo profesional” (Peralta, 2002, p. 15).

Asimismo, una formación práctica desde los inicios de su proceso académico, se vuelve irrenunciable, de modo de ofrecer espacios a los estudiantes, según lo planteado por Zabalza (2007) que los vinculen con la realidad educativa, acompañados por tutorías que tienen en cuenta aspectos académicos, profesionales, prácticos, personales e interpersonales, como ya se ha señalado.

En la figura N° 1.3 que se muestra enseguida, da cuenta de las carreras destinadas a la formación de educadoras de párvulos, con los requerimientos y características más relevantes, considerando aspectos tales como: duración de la carrera, horas destinadas a la formación práctica, número de créditos requeridos en la formación práctica, número de semestre en el cual se desarrollan los procesos de práctica y la práctica inicial, horas presenciales y no presenciales que estipula el programa de las asignaturas de prácticas, la presencia de documentos referentes a las actividades destinadas a prácticas, entre otros. Todo ello nos demuestra que en general los procesos de prácticas profesionales son similares en cuanto a su ubicación en los diferentes planes de estudio, sin embargo, cada uno de ellos otorga un sello a su formación profesional.

Figura N° 1.3: Carreras destinadas a la formación de Educadoras de Párvulos.

XCVB	I	II	III	IV
Nombre de la carrera	Educación Parvularia	Educación Parvularia	Ed. de Párvulos	Ed. Parvularia
N° de semestres de la carrera	8	8	9	9
Total de horas de la carrera	3.296	7.200	7.200	7.924
Total de horas de la práctica primer bloque (inicial + intermedias o progresivas)	224 (3 sem.)	240 (6 sem.)	780	312 (anuales)
Total de horas de la práctica 2° bloque (Profesional o final)	288 (1 sem.)	600 (2 sem.)	720	240
Crédito total de la carrera	Sin crédito	240	240	283
Total de crédito práctica primer bloque (inicial + Intermedias y/o progresivas.	Sin crédito	48	26	24
Total de crédito práctica segundo bloque (final o profesional)	Sin crédito	40	24	25
Número asignaturas de prácticas incluidas en el primer bloque	3	6	6	6
Semestre en que va ubicada la práctica inicial	4	1	2	3 y 4
Semestres en que van ubicadas las prácticas intermedias	6 y 7	2, 3, 4, 5, 6	3, 4, 5, 6, 7	5, 6, 7, 8
Semestre en que va ubicada la práctica profesional	8	7 y 8	8	9
Utiliza programa de asignatura, reglamento, guías u otro documento. Por favor especificar	Programas y reglamentos	Programas de asignaturas y reglamentos de práctica	Programa de asignatura, reglamento, modelo de práctica	Reglamento de práctica y guía de aprendizaje.
Horas presenciales	Sin crédito	1.152	1.188	552
Horas no presenciales o indirectas	Sin crédito	342	312	F/D*
Valor del crédito en horas de la institución	Sin crédito	30	30	28

Fuente: CINDA (2015).

De acuerdo a lo observado, las carreras de Educación Parvularia, en nuestro país, no difieren en los aspectos generales de estructura, sino más bien, en el crédito que poseen las asignaturas y en el peso que el eje de prácticas presenta en el currículo formativo; es así que la tabla N° 3 nos permite afirmar que del total de créditos de la carrera que oscila entre 240 y 283, el peso en créditos que corresponde a las prácticas va entre un 20% y un 40%. Llama la atención que la progresión que se busca aún no ha sido superada, ya que en algunas carreras la formación práctica se da desde el 5° al 8° semestre, a diferencia de otros programas en que los estudiantes comienzan a vincularse con la realidad desde el 2° semestre de la carrera. Además los documentos más frecuentes relacionados a este proceso, son los programas de asignatura y los reglamentos. Y una de ella, considera un modelo de práctica y otra, guías de aprendizaje. En síntesis, es posible afirmar que la formación de educadores de párvulos cuentan con diferentes aproximaciones curriculares.

5. La formación práctica del /de la Educador/a de Párvulos en la Escuela de Educación Parvularia de la Universidad de Valparaíso, Chile.

5.1. Perfil profesional y formación práctica en la Escuela Educación Parvularia de la Universidad de Valparaíso.

Con el propósito de responder a las demandas e iniciativas de mejora centradas en posibilitar oportunidades a la primera infancia se crea la Escuela de Educación Parvularia de la Universidad de Valparaíso formalmente el 10 de Septiembre del año 2003, a través del Decreto Exento N° 02071; se aprueba la apertura en los campus de Valparaíso y San Felipe, siendo su dependencia administrativa la Facultad de Medicina. Las primeras cohortes de estudiantes ingresan en Marzo del año 2004.

La creación de la carrera también obedece a la necesidad planteada por las políticas nacionales de ampliación de cobertura del primer nivel de formación, y los requerimientos de contar con profesionales de la educación capaces de otorgar oportunidades a niños y niñas en aquellos sectores de mayor vulnerabilidad, garantizando un estado de desarrollo biopsicosocial para los infantes del país y abordando esta tarea en conjunto con sus familias y la comunidad.

La Escuela de Educación Parvularia de la Universidad de Valparaíso inmersa en la Facultad de Medicina, como se ha señalado, considera las demandas actuales de formación docente en articulación con los campos disciplinares y complementarios en salud y educación. El sustento teórico de investigaciones y estudios referidos al desarrollo humano en las primeras etapas de la vida, desde la perspectiva de las neurociencias, junto al marco curricular expresado en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (MIEDUC, 2005) y la relación entre salud y educación, fundamentan la construcción de la identidad de educador/a de párvulos en las dos menciones concebidas: una de Promoción de la Salud y la otra, de Comunicación y Trastornos del Lenguaje.

La Escuela de Educación Parvularia de la Universidad de Valparaíso dentro de su Proyecto Curricular (2012a), enfatiza como misión la formación de

profesionales con un alto nivel de saberes relacionados con su especialidad y con el campo de interacciones o vínculos que subyacen a estas áreas; que posean la capacidad de generar cambios necesarios en el plano educativo, como un profesional creativo, con espíritu emprendedor e investigador. Propone para la construcción de la identidad profesional, una mirada socio-crítica desde un paradigma humanista e integrador de la educación y la salud.

De acuerdo a lo anterior, su visión aspira,

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 (2012a, p. 23).

En este mismo orden y dirección, esta escuela formadora – teniendo en cuenta la misión y su visión –, busca formar profesionales de la educación vinculadas al área de salud que logren responder a las necesidades biopsicosociales de la primera infancia, sus familias y comunidad; además de ser críticos, reflexivos y creativos para generar las diversas estrategias de aprendizaje requeridas en la educación de los niños y las niñas, como también, en la generación de redes de trabajo multidisciplinarios e intersectoriales. Se observa claramente, que los logros alcanzados al respecto, permitirán 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 los infantes.

La formación se construye bajo un modelo pedagógico y una perspectiva de desarrollo integral del /la estudiante propuesta por la Facultad de Medicina:

Orientado por competencias y sustentado en valores, en una conceptualización de las competencias que pone de relieve los conocimientos, desde una perspectiva integradora en que el componente cognitivo es imprescindible, pero en una relación dinámica con las habilidades y los elementos actitudinales (Universidad de Valparaíso, 2010, p. 8).

Conforme al plan institucional de la Universidad de Valparaíso, cabe agregar que su quehacer se orienta a “la formación de personas con capacidades profesionales y técnicas, con profundos valores éticos, sustentados en los principios esenciales de libertad, democracia y pluralismo”

(Escuela Educación Parvularia, 2012a, p. 23). El desafío es la formación de profesionales que manifiesten actitudes de compromiso social con la evolución y progreso de la sociedad, incluyendo valores culturales, filosóficos y la concepción política y económica del país; en vistas a favorecer las oportunidades de la primera infancia y la ampliación de la cobertura de la Educación Parvularia, especialmente en los sectores más vulnerables; así también, formar profesionales capaces de llevar a cabo esta labor junto a niños y niñas, con sus familias. Con este mismo propósito el Proyecto Curricular (Escuela Educación Parvularia, 2012a) de la carrera explicita los siguientes requerimientos actuales:

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 (p. 25)

Con referencia a lo anterior y para hacer realidad la misión de la Escuela de Educación Parvularia de la Universidad de Valparaíso, en cuanto a la formación de profesionales, los objetivos establecidos en el Proyecto Curricular (Escuela Educación Parvularia, 2012a), se destacan los siguientes:

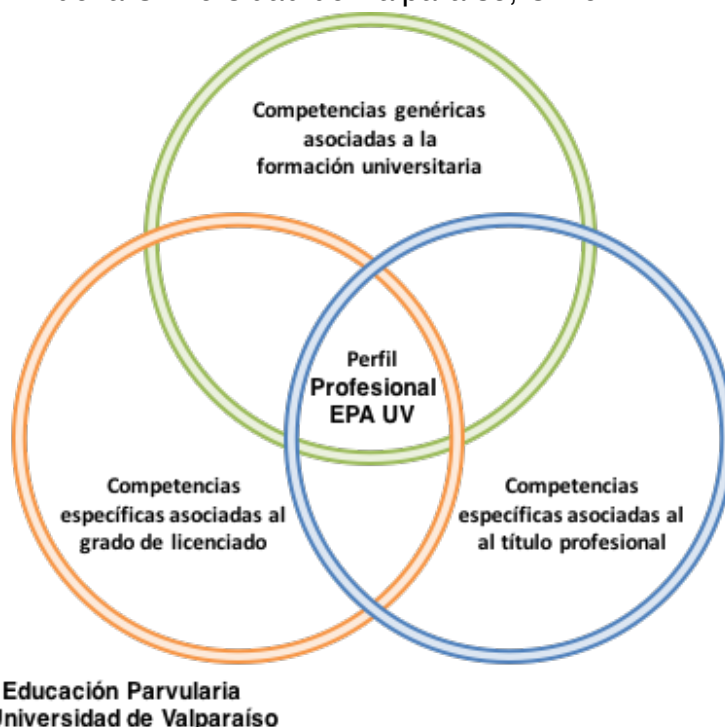
- Formar profesionales capaces de generar situaciones de aprendizaje significativas, pertinentes, oportunas y contextualizadas con niños y niñas que se encuentren insertos en la Educación Parvularia, atendiendo integralmente a la diversidad biopsicosocial de niños, niñas, familias y sus contextos;
- 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 autocriticas 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 y por último 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.

Desde esta mirada ,el perfil profesional integra como lo muestra la figura N° 1.4, competencias genéricas como especificas asociadas al grado de Licenciado y al Título Profesional, cuyo centro es la construcción de una identidad profesional propia, distintiva, actitudinal y con valores, en el plano investigativo y el del quehacer profesional, respectivamente.

Figura N° 1.4: Competencias del Perfil Profesional de Educadores de Párvulos de la Universidad de Valparaíso, Chile.



Fuente: Elaboración propia.

En la figura que se muestra a continuación, se detallan las competencias de egreso asociadas al perfil profesional de la profesional que busca formar la Escuela de Educación Parvularia de la Universidad de Valparaíso.

Figura N° 1.5: Competencias de egreso asociadas al perfil profesional del/de la Educador/a de Párvulos formada en la Escuela de Educación Parvularia de la Universidad de Valparaíso.

<p>Competencias Específicas asociadas al grado Académico</p>	<ul style="list-style-type: none"> Evidencia una actitud investigativa en la construcción del saber pedagógico y generación de conocimientos y su implementación en variados contextos educativos, sustentada en el dominio de teorías y métodos de investigación, así como de los fundamentos teóricos disciplinares actualizados y del análisis crítico y reflexivo de la realidad.
<p>Competencias asociadas al título profesional</p>	<ul style="list-style-type: none"> Planifica, organiza, ejecuta y evalúa propuestas pedagógicas para potenciar aprendizajes significativos, relevantes oportunos, pertinentes y de calidad, en niños y niñas de 0 a 6 años, considerando componentes del currículum coherentes con el contexto educativo, con las metas y el marco curricular nacional. Actúa como Educador/a de Párvulos de manera coherente, integral y respetuosa del ser humano, considerado como unidad biopsicosocial unívoca y diversa, promoviendo sus derechos, en un trato ético hacia los niños y niñas, las familias, los equipos de trabajo y la comunidad. Gestiona contextos educativos saludables potenciadores del desarrollo del ser humano, considerando la diversidad de personas, familias y comunidades ejecutando propuestas que enfatizan la promoción de la salud, desde una perspectiva biopsicosocial y holística (Mención Promoción de la Salud). Gestiona contextos educativos saludables potenciadores del desarrollo del ser humano, considerando la diversidad de personas, familias y comunidades ejecutando propuestas que enfatizan en la comunicación efectiva y el abordaje de dificultades del lenguaje, desde una perspectiva biopsicosocial y holística (Mención Comunicación y Trastornos del Lenguaje). Desarrolla proyectos educativos con la comunidad a favor de la infancia, asumiendo un liderazgo participativo y colaborativo, estableciendo redes sociocomunitarias y participando en equipos de trabajo interdisciplinarios e intersectoriales.
<p>Competencias Genéricas asociadas a la Formación Universitaria</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actúa como profesional autónomo y responsable en los distintos ámbitos de desempeño, asumiéndose como ciudadano sensible y comprometido con su entorno. Maneja profesionalmente el lenguaje y la comunicación de manera efectiva, incorporando el uso de tecnologías de la información y la comunicación, para diferentes situaciones e interlocutores. Interactúa de manera asertiva y flexible frente a nuevas situaciones, anticipándose a los diferentes escenarios con capacidad creativa para plantear y resolver problemas, constituyéndose en agente de cambio en diferentes situaciones y contextos.

Fuente: Elaboración propia.

Sobre la base de este perfil, el Plan de Estudios presenta una secuencia formativa que combina complejidad y progresión en el desarrollo de las competencias de egreso, integrando en los procesos formativos, los avances de la investigación de diversas disciplinas, con énfasis en el desarrollo ético orientado al respeto de las necesidades, intereses y derechos de niñas y niños, y el compromiso con el desarrollo y fortalecimiento de las capacidades infantiles.

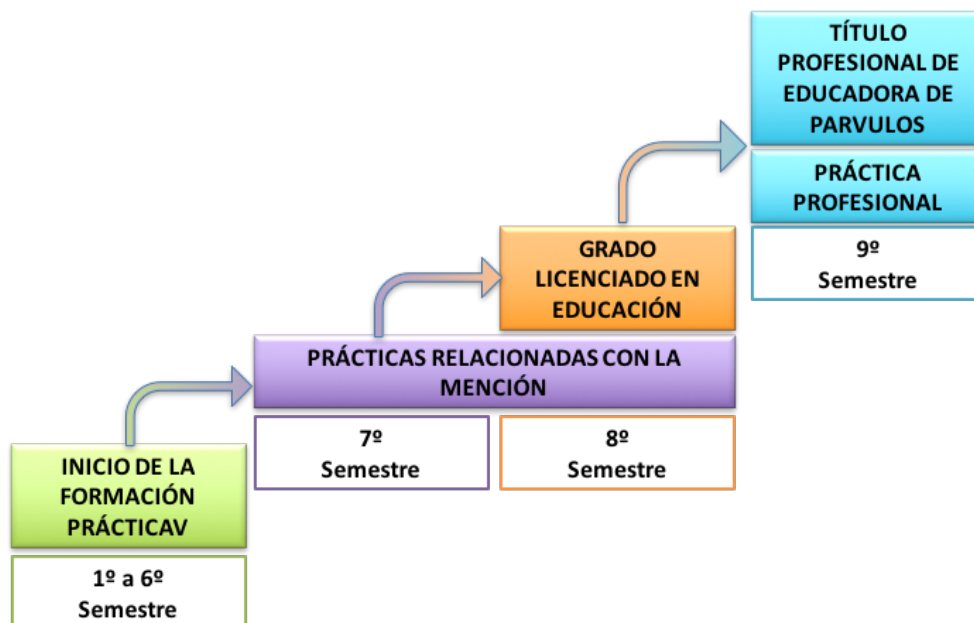
El Plan de Estudios presenta dos menciones, una en Promoción de la Salud y otra en Comunicación y Trastornos del Lenguaje; en ambas se

desarrolla el área de conocimiento en profundidad, debiendo la/el estudiante optar por una de ellas al finalizar el sexto semestre.

Desde la perspectiva de la formación práctica, ya en el primer semestre de la carrera, las/os alumnas/os están en contacto con la realidad a través de una práctica en terreno que, además, integra los contenidos de las asignaturas del 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.

El grado de Licenciado/a en Educación se obtiene a partir del octavo semestre con la defensa de tesis. La carrera finaliza el noveno semestre, con la presentación y defensa del Portafolio de Práctica Profesional y la obtención del Título de Educador/a de Párvulos. Este itinerario curricular se presenta graficado en la siguiente figura:

Figura N° 1.6. Itinerario formación práctica de la Educador/a de Párvulos de la Universidad de Valparaíso, Chile.



Fuente: Elaboración propia.

Desde el año 2012, El Plan de Estudios se desarrolla en nueve semestres, los primeros seis son comunes a todas las estudiantes, dos son de

mención (séptimo y octavo semestre) en las áreas ya mencionadas, de libre elección individual, donde se considera la elaboración de tesis; finalmente el último semestre que corresponde al noveno, se desarrolla la práctica profesional. Todo lo anterior se organiza durante el proceso formativo en 5 ejes:

- Formación Básica en Ciencias de la Educación
- Formación del Ser Personal – Profesional y de Gestión
- Formación en el Saber y Hacer Pedagógico en Educación Parvularia
- Formación en Desarrollo Humano y Salud
- Formación General

Cada uno de estos ejes apunta a potenciar una o más competencias del perfil de egreso, relacionando e integrando las asignaturas cursadas por conjuntos; a su vez cada una de ellas, contribuye al desarrollo de alguno de los tres niveles de dominio de las competencias.

El punto N° 3: Formación en el Saber y Hacer Pedagógico en Educación Parvularia, se precisa en las siguientes líneas, puesto que es en este eje de formación, donde se contempla la realización de las prácticas pedagógicas y las asignaturas vinculadas a las didácticas. Este eje aborda todos los saberes específicos y particulares de la Educadora de Párvulos y su ámbito de acción en la actualidad; comprende tanto los fundamentos y didácticas específicas del nivel, como la línea de prácticas. De acuerdo a lo anterior, se incorporan e integran las siguientes asignaturas:

Cuadro N° 1.3: Asignaturas vinculadas al eje formación en el saber y hacer pedagógico.

Eje de formación	Asignaturas específicas	Asignaturas prácticas
Formación en el Saber y Hacer Pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> • Fundamentos y Práctica de la Educación Parvularia • Introducción a las Artes • Lenguajes Artísticos • Didáctica de las Artes integradas • Didáctica de la Formación Personal y Social • Creatividad y Educación • Motricidad Infantil • Necesidades Educativas Especiales • Didáctica del Lenguaje Oral y Escrito • Didáctica de las Ciencias Naturales y Sociales • Didáctica de la Educación Física Infantil • Informática Educativa • Didáctica de la Matemática 	<ul style="list-style-type: none"> • Profesionalismo y Práctica Inicial I • Profesionalismo y Práctica Inicial II • Profesionalismo y Práctica Intermedia I • Profesionalismo y Práctica Intermedia II • Profesionalismo y Práctica Intermedia III • Práctica Mención Promoción de la Salud I • Práctica Mención Comunicación y Trastornos del Lenguaje I • Práctica Mención Promoción de la Salud II • Práctica Mención Comunicación y Trastornos del Lenguaje II • Práctica Profesional • Taller de Práctica profesional

Fuente: Elaboración propia.

Las asignaturas del eje de Formación en el Saber y Hacer Pedagógico se relacionan con las competencias de egreso, las que se explicitan desplegando los diferentes niveles de dominio: conceptual, procedimental, integración y de egreso. A su vez, cada nivel de dominio marca un momento en el proceso formativo. Se consideran los siguientes niveles de dominio:

Cuadro N° 1.4: Competencias Específicas asociadas al Título Profesional

Nivel I (Conceptual)	Nivel II (Procedimental)	Nivel III (Integración)	Egreso
<p>Conoce los componentes curriculares, las orientaciones para cada nivel educativo y las características de aprendizaje y desarrollo de niños y niñas de 0 a 6 años, como base para el análisis y la toma de decisiones para la enseñanza.</p>	<p>Selecciona e implementa estrategias y técnicas didácticas que permitan el desarrollo de aprendizajes significativos en niños y niñas de los diferentes ciclos de la Educación Parvularia.</p>	<p>Diseña, organiza, ejecuta y evalúa propuestas pedagógicas que permitan el desarrollo de aprendizajes significativos y contextualizados para el grupo y todos y cada uno de los niños y niñas que educa, asumiendo un rol creativo y reflexivo.</p>	<p>Planifica, organiza, ejecuta y evalúa propuestas pedagógicas para potenciar aprendizajes significativos, relevantes, oportunos, pertinentes y de calidad, en niños y niñas de 0 a 6 años, considerando componentes del currículum coherentes con el contexto educativo, con las metas y el marco curricular nacional.</p>
<p>Analiza diferentes situaciones y contextos de atención y educación a la infancia desde sus fundamentos teóricos y valóricos, asumiendo un trato respetuoso con las personas y realidades con las que se vincula.</p>	<p>Aplica estrategias personales e interpersonales tendientes a la generación de vínculos respetuosos y éticos al interior de las comunidades en las que esté inserta/o.</p>	<p>Genera y promueve relaciones respetuosas del ser humano, como unidad biopsicosocial unívoca y diversa, y de sus derechos en diferentes contextos.</p>	<p>Actúa como Educador/a de Párvulos de manera coherente, integral y respetuosa del ser humano, considerado como unidad biopsicosocial unívoca y diversa, promoviendo sus derechos, en un trato ético hacia los niños y niñas, las familias, los equipos de trabajo y la comunidad.</p>

Fuente: Elaboración propia.

La línea de prácticas es valorada como un pilar fundamental en el proceso, que evidencia su progresión, durante los años de formación; además se declara la vinculación y articulación entre la teoría y la práctica, buscando que las estudiantes tomen contacto directo con la realidad, a partir de las visitas y prácticas desarrolladas en diferentes instituciones, organizaciones y contextos relacionados con la primera infancia.

Es necesario reiterar que la instancia de prácticas pedagógicas está diseñada y concebida en el marco de asignaturas contempladas en el Plan de Estudios, de manera de relacionar los dos componentes: teoría y práctica. La teoría 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 ponen la intención el trabajo de aquellos contenidos definidos en conjunto con las didácticas.

Se contribuye de este modo a la construcción y autoformación de la identidad profesional (Hillier, 2005; Light, Calkins, y Cox, 2009), a través del análisis crítico de la práctica pedagógica y la revisión de los marcos de referencia como un proceso de significación y reconstrucción entre teoría y práctica en conjunto con otros. Por esto, además 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 en el ejercicio del rol que les compete según el nivel de práctica.

Las prácticas de mención –Promoción de la Salud y Comunicación y Trastornos del Lenguaje– posibilitan la implementación de saberes construidos en el proceso, así como la adquisición de nuevos conocimientos específicos correspondientes a cada una de ellas, mediante la inserción en diversos contextos de atención a la primera infancia, en contacto con equipos multidisciplinarios que favorecen las vivencias y experiencias relacionadas con la salud y la educación como aspectos complementarios del desarrollo humano.

Este proceso, se inicia el primer semestre con un acercamiento a la

realidad educativa, vinculando a los/las estudiantes con diferentes modalidades de atención que existen en el contexto de la Educación Parvularia y de la atención a la infancia en nuestro país; se debe explicar que en primer año las estudiantes realizan dos visitas de observación a instituciones educativas de atención a la primera infancia; asisten en grupos y se insertan por un periodo de 3 horas. En esta instancia observan, participan y se incorporan a un nivel educativo. Dicha visita está calendarizada en el contexto de la asignatura Fundamentos y Práctica de la Educación Parvularia.

Desde el segundo semestre de la carrera, se contemplan las prácticas de formación, donde las estudiantes se integran a una realidad educativa participando desde su quehacer profesional. En el séptimo y octavo semestre se realiza una práctica en la que se logra aplicar los conocimientos a partir de la mención escogida; en el noveno semestre realizan su práctica profesional.

De acuerdo a lo anterior, las prácticas de formación, que comprenden desde el segundo hasta el octavo semestre, tienen un total de 8 créditos cada una, lo que se traduce en el número de horas asignadas para tal proceso; ello se corresponde con un total de horas cronológicas semanales de 9,5 horas, distribuidas en 8 horas semanales de prácticas y 1,5 horas semanales de la asignatura de “Profesionalismo y Práctica” correspondiente. En el caso de la asignatura que corresponde al sexto semestre, se agregan 1,5 horas cronológicas más a la asignatura teórica, en respuesta a evaluaciones del plan de estudios.

En relación a la asignatura de Práctica Profesional se considera un total de 26 créditos, los cuales se traducen en 25 horas cronológicas a la semana, de dedicación exclusiva a la realización de su proceso formativo, dentro de las cuales se asignan 5 horas diarias, organizadas en 4 horas directas de trabajo con párvulos y 1 hora de trabajo administrativo y de planificación. En este proceso las estudiantes asisten una vez por semana a la asignatura de Taller de Práctica Profesional, que considera 2 créditos y supone 3 horas cronológicas semanales; en esta instancia la estudiante se reúne con su educadora guía y desarrolla un trabajo reflexivo y de elaboración de experiencias de aprendizajes, así como también, el diseño de su portafolio de práctica profesional, clave tanto durante el proceso experimentado como al finalizar la formación práctica.

Durante la formación práctica, los/las estudiantes son acompañadas por una educadora guía, docente de la universidad, cuya función es orientar pedagógicamente el proceso de construcción de la identidad profesional, mediante la inserción de ellos/ellas en los centros de práctica. El acompañamiento en terreno de la práctica se realiza a través de visitas que realiza la educadora guía a su grupo de estudiantes durante su estancia en los centros educativos, además de reuniones donde se analiza la visita observada, socializando criterios respecto al quehacer de él o la estudiante; el propósito es apoyar el proceso, favorecer la retroalimentación y procesos reflexivos en torno al desempeño durante las prácticas de formación profesional.

En la página siguiente, se presenta el cuadro N° 7 explicativa con las asignaturas correspondientes a las prácticas y la cantidad de créditos y horas cronológicas que supone cada una de ellas.

Tabla N° 1.1: Cantidad de Horas y Créditos Asignados.

Semestre	Asignatura	N° Horas Cronológicas (teórica)	N° Horas Cronológicas (prácticas)	N° Créditos (*)
I (PAV 115)	Fundamentos y Práctica de la Educación Parvularia	3	--	5
II (PAV 125)	Profesionalismo y Práctica Inicial I	1,5	8	8
III (PAV 215)	Profesionalismo y Práctica Inicial II	1,5	8	8
IV (PAV 225)	Profesionalismo y Práctica Intermedia I	1,5	8	8
V (PAV 317)	Profesionalismo y Práctica Intermedia II	1,5	8	8
VI (PAV 325)	Profesionalismo y Práctica Intermedia III	3	8	8
VII (PAV 415)	Práctica Mención	1,5	8	8
VIII (PAV 424)	Práctica Mención	1,5	8	8

IX (PAV 511)	Práctica Profesional	--	25	26
IX (PAV 512)	Taller Práctica Profesional	3	--	2
	TOTAL	18	81	99

Fuente: Elaboración propia.

Las prácticas de formación están insertas dentro de las asignaturas “Profesionalismo y Práctica” y “Práctica Integrada de Mención”, las que se estructuran considerando cuatro campos focales para la generación de competencias profesionales que permitan concretar la construcción de contextos educativos significativos, pertinentes, con énfasis en el establecimiento de interacciones que potencien estilos de vida saludables para niños y niñas menores de 6 años, sus familias y comunidades.

De este modo, cada uno de los campos focales trabaja de manera organizada los contenidos más relevantes para cada semestre del proceso de formación de manera cíclica y progresiva. Estos campos focales trabajan elementos relacionados con saberes del ser, del quehacer y del ejercicio docente, además de saberes relacionados con el docente transformador que se traduce como un agente de cambio, a partir de la experiencia práctica.

En esta progresión o línea de prácticas, es importante destacar que se realiza una integración de todos los saberes adquiridos en todas las asignaturas, tanto de manera vertical como transversal, es decir, entre las asignaturas de un mismo semestre, como entre asignaturas de semestre diferentes. Para ello, los cuatro campos focales que permiten dar sustento, organizar y orientar la construcción e instalación de las diferentes competencias que componen el perfil de egreso de la carrera, cumplen un rol fundamental, pues cada uno de ellos despliega de manera organizada en cada uno de los semestre, los contenidos más relevantes y relacionados con el ser, el quehacer y el ejercicio docente, conjuntamente con los saberes relacionados a un docente como agente de cambio.

La siguiente figura da cuenta de la idea central de cada campo focal, que se detalla posteriormente:

Figura N° 1.7: Campos focales de la formación de los/las Educadores/as de párvulos de la Universidad de Valparaíso, Chile.



Fuente: Elaboración propia.

- Campo Focal 1:** Contenidos Relevantes desde el Saber Pedagógico, en el cual se enfatizan las competencias transversales para la generación de aprendizajes. Este campo se vincula con aquellos contenidos principales que debieran trabajar todas las asignaturas en un determinado momento del proceso de formación profesional, relacionados fundamentalmente con las diferentes realidades socioeducativas, sentidos de la Educación Parvularia en el jardín infantil, concepciones de infancia, rol del educador o educadora, interacciones pedagógicas, contextos de aprendizaje; actores del proceso, clima y cultura institucional, protagonismo y liderazgo en los contextos de aprendizaje, estrategias de mediación, transferencia de saberes disciplinarios y didácticos, diseño, implementación y evaluación de proyectos pedagógicos en contextos educativos saludables.
- Campo Focal 2:** De la vocación a la Construcción de Competencias transversales de la identidad profesional: se relaciona y nutre del eje de formación “Ser Personal – Profesional y de Gestión” que se relaciona con los saberes teóricos y prácticos, específicos y particulares de la disciplina, para lo cual se comprenden tanto los fundamentos y didácticas específicas de este nivel educacional. Es relevante este campo focal puesto que es en

este plano donde se espera el logro de la construcción de la identidad profesional de la estudiante.

- **Campo Focal 3:** Construcción de las competencias investigativas desde la perspectiva de la investigación acción: se relaciona y nutre del eje de formación básica “Ciencias de la Educación”, que se relaciona con los saberes de las ciencias de la educación vinculados con los desafíos actuales de los y las educadoras; así también se relaciona con el dominio teórico y práctico de la disciplina y competencias investigativas en la práctica educativa de modo de poder generar conocimientos y cambios culturales. La conjunción de estos cuatro campos focales señalados anteriormente debe centrarse en poder relacionar constantemente los contenidos abordados en cada una de las asignaturas que conforman el plan de estudios, al mismo tiempo que se profundiza en cada uno de ellos. De este modo, se favorece el conocimiento y la apropiación de las realidades profesionales posibles de experimentar en un futuro desempeño profesional.
- **Campo Focal 4:** Estrategias de mediación para la generación de aprendizajes significativos en contextos diversos: Se relaciona con elementos relevantes que debieran trabajar todas las asignaturas en un determinado momento del proceso de formación profesional, relacionados fundamentalmente con la inserción en las prácticas pedagógicas a lo largo del proceso de formación profesional, lo que realizan en jardines infantiles institucionales, particulares, escuelas municipales, colegios subvencionados y particulares y otros contextos relacionados con la primera infancia. En este campo focal se trabajan elementos relacionados con visitas guiadas organizaciones e instituciones vinculadas al área, prácticas de observación participante en primer y segundo ciclo, prácticas protagónicas preferentemente en segundo ciclo, prácticas de mención y prácticas profesionales.

Una de las instancia esenciales de este proceso de conjugación de los cuatro campos focales, y por tanto de la interrelación de los conocimientos adquiridos en cada una de las asignaturas con la realidad práctica, son las disciplinas relacionadas con las prácticas, instancia en la cual se lleva a cabo un proceso de reflexión, análisis y reelaboración de conocimientos vividos y

experimentados en los espacios de prácticas en terreno. Estas prácticas en terreno son acompañadas, como anteriormente se ha manifestado, por educadores o educadoras guías que orientan pedagógicamente la inserción en los centros de práctica y el ejercicio del rol que les compete según el nivel en que se desempeñen.

Otra instancia, y quizás una de las más importantes en que se da la posibilidad de conjugar los cuatro campos focales, y por tanto la relación de los conocimientos adquiridos en cada una de las asignaturas con la realidad práctica en terreno, son las prácticas profesionales, las que son concebida como el espacio de interacción pedagógica donde las y los estudiantes deben aplicar los conocimientos adquiridos y actuar en concordancia con las competencias declaradas en el perfil de egreso de la carrera, generando situaciones de aprendizaje para toda la comunidad educativa.

En relación a lo señalado anteriormente, de acuerdo a la Línea Progresión de Prácticas se explica de manera gráfica en la siguiente figura N° 1.8.

Figura N° 1.8: Progresión línea de prácticas año 2016 de la Escuela de Educación Parvularia de la Universidad de Valparaíso, Chile

Progresión	PRIMER NIVEL DE DOMINIO			SEGUNDO NIVEL DE DOMINIO			TERCER NIVEL DE DOMINIO		EGRESO
	I semestre PAV I13	II semestre PAV I25	III semestre PAV I35	IV semestre PAV I27	V semestre PAV I37	VI semestre PAV I35	VII semestre PAVL-PAV340 I	VIII semestre PAVL-PAV340 II	
Campos Prácticos	Ser y saber docente			Quehacer y ejercicio docente			Ejercicio docente		Docente Transformador
Contenidos relevantes desde el saber pedagógico	Conocimiento de realidades socioeducativas.	Conocimiento de componentes de la identidad profesional.	Conocimiento de las características y los compromisos de la planificación. Implementación de estrategias de acuerdo a la didáctica curada.	Implementación de estrategias de acuerdo a las didácticas curadas.	Implementación de estrategias de acuerdo a las didácticas curadas, aplicado formas globalizadas.	Implementación de estrategias de acuerdo a las didácticas curadas, aplicado formas globalizadas.	Saberes de la enseñanza.	Saberes de la enseñanza.	Preparación de la enseñanza -Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje -Evaluación para el aprendizaje de todos los aprendizajes -Responsabilidades profesionales
Construcción de la identidad profesional	Contexto de acción educativa.	Técnicas y procedimientos docente	Características del Idioma.	Educación interpersonal (ojos, oídos, manos).	Toma de decisiones pedagógicas con otros.	Centro de propuestas pedagógicas innovadoras.	Interdisciplinariedad. Docente generador de conocimiento.	Docente transformador.	Docente transformador.
Construcción de competencias investigativas desde la perspectiva de la investigación acción.	-Técnicas y procedimientos para la observación, descripción, y comprensión de diferentes realidades y contextos.			- Profesionalización e interpretación de experiencias pedagógicas observadas y vivenciadas, análisis crítico y búsqueda de alternativas.			Elaboración e implementación de un proyecto congruente con la enseñanza. Tesis: Elaboración de un producto final a partir de la experiencia vivenciada en terreno y los conocimientos construidos en su proceso formativo.		Implementación de un plan de acción pedagógico.
Instrumentos de mediación para la generación de aprendizajes desde y en la práctica en terreno.	Diálogos	Diálogos dialogados	Registros discursivos.	Registros discursivos	Registros Pedagógicos	Registros Pedagógicos	Portafolios		Portafolios
Estrategias de mediación para la generación de aprendizajes desde y en la práctica en terreno.	Visitas de observación.	Práctica de Observación Participante	Práctica de Observación Participante	Práctica de Observación Participante	Práctica Pedagógica	Práctica Pedagógica	Práctica Pedagógica	Práctica Pedagógica	Práctica Profesional
	Cualquier nivel educativo	Cualquier nivel educativo y distintas realidades.	Segundo ciclo (Onda Mare y Transmisión 1 y 2)	Primer ciclo (Onda Mare, Onda Mare y Transmisión)	Transmisión menor y mayor.	Segundo ciclo (Onda Mare, Transmisión Menor y Mayor)	Primer y segundo ciclo		Primer y segundo ciclo
	Instituciones vinculadas con la educación infantil -Centros educativos	Instituciones infantiles: -Institucionales -Particulares Colegios -Municipales -Particulares -Subvencionados -Salas de Estimulación, Centros	Instituciones infantiles: -Institucionales -Particulares Colegios -Municipales -Particulares -Subvencionados	Instituciones infantiles: -Institucionales (Centros e Idiomas)	Colegios -Particulares -Municipales -Particulares -Subvencionados	Colegios -Municipales -Particulares -Subvencionados	Escuelas de lenguaje. Centros de salud familiar (CEPAM), Laboratorio de Psicopedagogía. Instituciones infantiles acreditadas como Preescolas de Salud, Consultorios o centros de salud en los que se interfiere el curso de salud y educación.		Instituciones infantiles: -Institucionales -Subvencionados Colegios: -Municipales -Subvencionados -Centros, Laboratorio de Psicopedagogía

Fuente: Escuela Educación Parvularia UV.

Como resultado de procesos evaluativos conducentes a la acreditación de la carrera, se infiere que es fundamental recabar información de tipo cualitativa, que dé luces de cómo se llevan adelante estos procesos formativos relacionados, fundamentalmente, con la vinculación teoría práctica que requieren las estudiantes para consolidar las competencias declaradas en el perfil de egreso, de modo de desempeñarse con propiedad en su futuro profesional.

Del mismo modo, en el ámbito del aseguramiento de la calidad de la formación, se hace necesario conocer e indagar en estos procesos de vinculación teoría práctica que se trabajan a través de los campos focales, vividos al interior de los centros educativos afines a la disciplina, en las prácticas en terreno, considerando los diferentes contextos y realidades.

El estudio que se propone es, precisamente, indagar el cómo se ha realizado el proceso formativo que apunta a la construcción de la identidad profesional mediante la vinculación continua entre los saberes pedagógicos y la realidad de los distintos espacios de práctica, junto a las tutorías de acompañamiento de las estudiantes en sus prácticas de formación; en este ámbito, se estiman que los procesos reflexivos son esenciales; de allí la tarea para el tutor y profesor guía, el indagar en estrategias de acompañamiento que contribuyan al logro de las competencias del perfil profesional.

De acuerdo con los razonamientos que se han venido realizando, se pretende para el futuro mejorar cualitativamente, por un lado, la inserción en los centros de práctica, y por otro, los procesos de aprendizaje vinculados a la capacidad reflexiva-crítica de los/las estudiantes y a la proactividad de los y las estudiantes. Además, al indagar en estos procesos, se fortalece la labor de la educadora o educador guía como actor fundamental de dicho proceso, desarrollando un plan de trabajo sistemático e integrado y aplicando estrategias comunes producto de una reflexión colegiada y de una visión holística del proceso formativo.

Se propone el desarrollar un trabajo pedagógico desde una mirada constructiva y activo- participativa del aprendizaje, lo que considera un enfoque centrado en el aprendizaje de la estudiante. En este sentido, se pretende

propiciar el uso de estrategias de integración curricular, principalmente dirigidas al vínculo entre los conocimientos teóricos y los conocimientos prácticos. Del mismo modo, se propone respetar y reconocer el desarrollo de los distintos estilos de aprendizaje de las estudiantes, sugiriendo orientar el desarrollo de las clases en ese sentido.

5.2. Proceso de acompañamiento de práctica Escuela Educación Parvularia de la Universidad de Valparaíso.

Como ya fue expresado, el proceso de práctica de la Escuela de Educación Parvularia de la Universidad de Valparaíso se encuentra enmarcado en el eje de formación del Saber Hacer Pedagógico y constituye una etapa de las estudiantes, que se inicia a partir del primer semestre de la carrera. Su propósito fundamental es conocer, vincular y articular diferentes realidades educativas donde se inserta la educadora de párvulos en vista de la construcción de la identidad profesional.

El proceso de práctica es acompañado por una educadora guía, docente de la Universidad, quien tendrá la responsabilidad de orientar, realizar un seguimiento y evaluar el desempeño docente de la estudiante de acuerdo a los objetivos de cada una de las prácticas (Escuela de Educación Parvularia, 2012a).

La educadora guía de la Escuela de Educación Parvularia de la Universidad de Valparaíso es aquella docente de la Universidad, que acompaña y orienta pedagógicamente el proceso de construcción de la identidad profesional mediante la inserción de las estudiantes en los centros de práctica, para la adquisición de las competencias establecidas en el perfil de egreso (Escuela Educación Parvularia, 2012a).

Como requisito debe ser educador/a de párvulos, con conocimiento y experiencia en aula. Se trata de profesionales que evidencien competencias como docentes, enfatizando las conceptuales, procedimentales y actitudinales; cada una de estas competencias se evidencian en el Perfil del Educador/a Guía, inserto en el Proyecto Curricular de la Escuela de Educación Parvularia de la Universidad de Valparaíso (2012a).

Se definen dos momentos de prácticas: práctica de formación y práctica profesional, ya descritos. Los propósitos, etapas y orientaciones de cada uno de estos procesos de práctica se explicitan en los programas respectivamente.

Es de suma importancia considerar aspectos que son relevantes para la gestión del proceso que son desarrollados antes de su inicio, en el proceso mismo y al finalizar; de allí que desde el área de coordinación de prácticas se elaboró un documento donde se explicitan los aspectos que se detallan en el siguiente cuadro, los que también son comunicados a las educadoras que acompañan prácticas; su propósito es focalizar y orientar la atención en aquellas temáticas principales y de alguna manera homogeneizar la gestión del proceso desde el acompañamiento de prácticas.

Cuadro N° 1.5: Aspectos relevantes de la gestión de la formación práctica.

Momento	Aspectos relevantes	Acciones
Antes del inicio	Distribución de Prácticas	Selección y evaluación de centros de prácticas Unidad Campos Clínicos y Prácticas Distribución de estudiantes por centros de prácticas Distribución de Educadoras Guías
	Documentación de Apoyo	Elaboración documentación centros de prácticas Elaboración documentación estudiantes
Durante el proceso	Acompañamiento de Prácticas	Visitas de Acompañamiento Tiempo de Visitas Registro de Acompañamiento Evaluaciones desempeño estudiantes
Durante el proceso	Rol de la Educadora Guía	Reunión con estudiantes Elaboración Registro acompañamiento Revisión registros pedagógicos
Al final del proceso	Evaluación	Evaluación Final Estudiantes Evaluación Educadora Guía Evaluación Centro de Práctica Sistematización Estudiantes

Fuente: Elaboración propia.

Considerando el cuadro anterior se explicará, en el contexto del estudio, que el acompañamiento de prácticas se realiza a partir de diferentes estrategias entre las cuales podemos identificar las siguientes:

- **Visitas de Acompañamiento:** Como su nombre lo indica, se refiere al tiempo y número de visitas que realiza la educadora guía a la estudiante en práctica, en el centro de práctica donde se encuentra. El acompañamiento tiene algunas distinciones de acuerdo al nivel del proceso, considerando el tiempo de la visita y el número de visitas:

Para las estudiantes de práctica de formación (desde el segundo al octavo semestre) el tiempo de la visita acompañando a la estudiante está estipulado en 30 minutos; se observa directamente el desempeño de la estudiante, considerando todas las acciones que se desarrollan en el contexto donde se encuentra integrada;

Para las estudiantes de práctica profesional (noveno semestre) el acompañamiento tiene una duración de 60 minutos. Se tiene en cuenta el número de visitas a las estudiantes:

- De los primeros 3 semestres, se consideran dos visitas al semestre
- A las estudiantes cuarto a octavo semestre, se considera un número de 3 visitas.
- Para las estudiantes de práctica profesional el número de visitas son 6 durante el semestre.

- **Registro de Acompañamiento:** Se define como el registro escrito que realiza la educadora guía, en el caso de prácticas de formación y profesional, luego de cada visita de acompañamiento, el que debe explicitar fortalezas y aspectos por mejorar respecto de lo observado. A partir de este registro, la educadora guía efectúa la retroalimentación del proceso observado a la estudiante, dialogando en torno a sugerencias, preguntas y/o propuestas dadas.

Cabe agregar por último, que las funciones que debe cumplir la educadora guía durante el proceso de prácticas pedagógicas de formación y profesional, son las que se detallan a continuación:

- **Reunión con estudiantes:** Instancia de conversación y retroalimentación que realiza cada educadora guía con sus estudiantes, en diferentes momentos del proceso, dependiendo de las necesidades y requerimientos del/ de la estudiante. El horario de atención se establece de mutuo acuerdo entre quien acompaña prácticas y el/los/ la/s estudiante/s.
- **Revisión de Registro Pedagógicos:** Instancia donde cada educadora guía revisa y evalúa, considerando pauta correspondiente de cada uno de los registros pedagógicos que las estudiantes entregan en las asignaturas de Profesionalismo y Práctica; éstos registros permiten la reflexión y vinculación teoría-práctica, por lo que, corresponden a diferentes tipos de procedimientos, los cuales apuntan a la adquisición y potenciación de capacidades que lleven a la construcción de competencias investigativas desde la perspectiva de la investigación acción.

De acuerdo a lo desarrollado anteriormente y según el nivel de prácticas que le corresponde cursar al/ la estudiante y el campo focal referido a la obtención de competencias investigativas, los registros pedagógicos utilizados para cada nivel corresponden a los que se detallan a continuación, cada uno de los cuales posee una pauta de evaluación afín:

- Primer Semestre: Informe.
- Segundo Semestre: Diario Dialogado.
- Tercer y Cuarto Semestre: Registro Incidental.
- Quinto y Sexto Semestre: Registro Protagonico.
- Séptimo, Octavo y Noveno Semestre: Portafolio.

El propósito de los registros es que las estudiantes tejan y vinculen en forma escrita las relaciones analizadas entre teoría y la práctica, proceso reflexivo que va desarrollando en cada uno de los centros educativos donde se integran. Dicha elaboración tiene como referentes, la visita de acompañamiento realizada por la educadora guía, y el momento de la retroalimentación donde se

comenta y orienta, en conjunto, sobre un episodio o tema para la reflexión del proceso.

Otra de las funciones que realiza la educadora guía es respecto a la Evaluación Desempeño Estudiantes, referida al proceso de evaluación del desempeño de práctica de la estudiante; dicho proceso se realiza de acuerdo a pautas de evaluación para cada uno de los niveles de práctica, y son aplicadas una vez que se realiza cada visita de acompañamiento y se da la instancia de retroalimentación con las estudiantes, además de la revisión de los documentos solicitados.

Es importante mencionar que la educadora guía asume estar en contacto permanente con aquellas instituciones educativas donde se encuentran las estudiantes, lo que implica al inicio del proceso acompañar a las estudiantes y presentarlas a quienes corresponda, dando a conocer las generalidades del proceso, el modo de evaluación, el protocolo de visita y el de prácticas, en general. En este sentido, dentro de las funciones de acompañamiento debe velar por las interacciones positivas con las instituciones y estar atenta a aquellas situaciones que se produzcan de manera de buscar soluciones en conjunto con el centro educativo y las estudiantes.

Sin lugar a dudas que tanto el compromiso asumido como el rol, las funciones que cumple y especialmente la presencia de la educadora guía en la realidad de la formación práctica junto a los/las estudiantes es de vital importancia; sin embargo, reconocemos que si bien es el/la propio/a estudiante quien construye comunitariamente su identidad profesional, como obra está en sus manos culminarla.

6. Otras Experiencias de investigación en la temática.

A continuación, conjuntamente con las investigaciones señaladas en el marco teórico, y que le dan sustento al mismo, se señalan algunas experiencias de investigación en la temática que nos parecen importante destacar:

- McGarr y McCormack (2014), en su investigación de corte cualitativo, cuyo propósito fue implementar un modelo de práctica reflexiva en un programa educativo, en estudiantes pertenecientes a la formación docente. Los

resultados concluyen que existe bajos niveles de crítica de los estudiantes en sus procesos formativos, lo cual, analizan el efecto normativo de las prácticas pedagógicas y los marcos de referencia en las competencias reflexivas.

- Westing, Sundler y Berglund (2015), en un estudio de carácter cualitativo, en el cual se implementa un programa basado en la resolución de problemas y el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo en estudiantes universitarios, los autores concluyen a partir de narrativas de los sujetos participantes, que dicho programa a beneficiado los procesos reflexivos y la posibilidad cierta de detectar las propias debilidades permitiendo retroalimentar el proceso de formación profesional. Conjuntamente a ello, destaca la necesidad de desarrollar competencias profesionales en los docentes universitarios que les permita acompañar estos procesos.
- Ajuste, Scofet, Obiols, Masgrau (2016), centraron su estudio en la práctica reflexiva, en la formación inicial docente, teniendo como aspectos relevantes: los marcos de referencia que posee el profesor en formación, la construcción de la identidad profesional a partir de la autonomía de cada estudiante y finalmente, el desarrollo de la escuela actual. La investigación se basa en un codiseño donde participan estudiantes y profesores, quienes diseñan estrategias y herramientas que contribuyan a la reflexión del estudiante. Los resultados permitió obtener una batería de herramientas donde se facilitaba las relaciones entre lo teórico y lo práctico.
- Fernández, Arias, Fernández (2016), en su estudio pretenden analizar los procesos reflexivos que utilizan estudiantes en formación, y cómo son percibidos por aquellos profesores incorporados al sistema educativo. Desde los resultados se observa que hay una parte que considera que falta evidenciar procesos reflexivos en su quehacer, mientras que otros, consideran que existen factores personales que influyen en el desarrollo de competencias de carácter reflexivo.
- Lizasoain, Bereziartua, Bartau (2016), en su estudio de carácter cualitativo, donde a través de entrevistas buscaban conocer sobre las estrategias y buenas prácticas relativas a la formación permanente de lo profesores insertos en instituciones eficaces. En dicha investigación se trabajó con 32

centros educativos con elementos comunes, que los definen como instituciones eficaces, utilizando evaluaciones diagnósticas. Lo anterior se contrasta con la selección de centros ineficaces de manera de contrastar la validez interna.

- Rada y Saiz (2016), en su estudio de tipo cualitativo analizan una estructura de prácticas pedagógicas para estudiantes de profesorado, la cual está basada en procesos reflexivos, dicha propuesta se genera en instancias de reflexión de cada estudiante, utilizando entrevistas biográficas, además de instancia colectivas de talleres o seminarios donde se busca la reflexión colectiva. Los resultados dan cuenta de los efectos positivos que tiene un modelo realista y pertinente al contexto, en este caso, el español en concordancia a los principios que fundamentan los procesos desarrollados en los modelos reflexivos.
- Aguilar (2017), en su investigación realizada en dos escuelas CAES, en las cuales se implementa un Círculo Literario Dialógico. Dicha experiencia contribuyó al logro del aprendizaje dialógico considerando una relación cercana entre el profesor y el alumno. Los resultados se vieron evidenciados desde primero la creación del conocimiento intersubjetivo y el aprendizaje reflexivo a través del permanente cuestionamiento crítico de la realidad que se observa; segundo la generación de un diálogo entre iguales el cual favorece aspectos sucedidos entre las interacciones; tercero, la importancia de establecer instancias de reflexión crítica y la vinculación teórico práctica en la formación docente; cuarto, el desarrollo de una lectura que favorezca el desarrollo de la capacidad argumentativa.

CAPÍTULO II

Marco Metodológico

1. Problematicación.

Los diferentes programas académicos y de formación docente existentes, deben someterse a una revisión sistemática para responder efectivamente a los cambios que la sociedad va demandando, considerando para ello procesos evaluativos que ayuden a descubrir y comprender el sentido del funcionamiento en su contexto y de mejoramiento de las acciones establecidas, con el propósito de optimizar los procesos internos que son utilizados y determinantes en la formación de sus estudiantes. Uno de estos procesos, se refiere a las prácticas pedagógicas, que en cada una de las ofertas académicas pueden ser abordados de diferente manera. Pero en todos ellos se debe considerar la estrecha relación con ciertas condiciones y/o elementos donde se inserta la propuesta curricular, como por ejemplo: las disposiciones y políticas explicitadas en el plano educativo, la institución, el área de la gestión, la dirección de la unidad académica, las instituciones educativas, los mismos estudiantes y por supuesto, quienes apoyan y acompañan dicho proceso. Así lo afirma Casal (2007) al señalar que: “la mejora de las prácticas profesionales no se basa simplemente en la acción desinteresada de profesores y entidades colaboradoras, sino que depende también del reconocimiento institucional” (p. 265), al cual también se puede agregar el reconocimiento del gobierno y las políticas educativas que se pretenden disponer en un determinado lugar.

En la actualidad los procesos de práctica pedagógica utilizados en la formación de profesores, corresponden a momentos que son desarrollados de forma permanente, y en su mayoría, de manera progresiva, en el cual, el estudiante se dispone y actúa inserto en una realidad definida, generando acciones y situaciones, en las cuales se deben evidenciar en su desempeño las competencias adquiridas durante su proceso de formación profesional. Así lo corrobora Casal (2007) al señalar que: “[...] el objetivo de las prácticas profesionales y la actividad propuesta tiene misión formativa, es decir: “prioriza el logro de competencias profesionales explicitadas en el encargo o guías de prácticas de cada centro” (p.267), lo que nos lleva a relevar dicho proceso como parte esencial de la formación académica y profesional en las instancias de pregrado, en la construcción de la formación inicial docente.

Se hace necesario definir y transparentar los procesos de prácticas pedagógicas de los estudiantes que ingresan en la formación de profesorado,

considerando el significado que tienen éstas. Desde tal perspectiva, la práctica corresponde a una simulación de una realidad donde el estudiante se inserta debiendo seleccionar y aplicar conocimientos, capacidades, herramientas y estrategias adquiridas durante su proceso, así entonces y a partir de dicha experiencia curricular, es el estudiante quien logra establecer un primer contacto con el contexto laboral. De acuerdo a ello, hoy en día se conciben los procesos de práctica como una etapa fundamental a la hora desarrollar competencias, entendidas como aquellas: “Capacidades de trabajo que están conformadas por una serie de conocimientos, actitudes y aptitudes, hábitos, valores y motivaciones dirigidas al desarrollo profesional” (García y Pérez, 2008, p.6), dentro de esta misma idea, Perrenaud (2007) citado por García y Veleros (2012) señala que:

“[...] se entienden estas competencias como las capacidades para movilizar recursos cognitivos (tales como conocimientos, habilidades, actitudes y esquemas de pensamiento) por parte del docente para hacer frente a un tipo de situación problemática específica de enseñanza con acciones ajustadas para su solución” (p.37).

En concreto las competencias contribuyen a que los estudiantes las internalizan de manera de potenciar desde el quehacer propio aquellas acciones que van realizando, con el propósito que logre mejorar el desempeño, transformando la realidad o el contexto donde está inmerso.

La presente investigación surge a raíz de diversos cuestionamientos de la investigadora relacionados con el cómo generar instancias válidas reflexivas en las estudiantes durante los momentos de las prácticas pedagógicas y a partir de los hallazgos de un estudio anterior, denominado “Las prácticas de formación en la construcción del docente de Educación Parvularia. Un estudio desde las percepciones de las estudiantes”, realizado en el año 2012. En él se evaluó el proceso de prácticas considerando la mirada de las estudiantes, con el fin de generar acciones que contribuyan a potenciar la reflexión en la acción. A partir de ello surge el cuestionamiento respecto a qué pasa con los otros actores que apoyan, orientan y vivencian el proceso.

En el estudio mencionado, llama la atención la percepción que plantean las estudiantes en relación al rol desempeñado por las educadoras guías en el acompañamiento de su proceso de prácticas, destacando tanto debilidades como fortalezas. Respecto a las debilidades señalan aspectos tales como:

características asistemáticas con visitas distanciadas en el tiempo y de corta duración, pocas instancias de diálogo relacionadas específicamente con sus experiencias vividas al interior del proceso en los centros de práctica y actitudes pasivas en cada una de las visitas realizadas. Sin embargo y a pesar de lo anterior, las estudiantes relevan como fortalezas el apoyo y los consejos de éstas profesionales al momento de solucionar diferentes problemáticas que surjan durante el proceso, manifestando una relación de comunicación positiva (Cacciuttolo, 2012).

De acuerdo a ello, se enfatiza en el rol que desarrolla la persona que acompaña y/o supervisa a los estudiantes durante los momentos de prácticas. En este sentido, la labor que realiza la educadora guía, supervisora o tutora, en el proceso de acompañamiento es fundamental para favorecer en las estudiantes que acompaña, los procesos de reflexión crítica en las acciones que desempeña, todo lo anterior, evidenciado en las visitas que realiza, la retroalimentación que entrega, las orientaciones dadas durante el proceso y la evaluación que se les es entregada. Lo anterior se concibe en la siguiente idea, respecto al concepto de tutor de prácticas:

[...] el tutor/a de Practicum se configura como un elemento clave de la práctica pre-profesional, proporcionando un andamiaje procedimental y actitudinal así como un marco experiencial y, en ocasiones, conceptual donde los alumnos/as puedan situar sus experiencias, comprenderlas, analizarlas y reflexionarlas (Martínez y Raposo, 2011, p. 159).

De acuerdo a lo anterior, es que, en este contexto muchas instituciones de educación superior donde se forman docentes, proponen de manera permanente actualizar y evaluar sus procesos de prácticas de manera que favorezcan las competencias reflexivas en los estudiantes y contribuyan a generar cambios o mejoras desde su quehacer, lo anterior, orientado por medio de un tutor o supervisor universitario.

Podemos reflexionar sobre la acción, retomando nuestro pensamiento sobre lo que hemos hecho para descubrir como 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 (Schön, 1992, pp.36-37).

En este aspecto existe gran cantidad de estudios e investigaciones centradas en la figura del tutor, en nuestro caso, la educadora guía, que se entiende como aquel docente que contribuye orientando y colaborando con el estudiante una vez que éste inicia sus procesos formativos en general, y los de práctica profesional en particular, otorgando el apoyo necesario y animándole a realizar su labor de manera positiva (Cano, 2008; Cid et al., 2011). La ayuda recibida por el tutor académico permite y contribuye a que el estudiante pueda internalizar el proceso del quehacer profesional propio de la disciplina y reflexionar desde el protagonismo de sus acciones, como así defienden Martínez et al. (2011) cuando dicen que:

El reto para los maestros tutores es guiar a los alumnos durante sus prácticas escolares, evitando una actuación superficial y favorecer la reflexión sobre la práctica. Los documentos elaborados pretenden ser una guía en esa tarea y facilitarla (p. 546).

Diversos autores convergen en la idea que la labor y el trabajo realizado por quien acompaña los procesos formativos de los estudiantes debe basarse en un acompañamiento permanente, donde se favorezca una relación armoniosa entre el docente y el propio estudiante. Desde este punto de vista, explicitan que el rol del tutor se centra en orientar de forma sistemática dichos procesos, es decir, el tutor debe orientar y apoyar las acciones que el estudiantado realiza (Riart y Gallegos, 2006; Rodríguez, 2008; Tello, 2007). En este contexto al referirse a una orientación sistemática y pertinente se evidencia que las estrategias de acompañamiento que son utilizadas por quienes acompañan tutorizando estos procesos deben contribuir a la retroalimentación y mejora del mismo.

Las estrategias utilizadas por los tutores, a las cuales me he referido en el punto anterior, se explican como aquellas metodologías que deben favorecer la generación de canales de interacción y comunicación con sus estudiantes, de manera que otorguen oportunidades de reflexión, a partir de las acciones que el estudiante realiza en su desempeño profesional durante la formación. Surge entonces, la importancia de generar y mantener una comunicación fluida dando los espacios de encuentros para producir un diálogo, en el que tanto el docente como el estudiante, puedan analizar lo observado y lo desarrollado (Álvarez y González, 2005).

Los procesos que orientan al estudiante, es decir, los procesos tutoriales actuales utilizados en diversas Universidades Europeas, como por ejemplo y citar algunas, la Universidad de Barcelona y de la de Girona, señalan como fundamental la incorporación de la tutoría universitaria como un modelo académico innovador, el cual ayuda como un indicador esencial en el mejoramiento y calidad de la educación y de la enseñanza universitaria. Es en este contexto que la acción tutorial es entendida como un proceso de asesoramiento y acompañamiento hacia el estudiantado en su proceso de formación, fundamentalmente enfatizando sus futuras acciones prácticas.

En Chile diferentes instituciones de educación superior, como la Universidad de la Frontera y Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, plantean abordar necesidades individuales y colectivas, referidas a informar, formar y orientar en el diseño curricular y profesional del estudiante a través de programas tutoriales, en la cual le otorgan gran importancia a la tutoría, al dar la posibilidad y oportunidad que se les ofrece al estudiantado -quienes serán educadores o educadoras-, de compartir y experimentar la necesidad que implica la acción tutorial, teniendo presente que en un futuro deberán potenciar y asumir un rol como tutores. No obstante, se hace necesario constatar el proceso de prácticas desde una visión más reflexiva y crítica del quehacer profesional.

En definitiva las Instituciones de Educación Superior que ofertan planes y programas destinadas a la formación docente, deben preocuparse de forma responsable y constante de otorgar metodologías y estrategias que favorezcan que los estudiantes se inicien en el camino reflexivo de su desempeño práctico considerando los procedimientos utilizados, con el fin de obtener los resultados que ayuden a las mejoras de las falencias y potenciación de las fortalezas que puedan encontrar.

Es en este contexto donde surge la necesidad que en la formación inicial docente se permita a sus estudiantes que realicen diferentes y variadas acciones tales como: profundizar, indagar, manejar información, trabajar en contextos heterogéneos, establecer procesos reflexivos sobre sus prácticas pedagógicas de formación, considerando roles éticos y profesionales. Lo anterior, desarrollado con el apoyo y orientación de un cuerpo docente, comprometido con las características de los estudiantes, de manera de, y en

definitiva, obtener las competencias que sean verdaderas herramientas para su desempeño profesional en el ámbito laboral cualquiera que sea su especialidad. Así lo afirma Reveco (2012), cuando señala que existen cuatro elementos fundamentales dentro de la formación inicial docente, el primero corresponde a los saberes disciplinares de la formación, el segundo referido a la formación e indagación del medio cultural, el tercero focalizado en el contexto ético y el cuarto, referido al capital cultural enriquecido.

Es importante referirnos a la Educación Inicial, donde precisamente la formación de los docentes de este nivel, 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, 2012 en Goldrine, 2012). De acuerdo a lo anterior, es que se percibe como un profesional que sea capaz de contar con las herramientas necesarias basadas en conocimientos teóricos y prácticos, que favorezcan una permanente reflexión 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.

Es por ello que se concibe a los procesos reflexivos como una competencia esencial y necesaria adquirir y transmitir durante la formación inicial docente, de modo que, el futuro profesional de la Educación, logre la toma de conciencia en relación a sus acciones y su quehacer pedagógico, observando, analizando, cuestionando 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. En ello radica el ejercicio profesional de un docente, en considerar la reflexión de su quehacer, vinculando la teoría y práctica como una oportunidad de mejora y transformación de lo que hace.

Al observar las prácticas pedagógicas desde nuestra propia experiencia, es decir, dentro de la Escuela de Educación Parvularia de la Universidad de

Valparaíso, se aprecian falencias en el desarrollo de las competencias reflexivas, donde se observa que existe una desmotivación constante por parte de las estudiantes de analizar situaciones vividas en prácticas considerando el rol desempeñado, atribuyendo ello a un ejercicio que suele dejarse de lado o no realizarse con la importancia y seriedad requerida, volviéndose un trabajo rutinario, tedioso, obligatorio y sin sentido para las estudiantes que asisten a prácticas, en cada uno de los niveles de formación. Así entonces en vez de ser una oportunidad de mejora se transforma en “algo que suele hacerse por cumplir”, sin tomar conciencia del significado de ello. Lo anterior, nos lleva a preguntarnos ¿de qué manera las docentes que acompañan y participan en los procesos de prácticas de formación y profesional contribuyen en los procesos reflexivos de las estudiantes?, es decir, por qué no existe la motivación por reflexionar de los procesos vividos para mejorar el quehacer propio. Si bien hay una idea de la percepción que tienen las estudiantes ¿qué piensan las académicas de la universidad?, y por otro lado, ¿qué es lo que observan las docentes que incorporan estudiantes en prácticas en sus aulas?

Las estudiantes deben pasar por una formación teórica y práctica que las 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 analizando el quehacer pedagógico y su influencia en su proceso de formación docente. Lo anterior se recoge en los objetivos del Proyecto Curricular (Escuela de Educación Parvularia, 2012a, 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 prevelezcan actitudes participativas, colaborativas, reflexivas, críticas y autocríticas como criterios permanentes de trabajo.

En relación al proceso de acompañamiento de prácticas las estudiantes reciben la orientación de profesores que guían el proceso, sin embargo,

debemos preguntarnos y analizar cómo estamos reflexionando acerca de nuestras experiencias como educadoras guías, de cómo nos ven las estudiantes y cómo nos ven las educadoras de sala quienes también constituyen un actor fundamental. Lo anterior referido, a aquellas estrategias de promoción de reflexión que se utilizan y contribuyen a mejorar el desempeño de las estudiantes, estrategias tales como, reuniones y visitas a las estudiantes, revisión de registros pedagógicos y de acompañamiento de práctica; siendo un aporte para la formación inicial docente y la futura vida profesional, la cual deberá dar respuesta a las necesidades de los niños y niñas, sus familias y las comunidades que nos rodeen.

La razón fundamental del presente estudio se centra en que a partir de los principales hallazgos de investigación se pueda primero, retroalimentar cualitativamente los procesos de acompañamiento durante la etapa de formación profesional, transformándolo en un acompañamiento dinámico, sistemático y planificado de asesoría, orientación y seguimiento; segundo, fortalecer competencias de los académicos que participan de estos procesos, de modo que colabore sistemática y activamente, además de convertirse en un referente válido para él o la estudiante; tercero, establecer criterios que colaboren en la implementación de orientaciones y lineamientos que mejoren los procesos de prácticas de formación y profesional, considerando la realidad y contexto de la Escuela de Educación Parvularia de la Universidad de Valparaíso.

2. Justificación de la Investigación.

La educación superior en la actualidad, busca evaluar y mejorar sus procesos y servicios académicos y administrativos en beneficio de quienes participan en ellos, es así como los procesos de formación inicial docente tienen como uno de los propósitos fundamentales, insertar a los estudiantes en contextos reales, donde logren llevar a cabo y realizar acciones propias de su quehacer profesional. En este sentido, la realización de prácticas pedagógicas se hace necesaria en los diferentes programas destinados a formar profesores, ya que a partir de dichas experiencias prácticas los estudiantes no sólo conocen y se acercan a la realidad, sino que además, y en la medida que exista un buen acompañamiento del tutor o académico que lo acompaña, logran analizar y reflexionar sobre el quehacer propio que están desempeñando, de manera que

se mejoren positiva y cualitativamente sus competencias personales y profesionales.

Por lo anterior, es importante para las instituciones formadoras de educadores, considerar en sus estructuras curriculares un eje y lineamiento de acercamiento e inserción a la realidad que se vincula con su futuro desempeño profesional, debido a que es en ese espacio donde todos los contenidos teóricos desarrollados durante su proceso de formación, se van articulando y poniendo en ejecución. De este modo, se le da la posibilidad cierta al o la estudiante a observar y participar de los contextos propios de la disciplina, para luego desempeñarse personal y profesionalmente con propiedad.

Desde una dimensión integral de la formación, y desde una mirada de mejoramiento cualitativo de la educación superior, no es suficiente un acompañamiento sólo desde el ámbito académico, considerado muchas veces como un indicador de eficacia, sino que también se hace imprescindible, implementar procesos de acompañamiento en el plano tanto personal como profesional que implique estar en una constante vinculación de lo propio de cada estudiante y los procesos formativos.

Existen dos elementos que justifican y revelan la importancia del presente estudio, el primero hace referencia a la importancia que posee la ejecución de actividades prácticas en el proceso de la formación inicial del profesorado, puesto que es a través de éstas que los y las docentes, por medio de la reflexión, proponen acciones y las ejecutan para cambiar y mejorar su acción docente. En este sentido, cada una de las instituciones formadoras de profesorado, debe ir actualizando y remirando sus actividades prácticas para que favorezcan competencias reflexivas en el estudiantado, en conjunto con todos los actores.

Como segundo punto, la presente investigación hace referencia a la realidad de la Escuela de Educación Parvularia de la Universidad de Valparaíso, en el proceso de prácticas de formación y profesional, pudiendo así conocer las percepciones de las estudiantes, las educadoras guías y/o supervisoras de la universidad y también, las educadoras que están en las aulas junto a las estudiantes en el proceso formativo, de manera de generar acciones que ayuden y apoyen a desarrollar competencias de reflexión y

análisis crítico del quehacer docente, considerando el rol protagónico de todos los actores.

En este sentido, y como ya se ha mencionado, es fundamental fortalecer estos procesos mediante diferentes acciones que más tarde puedan transformarse en un modelo de acompañamiento, lo que requiere en forma previa, de un análisis de aquellos elementos que los actores involucrados consideran relevantes en el proceso. De este modo, proyectar así los elementos más significativos que ayuden, colaboren y orienten la construcción y consolidación de los saberes pedagógicos y la reflexión que se hace a partir de la vinculación teoría-práctica y de un análisis crítico reflexivo del quehacer pedagógico.

En relación a estos dos puntos, se puede señalar que en los tiempos actuales es fundamental mejorar los índices de calidad en educación en todos los ámbitos educativos, por ello, la importancia de mejorar los procesos de formación del profesorado, puesto que constituyen un factor primordial en el eje central de la educación.

En este contexto, la presente investigación pretende conocer los significados que otorgan estudiantes, educadoras guías y educadoras de aula al proceso de acompañamiento de prácticas de formación y profesional, desde un enfoque crítico reflexivo para la construcción de la identidad profesional del Educador de Párvulos de la Universidad de Valparaíso, considerando las competencias del perfil de egreso, a la luz de la revisión de los marcos de referencia y percepciones de los actores del proceso. De tal investigación y una vez realizado el análisis de la información, además de considerar los referentes teóricos indagados, se propone establecer e identificar aquellos elementos necesarios y pertinentes para la proyección de una propuesta de acompañamiento de prácticas a desarrollar durante los procesos de prácticas de formación y profesional, el cual se implementaría a partir de Marzo del 2018, en la Escuela de Educación Parvularia de la Universidad de Valparaíso.

Considerando los antecedentes mencionados, podemos visualizar la influencia de la formación docente, considerando de este modo el contexto el cual se le brinda al futuro profesional, y las herramientas necesarias que lo convertirán en un ser competente, “entendido como aquel que muestra su

capacidad en el trabajo” (García y Veleros, 2012, p.2). Se debe relevar, éstas características como fundamentales para el desempeño que tendrá este/a futuro/a profesional, por lo cual, es que creemos que para que este proceso sea exitoso resulta de vital importancia el acompañamiento que reciben los estudiantes en sus prácticas de formación y profesional, ya que le permitirá adquirir las competencias de egreso que favorecerán su desempeño en un futuro laboral. Además, y teniendo en cuenta 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 (2005, 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 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 el área de la Educación Parvularia.

3. Preguntas de Investigación.

Para la presente investigación, y de acuerdo a lo señalado en los puntos anteriores, se levantan las siguientes preguntas orientadoras del estudio.

- ¿Qué perciben las educadoras guías sobre el proceso de acompañamiento realizado durante las diferentes etapas de las prácticas de formación y profesional?
- ¿Cómo las estudiantes de educación parvularia perciben el proceso de acompañamiento vivido junto a las educadoras guías?

- ¿Cuál es la percepción que tienen las educadoras de aula, donde se incorporan estudiantes en prácticas, de los procesos de acompañamiento y reflexión que implementan las educadoras guías?
- ¿Cuáles y cómo son las estrategias y/o mecanismos utilizados por las educadoras guías para favorecer los espacios de reflexión en las estudiantes?

4. Objetivos de la Investigación.

4.1. El objetivo general.

A partir de la finalidad que posee el presente estudio, se construyen los siguientes objetivos de investigación.

- Analizar las percepciones de los agentes participantes en los procesos de acompañamiento de las prácticas de formación y profesional de la Escuela de Educación Parvularia de la Universidad de Valparaíso, con relación al desarrollo de competencias reflexivas de las estudiantes.
- Identificar las acciones implementadas por las educadoras guías de las prácticas de formación y profesional, que contribuyen a la reflexión de las estudiantes de la Escuela de Educación Parvularia de la Universidad de Valparaíso.

4.2. Los objetivos específicos.

- Identificar las percepciones que poseen las educadoras guías con relación al proceso de acompañamiento y reflexión que realizan a las estudiantes en las prácticas de formación y profesional.
- Identificar las percepciones de las estudiantes respecto del proceso de acompañamiento realizado por las educadoras guías en vista al desarrollo de sus competencias reflexivas.

- Identificar las percepciones de las educadoras de aula respecto de los procesos de acompañamiento y reflexión que implementan las educadoras guías a las estudiantes de práctica de formación y profesional.
- Describir las estrategias de las educadoras guías que favorecen competencias reflexivas de las estudiantes que acompañan durante el proceso de práctica de formación y profesional.

5. Enfoque mixto como opción metodológica de la Investigación.

El estudio se concibe bajo la mirada de un enfoque mixto en el cual se van tomando aspectos de cada una de las tradiciones investigativas, cuantitativas y cualitativas. Lo anterior se construye concibiendo ambas perspectivas, con el fin de emplear aspectos relevantes de cada una, teniendo presente las preguntas y objetivos que se plantean para la investigación y de manera de dar una respuesta más profunda y exhaustiva de lo que se propone indagar. Desde esta perspectiva, Muñoz (2013) menciona que se busca la unión estratégica de los datos de manera armoniosa y pertinente, nutriendo los resultados. En este sentido, a partir de éste tipo de enfoque se favorece la utilización de diferentes aspectos, de acuerdo a lo que el investigador decida. Considerando la investigación educativa se hace posible la búsqueda y utilización de distintas metodologías que aporten al logro de los objetivos planteados.

De acuerdo a lo anterior es que, si bien el estudio considera elementos desde la perspectiva cualitativa, utiliza atributos desde la visión cuantitativa de manera de recoger información a la totalidad de los sujetos participantes de la investigación, profundizando así en aquellos aspectos esenciales que surgen desde los sujetos participantes del estudio. Es así como para esta investigación en particular, se propone la utilización de ambos paradigmas donde se conjugan y se mezclan los instrumentos de recogida de información con el propósito de otorgar mayor veracidad de la información obtenida y así profundizar en el análisis de los discursos de sus participantes.

En este sentido, se pretende dar un doble enfoque metodológico, mencionado por Johnson et al. (2007), quienes al igual que Cook y Reichardt (2005), sostienen la posibilidad de tomar elementos relevantes de cada uno de

los enfoques mencionados. Siguiendo con ello, Cook y Reichardt (2005) señalan que es posible seleccionar una mezcla de aspectos o elementos de cada uno de los enfoques, de manera de contribuir y colaborar con las exigencias del problema planteado en el estudio. De acuerdo a ello, se propone desde los aspectos metodológicos el recoger los atributos de cada una de los paradigmas.

Para la utilización de ambas miradas, se tienen presentes ciertas ventajas mencionadas por Cook y Reichardt (2005), las cuales se refieren a: i) dar respuesta a los objetivos múltiples que se plantean en el estudio, considerando el contexto del mismo, sus participantes, la información recogida la cual se hace más expedita y objetiva; ii) la unión de ambos métodos ayuda ya que nos da una globalidad mayor que si se ven por separado; y iii) disminuir los sesgos propios de cada una de las miradas, es decir, cada uno contribuye con el otro, que a través de la utilización de métodos distintos, potencian el conocimiento y las experiencias del estudio.

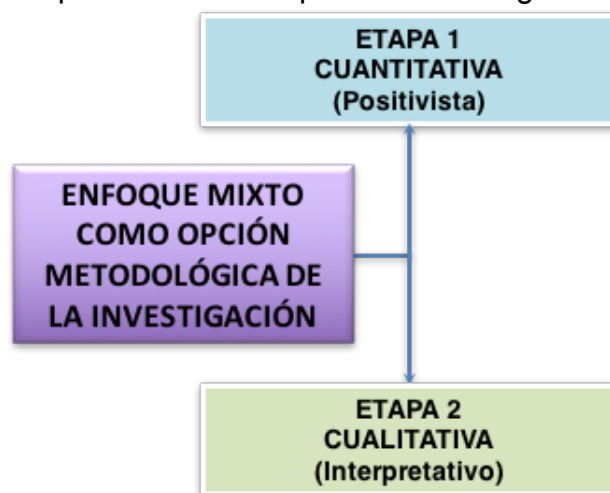
Ruiz (2012) se refiere, también, a los enfoques mixtos argumentando que ambos contribuyen a resolver la pregunta de investigación planteada, y de algún modo se favorecen entre sí, atendiendo y disponiendo cada uno de éstos enfoques al entendimiento del fenómeno que es sometido a estudio. En este sentido él explica que: “De forma bastante simplista suele identificarse la metodología cualitativa con el uso de las palabras, las descripciones, las viñetas y los relatos, en contraposición al uso de los números, las tablas, los test de significación y los modelos estadísticos” (p. 20). De esta forma se concluye que si bien, la visión interpretativa se orienta al estudio de una realidad compleja, la colaboración cuantitativa contribuye a que el proceso de recolección y análisis de la información, se beneficie desde las diferentes técnicas aplicadas.

En la investigación actual en ciencias sociales, las entrevistas se usan frecuentemente en combinación con otros métodos. De esta manera, las investigaciones de BOURDIEU de la selección social y la marginación en el sistema educativo y de la opresión social en Francia combinaban un amplio uso de enfoques cuantitativos y cualitativos. Las entrevistas se aplican a menudo en los estudios de caso, que se centran en una persona, situación o institución específica. Sirven también como método auxiliar en conjunción con otros métodos. Las entrevistas más o menos informales son, por tanto, fuentes importantes de información en la observación participante y en los estudios de campo etnográficos. En la construcción de cuestionarios es común utilizar entrevistas

piloto para localizar los aspectos principales de un tema y probar también cómo se entienden las preguntas de la encuesta (Kvale, 2011, p.120).

Desde lo explicado anteriormente, es que se decide utilizar un diseño mixto, el cual se organiza y se basa en un modelo de dos etapas; en la primera se aplica el enfoque cuantitativo, y en la segunda se implementa el enfoque cualitativo (Figura 2.1).

Figura N° 2.1: Enfoque mixto como opción metodológica de la Investigación.



Fuente: Elaboración propia

El modelo de dos etapas utilizado y donde un enfoque precede al otro, le otorga al estudio la cualidad de profundizar en los análisis y en la interpretación de éstos, puesto que si bien la aplicación es en periodos independientes, sólo es posible generar un informe que incluye ambas fases del proceso investigativo.

Hernández et al. (2003) plantea que para este modelo “dentro de una misma investigación, se aplica primero un enfoque y después el otro, de forma casi independiente, y en cada etapa se siguen las técnicas correspondientes a cada enfoque” (p.20); lo anterior, con el propósito de dar un carácter más exhaustivo del estudio realizado.

Un aspecto importante a relevar en estos modelos de dos etapas, es que el análisis de la información debe considerar ambas miradas investigativas en el cual, los datos cuantitativos recogidos contribuyen a develar y explicar aquellos

aspectos o elementos de mayor significado, para posteriormente profundizar en ellos en la segunda etapa del proceso investigativo desde la mirada cualitativa, el cual contribuye a dar una explicación a los resultados significativos arrojados desde la primera etapa cuantitativa.

Por lo tanto, el propósito del estudio y las ideas que lo definen construyen la realidad que se quiere conocer, otorgando un esbozo en un primer momento el cual se va consolidando en la medida que se avanza en el diseño de la investigación, para posteriormente adentrarse en la realidad y del fenómeno a estudiar.

5.1.Desde la mirada cuantitativa.

Desde la tradición cuantitativa, se utilizó un cuestionario de tipo preguntas cerradas para la recogida de datos y su posterior análisis, con el cual se indago en los tópicos relevantes de los aspectos contenidos en las estrategias desarrolladas por las educadoras guías para favorecer la reflexión de las estudiantes en sus procesos de prácticas. Conjuntamente a ello, dicho instrumento favoreció de forma más inmediata y rápida el hecho de pesquisar el grado de aceptación o no frente a la problemática abordada, en este caso, los procesos reflexivos de las estudiantes.

La tradición cuantitativa se fundamenta desde una mirada positivista, la cual establece que los datos deben ser cuantificables. Para ello, debe existir un análisis de las variables que se involucran en un estudio, cualquiera sea este. Así entonces, tal metodología se provee de indicadores elementales o numéricos que se emplean como base para fundamentar las decisiones que se tomen durante el proceso. Estos métodos de recolección de la información se consideraron por ser objetivos y fiables, entendiendo así, el análisis de los datos obtenidos.

McMillan y Schumacher (2005) consideran que este tipo de enfoque pretende explicar, predecir y controlar el fenómeno en estudio, ya que estos “diseños de investigación maximizan la objetividad con el empleo de números, de estadísticas, de estructura y de control experimental” (p. 39). Por su parte Hernández et al. (2003) menciona que:

El enfoque cuantitativo utiliza la recolección y el análisis de datos para contestar preguntas de investigación y probar hipótesis establecidas previamente, y confía en la medición numérica, el conteo y frecuentemente en el uso de la estadística para establecer con exactitud patrones de comportamiento de una población (p.5).

Es así entonces como la investigación se enmarca desde el referente cuantitativo, considerando un alcance descriptivo, el cual pretende dar una mirada global de la temática a desarrollar, permitiendo así, conocer las características de los sujetos participantes y sus preferencias respecto a la temática general del estudio, esto con el propósito de obtener una medición precisa y acotada de la información del fenómeno indagado.

5.2. Desde la mirada cualitativa.

Luego del proceso de recogida de información a los tres actores involucrados en el proceso desde la mirada cualitativa, se pasó a una segunda etapa donde se optó por la utilización de técnicas de recogida de información cualitativa, las que permitieron profundizar exhaustivamente en aquellas temáticas evidenciadas en el instrumento anterior. Estas temáticas se consideraron como nudos críticos del proceso de prácticas de formación y profesional de las estudiantes, educadoras guías y educadoras de aula, pertenecientes a la Escuela de Educación Parvularia de la Universidad de Valparaíso, y por tanto temas de análisis en las técnicas de recogida de la información de esta segunda etapa.

Desde la mirada cualitativa el estudio pretende, por un lado, entregar respuestas a las preguntas de investigación y los objetivos planteados, para ello, se ha decidido entonces, desde esta mirada la interpretación de la información obtenida, tomando en cuenta los análisis de los discursos de los actores involucrados. Este proceso, busca reconocer las subjetividades de las personas y trabajar con ellas en la elaboración e identificación de aquellos elementos relevantes para la temática investigada, considerando así, los resultados y hallazgos obtenidos. Conjuntamente a ello, se busca conocer, caracterizar y comprender el impacto en el desarrollo de competencias reflexivas en las estudiantes que participan de las prácticas pedagógicas, considerando la labor realizada desde el acompañamiento por la educadora guía. De acuerdo a lo anterior, Hernández et al. (2003) se refiere al enfoque cualitativo al señalar que: “Su propósito consiste en reconstruir la realidad, tal y

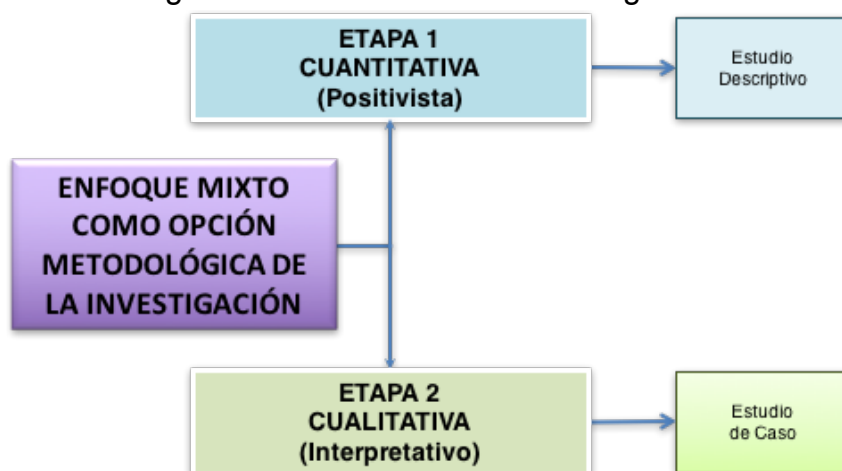
como la observan los actores de un sistema social previamente definido” (p. 5). En este sentido, se plantea comprender el fenómeno y sus características tal cual se desarrolla.

Álvarez y Jurgenson (2003), plantean que la comprensión de dicho fenómeno, es posible a través de la indagación de las experiencias vividas de los involucrados, reconociendo sus subjetividades y trabajando con ellas en el análisis de la información y hallazgos de la investigación. Ello, permite buscar y enfrentarse a las distintas miradas de los actores participantes, contrastando percepciones que contribuyen en el caso de la presente investigación, la identificación de elementos que favorezcan un proceso de acompañamiento de prácticas de formación y profesional basado en los procesos reflexivos de las estudiantes.

6. Diseño de la Investigación de acuerdo a la opción metodológica.

Como se ha señalado, el estudio está basado en un modelo de dos etapas, y de acuerdo a sus particularidades, las preguntas y objetivos que orientan la investigación, se ha decidido para el desarrollo del plan investigativo de dos fases, los siguientes diseños: para la primera fase desde lo cuantitativo se utiliza un estudio de tipo descriptivo; y para la segunda, desde la mirada cualitativa, se opta por el tipo de un estudio de caso.

Figura N° 2.2: Diseño de la Investigación.



Fuente: Elaboración propia

En concreto, el propósito es indagar en un primer momento por medio de un diagnóstico en temáticas en torno al desarrollo de las competencias reflexivas de las estudiantes en el contexto de las prácticas pedagógicas de formación y profesional; fundamentalmente, conocer en qué medida la educadora guía implementa acciones que contribuyan a la reflexión del estudiantado. Posteriormente en un segundo momento, focalizar el estudio para conocer y analizar desde el discurso de las participantes los elementos esenciales del proceso a través de sus experiencias vividas en el contexto de práctica de formación y profesional de la Escuela de Educación Parvularia de la Universidad Valparaíso.

6.1. Primera etapa: estudio descriptivo.

Los estudios de tipo descriptivo se proponen indagar y describir un fenómeno o situación determinada, describiendo las características y generalidades de ello, respondiendo interrogantes tales como: ¿qué es?, ¿cómo es?, ¿qué busca?, entre otras. Para ello, “los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (Hernández et al., 2003, p.117).

Se busca obtener datos sobre aquellos aspectos o dimensiones del fenómeno a indagar, por tanto, “en un estudio descriptivo se selecciona una serie de cuestiones y se mide o recolecta información sobre cada una de ellas, para así (válgase la redundancia) describir lo que se investiga” (Hernández et al., 2003, p.118).

Cea (2001), también considera que según los objetivos presentados, los estudios descriptivos indagan en la explicación de un fenómeno que se estudia, describiendo desde una estrategia investigativa, de modo de caracterizar la información del caso que se analiza. Lo anterior es corroborado por Cohen y Manion (1990) citado por Méndez (2007) al expresar que en este tipo de estudios “se observa a los individuos, grupos, instituciones, métodos y materiales con el fin de describir, comparar, contrastar, clasificar, analizar e interpretar las entidades y los acontecimientos que constituyen sus diversos campos de investigación” (p. 373). Por ello, es necesario en los estudio descriptivos definir dos elementos claves; primero, los aspectos o atributos que

se quieren medir, y segundo, a quienes serán aplicados tales atributos, es decir, cuál será la población desde la cual se recolectará la información.

En relación a los estudios descriptivos, Fox (1989), citado por Bisquerra (2016), pone énfasis en la idea que “estos estudios son propios de las primeras etapas del desarrollo de una investigación y nos proporcionan hechos y datos y nos preparan el camino para la configuración de nuevas teorías e investigaciones” (p. 189), lo que favorece el proceso de recogida de la información, considerado posteriormente los análisis ejecutados.

Bisquerra (2016), agrega que en este tipo de estudios, el proceso se basa en las fases requeridas para una investigación común, es decir, identificación de la problemática, formulación de los propósitos, la elección de la muestra y de los instrumentos de recogida de la información, el análisis de los datos y la conclusiones generadas por el desarrollo de la investigación. En este punto, la descripción se debe considerar como un anticipo de cualquier proceso investigativo, en el cual es posible el uso de distintas estrategias, las que ayudan en la construcción de la caracterización del fenómeno o situación a estudiar, lo cual da la posibilidad de ofrecer y relacionar los datos descriptivos obtenidos, en concordancia al instrumento seleccionado.

Su preocupación primordial radica en describir algunas características fundamentales de conjuntos homogéneos de fenómenos. Las investigaciones descriptivas utilizan criterios sistemáticos que permiten poner de manifiesto la estructura o el comportamiento de los fenómenos en estudio, proporcionando de ese modo información sistemática y comparable con la de otras fuentes (Sabino, 2000, p. 54).

Al respecto, Rodríguez y Valdeoriola (2005) señalan que en los estudios de tipo descriptivos la información que se recoge por el investigador supone una gran variedad de técnicas e instrumentos, los cuales contribuyen a medir las variables que se presentan y que son de interés; atribuyendo números a los datos o particularidades de acuerdo a lo que se estima. En este sentido, se pueden utilizar instrumentos tales como: los cuestionarios, encuestas, pruebas estandarizadas, que permiten en general, la obtención de datos de forma ágil y la comparación de lo que ahí se recoge.

6.2. Segunda etapa: estudio de caso.

En la segunda fase, tal como se ha señalado, se ha optado por una investigación con diseño estudio de caso debido al interés por analizar los discursos de los actores involucrados en el proceso de acompañamiento de práctica. De este modo, identificar su percepción en torno a cómo éste proceso contribuye al desarrollo de las competencias reflexivas en el quehacer práctico de las estudiantes de la Escuela de Educación Parvularia de la Universidad de Valparaíso.

Cabe destacar que los estudios de caso, no pretende emitir juicios respecto al discurso de cada uno de los participantes, ni tampoco cuestionar lo expresado, 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. De este modo, entender los significados que cada individuo le otorga, con el propósito de mejorar los espacios de diálogo para contribuir al desarrollo de las competencias reflexivas declaradas en el perfil de egreso.

Quando se ingresa al campo, se describe lo que se observa, tal como ocurren las cosas o como lo piensan los sujetos entrevistados, sin emitir ningún juicio de valor. Luego, se procura ampliar al campo fenoménico con el objeto de ver el fenómeno desde otros ángulos (Araneda, 2008, p.29).

Para Simons (2011), el estudio de caso indaga en un contexto particular y definido de acuerdo al fenómeno que se quiere investigar, lo que permite generar conocimientos a partir de la información que se recoge. De acuerdo a la autora, existen cuatro elementos esenciales en este tipo de estudios: i) la importancia de quien decide emplear el caso; ii) la singularidad del caso a estudiar; iii) el razonamiento e interpretación de los datos; y iv) la descripción de características en comparación con otras estrategias de investigación.

Desde ésta misma mirada del estudio de caso, Stake (2007) señala la importancia de centrar la atención en las características de nuestra unidad de estudio, considerando lo esencial de cada caso, de manera de conocer y comprender la actividad en situaciones importantes.

Desde este plano interpretativo, lo que se busca es indagar en una realidad o contexto particular, en el cual cobra relevancia el significado que le otorgan los actores participantes de la investigación al fenómeno de estudio, y de este modo, construir la teoría a partir de sus experiencias vividas. Es decir, indagar en las percepciones relacionadas a las experiencias vividas de cada participante.

Tradicionalmente, el estudio de caso, se ha ubicado en la metodología cualitativa, sin embargo y de acuerdo a lo mencionado por Yin (1994) citado por Simons (2011) donde expresa que los estudios de casos se pueden basar en aspectos cuantitativos sin necesitar incluir observaciones directas y detalladas. También, Bryman y Burgess (1994) insiste también en la idea que no todos los estudios de casos son referentes en investigación cualitativa, puesto que su uso puede aplicarse en métodos de investigación cuantitativa. Desde, este mismo enfoque, una persona, una familia, una comunidad, acontecimiento o actividad, puede constituir el caso, que será analizado mediante una variedad de técnicas de recogida de información.

7. Sujetos participantes.

Los sujetos participantes de una investigación, son aquellas personas involucradas de forma directa con la temática del estudio, los cuales nos entregan información veraz y oportuna de acuerdo a su categoría y a sus experiencias desde el rol que cada uno desempeña. De acuerdo a esto, conforman la base para la recopilación de la información, por lo que, son agentes claves a quienes se les aplican, en diferentes instancias, los instrumentos de recogida de la información con el propósito de una vez analizada, se enuncien los hallazgos, sus respectivas discusiones, y se confeccionen las conclusiones del estudio.

Los sujetos de estudio son “[...] la parte de la población que se selecciona, de la cual realmente se obtiene la información para el desarrollo del estudio sobre la cual se efectuará la observación de los sujetos de estudio” (Bernal, 2006, p. 165). En este sentido, los sujetos informantes son el resultado de elementos imprescindibles, debido a que nos aportan desde sus experiencias y saberes el inicio de lo que será el estudio en cuestión. Ello, favorece comprender el problema o temática por medio de la interpretación

oportuna de la información que se recolecta a través de cuestionarios, entrevistas, grupos de discusión, biografías, documentos, entre otras técnicas de recolección.

Los sujetos participantes, también denominados como informantes claves en investigación cualitativa, son parte del contexto que se estudia y aportan información relevante respecto a las acciones, actividades, conductas, opiniones desde el campo donde se encuentran, siendo capaz de comunicar sus saberes, colaborando con voluntad propia al estudio que se demanda. Para Hernández et al. (2003, p. 302), “[...] son la unidad de análisis o un grupo de personas, contextos, eventos o sucesos sobre el (la) cual se recolectan los datos sin que necesariamente sea representativo (a) del universo”.

En el caso específico de

Las investigaciones cualitativas tienen un enfoque ideográfico (ponen el énfasis en lo particular e individual, ¿recuerdas?) y, por tanto, les interesa mucho más trabajar con muestras que aporten datos relevantes y de calidad para generar conocimiento desde una perspectiva inductiva (Bisquerra, 2016, p.139).

Antes de seleccionar a los sujetos participantes, se debe buscar cuál es el tipo de muestreo adecuado para el estudio. Su elección se debe definir de acuerdo a ciertos criterios, los cuales determinan su carácter probabilístico o no probabilístico. Los primeros se consideran aquellos regidos por el principio de equiprobabilidad, el cual se refiere a que todas las personas que pertenecen a una población tienen igual probabilidad de participar como muestra del estudio. El segundo, se basa en otros criterios de acuerdo al estudio demandado, o es el investigador quien realiza las definiciones.

En el caso del muestreo probabilístico, se reconocen 5 tipos de de acuerdo a lo señalado por Bisquerra (2016):

- Aleatorio Simple: corresponde a seleccionar la muestra a partir de un sorteo donde todos los sujetos de la población participan. Para este caso, se buscan procedimientos mecánicos y en la actualidad programas más tecnológicos donde a través del azar van surgiendo los sujetos integrantes de la muestra. En este tipo de muestreo Mc Millan y Schumacher (2005),

consideran que se puede caer en sesgos involuntarios a la hora de contemplar quienes participan del estudio ya que si bien

[...] el muestreo aleatorio evita el sesgo porque hay una alta probabilidad de que todas las características de la población estén representadas en la muestra. Sin embargo, si no se siguen los procedimientos correctos, lo que parece un muestreo aleatorio en realidad es un muestreo sesgado (Mc Millan y Schumacher, 2005, p.136)

- **Aleatorio Sistemático:** es más adecuado al momento de seleccionar gran cantidad de sujetos de una población, y se consigue ordenando los participantes con un intervalo determinado. En palabras de Bisquerra (2016), este tipo de muestreo permiten “escoger los miembros de la población en un intervalo de selección sistemática, cada K valor” (p. 141).
- **Aleatorio Estratificado:** está referido a seleccionar la muestra considerando estratos o categorías que se presentan en el universo a investigar aportando con los propósitos del estudio. Para esta muestra se utilizan categorías tales como: sexo, género, edad, estado civil, años ejerciendo profesión, entre otro.
- **Muestreo por Conglomerados:** este se constituye cuando los sujetos participantes o unidades de análisis se agrupan de manera espontánea, a partir del cual, la muestra pasa a ser el grupo o conglomerado.
- **Muestreo Polietápico:** el cual se considera la muestra en la medida que avanza la investigación, y para ello se pueden ir combinando distintos métodos de selección “secuenciados en una serie de etapas” (Bisquerra, 2016, p.143).

Por otro lado los tipos de muestreos no probabilísticos, los cuales constituyen un tipo de procedimiento más informal y de acuerdo a lo que el investigador y las características del estudio requieren, según Bisquerra (2016), se clasifican en los siguientes tipos:

- **Muestreo Casual:** referido a aquellas selecciones que se hace de los participantes donde supone un fácil acceso. En este caso, supone una decisión a voluntad del sujeto de querer ser parte del estudio.

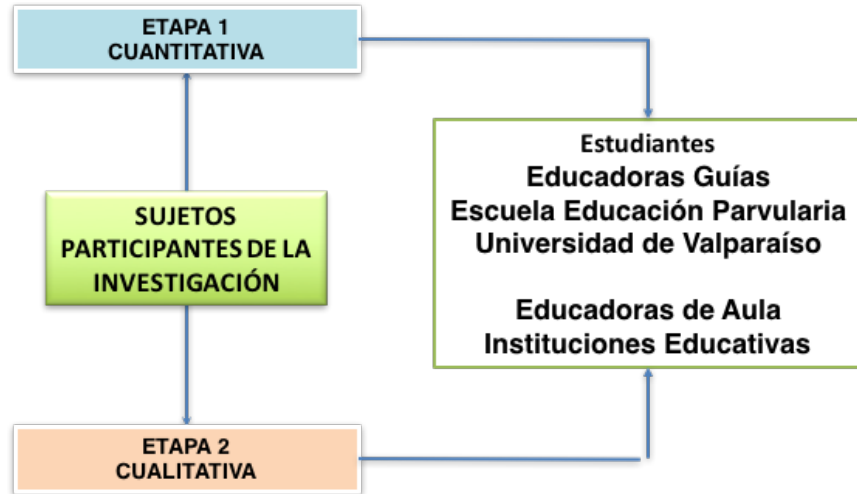
- Muestreo Intencional u Opinático: Tal como lo señala el nombre, los sujetos son seleccionados por quien está a cargo de investigar la temática, principalmente porque considera que son fuentes de información relevante.
- Muestreo por Cuotas: se refiere a otorgar “cuotas” o características definidas dentro de la población donde se aplica el estudio.
- Muestreo de Bola de Nieve: este considera seleccionar uno o más individuos, los que a medida que avanza el estudio, van contribuyendo a indagar en otros como fuentes de información clave para el estudio. Por lo tanto, la muestra inicial va aumentando de acuerdo a la información que se va recolectando.

Para esta investigación se ha considerado, de acuerdo a lo anterior, la selección de los participantes a través de un método de muestreo Intencional, el cual está centrado en que el investigador decide quienes serán los componentes de la población a estudiar. Esto, guarda relación con aquellos participantes que son de mayor interés y por lo tanto, son quienes poseen información clave para el estudio.

En este contexto, de manera general, se puede señalar en primera instancia que los sujetos participantes son los actores claves del proceso de acompañamiento de prácticas de formación y profesional de la Escuela de Educación Parvularia de la Universidad de Valparaíso. Por un lado, estudiantes y educadoras guías de dicha institución, y por otro, educadoras de aula que acogen en las distintas realidades del sistema educativo, a las estudiantes en práctica.

En segunda instancia, es importante señalar que si bien los anteriores sujetos señalados son parte de todo el proceso investigativo, existen diferencias en cuanto al número de cada uno de ellos dependiendo de la etapa de la investigación (figura N° 2.3). Esta opción se basa en las preguntas y objetivos que orientan la investigación, como también en sus particularidades a partir de la opción metodológica adoptada.

Figura N° 2.3: Sujetos participantes para ambas etapas de la investigación.



Fuente: Elaboración propia

De manera general, se puede señalar que los criterios de selección de los sujetos participantes son los siguientes.

- **Estudiantes:**
 - Alumnas regulares³ de la Escuela de Educación Parvularia de la Universidad de Valparaíso.
 - Estar cursando una asignatura constitutiva del plan de estudios denominada profesionalismo y prácticas, y práctica profesional, constituyentes del tramo práctico del proceso de formación.
 - Declarar aceptar de manera voluntaria su participación.
- **Educadoras guías:**
 - Docentes que ejercen su labor profesional en la Escuela de Educación Parvularia de la Universidad de Valparaíso.
 - Realizar docencia en una asignatura constitutiva del plan de estudios denominada profesionalismo y prácticas, y práctica profesional, constituyentes del tramo práctico del proceso de formación.
 - Ejercer la labor de educadora guía.
 - Declarar aceptar de manera voluntaria su participación.

³³ La categoría de alumnas regulares son aquellas personas que mantienen matrícula vigente en la Universidad de Valparaíso y adscritas a la carrera de Educación Parvularia.

- Educadora de aula:
 - Ejercer su labor profesional en un centro educativo que colabore con la Escuela de Educación Parvularia de la Universidad de Valparaíso, recibiendo a estudiantes de dicha universidad para que desarrollen sus procesos de práctica de formación o profesional.
 - Estar en sala, al momento de la aplicación de los instrumentos de recogida de la información para las dos etapas del estudio, con al menos una estudiantes en práctica.
 - Declarar aceptar de manera voluntaria su participación.

A continuación se señalarán los sujetos participantes del estudio, de acuerdo a cada etapa del proceso investigativo.

7.1. Sujetos participantes primera etapa de la investigación.

7.1.1. Estudiantes.

Para esta etapa, en primer lugar señalar a las estudiantes de la Escuela de Educación Parvularia. Son alumnas regulares de la institución, mujeres, cuyas edades fluctúan entre los 18 y 22 años. Tales estudiantes cursan las asignaturas constitutivas del plan de estudios denominadas profesionalismo y prácticas, y práctica profesional, las cuales constituyen el tramo práctico de la formación profesional de la escuela.

Tabla N° 2.1: Estudiantes Escuela Educación Parvularia Universidad de Valparaíso.

Nivel / Curso	Número estudiantes	Porcentaje del total	Sexo
Primero	45	31,46	Mujeres
Segundo	28	19,59	Mujeres
Tercero	15	10,49	Mujeres
Cuarto	25	17,48	Mujeres
Quinto	30	20,98	Mujeres
Total	143	100	

Fuente: Elaboración propia

La participación de cada una de las estudiantes, fue de carácter voluntario, por tanto del total anteriormente señalado, el grupo de alumnas a las

cuales se le aplicó la técnica de recogida de la información de esta primera etapa, cuestionarios, se desglosa en la siguiente tabla N° 2.2.

Tabla N° 2.2: Estudiantes Escuela Educación Parvularia Universidad de Valparaíso participantes de la investigación.

Nivel / Curso	Número total estudiantes	Porcentaje del total	Número estudiantes participantes	Porcentaje total de participantes
Primero	45	31,46	28	25,7
Segundo	28	19,59	20	18,3
Tercero	15	10,49	20	18,3
Cuarto	25	17,48	17	15,6
Quinto	30	20,98	24	22,1
Total	143	100	109	76,22

Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar en la tabla anterior, de la totalidad de 143 estudiantes, contestaron el cuestionario el 76,22%, correspondiente a 109 alumnas. Las razones por las cuales 34 del total de dichas estudiantes no contestaron el instrumento utilizado en esta primera etapa son:

- Decisión voluntaria de no realizarlo.
- Estudiantes inasistentes en el momento de aplicación.
- Reprobación en el semestre anterior de algún nivel de práctica.

7.1.2. Educadoras guías.

En segundo lugar, las educadoras guías son 7 docentes de la Escuela de Educación Parvularia de la Universidad de Valparaíso. 3 son docentes de jornada completa con un contrato de 44 horas; 2 son docentes de media jornada con un contrato de 22 horas; y 2 docentes son a contrato definido (honorarios). Cada una de ellas poseen el título profesional de Educadoras de Párvulos, mujeres, sus edades fluctúan entre los 30 y 50 años, y poseen una experiencia promedio de 6 años en la institución.

Tabla N° 2.3: Educadoras guías Escuela Educación Parvularia Universidad de Valparaíso.

	Número estudiantes	Porcentaje del total	Sexo
Jornada de 44 horas	3	42,86	Mujeres
Jornada de 22 horas	2	28,57	Mujeres
Contrato definido Honorarios	2	28,57	Mujeres
Total	7	100	

Fuente: Elaboración propia

Del mismo modo que para las estudiantes, la participación de cada una de las educadoras guías fue de carácter voluntario, por tanto del total anteriormente señalado en la tabla N° 2.3, el grupo de dichas educadoras a las cuales se le aplicó la técnica de recogida de la información de esta etapa, cuestionarios, se muestra en la siguiente tabla N° 2.4.

Tabla N° 2.4: Educadoras guías Escuela Educación Parvularia Universidad de Valparaíso participantes de la investigación.

	Número total Educadoras Guías	Porcentaje del total	Número Educadoras Guías participantes	Porcentaje total de participantes
Jornada de 44 horas	3	42,86	3	42,86
Jornada de 22 horas	2	28,57	2	28,57
Contrato definido Honorarios	2	28,57	2	28,57
Total	7	100	7	100

Fuente: Elaboración propia

7.1.3. Educadoras de aula.

Finalmente, las educadoras de aula corresponden a un total de 25 personas, de las cuales 22 son educadoras de párvulos y 3 técnicos en educación parvularia, quienes se encuentran desarrollando labores en el sistema educativo. Todas las participantes de esta muestra son mujeres y

actualmente desempeñan funciones en instituciones educativas públicas y privadas, todas referidas a la especialidad. Sus edades fluctúan entre los 23 y 58 años.

Todas las educadoras de aula han colaborado incorporando estudiantes en sus niveles educativos, con un mínimo de una alumna por año.

Tabla N° 2.5: Educadoras de aula del sistema educativo que colaboran con la Escuela de Educación.

	Numero	Porcentaje del total	Sexo
Educadoras de Párvulo	22	88	Mujer
Técnicos en educación parvularia	3	12	Mujer
Total	25	100	

Fuente: Elaboración propia

Del mismo modo que para las estudiantes y educadoras guías, la participación fue de carácter voluntario, por tanto de lo señalado en la tabla N° 2.5, el grupo al cual se le aplicó la técnica de recogida de la información de esta etapa, cuestionarios, se muestra en la tabla N° 2.6.

Tabla N° 2.6: Educadoras de aula del sistema educativo participantes de la investigación.

	Número total educadoras de aula	Porcentaje del total	Número educadoras de aula participantes	Porcentaje total de participantes
Educadoras de Párvulo	22	88	12	48
Técnicos en educación parvularia	3	12	2	8
Total	25	100	14	56

Fuente: Elaboración propia

En la tabla N° 2.6, de la totalidad de 25 participantes, contestaron el cuestionario el 56%, correspondiente a 12 educadoras de aula y 2 técnicos en educación parvularia. Las razones de la no participación de las demás educadoras, es esencialmente decisión voluntaria de no realizarlo.

7.2. Sujetos participantes segunda etapa de la investigación.

Como ya se ha mencionado, los sujetos participantes señalados en el punto anterior (7.1), también son parte de esta etapa del proceso investigativo. Si es importante señalar que existen diferencias en cuanto al número de cada uno de ellos; situación que responde y es producto de la opción metodológica adoptada.

7.2.1. Estudiantes.

Las estudiantes participantes de esta etapa del proceso, poseen la misma caracterización que para la primera etapa del estudio en cuanto poseen los mismos rangos de edades, son mujeres, cursan las asignaturas constitutivas del plan de estudios que constituyen el tramo práctico de la formación profesional de la escuela, y por tanto, poseen la calidad de alumna regular.

El número de participantes seleccionadas de manera intencional, con participación de carácter voluntario, responde a la técnica de recogida de la información para este grupo de sujetos, el grupo focal. Para ello, se han seleccionado 3 estudiantes de cada nivel o curso de la Escuela de Educación Parvularia, tal y como se señala a continuación.

Cuadro N° 2.1: Estudiantes participantes en la segunda etapa del estudio.

Nombre ⁴	Curso / nivel	Asignatura
Ámbar	Primero	PAV 125 Profesionalismo y Práctica Inicial I
Topacio	Primero	
Turquesa	Primero	
Diamante	Segundo	PAV 227 Profesionalismo y Práctica Intermedia I
Granate	Segundo	
Lapislázuli	Segundo	
Esmeralda	Tercero	PAV 325 Profesionalismo y Práctica Intermedia III
Ópalo	Tercero	
Amatista	Tercero	
Rubí	Cuarto	PAVS 424-PAVL424 Práctica Integrada Mención
Aguamarina	Cuarto	
Zafiro	Cuarto	

Fuente: Elaboración propia

En este punto es importante relevar dos elementos; primero, la ausencia de estudiantes de Quinto curso debido fundamentalmente a su poca disponibilidad de tiempo, y segundo, se ha estimado el número de 3 estudiantes por nivel, con el propósito de cautelar un mínimo que permita implementar el grupo focal.

7.2.2. Educadoras guías.

Para el caso de las educadoras guías, para esta segunda etapa del estudio, también poseen la misma caracterización que para la primera etapa: son docentes de la Escuela de Educación Parvularia de la Universidad de Valparaíso, Educadoras de Párvulo, mismos rangos de edades, y poseen como promedio 6 años en la institución.

De acuerdo a la opción metodológica, y en particular, la técnica de recogida de la información para este grupo de sujetos, el grupo focal, se ha invitado a participar al total de educadoras guías.

⁴ De acuerdo a uno de los criterios éticos que cautelan la calidad del proceso investigativo, se han utilizado nombres ficticios para las estudiantes.

Sin perjuicio de lo anterior, y debido a la invitación de participación con carácter voluntario, los sujetos participantes de esta etapa se señalan a continuación.

Cuadro N° 2.2: Educadoras guías participantes en la segunda etapa del estudio.

Nombre⁵	Jornada Trabajo institución	Sexo	Título	Grado	Años experiencia institución
Dalia	44 horas	Mujer	Educadora de Párvulos	Magíster	12
Margarita	44 horas	Mujer	Educadora de Párvulos	Magíster	11
Jazmín	22 horas	Mujer	Educadora de Párvulos	Licenciada	6
Camelia	22 horas	Mujer	Educadora de Párvulos	Magíster	9

Fuente: Elaboración propia

Es importante revelar la ausencia de educadoras guías debido fundamentalmente a disponibilidad de tiempo, quienes se excusaron por cumplimiento de labores profesionales en otras instituciones.

7.2.3. Educadoras de aula.

En la segunda etapa del estudio, las educadoras de aula responden a las características ya señaladas para la etapa 1, y los criterios de selección ya señalados con anterioridad.

De acuerdo a la opción metodológica, y en particular, la técnica de recogida de la información para este grupo de sujetos, entrevistas, se ha invitado a participar de manera voluntaria al total de las educadoras de aula. Sin embargo por disponibilidad de tiempo, sólo se pudo programar y concretar 10 entrevistas.

Los sujetos participantes de esta etapa se señalan a continuación.

⁵ De acuerdo a uno de los criterios éticos que cautelan la calidad del proceso investigativo, se han utilizado nombres ficticios para las educadoras guías.

Cuadro N° 2.3: Educadoras guías participantes en la segunda etapa del estudio.

Nombre⁶	Título	Sexo	Dependencia Administrativa institución	Años experiencia
Amapola	Educadora de Párvulos	Mujer	Vía transferencia fondos ⁷	11
Clavel	Educadora de Párvulos	Mujer	Vía transferencia fondos	8
Crisantemo	Educadora de Párvulos	Mujer	Centro de salud familiar	10
Girasol	Educadora de Párvulos	Mujer	Vía transferencia de fondos	10
Hortensia	Educadora de Párvulos	Mujer	Vía transferencia fondos	6
Orquídea	Educadora de Párvulos	Mujer	Corporación municipal educación	3
Petunia	Educadora de Párvulos	Mujer	Particular	30
Rosa	Educadora de Párvulos	Mujer	Vía transferencia fondos	3
Tulipán	Educadora de Párvulos	Mujer	Vía transferencia fondos	10
Violeta	Educadora de Párvulos	Mujer	Junta nacional jardines infantiles	30

Fuente: Elaboración propia

Es importante señalar que no se pudieron realizar entrevistas a las técnicas en educación parvularia por encontrarse en situación de movimientos sindicales.

8. Técnicas e instrumentos de recolección de la información:

De acuerdo a la opción metodológica de la Investigación y los diseños seleccionados para llevar adelante el estudio, es importante en este apartado plantear la forma en cómo se recogerán los datos y los instrumentos que van a

⁶ De acuerdo a uno de los criterios éticos que cautelan la calidad del proceso investigativo, se han utilizado nombres ficticios para las educadoras de aula.

⁷ Dependencia administrativa modalidad "Vía transferencia de fondos", significa que para su funcionamiento recibe recursos del estado y de alguna fundación privada o corporación municipal

posibilitar la indagación de la comprensión de la realidad que se pretende estudiar.

Los instrumentos son la herramienta utilizada para llegar a los sujetos participantes y lograr buscar la información relevante que nos dará el sustento para el posterior análisis de la temática estudiada. Autores como Bisquerra (2016), McMillan y Schumacher (2005) y Denzin y Lincoln (2011), mencionan que es preciso el seleccionar diferentes técnicas de recogida de la información, según vayan surgiendo la necesidad, puesto que la búsqueda de datos relevantes va a permitir al investigador querer profundizar en otros aspectos claves que se van declarando en la medida que transcurre el estudio.

La investigación implica la recogida de información sobre las variables del estudio. El investigador elige a partir de una gran variedad de técnicas y de aproximaciones para la recogida de datos sobre los sujetos. Cada método tiene ventajas e inconvenientes y la aproximación específica adoptada debería ser el mejor método para responder a la pregunta de investigación (McMillan y Schumacher, 2005, pp. 148-149).

Las técnicas de recolección de la información se seleccionan en base al enfoque y la metodología del diseño elegido, en este sentido, los autores nos hablan de considerar para ello distintos métodos con los cuales obtener los datos para luego someterlos a análisis. Bisquerra (2016) señala que de acuerdo a la naturaleza del diseño, estos métodos pueden ser: instrumentos, estrategias y medios audiovisuales.

- Los instrumentos son propios pero no exclusivos, del enfoque cuantitativo y nos permiten recoger información, una vez que son diseñados y/o elaborados por el investigador con la intención de “registrar información y/o medir características de los sujetos” (Bisquerra, 2016, p.150). Estas herramientas deben someterse, una vez elaborados, a pruebas de validez y fiabilidad. Mientras que la validación se va a preocupar de que el instrumento sea efectivo para medir o registrar lo que se declara; la fiabilidad nos va a asegurar que el instrumento al momento de su aplicación, evidencie resultados sólidos, es decir, resultados similares en momentos diferentes de aplicación.

Mc Millan y Schumacher (2005) afirman en relación a las condiciones que deben cumplir los instrumentos de medición que “Si la

medida es débil o sesgada, entonces así serán los resultados. Por el contrario, medidas fuertes incrementan la confianza de que los hallazgos son exactos, Por ello, es imperativo, entender lo que hace una medición “fuerte” o “débil” (p. 215), precisando así, los criterios de validez y fiabilidad a la hora de hablar sobre la calidad del instrumento.

Los instrumentos más conocidos y utilizados en este ámbito, y los cuales deben someterse a examen de rigor científico, para dar cumplimiento tanto a la validez como a la fiabilidad, son cuestionarios, test, encuestas, pruebas de diversa índole, escalas de apreciación, entre otras. La información que se genera a partir de dichos procedimientos, se cuantifican a partir de análisis estadísticos.

- Las estrategias se consideran técnicas de recolección de la información que otorgan al investigador la oportunidad de interactuar y relacionarse con los sujetos participantes, con el propósito de obtener datos desde el sentido que supone el establecer lazos con otros. En palabras de McMillan y Schumacher (2005) “las estrategias de la recogida de datos se centra en lo que el fenómeno significa para los participantes” (p. 440). Así entonces, las estrategias permiten al investigador descubrir y redescubrir la información relevante en un tiempo y en un espacio determinado, donde es el participante quien va construyendo la temática, con sus propias palabras.

Como se observa esta técnica es utilizada en investigaciones de corte cualitativo, donde lo que se persigue es buscar la información a través de las mismas personas que están involucradas en el tema, considerando sus experiencias y aportaciones, enriqueciendo el discurso por medio de la semántica de las palabras.

Dentro de las estrategias más utilizadas en investigación cualitativa están la observación participante, la entrevista en profundidad y grupos focales, las cuales suponen un corte interactivo y social, donde lo registrado de forma verbal se lleva a un texto, para luego, ser comprendidos e interpretados por el investigador.

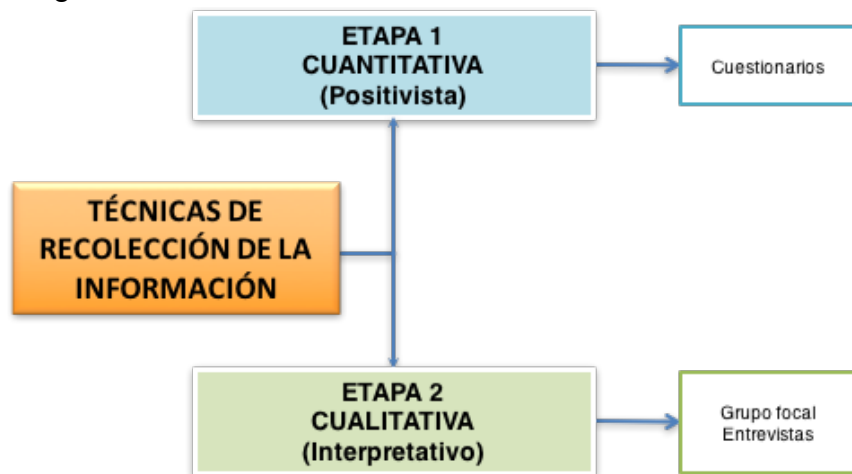
- Los medios audiovisuales son recursos tecnológicos que son utilizados para registrar información que se persigue conseguir de los sucesos,

comportamientos, situaciones que garantizan la evidencia del objeto de estudio tratado. A través de ellos es el investigador quien selecciona aquella información relevante que le interesa estudiar. Entre los más utilizados están las grabaciones de audio, de vídeo, fotografías, dibujos, diapositivas, entre otros.

Para el presente estudio y después de revisar e indagar sobre las diferentes técnicas de recolección de la información y siendo consecuente con los objetivos del mismo, para el proceso de búsqueda de datos se seleccionan tres tipos de técnicas, “no siempre una técnica sencilla es la mejor, la más fácil o la más conveniente” (McMillan y Schumacher, 2005, p. 215), las cuales facilitarán y complementarán el trabajo, considerando el diseño metodológico de la investigación.

A continuación se explicará cada una de las técnicas seleccionadas las cuales son: el cuestionario, la entrevista en profundidad y el grupo focal.

Figura N° 2.4: Técnicas de recolección de la información.



Fuente: Elaboración propia

8.1. Cuestionario: instrumento aplicado en la primera etapa de la investigación.

Los cuestionarios son instrumentos de recolección de información que están estructurados por medio de preguntas y/o afirmaciones donde el entrevistado debe responder optando por aquella opción que más le identifique.

Estos instrumentos recogen la información de manera sistemática y ordenada en relación a las variables sujetas a las preguntas del mismo; para el caso del presente estudio, guarda directa relación con el proceso de reflexión de las estudiantes y de qué manera la educadora guía contribuye a ello.

Casas et al. (2003), señalan que: "...la palabra cuestionario quedaría restringida al formulario que contiene las preguntas que son dirigidas a los sujetos de estudio" (p.152). Por su parte Bisquerra (2016), plantea que el cuestionario "es un instrumento de recopilación de información compuesto de un conjunto limitado de preguntas mediante el cual el sujeto proporciona información sobre sí mismo y/o sobre su entorno" (p. 240). En este sentido, favorecen una indagación de forma objetiva y amplia las percepciones de los participantes para luego analizarlos desde una mirada estadística. Casas et al. (2003), en relación al propósito de éstos instrumentos, plantea que "el objetivo que se persigue con el cuestionario es traducir variables empíricas, sobre las que se desea información, en preguntas concretas capaces de suscitar respuestas fiables, válidas y susceptibles de ser cuantificadas" (p.152).

En cuanto a sus beneficios para todo proceso investigativo, en general se coincide en que el cuestionario es un instrumento que favorece el recoger la información de manera rápida y organizada, por cuanto, resulta económico el entregar un mismo número de preguntas a los participantes y que por medio de una cruz (X), o un índice numérico, las respondan (McMillan y Schumacher, 2005).

En este contexto para la presente investigación, con el propósito de conocer en qué medida las educadoras guías implementan acciones que favorecen la reflexión en sus estudiantes, se ha decidido utilizar el cuestionario denominado "*Cuestionario acerca de la actitud reflexiva del supervisor*", el cual fue elaborado y aplicado en la investigación desarrollada en la Universidad de Granada por Pérez-García (2001), "La tarea supervisora en la formación del profesorado de las etapas de educación infantil y primaria: un modelo reflexivo de supervisión". Este instrumento que permitió indagar acerca de la opinión del trabajo desarrollado por las docentes de la universidad, en relación al acompañamiento o supervisión de la práctica.

Esta opción de utilización de un instrumento existente y validado, se fundamenta en lo planteado por McMillan y Schumacher (2005), quienes señalan que “en muchos casos podrían utilizarse instrumentos existentes o adaptarlos para usarlos en lugar de preparar nuevos. Si el investigador puede localizar un cuestionario existente, ahorrará mucho tiempo y dinero y podrá localizar un instrumento con validez y fiabilidad establecidas” (p. 237).

El cuestionario mencionado anteriormente se encuentra dividido en tres secciones; en la primera se explica con detalle los objetivos y generalidades del instrumento, así como, la instrucción de cómo marcar la preferencia; la segunda parte permite señalar los datos personales más relevantes; y en la tercera, se presentan los 30 enunciados y las alternativas numéricas donde debe registrar su preferencia.

Considerando ello, el cuestionario utilizado se proponía medir las acciones reflexivas que el supervisor ponía en práctica con los alumnos que ejercían sus prácticas, por lo tanto, era coincidente con el tema del presente estudio. Sin embargo, y considerando el cambio desde una realidad a otra, se comenzó un camino de análisis, validación, aplicación y readecuación del instrumento. Para ello, se implementó un plan de trabajo en tres fases: i) validación de jueces; ii) prueba de pilotaje y su correspondiente análisis estadístico; y iii) readecuación del instrumento.

8.1.1. Primera fase: validación de jueces.

Para esta primera fase, “se seleccionan un grupo de personas expertas en la materia que se pretende estudiar y se les plantea una serie de cuestiones en cuanto al contenido del cuestionario y a su estructura” (Bisquerra; 2016, p.243), ello, con el propósito de que las opiniones y observaciones que se hagan contribuyan a la mejora del instrumento.

Para llevar a cabo la validación se seleccionó un grupo de 12 personas, los cuales son profesionales de la educación, con experiencia en diferentes saberes, como por ejemplo: currículo, evaluación, metodología de la investigación, supervisión de prácticas, y que se desempeñan en diferentes entidades educativas.

Para el logro del objetivo de este proceso, se les solicitó a los jueces que se detallan en el cuadro N° 2.4, que opinaran sobre el nivel de acuerdo respecto a la pertinencia, relevancia y claridad de cada uno de los enunciados que conformaban el instrumento.

Cuadro N° 2.4: Expertos participantes en el proceso de validación de jueces.

Jueces	Ocupación
Juez 1	Educadora de Párvulos sistema educacional
Juez 2	Educadora de Párvulos sistema educacional
Juez 3	Educadora de Párvulos sistema educacional
Juez 4	Educadora de Párvulos sistema educacional
Juez 5	Académico Universitario
Juez 6	Académico Universitario
Juez 7	Académico Universitario
Juez 8	Académico Universitario
Juez 9	Académico Universitario
Juez 10	Académico Universitario
Juez 11	Académico Universitario
Juez 12	Académico Universitario

Fuente: Elaboración propia.

A cada uno de los jueces se les invitó a participar de este proceso, una vez recibida la aceptación, se les envió vía on-line el cuestionario de validación que podemos observar en la figura N° 2.5. En él, en una primera parte se presenta la invitación propiamente tal, el contexto del estudio y el objetivo al cual colaboraría a dar respuesta este instrumento. Posterior a ello, se señala la forma de responder y la escala con la cual mencionarían su nivel de acuerdo respecto a cada indicador del cuestionario en función a su pertinencia, relevancia y claridad. Finalmente se enuncian los ítems, el espacio para expresar dicho grado de acuerdo y un apartado para posibles observaciones si así lo estimaban necesario.

Figura N° 2.5: Cuestionario de Validación Juicio de expertos.

CUESTIONARIO DE VALIDACIÓN
“Cuestionario acerca de la actitud reflexiva de la educadora guía”

SEÑOR/A: _____
 PRESENTE

Con mucho agrado me dirijo a usted para hacerle participe del trabajo de tesis que me encuentro realizando en el contexto del Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada España. Dicha investigación se denomina: *“Las Prácticas Pedagógicas en la construcción de la educadora de párvulos: un estudio desde los significados de los actores del proceso. Una propuesta de acompañamiento basada en la reflexión-acción”*, y que tiene como uno de sus objetivos:

- ✧ Conocer en qué medida la educadora guía (Universidad) favorece acciones que contribuyen a los procesos de reflexión en los proceso de acompañamiento en el contexto de las prácticas de formación y profesional de las estudiante.

En este marco solicito a Usted, teniendo en consideración el anterior objetivo señalado, responda el siguiente cuestionario de validación que tiene por objetivo conocer su **NIVEL DE ACUERDO** respecto a la pertinencia, relevancia y claridad de cada uno de los ítem que componen el instrumento que adjunto al presente y que tienen como propósito conocer de que manera la educadora guía favorece los procesos de reflexión de las estudiantes al interior de las prácticas pedagógicas de la Escuela de Educación Parvularia de la Universidad de Valparaíso.

El *“cuestionario acerca de la actitud reflexiva de la educadora guía”* será aplicado a las **educadoras guías de la Universidad** y **estudiantes** de dicha institución, y a las **educadoras de aula**, por cuanto es importante señalar que dicho cuestionario posee tres encabezados diferentes dependiendo quien lo responde.

ACTOR A CONSULTAR	ENCABEZADO CUESTIONARIO
Educadora guía de la universidad	Indica en qué medida, tú como EDUCADORA GUÍA , has contribuido con la estudiante durante su periodo de prácticas para que realice las acciones que a continuación se presentan
Estudiante	Indica en qué medida, la educadora guía de prácticas, te ha contribuido a ti como ESTUDIANTE durante tu periodo de práctica para que realices las acciones que a continuación se presentan
Educadora de aula	Indica en qué medida tu como EDUCADORA DE AULA consideras que la educadora guía que acompaña al estudiante durante su periodo de prácticas, favorece para que el realice las acciones que a continuación se presentan

Para este proceso le agradezco consigne su opinión, nivel de acuerdo, respecto a la **claridad, pertinencia y coherencia** en cada una de las afirmaciones que se presentan, entendiendo por estos tres elementos lo siguiente:

+

CONCEPTO	SIGNIFICADO
CLARIDAD	Referido a que si la forma en que se redactan las afirmaciones permite la comprensión por parte de quien responde el cuestionario.
PERTINENCIA	Referido a que si las afirmaciones expuestas son pertinentes a la temática que se desea estudiar.
COHERENCIA	Referida a que si las afirmaciones planteadas son coherentes respecto al objetivo señalado al inicio del presente cuestionario de validación.

Para ello, se le solicita que marque con una **X** en la alternativa que mejor representa su respuesta según las siguientes categorías:

CATEGORÍA	Nº	DESCRIPCIÓN
TD	1	Totalmente en desacuerdo
D	2	En desacuerdo
A	3	Acuerdo
TA	4	Totalmente de acuerdo

Agradeciendo desde ya su colaboración, un saludo cordial.

Carola Cacciutto Juárez
Escuela Educación Parvularia
Universidad de Valparaíso

CUESTIONARIO DE VALIDACIÓN¹

ENCABEZADOS SEGÚN EL ROL QUE DESEMPEÑA LA PERSONA QUE PARTICIPA EN LA OBSERVACIÓN		CLARIDAD				PERTINENCIA				COHERENCIA			
		T/A = Totalmente de acuerdo	A = Acuerdo	D = En desacuerdo	TD = Totalmente en desacuerdo	T/A = Totalmente de acuerdo	A = Acuerdo	D = En desacuerdo	TD = Totalmente en desacuerdo	T/A = Totalmente de acuerdo	A = Acuerdo	D = En desacuerdo	TD = Totalmente en desacuerdo
Indica en qué medida, tú como EDUCADORA GUÍA , has contribuido con la estudiante durante su periodo de prácticas para que realice las acciones que a continuación se presentan:													
Indica en qué medida, la educadora guía de prácticas, te ha contribuido a ti como ESTUDIANTE durante tu periodo de práctica para que realices las acciones que a continuación te presentamos:													
Indica en qué medida tu como EDUCADORA DE AULA consideras que la educadora guía que acompaña al estudiante durante su periodo de prácticas, favorece para que el realice las acciones que a continuación presentamos:													
Indicadores		CLARIDAD				PERTINENCIA				COHERENCIA			
1.- Favorecer a la estudiante en práctica a reflexionar sobre su actuación y desempeño sobre los efectos que esta produce en el aula.		4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1
2.- Hacer considerar a la estudiante en prácticas los efectos que producen las estrategias de enseñanza que utiliza y el contenido de sus propuestas pedagógicas.		4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1
3.- Potenciar a la estudiante en prácticas para que programe teniendo en cuenta las diferencias individuales de niños y niñas.		4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1
4.- Enseñar a evaluar al estudiante en prácticas su propia enseñanza.		4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1
5.- Potenciar al estudiante en prácticas para que indague estrategias que le ayuden a mejorar su propia enseñanza.		4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1
6.- Fomentar al estudiante en prácticas sobre cómo generar nuevas ideas para la mejora de sus experiencias educativas.		4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1
7.- Propiciar en la estudiante el análisis reflexivo y crítico, cuestionando respecto del currículum, su contenido y su secuencia.		4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1
8.- Potenciar en la estudiante el análisis crítico de la realidad observada, considerando métodos y procedimientos puestos en práctica.		4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1
9.- Potenciar al estudiante en prácticas a examinar críticamente los valores que promueve dentro del aula.		4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1
10.- Potenciar al estudiante en prácticas a considerar los principios éticos y políticos que subyacen en su actuación en el aula.		4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1

	CLARIDAD				PERTINENCIA				COHERENCIA			
11.- Animar al alumno en prácticas a ir construyendo su estilo de enseñanza a partir del diálogo mantenido con el(los profesor/es asignado/s en el centro de práctica.	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1
12.- Potenciar al estudiante a leer artículos y utilizar los resultados de las investigaciones en su propio proceso de prácticas.	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1
13.- Potenciar al estudiante en prácticas a desarrollar su propia teoría personal de la enseñanza y a comprobarla dentro del aula.	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1
14.- Potenciar al estudiante en prácticas a resolver sus propias dificultades en el aula.	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1
15.- Enseñar al estudiante en prácticas estrategias para resolver los problemas que se producen en el aula.	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1
16.- Favorecer en el alumno en prácticas el aprendizaje a ser flexible y adaptable durante su periodo de prácticas.	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1
17.- Potenciar al estudiante en prácticas a comparar su pensamiento sobre la enseñanza con el de las educadoras de la universidad, el de las educadoras del colegio o jardín infantil, el de otros pares, etc.	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1
18.- Hacer que el estudiante en prácticas se pregunte por el efecto que produce su enseñanza.	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1
19.- Procurar que constate que la reflexión realizada sobre el efecto que produce su enseñanza hará que modifique su quehacer en el aula.	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1
20.- Hacer que el estudiante en prácticas tenga en consideración la información proporcionada por la educadora de aula para que modifique su actuación en el aula.	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1
21.- Hacer que el estudiante en práctica tenga en consideración la información proporcionada por el profesor del colegio para modificar su enseñanza en el aula.	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1
22.- Potenciar al estudiante en prácticas a recoger información de sus alumnos sobre la efectividad de su enseñanza.	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1
23.- Favorecer en la estudiante en prácticas el desarrollo de los procesos de indagación como forma de aprendizaje y evaluación.	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1
24.- Promover en la estudiante en prácticas la búsqueda de alternativas en su proceso de formación.	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1
25.- Potenciar a la estudiante en práctica a que indague en el conocimiento de las distintas perspectivas de enseñanza que observa.	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1
26.- Hacer que el estudiante en prácticas sepa situarse en contextos de enseñanza/aprendizaje, diferentes, inestables y de cambio.	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1
27.- Ayudar a que la estudiante en prácticas formule hipótesis sobre su actuación educativa.	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1

	CLARIDAD				PERTINENCIA				COHERENCIA			
28.- Hacer que la estudiante en práctica valide y compruebe la diferencia entre lo que es la enseñanza y lo que creía que era.	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1
29.- Potenciar al estudiante en prácticas a buscar, identificar y resolver problemas.	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1
30.- Permitir a la estudiante en prácticas elaborar un conocimiento práctico que favorezca su toma de decisiones.	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1
31.- Potenciar a la estudiante en prácticas a cuestionarse qué hace que funcionen las cosas, en qué contexto y el porqué.	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1

Si así lo estima pertinente, se solicita pueda realizar sugerencias generales respecto a los elementos constituyentes del *cuestionario acerca de la actitud reflexiva de la educadora guía*:

Muchas gracias por su colaboración.

Fuente: Elaboración propia

De los resultados respecto a la valoración entregada por los jueces de la estructura del instrumento en función de la claridad, la pertinencia y la relevancia de los enunciados que se plantean en él, se realiza un análisis estadístico descriptivo.

Los resultados muestran que aparecen algunas dificultades vinculadas a la opinión de los expertos respecto a que algunos indicadores del cuestionario, expresaban las mismas ideas que otros, ideas que concordaban entre varios de los expertos consultados. Debido a ello, se ha decidido la eliminación de los siguientes ítems; con lo cual, el cuestionario queda compuesto por 27 ítems.

Cuadro N° 2.5: Ítems eliminados a partir de la opinión de los expertos.

Ítems eliminados	
18	Hacer que el estudiante en prácticas se pregunte por el efecto que produce su enseñanza.
21	Hacer que el estudiante en práctica tenga en consideración la información proporcionada por el profesor del colegio para modificar su enseñanza en el aula.
27	Ayudar a que la estudiante en prácticas formule hipótesis sobre su actuación educativa.
31	Potenciar a la estudiante en prácticas a cuestionarse qué hace que funcionen las cosas, en qué contexto y el porqué.

Fuente: Elaboración propia

8.1.2. Segunda fase: prueba piloto.

Considerando la etapa anterior y con la convicción de efectuar una metodología asertiva, antes de realizar la aplicación del cuestionario, ya validado, es que se propone la realización de una prueba piloto del mismo, el cual se centró en un número reducido de participantes, pero se consideró una muestra demostrativa de cada uno de los actores que se ven involucrados en el proceso de prácticas de formación y profesional.

La prueba piloto consiste en hacer la aplicación del instrumento a un número reducido de sujetos participantes, con el propósito de evidenciar la validez y fiabilidad del mismo. Para Bisquerra (2016) esta prueba “consiste en la aplicación previa en menor escala de todos los procedimientos que se utilizarán en la encuesta final” (p. 243). De esta modo, se pretende por medio de un muestreo no probabilístico verificar la calidad del instrumento realizando un análisis estadístico, donde se comprueben las condiciones de aplicabilidad del mismo. Conjuntamente a ello Hernández et al. (2006) señala que: “se somete a prueba no sólo el instrumento de medición, sino también las condiciones de aplicación y los procedimientos involucrados” (p. 306).

Este tipo de prueba es recomendable realizarla antes de la aplicación final del instrumento en sí, ya que, nos entrega un atisbo de cómo fue elaborada la herramienta. Respecto a ello, para Hernández et al. (2006) “consiste en administrar el instrumento a una pequeña muestra, cuyos resultados se usan

para calcular la confiabilidad inicial y, de ser posible, la validez del instrumento” (p. 306).

En general, los autores señalados anteriormente plantean que la cantidad a quienes se aplica no debiese ser muy extensa, considerando que lo importante de esto es que se compruebe la fiabilidad, lo que permite entender la variedad de respuestas que se dan para una posible red de relaciones.

La administración del cuestionario debería ser sobre lo mismo que se ha empleado en el estudio y en el estudio piloto, y los entrevistados del estudio piloto deberían tener espacio para incluir comentarios sobre cada ítem y sobre el conjunto del cuestionario (McMillan y Schumacher, 2005, p. 248).

De acuerdo a lo realizado para esta investigación, se seleccionó en primer lugar a las personas a quienes se les aplicaría la prueba piloto, considerando para ello contar con la participación de estudiantes, educadoras guías y educadoras de aula.

De este modo se entregó el cuestionario a 40 sujetos participantes, los cuales se constituyeron de la siguiente manera: 31 estudiantes, 5 educadoras guías y 4 educadoras de aula, tal como se señala en la tabla N° 2.7.

Tabla N° 2.7: Sujetos participantes de la prueba piloto del cuestionario.

Sujetos participantes del pilotaje	Número	Porcentaje
Estudiantes	31	77,5
Educadoras guías	5	12,5
Educadoras de aula	4	10
Total	40	100

Fuente: Elaboración propia

Una vez aplicados los cuestionarios, se reunieron y tabularon los resultados para ser analizados a través de los métodos Alpha Cronbach y coeficiente Dos Mitades para calcular la validez y fiabilidad del instrumento a través del Software SPSS para Windows.

Para el Alpha de Cronbach, que calcula el promedio de todos los coeficientes de correlación surgidos, obteniendo así la consistencia interna de todos los ítems, se obtienen los siguientes resultados.

Tabla N° 2.8: Cálculo Alpha de Cronbach.

	Alpha Cronbach
Cuestionario	,933

Fuente: Elaboración propia

En la tabla N° 2.9, se presentan los coeficientes del Alpha de Cronbach para cada uno de los ítems si estos fueran eliminados.

Tabla N° 2.9: Cálculo Alpha de Cronbach de cada ítems en la prueba de pilotaje.

	Alpha Cronbach por ítems
p1	,931
p2	,931
p3	,934
p4	,933
p5	,931
p6	,929
p7	,932
p8	,932
p9	,932
p10	,929
p11	,931
p12	,928
p13	,930
p14	,929
p15	,930
p16	,930
p17	,928
p18	,932
p19	,928
p20	,933
p21	,928
p22	,930
p23	,928
p24	,934
p25	,930
p26	,931
p27	,928

Fuente: Elaboración propia

Para el Método de Dos Mitades, referido a validar la consistencia interna de una medida y poder establecer si corresponden a una misma dimensión o aspecto, se obtienen los siguientes resultados

Tabla N° 2.10: Cálculo coeficiente de Dos Mitades respecto a cada criterio de validación.

	Fiabilidad	Coeficiente Dos Mitades
Cuestionario	,903	,861
pilotaje		,897

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo a los resultados expresados específicamente en las tablas N° 8 y N° 10, se comprueba que el instrumento aplicado “Cuestionario acerca de la actitud reflexiva del supervisor” es confiable, lo que se traduce en que existe una consistencia interna del mismo, referido a su estructura y planteamiento de los enunciados expresados.

8.1.3.Tercera fase: aplicación instrumento: cuestionario.

Una vez desarrolladas las etapas anteriores, el cuestionario en su versión final quedó preparado para su aplicación a la muestra especificada anteriormente en el punto 7 de sujetos participantes, y específicamente en el punto 7.1.

A partir de las etapas descritas anteriormente, el cuestionario final aplicado queda constituido por:

- Carta presentación: que corresponde a una invitación a ser parte del proceso de investigación e indicaciones para contestar el cuestionario, que para estudiantes, educadoras guías y educadoras de aula, es el mismo.

Figura N° 2.6: Carta presentación cuestionario.

CUESTIONARIO ACERCA DE LA ACTITUD REFLEXIVA DE LA EDUCADORA GUÍA

Estimada:

Con mucho agrado me dirijo a usted para hacerle participe del trabajo de tesis que me encuentro realizando en el contexto del Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, España. Dicha investigación se denomina: *“Las Prácticas Pedagógicas en la construcción de la educadora de párvulos: un estudio desde los significados de los actores del proceso. Una propuesta de acompañamiento basada en la reflexión-acción”*, y que tiene como uno de sus objetivos:

- Conocer en qué medida la educadora guía de la Universidad, favorece acciones que contribuyan a los procesos de reflexión en los proceso de acompañamiento en el contexto de las prácticas de formación y profesional de las estudiantes.

En este marco solicito a Usted, teniendo en consideración el anterior objetivo señalado, responda el siguiente cuestionario considerando el conocer de qué manera la educadora guía favorece los procesos de reflexión de las estudiantes al interior de las prácticas pedagógicas de la Escuela de Educación Parvularia de la Universidad de Valparaíso.

Para ello, se le solicita que marque con una **X** en la alternativa que mejor representa su respuesta según las siguientes categorías:

CATEGORÍA	N°	DESCRIPCIÓN
TD	1	Totalmente en desacuerdo
D	2	En desacuerdo
A	3	Acuerdo
TA	4	Totalmente de acuerdo

Agradeciendo desde ya su colaboración, un saludo cordial.

Carola Cacciuttolo Juárez
Escuela Educación Parvularia
Universidad de Valparaíso

Fuente: Elaboración propia

- Primera parte: solicitud de antecedentes personales, que para estudiantes, educadoras guías y educadoras de aula, se diferencias tal como se señalan a continuación.

Figura N° 2.7: Primera parte cuestionario estudiantes.

PRIMERA PARTE

Antecedentes Generales

Rol que desempeñas:

1. Estudiante 2. Educadora de Aula 3. Educadora Guía

Sexo:

1. Hombre 2. Mujer

Edad:

1. Entre 17 y 21 años 2. Entre 22 y 26 años 3. 27 años y más

Curso al cual perteneces:

1. Primero 2. Segundo 3. Tercero 4. Cuarto 5. Quinto

Fuente: Elaboración propia

Figura N° 2.8: Primera parte cuestionario educadoras guías.

PRIMERA PARTE

Antecedentes Generales

Rol que desempeñado:

1. Estudiante 2. Educadora Guía 3. Educadora de Aula

Sexo:

1. Hombre 2. Mujer

Edad:

1. Menor de 30 años 2. Entre 30 y 45 años 3. Mayor de 45 años

Cantidad de horas de contratación:

1. 44 horas 2. 33 horas 3. 22 horas o menos

Experiencia como Educadora de Guía:

1. Entre 6 meses y 1 año 2. Entre 1 y 3 años 3. Entre 3 y 5 años 4. Entre 5 y 10 años

Fuente: Elaboración propia

Figura N° 2.9: Primera parte cuestionario educadoras de aula.

PRIMERA PARTE

Antecedentes Generales

Rol que desempeñas:

1. Estudiante 2. Educadora Guía 3. Educadora de Aula 4. Técnico de Aula

Sexo:

1. Hombre 2. Mujer

Edad:

1. Menor de 30 años 2. Entre 30 y 45 años 3. Mayor de 45 años

Dependencia de la institución educativa:

1. Privada 2. Pública 3. Otra

Experiencia desempeñada en Aula:

1. Entre 6 meses y 1 año 2. Entre 1 y 3 años 3. Entre 3 y 5 años 4. Entre 5 y 10 años

Fuente: Elaboración propia

- Segunda parte: cuestionario propiamente tal, en el cual se señalan los ítems que lo constituyen, y las casillas para manifestar en nivel de acuerdo. Primero, es importante señalar que para esta parte, se señala un encabezado distinto para cada grupo tal como se muestra a continuación.

Figura N° 2.10: Encabezado segunda partes cuestionarios.

Educadora guía de la universidad	Indica en qué medida, tú como EDUCADORA GUÍA , has contribuido con la estudiante durante su periodo de prácticas para que realice las acciones que a continuación se presentan
Estudiante	Indica en qué medida, la educadora guía de prácticas, te ha contribuido a ti como ESTUDIANTE durante tu periodo de práctica para que realices las acciones que a continuación se presentan
Educadora de aula	Indica en qué medida tu como EDUCADORA GUIA consideras que la educadora guía que acompaña al estudiante durante su periodo de prácticas, favorece para que el realice las acciones que a continuación se presentan

Fuente: Elaboración propia

Y segundo, que en el caso de las estudiantes se añaden dos columnas en la sección de respuestas para que puedan manifestar su preferencia en relación a quien favorece más la acción señalada para cada ítems, la educadora guía o la educadora de aula; tal como se demuestra en el siguiente ejemplo.

Figura N° 2.11: Segunda parte cuestionario y posibilidades de señalar preferencias por parte de la estudiante.

SEGUNDA PARTE

CUESTIONARIO “Cuestionario acerca de la actitud reflexiva de la educadora guía”¹

Indicadores	Elige una de las 4 opciones				Elige una de las 2 opciones	
	1	2	3	4	EG	EA
1.- Favorecer en la estudiante en práctica la reflexión sobre los efectos que su actuación y desempeño producen en el aula.						
2.- Hacer considerar a la estudiante en práctica los efectos que producen las estrategias de enseñanza que utiliza y el contenido de sus propuestas pedagógicas en el proceso de práctica.						

Fuente: Elaboración propia

A continuación se presenta la segunda parte del cuestionario propiamente tal.

Figura N° 2.12: Segunda parte cuestionario.

SEGUNDA PARTE
CUESTIONARIO “Cuestionario acerca de la actitud reflexiva de la educadora guía”¹

Indicadores	TD	D	A	TA
1.- Favorecer en la estudiante en práctica la reflexión sobre los efectos que su actuación y desempeño producen en el aula.	1	2	3	4
2.- Hacer considerar a la estudiante en práctica los efectos que producen las estrategias de enseñanza que utiliza y el contenido de sus propuestas pedagógicas en el proceso de práctica.	1	2	3	4
3.- Potenciar a la estudiante en práctica para que planifique teniendo en cuenta las diferencias individuales de niños y niñas.	1	2	3	4
4.- Enseñar a evaluar a la estudiante en práctica su rol como enseñante.	1	2	3	4
5.- Potenciar a la estudiante en práctica para que indague estrategias que le ayuden a mejorar su enseñanza.	1	2	3	4
6.- Fomentar en la estudiante en práctica la generación de nuevas ideas para la mejora de sus experiencias educativas.	1	2	3	4
7.- Propiciar en la estudiante el análisis reflexivo y crítico respecto a la selección de contenidos a enseñar y su secuenciación.	1	2	3	4
8.- Potenciar en la estudiante el análisis crítico de la realidad observada, considerando métodos y procedimientos puestos en práctica.	1	2	3	4
9.- Potenciar en la estudiante en práctica la capacidad para examinar críticamente los valores que promueve dentro del aula y en su práctica pedagógica.	1	2	3	4
10.- Potenciar en la estudiante en práctica la consideración de los principios éticos y políticos que subyacen en su actuación en el aula.	1	2	3	4
11.- Animar a la estudiante en práctica a ir construyendo su estilo de enseñanza a partir del diálogo mantenido con el equipo de trabajo del nivel y/o centro educativo.	1	2	3	4
12.- Potenciar a la estudiante a leer artículos y utilizar los resultados de las investigaciones en su propio proceso de práctica.	1	2	3	4
13.- Potenciar a la estudiante en práctica a desarrollar su propia teoría de la enseñanza y a comprobarla dentro del aula.	1	2	3	4
14.- Potenciar a la estudiante en práctica a resolver sus propias dificultades en el aula.	1	2	3	4
15.- Enseñar a la estudiante en práctica estrategias para resolver los problemas que se producen en el aula.	1	2	3	4
16.- Favorecer en la estudiante el desarrollo de la capacidad de actuar con flexibilidad y adaptabilidad.	1	2	3	4

¹ El cuestionario es una modificación del instrumento propuesto por Pérez García (2002). *Cuestionario acerca de la actitud reflexiva del supervisor*. Tesis Doctoral. Granada. Universidad de Granada. Dicha modificación se ha realizado para adaptarlos a la realidad chilena, lugar donde se realiza el trabajo de investigación.

17.- Contribuir a la estudiante en práctica a cuestionar su propio pensamiento sobre la enseñanza usando como referente a educadoras, pares, y/o políticas educacionales.	1	2	3	4
18.- Promover que la reflexión realizada sobre su desempeño al enseñar logre que modifique su quehacer en el aula, si así se requiere.	1	2	3	4
19.- Promover que la estudiante en práctica tenga en consideración la retroalimentación proporcionada por la educadora de aula y/o el equipo técnico, para que modifique su actuación en el aula.	1	2	3	4
20.- Potenciar a la estudiante en práctica a recoger información sobre el logro de aprendizajes de sus alumnos.	1	2	3	4
21.- Favorecer en la estudiante en práctica el desarrollo de los procesos de indagación como forma de aprendizaje y evaluación.	1	2	3	4
22.- Promover en la estudiante en práctica la búsqueda de alternativas de solución ante diversas situaciones o problemáticas en su proceso de formación.	1	2	3	4
23.- Potenciar a que la estudiante en práctica indague en el conocimiento y comprensión de las distintas perspectivas de enseñanza que observa.	1	2	3	4
24.- Hacer que la estudiante en práctica sepa situarse en contextos de enseñanza y aprendizaje diversos y cambiantes.	1	2	3	4
25.- Considerar que la estudiante en práctica valide y compruebe la diferencia entre lo que es la enseñanza y los marcos de referencia.	1	2	3	4
26.- Potenciar al estudiante en prácticas a buscar, identificar y resolver problemas.	1	2	3	4
27.- Favorecer a la estudiante en práctica construir un conocimiento práctico que favorezca su toma de decisiones.	1	2	3	4

Si así lo desea puede realizar observaciones, comentarios, sugerencias, apreciaciones que considere relevante mencionar.

Muchas gracias por su colaboración.

Fuente: Elaboración propia

8.2. Entrevista en profundidad: técnica aplicada en la segunda etapa de la investigación.

La entrevista corresponde a una de las técnicas de recolección de la información más utilizada desde la mirada cualitativa. En ella, se busca conocer a través de una conversación la opinión de las personas respecto al tema a investigar. Denzin y Lincoln (2011), la definen como un “proceso que involucra a dos (o más) personas cuyos intercambios representan un esfuerzo colaborativo” (p.141), desde esta mirada, el investigador además de obtener la información necesaria, es capaz de observar a su entrevistado lo cual convergen otros significados que van aportando en la profundización de las experiencias, actitudes, percepciones.

En este plano, Bernal (2006), 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 (p. 126)

Esta técnica, posee un gran valor gracias a su carácter comunicativo cara a cara (Flick, 2004), de la cual es posible extraer información relevante que se desea obtener (Bernal, 2006). Su distinción de profundidad, es debido a que “permite, precisamente, ahondar en la percepción, concepto, significados, etc, que las personas tienen acerca de los acontecimientos sociales” (Araneda, 2008, p. 90). El mismo Araneda (2008) y McMillan y Schumacher (2005), señalan que las entrevistas se construyen a partir de preguntas donde la respuesta es abierta, generando así la información necesaria a partir de los significados de los participantes.

Para varios autores como Bernal (2006), Bisquerra (2016), Taylor (2013), existen tres tipos de entrevistas: estructurada, semiestructurada y la entrevista no estructurada. Si bien cada una de ellas tiene el mismo propósito, generar información, se diferencian en la forma en cómo se organizan y elaboran estas.

En esta misma línea McMillan y Schumacher (2005), señalan que “las entrevistas de campo varían por el formato, las aplicaciones especializadas, el contenido de las preguntas, el orden de las preguntas y la logística de realización y recogida de la información de las entrevistas” (p.458), idea que también es mencionada por Araneda (2008); en este plano ellos mencionan:

- Entrevista Informal: la que definen como una conversación donde las preguntas se van formulando siguiendo “el curso natural de los hechos” (McMillan y Schumacher, 2005. p. 458).
- Entrevista Guiada: se definen las temáticas a abordar con antelación, pero al momento de su aplicación es el investigador quien va orientación el orden en el planteamiento, lo cual se va dando durante el transcurso y la situación.

- Entrevista Estándar: se realiza el patrón de las preguntas, en el mismo orden que han sido formuladas, con lo cual no permite la flexibilidad ni el regreso a una temática que se quiera profundizar.

En este contexto, y con el propósito de recabar información valiosa de las educadoras de aula, quienes eran las que poseían menos disponibilidad de tiempo para participar en diferentes instancias de diálogo como un grupo focal, se buscó llegar a ellas por medio de la entrevista en profundidad. Para esta tarea de investigación, se recibió la colaboración de un grupo de estudiantes de último año de la Escuela de Educación Parvularia de la Universidad de Valparaíso, para que en el contexto de su trabajo investigativo final de título, pudiese implementar esta parte del estudio. Dicho estudio se denomina “Acompañamiento de práctica de formación y profesional: su influencia en el proceso reflexivo de las estudiantes de la Escuela de Educación Parvularia de la Universidad de Valparaíso: Una mirada desde las educadoras de aula” (Aparicio et al., 2015). Es importante señalar que la Académica de dicha institución, Carola Cacciuttolo Juárez, autora de la presente Tesis Doctoral, fue la directora del trabajo de titulación de las estudiantes.

Para ello, se elaboró la estrategia a partir de las características de una entrevista semiestructurada, donde existe un guion de preguntas que son establecidas con antelación y las cuales se pueden adaptar de acuerdo al clima y ritmo que se va generando el transcurso de esta (Bernal, 2006).

Para la confección de la entrevista se elaboró un guion con 10 preguntas, las cuales estaban dirigidas a conocer el proceso de acompañamiento y las estrategias utilizadas por la educadora guía de la universidad, todo ello desde la visión de las educadoras de aula.

Antes de la aplicación de la entrevista, con el propósito de cautelar la calidad del proceso, para su elaboración se siguieron los siguientes pasos:

- Elaboración del guion de la entrevista en relación a la temática vinculada con el proceso de acompañamiento y las estrategias utilizadas por la educadora guía. Estas temáticas son fundamentalmente.
 - Proceso de acompañamiento.
 - Factores que inciden en el proceso de acompañamiento.

- Estrategias utilizadas.
 - Desarrollo de competencias reflexivas en las estudiantes.
 - Acciones implementadas que colaboran con la reflexión.
 - Rol de las participantes del proceso.
 - Trabajo articulado entre universidad y centro educativo.
 - Fortalezas y debilidades del proceso de acompañamiento.
- El guion de entrevista fue enviado a consulta a un grupo de expertos, ello, con el propósito de asegurar que las preguntas formuladas fuesen claras, coherentes y pertinentes a la temática planteada y a los objetivos que orientadores. En este sentido, el guion de entrevista, se entregó a cinco expertos en el área de metodología de la investigación y área de estudio.
 - A partir de las sugerencias y comentarios recibidos en cuanto a los criterios señalados anteriormente, se realizaron cambios en la redacción de algunas preguntas, ello, para mejorar la calidad del guion que se presenta en la siguiente figura N° 2.13.

Figura N° 2.13: Guion de entrevista.

PREGUNTAS	
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.-	¿Qué aportaría la capacidad reflexiva a la formación profesional de la estudiante en práctica?
10.-	¿Cómo visualiza Ud. que la estudiante realiza su quehacer reflexivo durante el desarrollo de su práctica?

Fuente: Elaboración propia

Posterior a las etapas anteriormente señaladas, y confeccionado el guion de entrevista en su versión final, se aplicó a los sujetos participantes de esta etapa del estudio; participantes detallados en el punto 7, y específicamente en el punto 7.2.

Para la implementación del proceso de entrevistas, la estudiante responsable de esta labor en su trabajo final de título, se incorporó a un proceso de capacitación intensivo, inducción teórico práctica, respecto a esta estrategia de recolección de la información. Proceso liderado por la directora del trabajo con el propósito de cautelar que la recolección de la información fuese veraz y acertada. Las actividades realizadas fueron las siguientes.

- Sesiones de inducción teórica de lo que es una entrevista y su aplicación práctica.
- Sesiones de escucha de entrevistas.
- Aclaración de interrogantes.
- Implementación de situaciones ficticia de entrevistas.
- Aplicaciones pilotos del guion de entrevistas elaborado.
- Sesiones aclaratorias de aplicaciones pilotos.

Para el proceso propiamente tal, los horarios de aplicación de las entrevistas fueron coordinadas con antelación con cada educadora de aula, y fueron implementadas en el lugar de trabajo de cada una de ellas. Antes de iniciar se entregó y se dio lectura al consentimiento informado, en el cual se explicó el propósito y objetivos de estudio, los detalles del estudio, las implicancias y derechos de ellas como sujetos participantes de la investigación, y se solicitó autorización para grabar en audio digital la conversación.

Las entrevistas una vez aplicadas, fueron transcritas a formato texto Word para el posterior proceso de análisis e interpretación de la información; proceso realizado en el software Nvivo en su versión 10.0, y que se detalla en el punto 9 del presente capítulo.

8.3. Grupos focales: técnica aplicada en la segunda etapa de la investigación.

Desde la tradición cualitativa, las preguntas y objetivos que orientan la presente investigación, se decide la aplicación como técnica de recogida de información, un grupo focal para cada uno de agentes participantes del proceso de acompañamiento de las prácticas de formación y profesional de la Escuela de Educación Parvularia de la Universidad de Valparaíso; estudiantes, educadoras guías y educadoras de aula. Por las razones ya expresadas en el punto anterior, para este último grupo se decide aplicar entrevista.

Considerando los resultados del cuestionario aplicado, se plantean temáticas para discutir en las instancias de recogida de información grupal con estudiantes y educadoras guías. A partir de ello, se construye un guion semiestructurado de temáticas preguntas, o tópicos, referidos al proceso de prácticas. Sin perjuicio de lo anterior, dichos tópicos se plantean de forma libre para propiciar una conversación y discusión fluida, respetando así aquellas temáticas que surjan desde la misma contingencia del diálogo.

Respecto a lo anterior, el grupo focal se concibe como el espacio destinado a compartir y discutir sobre una temática puntual, también se puede utilizar el término de entrevista grupal, el cual lo define Barbour al afirmar que:

[...] se basa en generar interacción entre los participantes y analizarla, más que en plantear sucesivamente la misma pregunta (o lista de preguntas) a cada participante en el grupo, que sería el enfoque favorecido por lo que más habitualmente se denomina “entrevista de grupo”. La expresión “entrevista de grupo de discusión”, que aparece con más frecuencia en las solicitudes de becas y en las revistas centradas en la práctica, es una curiosa designación híbrida que da a entender, al menos para mí, que el objeto de la intervención es entrevistar a un grupo, al que se considera en posesión de una visión de consenso, más que el proceso de crear ese consenso vía la interacción en un “debate de grupo de discusión (2013, p. 32)

De acuerdo a lo anterior, se busca recoger las opiniones y actitudes de quienes son los actores principales del proceso de práctica, la herramienta del grupo focal cobra sentido, ya que se escuchan las percepciones, sentimientos y las experiencias de las personas a quienes se consideran claves en el estudio, así entonces “la técnica de grupos focales es un espacio de opinión para captar

el sentir, pensar y vivir de los individuos, provocando auto-explicaciones para obtener datos cualitativos” (Hamui y Varela, 2012, p. 56). Es así como dicha técnica de espacio colectivo contribuye y es útil al momento de explorar los conocimientos y experiencias de sus entrevistados, en un ambiente propicio para la interacción de ideas.

El grupo de discusión (o grupos de enfoque, focus group en inglés) es una técnica cualitativa que recurre a la entrevista realizada a todo un grupo de personas para recopilar información relevante sobre un problema de investigación. Por lo tanto, la primera característica que se evidencia en esta técnica es su carácter colectivo que contrasta con la singularidad personal de la entrevista en profundidad (Bisquerra, 2016, p. 343).

En síntesis, el grupo focal favorece la interacciones de las personas que participan, expresando sus ideas y lo que ello engloba sobre un aspecto determinado, dialogando desde sus propias experiencias, por lo tanto, la información que se obtiene son generados por estas relaciones producidas en un ambiente propicio para su desarrollo, y a través de la cual, es posible tomar decisiones frente a la temática que se está analizando.

Es interesante mencionar que el término de grupo focal tiene un doble sentido; primero, centrarse en el abordaje de un número concreto de tópicos, y segundo, por la forma de configurar al grupo, considerando para ello características comunes de las personas participantes, aspecto definido por los objetos del estudio.

Para el presente estudio y de acuerdo a lo declarado en párrafos anteriores, se realizaron 2 grupos focales, el primero con estudiantes de la Escuela de Educación Parvularia de la Universidad de Valparaíso, a quienes se les convocó a participar de forma voluntaria, y el segundo dirigido a las educadoras guías, docentes de dicha institución.

Los 2 grupos focales señalados, se aplicaron a los sujetos participantes especificados anteriormente en el punto 7, y específicamente en el punto 7.2.

Del mismo modo que para las entrevistas, antes de la aplicación de los grupos focales, con el propósito de cautelar la calidad del proceso, para su elaboración se siguieron los siguientes pasos:

- Elaboración de los ejes temáticos del grupo focal en relación a la temática vinculada con el proceso de acompañamiento y las estrategias utilizadas por la educadora guía.
- Los ejes temáticos y guion de preguntas, fue enviado a un grupo de expertos con el propósito de asegurar que dichas temáticas y guion, fuesen claras, coherentes y pertinentes a la temática planteada y a los objetivos que orientan el estudio. En este sentido, se entregó a cinco expertos en el área de metodología de la investigación y área de estudio.
- De acuerdo a las sugerencias y comentarios recibidos en cuanto a los criterios ya señalados, se realizaron cambios en la redacción de algunas partes del guion. Ello para mejorar la calidad del mismo.

Las temáticas para el grupo focal de estudiantes, son fundamentalmente las que se presentan en la siguiente figura N° 2.14.

Figura N° 2.14 Temáticas grupo focal estudiantes.

<p>Proceso de práctica de formación y profesional</p>	<p>1.- Refiérase sobre el proceso de acompañamiento de práctica (visitas, rol de la educadora guía, rol de la educadora de aula, rol de la estudiante en práctica, estrategias observadas, entre otras)</p>
<p>Acompañamiento práctica</p>	<p>2.- ¿Qué pueden mencionar de las estrategias que se utilizan durante el proceso de acompañamiento de práctica respecto si favorecen los procesos reflexivo de las estudiantes en práctica?</p>
<p>Procedimientos utilizados en el acompañamiento de práctica</p>	<p>3.- ¿Qué pueden comentar respecto que las acciones desarrolladas por la educadora guía contribuyen a que la estudiante realice sus planificaciones, estrategias, formas de evaluación en relación a su realidad de práctica y las acciones que permiten la reflexión crítica?</p>
<p>Construcción de capacidades reflexivas durante el proceso de prácticas</p>	<p>4.- Consideran que el proceso de acompañamiento que realiza la educadora guía permite y potencia la construcción de un conocimiento práctico y reflexivo de las acciones que se desarrollan en la práctica pedagógica.</p>
<p>Aspectos relevantes para considerar la mejora del proceso de acompañamiento de práctica</p>	<p>5.- ¿Qué más creen importante señalar y aportar para favorecer el proceso de acompañamiento y mejorar el proceso de las estudiantes de manera de potenciar acciones reflexivas en su quehacer de práctica en terreno?</p>

Fuente: Elaboración propia

Para su aplicación, las estudiantes fueron convocadas a participar de manera voluntaria. La implementación propiamente tal, se realizó en dependencias de la Facultad de Medicina de la Universidad de Valparaíso

sede Reñaca, en horario de claves sin clases para las estudiantes para cautelar la asistencia de cada una de ellas. Antes del inicio se entregó y dio lectura al consentimiento informado, en el cual se explicó el propósito y objetivos de estudio, los detalles del mismo, las implicancias y derechos de ellas como sujetos participantes, y se solicitó autorización para grabar en audio digital la conversación.

Las temáticas para el grupo focal de educadoras guías, son fundamentalmente las que se presentan en la siguiente figura N° 2.15.

Figura N° 2.15: Temáticas grupo focal educadoras guías.

Proceso de práctica de formación y profesional	1.- Desde su mirada como participante del proceso de prácticas de formación y profesional comente sobre el proceso en general
Acompañamiento práctica	2.- ¿Cuál es la relevancia que le otorga usted a las acciones y procedimientos que realiza durante el proceso de prácticas de formación y profesional (visitas, registros, reuniones, sistematizaciones, diálogos con estudiantes y educadoras de aula)?
Procedimientos utilizados en el acompañamiento de práctica	3.- ¿Qué importancia le ve usted a su rol dentro del proceso de prácticas de las estudiantes de la escuela de Educación Parvularia de la UV?
Construcción de capacidades reflexivas durante el proceso de prácticas	4.- ¿En qué se evidencia, según su criterio el favorecer en las estudiantes la construcción de competencias reflexivas durante el acompañamiento que realiza
Aspectos relevantes para considerar la mejora del proceso de acompañamiento de práctica	5.- ¿Qué aspectos considera Usted que es importante mejorar para favorecer no sólo el proceso de acompañamiento sino además la construcción de competencias reflexivas desde el quehacer práctico de las estudiantes?

Fuente: Elaboración propia

Para su implementación, se siguieron los mismos lineamientos y acciones que en el grupo focal de estudiantes en cuanto a lugar, horarios sin docencia, entrega y lectura del consentimiento informado y su correspondiente firma por parte de las participantes y solicitud de autorización para grabar en audio digital la conversación.

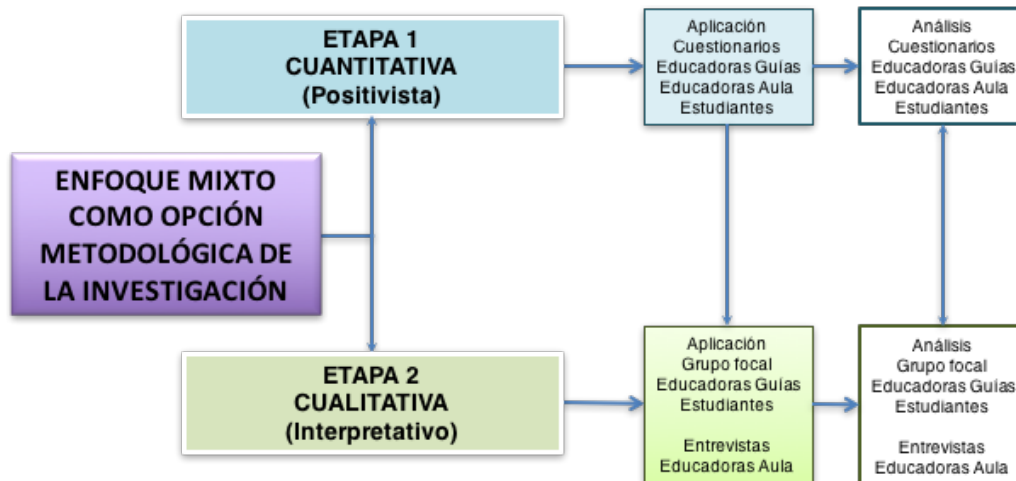
Los grupos focales una vez aplicados, se transcribieron a formato texto Word para el posterior proceso de análisis e interpretación de la información; proceso realizado en el software Nvivo en su versión 10.0, y que se detalla en el punto 9 del presente capítulo.

9. Análisis de la información.

En la presente investigación se considera el analizar la información desde cada uno de los paradigmas declarados anteriormente, esto es, se considera la mirada cuantitativa y cualitativa. De este modo, el análisis de la información se realizará en dos pasos, el primero considerando los procesos de análisis cuantitativo, y el segundo paso, considerando los procesos de análisis cualitativo.

De acuerdo a lo mencionado anteriormente, los datos se analizan por separado para luego describir e interpretar aquellas apreciaciones y convergencias que surgen del proceso analítico de cada una de las perspectivas. A partir de ello se evidencia un procedimiento concurrente, en el cual cobra relevancia la totalidad de la información que se reúne y que es analizada siguiendo los procedimientos convencionales para cada una de las tradiciones descritas.

Figura N° 2.16: Análisis de la información de acuerdo a la etapa de la investigación.



Fuente: Elaboración propia

A continuación y para dar una mejor organización, se describirán cada uno de los procesos utilizados para el análisis de la información considerando las miradas establecidas.

9.1. Análisis cuantitativo de la información recolectada en la primera etapa de la investigación: cuestionario.

Considerando el paradigma definido, para los datos recolectados desde la etapa cuantitativa de la investigación se procesan a través de técnicas estadísticas.

La estadística se comprende como el estudio de las relaciones numéricas que se producen al interactuar las variables en un proceso investigativo, de manera que los resultados puedan ser medibles y en ellos se reflejen los aspectos a los que se desea llegar.

En la actualidad la estadística tiene por objeto el estudio de técnicas y métodos para el tratamiento de conjuntos de datos numéricos, permitiendo la descripción y el análisis inferencial sobre conjuntos de datos, y pudiendo ser aplicada en distintos campos del saber, entre ellos la educación (Bisquerra, 2016, p. 260).

Los procesos estadísticos que se realizan para el análisis de la información obtenida en una investigación, son sometidos a procedimientos o programas informáticos los cuales, favorecen la exploración y cruce de los datos. De este modo, estos procesos permiten indagar en un mayor número de la población o problema que se quiere estudiar.

El análisis estadístico de los datos, supone el organizar el proceso en fases. Bisquerra (2016), señala que existen 3 etapas para ello: la primera etapa referida al análisis exploratorio inicial de los datos en el cual se realiza la limpieza de estos y se describen; la segunda, corresponde a un análisis “bivariable” en el cual se utilizan procedimientos inferenciales; y la tercera, donde el análisis se realiza a través de múltiples variables, basado en el principio de “causación múltiple”, el cual consiste en estudiar el fenómeno considerando la diversidad de causas que lo provocan.

Para Hernández et al. (2006), el análisis de los datos estadísticos deben seguir los siguientes pasos, a los cuales en su conjunto denomina “proceso para efectuar el análisis estadístico” (p. 408). Estos pasos son:

- Seleccionar el programa estadístico.

- Ejecutar el programa.
- Explorar los datos obtenidos.
- Comprobar la validez y fiabilidad del instrumento.
- Análisis inferencial de las hipótesis planteadas.
- Análisis adicionales.
- Preparación de los resultados.

En relación al primer punto, seleccionar el programa estadístico, en la presente investigación se utilizó para el análisis de los datos cuantitativos el software SPSS, esto debido a la diversidad de posibilidades estadísticas que pone a disposición del investigador, y el amplio abanico que entrega para la exploración de los datos. En concreto, la oportunidad que otorga de obtener resultados descriptivos, comparación de medias, correlacional, análisis de varianza, entre otros.

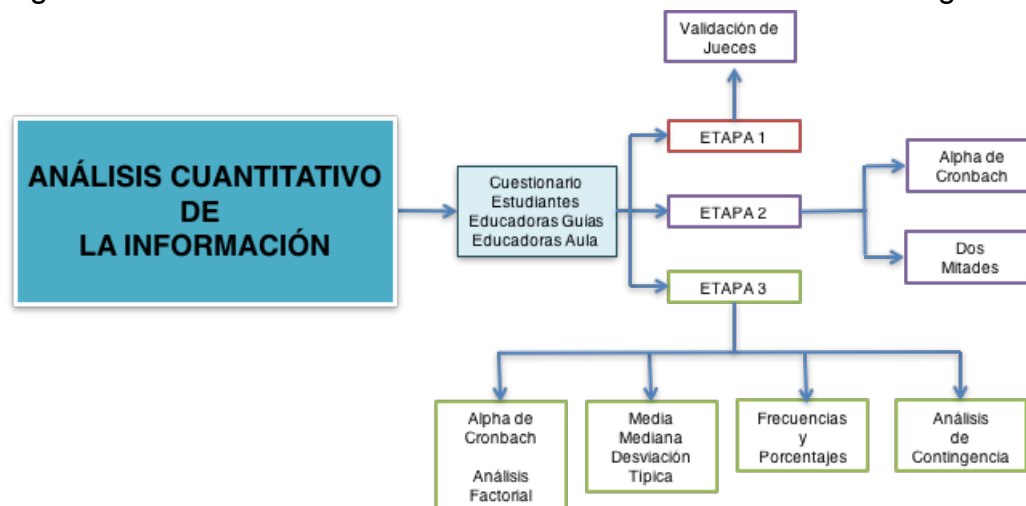
Este software, “Statistical Package for Social Sciences” (SPSS), desarrollado en la Universidad de Chicago, EEUU, en el año 1970, es uno de los más conocidos en el medio investigativo positivista.

Permite introducir los datos numéricos creando una matriz donde se encuentran contenidos los valores de cada sujeto en las distintas variables, las que han sido definidas por el investigador de acuerdo al estudio. Este programa informático, como muchos otros, funcionan considerando dos partes: “una parte de las definiciones de las variables, que a su vez se explican los datos (los elementos de la codificación ítem por ítem); y la otra parte, la matriz de datos” (Hernández et al., 2006, p. 409). Dicho software es de fácil acceso y posee orientaciones que le permiten al investigador realizar los análisis que requiere el estudio que se propone desarrollar.

Para el presente estudio se utilizó el programa SPSS junto al cual se realizaron análisis estadísticos en tres etapas de la investigación, para efectos de una mejor comprensión de este proceso, se determinó explicar el análisis de

los resultados cuantitativos, para cada una de dichas etapas, lo que se describen a continuación.

Figura N° 2.17: Análisis de la información cuantitativa de la investigación.



Fuente: Elaboración propia

9.1.1. Etapa 1 de la validación de jueces del cuestionario.

Este punto ya ha sido tratado en el punto 8.1.1 de este apartado.

9.1.2. Etapa 2 de la prueba de pilotaje del cuestionario.

Del mismo modo que para la etapa anterior, este punto ya ha sido señalado en el punto 8.1.2 de este apartado.

9.1.3. Etapa 3 de la aplicación del cuestionario.

Los análisis que presentamos a continuación corresponden a la totalidad de los datos recolectados en el proceso investigativo.

9.1.3.1. Cálculo de fiabilidad y Validez.

Los análisis que presentamos a continuación corresponden a la totalidad de los datos, superada la fase de pilotaje, volvimos a calcular la fiabilidad y validez del mismo. Para el cálculo de la primera, siguiendo a Bisquerra (1987), se aplica el Alpha de Cronbach del cual se obtiene un coeficiente de .905,

indicando una alta fiabilidad (McMillan y Schumacher, 2005) y un más que aceptable grado de consistencia interna, por encima de .600, en palabras de Thorndike (1997).

Tabla N° 2.11: Cálculo Alpha de Cronbach cuestionario aplicado al total de los sujetos participantes.

	Alpha Cronbach
Cuestionario	,933

Fuente: Elaboración propia

En la siguiente tabla N° 2.12, se presentan los coeficientes del Alpha de Cronbach para cada ítems.

Tabla N° 2.12: Cálculo Alpha de Cronbach para cada ítems del cuestionario aplicado al total de los sujetos participantes.

	Alpha Cronbach por ítems
p1	,901
p2	,901
p3	,902
p4	,902
p5	,900
p6	,900
p7	,901
p8	,901
p9	,901
p10	,900
p11	,900
p12	,902
p13	,899
p14	,900
p15	,898
p16	,899
p17	,900
p18	,901
p19	,900
p20	,901
p21	,953
p22	,900
p23	,899

p24	,901
p25	,899
p26	,899
p27	,899

Fuente: Elaboración propia

Respecto al segundo cálculo, la validez del cuestionario, hemos recurrido al análisis factorial cuyo objetivo es reducir y agrupar los datos en factores. Hemos de decir que los datos obtenidos son relevantes. La prueba KMO ha obtenido una puntuación de ,917 y el test de Esfericidad de Barlett es significativo con una $p = ,000$. La varianza total explicada es de un 65,184%. Los factores resultantes recogen los elementos que definen la reflexividad (Domingo y Fernández, 1999). A continuación pasamos a comentar estos resultados.

Se puede observar en las siguientes tablas, que se han identificado 5 factores que agrupan a un determinado número de ítems. 11 para el factor 1, 5 para el factor 2, 6 para el factor 3, 4 para el factor 4, y 1 para el factor 5.

El factor 1 es el que agrupa un mayor número de ítems, 11, y se le ha denominado “Procesos de reflexión en la práctica y actuación en el aula”. En él, destaca que a partir de las posibilidades de reflexión en la práctica, le permite a la estudiante la toma de conciencia de su propia actuación y desempeño en el aula; de los efectos de sus estrategias de enseñanza y los contenidos que conforman sus propuestas pedagógicas; la posibilidades de indagar en nuevas estrategias; generar nuevas ideas de intervención; resolver sus propias dificultades y problemas que se le presentan; actuar con flexibilidad y adaptación con capacidad de toma de decisiones, acogiendo las consideraciones y retroalimentación proporcionada por la educadora de aula y/o el equipo técnico; y a partir de ello, construya su propio estilo de enseñanza logrando modificar su quehacer en el aula si así se requiere.

Tabla N° 2.13: Análisis factorial: factor 1.

FACTOR 1: Procesos de reflexión en la práctica y actuación en el aula	
1.- Favorecer en la estudiante en práctica la reflexión sobre los efectos que su actuación y desempeño producen en el aula.	,745
2.- Hacer considerar a la estudiante en práctica los efectos que producen las estrategias de enseñanza que utiliza y el contenido de sus propuestas pedagógicas en el proceso de práctica.	,485
5.- Potenciar a la estudiante en práctica para que indague estrategias que le ayuden a mejorar su enseñanza.	,519
6.- Fomentar en la estudiante en práctica la generación de nuevas ideas para la mejora de sus experiencias educativas.	,523
11.- Animar a la estudiante en práctica a ir construyendo su estilo de enseñanza a partir del diálogo mantenido con el equipo de trabajo del nivel y/o centro educativo.	,690
14.- Potenciar a la estudiante en práctica a resolver sus propias dificultades en el aula.	,710
15.- Enseñar a la estudiante en práctica estrategias para resolver los problemas que se producen en el aula.	,493
16.- Favorecer en la estudiante el desarrollo de la capacidad de actuar con flexibilidad y adaptabilidad.	,650
18.- Promover que la reflexión realizada sobre su desempeño al enseñar logre que modifique su quehacer en el aula, si así se requiere.	,635
19.- Promover que la estudiante en práctica tenga en consideración la retroalimentación proporcionada por la educadora de aula y/o el equipo técnico, para que modifique su actuación en el aula.	,680
27.- Favorecer a la estudiante en práctica construir un conocimiento práctico que favorezca su toma de decisiones.	,634

Fuente: Elaboración propia

En la tabla N° 2.14, se puede observar el factor 2 que agrupa 5 ítems, al que se le ha denominado, “Solución de problemas y actuación en contextos diversos y dinámicos”. En él destacan elementos como la posibilidad de búsqueda por parte de la estudiante de alternativas de solución ante diversas situaciones o problemáticas en su proceso de formación; de indagar en el conocimiento y comprensión de las distintas perspectivas de enseñanza que observa; enfrentarse a contextos de enseñanza y aprendizaje diversos y cambiantes; y valide la diferencia entre lo que es la enseñanza y los marcos de referencia.

Tabla N° 2.14: Análisis factorial: factor 2.

FACTOR 2: Solución de problemas y actuación en contextos diversos y dinámicos.	
22.- Promover en la estudiante en práctica la búsqueda de alternativas de solución ante diversas situaciones o problemáticas en su proceso de formación.	,693
23.- Potenciar a que la estudiante en práctica indague en el conocimiento y comprensión de las distintas perspectivas de enseñanza que observa.	,554
24.- Hacer que la estudiante en práctica sepa situarse en contextos de enseñanza y aprendizaje diversos y cambiantes.	,771
25.- Considerar que la estudiante en práctica valide y compruebe la diferencia entre lo que es la enseñanza y los marcos de referencia.	,594
26.- Potenciar al estudiante en prácticas a buscar, identificar y resolver problemas.	,657

Fuente: Elaboración propia

El factor 3 que agrupa 6 ítems (tabla N° 2.15), se le ha denominado “Procesos de planificación y evaluación contextualizados a partir del análisis crítico reflexivo de la realidad” debido a que en él destaca el potenciar a la estudiante en proceso de práctica para que planifique tomando en cuenta las diferencias individuales de niños y niñas; a evaluar su rol como enseñante; que analice y reflexione de manera crítica los valores que promueve en el aula, la realidad observada, y la selección de contenidos a enseñar y su organización; y finalmente, recoger información sobre el logro de aprendizajes de sus alumnos.

Tabla N° 2.15: Análisis factorial: factor 3.

FACTOR 3: Procesos de planificación y evaluación contextualizados a partir del análisis crítico reflexivo de la realidad	
3.- Potenciar a la estudiante en práctica para que planifique teniendo en cuenta las diferencias individuales de niños y niñas.	,689
4.- Enseñar a evaluar a la estudiante en práctica su rol como docente.	,506
7.- Propiciar en la estudiante el análisis reflexivo y crítico respecto a la selección de contenidos a enseñar y su secuenciación.	,619
8.- Potenciar en la estudiante el análisis crítico de la realidad observada, considerando métodos y procedimientos puestos en práctica.	,679
9.- Potenciar en la estudiante en práctica la capacidad para examinar críticamente los valores que promueve dentro del aula y en su práctica pedagógica.	,443
20.- Potenciar a la estudiante en práctica a recoger información sobre el logro de aprendizajes de sus alumnos.	,633

Fuente: Elaboración propia

En la siguiente tabla N° 2.16, se observa el actor 4 que está compuesto por la agrupación de 4 ítems. Dicho factor se ha denominado “Identidad profesional y actuación en el aula”; en el cual destaca el potenciar en la estudiante la consideración de los principios éticos y políticos que contempla su actuación; desarrollar su propia teoría de la enseñanza y comprobarla en el quehacer práctico; y cuestionar su propio pensamiento sobre la enseñanza teniendo presente referentes tales como las educadoras de aula, sus pares, y políticas educacionales, entre otros.

Tabla N° 2.16: Análisis factorial: factor 4.

FACTOR 4: Identidad profesional y actuación en el aula	
10.- Potenciar en la estudiante en práctica la consideración de los principios éticos y políticos que subyacen en su actuación en el aula.	,577
12.- Potenciar a la estudiante a leer artículos y utilizar los resultados de las investigaciones en su propio proceso de práctica.	,797
13.- Potenciar a la estudiante en práctica a desarrollar su propia teoría de la enseñanza y a comprobarla dentro del aula.	,728
17.- Contribuir a la estudiante en práctica a cuestionar su propio pensamiento sobre la enseñanza usando como referente a educadoras, pares, y/o políticas educacionales.	,662

Fuente: Elaboración propia

El factor 5 compuesto por un solo ítems, y que se le ha denominado “Capacidad de indagación y desarrollo profesional” hace referencia a que se debe favorecer el desarrollo de las capacidades de indagación en la estudiante, aspectos que se puede observar en la siguiente tabla N° 2.17.

Tabla N° 2.17: Análisis factorial: factor 5.

FACTOR 5: Capacidad de indagación y desarrollo profesional	
21.- Favorecer en la estudiante en práctica el desarrollo de los procesos de indagación como forma de aprendizaje y evaluación.	,873

Fuente: Elaboración propia

9.1.3.2. Cálculo estadística descriptiva.

Posteriormente a estos cálculos de fiabilidad y validez del instrumento, se realiza un análisis de estadística descriptiva; la media, la mediana y la desviación típica, focalizando dicho análisis en los resultados de la segunda, la mediana. En un segundo momento de esta etapa, se realiza un análisis de la frecuencia y sus respectivos porcentajes respecto a las opciones vertidas en el cuestionario; y se finaliza con un análisis de contingencia para comprobar si existen asociaciones significativas entre atributos de los participantes y los indicadores del instrumento. Es importante señalar que estos análisis y resultados se señalan en extenso en el capítulo 3, en los puntos 1.1, 1.2 y 1.3.

Respecto a la Medida de Tendencia Central, la Mediana, es “el valor que divide la distribución por la mitad” (Hernández et al., 2006, p. 419). Los mismos autores señalan que una parte de los valores se ubica por debajo de esta medida, y la otra parte igual, se distribuye por sobre ella. El cálculo de esta medida se realiza en relación a las respuestas de todos los sujetos participantes para cada uno de los ítems del cuestionario; y de manera especial, a la opinión de las estudiantes en cuanto quien implementa en mayor medida acciones que favorecen la reflexión, las educadoras guías o las educadoras de aula.

Por su parte la “Frecuencia” se relaciona con la distribución de las puntuaciones en cada variable del estudio. Para Hernández et al. (2006, p. 419), es “un conjunto de puntuaciones ordenadas en sus respectivas categorías”.

En el apartado de análisis de la información, se señalan las frecuencias de las respuestas de las estudiantes, educadoras guías y educadoras de aula que participan del proceso de prácticas, en relación a la opción señalada frente a cada ítem del cuestionario: “totalmente de acuerdo”, “acuerdo”, “en desacuerdo”, y “totalmente en desacuerdo”.

Es importante señalar también que para el presente análisis, estas frecuencias se presentan con sus respectivos porcentajes de presencia para cada variable analizada.

9.1.3.3. Cálculo análisis de contingencia.

Finalmente el análisis de contingencia, que permite determinar si existe una asociación significativa entre variables; es decir, la relación que se presenta entre ellas; lo que permite, comprobar si existen asociaciones significativas entre atributos de los sujetos y los indicadores del cuestionario. En este sentido, es importante señalar que se presentan sólo en las variables “Rol”, “Curso” y “Experiencia”, debido a que es en ellas donde se han encontrado estas asociaciones.

9.2. Análisis cualitativo de la información recolectada en la segunda etapa de la investigación: entrevistas y grupos focales.

El análisis de la información es fundamental dentro de la perspectiva cualitativa, puesto que es aquí donde se va explorando y construyendo los significados que resultan de los discursos emitidos por los sujetos participantes de la investigación. En este sentido, es un proceso que implica realizar un conjunto de exploraciones, transformaciones y reflexiones sobre la información recolectada, preservando su naturaleza textual, con el propósito de obtener significados relevantes en relación al problema de investigación (Rodríguez et al., 1996).

Desde esta perspectiva cualitativa, se busca explicar, comprender y describir fenómenos de carácter social, para ello, es posible analizar “[...] las experiencias de los individuos o de los grupos. Las experiencias se pueden relacionar con historias de vida biográficas o con prácticas (cotidianas o

profesionales); pueden tratarse analizando el conocimiento cotidiano, informes e historias” (Gibbs, 2012, p.18). Lo principal en este tipo de análisis, es que los datos se analizan considerando una lógica inductiva, esto es, que las interpretaciones que se descubren son generales a partir de los antecedentes que contienen los datos particulares y/o individuales.

El análisis de los datos cualitativos es, en primer lugar, un proceso inductivo de organización de datos en categorías e identificación de modelos (relaciones) entre las categorías. La mayor parte de las categorías y de los modelos surgen a partir de los datos; más que aparecer impuestos por los datos recopilados, a partir de la formulación de datos (Mc Millan y Schumacher, 2005, p. 478).

En este sentido, el estudio apunta hacia un perfil inductivo, debido a que a partir de la información recolectada, se levantan las dimensiones o categorías de análisis.

Los procesos de investigación inductivos, son aquellos que tiene como propósito construir nuevos conocimientos o teorías a partir de la vinculación con la realidad. “Los inductivos intentan descubrir una teoría que explique sus datos [...] En la inducción comenzamos con una serie de datos particulares que nos lleven a construir aseveraciones o proposiciones generales” (Mejía y Sandoval, 2003, p.158).

Es así entonces como el análisis de los datos cualitativos busca el descubrir premisas a partir de los discursos de sus participantes de la investigación, para con éstas, transformar la realidad comprendiéndola desde el interior, considerando un proceso analítico de la información que se tiene. Para ello, se recurre a procesos manuales simples y efectivos, o bien, a programas informáticos muy utilizados en la actualidad como el “Computer Assisted/Aided Qualitative Data Analysis Software” (CAQDAS), Atlas Ti, Nvivo, QDA Miner, entre otros. Software que contribuyen a organizar en una estructura los registros obtenidos desde la recolección de la información.

Una característica esencial en el análisis de la información cualitativa es que constituye un proceso “cíclico”, es decir, que a partir de los resultados que van surgiendo el investigador puede ir jugando, flexibilizando y construyendo nuevas interpretaciones. Para Denzin y Lincoln (2011), McMillan y Schumacher (2005), y Bisquerra (2016), es el investigador quien va comprendiendo lo analizado desde un nivel básico de abstracción, hasta otro más elevado; sin

embargo, es recurrente que vuelva desde el principio y desde ahí vaya depurando las interpretaciones que se van generando para analizarlas nuevamente.

El análisis cualitativo es un proceso relativamente sistemático de selección, categorización, comparación, síntesis e interpretación, que nos proporciona explicaciones sobre el único fenómeno de interés (McMillan y Schumacher, 2005, p. 479).

Para la investigación cualitativa, la información se constituye por el discurso o texto que entregan los sujetos participantes del estudio, dando lugar al corpus, que resulta de las estrategias implementadas en el ámbito de la investigación. Por ello, una vez realizadas las transcripciones de las entrevistas en profundidad y de los grupos focales, se realiza el levantamiento de las categorías y subcategorías, que constituyen “géneros en los que se clasifica todo lo que se puede decir, enunciar, predicar de las cosas en general” (Araneda, 2008, p. 94), sin la necesidad de recurrir a las técnicas estadísticas. Las categorías para Pérez (1998) y Latorre (2007), son tendencias, géneros o patrones en las que se clasifica la información, permiten enunciar los hallazgos, y describir la realidad estudiada.

En este sentido, Pérez (1998), plantea que el objetivo central del análisis de la información se basa fundamentalmente en la búsqueda de tendencias y/o patrones y la obtención de datos únicos de carácter representativos. A la vez, estos datos recogidos necesitan ser traducidos en categorías con el fin de establecer comparaciones y posibles contrastes. En este contexto, el proceso de categorización es el método utilizado para la presente investigación; proceso que permite la sistematización y análisis de la información, para posteriormente levantar los hallazgos más representativos y valiosos del estudio. Este proceso permitirá construir un sistema de categorías que se transforma en el esquema organizador de los conceptos presentes en la información, reconstruirla, para luego describir la realidad (Latorre, 2007).

Para este análisis, se decide seguir las directrices de fragmentación y articulación de la información propuestas por la “Teoría Fundamentada”; desde una lógica inductiva interpretativa, de categorías emergentes y codificación abierta, axial y selectiva (Strauss y Corbin, 2002). Este proceso requiere que el investigador sea capaz de establecer comparaciones y formular códigos o

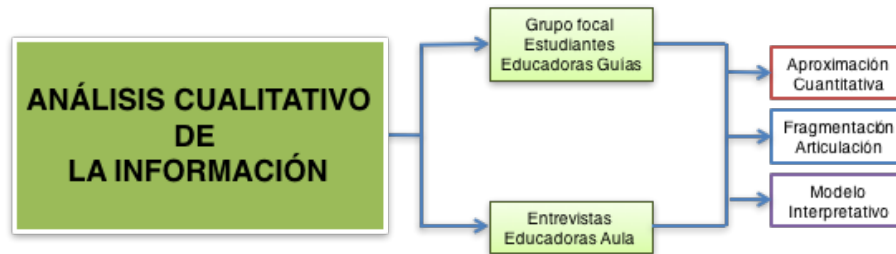
etiquetas no sólo a nivel descriptivo y teórico, sino que también, a un nivel de mayor profundidad analítica.

- Codificación abierta: el relato se lee reflexivamente y se señalan categorías adecuadas. Esta etapa de clasificación y reducción de la información permite simplificar los datos cualitativos e identificarlos a través de códigos (Strauss y Corbin, 2002); codificación que se realizará a través de criterios temáticos (Rodríguez et al., 1996).
- Codificación axial: las categorías se precisan y se desarrollan interaccionando con otras. Esta etapa de análisis y agrupamiento, considera las recurrencias presentadas para agrupar los datos codificados bajo un mismo concepto teórico o tópico (Rodríguez, et al., 1996; Ruiz, 2012).
- Codificación selectiva: existe una categoría central la cual se identifica, y a partir de ella, se funden las demás categorías. Esta etapa de elaboración del sistema de categorías final permitirá identificar los hallazgos relevantes del estudio, realizar las respectivas discusiones y construir las conclusiones.

Es importante señalar dos elementos de importancia que contribuyen cualitativamente al proceso de codificación anteriormente descrito:

- Se ha estimado importante que antes de adentrarnos en el análisis interpretativo de las entrevistas y grupos focales aplicados, realizar una aproximación cuantitativa de la información cualitativa, lo cual permite obtener una primera panorámica de los hallazgos.
- Posterior a las tres etapas de codificación descritas, se ha construido un esquema para cada grupo focal y el conjunto de entrevistas aplicadas, un modelo interpretativo, que permite profundizar en los hallazgos más relevantes de la investigación.

Figura N° 2.18: Análisis de la información cualitativa de la investigación.



Fuente: Elaboración propia

Para implementar este proceso de análisis, se utiliza una plataforma informática, específicamente el Software Nvivo en su versión 10.0, a partir del cual, se ha realizado un camino de construcción y “destrucción” de relaciones, comparaciones, descripciones y análisis hasta llegar a la reconstrucción del sistema de categorías finales. El proceso de análisis realizado en el software mencionado fue el siguiente.

- Paso 1: Se realiza la transcripción de las entrevistas y grupos focales a archivos digitales.
- Paso 2: Los textos son importados al Software Nvivo en su versión 10.0.
- Paso 3: Se construyen los primeros nodos libres, categorías primarias a partir del discurso de las participantes. Estos nodos se confeccionan a partir de las temáticas emergentes que surgen de las entrevistas y de los grupos focales.
- Paso 4: De lo que surge en el paso 3, se construyen los arboles primarios, los que se relacionan con los actores claves que participan de los procesos vividos en las prácticas de formación y profesional.
- Paso 5: Se funden sistemas constituidos por las categorías emergentes de las entrevistas en la etapa 3, en uno sólo constituido por xx dimensiones, xx categorías y xx subcategorías.
- Paso 6: Se realiza un primer mapeo de las categorías emergentes presentes en los discursos de las participantes, y se elaboran matrices de exploración, utilizando gráficos.

- Paso 7: Se elabora la descripción e interpretación de los discursos, construyendo las teorías sustantivas propias del estudio.
- Paso 8: Se realiza el análisis y confrontación de las teorías sustantivas con las teorías formales para extraer las conclusiones más significativas del estudio, de manera de proponer un modelo que favorezca el proceso de prácticas pedagógicas que surja de las voces de sus participantes.

10. Procedimientos de la investigación.

Tal como ha sido la organización de este estudio, los aspectos referidos a los procedimientos de investigación han sido efectuados en dos etapas, considerando el enfoque metodológico del mismo. En este sentido, se buscó ir complementando el trabajo realizado contrastando y comparando lo mejor de cada una de las metodologías. A continuación se detalla, en la figura N° 2.18, un panorama general de los procedimientos realizados para esta investigación.

Figura N° 2.19: Procedimiento investigativo enfoque mixto.



Fuente: Elaboración propia

De acuerdo a la figura N° 2.18, el procedimiento realizado para la investigación fue definido en un primer momento, luego, se fueron organizando las etapas con el propósito de dar un orden sistemático y en el tiempo.

El estudio se centró en un primer momento en el planteamiento del marco referencial y lo que conlleva ello, luego se definió el diseño metodológico considerando cada uno de los aspectos, para finalmente, centrarse en los análisis de la información y la obtención y discusión de los hallazgos del proceso.

En relación a lo anterior, a continuación se formulan las etapas sucesivas que se fueron desarrollando en el transcurso de la investigación.

- **Etapa 1:** Se inicia la confección del marco teórico, a través de la indagación y exploración de información significativa y relacionada con las temáticas referentes a formación inicial docente y prácticas pedagógicas. Durante el proceso investigativo, permanentemente se estuvo realizando revisión bibliográfica en la medida que se generaban dudas desde el proceso de desarrollo, siendo un aspecto transversal durante la investigación.
- **Etapa 2:** Se construye el marco metodológico, donde se define la metodología utilizada, el tipo y selección del diseño, selección de los sujetos participantes e instrumentos y estrategias de recolección de la información. Respecto a este último, se realizaron las validaciones respectivas. Considerando el instrumento utilizado y para su mejor aplicación se realizó una prueba piloto. En el caso de las estrategias utilizadas se formularon los guiones o pautas para la correspondiente utilización.
- **Etapa 3:** Se inicia el proceso de recogida de la información considerando a los actores claves seleccionados como sujetos participantes. En esta instancia, se aplicó el cuestionario y posteriormente las estrategias de recolección de la investigación (entrevista en profundidad y grupos focales). Para esta etapa se consideran los resguardos de la identidad de los participantes y su consentimiento para participar en el estudio.
- **Etapa 4:** La información recolectada a partir de las técnicas utilizadas, son analizadas considerando un proceso pertinente para cada una. Para el caso

del instrumento se realiza un análisis estadístico descriptivo (SPSS) y en el caso de las estrategias se utiliza un análisis interpretativo (Nvivo). Se elaboran las tablas desde los datos obtenidos cuantitativamente y se levantan las categorías y subcategorías correspondientes a la mirada cualitativa. Se evidencian datos estadísticos y hallazgos.

- **Etapa 5:** Se realiza la discusión de los resultados finales del proceso. Se elaboran las conclusiones de la investigación donde se responde a los objetivos de investigación planteados en el inicio de este proceso. Se consideran las limitaciones y proyecciones del estudio.

De manera de dar cuenta del proceso investigativo y relacionar los planteamientos iniciales de la investigación, mostramos las preguntas de investigación y los objetivos formulados, con los instrumentos y técnicas de recolección de la información, así como con el análisis correspondiente (cuadro N° 2.6).

Cuadro N° 2.6: Relación entre la pregunta y objetivos de investigación y las técnicas y tipos de análisis utilizados.

Pregunta de Investigación	Objetivo	Instrumento/ Estrategia	Tipo de Análisis
¿Qué perciben las educadoras guías sobre el proceso de acompañamiento realizado durante las diferentes etapas de las prácticas de formación y profesional?	Identificar las percepciones que poseen las educadoras guías del proceso de acompañamiento de las prácticas de formación y profesional.	Cuestionario/ Grupo Focal	Descriptivo/ Contingencias
¿Cómo las estudiantes de educación parvularia perciben el proceso de retroalimentación vivenciado junto a las educadoras guías?	Identificar las percepciones de las estudiantes respecto del proceso de acompañamiento y el desarrollo de competencias reflexivas que realizan las educadoras guías.	Cuestionario/ Grupo Focal	Descriptivo/ Contingencias
¿Cuál es la percepción que tienen las educadoras en sala, donde se incorporan estudiantes en prácticas, de los procesos de acompañamiento y reflexión?	Identificar las percepciones de las educadoras de sala respecto del proceso de acompañamiento y reflexión que realiza a las estudiantes.	Cuestionario/ Entrevista en Profundidad	Descriptivo/ Contingencias
¿Cuáles y cómo son las estrategias y/o mecanismos utilizados por las educadoras guías para favorecer los espacios de reflexión en las estudiantes?	Describir las estrategias de las educadoras guías que favorezcan competencias reflexivas en las estudiantes que acompañan durante el proceso de práctica.	Grupo Focal	Interpretativo

Fuente: Elaboración propia

11. Criterios éticos de la investigación:

Con el propósito de cautelar que la presente investigación se enmarque dentro de la ética que debe poseer toda investigación, con el propósito de no transgredir principios y valores propios de todo estudio, se han considerado los siguientes criterios éticos en los procesos de recogida y análisis de la información obtenida de los actores claves del proceso.

- Confidencialidad de la información en el sentido de mantener el anonimato de quienes participaron, tanto en los cuestionarios aplicados como en los grupos focales y entrevistas realizadas.
- Para la aplicación de los cuestionarios, entrevistas y grupos focales se les pidió leer y firmar un consentimiento informado.
- Las transcripciones de cada uno de los grupos focales y entrevistas se han enviado a las participantes a través de correo electrónico para ser leído por cada una de las participantes, de modo de poder cautelar la veracidad en la interpretación de las opiniones vertidas.
- Derecho por parte de los participantes, luego leído el informe de las entrevistas y grupos focales, manifestar su disconformidad de algún elemento de dicho informe, y por tanto, respetar su solicitud de retirar del informe dichos elementos si así lo estima pertinente.

12. Criterios de calidad:

Uno de los elementos esenciales en todo proceso investigativo, y que se le ha dado especial relevancia, guarda relación con seguir los pasos necesarios para otorgarle rigor y calidad al presente estudio, y de este modo sea el reflejo fiel de lo expresado por los sujetos participantes. Lincoln y Guba (1985), señalan los criterios a los cuales se ha tratado de dar respuesta a través de los pasos y decisiones de investigación realizadas: la credibilidad, la neutralidad y la replicabilidad.

- La credibilidad se relaciona con demostrar que la información que se ha obtenido es coherente con los propósitos de estudio, y que por tanto, los

medios de recogida de dicha información han sido los pertinentes. Para dar respuesta a este criterio de calidad, credibilidad, se ha realizado lo siguiente:

- Asesoría de expertos sobre la metodología de investigación, en la reelaboración del cuestionario aplicado, en la selección de sujetos participantes idóneos para los propósitos del estudio, en la elaboración de los guiones de entrevistas, grupos focales, de los resultados, y las conclusiones de investigación.
 - Elaboración de un marco teórico que permita realizar una discusión de los hallazgos.
- La neutralidad se relaciona con demostrar que las creencias o posibles prejuicios del investigador no tiñan el proceso investigativo, fundamentalmente el análisis de los resultados y las conclusiones. Para dar respuesta a este criterio de calidad, neutralidad, se han adoptado las siguientes acciones:
 - Asesoría de expertos sobre la metodología utilizada, en la elaboración de los instrumentos de recogida de la información, en el análisis de los resultados y conclusiones, consentimiento de los participantes de la veracidad de la información.
 - Elaboración de un marco teórico que apoye y de sustento al proceso de recogida de la información y su posterior análisis.
- La replicabilidad se relaciona con demostrar que el mismo estudio al ser realizado en las mismas condiciones de investigación, pero por otros investigadores, se obtendrá resultados similares, de modo que los resultados y conclusiones puedan ser contrastados en otras experiencias. Para dar respuesta a este criterio de calidad, replicabilidad, se ha realizado lo siguiente:
 - Asesoría de expertos sobre la elaboración del marco teórico de referencia, en la metodología utilizada, en la elaboración de los instrumentos de recogida de la información, en el análisis de los resultados, en la selección de sujetos participantes idóneos.
 - Descripción del proceso de investigación, de los procedimientos realizados y métodos utilizados y de los sujetos participantes.

CAPÍTULO III

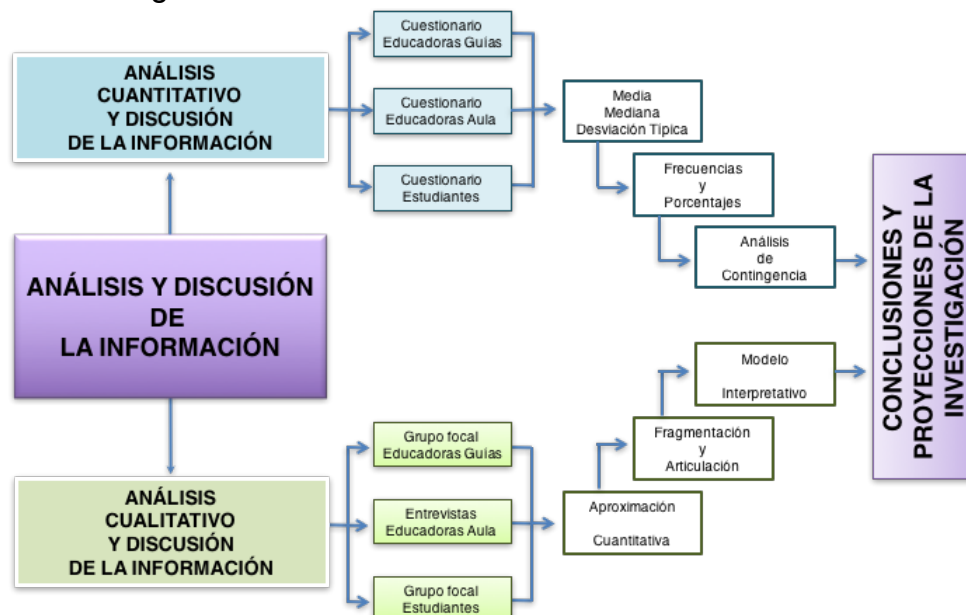
Análisis y Discusión de la Información

El presente apartado de análisis y discusión de los resultados, se ha dividido fundamentalmente en dos partes, las cuales corresponden a las dos perspectivas desde las cuales se levanta y analiza la información en la presente investigación.

En la primera parte, se realiza un análisis cuantitativo de la información que se relaciona directamente con la aplicación del cuestionario señalado en el apartado de metodología de la investigación. Y en la segunda, se realiza un análisis cualitativo de la información a partir de los datos obtenidos de la aplicación de grupos focales a estudiantes y educadoras guías de la Escuela de Educación Parvularia de la Universidad de Valparaíso y entrevistas a las educadoras de aula que reciben a dichas estudiantes en las diferentes realidades educativas.

Como se observa en la figura N° 3.1, en el análisis cuantitativo se realiza un análisis de la media, la mediana y la desviación típica, centrandó dicho análisis en los resultados de la segunda. Luego, se realiza un análisis de frecuencia y porcentajes de presencia de las respuestas de estudiantes, educadoras guías y educadoras de aula respecto a las opciones del cuestionario para cada ítem: “totalmente de acuerdo”, “acuerdo”, “en desacuerdo” y “totalmente en desacuerdo”. Se finaliza con un análisis de contingencia para comprobar si existen asociaciones significativas entre atributos de los sujetos y los indicadores del cuestionario; fundamentalmente en las variables “Rol”, “Curso” y “Experiencia”, debido a que es en ellas donde se han encontrado estas asociaciones significativas.

Figura N° 3.1: Proceso de análisis de la información.



Fuente: Elaboración Propia.

El análisis cualitativo de los grupos focales aplicados a estudiantes y educadoras guías de la Escuela de Educación Parvularia de la Universidad de Valparaíso y entrevistas realizadas a educadoras de aula de las diferentes realidades educativas que acogen a dichas estudiantes; para cada grupo, se inicia con una mirada cuantitativa de los datos analizados, de modo de construir una primera aproximación y panorámica de este contexto, lo que permite profundizar con mayor propiedad en el análisis interpretativo que se realiza siguiendo las directrices de fragmentación y articulación de la “Teoría Fundamentada”, desde una lógica inductiva interpretativa, de categorías emergentes y codificación abierta, axial y selectiva.

Para finalizar este apartado, se construyen modelos interpretativos para cada grupo (estudiantes, educadoras guías y educadoras de aula), lo que ha permitido al final de este apartado, profundizar en el análisis interpretativo de la información recolectada.

1. Análisis y discusión del cuestionario.

Es importante relevar nuevamente al inicio de este apartado de análisis del cuestionario aplicado, que el mismo posee como objetivo fundamental el

“conocer en qué medida la educadora guía de la universidad, favorece acciones que contribuyan a los procesos de reflexión en los procesos de acompañamiento en el contexto de las prácticas de formación y profesional de las estudiantes”.

1.1. Análisis media, mediana y desviación típica.

Para iniciar el análisis de los cuestionarios aplicados a estudiantes y educadoras guías de la Escuela de Educación Parvularia de la Universidad de Valparaíso, y a las educadoras de aula que reciben a dichas estudiantes en las diferentes realidades educativas, se presenta los resultados relacionados a los cálculos de la media, mediana y desviación típica.

En la siguiente tabla N° 3.1, podemos observar en cuanto a la mediana, que de los 27 ítems que componen el cuestionario, 18 señalan la opción 4, y 9 la opción 3. Lo anterior, destaca que la mayoría de los sujetos participantes a los que se le aplicó el cuestionario, señala estar “totalmente de acuerdo” o “de acuerdo” con que la educadora guía de la universidad favorece acciones que contribuyen con la reflexión de las estudiantes en sus procesos de prácticas de formación y profesional.

De los ítem con puntuación 3, destacan la posibilidad de las estudiantes a reflexionar sobre los efectos de las estrategias de enseñanza que utiliza, su rol como enseñante, los principios éticos y políticos que subyacen en su actuación en el aula, utilización de investigaciones en su quehacer, desarrollar su propia teoría de la enseñanza y a comprobarla en el aula, cuestionar su propio pensamiento sobre la enseñanza, sus procesos de indagación como forma de aprendizaje y evaluación, conocimiento y comprensión de las distintas perspectivas de enseñanza, diferencia entre lo que es la enseñanza y los marcos de referencia.

Es importante destacar que ninguno de los ítems destaca con puntuación 1 o 2, es decir, que las educadoras guías no favorezcan acciones que contribuyan con la reflexión de las estudiantes en sus procesos de práctica.

Tabla N° 3.1: Media, mediana y desviación típica del total de sujetos participantes.

		Media	Mediana	Desviación típica
1	Favorecer en la estudiante en práctica la reflexión sobre los efectos que su actuación y desempeño producen en el aula.	3,52	4,00	,696
2	Hacer considerar a la estudiante en práctica los efectos que producen las estrategias de enseñanza que utiliza y el contenido de sus propuestas pedagógicas en el proceso de práctica.	3,35	3,00	,734
3	Potenciar a la estudiante en práctica para que planifique teniendo en cuenta las diferencias individuales de niños y niñas.	3,53	4,00	,661
4	Enseñar a evaluar a la estudiante en práctica su rol como enseñante.	3,28	3,00	,800
5	Potenciar a la estudiante en práctica para que indague estrategias que le ayuden a mejorar su enseñanza.	3,42	4,00	,824
6	Fomentar en la estudiante en práctica la generación de nuevas ideas para la mejora de sus experiencias educativas.	3,50	4,00	,707
7	Propiciar en la estudiante el análisis reflexivo y crítico respecto a la selección de contenidos a enseñar y su secuenciación.	3,40	4,00	,784
8	Potenciar en la estudiante el análisis crítico de la realidad observada, considerando métodos y procedimientos puestos en práctica.	3,45	4,00	,694
9	Potenciar en la estudiante en práctica la capacidad para examinar críticamente los valores que promueve dentro del aula y en su práctica pedagógica.	3,43	4,00	,725

10	Potenciar en la estudiante en práctica la consideración de los principios éticos y políticos que subyacen en su actuación en el aula.	3,15	3,00	,864
11	Animar a la estudiante en práctica a ir construyendo su estilo de enseñanza a partir del diálogo mantenido con el equipo de trabajo del nivel y/o centro educativo.	3,51	4,00	,750
12	Potenciar a la estudiante a leer artículos y utilizar los resultados de las investigaciones en su propio proceso de práctica.	2,98	3,00	,940
13	Potenciar a la estudiante en práctica a desarrollar su propia teoría de la enseñanza y a comprobarla dentro del aula.	2,92	3,00	,981
14	Potenciar a la estudiante en práctica a resolver sus propias dificultades en el aula.	3,43	4,00	,787
15	Enseñar a la estudiante en práctica estrategias para resolver los problemas que se producen en el aula.	3,32	4,00	,882
16	Favorecer en la estudiante el desarrollo de la capacidad de actuar con flexibilidad y adaptabilidad.	3,52	4,00	,718
17	Contribuir a la estudiante en práctica a cuestionar su propio pensamiento sobre la enseñanza usando como referente a educadoras, pares, y/o políticas educativas.	3,29	3,00	,811
18	Promover que la reflexión realizada sobre su desempeño al enseñar logre que modifique su quehacer en el aula, si así se requiere.	3,50	4,00	,696

19	Promover que la estudiante en práctica tenga en consideración la retroalimentación proporcionada por la educadora de aula y/o el equipo técnico, para que modifique su actuación en el aula.	3,46	4,00	,779
20	Potenciar a la estudiante en práctica a recoger información sobre el logro de aprendizajes de sus alumnos.	3,32	4,00	,817
21	Favorecer en la estudiante en práctica el desarrollo de los procesos de indagación como forma de aprendizaje y evaluación.	3,45	3,00	3,605
22	Promover en la estudiante en práctica la búsqueda de alternativas de solución ante diversas situaciones o problemáticas en su proceso de formación.	3,38	4,00	,771
23	Potenciar a que la estudiante en práctica indague en el conocimiento y comprensión de las distintas perspectivas de enseñanza que observa.	3,17	3,00	,855
24	Hacer que la estudiante en práctica sepa situarse en contextos de enseñanza y aprendizaje diversos y cambiantes.	3,39	4,00	,752
25	Considerar que la estudiante en práctica valide y compruebe la diferencia entre lo que es la enseñanza y los marcos de referencia.	3,02	3,00	,956
26	Potenciar al estudiante en prácticas a buscar, identificar y resolver problemas.	3,43	4,00	,806
27	Favorecer a la estudiante en práctica construir un conocimiento práctico que favorezca su toma de decisiones.	3,38	4,00	,801

Fuente: Elaboración Propia.

En la tabla N° 3.2, se señalan la media, mediana y desviación típica en relación a las preferencias que señalan las estudiantes en cuanto quien favorece más los procesos de reflexión en sus prácticas de formación y profesional; la educadora guía, o la educadora de aula. Destaca claramente en la mediana la preferencia 1, es decir, se observa que mayoritariamente las estudiantes muestran preferencia en que la educadora guía de la universidad es quien favorece en mayor medida acciones que contribuyen los procesos de reflexión en las prácticas de formación y profesional.

Tabla N° 3.2: Media, mediana y desviación típica preferencias estudiantes.

		Media	Mediana	Desviación típica
1	Favorecer en la estudiante en práctica la reflexión sobre los efectos que su actuación y desempeño producen en el aula.	1,2202	1,0000	,41628
2	Hacer considerar a la estudiante en práctica los efectos que producen las estrategias de enseñanza que utiliza y el contenido de sus propuestas pedagógicas en el proceso de práctica.	1,1927	1,0000	,39621
3	Potenciar a la estudiante en práctica para que planifique teniendo en cuenta las diferencias individuales de niños y niñas.	1,2844	1,0000	,45321
4	Enseñar a evaluar a la estudiante en práctica su rol como enseñante.	1,2294	1,0000	,42236
5	Potenciar a la estudiante en práctica para que indague estrategias que le ayuden a mejorar su enseñanza.	1,1560	1,0000	,36450
6	Fomentar en la estudiante en práctica la generación de nuevas ideas para la mejora de sus experiencias educativas.	1,2385	1,0000	,42815

7	Propiciar en la estudiante el análisis reflexivo y crítico respecto a la selección de contenidos a enseñar y su secuenciación.	1,2110	1,0000	,40991
8	Potenciar en la estudiante el análisis crítico de la realidad observada, considerando métodos y procedimientos puestos en práctica.	1,2110	1,0000	,40991
9	Potenciar en la estudiante en práctica la capacidad para examinar críticamente los valores que promueve dentro del aula y en su práctica pedagógica.	1,3211	1,0000	,46906
10	Potenciar en la estudiante en práctica la consideración de los principios éticos y políticos que subyacen en su actuación en el aula.	1,2661	1,0000	,44393
11	Animar a la estudiante en práctica a ir construyendo su estilo de enseñanza a partir del diálogo mantenido con el equipo de trabajo del nivel y/o centro educativo.	1,2385	1,0000	,42815
12	Potenciar a la estudiante a leer artículos y utilizar los resultados de las investigaciones en su propio proceso de práctica.	1,2385	1,0000	,42815
13	Potenciar a la estudiante en práctica a desarrollar su propia teoría de la enseñanza y a comprobarla dentro del aula.	1,2202	1,0000	,41628
14	Potenciar a la estudiante en práctica a resolver sus propias dificultades en el aula.	1,2844	1,0000	,45321
15	Enseñar a la estudiante en práctica estrategias para resolver los problemas que se producen en el aula.	1,3211	1,0000	,46906

16	Favorecer en la estudiante el desarrollo de la capacidad de actuar con flexibilidad y adaptabilidad.	1,3303	1,0000	,47248
17	Contribuir a la estudiante en práctica a cuestionar su propio pensamiento sobre la enseñanza usando como referente a educadoras, pares, y/o políticas educacionales.	1,2569	1,0000	,43893
18	Promover que la reflexión realizada sobre su desempeño al enseñar logre que modifique su quehacer en el aula, si así se requiere.	1,2294	1,0000	,42236
19	Promover que la estudiante en práctica tenga en consideración la retroalimentación proporcionada por la educadora de aula y/o el equipo técnico, para que modifique su actuación en el aula.	1,2752	1,0000	,44869
20	Potenciar a la estudiante en práctica a recoger información sobre el logro de aprendizajes de sus alumnos.	1,2936	1,0000	,45750
21	Favorecer en la estudiante en práctica el desarrollo de los procesos de indagación como forma de aprendizaje y evaluación.	1,2018	1,0000	,40322
22	Promover en la estudiante en práctica la búsqueda de alternativas de solución ante diversas situaciones o problemáticas en su proceso de formación.	1,2202	1,0000	1,00331
23	Potenciar a que la estudiante en práctica indague en el conocimiento y comprensión de las distintas perspectivas de enseñanza que observa.	1,1927	1,0000	,39621

24	Hacer que la estudiante en práctica sepa situarse en contextos de enseñanza y aprendizaje diversos y cambiantes.	1,1835	1,0000	,38885
25	Considerar que la estudiante en práctica valide y compruebe la diferencia entre lo que es la enseñanza y los marcos de referencia.	1,1927	1,0000	,39621
26	Potenciar al estudiante en prácticas a buscar, identificar y resolver problemas.	1,2018	1,0000	,40322
27	Favorecer a la estudiante en práctica construir un conocimiento práctico que favorezca su toma de decisiones.	1,1835	1,0000	,38885

Fuente: Elaboración Propia.

1.2. Análisis de frecuencias y porcentajes.

En este punto, se presenta el análisis de los cuestionarios aplicados a estudiantes, educadoras guías y educadoras de aula en relación a la frecuencia y porcentaje de respuestas.

En la siguiente tabla N° 3.3, se puede observar de manera general que la mayor cantidad de respuestas se ubica en la opción 4 “totalmente de acuerdo”, y 3 “de acuerdo”, respecto a que las educadoras guías propician acciones que contribuyen con la reflexión de las estudiantes en sus prácticas de formación y profesional. Es importante destacar, que en la mayoría de los ítems, ambas opciones en su conjunto están por sobre el 85% de las preferencias, con excepción de los ítem 10 (21,5%), 12 (27,7%), 13 (32,3%), 15 (15,4%), 20 (16,2%), 21 (18,4%), 23 (18,5%) y 25 (27,7%).

Las acciones que se ven descendidas por parte de la educadora guía son potenciar en las estudiantes la consideración de los principios éticos y políticos que subyacen a su actuación, leer y utilizar los resultados de investigaciones en su propio proceso, desarrollar su propia teoría de enseñanza y comprobarla en el aula, enseñar estrategias para resolver problemas de aula,

recoger información sobre el logro de aprendizajes de sus alumnos, desarrollar procesos de indagación como forma de aprendizaje y evaluación, indagar en el conocimiento y comprensión de las distintas perspectivas de enseñanza, y validar y comprobar la diferencia entre lo que es la enseñanza y los marcos de referencia.

Tabla N° 3.3:Frecuencia y porcentaje de respuestas del total de sujetos participantes.

		Frecuencia				Porcentaje			
		1	2	3	4	1	2	3	4
1	Favorecer en la estudiante en práctica la reflexión sobre los efectos que su actuación y desempeño producen en el aula.	1	12	35	82	0,8	9,2	36,9	63,1
2	Hacer considerar a la estudiante en práctica los efectos que producen las estrategias de enseñanza que utiliza y el contenido de sus propuestas pedagógicas en el proceso de práctica.	3	11	54	62	2,3	8,5	41,5	47,7
3	Potenciar a la estudiante en práctica para que planifique teniendo en cuenta las diferencias individuales de niños y niñas.	2	6	43	79	1,5	4,6	33,1	60,8
4	Enseñar a evaluar a la estudiante en práctica su rol como enseñante.	6	10	55	59	4,6	7,7	42,3	45,4

5	Potenciar a la estudiante en práctica para que indague estrategias que le ayuden a mejorar su enseñanza.	6	10	38	76	4,6	7,7	29,2	58,5
6	Fomentar en la estudiante en práctica la generación de nuevas ideas para la mejora de sus experiencias educativas.	2	10	39	79	1,5	7,7	30,0	60,8
7	Propiciar en la estudiante el análisis reflexivo y crítico respecto a la selección de contenidos a enseñar y su secuenciación.	4	12	42	72	3,1	9,2	32,3	55,4
8	Potenciar en la estudiante el análisis crítico de la realidad observada, considerando métodos y procedimientos puestos en práctica.	0	15	42	73	0,0	11,5	32,3	56,2
9	Potenciar en la estudiante en práctica la capacidad para examinar críticamente los valores que promueve dentro del aula y en su práctica pedagógica.	1	15	41	73	0,8	11,5	31,5	56,2

10	Potenciar en la estudiante en práctica la consideración de los principios éticos y políticos que subyacen en su actuación en el aula.	6	22	49	53	4,6	16,9	37,7	40,8
11	Animar a la estudiante en práctica a ir construyendo su estilo de enseñanza a partir del diálogo mantenido con el equipo de trabajo del nivel y/o centro educativo.	4	8	36	82	3,1	6,2	27,7	63,1
12	Potenciar a la estudiante a leer artículos y utilizar los resultados de las investigaciones en su propio proceso de práctica.	11	25	49	45	8,5	19,2	37,7	34,6
13	Potenciar a la estudiante en práctica a desarrollar su propia teoría de la enseñanza y a comprobarla dentro del aula.	13	29	44	44	10,0	22,3	33,8	33,8
14	Potenciar a la estudiante en práctica a resolver sus propias dificultades en el aula.	5	9	41	75	3,8	6,9	31,5	57,7

15	Enseñar a la estudiante en práctica estrategias para resolver los problemas que se producen en el aula.	8	12	40	70	6,2	9,2	30,8	53,8
16	Favorecer en la estudiante el desarrollo de la capacidad de actuar con flexibilidad y adaptabilidad.	3	8	37	82	2,3	6,2	28,5	63,1
17	Contribuir a la estudiante en práctica a cuestionar su propio pensamiento sobre la enseñanza usando como referente a educadoras, pares, y/o políticas educativas.	5	14	49	62	3,8	10,8	37,7	47,7
18	Promover que la reflexión realizada sobre su desempeño al enseñar logre que modifique su quehacer en el aula, si así se requiere.	2	9	41	78	1,5	6,9	31,5	60,0
19	Promover que la estudiante en práctica tenga en consideración la retroalimentación proporcionada por la educadora de aula y/o el equipo técnico, para que modifique su actuación en el aula.	5	8	39	78	3,8	6,2	30,0	60,0

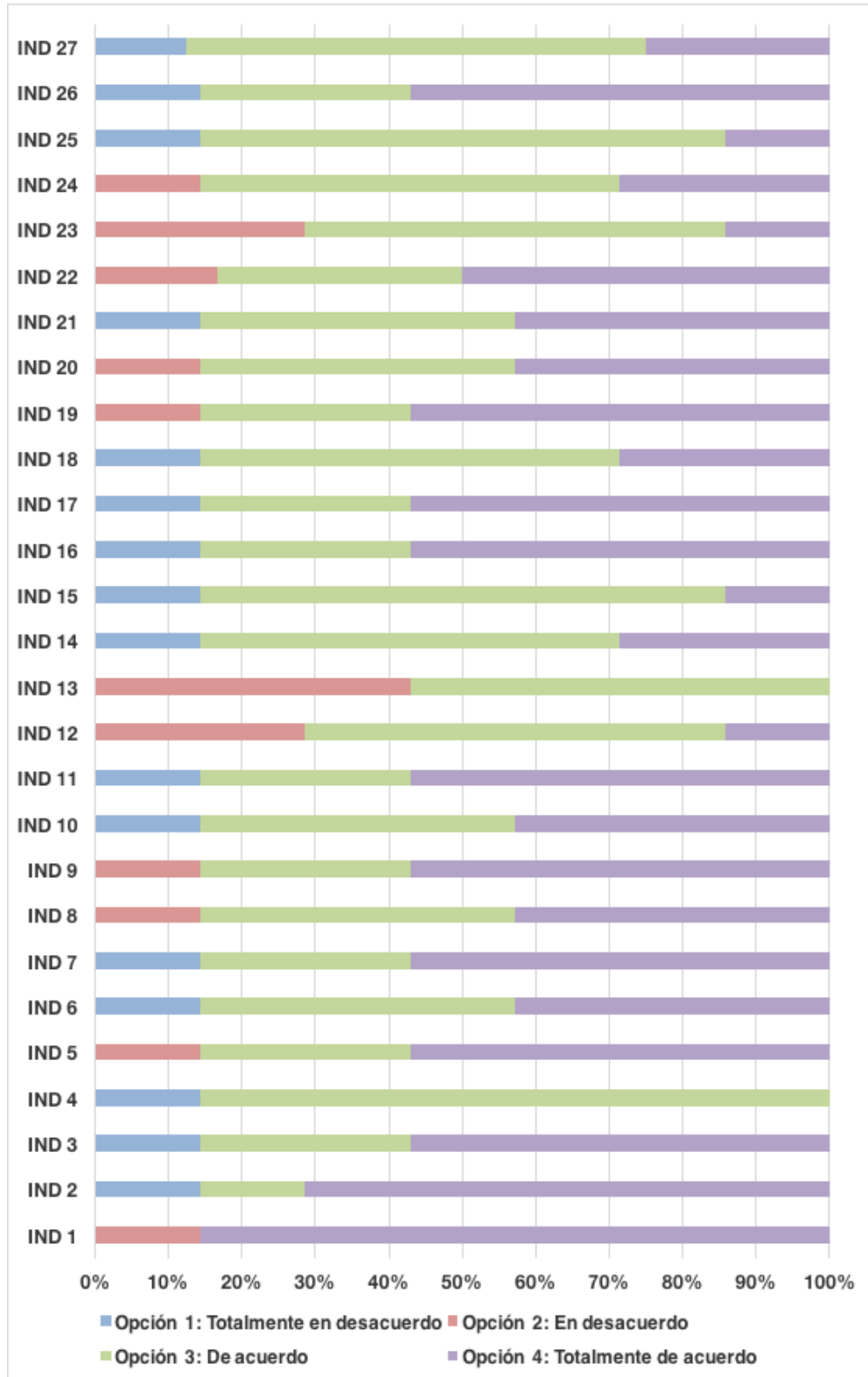
20	Potenciar a la estudiante en práctica a recoger información sobre el logro de aprendizajes de sus alumnos.	4	17	43	66	3,1	13,1	33,1	50,8
21	Favorecer en la estudiante en práctica el desarrollo de los procesos de indagación como forma de aprendizaje y evaluación.	9	15	54	51	6,9	11,5	41,5	39,2
22	Promover en la estudiante en práctica la búsqueda de alternativas de solución ante diversas situaciones o problemáticas en su proceso de formación.	4	11	46	69	3,1	8,5	35,4	53,1
23	Potenciar a que la estudiante en práctica indague en el conocimiento y comprensión de las distintas perspectivas de enseñanza que observa.	7	17	53	53	5,4	13,1	40,8	40,8
24	Hacer que la estudiante en práctica sepa situarse en contextos de enseñanza y aprendizaje diversos y cambiantes.	2	15	43	70	1,5	11,5	33,1	53,8

25	Considerar que la estudiante en práctica valide y compruebe la diferencia entre lo que es la enseñanza y los marcos de referencia.	11	25	45	49	8,5	19,2	34,6	37,7
26	Potenciar al estudiante en prácticas a buscar, identificar y resolver problemas.	5	11	37	77	3,8	8,5	28,5	59,2
27	Favorecer a la estudiante en práctica construir un conocimiento práctico que favorezca su toma de decisiones.	5	11	43	71	3,8	8,5	33,1	54,6
1 = Totalmente en desacuerdo 2 = En desacuerdo 3 = Acuerdo 4 = Totalmente de acuerdo									

Fuente: Elaboración Propia.

Adentrándonos en este análisis, en la siguiente figura N° 3.2, se observa cómo esta tendencia está presente en el grupo de educadoras guías consultadas. Las opciones “totalmente de acuerdo” y “de acuerdo” (4 y 3 respectivamente), concentran la mayor cantidad de respuestas. Se puede apreciar algunas diferencias en los indicadores 12, 13 y 23; indicadores relacionados con potenciar a las estudiantes en la lectura artículos de investigación y utilizarlos en su propio proceso de práctica, desarrollar su propia teoría de enseñanza y comprobarla en el aula e indagar en el conocimiento y comprensión de las distintas perspectivas de enseñanza que observa.

Figura N° 3.2: Frecuencia de respuestas en las educadoras guías.

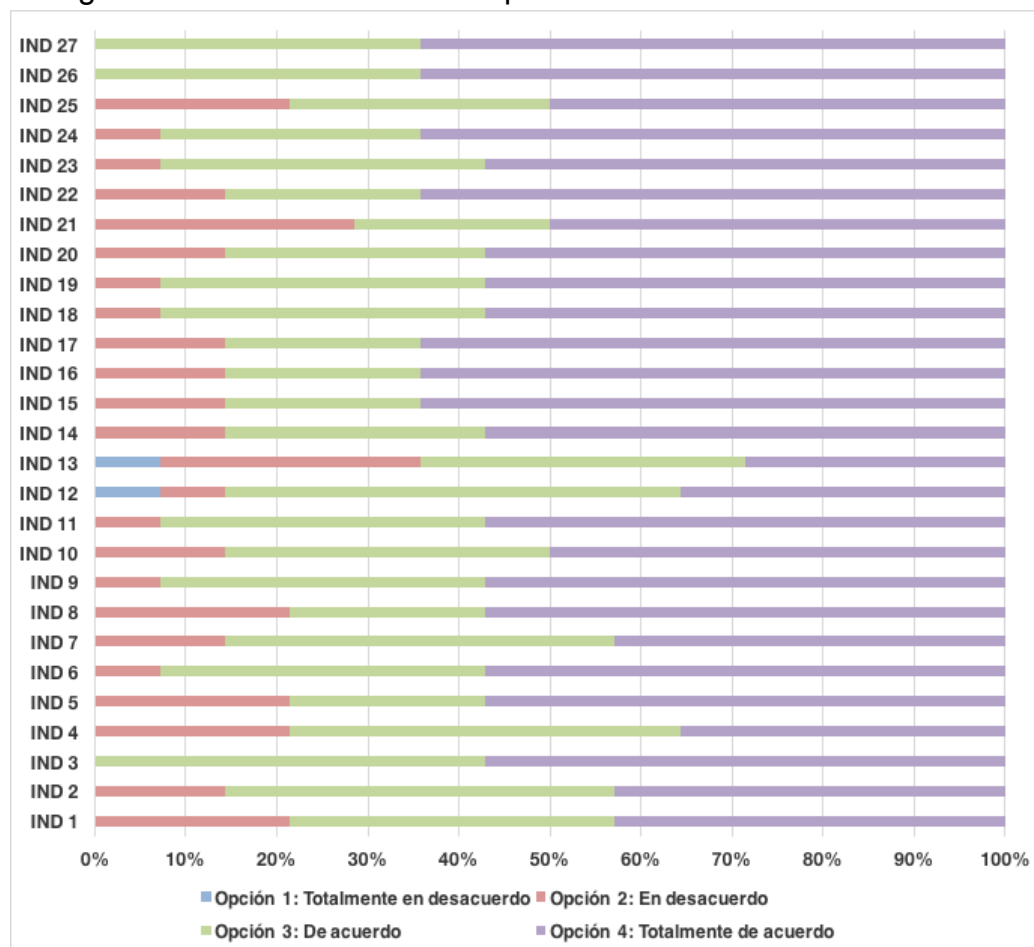


Fuente: Elaboración Propia.

Para el caso de las educadoras de aula, en la figura N° 3.3, se observa cómo esta tendencia se presenta del mismo modo que en el grupo de educadoras guías; “totalmente de acuerdo” y “de acuerdo”, son las opciones que concentran la mayor cantidad de respuestas.

Se puede observar una diferencia en el indicador 13, también presente en el grupo anteriormente analizado. Indicador que se relaciona con la posibilidad de implementar acciones que potencian a la estudiante a desarrollar su propia teoría de enseñanza y a comprobarla en el aula y muestra una mayor simetría en sus respuestas.

Figura N° 3.3:Frecuencia de respuestas en las educadoras de aula.

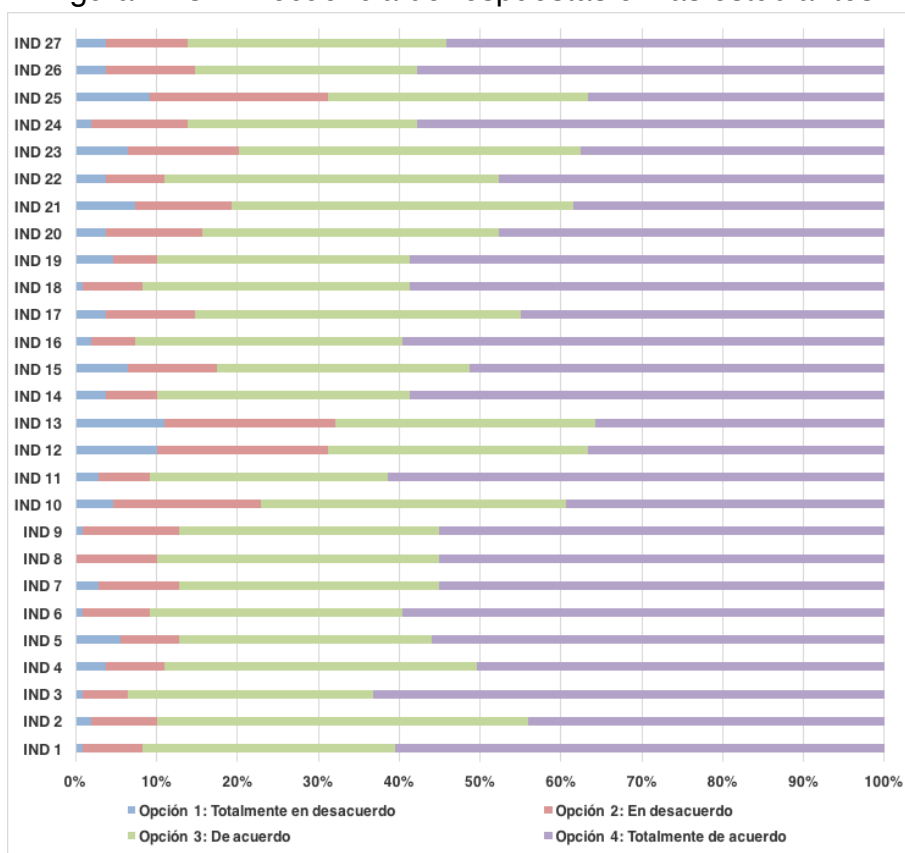


Fuente: Elaboración Propia.

En la figura N° 3.4, se observa cómo esta tendencia también está presente en el grupo de estudiantes. Las opciones 4 y 3, “totalmente de acuerdo” y “de acuerdo”, concentran la mayor cantidad de respuestas. Se puede apreciar una mayor simetría en los indicadores 10, 12, 13 y 25, en los cuales se observa un aumento del porcentaje de la opción 2, “en desacuerdo”. Situación que concuerda con las educadoras guías respecto a los ítem 12 y 13; y con las educadoras de aula para el indicador 13

Los anteriores indicadores (10, 12, 13 y 25), se relacionan con las temáticas de la posibilidad de potenciar en las estudiantes la consideración de los principios éticos y políticos que subyacen en su actuación, leer artículos de investigaciones y utilizar sus resultados en su propio proceso de práctica, desarrollar su propia teoría de la enseñanza y a comprobarla dentro del aula, y la posibilidad de validar y comprobar las diferencias entre la enseñanza y los marcos de referencia.

Figura N° 3.4:Frecuencia de respuestas en las estudiantes.



Fuente: Elaboración Propia.

Respecto a este mismo grupo, en la tabla siguiente (N° 3.4), se señala la frecuencia y porcentaje de cada ítem de acuerdo a las preferencias de las estudiantes en relación a quién favorece más los procesos de reflexión en sus prácticas de formación y profesional: la educadora guía o la educadora de aula.

Tabla N° 3.4:Frecuencia y porcentaje preferencias estudiantes.

		Frecuencia		Porcentaje	
		1	2	1	2
1	Favorecer en la estudiante en práctica la reflexión sobre los efectos que su actuación y desempeño producen en el aula.	85	24	78	22
2	Hacer considerar a la estudiante en práctica los efectos que producen las estrategias de enseñanza que utiliza y el contenido de sus propuestas pedagógicas en el proceso de práctica.	88	21	80,7	19,3
3	Potenciar a la estudiante en práctica para que planifique teniendo en cuenta las diferencias individuales de niños y niñas.	78	31	71,6	28,4
4	Enseñar a evaluar a la estudiante en práctica su rol como enseñante.	84	25	64,6	19,2
5	Potenciar a la estudiante en práctica para que indague estrategias que le ayuden a mejorar su enseñanza.	92	17	84,4	15,6
6	Fomentar en la estudiante en práctica la generación de nuevas ideas para la mejora de sus experiencias educativas.	83	26	76,1	23,9
7	Propiciar en la estudiante el análisis reflexivo y crítico respecto a la selección de contenidos a enseñar y su secuenciación.	86	23	78,9	21,1
8	Potenciar en la estudiante el análisis crítico de la realidad observada, considerando métodos y procedimientos puestos en práctica.	86	23	78,9	21,1
9	Potenciar en la estudiante en práctica la capacidad para examinar críticamente los valores que promueve dentro del aula y en su práctica pedagógica.	74	35	67,9	32,1

10	Potenciar en la estudiante en práctica la consideración de los principios éticos y políticos que subyacen en su actuación en el aula.	80	29	73,4	26,6
11	Animar a la estudiante en práctica a ir construyendo su estilo de enseñanza a partir del diálogo mantenido con el equipo de trabajo del nivel y/o centro educativo.	83	26	76,1	23,9
12	Potenciar a la estudiante a leer artículos y utilizar los resultados de las investigaciones en su propio proceso de práctica.	83	26	76,1	23,9
13	Potenciar a la estudiante en práctica a desarrollar su propia teoría de la enseñanza y a comprobarla dentro del aula.	85	24	78	22
14	Potenciar a la estudiante en práctica a resolver sus propias dificultades en el aula.	78	31	71,6	28,4
15	Enseñar a la estudiante en práctica estrategias para resolver los problemas que se producen en el aula.	74	35	67,9	32,1
16	Favorecer en la estudiante el desarrollo de la capacidad de actuar con flexibilidad y adaptabilidad.	73	36	67	33
17	Contribuir a la estudiante en práctica a cuestionar su propio pensamiento sobre la enseñanza usando como referente a educadoras, pares, y/o políticas educacionales.	81	28	74,3	25,7
18	Promover que la reflexión realizada sobre su desempeño al enseñar logre que modifique su quehacer en el aula, si así se requiere.	84	25	77,1	22,9
19	Promover que la estudiante en práctica tenga en consideración la retroalimentación proporcionada por la educadora de aula y/o el equipo técnico, para que modifique su actuación en el aula.	79	30	72,5	27,5
20	Potenciar a la estudiante en práctica a recoger información sobre el logro de aprendizajes de sus alumnos.	77	22	70,6	29,4
21	Favorecer en la estudiante en práctica el desarrollo de los procesos de indagación como forma de aprendizaje y evaluación.	87	22	79,8	20,2

22	Promover en la estudiante en práctica la búsqueda de alternativas de solución ante diversas situaciones o problemáticas en su proceso de formación.	95	14	87,2	12,8
23	Potenciar a que la estudiante en práctica indague en el conocimiento y comprensión de las distintas perspectivas de enseñanza que observa.	88	21	80,7	19,3
24	Hacer que la estudiante en práctica sepa situarse en contextos de enseñanza y aprendizaje diversos y cambiantes.	89	20	81,7	18,3
25	Considerar que la estudiante en práctica valide y compruebe la diferencia entre lo que es la enseñanza y los marcos de referencia.	88	21	80,7	19,3
26	Potenciar al estudiante en prácticas a buscar, identificar y resolver problemas.	87	22	79,8	20,2
27	Favorecer a la estudiante en práctica construir un conocimiento práctico que favorezca su toma de decisiones.	89	20	81,7	18,3
1 = Educadora guía 2 = Educadora de Aula					

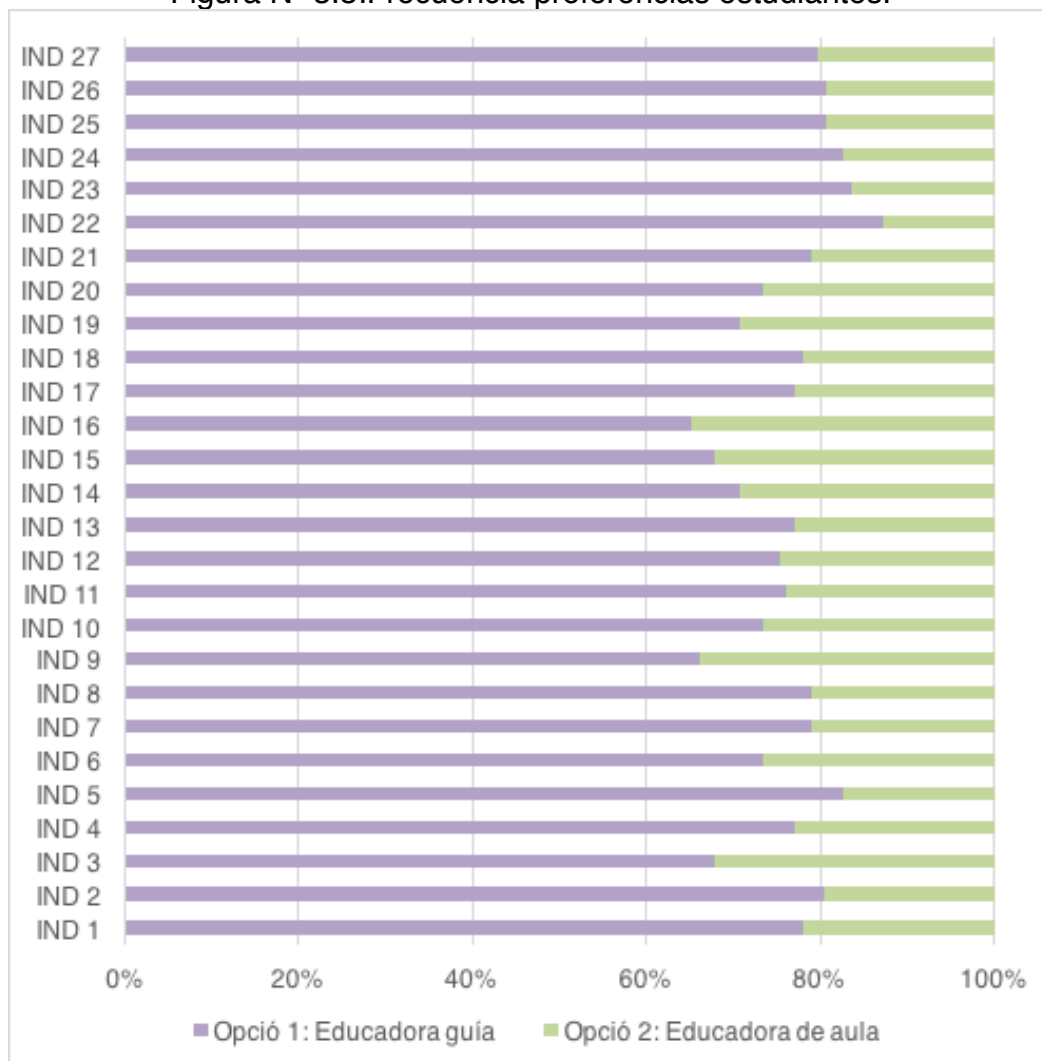
Fuente: Elaboración Propia.

En la siguiente figura N° 3.5, se puede observar gráficamente lo señalado anteriormente, en todos los indicadores del cuestionario, la mayoría de las estudiantes señalan preferencia en cuanto la educadora guía es quien favorece más a implementar acciones que contribuyen con un proceso reflexivo en las estudiantes en sus prácticas de formación y profesional.

En los ítem 3, 9, 15, 16 y 19 se puede observar una leve alza en el porcentaje a favor de las educadoras de aula; sin embargo en ningún caso sobrepasa el 34%. Estos indicadores están relacionados con la posibilidad de potenciar en las estudiantes el planificar teniendo en cuenta las diferencias individuales de niños y niñas, la capacidad para examinar críticamente los valores que promueve dentro del aula, enseñar estrategias para resolver los problemas que se producen dentro del aula, desarrollar su capacidad de flexibilidad y adaptabilidad y tener en consideración la retroalimentación proporcionada por la educadora de aula y el equipo técnico, para que modifique su actuación en el aula.

Es interesante observar que dichos indicadores fundamentalmente se relacionan con temáticas prácticas que se dan al interior del aula; y por cuanto es la educadora de aula la que posee mayor posibilidades de promover la reflexión en estos ítems, a diferencia de otros. Sin perjuicio de lo anterior, es interesante observar en los análisis anteriores que los indicadores en cuestión no son los más descendidos en relación a la tarea que cumple la educadora guía.

Figura N° 3.5:Frecuencia preferencias estudiantes.



Fuente: Elaboración Propia.

1.3. Análisis de contingencia.

El análisis de contingencia se realiza, como ya se ha señalado, para comprobar si existen asociaciones significativas entre algunos atributos de los sujetos participantes (variables) y los indicadores del cuestionario aplicado. Para que ello sea así, que la asociación sea significativa, el valor “p” debe ser menor o igual a 0,05.

Fundamentalmente se señalan respecto a las variables “Rol”, “Curso” y “Experiencia” debido a que nos puede ofrecer más información sobre la reflexión y los cursos; la reflexión y el tipo de rol que se adopte; y la reflexión y la experiencia profesional. Sin duda nos ayudará a profundizar en nuestros tres primeros objetivos específicos. Se detallan a continuación:

- Rol y acciones implementadas que contribuyen a la reflexión por parte de la educadora guía y educadora de aula.
- Curso de la estudiante y acciones implementadas que contribuyen a la reflexión por parte de la educadora guía y educadora de aula.
- Experiencia de las educadoras y acciones implementadas que contribuyen a la reflexión por parte de la educadora guía y educadora de aula.

1.3.1. Análisis de contingencia según la variable “Rol”.

En relación a la primera, “Rol” y acciones implementadas que contribuyen a la reflexión, se puede observar en la tabla N° 3.5, que sólo se ha encontrado una asociación significativa, ítem 4, “Rol” y “Enseñar a evaluar a la estudiante en práctica su rol como enseñante”, con un valor “p” = ,036.

Tabla N° 3.5: Asociaciones significativas entre variable “Rol” e Ítems del cuestionario.

		ROL	
		Estudiante - Educadora guía - Educadora de aula	
		χ^2	p
4	Enseñar a evaluar a la estudiante en práctica su rol como enseñante.	13,475	,036

Fuente: Elaboración Propia.

Si observamos tabla N° 3.6, es interesante en esta asociación, que los tres grupos manifiestan altos grados de acuerdo con lo señalado en el indicador. En estudiantes y educadoras de aula, los porcentajes se distribuyen de manera simétrica fundamentalmente entre las opciones de “acuerdo” y “totalmente de acuerdo (39, 4% y 49,5%; 42,9% y 35,7% respectivamente); y para las educadoras de aula se concentran en la opción de “acuerdo” con un 85,7%. Dichos niveles de acuerdo y totalmente de acuerdo, son en relación a que las educadoras guías implementan acciones que contribuyen a la reflexión en torno a “Enseñar a evaluar a la estudiante en práctica su rol como enseñante”.

Complementando lo anterior, si se observa nuevamente el análisis de la figura N° 2.5, las estudiantes en su mayoría manifiestan que si bien la educadora de aula colabora en este aspecto, es la educadora de guía quien más contribuye en su desarrollo en el proceso de acompañamiento (64,6%).

La presente asociación entre “Rol” y “Enseñar a evaluar a la estudiante en práctica su rol como enseñante”, a nuestro entender se presenta de manera significativa y con altos porcentajes entre las opciones “acuerdo” y “totalmente de acuerdo” debido a que uno de los ejes centrales del proceso de acompañamiento en las prácticas de formación y profesional de la carrera de Educación Parvularia de la Universidad de Valparaíso, es la importancia del rol que deben asumir como futuras educadoras de párvulos en sus quehaceres como profesional.

Tabla N° 3.6: Asociación “Rol” con acciones implementadas que contribuyen a la reflexión, ítem 4.

<i>V4. Enseñar a evaluar a la estudiante en práctica su rol como enseñante</i>						
	%				χ^2	<i>p</i>
	1	2	3	4		
<i>Estudiante</i>	4.6	6.4	39.4	49.5	13.475	.036
<i>Educadora Guía</i>	14.3	0	85.7	0		
<i>Educadora Aula</i>	0	21.4	42.9	35.7		
1 = Totalmente en desacuerdo 2 = En desacuerdo 3 = Acuerdo 4 = Totalmente de acuerdo						

Fuente: Elaboración Propia.

1.3.2. Análisis de contingencia según la variable “Curso”.

Respecto a la asociación “Curso” y acciones implementadas que contribuyen a la reflexión, se han encontrado 6 asociaciones significativas; ítems 8, 15, 23, 24, 26 y 27 (valor “p” = ,031 - ,027 - ,027 - ,001 - ,000 - ,014 respectivamente); situación que se detalla en la tabla N° 3.7:.

Tabla N° 3.7: Asociaciones significativas entre variable “Curso” e Ítems del cuestionario.

		CURSO	
		χ^2	<i>p</i>
8	Potenciar en la estudiante el análisis crítico de la realidad observada, considerando métodos y procedimientos puestos en práctica.	16,861	,031
15	Enseñar a la estudiante en práctica estrategias para resolver los problemas que se producen en el aula.	23,080	,027
23	Potenciar a que la estudiante en práctica indague en el conocimiento y comprensión de las distintas perspectivas de enseñanza que observa.	23,117	,027
24	Hacer que la estudiante en práctica sepa situarse en contextos de enseñanza y aprendizaje diversos y cambiantes.	34,121	,001

26	Potenciar al estudiante en prácticas a buscar, identificar y resolver problemas.	35,675	,000
27	Favorecer a la estudiante en práctica construir un conocimiento práctico que favorezca su toma de decisiones.	25,130	,014

Fuente: Elaboración Propia.

La primera asociación significativa se presenta entre la variable “Curso” y el ítem 8, “Potenciar en la estudiante el análisis crítico de la realidad observada, considerando métodos y procedimientos puestos en práctica”, con un valor “p” = ,032

Al observar la tabla N° 3.8, los cursos Segundo y Quinto son los que manifiestan mayores niveles de acuerdo (totalmente de acuerdo), con un 75% y 70,8% respecto a que la educadora guía manifiesta acciones que contribuyen con “Potenciar en la estudiante el análisis crítico de la realidad observada, considerando métodos y procedimientos puestos en práctica”. Los cursos Primero, Tercero y Cuarto manifiestan estar totalmente de acuerdo en un 50%, 45% y 41,2% respectivamente en relación a este ítem del cuestionario.

Es importante destacar que para todos los cursos, entre la opción “totalmente de acuerdo y de “acuerdo”, manifiestan sobre el 80% de las preferencias respecto a esta acción desarrollada por la educadora guía.

Esta acción por parte de la educadora guía, “Potenciar en la estudiante el análisis crítico de la realidad observada, considerando métodos y procedimientos puestos en práctica”, responde a otro de los ejes centrales del proceso de acompañamiento de la carrera de Educación Parvularia de la Universidad de Valparaíso, que es propiciar la reflexión crítica del contexto en que se encuentra, de modo que a partir de dicha reflexión, se propicien la implementación de propuestas contextualizadas y situadas para mejorar cualitativamente los procesos educativos en el aula.

Tabla N° 3.8:Asociación “Curso” con acciones implementadas que contribuyen a la reflexión, ítems 8.

<i>V8. Potenciar en la estudiante el análisis crítico de la realidad observada, considerando métodos y procedimientos puestos en práctica</i>						
	%				χ^2	<i>p</i>
	1	2	3	4		
	0	17,9	32,1	50	16,861	,032
<i>Primero</i>	0	17,9	32,1	50		
<i>Segundo</i>	0	0	25	75		
<i>Tercero</i>	0	25	30	45		
<i>Cuarto</i>	0	5,9	52,9	41,2		
<i>Quinto</i>	0	0	29,2	70,8		
1 =Totalmente en desacuerdo 2 = En desacuerdo 3 = Acuerdo 4 = Totalmente de acuerdo						

Fuente: Elaboración Propia.

La segunda asociación significativa se presenta entre la variable “Curso” y el ítem 15, “Enseñar a la estudiante en práctica estrategias para resolver los problemas que se producen en el aula”, con un valor “p” = ,027

Para esta asociación significativa, al observar la tabla N° 3.9, se presenta una situación similar que la anterior asociación. Para este caso, los cursos Segundo y Cuarto son los que manifiestan mayores niveles de acuerdo (totalmente de acuerdo), con un 70% y 64,7% respecto a que la educadora guía implementa acciones que contribuyen con “Enseñar a la estudiante en práctica estrategias para resolver los problemas que se producen en el aula”. Los cursos Primero, Tercero y Quinto, manifiestan estar totalmente de acuerdo con un 46,4%, 45% y 54,2% respectivamente en relación a este indicador del cuestionario.

Esta acción implementada por la educadora guía y señalada en el ítem 15, cobra relevancia en cuanto la resolución de problemas surgidos desde la misma práctica en terreno, le permite dar respuestas contextualizadas a los requerimientos del aula.

Tabla N° 3.9:Asociación “Curso” con acciones implementadas que contribuyen a la reflexión, ítem 15.

<i>V15. Enseñar a la estudiante en práctica estrategias para resolver los problemas que se producen en el aula</i>						
	%				χ^2	<i>p</i>
	1	2	3	4		
					23,080	,027
<i>Primero</i>	14,3	21,4	17,9	46,4		
<i>Segundo</i>	0	0	30	70		
<i>Tercero</i>	10	20	25	45		
<i>Cuarto</i>	0	0	35,3	64,7		
<i>Quinto</i>	4,2	0	41,7	54,2		
1 =Totalmente en desacuerdo 2 = En desacuerdo 3 = Acuerdo 4 = Totalmente de acuerdo						

Fuente: Elaboración Propia.

Si se observa la tabla N° 3.10, “Curso” y “Potenciar a que la estudiante en práctica indague en el conocimiento y comprensión de las distintas perspectivas de enseñanza que observa”, se constituye como una tercera asociación significativa de esta variable con un valor “p” = ,027

A diferencia de los demás cursos de la Escuela de Educación Parvularia de la Universidad de Valparaíso, Primero, manifiesta una distribución más simétrica entre las posibilidades de opción de respuesta en cuanto a que la educadora guía contribuye con acciones que permitan “Potenciar a que la estudiante en práctica indague en el conocimiento y comprensión de las distintas perspectivas de enseñanza que observa”. Posiblemente se presente esta diferencia, ya que las tareas de las estudiantes de Primer año, se centran fundamentalmente en la observación participativa de un contexto determinado, lo cual quizás nos les permite de manera clara, observar distintas perspectivas de enseñanza.

Tercero por su parte, distribuye sus respuestas fundamentalmente entre las opciones “en desacuerdo”, “acuerdo” y “totalmente de acuerdo” (20%, 50% y 25% respectivamente). Segundo Cuarto y Quinto concentran sus respuestas en

las opciones “acuerdo y “totalmente de acuerdo”. Para estos dos últimos cursos, los planteamientos teóricos que sustentan el eje de prácticas en estos niveles, asigna una importancia relevante a este aspecto, lo que es favorecido por las experiencias vividas en terreno durante sus procesos formativos.

Tabla N° 3.10: Asociación “Curso” con acciones implementadas que contribuyen a la reflexión, ítems 23.

V23. Potenciar a que la estudiante en práctica indague en el conocimiento y comprensión de las distintas perspectivas de enseñanza que observa.						
	%				χ^2	<i>p</i>
	1	2	3	4		
					23,117	,027
<i>Primero</i>	17,9	21,4	28,6	32,1		
<i>Segundo</i>	0	0	30	70		
<i>Tercero</i>	5	20	50	25		
<i>Cuarto</i>	0	5,9	47,1	47,1		
<i>Quinto</i>	4,2	12,8	40,4	40,4		
1 = Totalmente en desacuerdo 2 = En desacuerdo 3 = Acuerdo 4 = Totalmente de acuerdo						

Fuente: Elaboración Propia.

La cuarta asociación significativa se presenta entre la variable “Curso” y el ítem 24, “Hacer que la estudiante en práctica sepa situarse en contextos de enseñanza y aprendizaje diversos y cambiantes”, con un valor “p” = ,001.

Del mismo modo que en la asociación significativa anterior, se puede observar en la tabla N° 3.11, Primero se diferencia de los otros cursos en cuanto posee una mayor distribución entre las cuatro opciones de respuesta. Sin perjuicio de ello, todos los cursos concentran sus preferencias en las opciones “acuerdo” y “totalmente de acuerdo” respecto a lo señalado en este indicador del cuestionario.

Nuevamente Cuarto y Quinto son los cursos que poseen los mayores porcentajes en la opciones de respuesta 3 y 4; 52,9% - 47,1% y 20,8% - 79,2%.

Ello, probablemente a que es en estos cursos donde se privilegia y promueve la actuación autónoma y en pleno como futura educadora de párvulos.

Tabla N° 3.11: Asociación “Curso” con acciones implementadas que contribuyen a la reflexión, ítems 24.

V24. Hacer que la estudiante en práctica sepa situarse en contextos de enseñanza y aprendizaje diversos y cambiantes.						
	%				χ^2	<i>p</i>
	1	2	3	4		
					34,121	,001
<i>Primero</i>	7,11	17,9	32,1	42,9		
<i>Segundo</i>	0	5	20	75		
<i>Tercero</i>	0	35	40	25		
<i>Cuarto</i>	0	0	52,9	47,1		
<i>Quinto</i>	0	0	20,8	79,2		
1 = Totalmente en desacuerdo 2 = En desacuerdo 3 = Acuerdo 4 = Totalmente de acuerdo						

Fuente: Elaboración Propia.

Una quinta asociación significativa en esta variable “Curso”, es la que se presenta con el ítem 26, “Potenciar al estudiante en prácticas a buscar, identificar y resolver problemas”. En ella, aunque Primero concentra sus mayores preferencias en la opción “totalmente de acuerdo” (60,7%), nuevamente sus respuesta se distribuyen en todas las opciones (1 = 14,3%; 2 = 10,7%; 3 = 14,3%; y 4 = 60,7%) (Ver tabla N° 3.12).

Tercero, Cuarto y Quinto, en una situación similar para esta asociación, manifiestan estar “en desacuerdo” con un 30%, 5,9% y 4,2% respectivamente; 30%, 41,2% y 45,8% en “acuerdo”, y 40%, 52,9% y 50% en “totalmente de acuerdo”.

Sólo Segundo, concentra sus respuestas en las opciones de “acuerdo” y “totalmente de acuerdo”, concentrando la mayor de ellas en esta última con un 90%.

Sin perjuicio de estas diferencias, todos los cursos concentran el mayor porcentaje de las respuestas en la opción “totalmente de acuerdo”. Esta situación puede estar presente fundamentalmente a que estas acciones de “buscar, identificar y resolver problemas”, es una tarea constante de todo educador, en el sentido de que toda propuesta pedagógica debe ser contextualizada a los requerimientos donde dicho profesional se desempeña.

Tabla N° 3.12:Asociación “Curso” con acciones implementadas que contribuyen a la reflexión, ítems 26.

V26. Potenciar al estudiante en prácticas a buscar, identificar y resolver problemas.						
	%				χ^2	<i>p</i>
	1	2	3	4		
					35.675	,000
<i>Primero</i>	14,3	10,7	14,3	60,7		
<i>Segundo</i>	0	0	10	90		
<i>Tercero</i>	0	30	30	40		
<i>Cuarto</i>	0	5,9	41,2	52,9		
<i>Quinto</i>	0	4,2	45,8	50		

1 =Totalmente en desacuerdo
2 = En desacuerdo
3 = Acuerdo
4 = Totalmente de acuerdo

Fuente: Elaboración Propia.

Finalmente para esta variable “Curso”, se presenta una sexta asociación significativa con el ítem 27, “Favorecer a la estudiante en práctica construir un conocimiento práctico que favorezca su toma de decisiones”. Podemos observar en la tabla N° 3.13,que frente a este indicador, Primero y Cuarto, distribuyen sus respuestas entre todas las opiniones. Para Primero: 1 = 10,7%; 2 = 14,3%; 3 = 21,4%; 4 = 53,6%. Para Cuarto: 1 = 4,2%; 2 = 12,5%; 3 = 37,5%; 4 = 45,8%.

Tercero por su parte, de manera similar a los anteriores dos cursos, distribuye sus respuestas entre las opciones “en desacuerdo” con un 20%; “acuerdo” con un 45%; y “totalmente de acuerdo” con un 35%.

Segundo y Cuarto, aunque distribuyen sus opiniones en las opciones “acuerdo y “totalmente de acuerdo”, presentan los mayores porcentajes en esta última opción; 90% y 52,9% respectivamente.

Del mismo modo que en la asociación anterior, todos los cursos presentan los mayores porcentajes en las opciones “acuerdo” y “totalmente de acuerdo”. Ello debe presentarse debido a que las prácticas en general, dependiendo del nivel en que se encuentran las estudiantes, señalar la importancia de desarrollar en ellas estos aspectos en cuanto toma de decisiones y conocimiento práctico.

Tabla N° 3.13: Asociación “Curso” con acciones implementadas que contribuyen a la reflexión, ítems 27.

V27. Favorecer a la estudiante en práctica construir un conocimiento práctico que favorezca su toma de decisiones.						
	%				χ^2	<i>p</i>
	1	2	3	4		
					25,130	,014
<i>Primero</i>	10,7	14,3	21,4	53,6		
<i>Segundo</i>	0	0	10	90		
<i>Tercero</i>	0	20	45	35		
<i>Cuarto</i>	0	0	47,1	52,9		
<i>Quinto</i>	4,2	12,5	37,5	45,8		
1 = Totalmente en desacuerdo 2 = En desacuerdo 3 = Acuerdo 4 = Totalmente de acuerdo						

Fuente: Elaboración Propia.

1.3.3. Análisis de contingencia según la variable “Experiencia”.

Respecto a la asociación “Experiencias” y acciones implementadas por la educadora guía que contribuyen a la reflexión, se ha encontrado 1 asociación significativas, ítems 17, con un valor “p” = ,027. Esta situación se detalla en la tabla N° 3.14.

Tabla N° 3.14: Asociaciones significativas entre variable “Experiencia” e Ítems del cuestionario.

		CURSO	
		χ^2	<i>p</i>
17	Contribuir a la estudiante en práctica a cuestionar su propio pensamiento sobre la enseñanza usando como referente a educadoras, pares, y/o políticas educativas.	18,782	,027

Fuente: Elaboración Propia.

La asociación significativa que se presenta entre la variable “Experiencia” y “Contribuir a la estudiante en práctica a cuestionar su propio pensamiento sobre la enseñanza usando como referente a educadoras, pares, y/o políticas educativas”, con un valor “*p*” = ,027,

Aquí, a diferencia de las anteriores asociaciones, no se observa una tendencia clara de todo el grupo en su conjunto a manifestar preferentemente su opinión en la opción “totalmente de acuerdo”. Podemos observar en la tabla N° 3.15, como aquellas educadoras con experiencia entre 6 meses y 3 años (grupos 1 y 2), en la opción “totalmente de acuerdo” aparecen con un 0%; concentrando sus respuestas el grupo 2 en la opción “acuerdo” con un 100%, y el grupo 1, 33,3% en la opción “acuerdo” y 66,7% “en desacuerdo”.

Para los grupos que concentran a las educadoras entre 3 y 10 años de experiencia, grupos 3 y 4, manifiestan principalmente estar “totalmente de acuerdo” con un 100% y 73,3% con que la educadora de aula implementa acciones que contribuyen a la reflexión en torno a “Contribuir a la estudiante en práctica a cuestionar su propio pensamiento sobre la enseñanza usando como referente a educadoras, pares, y/o políticas educativas”.

Tabla N° 3.15: Asociación “Experiencia” con acciones implementadas que contribuyen a la reflexión, ítems 17.

V17. Contribuir a la estudiante en práctica a cuestionar su propio pensamiento sobre la enseñanza usando como referente a educadoras, pares, y/o políticas educacionales.						
	%				χ^2	<i>p</i>
	1	2	3	4		
<i>Entre 6 meses 1 año</i>	0	0	100	0	18,782	,027
<i>Entre 1 y 3 años</i>	0	66,7	33,3	0		
<i>Entre 3 y 5 años</i>	0	0	0	100		
<i>Entre 5 y 10 años</i>	6,7	0	20	73,3		
1 = Totalmente en desacuerdo 2 = En desacuerdo 3 = Acuerdo 4 = Totalmente de acuerdo						

Fuente: Elaboración Propia.

2. Análisis y discusión de los grupos focales y entrevistas.

En este apartado de análisis de los grupos focales realizados a las estudiantes y docentes de la carrera de Educación Parvularia de la Universidad de Valparaíso y de las entrevistas a las educadoras de aula que contribuyen con el eje de prácticas; tal y como se ha señalado en el capítulo 2, el proceso de análisis se realiza siguiendo los lineamientos de fragmentación y articulación de la “Teoría Fundamentada”, desde una lógico inductiva interpretativa, de categorías emergentes y codificación abierta, axial y selectiva.

En concreto, este proceso se realiza por medio de tres etapas:

- Etapa 1 de codificación abierta, que implica la deducción de los datos, de modo de fragmentarla, lo que permite identificarla a través de unidades de significado o códigos. Unidades que denominaremos “códigos”.
- Etapa 2 de codificación axial, que permite un primer proceso de articulación, que implica agruparla bajo un mismo criterio temático. Unidades que denominaremos también como “subcategorías”.

- Etapa 3 de codificación selectiva, que implica un nuevo proceso de articulación para identificarla y agrupar según un mismo concepto teórico. Unidades que denominaremos también como “categorías”.

Posterior a estas tres etapas, para cada uno de los grupos focales y entrevista, se construye un esquema que constituye un modelo interpretativo que permite profundizar en los hallazgos.

Es importante señalar que antes de este punto, para cada uno de los grupos focales y entrevistas realizadas, se realiza una aproximación cuantitativa de la información, lo cual permite realizar una panorámica de cómo se distribuyen los discursos y cuáles son las temáticas más recurrentes desde las voces de los participantes.

2.1. Análisis grupo focal estudiantes.

Para iniciar este apartado de análisis del grupo focal realizado a las estudiantes, se señalan datos administrativos del mismo como, fecha, lugar, duración, participantes, entre otros.

Cuadro N° 3.1: Datos generales aplicación grupo focal estudiantes.

Fecha	28 de Noviembre 2016
Lugar	Universidad de Valparaíso Facultad de Medicina Escuela Educación Parvularia
Hora de inicio	10:00 hrs
Hora de Término	11:04 hrs
Tiempo de duración	1 hora 04 minutos 51 segundos
Número de participantes	14
Descripción participantes	
Estudiantes primer año	3
Estudiantes segundo	3
Estudiantes tercer año	3
Estudiantes cuarto año	3
Moderador	1
Ayudante	1

Fuente: Elaboración propia.

En este grupo focal participaron 12 estudiantes pertenecientes a los cursos que se detallan a continuación. 3 estudiantes por cada nivel.

Cuadro N° 3.2: Estudiantes participantes del grupo focal.

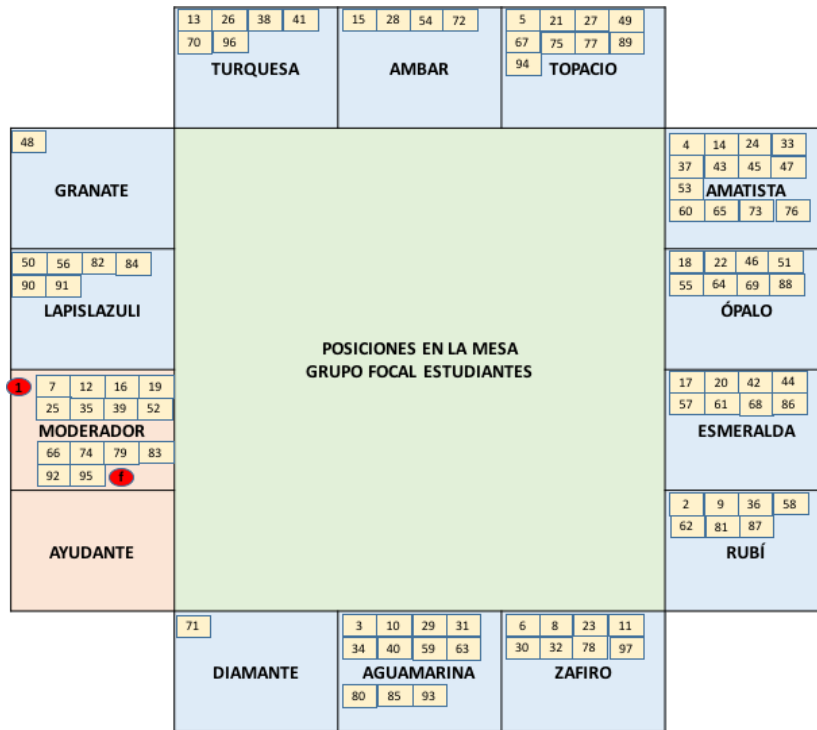
Nombre	Curso / nivel
Ámbar	Primero
Topacio	Primero
Turquesa	Primero
Diamante	Segundo
Granate	Segundo
Lapislázuli	Segundo
Esmeralda	Tercero
Ópalo	Tercero
Amatista	Tercero
Rubí	Cuarto
Aguamarina	Cuarto
Zafiro	Cuarto

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la distribución en la mesa, se puede observar en la siguiente figura que moderador y ayudante se ubican juntos en un lateral de la mesa junto a dos participantes y las demás estudiantes se distribuyen en los otros laterales (3 - 4 - 3).

En la misma figura N° 3.6, se puede observar la secuencia que sigue la conversación durante el transcurso del grupo focal (Observar secuencia de números en recuadros amarillos).

Figura N° 3.6: Distribución de los participantes en la mesa y distribución del discurso.



Fuente: Elaboración propia.

A partir de la figura anterior y la siguiente tabla N° 3.16, podemos observar el nivel de participación de cada una de las estudiantes en el grupo focal. Se aprecia como Rubí ocupa un porcentaje elevado de participación en comparación a las demás estudiantes (20,30%). Aguamarina, Amatista, Ópalo, Topacio y Zafiro ocupan un segundo lugar de participación (11,21%, 10,66%, 12,64%, 10,85% respectivamente). Ámbar, Esmeralda, Lapislázuli y Turquesa poseen una participación baja en cuanto a porcentaje (4,77%, 7,56%, 4,51% y 4,57% respectivamente). Finalmente la participación de Diamante y Granate es muy marginal en comparación a las demás estudiantes (1,62% y 0,66% respectivamente).

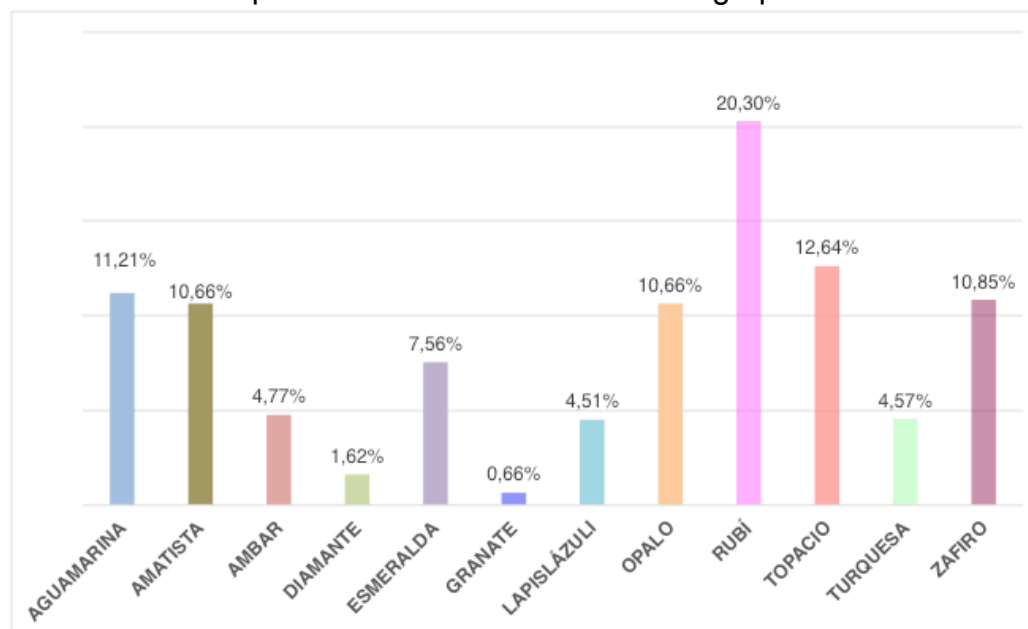
Tabla N° 3.16: Participación de cada estudiante en el grupo focal realizado.

	Participación grupo focal
Aguamarina	11,21%
Amatista	10,66%
Ámbar	4,77%
Diamante	1,62%
Esmeralda	7,56%
Granate	0,66%
Lapislázuli	4,51%
Ópalo	10,66%
Rubí	20,30%
Topacio	12,64%
Turquesa	4,57%
Zafiro	10,85%

Fuente: Elaboración propia.

En el presente gráfico se observa lo anteriormente señalado, la alta participación de Rubí en comparación a las demás estudiantes.

Figura N° 3.7: Participación de cada estudiante en el grupo focal realizado.



Fuente: Elaboración propia.

Una debilidad de la que se está consciente, es el número de intervenciones del moderador (figura N° 3.6), situación que se ha presentado

debido a que dicho moderador, por medio de sus intervenciones, ha intentado incentivar una mayor participación de Ámbar, Esmeralda, Lapislázuli, Turquesa, Diamante y Granate. Lo anterior, por la convicción de la importancia del aporte de cada uno de los sujetos participantes del presente estudio.

2.1.1. Codificación abierta grupo focal estudiantes.

En la etapa 1 de codificación abierta del grupo focal realizado con las estudiantes, se han identificado 41 códigos, dentro de los cuales destacan en cuanto a números de referencias, el apoyo realizado por la educadora guía, propuestas de acción para dicha educadora y el taller de práctica como estrategia de acompañamiento.

Tabla N° 3.17: Nodos obtenidos de la primera etapa de codificación del grupo focal de estudiantes.

Nombre	Referencias
Actitud pasiva educadoras guías durante la visita de acompañamiento	1
Actitud proactiva de la estudiante durante su proceso	5
Actitud proactiva educadora guía durante la visita	2
Apoyo a la estudiante por la educadora guía	11
Apoyo a la estudiante por la educadora de sala	7
Buenas vivencias de las estudiantes en sus prácticas	1
Conocimiento de la profesión	3
Conocimiento de la realidad	1
Conocimiento del proceso general de prácticas	6
Conocimiento del registro de acompañamiento	3
Conocimiento del rol desempeñado por las educadoras guías	1
Crítica a la disposición de la educadora de aula	7
Diferencias del proceso de formación con otras casas de estudio	4
Diferencias en la retroalimentación según sea en el jardín o en la universidad	3
Diferencias en las formas de evaluar entre las educadoras guías	7
Encuentros con educadoras guías	2
Experiencia con los equipos de los centros de práctica	8
Falta de comunicación entre educadora guía y educadora de sala	2
Poca periodicidad de las visitas que realiza la educadora guía para evaluar	2

Poca valoración del registro pedagógico	2
Poco tiempo de las visitas que realiza la educadora guía	4
Preferencias de estrategias de las estudiantes	7
Progresión del acompañamiento de prácticas que hace la educadora guía	2
Propuesta de mayor permanencia de la educadora en el proceso de formación	5
Propuestas de acciones a realizar por la educadora guía	11
Propuestas desde el proceso de prácticas	4
Propuestas para el trabajo en triada	7
Reafirmación de la vocación	2
Registro de acompañamiento del quehacer de la estudiante	3
Registro de pedagógico	5
Retroalimentación al servicio de la reflexión	6
Retroalimentación compartida entre educadora guía y educadora de sala	3
Retroalimentación entre pares	2
Reuniones con la educadora guía	6
Sentir de la estudiante respecto al acompañamiento de la educadora guía	4
Taller de práctica	11
Valoración acompañamiento de práctica	5
Valoración de la educadora guía	4
Valoración de la práctica desde primer año	4
Valoración de los registros pedagógicos	3
Valoración del proceso reflexivo	4

Fuente: Elaboración propia.

2.1.2. Codificación axial grupo focal estudiantes.

Para la segunda etapa de codificación axial los códigos se han agrupado en 8 criterios temáticos, dentro de los cuales destacan en cuanto a números de referencias, las estrategias utilizadas por la educadora guía, tanto las debilidades como las fortalezas del proceso de práctica y sus propuestas de mejora.

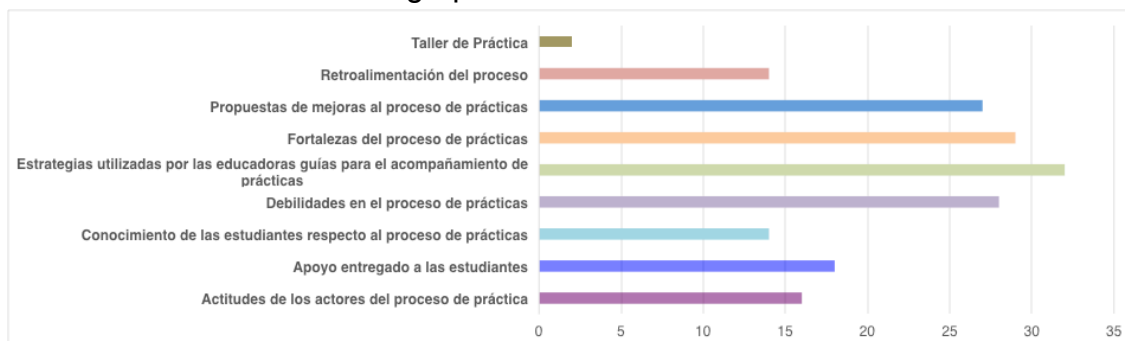
Figura N° 3.8: Criterios temáticos obtenidos de la segunda etapa de codificación del grupo focal de estudiantes.

Nombre	Referencia
Actitudes de los actores del proceso de práctica	16
Apoyo entregado a las estudiantes	18
Conocimiento de las estudiantes respecto al proceso de prácticas	14
Debilidades en el proceso de prácticas	28
Estrategias utilizadas por las educadoras guías para el acompañamiento de prácticas	32
Fortalezas del proceso de prácticas	29
Propuestas de mejoras al proceso de prácticas	27
Retroalimentación del proceso	14

Fuente: Elaboración propia.

De manera gráfica, a continuación se presenta el número de referencias obtenidos en cada criterio temático a partir de la segunda etapa de codificación del grupo focal aplicado a las estudiantes.

Figura N° 3.9: Criterios temáticos obtenidos de la segunda etapa de codificación del grupo focal de estudiantes.



Fuente: Elaboración propia.

A continuación, para su mejor comprensión, se definen conceptualmente cada criterio temático.

Cuadro N° 3.3: Definición de los criterios temáticos obtenidos de la segunda etapa de codificación del grupo focal de estudiantes.

Nombre	Definición
Actitudes de los actores del proceso de práctica	Formas de comportamiento que se manifiestan en las estudiantes y educadoras guías en distintas instancias del proceso, así como también en aquellas formas que surgen con los equipos de trabajo de los lugares de prácticas.
Apoyo entregado a las estudiantes	Ayuda entregada a las estudiantes, durante su proceso de prácticas, desde dos actores fundamentales, las educadoras guías y las educadoras de aula.
Conocimiento de las estudiantes respecto al proceso de práctica	Saberes que poseen las estudiantes sobre el proceso de prácticas propiamente tal, en este sentido, lo relacionado con aspectos generales del proceso en sí y del acompañamiento, el conocimiento respecto a su profesión y a la realidad de práctica y también, al conocimiento respecto al rol que desarrollan las docentes de la universidad.
Debilidades en el proceso de prácticas	Aquellos aspectos que deben ser fortalecidos para su mejora, ya sea, desde la disposición de la educadora de aula hasta el quehacer desarrollado por la educadora guía.
Estrategias utilizadas por las educadoras guías para el acompañamiento de prácticas	Conjunto de acciones que usan las docentes de la universidad durante el proceso de acompañamiento de prácticas.
Fortalezas del proceso de prácticas	Aquellos elementos y valoraciones que otorgan las estudiantes al proceso de prácticas.
Propuestas de mejora al proceso de prácticas	Acciones y soluciones que plantean las estudiantes con el propósito de mejorar el proceso de práctico que han vivenciado.
Retroalimentación del Proceso	Acción comunicativa que se establece entre los actores del proceso con el propósito de contribuir en la mejora del desempeño de la estudiante en práctica.

Fuente: Elaboración propia.

En las siguientes imágenes, se señalan cada criterio temático con sus respectivos códigos asociados; códigos que han determinado su denominación.

Figura N° 3.10: Criterios temáticos y sus respectivos códigos obtenidos de la segunda etapa de codificación del grupo focal de estudiantes.

Nombre	Referencia
Actitudes de los actores del proceso de práctica	16
Acititud pasiva educadoras guías durante la visita de acompañamiento	1
Actitud proactiva de la estudiante durante su proceso	5
Actitud proactiva educadora guía durante la visita	2
Experiencia con los equipos de los centros de práctica	8
Apoyo entregado a las estudiantes	18
Apoyo a la estudiante por la educadora guía	11
Apoyo a la estudiante por la educadora de sala	7
Conocimiento de las estudiantes respecto al proceso de prácticas	14
Conocimiento de la profesión	3
Conocimiento de la realidad	1
Conocimiento del proceso general de prácticas	6
Conocimiento del registro de acompañamiento	3
Conocimiento del rol desempeñado por las educadoras guías	1
Debilidades en el proceso de prácticas	28
Crítica a la disposición de la educadora de aula	7
Diferencias en las formas de evaluar entre las educadoras guías	7
Falta de comunicación entre educadora guía y educadora de sala	2
Poca periodicidad de las visitas que realiza la educadora guía para evaluar	2
Poca valoración del registro pedagógico	2
Poco tiempo de las visitas que realiza la educadora guía	4
Sentir de la estudiante respecto al acompañamiento de la educadora guía	4
Estrategias utilizadas por las educadoras guías para el acompañamiento de prácticas	32
Preferencias de estrategias de las estudiantes	7
Registro de acompañamiento del quehacer de la estudiante	3
Registro de pedagógico	5
Reuniones con la educadora guía	6
Taller de práctica	11
Fortalezas del proceso de prácticas	29
Buenas vivencias de las estudiantes en sus prácticas	1
Diferencias del proceso de formación con otras casas de estudio	4
Progresión del acompañamiento de prácticas que hace la educadora guía	2
Reafirmación de la vocación	2
Valoración acompañamiento de práctica	5
Valoración de la educadora guía	4
Valoración de la práctica desde primer año	4
Valoración de los registros pedagógicos	3
Valoración del proceso reflexivo	4
Propuestas de mejoras al proceso de prácticas	27
Propuesta de mayor permanencia de la educadora en el proceso de formación	5
Propuestas de acciones a realizar por la educadora guía	11
Propuestas desde el proceso de prácticas	4
Propuestas para el trabajo en triada	7

● Retroalimentación del proceso	14
● Diferencias en la retroalimentación según sea en el jardín o en la universidad	3
● retroalimentación all servicio de la reflexión	6
● Retroalimentación compartida entre educadora guía y educadora de sala	3
● Retroalimentación entre pares	2

Fuente: Elaboración propia.

2.1.3. Codificación selectiva grupo focal estudiantes.

Finalmente para la tercera etapa de codificación del grupo focal realizado a las estudiantes, codificación selectiva, los criterios temáticos se han agrupado en cuatro grandes conceptos teóricos. Entre ellos destacan fundamentalmente las estrategias y retroalimentación del proceso de acompañamiento, y las fortalezas y debilidades del proceso de prácticas.

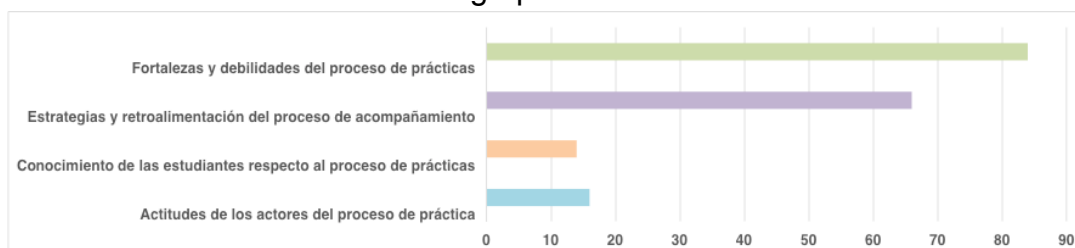
Figura N° 3.11: Conceptos teóricos obtenidos de la tercera etapa de codificación del grupo focal de estudiantes.

Nombre	Referencias
● Conocimiento de las estudiantes respecto al proceso de prácticas	14
● Actitudes de los actores del proceso de práctica	16
● Estrategias y retroalimentación del proceso de acompañamiento	66
● Fortalezas y debilidades del proceso de prácticas	84

Fuente: Elaboración propia.

A continuación de manera gráfica, se presenta el número de referencias obtenidos en cada concepto teórico a partir de la tercera etapa de codificación del grupo focal aplicado a las estudiantes.

Figura N° 3.12: Conceptos teóricos obtenidos de la tercera etapa de codificación del grupo focal de estudiantes.



Fuente: Elaboración propia.

Para su mejor comprensión, del mismo modo que en los criterios temáticos, se define conceptualmente cada concepto teórico.

Cuadro N° 3.4: Definición de los conceptos teóricos obtenidos de la tercera etapa de codificación del grupo focal de estudiantes.

Nombre	Definición
Conocimiento de las estudiantes respecto al proceso de práctica	Saberes que las estudiantes conocen del proceso de práctica, en cuanto a aspectos tales como la realidad, la profesión, el rol desarrollado por las educadoras guías, los documentos utilizados y las generalidades.
Actitudes de los actores del proceso de práctica	Aquellas conductas desarrolladas por los diferentes actores presentes en el proceso.
Estrategias y retroalimentación del proceso de acompañamiento	Acciones realizadas por las docentes del proceso que contribuyen a mejorar el proceso de prácticas que realizan las estudiantes.
Fortalezas y debilidades del proceso de prácticas	Valoraciones, falencias y aportes implicados en el proceso de prácticas.

Fuente: Elaboración propia.

En las siguientes imágenes, se señalan cada concepto teórico con sus respectivos criterio temático; criterios que determinan su denominación.

Figura N° 3.13: Conceptos teóricos y sus respectivos criterios temáticos obtenidos de la tercera etapa de codificación del grupo focal de estudiantes.

Nombre	Referencias
Conocimiento de las estudiantes respecto al proceso de prácticas	14
Conocimiento de la realidad	1
Conocimiento del rol desempeñado por las educadoras guías	1
Conocimiento de la profesión	3
Conocimiento del registro de acompañamiento	3
Conocimiento del proceso general de prácticas	6
Actitudes de los actores del proceso de práctica	16
Actitud pasiva educadoras guías durante la visita de acompañamiento	1
Actitud proactiva educadora guía durante la visita	2
Actitud proactiva de la estudiante durante su proceso	5
Experiencia con los equipos de los centros de práctica	8
Estrategias y retroalimentación del proceso de acompañamiento	66
Retroalimentación del proceso	14
Apoyo entregado a las estudiantes	18
Estrategias utilizadas por las educadoras guías para el acompañamiento de prácticas	34
Fortalezas y debilidades del proceso de prácticas	84
Propuestas de mejoras al proceso de prácticas	27
Debilidades en el proceso de prácticas	28
Fortalezas del proceso de prácticas	29

Fuente: Elaboración propia.

De manera más periférica, se pueden identificar los conceptos de “retroalimentación”, “acompañamiento” y “reflexión”, aspectos que al parecer les permite a ellas, mejorar en sus procesos de formación profesional.

Adentrándonos en esta primera panorámica, en la siguiente tabla N° 3.18, se puede observar el porcentaje dedicado por las estudiantes en su conjunto, a las principales temáticas que emergen de sus discursos. En este análisis, emergen con mayor fuerza las “estrategias utilizadas por las educadoras guías”, “debilidades” y “fortalezas” del proceso de prácticas, y “propuestas de mejora” (14,79%, 19,27%, 17,13% y 16,08% respectivamente).

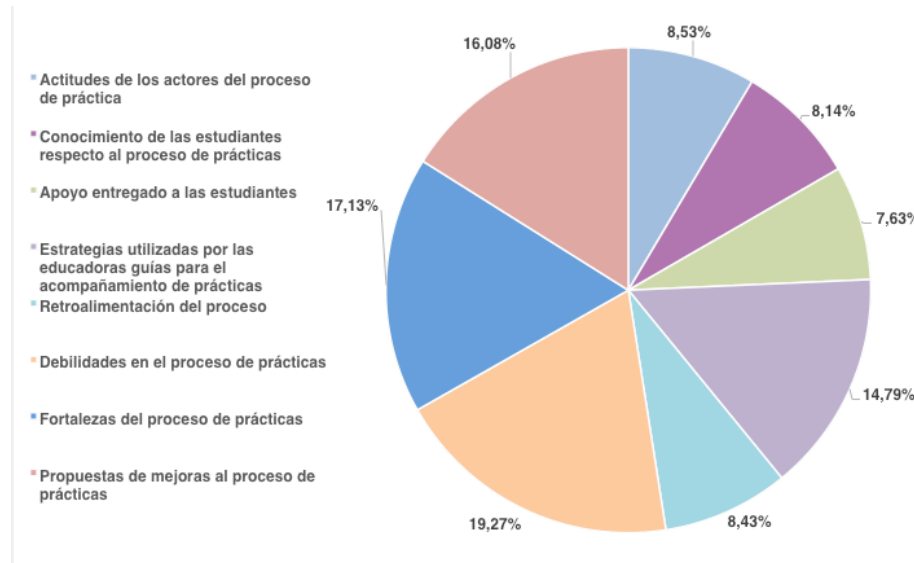
Tabla N° 3.18: Distribución del discurso de las estudiantes en su conjunto.

	Estudiantes
Actitudes de los actores del proceso de práctica	8,53%
Conocimiento de las estudiantes respecto al proceso de prácticas	8,14%
Apoyo entregado a las estudiantes	7,63%
Estrategias utilizadas por las educadoras guías para el acompañamiento de prácticas	14,79%
Retroalimentación del proceso	8,43%
Debilidades en el proceso de prácticas	19,27%
Fortalezas del proceso de prácticas	17,13%
Propuestas de mejoras al proceso de prácticas	16,08%

Fuente: Elaboración propia.

A continuación se muestra de manera gráfica lo señalado anteriormente, en el cual destaca también las temáticas con menor presencia, “retroalimentación del proceso”, “apoyo entregado a las estudiantes”, “conocimiento” y “actitudes” de las estudiantes en sus procesos de práctica (8,43%, 7,63%, 8,14% y 8,53% respectivamente).

Figura N° 3.15: Distribución del discurso de las estudiantes en su conjunto.



Fuente: Elaboración propia

En la misma línea que el análisis anterior, en la siguiente tabla N° 3.19, se muestran la distribución porcentual de los discursos de las estudiantes agrupadas por nivel. En él, se puede observar que las estudiantes de primero concentran sus intervenciones en las temáticas “apoyo entregado a las estudiantes” y “debilidades en el proceso” (20,05% y 20,69% respectivamente). Al parecer, esta situación se presenta debido a la gran importancia que le otorgan dichas estudiantes, al apoyo requerido al iniciar sus procesos de formación.

Tabla N° 3.19: Distribución del discurso de las estudiantes por curso.

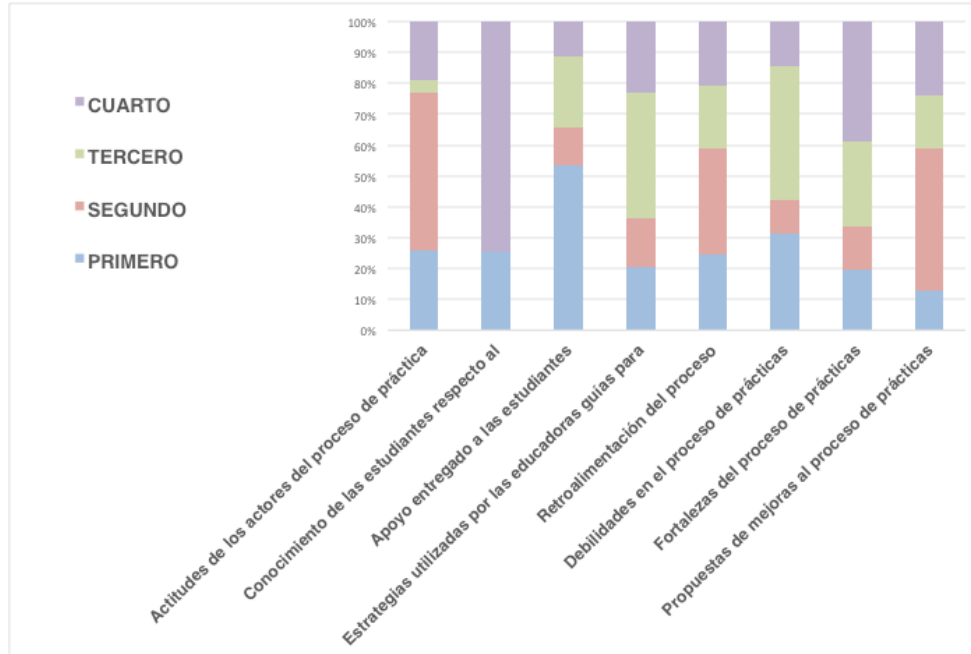
	PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO	CUARTO
Actitudes de los actores del proceso de práctica	11,98%	23,62%	1,93%	8,75%
Conocimiento de las estudiantes respecto al proceso de prácticas	4,56%	0%	0%	13,33%
Apoyo entregado a las estudiantes	20,05%	4,59%	8,63%	4,32%
Estrategias utilizadas por las educadoras guías para el acompañamiento de prácticas	11,22%	8,72%	22,02%	12,72%
Retroalimentación del proceso	9%	12,61%	7,44%	7,56%
Debilidades en el proceso de prácticas	20,69%	7,34%	28,87%	9,55%
Fortalezas del proceso de prácticas	13,15%	9,63%	18,60%	26,47%
Propuestas de mejoras al proceso de prácticas	9,35%	33,49%	12,50%	17,30%

Fuente: Elaboración propia.

Por su parte, las estudiantes de segundo año concentran sus discursos en la temática “propuestas de mejora del proceso de prácticas” (33,49%); situación que posiblemente se presenta, ya que a dos años de iniciado sus procesos, cobra importancia hacer propuestas para mejorar cualitativamente las prácticas pedagógicas.

Las estudiantes de tercero y cuarto centran su discurso fundamentalmente en “debilidades” y “fortalezas” del proceso de prácticas (28,87% y 26,47% respectivamente). Posiblemente ya cursado gran parte de sus procesos formativos, las participantes del estudio se sitúan desde una perspectiva más crítica de dichos procesos vividos. Las estudiantes de tercero también ponen énfasis en las “estrategias utilizadas por las educadoras guías para el acompañamiento de prácticas” y las de cuarto, en “propuestas de mejoras” para estos procesos (22,02% y 17,30% respectivamente).

Figura N° 3.16: Distribución del discurso de las estudiantes por curso.



Fuente: Elaboración propia.

Profundizando desde esta misma perspectiva de análisis, en la siguiente tabla N° 3.20, se caracteriza porcentualmente la distribución del discurso por cada una de las estudiantes participantes del grupo focal. En ella destaca fundamentalmente, qué discurso es esencialmente homogéneo, en cuanto presencia en cada una de las temáticas; y la escasa participación de las estudiantes en las temáticas 1 y 2, “actitudes de los actores del proceso de práctica” y “conocimiento de las estudiantes respecto al proceso de prácticas”.

Tabla N° 3.20: Distribución del discurso de cada una de las estudiantes.

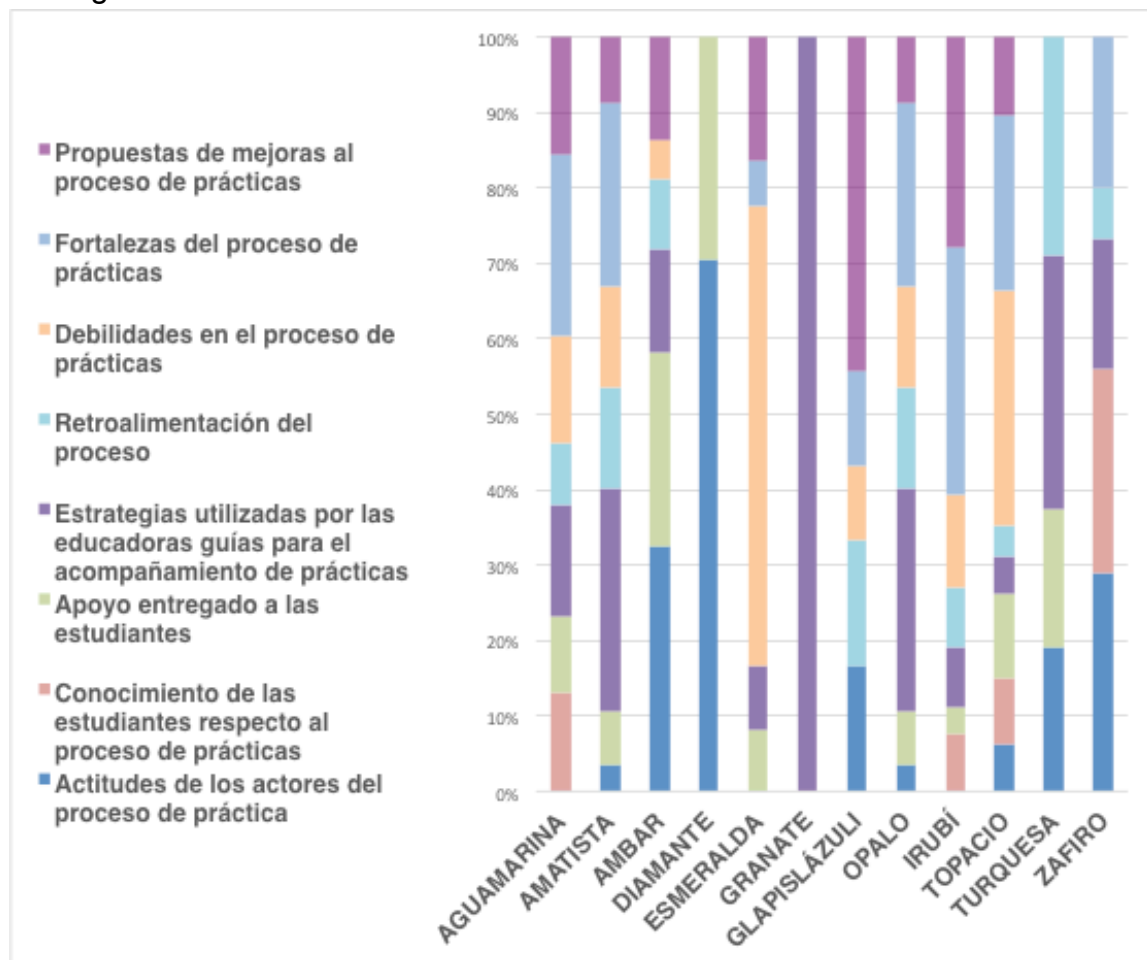
	AGUAMARINA	AMATISTA	AMBAR	DIAMANTE	ESMERALDA	GRANATE	LAPISLÁZULI	OPALO	RUBÍ	TOPACIO	TURQUESA	ZAFIRO
Actitudes de los actores del proceso de práctica	0%	3,48%	32,47%	70,59%	0%	0%	16,67%	3,48%	0%	6,16%	19,14%	28,85%
Conocimiento de las estudiantes respecto al proceso de prácticas	13,03%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	7,49%	8,73%	0%	27,08%
Apoyo entregado a las estudiantes	10,30%	7,09%	25,83%	29,41%	8,09%	0%	0%	7,09%	3,59%	11,20%	18,21%	0%
Estrategias utilizadas por las educadoras guías para el acompañamiento de prácticas	14,55%	29,55%	13,65%	0%	8,51%	100%	0%	29,55%	7,89%	5,15%	33,64%	17,31%
Retroalimentación del proceso	8,33%	13,37%	9,23%	0%	0%	0%	16,67%	13,37%	8,05%	3,92%	29,01%	6,73%
Debilidades en el proceso de prácticas	14,24%	13,50%	5,17%	0%	61,06%	0%	9,70%	13,50%	12,43%	31,24%	0%	0%

Fortalezas del proceso de prácticas	24,09%	24,33%	0%	0%	5,96%	0%	12,73%	24,33%	32,59%	23,29%	0%	20,03%
Propuestas de mejoras al proceso de prácticas	15,45%	8,69%	13,65%	0%	16,38%	0%	44,24%	8,69%	27,97%	10,30%	0%	0%

Fuente: Elaboración propia.

En la siguiente figura se presenta gráficamente lo anteriormente señalado respecto a la tabla N° 3.20.

Figura N° 3.17: Distribución del discurso de cada una de las estudiantes.

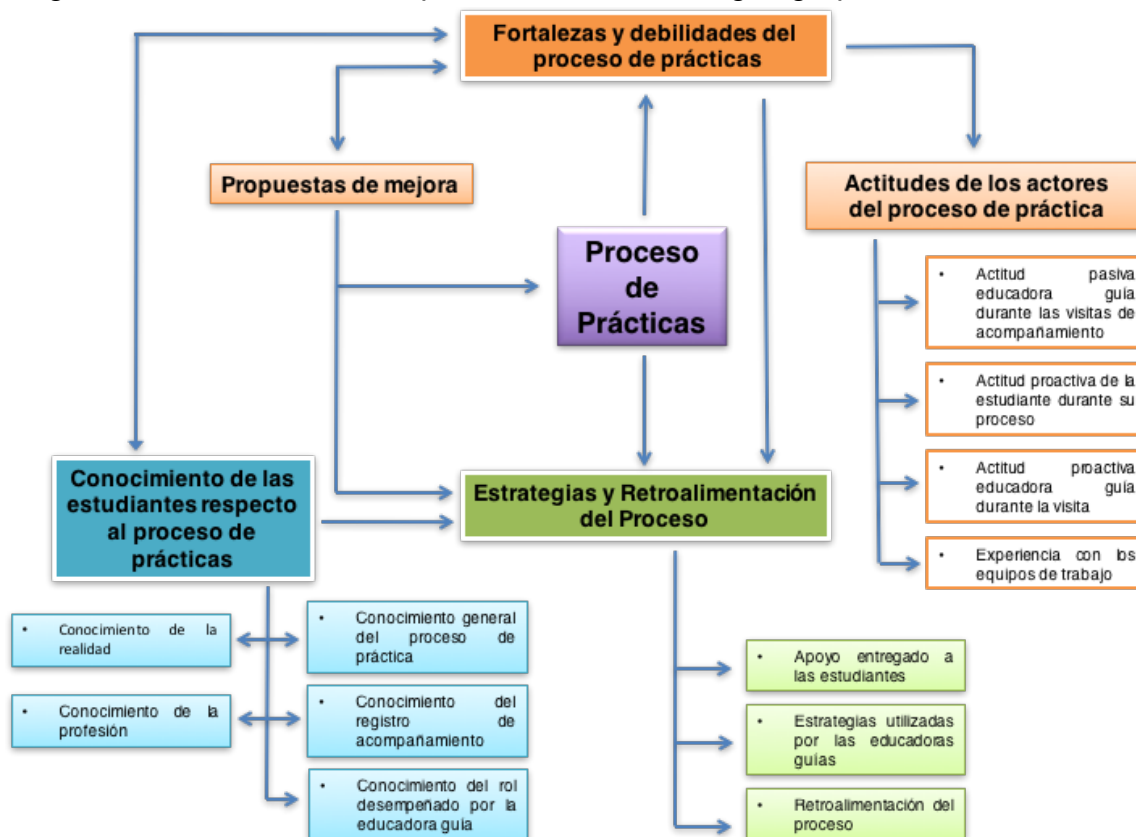


Fuente: Elaboración propia.

2.1.5. Modelo interpretativo grupo focal estudiantes.

Como se ha señalado al inicio, posterior a estas tres etapas de codificación se construye un esquema, modelo interpretativo, que permite profundizar en los hallazgos más relevantes del grupo focal realizado a las estudiantes. Modelo que será analizado en el punto 4 del presente capítulo

Figura N° 3.18: Modelo interpretativo de los hallazgos grupo focal estudiantes.



Fuente: Elaboración propia.

2.2. Análisis grupos focales educadoras guías.

Iniciando este apartado de análisis del grupo focal realizado a las educadoras guías, se señalan algunos datos administrativos, tales como: fecha, lugar, duración, participantes, entre otros.

Cuadro N° 3.5: Datos generales aplicación grupo focal educadoras guías.

Fecha	14 de Diciembre de 2016
Lugar	Universidad de Valparaíso Facultad de Medicina Escuela Educación Parvularia
Hora de inicio	10:00 hrs
Hora de Término	11:05 hrs
Tiempo de duración	1 hora 05 minutos 58 segundos
Número de participantes	6
Descripción participantes	
Educadoras guías	4
Moderador	1
Ayudante	1

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro N° 3.6: Educadoras guías participantes del grupo focal.

Nombre	Curso / nivel que acompaña
Dalia	Primero, Segundo, Tercero, Cuarto y Quinto
Margarita	Primero, Segundo, Tercero y Quinto
Jazmín	Primero, Segundo, Tercero, Cuarto y Quinto
Camelia	Primero, Segundo, Tercero y Quinto

Fuente: Elaboración propia.

Respecto a la ubicación de los participantes en la mesa, se puede observar en la figura siguiente que moderador y ayudante se ubican juntos en un lateral de la mesa, y las educadoras se distribuyen en los otros laterales (1 - 2 – 1).

En la misma figura 3.19, se observa la secuencia que sigue la conversación durante el desarrollo del grupo focal (Observar secuencia de números en recuadros amarillos).

Figura N° 3.19: Distribución de los participantes en la mesa y distribución del discurso.



Fuente: Elaboración propia.

A partir de la figura anterior y la siguiente tabla, se observan el nivel de participación de cada una de las educadoras guías en el grupo focal. Se aprecia como Jazmín posee un porcentaje de participación que dobla al de Dalia y Margarita (38,06%, 24,63% y 22,76%). Por su parte, Camelia posee una participación aún menor de sólo un 14,54%.

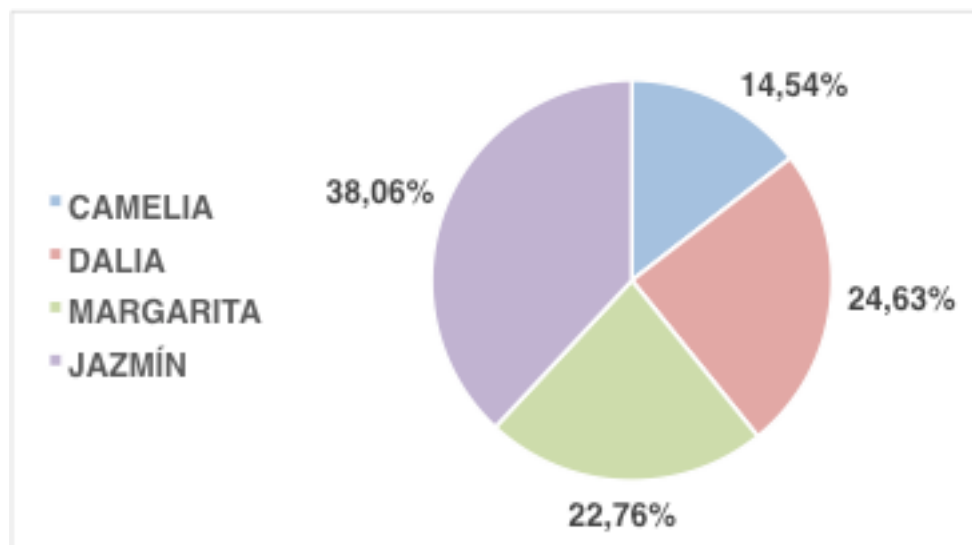
Tabla N° 3.21: Participación de cada educadora guía en el grupo focal realizado.

	Participación grupo focal
Camelia	14,54%
Dalia	24,63%
Margarita	22,76%
Jazmín	38,06%

Fuente: Elaboración propia.

De manera gráfica se puede observar a continuación la alta participación de Jazmín en comparación a las demás educadoras guías que conformaron el grupo focal.

Figura N° 3.20: Participación de cada educadora guía en el grupo focal realizado.



Fuente: Elaboración propia.

Del mismo modo que en el grupo focal aplicado a las estudiantes, en el presente desarrollo también se detecta como debilidad el número de intervenciones del moderador (figura N° 3.19), situación que se ha presentado en este caso, por la constante intención de trasladar la posesión de la palabra desde Jazmín a las demás participantes.

2.2.1. Codificación abierta grupo focal educadoras guías.

Para el grupo focal realizado a las educadoras guías, en la etapa 1 de codificación abierta, se han identificado 38 códigos distintos; entre ellos, de acuerdo al número de referencias destacan los aspectos formales del proceso de prácticas, debilidades del proceso de acompañamiento, el diálogo que se presenta entre estudiante y educadora guía y tanto el registro de acompañamiento como el encuentro en el taller de práctica como estrategias presentes en estos procesos.

Tabla N° 3.22: Nodos obtenidos de la primera etapa de codificación del grupo focal de educadoras guías.

Nombre	Referencias
Acciones para mejorar el proceso de acompañamiento desde las educadoras guías	4
Acompañamiento a través de las TICS	3
Actitud frente a la visita al centro	2
Aportes del proceso de acompañamiento en la formación de las estudiantes	6
Aspectos a mejorar en el proceso de acompañamiento	6
Aspectos formales del proceso de práctica	14
Competencias a desarrollar	3
Competencias declaradas en las prácticas	3
Compromiso con la educadora guía	3
Debilidades del proceso de acompañamiento	12
Dialogo en el encuentro entre estudiantes y educadoras guías	4
Diálogo entre educadora guía y estudiante	10
Diálogo entre la educadora guía y la educadora de aula	2
Disposición para dialogar	3
Diversidad de realidades y contextos de prácticas	1
El diálogo como estrategia de acompañamiento	5
El registro de acompañamiento	10
Encuentro en el taller de práctica	11
Evaluación de las educadoras guías hacia las estudiantes	3
Evaluación de las estudiantes hacia la educadora guía	5
Evaluación del centro de práctica hacia las estudiantes	1
Experiencia de la educadora guía	2
Implicancias del proceso de acompañamiento	3
La reflexión como competencia distintiva de la Universidad de Valparaíso	1
La reflexión como mejora del actuar en la práctica	2
La reflexión como un proceso de búsqueda para mejorar el quehacer	3
La reflexión como una instancia de mejora entre pares	1
La visita de acompañamiento	4
Nudos críticos en el proceso reflexivo de las estudiantes	1
Práctica como proceso de reafirmación vocacional	3
Práctica como proceso fundamental	4
Prácticas como proceso progresivo	6
Roles de las educadoras guías	8
Valoración de los consejo de prácticas	5

Valoración del proceso de acompañamiento por parte de las educadoras guías	4
Valoración proceso de práctica	4
Vinculación entre universidad y centro de práctica	5
Visión del rol de educadora de aula según las educadoras guías	3

Fuente: Elaboración propia.

2.2.2. Codificación axial grupo focal educadoras guías.

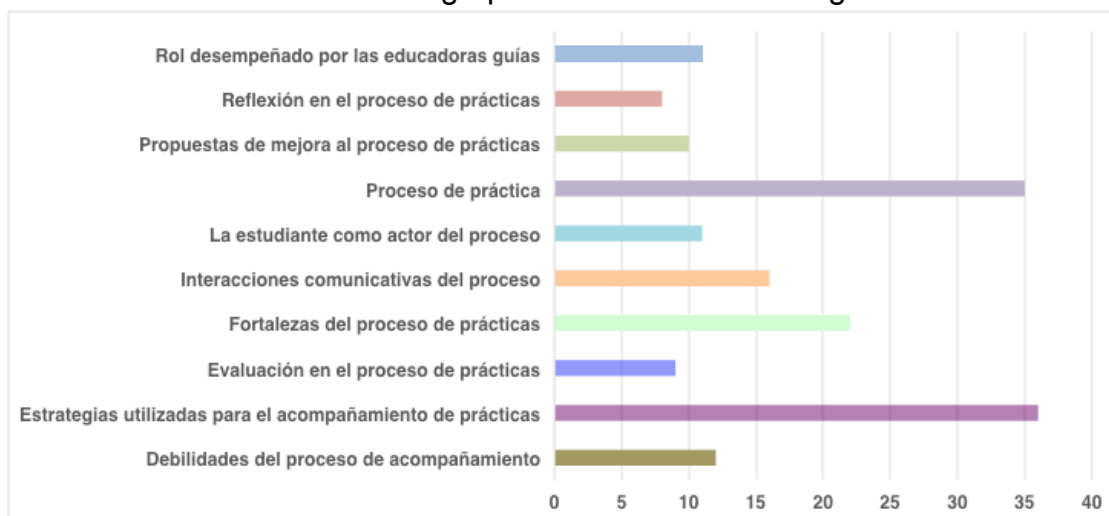
Para este grupo focal, en su segunda etapa de codificación axial, los códigos se han agrupado en 10 criterios temáticos, dentro de los cuales destacan en cuanto a números de referencias, las estrategias de acompañamiento y el proceso de prácticas propiamente tal.

Figura N° 3.21: Criterios temáticos obtenidos de la segunda etapa de codificación del grupo focal de educadoras guías.

Nombre	Referencias
Debilidades del proceso de acompañamiento	12
Estrategias utilizadas para el acompañamiento de prácticas	36
Evaluación en el proceso de prácticas	9
Fortalezas del proceso de prácticas	22
Interacciones comunicativas del proceso	16
La estudiante como actor del proceso	11
Proceso de práctica	35
Propuestas de mejora al proceso de prácticas	10
Reflexión en el proceso de prácticas	8
Rol desempeñado por las educadoras guías	11

Fuente: Elaboración propia.

Figura N° 3.22: Criterios temáticos obtenidos de la segunda etapa de codificación del grupo focal de educadoras guías.



Fuente: Elaboración propia.

A continuación se definen conceptualmente cada criterio temático para su mejor comprensión.

Cuadro N° 3.7: Definición de los criterios temáticos obtenidos de la segunda etapa de codificación del grupo focal de educadoras guías.

Nombre	Definición
Debilidades del proceso de acompañamiento	Falencias que otorgan las educadoras guías que deben revisarse para la mejora del proceso de acompañamiento.
Estrategias utilizadas para el acompañamiento de prácticas	Mecanismos desarrollados por las educadoras guías para contribuir en aspectos reflexivos de las estudiantes en prácticas.
Evaluación en el proceso de prácticas	Valoración de los atributos, rendimiento y actitudes desempeñadas por los actores involucrados en el proceso de práctica.
Fortaleza del proceso de prácticas	Valoración de diferentes aspectos constitutivos del proceso de prácticas, considerando elementos y experiencia de las docentes de la universidad.
Interacciones comunicativas del proceso	Acciones de reciprocidad generadas entre los diferentes participantes del proceso de prácticas.

La estudiante como actor del proceso	Percepción que tiene la educadora guía respecto a las actitudes, habilidades y competencias desarrolladas por las estudiantes.
Proceso de práctica	Concepciones y elementos evidenciados en el proceso considerando distintas aristas presentes en el proceso de prácticas.
Propuesta de mejora al proceso de práctica	Acciones entregadas para favorecer mejorando el proceso acompañamiento de las prácticas pedagógicas.
Reflexión en el proceso de práctica	Consideraciones respecto al proceso de pensamiento de las estudiantes durante el proceso relacionados a la importancia, conceptos y críticas.
Rol desempeñado por las educadoras guías	Funciones desempeñadas respecto al quehacer desempeñado por la docentes de la universidad durante el proceso, así como, la percepción que ellas poseen de las educadoras en sala.

Fuente: Elaboración propia.

Del mismo modo, se presenta a continuación los diferentes criterios temáticos con sus respectivos códigos

Figura N° 3.23: Criterios temáticos y sus respectivos códigos obtenidos de la segunda etapa de codificación del grupo focal de educadoras guías.

Nombre	Referencias
Debilidades del proceso de acompañamiento	12
Estrategias utilizadas para el acompañamiento de prácticas	36
Acompañamiento a través de las TICS	3
El diálogo como estrategia de acompañamiento	5
El registro de acompañamiento	10
Encuentro en el taller de práctica	11
Implicancias del proceso de acompañamiento	3
La visita de acompañamiento	4
Evaluación en el proceso de prácticas	9
Evaluación de las educadoras guías hacia las estudiantes	3
Evaluación de las estudiantes hacia la educadora guía	5
Evaluación del centro de práctica hacia las estudiantes	1
Fortalezas del proceso de prácticas	22
Aportes del proceso de acompañamiento en la formación de las estudia	6
Experiencia de la educadora guía	2
Valoración de los consejo de prácticas	5
Valoración del proceso de acompañamiento por parte de las educadora	4
Vinculación entre universidad y centro de práctica	5

Interacciones comunicativas del proceso	16
Dialogo en el encuentro entre estudiantes y educadoras guías	4
Diálogo entre educadora guía y estudiante	10
Diálogo entre la educadora guía y la educadora de aula	2
La estudiante como actor del proceso	11
Actitud frente a la visita al centro	2
Competencias a desarrollar	3
Compromiso con la educadora guía	3
Disposición para dialogar	3
Proceso de práctica	35
Aspectos formales del proceso de práctica	14
Competencias declaradas en las prácticas	3
Diversidad de realidades y contextos de prácticas	1
Práctica como proceso de reafirmación vocacional	3
Práctica como proceso fundamental	4
Prácticas como proceso progresivo	6
Valoración proceso de práctica	4
Propuestas de mejora al proceso de prácticas	10
Acciones para mejorar el proceso de acompañamiento desde las edu	4
Aspectos a mejorar en el proceso de acompañamiento	6
Reflexión en el proceso de prácticas	8
La reflexión como competencia distintiva de la Universidad de Valpar	1
La reflexión como mejora del actuar en la práctica	2
La reflexión como un proceso de búsqueda para mejorar el quehacer	3
La reflexión como una instancia de mejora entre pares	1
Nudos críticos en el proceso reflexivo de las estudiantes	1
Rol desempeñado por las educadoras guías	11
Roles de las educadoras guías	8
Visión del rol de educadora de aula según las educadoras guías	3

Fuente: Elaboración propia.

2.2.3. Codificación selectiva grupo focal educadoras guías.

Finalmente para la etapa 3 de la codificación, codificación selectiva, los criterios temáticos se han agrupado en tres grandes conceptos teóricos; destacan los elementos relevantes del proceso de práctica y los aspectos desarrollados en el por las educadoras guías.

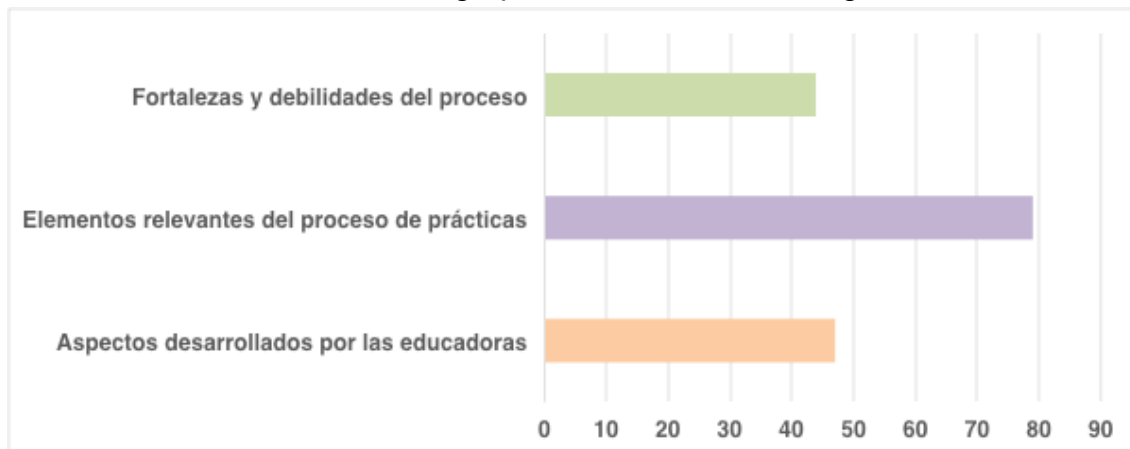
Figura N° 3.24: Conceptos teóricos obtenidos de la tercera etapa de codificación del grupo focal de educadoras guías.

Nombre	Referencias
Aspectos desarrollados por las educadoras	47
Elementos relevantes del proceso de prácticas	79
Fortalezas y debilidades del proceso	44

Fuente: Elaboración propia.

De manera gráfica, se presenta el número de referencias obtenidos en cada concepto teórico desde la tercera etapa de codificación del grupo focal aplicado a las educadoras guías.

Figura N° 3.25: Conceptos teóricos obtenidos de la tercera etapa de codificación del grupo focal de educadoras guías.



Fuente: Elaboración propia.

En el siguiente cuadro se presentan las definiciones conceptuales de cada concepto teórico.

Cuadro N° 3.8: Definición de los conceptos teóricos obtenidos de la tercera etapa de codificación del grupo focal de educadoras guías.

Nombre	Definición
Fortalezas y debilidades del proceso	Valoraciones, falencias y aspectos a mejorar evidenciados en el proceso de prácticas, desde la visión de las educadoras guías.
Aspectos desarrollados por las educadoras	Elementos utilizados y función desempeñados por la educadora guía durante el proceso de prácticas.
Elementos relevantes del proceso de práctica	Aspectos fundamentales involucrados en el proceso de prácticas.

Fuente: Elaboración propia.

Del mismo modo, para su mejor comprensión, a continuación se presentan los conceptos teóricos con sus respectivos criterios temáticos asociados.

Figura N° 3.26: Conceptos teóricos y sus respectivos criterios temáticos obtenidos de la tercera etapa de codificación del grupo focal de educadoras guías.

Nombre	Referencias
Aspectos desarrollados por las educadoras	47
Estrategias utilizadas para el acompañamiento de prácticas	36
Rol desempeñado por las educadoras	11
Elementos relevantes del proceso de prácticas	79
Evaluación en el proceso de prácticas	9
Interacciones comunicativas del proceso	16
La estudiante como actor del proceso	11
Proceso de práctica	35
Reflexión en el proceso de prácticas	8
Fortalezas y debilidades del proceso	44
Debilidades del proceso de acompañamiento	12
Fortalezas del proceso de prácticas	22
Propuestas de mejora al proceso de prácticas	10

Fuente: Elaboración propia.

2.2.4. Una aproximación cuantitativa de la información.

Es importante que antes de iniciar y adentrarnos en el análisis interpretativo del grupo focal ejecutado a las educadoras guías, realizar una aproximación cuantitativa de la información, lo cual permite obtener una primera panorámica de los hallazgos.

posibilidad de retroalimentar y mejorar cualitativamente los procesos formativos y el quehacer en la práctica de las estudiantes.

Profundizando en esta primera panorámica desde una mirada cuantitativa de la información de carácter cualitativa, en la siguiente tabla N° 3.23, se observa el porcentaje dedicado por las educadoras guías en su conjunto, a las principales temáticas que emergen de sus discursos. En este, emergen con fuerza las temáticas relacionadas con “estrategias utilizadas para el acompañamiento de prácticas” (19,17%); lo cual concuerda con que las estudiantes también le otorgan uno de los mayores porcentaje de dedicación. Conjuntamente a ello, “proceso de práctica”, con un 19,23%, es la temática con mayor porcentaje de presencia.

Por su parte, al igual que en el grupo focal de las estudiantes, emerge “fortalezas del proceso de prácticas como una de las temáticas con mayor dedicación; lo cual nos puede dar a entender que existe una alta valoración por parte de dichas educadoras, de los procesos implementados en el eje de prácticas. Esta última situación se ve reforzada en el bajo porcentaje de presencia que posee la temática “propuestas de mejora al proceso de prácticas”, con sólo un 5,32%, que contrasta con el 16,08% presente en el discurso de las estudiantes.

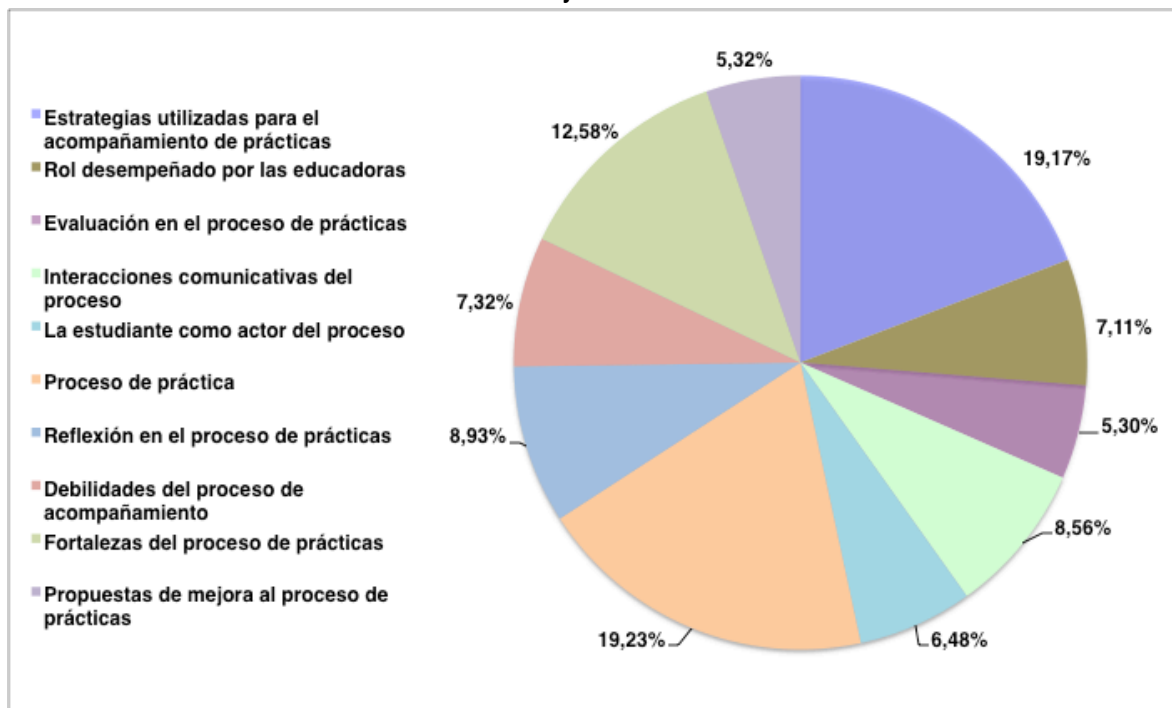
Tabla N° 3.23: Distribución del discurso de las educadoras guías en su conjunto.

	Educadoras Guías
Estrategias utilizadas para el acompañamiento de prácticas	19,17%
Rol desempeñado por las educadoras	7,11%
Evaluación en el proceso de prácticas	5,30%
Interacciones comunicativas del proceso	8,56%
La estudiante como actor del proceso	6,48%
Proceso de práctica	19,23%
Reflexión en el proceso de prácticas	8,93%
Debilidades del proceso de acompañamiento	7,32%
Fortalezas del proceso de prácticas	12,58%
Propuestas de mejora al proceso de prácticas	5,32%

Fuente: Elaboración propia.

La demás temáticas que emergen en este grupo focal, presentan porcentajes similares de presencia, porcentajes que fluctúan entre 5,30% y el 8,93%. Situación que se corrobora gráficamente en la siguiente figura N° 3.28.

Figura N° 3.28: Distribución del discurso de las educadoras guías en su conjunto.



Fuente: Elaboración propia.

En esta misma lógica de análisis, en la tabla N° 3.24, se presentan la distribución y presencia porcentual de los discursos de cada educadora guía. En él, destaca nuevamente lo señalado con anterioridad; de manera individual la mayoría dedica gran parte de su discurso a “estrategias utilizadas para el acompañamiento de prácticas”, “proceso de práctica” y “fortalezas del proceso de prácticas”.

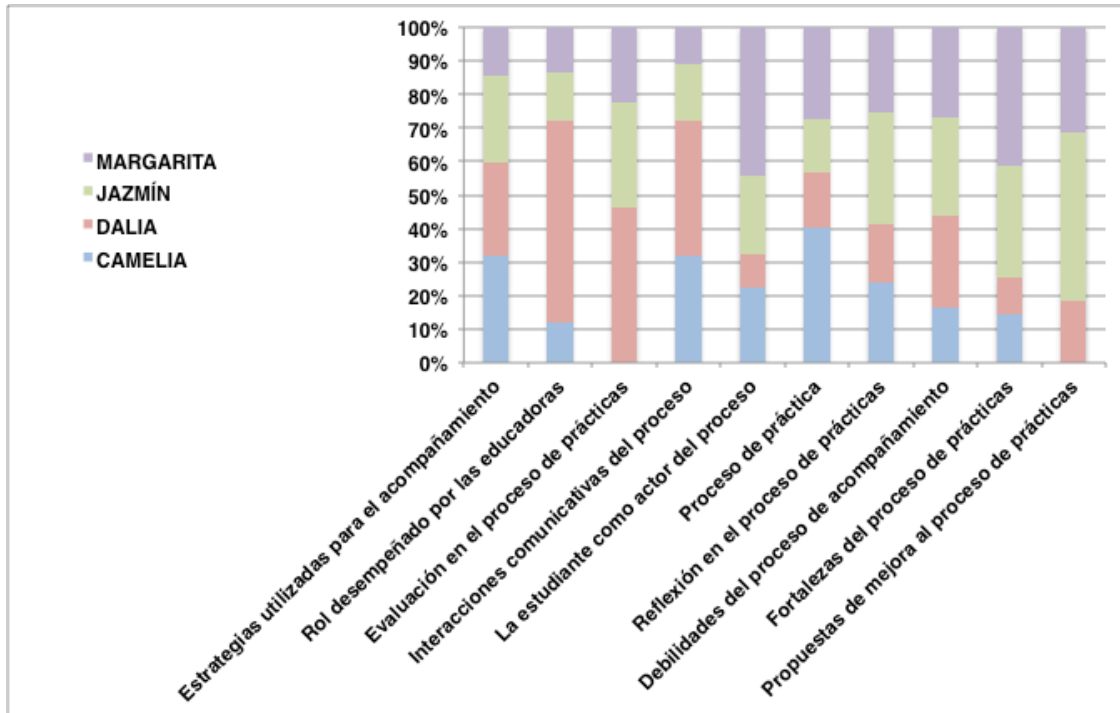
Tabla N° 3.24. Distribución del discurso de las educadoras guías.

	CAMELIA	DALIA	JAZMÍN	MARGARITA
Estrategias utilizadas para el acompañamiento de prácticas	24,63%	21,42%	19,96%	11,23%
Rol desempeñado por las educadoras	3,24%	16,42%	4,03%	3,62%
Evaluación en el proceso de prácticas	0%	8,52%	5,73%	4,12%
Interacciones comunicativas del proceso	11,27%	14,38%	6,09%	3,91%
La estudiante como actor del proceso	5,95%	2,78%	6,25%	11,87%
Proceso de práctica	35,39%	14,38%	13,83%	24,02%
Reflexión en el proceso de prácticas	8,14%	6,02%	11,38%	8,67%
Debilidades del proceso de acompañamiento	4,59%	7,56%	8,10%	7,46%
Fortalezas del proceso de prácticas	6,78%	5,28%	15,93%	19,62%
Propuestas de mejora al proceso de prácticas	0%	3,24%	8,70%	5,47%

Fuente: Elaboración propia.

En la siguiente figura N° 3.29, se puede observar cómo en general los discursos de las educadoras se distribuyen de manera relativamente homogénea. Si llama la atención como Camelia no realiza intervenciones en las temáticas “evaluación en el proceso de prácticas” y “propuestas de mejora al proceso de prácticas”, esta última, se mantiene con porcentajes bajos de presencia en todas las educadoras; no superando el 9%.

Figura N° 3.29: Distribución del discurso de las educadoras guías.

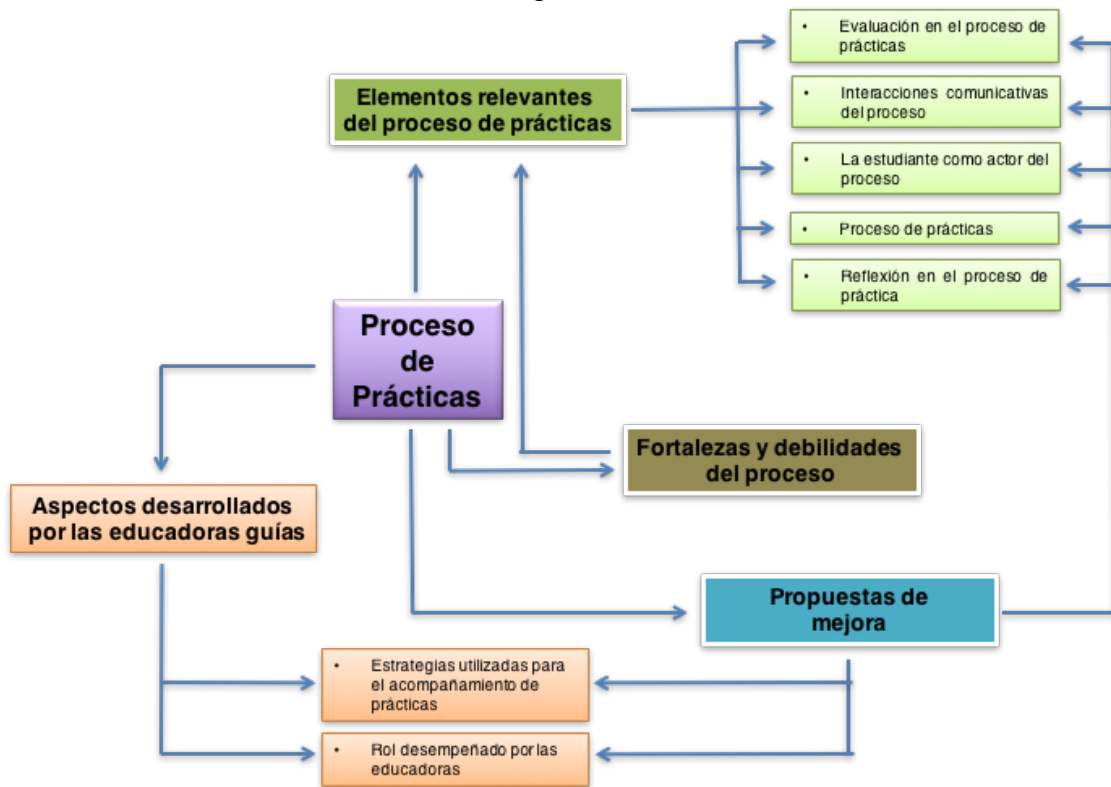


Fuente: Elaboración propia.

2.2.5. Modelo interpretativo grupo focal educadoras guías.

Del mismo modo que en el análisis del grupo focal realizado con las estudiantes, posterior a las tres etapas de codificación, se construye el modelo interpretativo que permite profundizar en los hallazgos más relevantes del grupo focal realizado a las educadoras guías. Modelo que será analizado en el punto 4 del presente capítulo.

Figura N° 3.30: Modelo interpretativo de los hallazgos grupo focal educadoras guías.



Fuente: Elaboración propia.

2.3. Análisis entrevistas educadoras de aula.

Iniciando este apartado de análisis de entrevistas aplicadas a educadoras de aula, se señalan algunos datos administrativos: fecha, lugar, hora de inicio, hora de término y duración.

Cuadro N° 3.9: Datos generales aplicación entrevistas educadoras de aula.

Nombre	Lugar	Hora de inicio	Hora de término	Duración
Amapola	Institución educativa	10:00	10:43	43 min
Clavel	Institución educativa	10:15	11:06	51 min
Crisantemo	Institución educativa	15:00	15:47	47 min
Girasol	Institución educativa	11:00	11:43	43 min
Hortensia	Institución educativa	10:00	10:52	52 min
Orquídea	Institución educativa	9:45	10:31	44 min
Rosa	Institución educativa	13:05	13:46	41 min
Tulipán	Institución educativa	13:00	13:50	53 min
Violeta	Institución educativa	16:30	17:40	70 min
Petunia	Institución educativa	16:30	17:32	62 min

Fuente: Elaboración propia.

2.3.1. Codificación abierta entrevistas educadoras de aula.

Finalmente para la etapa 1 de codificación abierta del análisis realizado a las entrevistas implementadas a las educadoras de aula de las distintas realidades que acogen a las estudiantes de la carrera de Educación Parvularia de la Universidad de Valparaíso, se han identificado 84 códigos, dentro de los cuales destacan en cuanto a números de referencias: acciones que realiza la educadora guía en el centro de práctica, el acompañamiento de dicha educadora y sus tareas, su actitud durante la visita, el impacto de la retroalimentación en las estudiantes, comunicación que se establece entre educadora guía y educadora de aula, y entre esta última y la estudiante, críticas al proceso de acompañamiento, disposición de la educadora de sala ante las estudiantes, la reflexión como ayuda a la mejora continua y la presencia de la retroalimentación articulada.

Tabla N° 3.25: Nodos obtenidos de la primera etapa de codificación de las entrevistas a las educadoras de aula.

Nombre	Referencias
Acciones que realiza la educadora de aula con la estudiante	5
Acciones que realiza la educadora guía en el centro de práctica	14
Acompañamiento como supervisión	4
Acompañamiento de la educadora guía	16
Actitud educadora guía durante la visita	13
Aplicación pauta evaluación entre pares	2
Aportes de la estudiantes en práctica	5
Apoyo a la estudiante desde el equipo de sala	7
Apoyo y disposición de la educadora aula con la estudiante	15
Aspectos formales del proceso de prácticas	2
Aspectos generales a mejorar del proceso de práctica	8
Cambio de actitud de la estudiantes desde la retroalimentación dada	13
Características de la reflexión	1
Complemento entre educadora de aula y educadora guía	2
Compromiso con la reflexión desde el quehacer	1
Compromiso de la estudiante	2
Comunicación entre educadora de aula y educadora guía	13
Concepto de acompañamiento	3
Conocimiento de los diferentes contexto de práctica por parte de las estudiantes	5
Crítica al proceso de acompañamiento	15
Crítica al proceso evaluativo	3
Críticas a la educadora de aula	4
Debilidades generales del proceso	9
Desarrollo actitud crítica en las estudiantes	2
Diálogo con las estudiantes	5
Diferencias con otras instituciones formadoras	6
Disposición de las educadoras de sala con las estudiantes	13
Educadora guía como referente para la estudiante	3
Educadora guía en el contexto de práctica	2
Ejemplos de trabajo articulado	5
El dialogo como proceso enriquecedor en las prácticas	4
El respeto como parte del dialogo directo	1
Empoderamiento de la estudiante	9
Evaluación en conjunto educadora aula y educadora guía	1
Experiencia educadora guía	5

Experiencias positivas	5
Falta de elaboración de registros escritos	5
Falta de indicadores en las pautas de evaluación	5
Falta de instancias de trabajo articulado	2
Falta de instancias reflexivas de la estudiante	3
Falta de interés de la estudiante	9
Habilidades sociales de la estudiante	2
Instancia de diálogo entre la educadora de aula y la estudiante	12
Instancias para promover la actitud proactiva	2
Instancias para promover la reflexión	7
La práctica como proceso de darse cuenta	8
La práctica en beneficio de la vocación	3
La práctica pedagógica versus la realidad laboral	5
La reflexión como ayuda en la mejora del quehacer	16
La reflexión como pilar fundamental desde la infancia	2
La reflexión como proceso de construcción individual	12
La reflexión como proceso significativo	4
Orientación y guía por parte la educadora guía	6
Poco tiempo para la retroalimentación desde el centro de práctica	8
Presencia educadora guía en el proceso de acompañamiento	9
Proactividad de las estudiantes	1
Propuestas de mejora para el acompañamiento	9
Recepción positiva a las estudiantes en práctica	2
Registro de acompañamiento	2
Relación cercana entre educadora guía y estudiante	4
Relación entre la universidad y el centro de práctica	5
Requerimientos de mejora desde el centro de práctica	3
Respecto a lo laboral	12
Respecto a su formación profesional	6
Retroalimentación articulada	32
Retroalimentación de la educadora de aula con la estudiante	8
Reunión de acompañamiento	8
Reuniones emergentes	4
Revisión de planificaciones	2
Rol de la estudiante en el proceso de prácticas	1
Tareas de la educadora guía con la estudiante	12
Tareas de la estudiante en práctica	6
Valoración del acompañamiento como fuente de mejora del centro educativo	4

Ventajas del acompañamiento	9
Visión de la educadora de aula como referente	2
Vocación de las estudiante	4

Fuente: Elaboración propia.

2.3.2. Codificación axial entrevistas educadoras de aula.

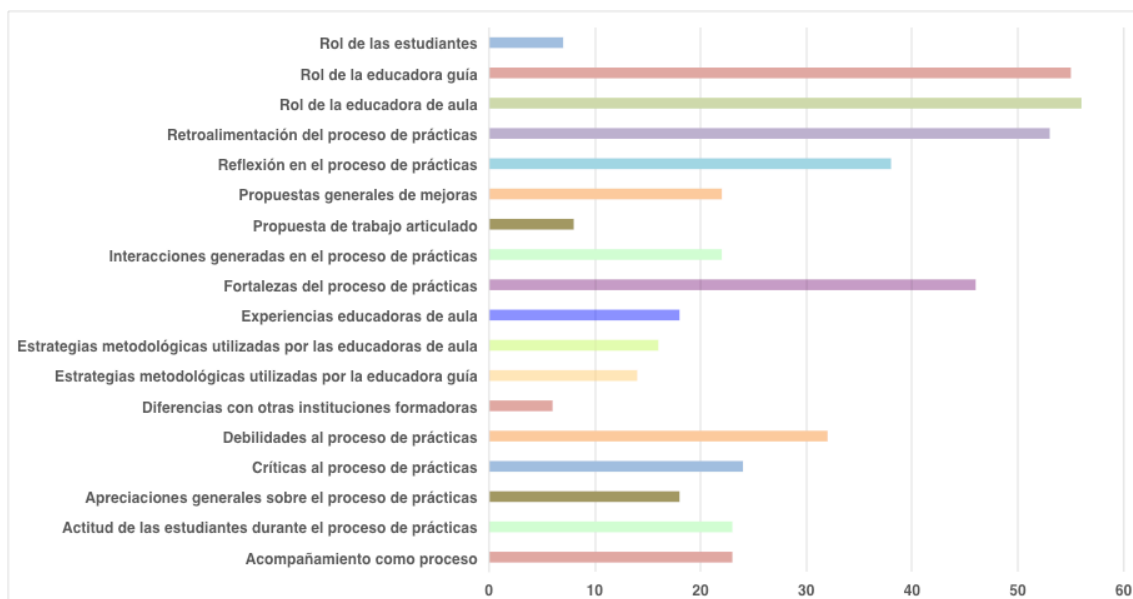
En la segunda etapa de codificación, la axial, los códigos se han agrupado en 18 criterios temáticos, dentro de los cuales destacan en cuanto a números de referencias, Retroalimentación del proceso de práctica, los roles tanto de la educadora guía como de la educadora de aula, las fortalezas del proceso de práctica, y la reflexión que se propicia en dicho proceso.

Figura N° 3.31: Criterios temáticos obtenidos de la segunda etapa de codificación de las entrevistas a las educadoras de aula.

Nombre	Referencias
Acompañamiento como proceso	23
Actitud de las estudiantes durante el proceso de prácticas	23
Apreciaciones generales sobre el proceso de prácticas	18
Críticas al proceso de prácticas	24
Debilidades al proceso de prácticas	32
Diferencias con otras instituciones formadoras	6
Estrategias metodológicas utilizadas por la educadora guía	14
Estrategias metodológicas utilizadas por las educadoras de aula	16
Experiencias educadoras de aula	18
Fortalezas del proceso de prácticas	46
Interacciones generadas en el proceso de prácticas	22
Propuesta de trabajo articulado	8
Propuestas generales de mejoras	22
Reflexión en el proceso de prácticas	38
Retroalimentación del proceso de prácticas	53
Rol de la educadora de aula	56
Rol de la educadora guía	55
Rol de las estudiantes	7

Fuente: Elaboración propia.

Figura N° 3.32: Criterios temáticos obtenidos de la segunda etapa de codificación de las entrevistas a las educadoras de aula.



Fuente: Elaboración propia.

A continuación, para su mayor comprensión, se definen conceptualmente los anteriores criterios temáticos señalados.

Cuadro N° 3.10: Definición de los criterios temáticos obtenidos de la segunda etapa de codificación de las entrevistas a las educadoras de aula.

Nombre	Definición
Acompañamiento como proceso	Miradas que tienen las educadoras de aula respecto al significado de acompañamiento que realiza la docente de la universidad a las estudiantes en práctica.
Actitud de las estudiantes durante el proceso de práctica	Características observadas por las educadoras de sala respecto a las estudiantes durante el proceso de prácticas.
Apreciaciones generales sobre el proceso de práctica	Importancia y generalidades del proceso de práctica en el proceso formativo de las estudiantes, de acuerdo a lo señalado por las educadoras de aula.
Críticas al proceso de práctica	Estimación negativa de aspectos relacionados al proceso de práctica: instrumento de evaluación, disposición educadora de sala y proceso propiamente tal.

Debilidades del proceso de prácticas	Carencias del proceso de prácticas de acuerdo a la visión de las educadoras de sala.
Diferencias con otras instituciones formadoras	Comparación de la formación práctica con otras entidades educativas.
Estrategias metodológicas utilizadas por la educadora guía	Formas que utiliza la educadora guía para apoyar el proceso de acompañamiento de la estudiante en práctica.
Estrategias metodológicas utilizadas por la educadora de aula	Formas que utiliza la educadora de aula para apoyar el proceso reflexivo de la estudiante en práctica.
Experiencias educadoras de aula	Vivencias de las educadoras de sala respecto a lo laboral y a su formación profesional.
Fortalezas del proceso de práctica	Estimación positiva del proceso de práctica según la mirada de las educadoras de sala.
Interacciones generadas en el proceso de prácticas	Relaciones generadas entre los diferentes actores que participan en el proceso de prácticas.
Propuesta de trabajo articulado	Sugerencias entregadas para el desarrollo del trabajo articulado entre los actores implicados en el proceso de prácticas.
Propuestas generales de mejora	Sugerencias otorgadas por las educadoras de sala para la mejora del proceso de acompañamiento de prácticas.
Reflexión en el proceso de práctica	Relevancia y características del proceso reflexivo como aspecto a desarrollar durante el proceso de práctica.
Retroalimentación del proceso de práctica	Proceso mediante el cual se da un cambio de actitud de la estudiante frente a su desempeño práctico y se considera el dialogo como aspecto fundamental en ello.
Rol de la educadora de aula	Funciones que realizan las educadoras de sala y sus equipos de aula, para contribuir al proceso formativo de la estudiante.
Rol de la educadora guía	Funciones y acciones que desarrolla la educadora guía durante el proceso de prácticas de la estudiante para potenciar su desempeño.
Rol de las estudiantes	Funciones y tareas a desarrollar por las estudiantes durante su proceso de práctica.

Fuente: Elaboración propia.

De igual forma, a continuación se presentan los criterios temáticos formados con sus códigos asociados.

Figura N° 3.33: Criterios temáticos y sus respectivos códigos obtenidos de la segunda etapa de codificación de las entrevistas a las educadoras de aula.

Nombre	Referencias
Acompañamiento como proceso	23
Acompañamiento como supervisión	4
Acompañamiento de la educadora guía	16
Concepto de acompañamiento	3
Actitud de las estudiantes durante el proceso de prácticas	23
Compromiso de la estudiante	2
Empoderamiento de la estudiante	9
Falta de interés de la estudiante	9
Habilidades sociales de la estudiante	2
Proactividad de las estudiantes	1
Apreciaciones generales sobre el proceso de prácticas	18
Aspectos formales del proceso de prácticas	2
La práctica como proceso de darse cuenta	8
La práctica en beneficio de la vocación	3
La práctica pedagógica versus la realidad laboral	5
Críticas al proceso de prácticas	22
Crítica al proceso de acompañamiento	15
Crítica al proceso evaluativo	3
Críticas a la educadora de aula	4
Debilidades al proceso de prácticas	32
Debilidades generales del proceso	9
Falta de elaboración de registros escritos	5
Falta de indicadores en las pautas de evaluación	5
Falta de instancias de trabajo articulado	2
Falta de instancias reflexivas de la estudiante	3
Poco tiempo para la retroalimentación desde el centro de práctica	8
Diferencias con otras instituciones formadoras	6
Estrategias metodológicas utilizadas por la educadora guía	14
Registro de acompañamiento	2
Reunión de acompañamiento	8
Reuniones emergentes	4

<ul style="list-style-type: none"> ● Estrategias metodológicas utilizadas por las educadoras de aula 	16
<ul style="list-style-type: none"> ● Diálogo con las estudiantes 	5
<ul style="list-style-type: none"> ● Instancias para promover la actitud proactiva 	2
<ul style="list-style-type: none"> ● Instancias para promover la reflexión 	7
<ul style="list-style-type: none"> ● Revisión de planificaciones 	2
<ul style="list-style-type: none"> ● Experiencias educadoras de aula 	18
<ul style="list-style-type: none"> ● Respecto a lo laboral 	12
<ul style="list-style-type: none"> ● Respecto a su formación profesional 	6
<ul style="list-style-type: none"> ● Fortalezas del proceso de prácticas 	46
<ul style="list-style-type: none"> ● Aportes de la estudiantes en práctica 	5
<ul style="list-style-type: none"> ● Conocimiento de los diferentes contexto de práctica por parte de 	5
<ul style="list-style-type: none"> ● Experiencias positivas 	5
<ul style="list-style-type: none"> ● Presencia educadora guía en el proceso de acompañamiento 	9
<ul style="list-style-type: none"> ● Relación entre la universidad y el centro de práctica 	5
<ul style="list-style-type: none"> ● Valoración del acompañamiento como fuente de mejora del cent 	4
<ul style="list-style-type: none"> ● Ventajas del acompañamiento 	9
<ul style="list-style-type: none"> ● Voacción de las estudiante 	4
<ul style="list-style-type: none"> ● Interacciones generadas en el proceso de prácticas 	22
<ul style="list-style-type: none"> ● Comunicación entre educadora de aula y educadora guía 	13
<ul style="list-style-type: none"> ● El dialogo como proceso enriquecedor en las prácticas 	4
<ul style="list-style-type: none"> ● El respeto como parte del dialogo directo 	1
<ul style="list-style-type: none"> ● Relación cercana entre educadora guía y estudiante 	4
<ul style="list-style-type: none"> ● Propuesta de trabajo articulado 	8
<ul style="list-style-type: none"> ● Aplicación pauta evalauacion entre pares 	2
<ul style="list-style-type: none"> ● Ejemplos de trabajo articulado 	5
<ul style="list-style-type: none"> ● Evaluación en conjunto educadora aula y educadora guía 	1
<ul style="list-style-type: none"> ● Propuestas generales de mejoras 	22
<ul style="list-style-type: none"> ● Aspectos generales a mejorar del proceso de práctica 	8
<ul style="list-style-type: none"> ● Complemento entre educadora de aula y educadora guía 	2
<ul style="list-style-type: none"> ● Propuestas de mejora para el acompañamiento 	9
<ul style="list-style-type: none"> ● Requerimientos de mejora desde el centro de práctica 	3

Reflexión en el proceso de prácticas	38
Características de la reflexión	1
Compromiso con la reflexión desde el quehacer	1
Desarrollo actitud crítica en las estudiantes	2
La reflexión como ayuda en la mejora del quehacer	16
La reflexión como pilar fundamental desde la infancia	2
La reflexión como proceso de construcción individual	12
La reflexión como proceso significativo	4
Retroalimentación del proceso de prácticas	53
Cambio de actitud de la estudiantes desde la retroalimentación d	13
Retroalimentación articulada	32
Retroalimentación de la educadora de aula con la estudiante	8
Rol de la educadora de aula	56
Acciones que realiza la educadora de aula con la estudiante	5
Apoyo a la estudiante desde el equipo de sala	7
Apoyo y disposición de la educadora aula con la estudiante	15
Disposición de las educadoras de sala con las estudiantes	13
Instancia de diálogo entre la educadora de aula y la estudiante	12
Recepción positiva a las estudiantes en práctica	2
Visión de la educadora de aula como referente	2
Rol de la educadora guía	55
Acciones que realiza la educadora guía en el centro de práctica	14
Actitud educadora guía durante la visita	13
Educadora guía como referente para la estudiante	3
Educadora guía en el contexto de práctica	2
Experiencia educadora guía	5
Orientación y guía por parte la educadora guía	6
Tareas de la educadora guía con la estudiante	12
Rol de las estudiantes	7
Rol de la estudiante en el proceso de prácticas	1
Tareas de la estudiante en práctica	6

Fuente: Elaboración propia.

2.3.3. Codificación selectiva entrevistas educadoras de aula.

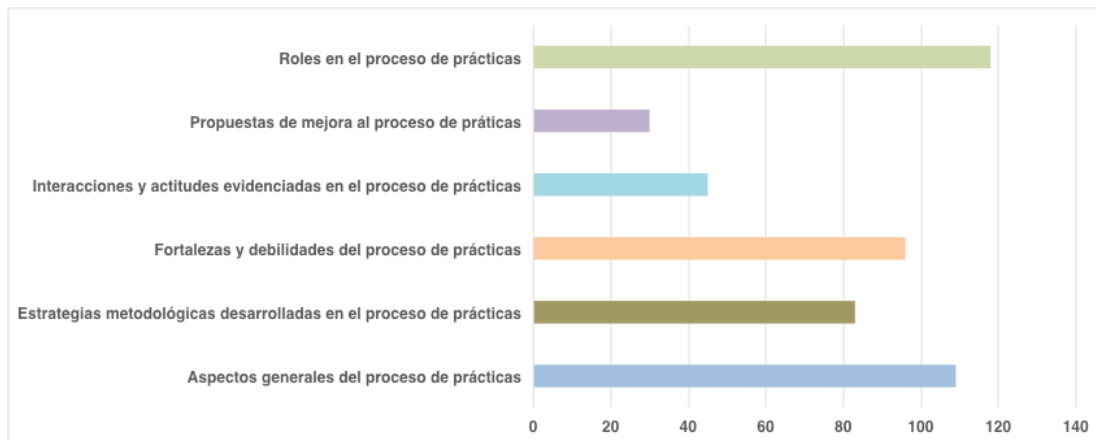
Para las entrevistas realizadas a las educadoras de aula, en la etapa 3 de codificación, la selectiva, los criterios temáticos se han agrupado en seis conceptos teóricos; destacan entre ellos, los roles a cumplir en el proceso de práctica, los aspectos generales de dicho proceso y sus fortalezas, debilidades y estrategias utilizadas.

Figura N° 3.34: Conceptos teóricos obtenidos de la tercera etapa de codificación de las entrevistas a las educadoras de aula.

Nombre	Referencias
Aspectos generales del proceso de prácticas	109
Estrategias metodológicas desarrolladas en el proceso de prácticas	83
Fortalezas y debilidades del proceso de prácticas	96
Interacciones y actitudes evidenciadas en el proceso de prácticas	45
Propuestas de mejora al proceso de prácticas	30
Roles en el proceso de prácticas	118

Fuente: Elaboración propia.

Figura N° 3.35: Conceptos teóricos obtenidos de la tercera etapa de codificación de las entrevistas a las educadoras de aula.



Fuente: Elaboración propia.

En el siguiente cuadro se presentan sus definiciones para una mayor comprensión de cada uno de ellos.

Cuadro N° 3.11: Definición de los conceptos teóricos obtenidos de la tercera etapa de codificación de las entrevistas a las educadoras de aula.

Nombre	Definición
Aspectos generales del proceso de práctica	Valoraciones positivas y negativas respecto al proceso de práctica en general.
Estrategias metodológicas desarrolladas en el proceso de práctica	Formas y métodos por medio de las cuales las educadoras guías y de sala apoyan el proceso de prácticas de las estudiantes considerando la etapa de retroalimentación.
Fortalezas y debilidades del proceso de práctica	Aspectos positivos y negativos presentes en el desarrollo de la práctica, considerando el proceso de práctica.

Interacciones y actitudes evidenciadas en el proceso de práctica	Relaciones generadas entre los actores del proceso y las actitudes desarrolladas por las estudiantes durante el proceso de prácticas.
Propuestas de mejora al proceso de práctica	Sugerencias entregadas al proceso de prácticas para la mejora de dicha instancia.
Roles en el proceso de práctica	Funciones y tareas desempeñadas por los diferentes actores que participan en el proceso de prácticas.

Fuente: Elaboración propia.

Conjuntamente a la definición presentada, se señalan a continuación los diferentes conceptos teóricos y sus criterios temáticos asociados.

Figura N° 3.36: Conceptos teóricos y sus respectivos criterios temáticos obtenidos de la tercera etapa de codificación de las entrevistas a las educadoras de aula.

Nombre	Referencias
Aspectos generales del proceso de prácticas	109
Apreciaciones generales sobre el proceso de prácticas	18
Críticas al proceso de prácticas	24
Acompañamiento como proceso	23
Reflexión en el proceso de prácticas	38
Diferencias con otras instituciones formadoras	6
Estrategias metodológicas desarrolladas en el proceso de prácticas	83
Estrategias metodológicas utilizadas por la educadora guía	14
Estrategias metodológicas utilizadas por las educadoras de aula	16
Retroalimentación del proceso de prácticas	53
Fortalezas y debilidades del proceso de prácticas	96
Fortalezas del proceso de prácticas	46
Debilidades al proceso de prácticas	32
Experiencias educadoras de aula	18
Interacciones y actitudes evidenciadas en el proceso de prácticas	45
Actitud de las estudiantes durante el proceso de prácticas	23
Interacciones generadas en el proceso de prácticas	22
Propuestas de mejora al proceso de prácticas	30
Propuestas generales de mejoras	22
Propuesta de trabajo articulado	8
Roles en el proceso de prácticas	118
Rol de la educadora de aula	56
Rol de la educadora guía	55
Rol de las estudiantes	7

Fuente: Elaboración propia.

Es importante destacar que en el análisis de las estudiantes, conceptos similares se ubican en el centro de la marca de nube, lo cual como se ha señalado en su momento, al parecer la importancia radicaría en la posibilidad de ser guiadas en sus procesos de prácticas.

De manera más periférica, también aparece “retroalimentación”, aspecto que sin duda les permite a los actores del proceso mejorar cualitativamente su quehacer profesional.

Adentrándonos en el análisis, en la siguiente tabla N° 3.26, se puede observar el porcentaje dedicado por las educadoras de aula en su conjunto, a cada una de las temáticas que emerge de las entrevistas. Aquí es importante destacar que una de las temáticas con mayor porcentaje es “retroalimentación del proceso de prácticas”, 12,72%, situación no presente en los casos anteriores, estudiantes y educadoras guías.

Otras temáticas que se observan más presentes, son “rol de la educadora de aula” y “rol de la educadora guía” (10,11% y 11,25% respectivamente). Llama la atención que “rol de la estudiante” sólo está presente un 1,82%, porcentaje muy marginal en comparación a los dos anteriores

Tabla N° 3.26: Distribución del discurso de las educadoras de aula entrevistadas en su conjunto.

	Educadoras de aula
Acompañamiento como proceso	4,39%
Apreciaciones generales sobre el proceso de prácticas	4,21%
Críticas al proceso de prácticas	6,15%
Diferencias con otras instituciones formadoras	1,21%
Reflexión en el proceso de prácticas	7,39%
Estrategias metodológicas utilizadas por la educadora guía	4,02%
Estrategias metodológicas utilizadas por las educadoras de aula	3,73%
Retroalimentación del proceso de prácticas	12,72%
Debilidades al proceso de prácticas	3,89%

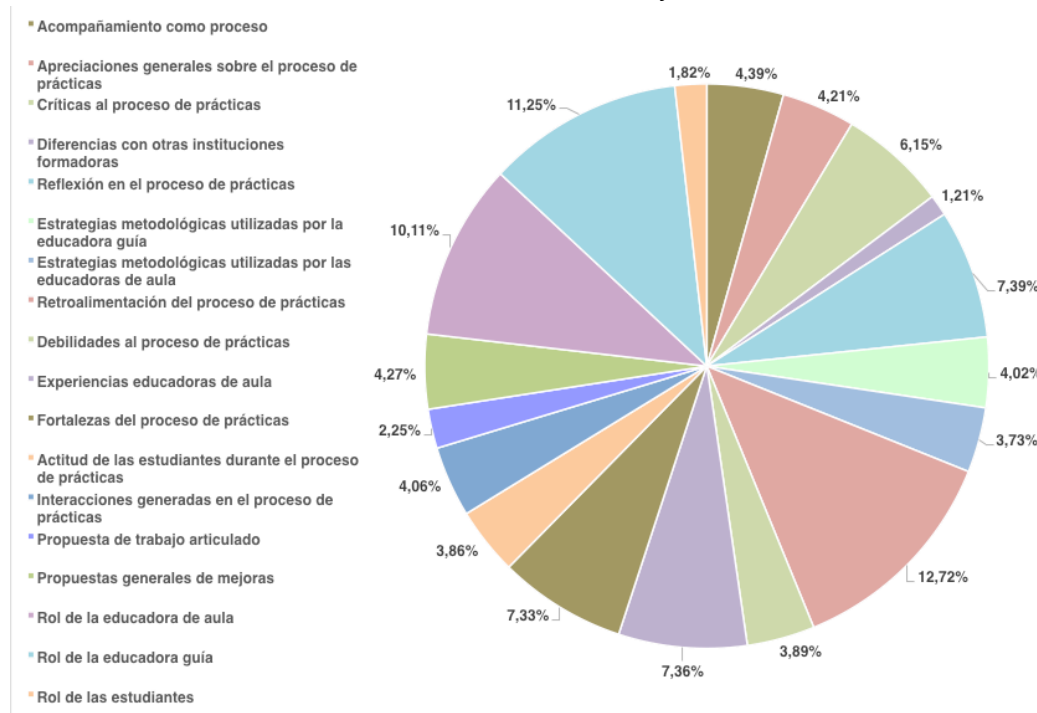
Experiencias educadoras de aula	7,36%
Fortalezas del proceso de prácticas	7,33%
Actitud de las estudiantes durante el proceso de prácticas	3,68%
Interacciones generadas en el proceso de prácticas	4,06%
Propuesta de trabajo articulado	2,25%
Propuestas generales de mejoras	4,27%
Rol de la educadora de aula	10,11%
Rol de la educadora guía	11,25%
Rol de las estudiantes	1,82%

Fuente: Elaboración propia.

Es importante destacar, que del mismo modo que para las educadoras guías y estudiantes, las “fortalezas del proceso de prácticas”, es un eje que cruza el proceso de levantamiento de la información. Y la “reflexión en el proceso de práctica”, es una temática que señalan fundamentalmente las educadoras, tanto guías, como de aula.

En general, se puede ver en la siguiente gráfica (figura N° 3.38), la distribución porcentual de presencia de las temáticas es muy homogénea en el caso de las entrevistas.

Figura N° 3.38: Distribución del discurso de las educadoras de aula entrevistadas en su conjunto.



Fuente: Elaboración propia.

Profundizando desde esta misma perspectiva de análisis, la tabla N° 3.27, presenta porcentualmente la distribución del discurso por cada una de las educadoras de aula que participó de las entrevistas. En ella destaca fundamentalmente la ausencia de discurso en algunas temáticas de gran parte de las entrevistadas, como por ejemplo: “apreciaciones generales sobre el proceso de prácticas”, “estrategias metodológicas utilizadas por la educadora guía” y “rol de las estudiantes” con 5 educadoras de aula refiriéndose a la temática; “Propuesta de trabajo articulado” con 3 educadoras; y “diferencias con otras instituciones formadoras” con sólo 2 educadoras.

Esta situación no se presenta para el caso de las educadoras guías y estudiantes, posiblemente la técnica de recogida de la información para este caso, la entrevista, es la condicionante. El grupo focal por su parte, sí propicia que todos los presentes se puedan referir a todas las temáticas que emerjan del mismo.

Tabla N° 3.27: Distribución del discurso de cada una de las educadoras de aula entrevistadas.

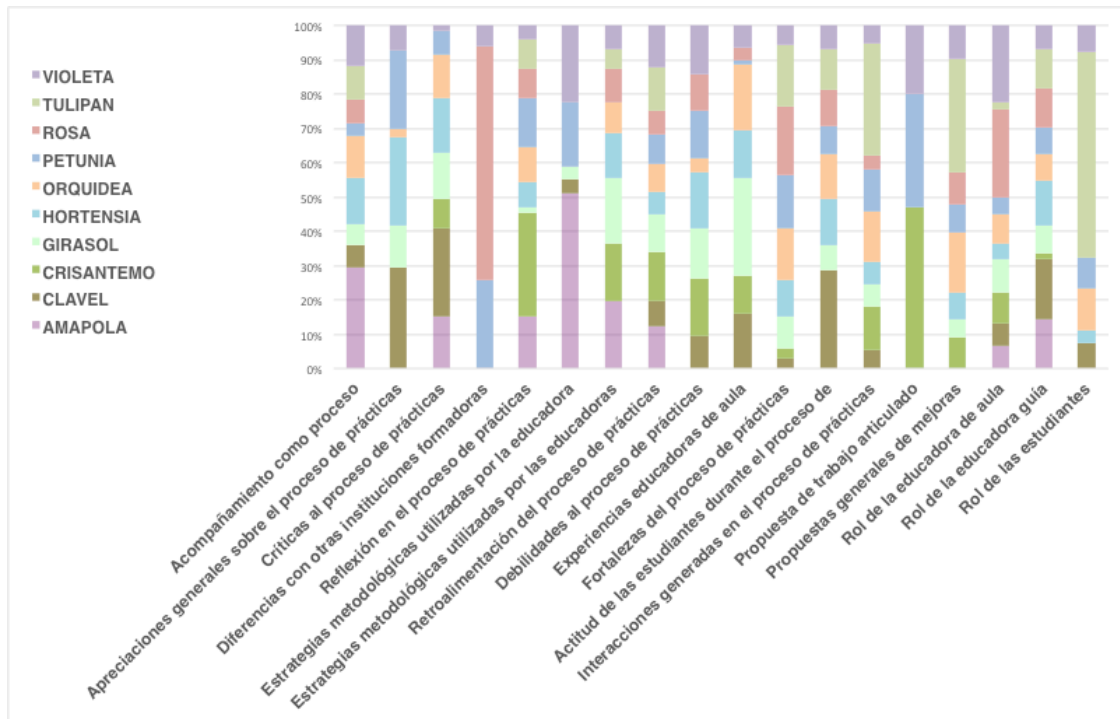
	AMAPOLA	CLAVEL	CRISANTEMO	GIRASOL	HORTENSIA	ORQUIDEA	PETUNIA	ROSA	TULIPAN	VIOLETA
Acompañamiento como proceso	13,01%	2,88%	0%	2,54%	6,05%	5,34%	1,61%	2,93%	4,35%	5,23%
Apreciaciones generales sobre el proceso de prácticas	0%	12,46%	0%	5,15%	10,80%	0,92%	9,73%	0%	0%	3,01%
Críticas al proceso de prácticas	9,21%	16%	5,26%	8,23%	9,75%	7,84%	4,28%	0%	0%	0,93%
Diferencias con otras instituciones formadoras	0%	0%	0%	0%	0%	0%	3,09%	8,24%	0%	0,72%
Reflexión en el proceso de prácticas	11,11%	0%	22,39%	1,20%	5,32%	7,54%	10,59%	6,53%	6,23%	3,01%
Estrategias metodológicas utilizadas por la educadora guía	20,60%	1,53%	0%	1,57%	0%	0%	7,44%	0%	0%	9,09%
Estrategias metodológicas utilizadas por las educadoras de aula	7,32%	0%	6,28%	7,16%	4,90%	3,27%	0%	3,68%	2,12%	2,60%
Retroalimentación del proceso de prácticas	15,72%	9,07%	18,46%	13,78%	8,24%	10,42%	10,97%	8,69%	16,33%	15,55%
Debilidades al proceso de prácticas	0%	3,62%	6,50%	5,72%	6,42%	1,48%	5,43%	4,11%	0%	5,59%
Experiencias educadoras de aula	0%	11,64%	8,33%	20,74%	10,28%	14,07%	1,06%	2,59%	0%	4,84%
Fortalezas del proceso de prácticas	0%	2,15%	2,01%	7,03%	7,72%	10,95%	11,56%	14,53%	13,16%	4,22%

	AMAPOLA	CLAVEL	CRISANTEMO	GIRASOL	HORTENSIA	ORQUIDEA	PETUNIA	ROSA	TULIPAN	VIOLETA
Actitud de las estudiantes durante el proceso de prácticas	0%	11,02%	0%	2,88%	5,16%	5,02%	3,16%	4,16%	4,47%	2,73%
Interacciones generadas en el proceso de prácticas	0%	2,12%	5,26%	2,54%	2,71%	5,94%	4,96%	1,60%	13,28%	2,14%
Propuesta de trabajo articulado	0%	0%	10,56%	0%	0%	0%	7,39%	0%	0%	4,53%
Propuestas generales de mejoras	0%	0%	3,93%	2,11%	3,34%	7,54%	3,44%	4,03%	14,10%	4,17%
Rol de la educadora de aula	6,78%	6,36%	9,19%	10,10%	4,23%	8,73%	5,10%	25,99%	2,12%	22,50%
Rol de la educadora guía	16,26%	19,76%	1,84%	9,23%	14,45%	8,76%	8,56%	12,93%	12,93%	7,75%
Rol de las estudiantes	0%	1,38%	0%	0%	0,63%	2,20%	1,63%	0%	10,93%	1,39%

Fuente: Elaboración propia.

Finalmente señalar que en esta tabla N° 3.27, como en la siguiente figura 3.39, se corrobora que para este grupo de educadoras de aula, las temáticas “retroalimentación del proceso de prácticas”, “rol de la educadora de aula” y “rol de la educadora guía”, poseen la mayor presencia porcentual y todas dedican parte de su discurso para referirse a ellas.

Figura N° 3.39: Distribución del discurso de cada una de las educadoras de aula entrevistadas.

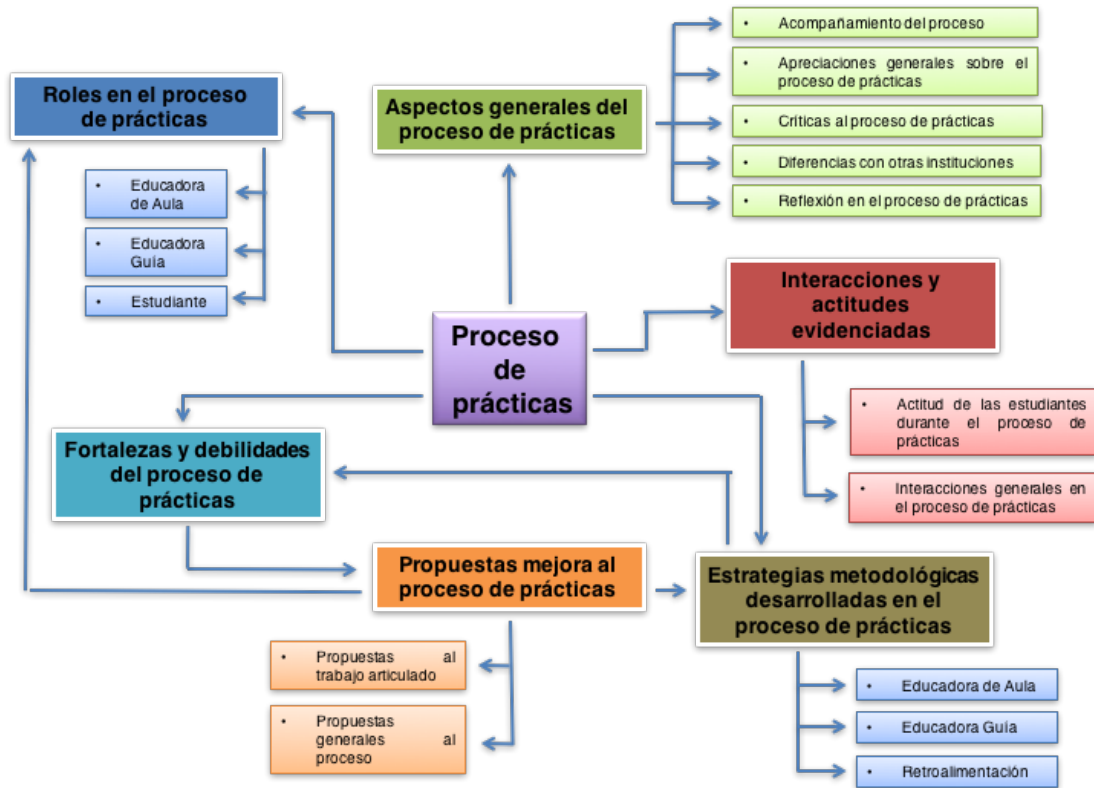


Fuente: Elaboración propia.

2.3.5. Modelo interpretativo entrevistas educadoras de aula.

Para finalizar este apartado, y posterior a las tres etapas de codificación, se presenta el modelo interpretativo que permite profundizar en los hallazgos más relevantes de las entrevistas realizadas a las educadoras de aula. Modelo que será analizado en el punto 4 del presente capítulo.

Figura N° 3.40: Modelo interpretativo de los hallazgos entrevistas educadoras de aula.

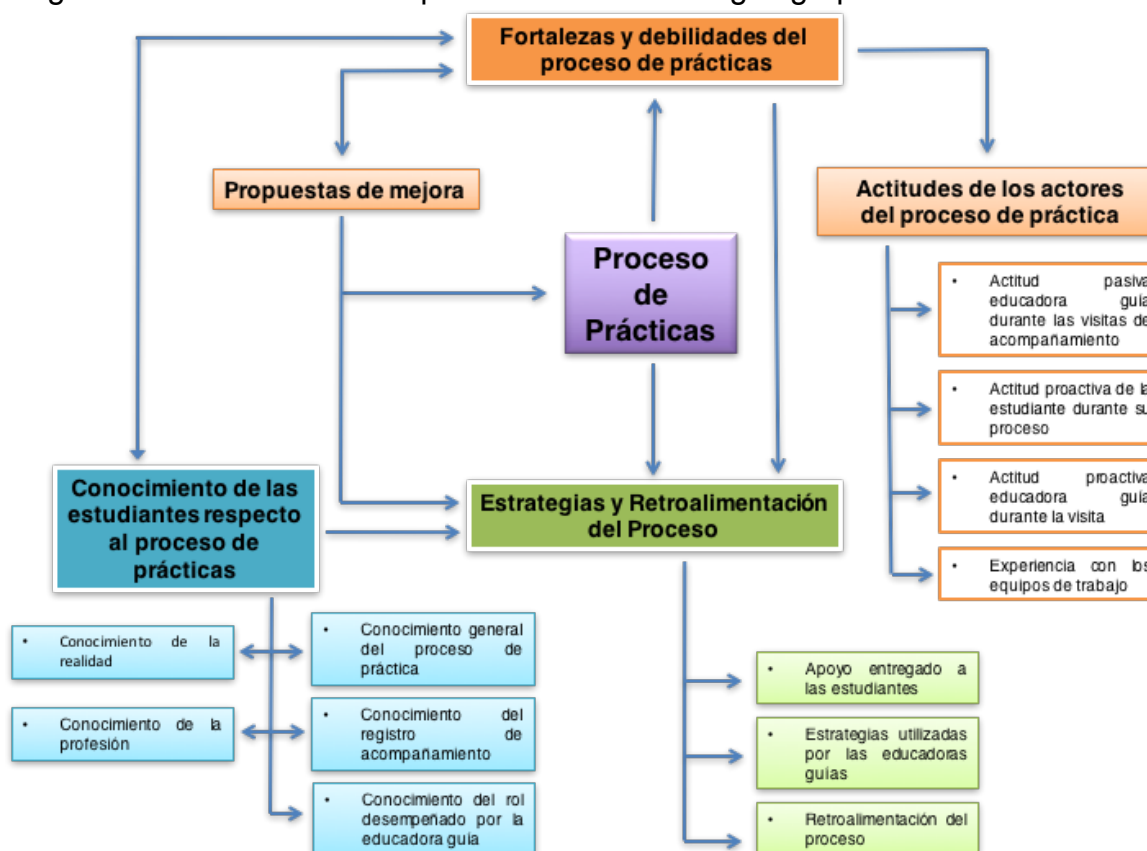


Fuente: Elaboración propia.

3. Análisis de los modelos interpretativos de grupos focales de estudiantes y educadoras guías y entrevistas a educadoras de aula.

3.1. Análisis interpretativo grupo focal estudiantes.

Figura N° 3.41: Modelo interpretativo de los hallazgos grupo focal estudiantes.



Fuente: Elaboración propia.

El proceso de prácticas desde la voz de las estudiantes:

Las estudiantes manifiestan a lo largo de sus discursos, un conocimiento de la globalidad del proceso de prácticas en el cual señalan como temática principal las fortalezas y debilidades de esta etapa formativa, considerando en este plano propuestas de mejora para el mismo. De esta primera mirada, surgen aspectos tales como las actitudes de los actores participantes en el proceso, los conocimientos que poseen las estudiantes del mismo y las estrategias utilizadas por quienes guían y acompañan este proceso.

Fortalezas y debilidades del proceso de prácticas

Las estudiantes consideran que el proceso de prácticas contribuye de forma positiva en su vida de formación profesional. En este sentido, valoran que se realicen desde el inicio de sus procesos formativos, ya que reafirman su vocación profesional. Al respecto Rubí, señala que “creo que esta universidad como imparte prácticas desde primer año, creo que es súper favorecedor porque por el trabajo que nosotras hacemos, que es trabajar con niños, es un trabajo súper delicado y de mucha vocación”; así también lo menciona Topacio, al señalar que “me encanta esto de tener práctica desde el primer año y no después como en otras universidades”.

En este plano, y desde el tópico que la práctica favorece y reafirma la vocación, Aguamarina plantea que:

[...] entonces, es como que uno aquí se da cuenta en primer año si realmente tienes pasta o si no sabes que mejor me cambio de carrera, no sirvo para esto, no es lo que a mí me apasiona”; Amatista añade, “que respecto a la vocación que uno debe tener para esta carrera, al tener práctica de formación desde primero uno se da cuenta si la tiene, si le gusta y también uno ve las realidades.

En este sentido las alumnas encuentran sentido a realizar prácticas tempranas puesto que contribuyen a que se den cuenta y tomen conciencia de la realidad a la cual se van a enfrentar, considerando que es solo una parte de lo que harán en el futuro, valorando así que dicha instancia se dé desde temprano en el plan de estudios. “Siento que eso para nosotras es un plus distinto, ser más jugada, pro-activa, todo eso se va dando desde primer año, así que creo que para nosotras que estamos en formación es súper beneficioso tener prácticas semestrales” (Rubí).

De acuerdo a lo anterior, Mignorange (1998) citado por Tello (2007), plantea que estos procesos contribuyen a “que se aproxima al mundo de la práctica, los estudiantes aprenden haciendo, aunque su hacer a menudo se quede escaso en relación con el trabajo propio del mundo real” (p. 92). Estas ideas son corroboradas también por autores como Douglas (2010) y Campbell (2012).

Dentro de esta temática relacionada a las fortalezas del proceso, las estudiantes valoran aspectos fundamentales, además de los ya mencionados,

contemplando que la instancia de práctica favorece los procesos reflexivos desde la acción que desarrollan.

Va en la motivación por reflexionar, porque si no pasa termina el día y uno no lo hizo con razón, uno lo piensa no lo hace, es como sí, pasó esto y sería. Entonces ese no es el objetivo de tu práctica, es importante que al final del día como decía mi compañera, tenemos que tener nuestra propia reflexión, qué hice bien, por qué pasó esto, etc. al final eso es lo que complementa tu formación (Topacio).

Lo referido a los procesos reflexivos es fundamental para autores como Kessels y Korthagen (1996) y Shön (1992). Para este último autor, la reflexión da lugar a la experimentación “in situ”, entendido como idear y probar las acciones desarrolladas explorando los fenómenos recién observados, confirmando así, la comprensión provisional de los mismos y afirmar qué pasos o procedimientos se han seguido para hacer que las acciones se reconstruyan de la mejor manera. Es fundamental identificar las capacidades reflexivas en la formación inicial docente, ya que éstas son las que nos permiten transformar los conocimientos, analizar e interpretar la realidad educativa, esto, a través de las prácticas pedagógicas. Conjuntamente a ello, estos procesos de reflexión en la práctica colabora según Hillier (2005), a la autoformación de los futuros profesionales.

Es importante mencionar que dentro de las fortalezas que señalan las estudiantes, mencionan la valoración por el acompañamiento que realiza la educadora guía durante el proceso de prácticas pedagógicas, debido a que “las profes siempre han estado ahí al lado tuyo brindándote apoyo, creo que ese también es un factor súper importante” (Zafiro). Por su parte, Topacio también releva esta función de orientación como fundamental al momento de realizar su ejercicio práctico, al señalar que:

Como mi caso que agradezco que mi profe guía siempre está al lado mío para todo, en cualquier momento del día me responde, cualquier duda de cualquier situación dentro del jardín, sea buena o mala, a veces he tenido algunos problemas en el jardín y ella me ha solucionado todo en seguida, diciéndome dime qué pasó, qué crees que deberías hacer, por qué crees tú que fue así, y ahí te dice podrías hacer esto, tal y tal cosa, entonces ahí uno se siente bien, porque uno dice al menos tengo en quien apoyarme para seguir adelante en la práctica (Topacio).

Ópalo también se manifiesta de forma positiva a la persona que acompaña el proceso al expresar que, “entonces yo igual he tenido que

aprender de mi educadora guía cómo desenvolverme ahí, ella me ha ayudado a llevar esta situación, porque me ha hecho reflexionar de este tipo de realidades”. Al respecto, Zabalza (2007), afirma que “La relación entre profesor y estudiante trasciende, en estos casos, el marco de su propia disciplina y se convierte en “formador” y “orientador” del estudiante” (p. 132); concordando con lo mencionado por las estudiantes al valorar el proceso de acompañamiento que realizan las docentes de la universidad.

Dentro de este proceso de acompañamiento y desde la importancia que las estudiantes le otorgan al proceso reflexivo, también consideran una fortaleza la elaboración de los registros pedagógicos.

Podría ser el registro que nosotras tenemos que hacer después, diario dialogado, registro incidental, ahí sería como otra estrategia también, porque tenemos que analizar una situación, con elementos teóricos, pero después la educadora a uno le entrega retroalimentación de eso, sobre la reflexión de una (Amatista).

Finalmente otros aspectos que se constituyen como fortalezas según la voz de las estudiantes, son las vivencias positivas que tienen en los centros de prácticas, la progresión que se hace desde el acompañamiento realizado por las educadoras guías y las diferencias de formación universitaria existentes con otras casas de estudios.

Así como relatan las fortalezas que consideran durante el proceso de prácticas, las estudiantes también se refieren a aquellas debilidades que están presentes en este contexto formativo. En esta categoría, se refieren principalmente a dos aspectos. El primero se relaciona con la disposición que tienen las educadoras de aula, esto es, en el momento de recibir a las estudiantes y brindarles apoyo considerando que son un referente para ellas. “Hay veces que la educadora no está mucho en el aula, son pocos los casos que yo puedo decir que me tocó una educadora que siempre estaba en el aula” (Esmeralda). Esmeralda agrega que: “por ejemplo en esta práctica yo no he visto a la educadora hacer una actividad en el aula, o están las técnicas o yo, pero no he podido aprender cómo ella hace las actividades, sacar cosas buenas”. Por su parte, Ópalo expresa “pero hay otras veces que de verdad nada, cero preocupación y atención, entonces igual son distintas educadoras en cada práctica”.

Para las estudiantes este punto es importante en cuanto requieren de un apoyo al momento de ingresar a las diferentes realidades de prácticas donde se insertan, debido a que la educadora de aula:

[...] acompaña desde la instrucción y sobre todo desde el modelaje. Los tutores son los referentes educativos más poderosos y eficaces para el estudiante. Su tarea docente es reconocida a través del trabajo pedagógico que realizan con los estudiantes y a través de la atención y del seguimiento de las prácticas (Puig, 2006, p.15).

En este sentido, es relevante mencionar que para las estudiantes es fundamental la cercanía, el apoyo y la retroalimentación dada por aquellas docentes que se encuentran en el sistema educativo y de las cuales quieren conocer su desempeño profesional, así como también de los equipos técnicos que están presentes en sala.

Yo aproveché de preguntarles sugerencias que podían tener conmigo, si es que algo podía mejorar, de cómo hago las actividades y me dijo así como, si veo algo te aviso, entonces, como que esa parte falta, hay buena relación, pero no retroalimentación, y ha sido como la tónica de todas mis prácticas, que en verdad no está (Amatista).

El segundo aspecto al cual se refieren las estudiantes como debilidad del proceso de prácticas, son las diferencias entre las educadoras guías al momento de evaluar, debido a:

[...] que eso también pasa que no están como, no está como estipulado el proceso de acompañamiento, por ejemplo hay educadoras que evalúan cómo ando vestida, hay otras que quizás le da lo mismo si tengo un jeans rasgado o no, como hay otras que no les da lo mismo, no sé. Entonces eso como que no está bien definido entre las educadoras guías. No hay un criterio, es como de cada una (Esmeralda).

Se hace evidente que al momento de evaluar las estudiantes sienten que es distinta según sea la persona que aplique la pauta, ya que “hay veces que algunas lo hacen y otras no, entonces depende de la educadora y cómo trabaja” (Amatista).

Frente a este mismo aspecto sobre las debilidades del proceso, es relevante mencionar otros elementos que están presentes y que son señalados por las estudiantes, entre ellos podemos mencionar el poco de tiempo de visita en sala al momento de ir a acompañar a la estudiante, “hay veces que unas van

una hora, otras media hora, otras cinco minutos” (Lapislázuli); Amatista añade “que el tiempo no tiene como un criterio de ya, la hora que se tiene que estar en la sala”. Por su parte Topacio añade que

[...] el tiempo cuando van a visitar también a veces es mínimo, no sé por ejemplo, mi educadora hace poco estuvo [...] no sé, ¿cinco minutos? y en ese tiempo no ve nada lo que son las cuatro horas que estoy dentro del jardín (Topacio).

Otro elemento mencionado en este plano, es la periodicidad de las visitas que realiza la educadora guía durante el proceso. Al respecto Rubí expresa:

[...] he visto a lo largo de los años que llevo en la carrera que hay educadoras que dejan para el último las visitas, entonces te apuran, para ir a visitarte las tres veces, ya que han ido una vez y les faltan dos, entonces te apuran tu proceso para poder ellas cumplir también en la universidad, entonces eso no está bien.

La misma Rubí añade que ha “visto harto en compañeras, niñas de otros cursos, que las profesoras dejan para el último ese tipo de cosas, debería existir un protocolo de visitas por meses, algo así”. Al respecto, al interior del grupo de educadoras guías se han conversado orientaciones y criterios para el proceso de acompañamiento de prácticas, sin embargo, se deben considerar estos elementos de manera de mejorar el accionar de las docentes durante las visitas a terreno de las estudiantes, considerando el tiempo en sala y la organización de tales visitas en el tiempo durante el semestre académico.

Finalmente, y en relación a las debilidades señaladas por las estudiantes, se puede mencionar la falta de comunicación entre la educadora guía y la educadora de sala, ya que en este aspecto las estudiantes expresan que debiesen existir mejores canales de comunicación. Conjuntamente a ello, la poca valoración que tienen las estudiantes de los registros pedagógicos que deben elaborar luego de cada visita de acompañamiento con el propósito de desarrollar competencias reflexivas. Y finalmente, se debe evidenciar el sentir negativo de las estudiantes respecto del rol que cumple la docente que acompaña el proceso.

Depende de cada profesora, que es como va igual de la mano con la personalidad de la profesora, me ha tocado profesoras que han estado encima mío como hay profesoras que no, que solamente en el momento en que te van a visitar te preguntan y solamente te hablan de la situación que ella vio y nada más, no te preguntan cómo tu proceso, la práctica en la semana, como que se olvidan de ti de repente en la semana (Esmeralda).

Por su parte Topacio plantea que:

He sabido de compañeras que le ha pasado eso, que dicen de dónde sacó la motivación si tengo un problema dentro del jardín y además mi profe guía no me apoya, o siempre anda ocupada qué sé yo, está como esa parte.

Sin duda este es un tema para analizar, puesto que la docente que acompaña tiene un rol fundamental donde debe no sólo orientar a la estudiante en sus procesos de práctica, sino que debe dar un apoyo y potenciar en ellas las competencias a desarrollar en su proceso de formación.

Otro concepto teórico que aparece dentro del criterio de fortalezas y debilidades es el que apunta desde una mirada constructiva, donde las estudiantes entregan sugerencias con el propósito de optimizar el proceso, esto traducido en las propuestas de mejoras las cuales se refieren mayormente a las acciones desarrolladas por la educadora guía durante la visita de acompañamiento y el momento de evaluar. Entre ellas destacan el trato homogéneo hacia las estudiantes; Amatista señala que “con unas son de una manera y con las otras de otra”. Un segundo elemento es la construcción de un protocolo, debido a que “no hay como un protocolo, que quizás algunas educadoras guías se enfocan mucho en como uno va vestida y quizás estas otras no, lo mismo pasa con el tiempo que le dedican a uno y al jardín” (Ámbar); Topacio añade que “se establezca un protocolo que nosotras también conozcamos con todos sus detalles las estudiantes y que exista interés y disposición de ambas partes, estudiantes y educadoras, que sea algo recíproco”. Conjuntamente a ello, plantean temas de información por parte de las educadoras guías entre un semestre y otro, socializando toda la información relevante: “lo que podría hacerse es que las educadoras se complementen, la anterior y la nueva, que exista un traspaso de registros de historial de la alumna” (Esmeralda).

Dentro de estas propuestas de mejoras, las estudiantes consideran que

Igual sería bueno que tuviéramos una educadora durante todo un proceso, porque ella igual va viendo la superación de una, de repente una educadora dice tú no hiciste eso, pero quizás si tuviera una fija, ella podría ver lo que he avanzado respecto a eso a lo largo de mi proceso (Esmeralda).

Sin embargo, en este mismo tema hay algunas que piensan que es preciso tener la mirada de distintas docentes durante el proceso.

Yo difiero en eso, creo que es bueno tener distintas miradas, distintas opiniones, ahora me parece que me tocó dos años seguidos con una educadora, o dos semestres no me acuerdo bien, pero creo que es bueno tener distintas miradas, porque así como vamos pasando por distintos jardines, porque por algo pasamos por distintos jardines, si no nos dejarían en uno solo y verían todos nuestros procesos de siempre (Rubi).

Finalmente en este plano, es necesario exponer que las estudiantes también consideran importante el trabajo articulado y en triada, donde cada una de las participantes del proceso tengan la instancia de reunirse y conversar en relación al desempeño de ellas. Aguamarina señala este aspecto como una experiencia positiva al plantear que “existió una gran retroalimentación de ella desde el principio a fin, conversó con la educadora de sala, entre las dos buscaron soluciones y nos dieron a conocer eso”. Al respecto, una de las dificultades para llevar adelante estos procesos, es aunar los tiempos, ya que

[...] igual es difícil, porque si bien de repente las educadoras guías no tienen el tiempo para ir a las visitas o hacer estas mini reuniones para poder hablar del proceso, creo que sería igual complicado la instancia de juntarse además con la educadora de aula (Rubi).

Por otra parte, pero siguiendo con este mismo punto, las estudiantes consideran que debe haber un criterio y un conocimiento sobre la evaluación que aplican las educadoras guías y las educadoras de aula, y en esta instancia, generar la retroalimentación del proceso en triada.

Hay veces que la Educadora de Aula no sabe cómo evaluarnos, no sabe de lo que se trata la evaluación, entonces ese podría ser un punto, así ellas se pondrían de acuerdo en los objetivos de la práctica y todo eso, entonces desde ahí que nazca una retroalimentación en conjunto hacia nosotras, aunque los objetivos de práctica deberían estar claros del principio, así la retroalimentación sería del progreso entero de una (Lapislázuli).

Aspectos de los actores del proceso:

Dentro de los discursos expresados por las estudiantes de la Escuela de Educación Parvularia de la Universidad de Valparaíso, aparece como temática relevante las Actitudes de los actores del proceso, considerado como un concepto teórico luego de realizada la codificación selectiva. En este sentido, se

manifiestan de manera positiva frente a la actitud proactiva que adopta la educadora guía durante la visita en terreno,

[...] es como la cercanía que tienen las profes cuando te van a visitar, no es como que se paran en una equina a mirarte a anotar, sino que se acercan, participan con los niños, se incluyen en las experiencias con el grupo, entonces encuentro que eso también es súper favorecedor (Zafiro).

En este mismo sentido, y considerando la actitud proactiva de la educadora guía, las estudiantes se manifiestan respecto a su propio rol en práctica, donde consideran que deben ir asumiendo de forma progresiva sus acciones en el nivel donde se encuentra, desarrollando una competencia de autonomía principalmente en la toma de decisiones.

Igual yo creo que va como iniciativa propia, o sea uno no puede esperar que la educadora guía nos solucione todos los problemas que nos surgen en el jardín, quizás no está en sus manos, sino que en nosotras también ser autónomas, así uno también aprende (Amatista).

Finalmente en este mismo ámbito, las estudiantes se refieren a la actitud que disponen los equipos de trabajo donde se incorporan en los centros educativos. En este sentido, hay una mirada positiva focalizado en el apoyo que reciben, por ejemplo Ámbar plantea:

Tuve muy buena relación con el equipo en mi primera práctica, entonces eso igual como que toma más motivación, generalmente cuando uno en primero recibe mala experiencia con el equipo más que con los niños uno se desmotiva, en mi caso no fue así.

Por su parte Diamante plantea que:

Entonces hay que pasar por el proceso de conocer al equipo e involucrarse en él, estoy súper contenta y no sé si es suerte o qué, pero siempre he sacado muy buena experiencia de ellas, han sido personas que siempre han estado retroalimentándome y han favorecido mi proceso.

Conjuntamente a lo anterior, las estudiantes también se refieren a generar un trabajo más colaborativo y donde reciban más apoyo y orientación de los equipos instaurados en los centros de prácticas, es decir, en ocasiones reciben el apoyo de la educadora de aula:

[...] pero el problema se dio con las técnicas que también son parte del equipo, pero eso también te afecta, entonces ahí uno va a tu primera práctica, lo que esperamos es aprender mucho de ellas, pero también si ellas no tienen disponibilidad de enseñarnos uno queda así como ¿qué hago? (Topacio).

Esta situación también se visualiza en aspectos vinculados con la falta de comunicación entre el equipo técnico y la estudiante, al respecto, Ópalo plantea que “en mi práctica nadie habla conmigo, es como una relación casi que ni siquiera me saluda”.

Estrategias y retroalimentación del proceso

Desde la indagación de los discursos de las estudiantes, y considerando el propósito del estudio en cuanto identificar las percepciones de los actores del proceso, las estudiantes respecto a las Estrategias y retroalimentación, manifiestan conocer con claridad las acciones que realizan las educadoras guías al momento de acompañarlas en el proceso y que permiten generar instancias de reflexión. En este sentido, se menciona dos aspectos fundamentales en esta categoría. El primero, referido a la realización del taller de práctica como estrategia que permite socializar diversas vivencias no sólo con sus compañeras, sino que además, como un momento donde está presente la educadora guía.

Lo otro es que existen las clases que tenemos de taller de prácticas, bueno igual dependiendo de qué curso es como se trabaja, me acuerdo que en primero teníamos como una clase, teníamos taller y aparte una reunión con las educadoras guías a veces, entonces igual ahí compartimos entre todas las compañeras y conocemos realidades de otras niñas, de lo que están pasando [...] y ahí uno conversa y comparte experiencia, entonces yo creo que también es una estrategia (Zafiro).

Para las estudiantes, la instancia del taller es donde se genera el diálogo que contribuye a reflexionar en la acción, debido a que “Son muchas situaciones que ocurren en práctica que son necesarias conversar con otras para ver si uno lo abordó de buena manera” (Amatista), y de este modo, buscar soluciones en conjunto en función de una situación determinada. Al respecto Ámbar recuerda un “taller que hicieron, onda de cinco, y un grupo planteaba una situación y el otro daba solución, y ahí la que nosotros dábamos la profesora que estaba a cargo nos iba complementando”.

Sin perjuicio de lo anterior, las estudiantes consideran que si bien es una estrategia que ayuda en el tema de reflexión, de buscar soluciones, y de socializar experiencias, les solicitan trabajos que los consideran negativos para su proceso. Por ejemplo Aguamarina plantea que “Igual nos empiezan a pedir más trabajos, portafolios, a medida que uno va pasando de curso, se van poniendo más desafíos y exigiendo más cosas dentro de la práctica”.

Conjuntamente al taller, las estudiantes mencionan otras estrategias que consideran importantes para su desarrollo como futuras profesionales, entre ellas destacan, las reuniones con educadoras guías, registros pedagógicos y el registro de acompañamiento; estrategias que señalan como una ayuda al momento de contribuir en su proceso. Rubí señala que “También te dan la posibilidad totalmente abierta de tener reuniones con ellas, de poder conversar cómo fue el proceso”. Aguamarina añade desde una mirada positiva, “encuentro que es la que te enriquece más en tus reflexiones, que los diarios dialogados o la clase, encuentro que esa instancia, estudiante educadora, es la más potente de todas”.

En relación a la estrategia del registro pedagógico Amatista expresa que

Podría ser el registro que nosotras tenemos que hacer después, diario dialogado, registro incidental, ahí sería como otra estrategia también, porque tenemos que analizar una situación, con elementos teóricos, pero después la educadora a uno le entrega retroalimentación de eso, sobre la reflexión de una.

Y en relación a los registros de acompañamiento entregado por las educadoras guías a las estudiantes después de cada visita; estrategias que para Wichmann et al. (2012), tienen una papel preponderante en los procesos de retroalimentación, Rubí menciona que:

[...] el hecho de que ellas te entreguen un registro por ejemplo, después de cada visita, eso también te da a ti como, es una guía rara, o sea, para que en la siguiente a lo mejor podamos hacer ciertas cosas que tenemos falencias, mejorarlas, y también te van mostrando lo bueno, porque no solamente ponen lo que te falta, sino lo que hiciste bien, las cosas positivas de esa visita (Rubí).

Ahora bien, dentro de las estrategias que reciben las estudiantes durante el proceso de prácticas, ellas manifiestan preferencia por la instancia que tienen para dialogar “cara a cara” con la educadora que la acompaña. Ese momento es para ellas, el que más contribuye en el proceso de reflexión desde las

acciones que realizan en el aula. Aguamarina plantea que “en lo personal siento que lo que me hace más reflexionar es la conversación íntima con la profesora”; Esmeralda añade que es en ese momento donde se sienten en confianza, ya que “cuando uno está con su profesora ahí uno se suelta más, porque no hay nota de por medio”. Por su parte Ópalo se suma a lo señalado por Esmeralda, debido a que “valora más la conversación personal que tiene con la profesora”.

En este plano, las estudiantes mencionan como importante el apoyo entregado durante el proceso desde dos perspectivas. Primero desde la educadora guía, ya que “las profesoras son súper, así como familiares y cercanas, entonces uno tiene como toda la confianza para poder decirles, pasó esto, qué podría haber hecho o algo, entonces como que la retroalimentación yo personalmente la valoro mucho” (Amatista). Y segundo, desde la educadora de aula, “la verdad es que todos los días al final, la educadora de sala a mí me dice cosas que quizás yo podría mejorar o empezar a hacer” (Ámbar). En ambas situaciones existe concordancia y una valoración positiva por parte de las estudiantes de la ayuda que reciben de ambas profesionales.

Sí igual yo creo que es importante ese rol que cumple tanto la educadora de sala como la educadora guía, porque por ejemplo en mi experiencia he tenido educadoras de sala que me han ayudado, diciéndome lo que hago bien o mal, y eso es bueno que a través de su experiencia nos ayude (Ópalo).

En ocasiones, en este proceso cobra suma relevancia la retroalimentación de los pares, proceso altamente valorado por autores como Di Tommaso (2012) y Arco y Fernández (2011).

Creo que es bueno recibir retroalimentación, en mi caso también tengo una compañera y nos entrega retroalimentación la técnico, entonces para ella todo lo que yo hago está bien, entonces yo le pregunto a mi compañera y luego reflexiono en torno a las dos opiniones y luego lo que yo creo que hice bien y mal” (Lapislázuli).

Conocimiento de las estudiantes respecto al proceso

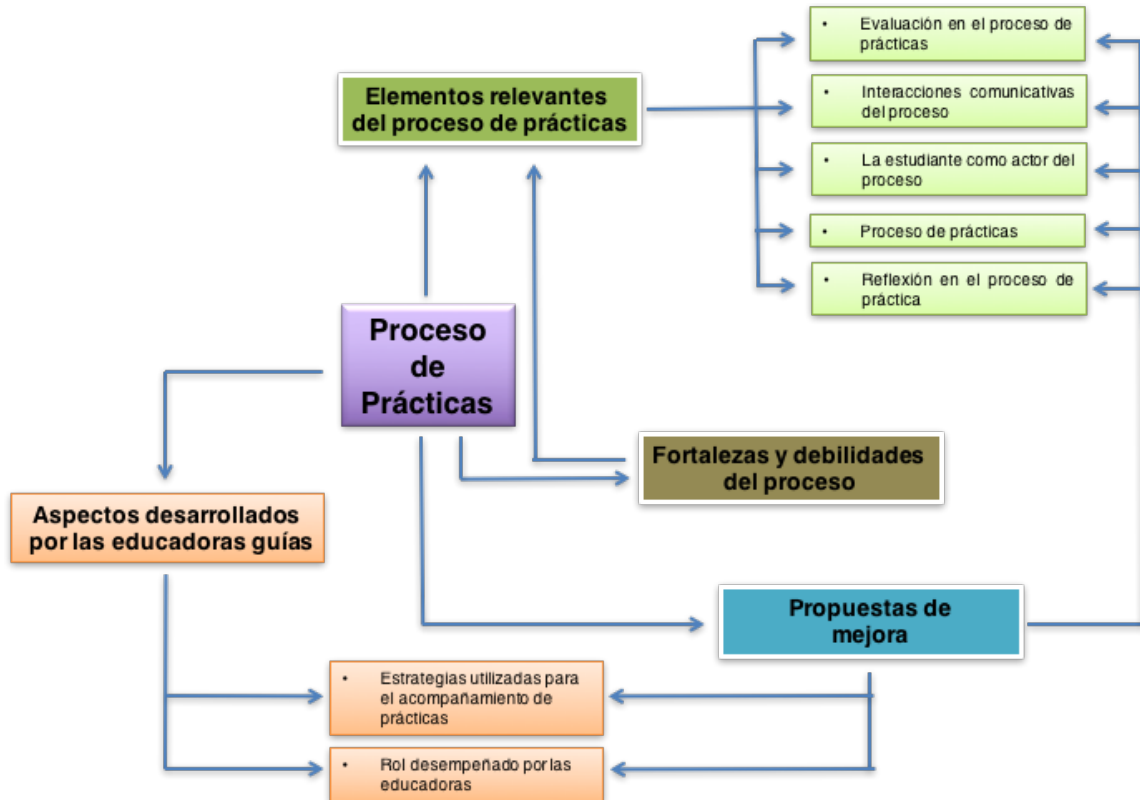
En esta categoría, las estudiantes manifiestan el conocimiento que poseen del proceso de prácticas en general, sin embargo, se focalizan en aspectos tales como el registro de acompañamiento, el rol de la educadora guía, el conocimiento de la realidad y de la profesión que van a desarrollar. En síntesis, ellas visualizan e identifican el cómo se realiza el proceso de prácticas

y cómo son los procedimientos que la definen en cuanto a lo más general.

Uno siempre va de menos a más, respetando nuestro ritmo, porque partimos desde la observación, la segunda si no me equivoco también es de observación, luego una práctica intermedia y así uno va adquiriendo nuevos desafíos, tanto de lo que plantea la misma carrera y lo que uno se plantea como desafíos personales, porque siempre te vas exigiendo un poco más y aparte, como decía ella, todo va a la par con los conocimientos que te están entregando en clases (Zafiro).

3.2. Análisis interpretativo grupo focal educadoras guías.

Figura N° 3.42: Modelo interpretativo de los hallazgos grupo focal educadoras guías.



Fuente: Elaboración propia.

El proceso de prácticas desde la voz de las educadoras guías:

Las educadoras guías evidencian por medio de sus discursos, aspectos tales como en, los elementos que están presentes en el proceso de prácticas desarrollado, los aspectos que son desarrollados por ellas mismas como quienes cumplen un rol fundamental en el acompañamiento de las estudiantes, al igual que en el caso de las estudiantes ponen de manifiesto las fortalezas y debilidades del proceso, y aportan entregando sugerencias de mejoras al proceso de formación profesional de las estudiantes.

Elementos relevantes del proceso de prácticas

En esta categoría, las educadoras guías consideran diversos elementos que están presentes y se vinculan durante la formación práctica de las estudiantes. Ponen de manifiesto aquellos aspectos presentes desde su rol de educadoras guías, como la reafirmación de la vocación, las competencias declaradas en el perfil de egreso, los aspectos formales del proceso, la progresión del mismo, su valoración y la diversidad de realidades y contexto donde se incorporan las estudiantes.

Del mismo modo como lo mencionan las estudiantes, las educadoras guías consideran que las prácticas contribuyen en la reafirmación de la vocación al encontrarse en situaciones similares a la realidad del desempeño de la profesión elegida.

[...] creo que es importante que nuestras prácticas comiencen en primer año, porque las chicas en sus primeras prácticas se dan cuenta si esto es o no para ellas y logren visualizar qué es lo que harán el resto de su vida, entonces es súper importante que sean desde primer año (Camelia).

En este punto es importante mencionar que la Escuela de Educación Parvularia de la Universidad de Valparaíso, incorpora a las estudiantes en prácticas a partir de segundo semestre de formación, de manera de acercarla a la realidad, favoreciendo así la reafirmación de su vocación, esto considerado en la Línea de progresión de prácticas vinculada al Campo Focal 2, donde se distingue la construcción de competencias transversales de la identidad profesional (Escuela de Educación Parvularia, 2012).

También y ligado al tema vocacional, se hace relevante precisar que las educadoras guías consideran que práctica es un proceso que va progresando en la medida que las estudiantes avanzan curricularmente en su formación profesional, por lo cual, el proceso de acompañamiento se desarrolla en concordancia a ello. Aspecto también mencionado, aunque en menor grado, por las estudiantes.

Tenemos primero las visitas de acompañamiento, que dependiendo del año, nivel, es el número de veces que la vamos a ver, cada una tiene estipulado el número de visita, pero si se requiere de más se pueden realizar más, y esa visita tienen también, con el tiempo lo hemos ido puliendo, esa visita tiene criterio, qué características tiene, el tiempo de la visita (Jazmín).

Lo cual sin duda es un aspecto a valorar, debido que a través de los procesos de prácticas, las estudiantes pueden vincular la díada teoría y práctica (Ávalos, 2002; González, 2008; Pérez-García, 2001; Zabalza; 2011).

Entonces es fundamental que las chicas vayan a práctica, aplicar lo que van aprendiendo y visualizar de forma crítica algunas situaciones, ya que al recibir teoría pueden ir reflexionando sobre lo que observan y lo que se les ha entregado. Uno también va visualizando los comportamientos, las características, las actitudes que tiene la estudiante para ir reconociéndose en la carrera que eligieron (Dalia).

En general, y de acuerdo a los elementos relevantes mencionados en el proceso de práctica, existe una valoración positiva por parte de las educadoras guías, en el sentido que es un proceso fundamental para que las estudiantes desarrollen sus competencias profesionales. Al respecto Zabalza (2011), considera que el aspecto práctico es relevante en la formación docente, debido a que es la instancia donde convergen los saberes teóricos y prácticos desarrollando competencias que proyectan el perfil profesional.

Uno los valora porque son un espacio donde uno puede ir más menos percibiendo y observando cómo las estudiantes se van apropiando de la profesión y uno también se puede ir retroalimentando sobre cuáles son los énfasis o los focos que uno puede ir desarrollando o potenciando o fortaleciendo también, de acuerdo a lo que nosotras pensamos como proyecto profesional que queremos implementar (Jazmín).

Respecto a lo señalado por Jazmín, sin duda un aspecto central para las docentes de la universidad, es el conocimientos respecto a los aspectos formales del proceso y los procedimientos a realizar durante el acompañamiento, del cual señalan poseer conocimiento.

Cuando yo entré a trabajar a la carrera, me entregaron un protocolo del proceso de acompañamiento, de las horas que estaban estipuladas, del registro de acompañamiento posterior, los tipos de registros pedagógicos que hacían las estudiantes, entonces uno más o menos ya tiene la orientación general, lo demás también lo va viendo desde las reuniones que tiene con las educadoras (Margarita).

Al respecto, Dalia declara “que tenemos coordinación y criterios para el acompañamiento”: Sin perjuicio de lo anterior, en el apartado anterior destinado a las percepciones de las estudiantes, en este aspecto mencionan que falta que

las educadoras tengan un protocolo u orientaciones claras y definidas, lo que nos muestra opiniones contrarias en este contexto.

Ahora bien, en relación a los procesos reflexivos que se presentan en este proceso, las educadoras guías plantean que

[...] un gran porcentaje de las estrategias que utilizamos logran la reflexión, pero igual siento que siempre vamos a tener que ir buscando nuevas, porque en definitiva cada uno vive la reflexión de acuerdo a su propia forma de enfrentar un poco la práctica y el mundo (Jazmín).

En este contexto, para las educadoras guías la reflexión contribuye a mejorar el proceso de práctica de las estudiantes, debido a que “es un poco el poder verse a ellas mismas, pero también ir viendo los aspectos que pueden mejorar, lo que significa ir formando su autocrítica” (Jazmín), señalando la importancia de la reflexión entre pares, ello porque “se nota que reflexionan, sobre todo en el bienestar de los niños, y yo creo que es súper válido el que sus compañeras opinen y las aconsejen” (Camelia). Esta posibilidad de tutoría entre pares es destacada por autores del ámbito anglosajón (Di Tommaso, 2012; Evans y Moore, 2013), y del contexto Español (Arco y Fernández, 2011); aspecto también precisado y valorado por las estudiantes.

Conjuntamente a lo ya señalado en esta categoría, las educadoras guías relevan aspectos fundamentales tales como la evaluación en el proceso de prácticas, las interacciones comunicativas y la estudiante como actor fundamental del proceso. A continuación se señalan las evidencias más importantes de cada uno de estos.

De la evaluación en el proceso de prácticas, las educadoras guías se refieren a tres momentos fundamentales. El primer momento de retroalimentación se relaciona a la evaluación realizada por ellas a las estudiantes, proceso que en palabras de Margarita, se ha ido mejorando con el tiempo: “Cuando se entrega la nota ahí se hace un proceso más de retroalimentación, habían ocasiones en que solo se entregaba la nota y las estudiantes quedaban descontentas, entonces igual hemos tratado de orientar harto el proceso”. El segundo momento, está referida a la evaluación que hacen las estudiantes a la educadora guía al finalizar el proceso.

Sí nos evalúan en el proceso de evaluación docente y hay un documento aparte que tiene que ver con la evaluación de las educadoras guías. Se da a conocer a nosotras, y se conversa de acuerdo a los resultados, aunque en realidad no es muy específica la evaluación, más que nada uno evalúa resultados, porcentajes, ahora habitualmente somos bien evaluadas, siempre es sobre el 90, 95%, algunas tienen 100% (Dalia).

Finalmente el tercer momento, se refiere a la evaluación que hace el centro de práctica a la estudiante, considerando su desempeño en el proceso. En este aspecto, las educadoras guías comentan sobre la importancia que esta evaluación se realice durante todo el proceso y no solamente al final. Al respecto, Jazmín señala que a los centros se les solicita “que ojalá la vean a comienzo de semestre y puedan retroalimentar a la estudiante durante y no sólo al final del proceso, sino que durante todo el proceso”.

Ahora bien, respecto a las interacciones comunicativas, las educadoras guías consideran como relevante el diálogo generado entre los actores que participan en el proceso; entre estudiantes y educadoras guías, entre educadoras guías y educadoras de aula y entre la estudiante y la educadora de aula. En palabras de las educadoras guías, el primero es el más valorado por las estudiantes, debido a que “ese momento de conversación para ellas es súper importante que uno se de ese tiempo, que uno converse con ellas, si bien ellas reflexionan desde un aspecto formal, igual uno busca ese espacio cuando las retroalimenta” (Margarita).

Las educadoras guías consideran que existe una disposición positiva por parte de las estudiantes para establecer un diálogo entre ellas, “se nos acercan a hablar cosas buenas o malas y cuando estamos habitualmente dispuestas a escucharlas y retroalimentarlas uno nota su buena acogida” (Dalia). Espacio que para ellas, educadoras guías, se convierte en fundamental para la reflexión. Dalia plantea que “tal vez luego de una conversación donde nosotras le podemos hacer esta retroalimentación, donde le planteamos cuál será tu dificultad, qué quieres analizar, cómo podrías haber hecho tal cosa, etc. incluso desde sugerirle dónde podrían investigar más al respecto” (Dalia).

Es importante recordar que en el apartado anterior, las estudiantes se refieren al diálogo entre ellas y su educadora guía como una de las estrategias que más prefieren durante el proceso de práctica. Diálogos que para Stefani et al. (2006), son esenciales.

Finalmente, en relación a la temática vinculada a la estudiante como actor principal en el proceso de prácticas, un primer aspecto que señalan las educadoras guías es la actitud frente a sus visitas. Ellas, “se ponen ansiosas cuando uno las va a ver [...] esperan que uno las retroalimente en el momento prácticamente, porque están a la expectativa de recibir una retroalimentación” (Jazmín).

Un segundo punto declarado por las educadoras guías, es la falencia observada en cuanto a las competencias desarrolladas de planificación, de liderazgo y trabajo en equipo y compromisos de asistir a reuniones. Respecto al primero, Jazmín señala que “planificar y evaluar yo siento que les cuesta mucho”. De acuerdo al segundo, Margarita plantea que “realizar un trabajo global tomando todo en conjunto, muchas veces por los contextos y porque también las chiquillas se tienen que atrever mucho más a proponer y a ser más líderes en esos procesos”. Y en relación al tercero, Jazmín menciona que en sus “responsabilidades profesionales, está esto si cumple con compromisos como reunión con educadoras guías, ahí está señalado, entonces hemos buscado estrategias para que ese espacio sí se dé porque lo valoramos y es necesario, entonces ellas saben que debiesen venir”; sin embargo, en palabras de las educadoras guías, en ocasiones es difícil que esta instancia se desarrolle de buena manera.

Aspectos desarrollados por las educadoras guías

En relación a este tema las educadoras guías consideran como importantes dos aspectos que están presentes en las acciones que ellas desarrollan durante el proceso de práctica. Por un lado, mencionan las estrategias que utilizan, y por otro, el rol que desempeñan.

Para Zabalza (2011), “Las estrategias son aquellos enfoques y modos de actuar que hacen que el profesor/a dirija con pericia el aprendizaje del alumnado. Las estrategias metodológicas se refieren a los actos favorecedores del aprendizaje” (p.102). En relación a estas estrategias que utilizan las educadoras guías para apoyar y orientar el proceso de prácticas de las estudiantes, ellas consideran que el registro de acompañamiento, documento escrito que se entrega luego de la visita y que para Lee y Evans (2012) cumple

un rol de retroalimentación del proceso, contribuye a que la estudiante tenga una mirada general de su desempeño, debido a que

Nos permite ir dando otra mirada e ir interiorizándonos en lo que va sintiendo y va reflexionando, creo que aunque nos cueste hacerlos a veces, es importante poder darle una mirada, porque a veces uno saca fotos como decía, y se fija en ciertos aspectos, pero esos quizás no son los que la vienen incomodando, que no alcanzan a ser conversados u observados, entonces a través de estos registros a uno le permite también conocer otros aspectos de la práctica de la estudiante (Dalia)

Sin perjuicio de lo anterior, algunas consideran que no es valorado por todas las estudiantes, debido a que Jazmín por ejemplo, señala que “luego de la visita, se elabora un registro de acompañamiento que se entrega a cada estudiante, que ese a veces esperan y otras no”.

Dentro de los registros, las educadoras hacen mención también a los registros pedagógicos, estos, referidos a los que las estudiantes elaboran una vez realizada la visita y cuyo propósito es generar en ellas los procesos reflexivos.

Respecto a qué tipo de registro tiene que ir desarrollando la estudiante, según su año de formación, partiendo por un diario dialogado, donde en realidad tiene que ver más con el sentir de la estudiante respecto a su vocación, como se ve inserta en el centro; luego registros incidentales, donde describe situaciones que le hayan llamado la atención de su práctica y terminamos con registros protagónicos donde ellas reflexionan sobre su propio actuar, esas estrategias apuntan a la reflexión (Dalia).

A opinión de las educadoras guías, este proceso de registros ha ido mejorando cualitativamente en cuanto a su elaboración, de modo que se han convertido en un real aporte a la reflexión de las estudiantes. Al respecto Dalia señala que “han sufrido un cambio en el proceso, en relación a los registros, antes eran muchos más registros por lo tanto muchas veces nos pasaba que escribían cualquier cosa, no existía reflexión”. En este contexto las estudiantes tienen miradas distintas, ya que si bien apoyan la elaboración de éstos registros como un aporte a su proceso, también hay otras que consideran que no le es significativo.

Dentro de las estrategias utilizadas por la educadora guía, destacan la ya

señaladas por las estudiantes, los encuentros personalizados “cara a cara”. Dichos encuentros en palabras de la educadoras, se realizan al menos dos o tres veces en el semestre, en el cual se genera una instancia de diálogo enriquecedor para ambas partes desde la socialización y reflexión de las experiencias en terreno. Jazmín, a través de estos espacios, se ha percatado

[...] que aquellas estudiantes que tienen una disposición a escuchar, recibir sugerencias son aquellas que en los procesos reflexivos son mucho más abiertas, siempre buscan nuevas miradas, escuchan sugerencias, desarrollan una autonomía, capacidad reflexiva casi natural, como que aflora, pero hay otras estudiantes que obviamente les cuesta más (Jazmín),

Conjuntamente a estas reuniones personalizadas, se dispone de otro espacio “de retroalimentación [...] hacemos talleres de práctica donde participa la educadora que hace el taller y todas las guías, en lo ideal, eso se da en los llamados encuentros con educadoras guías, y esos son muy bien evaluados” (Jazmín). Camelia añade que en estos talleres, las estudiantes “nos cuentan qué les pasa en la práctica [...] aparte de recibir sugerencias y apoyo también de sus compañeras”. En este sentido, se presenta una coincidencia en el sentir de las educadoras guías y las estudiantes; ambos actores valoran estas instancias de encuentro, otorgándole un carácter de provechoso para el proceso en sí, además de contribuir en el desarrollo de competencias reflexivas.

De manera particular, las educadoras guías valoran este espacio debido a que otorga la posibilidad a las estudiantes de vincular aspectos teóricos adquiridos en las diferentes asignaturas, con los saberes prácticos que están experimentando en sus prácticas pedagógicas.

Ahí se da el cruce entre la teoría y la práctica, donde vamos juntando de las asignaturas, principalmente de las didácticas con lo que pasa en sus centros de prácticas, y también los talleres de práctica tienen diferentes exigencias o los contenidos que se tratan son de acuerdo al nivel de práctica que están cursando (Camelia).

Al respecto autores como Kane et al. (2002) y Light et al. (2009), afirman que en la práctica es fundamental que los estudiantes logren relacionar los aspectos teóricos con los prácticos, ya que es en este momento, donde ambos saberes se conectan y vinculan, lo cual se condice con la reflexión en la acción.

Otro espacio que destaca entre las estrategias utilizadas por la educadora guía, son las visitas en terreno que realizan durante el semestre a las estudiantes.

Tenemos primero las visitas de acompañamiento, que dependiendo del año, nivel, es el número de veces que la vamos a ver. Cada una tiene estipulado el número de visita, pero si se requiere de más se pueden realizar más, y esa visita tienen también, con el tiempo lo hemos ido puliendo, esa visita tiene criterio, qué características tiene, el tiempo de la visita (Jazmín).

A partir de esta mirada de las estrategias utilizadas para el acompañamiento de las estudiantes en sus procesos de práctica, autores como Martínez y Raposo (2011), consideran que es el “tutor” de práctica quien debe propiciar, por medio de un andamiaje, que los estudiantes se sitúen en una realidad, la comprendan, definan, cuestionen y construyan por medio de actos reflexivos. Para ello, deben recurrir a diversas formas o caminos, comunicando su experiencia profesional y demostrando con acciones concretas el desarrollo y vinculación de saberes.

El mismo autor afirma que es el docente que guía el proceso del estudiante, a quien le corresponde el que ellos internalicen y relacionen ambos componentes reflejados en la práctica, es decir, los saberes teóricos y prácticos. En este sentido para Ávalos (2002), “la práctica docente se concibe como el eje que articula todas las actividades curriculares de la formación docente, de la teoría y de la práctica” (p. 109). Esta relación es fundamental, puesto que es donde el estudiante valora lo aprendido conceptualmente, lo asimila y lo aplica en su contexto de práctica. En relación a esta tarea desempeñada por las educadoras guías, ellas, asumen la importancia de su rol “de orientar y promover los aprendizajes académicos de los alumnos con la finalidad de lograr una optimización o mejora de los mismos” (Capelari, 2009, p. 6).

Fortalezas del proceso

Las educadoras guías relevan como mayor fortaleza durante el proceso de prácticas, la cercanía existente con las estudiantes. Para Jazmín, “La cercanía con las estudiantes, la comunicación entre nosotras, nuestras reuniones de práctica, el crecimiento que hemos tenido, creo que también es

una fortaleza que se proyecta hacia la estudiante, y es un espacio como legitimado, para nosotros valioso”. Margarita añade:

Al tener una buena relación con ellas, nos pueden retroalimentar nuestro quehacer y cómo lo hemos hecho, claro hay algunas que requieren más apoyo en un aspecto que en otro, y ellas mismas van diciendo, entonces ahora eso también les sirve cómo uno va variando el apoyo que tiene con cada una.

Esta cercanía en palabras de las educadoras, se ve favorecida debido a que ellas son además docentes de asignatura y de los talleres de prácticas, por lo cual existe mayores instancias para generar lazos con las estudiantes. “Otra fortaleza es que las educadoras guías hacemos alguna asignatura, y somos las mismas educadoras guías las que hacemos el taller de práctica” (Camelia). Junto a ello, la colaboración y apoyo entre ellas, también se transforma en un aspecto fundamental al momento de conformar los equipos de trabajo.

También, apoyarnos entre nosotras, ayudarnos, lo que también transmitimos a nuestras estudiantes, que uno puede tener dudas y puede preguntarle a alguna colega, todos tenemos mirada distinta, entonces es súper positivo que ellas tengan experiencia en general en que el acompañamiento va cambiando, que si reviso una planificación y tengo dudas en algo, de repente voy y le pregunto a una de mis colegas esto es de acá o de allá, me pierdo en esto, entonces como que igual es un equipo estable que da para preguntar, aclarar dudas y apoyarnos entre sí (Margarita).

Al respecto, destacan las reuniones o consejos de prácticas que se realizan durante el semestre; instancia donde se socializan diferentes situaciones vinculadas a las prácticas, se toman decisiones en relación a ello, lo que permite promover procesos reflexivos desde la mismas docentes.

En esos consejos de práctica, se van viendo situaciones puntuales, pero también a nosotras nos promueven la reflexión nuestra, porque nosotras también tenemos que ver que cada caso puede ser abordado de manera diferente, en función de poder ayudar a la estudiante, entonces es bueno tener distintas miradas de una situación, también es bueno, un espacio muy válido (Jazmín).

Transformándose en un espacio para el diálogo, la reflexión y el aprendizaje entre profesionales.

Los consejos de práctica también es una estrategia, porque nos juntamos todas las educadoras guías con la coordinadora de prácticas y conversamos sobre temas y situaciones que se han ido dando en el acompañamiento, pero siempre estamos en constante diálogo (Dalia).

Yo creo que nos permite observar dos momentos, desde cómo hemos ido creciendo como equipo, a partir de nuestras reuniones, reflexiones, de nuestro propio proceso respecto a un criterio, yo creo que eso es lo que nos ha favorecido el ir mejorando el acompañamiento (Jazmín).

Para Margarita, estos espacios de “consejos nos podemos ayudar entre todas para realizar un proceso de acompañamiento óptimo”. Es importante señalar que las estudiantes desconocen estas instancias realizadas, donde el equipo de educadoras guías socializan en torno a lo que va sucediendo para establecer los criterios del acompañamiento.

Otro aspecto reconocido como fortaleza por las educadoras guías, es el vínculo que se establece entre ellas y los centros de práctica. Esto, se transforma en esencial al momento de construir el proceso de prácticas pedagógicas, no sólo porque se deben incorporar a las estudiantes, sino que además, porque se requiere que esos espacios otorguen la disposición y facilidades para realizar un proceso significativo y pertinente para las estudiantes.

Siento que también es importante que nosotras como educadoras guías nos mantenemos bastante en los centros, o sea no siempre, pero se cambian las estudiantes, pero nosotras seguimos en los mismos centros, entonces eso nos permite conocer al personal, conocer el funcionamiento (Camelia).

Margarita señala que “si bien nosotros valoramos mucho el apoyo, siempre estamos preguntando cómo ven a las chiquillas, en qué pueden mejorar, de repente el tiempo en los jardines no da mucho para hablar de algunas situaciones”.

La generación y vinculación con el medio es relevante al momento de acceder a los centros de práctica que permite acercar a las estudiantes a la realidad profesional. Por ello, las educadoras consideran las visitas a los centros y las reuniones realizadas con ellos, como un momentos importante para socializar y reflexionar conjuntamente sobre el desempeño de las estudiantes, y las exigencias del proceso.

Hemos tratado de promover este proceso de reflexión en las reuniones que tratamos de generar con los centros de práctica, al igual que cuando hacemos las reuniones con los centros de práctica, y creo que ha dado resultados, sobre todo

en los centros más estables que tenemos, ellos han ido creciendo con nosotros (Jazmín).

Para finalizar este punto de fortalezas desde la mirada de las educadoras guías, ellas mencionan un último aspecto, la valoración que hacen del proceso de acompañamiento.

Si yo creo que es súper importante el acompañamiento, porque las chiquillas cada una tiene situaciones y características distintas, entonces uno va aprendiendo con ellas también, y va buscando formas de poder apoyarlas, tanto en el proceso general de acompañamiento, hay un momento en que uno las va a ver a prácticas y que también a lo mejor va acompañando esa visita de forma distinta según cada una (Margarita).

Debilidades del proceso.

Las docentes de la universidad señalan en primer término en cuanto a las debilidades del proceso, el tiempo de las visitas de acompañamiento. Al respecto mencionan que si bien se programa esta instancia, “es poco el tiempo que estamos en la sala con la estudiante, a mí me encantaría estar como toda una mañana [...] estar mucho más tiempo en la sala” (Camelia). Dalia añade que “tiene que ver con tiempo, pero a veces puede ser que uno vaya más veces, tiene que ver con los tiempos que quizás uno podría acompañar más”. En esta temática es claro que las estudiantes tienen una opinión similar, ya que en sus discursos lo manifiestan como una debilidad del proceso.

Una segunda debilidad del proceso, que hace notar el equipo de educadoras guías, está referida al número de visitas de acompañamiento que realizan. Para ellas, el número de visitas en el semestre es reducido, en especial al visitar a las estudiantes de primero y segundo año. Su propuesta de mejora se relaciona con “agregar más visitas en el acompañamiento, porque en los primeros años dos visitas se hace muy poco” (Jazmín).

El aumento de visitas se fundamenta desde sus discursos, como la posibilidad de otorgar a las estudiantes mayor apoyo. La misma Jazmín señala: “Creo que se requiere más número de visita, porque ellas también requieren más presencia de uno, sentirse más acompañadas”; y Margarita añade que “el número de visita debería aumentar, porque en práctica profesional son seis, entonces quizás en formación también deberían ser más”.

Finalmente entre las debilidades observadas en el proceso por las educadoras guías, manifiestan que es importante mejorar los canales de comunicación con los centros de práctica, y mantener una comunicación fluida con las educadoras de aula. De manera se evidencia una integración entre los actores del proceso en beneficio de las estudiantes. Para Jazmín, se debe:

Seguir trabajando es el tema con la educadoras de aula, cómo podríamos seguir integrándolas aún más a lo que son los procesos formativos, darle mayores herramientas en términos de aunar criterios, que lo que se vea en el centro de práctica sea lo mismo que ese nivel de formación requiere.

Margarita añade:

[...] es que claro, si bien hay reuniones yo siento que no le llega la información a todo el equipo, antes uno hablaba como con la directora, y después nos empezamos a dar cuenta que hay que hablar con el equipo en sala, y ahí el tiempo dificulta.

En este último aspecto es preciso mencionar que las estudiantes consideran que, en ciertos casos, falta una comunicación fluida entre la educadora que acompaña desde la universidad y la educadora que está en el centro de práctica.

Propuestas de mejoras

Las educadoras guías consideran como temática relevante el considerar propuestas de mejoras al proceso de acompañamiento de prácticas. En este sentido, se refieren por un lado a entregar sugerencias para la mejora del acompañamiento desde las acciones que desempeñan, y por otro, sugerencias para la mejora del proceso en general.

Para el primer punto referido a mejorar las acciones desarrolladas por las educadoras guías, se refieren a que si bien es fundamental orientar a la estudiante en sus acciones, también es importante darle un grado tal de autonomía que le permita desarrollarse como profesional y se comprometa con su proceso “uno si ve que la estudiante no se acerca no viene, igual dentro de las estrategias está mandar un correo, preguntarle, pero también hay un cierto límite de hasta dónde” (Margarita).

En relación a los aspectos a mejorar en el proceso en general, las educadoras guías destacan el encuentro entre educadoras guías y estudiantes en el taller de práctica. En este punto consideran que a veces los horarios para reunir a todas se hace complejo por la carga académica que tiene cada una de ellas. “Normalmente una de las cosas que echan más de menos es que muchas veces nosotras no podemos estar en esos encuentros, entonces han solicitado que se cumpla con la asistencia de todas” (Jazmín); añade, “por ejemplo en el último encuentro, las chiquillas comentaron que echaron de menos algunas profesoras, entonces a nosotras nos invita a reflexionar que si le llamamos encuentro de educadoras guías, sea así”.

Desde esta mirada, el proceso de acompañamiento contribuye a generar en las estudiantes cada vez más instancias para la socialización y reflexión del proceso vivido “eso como que ha dado pie para que las estudiantes tengan más espacios para poder conversar, reflexionar y planificar” (Margarita). Las estudiantes consideran en relación a los encuentros que resultan interesantes puesto que se da la instancia para socializar las acciones desarrolladas en práctica.

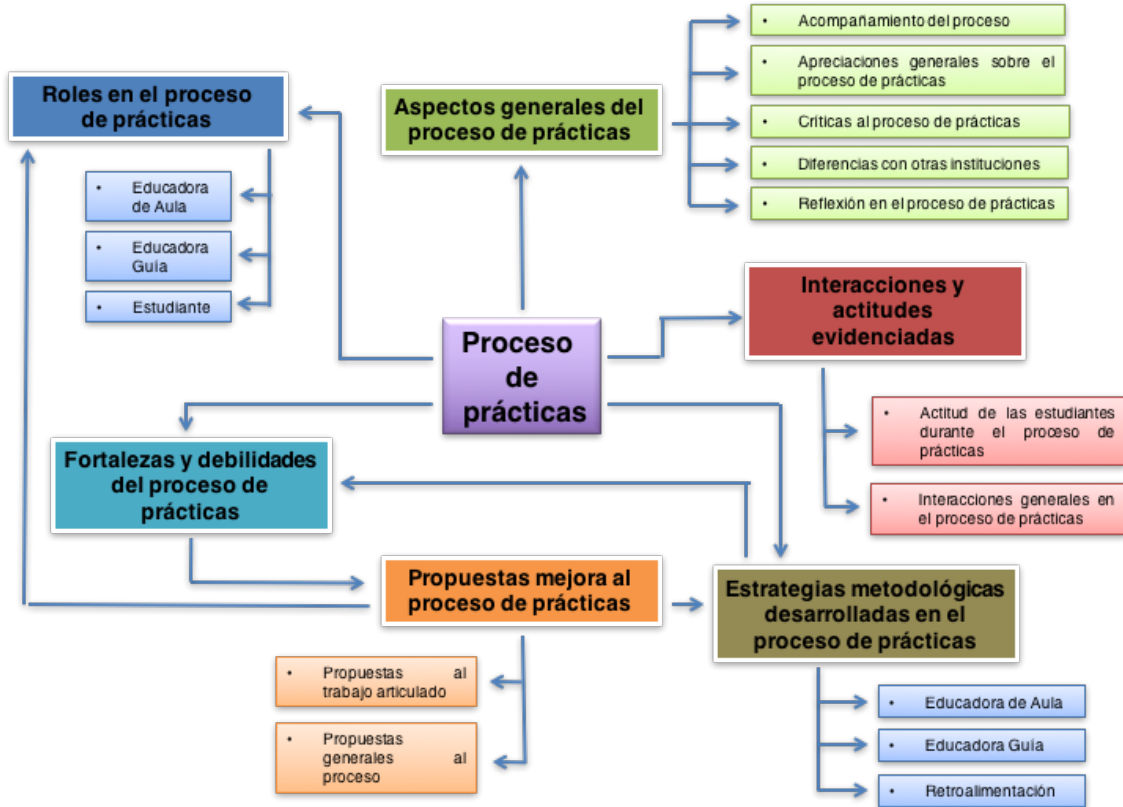
Finalmente existe disposición por parte de las educadoras guías por seguir mejorando el proceso de acompañamiento y de prácticas.

Creo que si bien hemos construido grandes cosas, siento que siempre existe la posibilidad de seguir mejorando, entonces creo que siempre hemos estado muy dispuestas al aprendizaje, tenemos muy presente que podemos aprender de la otra, entonces eso también nos permite seguir desarrollándonos, creciendo y tomando decisiones en conjunto (Jazmín).

Las ideas expresadas por las educadoras guías, quienes acompañan el proceso de las estudiantes, desde su rol y sus acciones desempeñadas son corroboradas por Correa (2012) “Al asumirse como un formador, el supervisor actúa de manera a estimular el desarrollo profesional del estudiante que tiene a su cargo. En ese sentido, él interviene en función de las necesidades del estudiante y de las características del medio en el que este último realiza su práctica” (p.89).

3.3. Análisis interpretativo entrevistas educadoras de aula.

Figura N° 3.43: Modelo interpretativo de los hallazgos entrevistas educadoras de aula.



Fuente: Elaboración propia.

El proceso de prácticas desde la voz de las educadoras de aula

Las educadoras de aula señalan diferentes temáticas que están presentes en el proceso de prácticas y de los cuales ellas manifiestan su parecer. En este sentido, mencionan seis tópicos: el rol desempeñado por cada uno de los actores involucrados en el proceso, aspectos generales presentes en el proceso, interacciones y actitudes que se generan durante el proceso, estrategias desarrolladas para apoyar a las estudiantes, y, fortalezas, debilidades y sugerencias para mejorar el proceso de acompañamiento de prácticas pedagógicas. A continuación se analiza lo más destacado en este aspecto.

Aspectos generales del proceso de prácticas

Las educadoras de aula refiriéndose al proceso de prácticas en general, señalan 5 temáticas fundamentales del acompañamiento realizado por la educadora guía de la universidad.

Primero, y coincidiendo con lo planteado por Kessels y Korthagen (1996), es interesante observar la relevancia que otorgan a los procesos reflexivos, considerando que contribuye a mejorar el quehacer de las estudiantes en práctica.

Hemos visto estudiantes que a lo mejor llegan con unos aspectos más débiles y que al final del proceso, después de, de... eh... a lo mejor reiterar las sugerencias, hemos visto cambios, yo siento que, que la estudiante, es una instancia que se beneficia absolutamente, en, en un tema de mejora del proceso (Petunia).

La reflexión en el fondo también pasa a ser en el fondo el saber cómo lo estoy haciendo y cómo puedo mejorar, y saber por qué también o sea si no me hago esas preguntas, si no me siento a reflexionar a comentarlo con el resto, claramente no voy a mejorar y la idea claramente es detectar la necesidad y en el fondo tener ese apoyo para que el proceso sea mejor (Rosa).

La misma Rosa añade:

Las experiencias que haya vivido previa obviamente que le van hacer significativas, si en el fondo ella tuvo la oportunidad de reflexionar sobre su práctica de visualizar qué 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, sea un proceso y se dé la instancia para hacerlo (Rosa).

Estas ideas en torno a la importancia de la reflexión, son corroboradas por diversos autores (Shön, 1992; Zabalza, 2007; Light et al., 2009), quienes explicitan la importancia de dichos procesos reflexivos en las instancias de prácticas.

La reflexión de la propia práctica, organizando y reorganizando sus acciones, sus observaciones e incluso su reflexión crítica, debe caracterizar la vida y la necesidad de este profesor en construcción, profesor que cree que el ser humano es sobre todo humano y necesita crecer, crear, cuestionar, opinar y, por eso, su práctica pedagógica debe encontrarse dentro de esta razón. En esta directriz, la práctica reflexiva es un proceso de liberación, porque permite al educador desarraigarse de «los modelos convencionales» cristalizados en su historia escolar y en su práctica pedagógica (Gomes, 2002, p.64).

De este mismo modo, las profesionales de aula consideran que la reflexión es un proceso de construcción individual, debido a que “uno no aprende cuando no te das cuenta de tu error [...] si yo creo que lo hago perfecto vuelvo a cometer lo mismo, si está perfecto, para que lo voy a cambiar, si está bien” (Violeta).

Un segundo aspecto, se relaciona con los procesos de acompañamiento de práctica, donde se refieren a las acciones desarrolladas por las educadoras guías, al que le atribuyen un carácter cercano.

Desde la institución se percibe como un acompañamiento cercano, como un acompañamiento que permite el diálogo, como que realmente la tutora hace de puente entre las situaciones que pueden surgir desde la estudiante o desde el centro, hay, yo diría que un tema de tocar todas las situaciones sin ocultar nada de ambas partes, entonces eso también es buenísimo, como transparente (Petunia).

Al parecer de ellas, educadoras de aula, este proceso también posee una carácter de significativo para las estudiantes.

Creo que es súper significativo, es importante y necesario también, (...) en realidad ya llevo tres años trabajando y he estado con niñas de diferentes instituciones, de diferentes años y encuentro que acá en la universidad (...) vienen seguido a ver a las niñas y no solo eso, sino que también están mandando información, se preocupan de que las niñas cumplan con las planificaciones, creo que es súper importante que se realice esa labor (Orquídea).

Este rol que cumple al educadora guía de orientación y apoyo, es considerado de relevancia por autores como Ensher y Murphy (2005), Martínez y Raposo (2011), Rodríguez (2008), Sidhu et al. (2015) y Zabalza (2007).

Sin embargo, refiriéndose al tema del proceso de acompañamiento, las educadoras de aula manifiestan crítica del mismo, principalmente porque sienten que no se les considera en el diálogo y socialización del proceso de las estudiantes, debido a que “quedamos un poco aparte de esa situación y al final somos nosotras las que estamos todo el día haciendo el ejercicio de todas las acciones práctica de la alumna” (Amapola). Situación también planteada por las estudiantes en el sentido de la poca comunicación entre ambas profesionales, educadora guía y educadora de aula.

Conjuntamente a ello, consideran que son muy pocas las visitas que realizan durante el semestre, “son dos a tres supervisiones, muy pocas que viene” (Girasol), y el tiempo de permanencia es reducido, por ejemplo,

Yo tengo amigas que hacen acompañamiento en otras universidades donde están todo el día, o sea, toda la jornada evaluando a la alumna, entonces desde la bienvenida hasta el cierre, entonces creo que eso hace que uno pueda tener una mejor evaluación de las chicas y un mejor seguimiento (Crisantemo).

Punto también es cuestionado por las estudiantes y por las educadoras guías, específicamente en el tema de los tiempos de las visitas que la docente de la universidad realiza.

Estrategias metodológicas desarrolladas en el proceso de prácticas

En esta categoría las educadoras de aula se refieren a diversas estrategias utilizadas en el proceso, desde lo que ellas observan, agrupándolas en tres grandes temáticas: estrategias metodológicas utilizadas por la educadora guía, estrategias metodológicas utilizadas por las educadoras de aula y la retroalimentación del proceso de práctica; cada uno de ellos se relacionan con las formas en cómo se orienta y guía el proceso de acompañamiento en general.

En relación a la primera, estrategias utilizadas por la educadoras guías, hacen referencia a los registros de acompañamiento, el cual es el documento escrito que la educadora guía entrega a la estudiante una vez realizada la visita. Esta estrategias a ojos de las educadoras de sala no tiene sentido, mirada que se contrapone a lo señalado por autores como Manathunga y Goozée (2007) y Wichmann et al. (2012), puesto que para ellas lo importante es observar en la práctica. Para Violeta,

[...] se supone que está educando para la vida, y uno claro, uno tiene que escribir porque tiene que dejar un registro y tienes que saber un poco qué vas hacer, para dónde vas, es solo de forma escrita que marcas el mapa; pero en la práctica misma, es el tú y yo el que más importa y cuando la niña lo hace bien.

Lo anterior no se corresponde con las percepciones de las estudiantes, puesto que para ellas dicho documento es parte de la retroalimentación que reciben y por lo tanto es valorado.

Otra de las estrategias mencionadas desde las educadoras de aula, es la reunión de acompañamiento, la cual es la instancia donde la estudiante dialoga con su educadora guía respecto a la visita realizada aludiendo a las fortalezas y debilidades de lo observado y del sentir de la estudiante. En este sentido, es un elemento valorado por las educadoras de aula, debido a que “evidenciamos también cuando ellas tienen reuniones con sus profesoras, porque llegan ya tengo que mejorar esto, conversan” (Amapola), y “me imagino que al llegar ustedes a las reuniones con ellas plantean las problemáticas que les surgen en su práctica diaria y ellas de alguna manera las orientará en relación a ese tema” permitiéndoles “reflexionar sobre su quehacer pedagógico” (Clavel).

Finalmente, las reuniones emergentes se constituyen como estrategias valoradas por las educadoras de aula; reuniones que surgen “frente a cualquiera de aquellas situaciones, tanto de la estudiante como del centro en este caso la educadora guía que está, que es como la cara visible frente a la universidad, se puede finalmente tomar acuerdos, aunar criterios” (Petunia),

En segundo término, en relación a las estrategias utilizadas por las educadoras de aula, ellas mencionan como de mayor relevancia las instancias de reuniones con las estudiantes, que a partir de la vivencia práctica, permite promover la capacidad reflexiva

Mira yo me reúno harto con ellas, no fijo así como horario delimitado, pero si día a día es como chiquillas, ya y como estuvo el día 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, cómo lo podemos hacer, o sea igual nos damos 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 qué pasó, qué factores de riesgo habían, cómo lo podemos mejorar, esos temas así (Rosa).

En este punto, también se refieren a la disposición de los equipos de trabajo hacia la estudiante. Al respecto Rosa expresa lo siguiente: “Les digo chiquillas les doy el espacio, ahí está el material, es cosa de que ustedes no más tomen la iniciativa y tomen su rol como tal”.

Respecto a lo tercero, retroalimentación del proceso, “yo uso las dos estrategias, hablar primero con la profesora guía, y después hablo como cuando se está acercando la evaluación con la estudiante” (Hortensia). En este

aspecto, es importante relevar la función que tienen las educadoras de aula dentro del proceso de prácticas. Autores como Puig (2006), Boerr (2011) y González (2011), concuerdan que las tareas del educador de sala se focalizan en el acompañamiento y orientación permanente que reciben los estudiantes desde el lugar de práctica, acción que contribuye en el seguimiento del desempeño y logro de las competencias del perfil de egreso.

Las posibilidades de diálogo entre las estudiantes y la educadora de aula es un aspecto relevante en el proceso de acompañamiento en las prácticas, instancias que contribuyen las capacidades reflexivas

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 (Girasol).

Estas instancias de diálogo del quehacer desempeñado por la estudiante, es un momento que las educadoras de aula están conscientes de llevarlo a cabo. Es interesante mencionar que dichas educadoras no consideran muy trascendental el revisar y apoyar en la elaboración de las planificaciones, prefieren apoyar en la aplicación de las mismas.

Bueno cada vez que hacen una actividad, los niños después se van a almorzar, entonces yo trato de quedarme con la niña en práctica y le pregunto ¿Cómo crees que salió tu actividad? ¿Qué crees que salió bien o salió mal? ¿Qué podrías cambiar? Eso trato de hacerlo, trato de hacerlo, porque hay veces que uno no sé me llaman a reunión o algo pasa, pero trato de hacerlo siempre (Orquídea).

Dentro de las estrategias más valoradas por las educadoras de aula debido a que permiten la retroalimentación del proceso de prácticas, es el trabajo articulado entre las tres participantes del proceso.

Creo que eso en el fondo tener la instancia de sentarnos y discutir, mira yo igual tenía más tiempo abajo, con el proyecto de ciencia me tocó abajo, yo tenía harta retroalimentación, porque nos sentábamos con la profesora, supervisora y la alumna, nos poníamos de acuerdo, nos dividíamos las tareas y cada una iba para el mismo rubro (Amapola).

Sin perjuicio de lo anterior, las educadoras de aula plantean que es una tarea que debiese realizarse de manera más formal y permanente en el tiempo; sentir compartido por educadoras guías y estudiantes

Entonces creo que ahí es súper importante porque la profesora sabe lo que teóricamente ustedes se manejan, y yo las veo en práctica, entonces esta retroalimentación o 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, porque aquí nadie te enseña cómo saludar a un grupo, cómo sentar a un grupo, cómo preparar un material, te dan los tips desde la teoría, entonces llevarlos a la práctica es complejo (Crisantemo).

Desde esta mirada, ellas denotan que no se ha generado espacios ni instancias para dialogar en conjunto, considerando que es necesario que se debiese “darse la instancia para estar las tres juntas, la educadora de sala, la alumna en práctica y la educadora guía, por último fuera del horario, no sé adaptarse obviamente al centro”; Rosa añade que ojalá fuese “algo establecido, un trabajo articulado entre las tres, no sé si fue acá que paso eso, pero no nunca nos hemos podido sentar las tres reflexionar o trabajar eso” (Rosa). Mirada compartida por Crisantemo al señalar:

No, la triangulación nunca se ha dado, o lo hablo sólo con la profe, o sólo con la alumna o la profesora con la alumna, pero nuestra triangulación no se ha dado, por eso te digo que sería algo súper interesante que se debería hacer y quizás si a ustedes les interesa y les llama la atención proponerlo, pero la triangulación no la he visto.

En síntesis, las educadoras de aula solicitan esta instancia durante el proceso de prácticas, puesto que es fundamental para el trabajo reflexivo de la estudiante y la mejora de su desempeño. “Yo creo que es fundamental este trabajo articulado porque si no queda súper segregada la visión de cada persona” (Tulipán).

Para Armengol (2011), esta instancia de trabajo colaborativo en triada es fundamental para el estudiante, puesto que recibe un apoyo recíproco y coherente de quienes están mediando en el proceso formativo. Es importante destacar que tanto las estudiantes como las educadoras guías consideran este trabajo en triada o retroalimentación conjunta como fundamental, sin embargo, una limitante para llevarlo a cabo según ellas, es la falta de tiempo para generar dicha instancia.

El rol según Lázaro (1997), se refiere al papel y requisitos que cumple un profesional en un determinado campo, en este caso, desde la construcción de la identidad profesional. Desde esta mirada, las educadoras de aula consideran que en el proceso de prácticas convergen y se desarrollan roles entre quienes participan de la práctica pedagógica: rol de la estudiante, rol de la educadora guía y rol de la educadora de aula. Estas últimas consideran que el rol de la estudiante está determinado en gran medida por las tareas que deben desempeñar dentro del contexto de la práctica. Señalar en primera instancia, el que conozcan y realicen un diagnóstico a la realidad a la cual se incorporan. Al respecto, Tulipán señala que “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, actuar del personal también, son otros tratos”; Clavel añade que “necesitan conocer todo el contexto para poder hacer un diagnóstico claro del nivel”. Desde esta perspectiva, plantean que dicho rol de la estudiante debe ser activo

Creo que es importante la actitud de la niña, porque si ella querrá irse rápido, va a querer ir a almorzar con los niños, a lo mejor tiene otro interés, a lo mejor no le importa o bien sí, y ahí escuchará y demostrará que está dispuesta a escuchar y dar su punto de vista, siendo activa (Orquídea).

Desde esta mirada de las educadoras de aula respecto del rol desempeñado por las estudiantes, existe concordancia con estas últimas, quienes manifiestan la importancia de ser proactivas dentro de su desempeño, y lo valoran puesto que les ayuda a desenvolverse y tomar decisiones para dar soluciones a situaciones de forma autónoma.

Del rol desempeñado por las docentes de la universidad, las educadoras de aula relevan como importante, en primer lugar, las reuniones que sostienen con las estudiantes.

Que tienen sus reuniones, que las profesoras las vienen a visitar, las profesoras igual nos comunican a nosotros cuando hay una, alguna situación excepcional, en ese caso siempre hay un tipo de comunicación, somos bastante cercana a las profesoras y en ese sentido se evidencia que hay un acompañamiento (Tulipán).

Segundo, la importancia del registro de acompañamiento, “le entregan un informe después, un registro de la visita” (Orquídea); y en tercer lugar, señalan los registros solicitados a las estudiantes para evaluar sus procesos reflexivos. Orquídea plantea, “sé que les hacen trabajos, que tienen que reflexionar”. Autores como Rodríguez (2008) y Zabalza (2007), al respecto definen las acciones fundamentales del tutor universitario al momento de apoyar a sus estudiantes en los procesos de acompañamiento por medio del apoyo desde una asesoría personal y profesional. Entre las acciones que destacan, es la importancia de reunirse con su grupo de estudiantes para guiarlos desde el diálogo, invitándolos a la reflexión de las acciones que observa y que el estudiante realiza.

Por su parte Correa (2012), agrega que “uno de sus roles es el de acompañar al estudiante en el desarrollo de sus competencias profesionales. Lo que se traduce tanto en el acompañamiento del proceso formativo del estudiante como en la evaluación del resultado de ese proceso” (p. 82). En este sentido se señala no sólo el proceso de acompañamiento sino además, el proceso de evidenciar las competencias en la realidad del contexto de práctica.

En considerando con el rol desempeñado por las educadoras guías durante la visita al centro de práctica, las educadoras de aula mencionan diferentes miradas en cuanto a las implicancias en el proceso, y las relaciones que establece en dichas visitas. Para Clavel, “la educadora guía nos pregunta cómo están las chiquillas, cómo las hemos visto, que todas preguntan lo mismo, yo le digo mira sabes que tiene que potenciar tales cosas”. Crisantemo comenta que se “sienta en una esquina a tomar nota [...] piden un espacio donde ella puede retroalimentar a la alumna [...] veía en una instancia de sacarla y conversar con ella [...] estuvo en algún minuto, pero no es siempre”; por su parte Hortensia menciona que cuando llegan,

Saludan, anotan, preguntan 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.

Y Rosa plantea que:

Primero entrevistas con ellas, o sea cada vez que viene hace la visita no cierto, y después se reúne con ellas, y 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, ella hace visitas, está toda la mañana generalmente en la sala, las acompaña harto también, ella pasa hacer 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, si tiene que limpiar, la nariz, lo va hacer, si tiene, y eso también les sirve a las chiquillas, porque en el fondo las ven ahí en el rol también (Rosa).

Finalmente y desde el rol desempeñado por las educadoras guías, las profesionales de los centros escolares mencionan que la actitud que proyectan al momento de realizar las visitas, se traduce en la generación de vínculos con ellas. “Yo creo que la actitud de la educadora guía desde que entra es importante, porque tuvimos personas que fueron muy simpáticas, porque igual es importante diariamente tener buenas relaciones interpersonales, y tenía algunas que no saludaban” (Clavel). Y en algunos casos valoran las interacciones que establecen con el nivel y el grupo de párvulos visitados. Por ejemplo Girasol menciona que la educadora guía “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”.

En síntesis, se puede señalar que en general las educadoras de aula consideran que el rol que adoptan las docentes de la universidad es positivo en el sentido que apoyan a la estudiantes durante la visita y generan vínculos con la comunidad educativa donde asiste. Sin perjuicio de lo anterior embargo, hay algunas situaciones puntuales que deben socializarse de manera de mejorar algunas prácticas principalmente referidas a las acciones que debe desarrollar durante la visita, y otras desde la creación de actitudes de convivencia para la optimización de los procesos de las estudiantes; elementos con los cuales las estas últimas coinciden.

Ahora bien, respecto a su propio rol desempeñado durante el proceso de prácticas pedagógicas, las educadoras de aula señalan en primer lugar el apoyo otorgado a las estudiantes, debido a que “es tan importante la educadora de la “U” como la de sala en la formación, por eso yo trato de darle el tiempo cuando van a almorzar de hablar lo más posible” (Orquídea). Amapola añade, “si inculcar más si tienen dudas que se acerquen más a nosotras los educadores de aula para poder resolver algunas inquietudes y a la vida”. Este

apoyo es entendido como las orientaciones y consejos que entregan en distintos momentos o etapas que viven las estudiantes desde lo personal y académico, que se plasman en consejos propios del hacer pedagógico diario.

Uno ve la actitud que tú tienes, por ejemplo si yo te digo sabes qué el cierre quizás lo puedes hacer de esta o de esta otra manera qué se yo... sabes lo que creo que es muy importante de las alumnas sobre todo, que pregunten y cómo puedo hacer esto, traer ideas (Clavel).

Este apoyo también se orienta, al parecer de ellas, a que las estudiantes desarrollen competencias reflexivas, intentando “integrarlas a los procesos reflexivos que uno realiza con el equipo” (Tulipán). Por su parte, las estudiantes consideran que el apoyo que entregan las educadoras de aula es positivo, puesto que les ayuda en su inserción y proceso vivido en los centros. Aquí, la relación que se establece entre ambas juega un rol fundamental; y las educadoras de aula destacan una disposición positiva de su parte hacia las estudiantes. Al respecto Rosa les señala, “chiquillas les doy el espacio, ahí está el material, es cosa de que ustedes no más tomen la iniciativa y tomen su rol como tal” (Rosa); y Clavel aclara, “la disposición de nosotras hacia las alumnas siempre es la misma, siempre es buena, las recibimos súper bien, les decimos que este es su espacio también, que hagan lo que quiera (Clavel).

Es importante señalar, que en este aspecto hay miradas contrapuestas, debido a que tanto las estudiantes como las educadoras guías, señalan que la disposición no siempre es positiva. Por ejemplo, no siempre se generan los espacios para la aplicación de experiencias y no reciben la retroalimentación que esperan.

Desde las ideas anteriormente expuestas, es necesario señalar que las funciones del profesional de sala deben apuntar al acompañamiento y guía permanente desde el centro educativo a las estudiantes que asisten y se incorporan a su nivel, de manera de contribuir en el seguimiento de las acciones que desempeñan cada vez que asisten a su realidad de práctica, otorgando con ello, una mirada global del rol y las acciones que va realizando.

Concebimos a los mentores como “expertos críticos”, que actúan como mediadores estratégicos, colaborando en el desarrollo profesional del principiante, a través de co-pensar concepciones y/o alternativas de acción fundadas, tanto en el saber pedagógico como disciplinario, frente a los diversos dilemas o problemas que se le

presentan a éste en su actuar, facilitándole su integración constructiva y autónoma a su comunidad educativa (Boerr, 2011, p. 34).

Fortalezas y debilidades del proceso

Las educadoras de aula se refieren a las fortalezas y debilidades del proceso de prácticas, y relevan dentro de las mayores fortalezas de esta etapa formativa la presencia de la educadora guía durante la práctica pedagógica; “entonces se nota que la profesora guía si bien no la ve todo los días sí está presente, existe una comunicación directa” (Orquídea). Dicha presencia se traduce en el compromiso y en la mejora del quehacer del proceso de la estudiante.

Quando una estudiante realmente está comprometida con su proceso de práctica, y en este caso la tutora, le hace ver aquellos aspectos que mejorar, que debe modificar o que debe consolidar o mantener, yo creo que eso ha ayudado a mejorar algunos procesos (Petunia),

Por ejemplo, se evidencian cambios positivos a partir de la retroalimentación que reciben; “es un proceso continuo, que yo afortunadamente he tenido harta suerte de ver que eso suceda, o sea, de verlo, ver que las niñas van de menos a más” (Violeta). En este sentido, las estudiantes también tienen una valoración positiva de las educadoras que acompañan el proceso, coincidiendo con lo estipulado por las educadoras de aula, así entonces la presencia de la docente de la universidad durante el acompañamiento es esencial en el desarrollo práctico de las estudiantes.

Las educadoras de aula también señalan como fortaleza del proceso el acompañamiento propiamente tal, puesto que otorga y favorece el apoyo requerido por la estudiante gracias a la constante socialización con su educadora guía; “yo siento que es un tremendo beneficio el tipo de acompañamiento que hace la universidad desde la tutoría de las prácticas” (Petunia). Por su parte Violeta plantea que para ella “el apoyo es necesario, porque en la práctica surgen tantas dudas y cosas que uno no sabe si está bien, si está mal” (Violeta). Esto sin duda es muy importante “muy importante, porque en el fondo ellas tienen que visualizar las necesidad, pero además cómo lo resuelven, entonces obviamente que ahí el acompañamiento pasa a ser fundamental en cómo ella orienta su labor” (Rosa). Las estudiantes en general coinciden con lo planteado por las educadoras de aula.

Otros aspectos señalados por las educadoras de aula como fortalezas del proceso de prácticas, mencionan 3 aspectos. Primero, valoran la relación que existe entre la universidad y el centro de práctica; segundo, mencionan los aportes entregados por la estudiante en los centros de práctica; y tercero, perciben el proceso como una experiencia positiva.

De acuerdo a lo señalado anteriormente, la percepción que tienen los centros de prácticas respecto a la relación que se genera entre ambas instituciones, Universidad-Centro Educativo, es positiva. No sólo hay vínculos, plantean además, que el proceso contribuye a evaluar sus propias prácticas pedagógicas.

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 estar como... observando tus propias prácticas también (Petunia),

Desde la mirada de los aportes que entregan las estudiantes en práctica a los centros educativos, las educadoras de aula se refieren a que en general, ellas contribuyen y aportan en cuanto a conocimientos y estrategias novedosas en sus propuestas experiencias pedagógicas, lo cual es positivo ya que desde su contexto, mencionan, es complejo el ejecutar prácticas innovadoras, por lo que el observarlas les aporta en sus procesos reflexivos de su quehacer. Al respecto Hortensia señala:

Aquí siempre va a ser bienvenido lo que puedan aportar, porque uno cae en la rutina y muchas veces deja de ser innovadora, entonces si hay sugerencias nosotras las aceptamos, necesitamos de ese reflexionar o parecer de las alumnas en práctica.

Por su parte Clavel plantea:

Porque qué pasa, nosotras llevamos tantos años aquí, que hay muchas cosas que se nos olvidan, entonces nos sirve que ustedes lleguen porque nos dan nuevas ideas, nuevas perspectivas y uno dice "ooh" tienes toda la razón [...] y a veces nos ponemos súper fomes, entonces esa vitalidad a nosotras nos sirve.

En esta misma idea Violeta menciona:

Nosotras también nos favorecemos con ustedes con el tema de que, una que inyectan -savia- nueva, inyectan juventud, inyectan nuevos conocimientos que de

repente hay un montón de cosas que uno, empezando no se actualiza, no está actualizada, y otra que de repente también se te olvida, y esa energía que ustedes tienen, nosotras como que jugamos al vampiro un poco con ustedes, porque también nos hace bien.

Douglas (2010), Campbell, (2012) y Márquez (2009), en relación a lo evidenciado por las educadoras de aula respecto a las fortalezas del proceso de prácticas, señala la importancia de vincular a las estudiantes en sus procesos de formación inicial con un contexto real de desempeño profesional, desarrollando, un proceso reflexivo y práctico. De este modo, se contribuye en la construcción de la identidad profesional de las estudiantes.

Ahora bien, desde la perspectiva de las debilidades mencionadas por las educadoras de aula, plantean que debiesen existir una práctica permanente en el mismo centro educativo, que posibilite en la estudiante evidenciar el proceso evolutivo de los párvulos.

Lamentablemente la alumna no les permiten seguir en el mismo centro de práctica, a menos que haya una excepción de que el jardín o el colegio te lo permita, o lo pida, sabes que yo hice práctica en sala cuna, me gustaría medio menor y después transición, y coincidió que fue el mismo grupo de niños, entonces ahí te vas dando cuenta (Girasol).

Por otro lado, se refieren a las pocas instancias para la realización de un trabajo articulado y de socialización del acompañamiento entre los actores participantes del proceso;

Mira de las dos últimas oportunidad, nunca nos hemos sentado la tres, no sé si han sido porque yo he tenido que estar en reunión arriba, o he tenido que estar, no sé un montón de X problemas, nunca nos hemos podidos reunir como todas, ojalá hubiese estado la alumna en práctica, la educadora guía y yo no cierto hubiese sido como si, yo creo que por ahí podría haber una mejora, a lo mejor reunirnos las tres y hacer el proceso (Rosa).

El tiempo, es declarado como el factor principal que impide llevar adelante este trabajo colaborativo entre educadora de aula, educadora guía y estudiante; “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” (Petunia). Esta falta de tiempo desfavorece la organización del trabajo pedagógico articulado a desarrollar.

De repente se hace el tiempo pesado que justo me llaman o qué se yo que cosa, y ya ¿Eh, ¿qué vamos hacer mañana?, eh, si, si ya, mañana nos acomodamos. O bien, no sé, algo como rapidito, pero siempre hay algo, o sea falta algo cuando no, no sucede, queda como algo en el aire (Violeta).

Sin perjuicio de lo anterior, existe evidencia que de alguna manera se buscan la instancia de diálogo “entonces, esas instancias para conversar todas estas cosas, es como bien apurada siempre, pero se hace” (Violeta).

Estudiantes y educadoras guías también lo declaran como debilidad; plantean, que se deben propiciar reuniones articuladas como parte fundamental del proceso. De acuerdo a ello, existe conciencia que “cada estudiante dispone de dos orientadores a los que se debe exigir estrecha coordinación y colaboración: el tutor del centro o institución donde realiza las prácticas y el profesor supervisor de Facultad”, añade que “el seguimiento del Practicum lo deben realizar ambos profesionales, orientando y supervisando las actividades del estudiante” (Molina, 2004, p. 17).

Las educadoras de aula señalan, aunque en menor grado, otros dos aspectos que se relacionan con las debilidades que están presentes en el proceso, uno de ellos corresponde a la poca valoración que ellas otorgan a la elaboración del registro pedagógico que elaboran las estudiantes; “por ejemplo, esos cuatro ítems créeme que son más significativos que en mi opinión a un registro diario todos los días, todas las jornadas” (Crisantemo). En este sentido, se enfatiza en la idea del proceso reflexivo continuo y permanente de las acciones desarrolladas en la práctica: “a lo mejor claro lo ideal es sentarse anotar, buscar un referente teórico, pero no es solamente eso, sino que es reflexionar el día a día y qué vamos hacer, reflexionar la práctica misma” (Orquídea).

El otro aspecto, se relaciona con su preocupación por la falta o incoherencia de indicadores de evaluación evidenciados en la pauta de evaluación del desempeño de la estudiante. Girasol señala que “por ejemplo cuando a nosotros nos dan el papel de evaluación final, muchas veces es con nota y no va en observaciones, de los ítems” (Girasol). En concreto, las educadoras expresan la disconformidad de los indicadores presentes en la pauta, puesto que, desde su visión no contribuyen al proceso reflexivo de las estudiantes. “Igual influye de cierta forma que la estudiante al leer la pauta

realmente sepa lo que posee y no, y el tipo de pauta actual no ayuda tanto a esa reflexión propia” (Clavel)

Las estudiantes comparten esta visión, debido a que si bien valoran los registros en sus procesos, consideran que no es significativo desde su elaboración. En cuanto al tema de la Pauta de Evaluación y sus indicadores, docentes y estudiantes no comparten las apreciaciones de las educadoras de sala, sin embargo, es interesante que surgen desde los aportes y sugerencias que se hacen en este tema “hay veces que esa pauta igual termina ayudando a la estudiante” (Hortensia).

Interacciones y actitudes evidenciadas en el proceso de prácticas

Las educadoras de aula manifiestan en sus discursos aspectos referidos a las interacciones que se generan por quienes participan del proceso, focalizándose en temáticas vinculadas a la relación que existe y a la comunicación generada.

Respecto a la primera, consideran relevante la comunicación que se establece entre la educadora guía y la educadora de sala, donde en general se da un espacio para el diálogo en función de contribuir y mejorar el proceso de la estudiante. Al respecto Clavel señala, “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”. En este sentido, considerando a la educadora guía como un puente válido para conocer el sentir y las angustias de las mismas estudiantes; debido a que como señala Hortensia, “hay niñas a las que les da miedo preguntarnos a nosotras, como si les fuéramos a decir algo malo, entonces por ellas uno sabe las cosas”.

En síntesis, se considera que la interacción dada entre ella y su par profesional es adecuada y contribuye a la mejora del desempeño de la estudiante, “siento que hay un diálogo súper fluido que eso facilita ya sea vía correo, vía teléfono, vía entrevista, es fluido” (Petunia).

En relación a las interacciones con la estudiante, las educadoras de sala expresan que es fundamental el diálogo como parte del proceso, debido a que

enriquece y nutre el actuar profesional del estudiante en formación: Para Rosa, son fundamentales:

[...] los canales de conversación que uno debe tener con la alumna en práctica, porque obviamente si las deja y las deja sola y muy sola, ya ahí es haz lo que quieras, pero si no la acompañas, si no le preguntas, si no estás ahí, si no le dejas los objetivos claros obviamente que no va a funcionar el tema (Rosa).

Se debe relevar que las educadoras de aula visualizan que existe una relación cercana y positiva entre la estudiante y su educadora que la acompaña en la práctica:

[...] o sea, me da la impresión que si la niña necesita conversar con su profesora ésta está ahí, además que cumplen con las planificaciones, cuando yo le pregunto veamos esto o veámoslo por otro lado, te dice, ya voy a verlo con mi profesora y lo mejor, entonces lo veo reflejado en la actitud (Orquídea).

Este último aspecto se ve evidenciado en lo relatado por educadoras guías y estudiantes, quienes dan cuenta que existen canales de comunicación permanente y fluidos entre ellas, y que a partir de dichos diálogos, la estudiante va mejorando en su proceso formativo; cercanía que es proyectada a los centros de práctica.

En este mismo punto, también expresan sus percepciones en el tema de las actitudes que presentan las estudiantes que asisten a los centros de prácticas, mencionando dos aspectos: primero referido al empoderamiento que asumen las estudiantes dentro del contexto de prácticas; y en segundo, la falta de interés de la estudiante con su proceso.

En el primer aspecto, las educadoras de aula señalan que existen estudiantes que deben asumir un rol más empoderado frente a su procesos de prácticas, sobre todo considerando su nivel de formación, debido a que “el empoderarse va en las chiquillas, o yo no sé si la universidad estará haciendo algo que las restringe, porque años antes era así, ahora no es tanto, no es la misma actitud frente al nivel” (Clavel). Al respecto manifiestan que es necesario que las estudiantes tengan iniciativa frente a las situaciones que van sucediendo, con una actitud segura desde su actuar, “entonces hay que ser amable, ser respetuosa, no estar con el miedo a no preguntar algunas cosas

que no se sepan, decir cuando yo vengo, ¿puedo intervenir?, ¿puedo ayudar con esto?, al final todos pasamos por lo mismo” (Girasol).

En relación a la falta de interés observado en las estudiantes en sus contextos de prácticas, para las educadoras de aula,

Entonces esos cambios de los que hablábamos a veces no surgen, y nos dicen, no es que a mí nunca me enseñaron o no sé cómo hacerlo y eso lo expreso a las educadoras y a veces al final no pasa nada, entonces depende mucho de la alumna yo creo (Clavel).

Para ellas son las estudiantes quienes deben manifestar el interés desde lo que observan y las acciones que desarrollan; “yo creo que eso va más como por parte de la alumna, porque la guía le puede dar muchos consejos, la puede orientar bastante, pero si la alumna no tiene interés” (Hortensia). Añaden que es fundamental que el interés por comprometerse con su futura profesión debe partir desde ellas; si bien se entrega una orientación, es la persona, es decir la estudiante, quien debe hacerse cargo de ello.

Pero sabes que, si igual, no sé si ha pasado todo el semestre, pero de repente las alumnas no preguntan nada, porque también tiene que ver mucho con el interés, si tú por ejemplo como alumna estás ahí, tía sabe qué, como lo estoy haciendo, ¿esto está bien? Uno siempre le responde, pero si no te preguntan nada (Clavel).

Las educadoras guías también aluden a la falta de compromiso de algunas estudiantes en conocer y preocuparse del proceso de prácticas que están desempeñando. Zabalza (2011), considera que el rol del estudiante en el centro educativo no es sólo conocer el contexto real, sino participar y comprometerse con su vocación.

Propuestas mejoras al proceso

En cuanto a las propuestas de mejora que mencionan las educadoras de aula, destacar dos aspectos. Por un lado entregan propuestas generales al proceso, y por otro, expresan propuestas referidas al trabajo articulado entre quienes participan del proceso formativo.

Desde una visión general del proceso de acompañamiento, las educadoras de aula señalan que sería positivo que las educadoras guías

realicen visitas de acompañamiento donde se considere observarlas durante una jornada completa de trabajo. Esto a su parecer, permitiría visualizar cada una de las capacidades y competencias presentes en su desempeño profesional. Para Girasol, “el acompañamiento debería ser durante una jornada de la profesora guía y a la par las cosas que nosotros no vemos, que es todo lo teórico”. Estas ideas son complementadas por Crisantemos, quien plantea que,

Más tiempo, quizás más horas, más profes supervisoras, que tengan el tiempo de venir a sentarse con ustedes y ver como es un día de ustedes (...) entonces de estar una jornada importante, creo que en una hora no es mucho lo que logras captar.

Lo anterior, en palabras de las educadoras de aula, contribuiría a mejorar el tema de la articulación y de los canales comunicativos entre lo que se ve en la práctica, y las solicitudes desde la Universidad de Valparaíso.

Creo que es necesario, a lo mejor ahí 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, porque claro yo sé lo que están trabajando, pero porque también soy ex alumna, lo que influye mucho, entonces sé lo que le piden, pero las políticas van cambiando (Orquídea).

Además generaría espacios de vinculación permanente donde los estudiante estaría en constante compañía por ambas profesionales,

[...] en cambio, si nos juntáramos una vez a la semana con la supervisora y con la alumna, por ejemplo, ya nos vamos a juntar a evaluar, es muy bueno para la alumna, mucho mejor, claro, por supuesto. Esta mucho más detallado, mucho más normado, lo que tienes que subir o mantener, que ideal sería (Violeta).

Lo expresado por las educadoras de aula se relaciona directamente con lo anterior, puesto que desde las propuestas que hacen, se vincula con el trabajo articulado, otorgándole la importancia de generar esta instancia para optimizar y contribuir en la mejora del proceso de prácticas de las estudiantes.

En este sentido, para las educadoras de aula es necesario aunar criterio para buscar instancias de diálogo en conjunto, en donde se puedan llevar a cabo momentos de retroalimentación, de evaluación y de reflexión, entre todos los actores participantes del proceso; lo cual no sólo contribuye a la estudiantes,

sino que además da cuenta de un trabajo colaborativo entre profesionales en la formación de una estudiante.

CONCLUSIONES

En el presente apartado, se dan a conocer las conclusiones finales del estudio, las cuales responden de manera directa a los objetivos generales, así como también, a los específicos planteados en el proceso de ésta investigación.

En relación al primer objetivo general:

- Analizar las percepciones de los agentes participantes en los procesos de acompañamiento de las prácticas de formación y profesional de la Escuela de Educación Parvularia de la Universidad de Valparaíso, con relación al desarrollo de competencias reflexivas de las estudiantes.

En primer lugar, se concluye que las percepciones que nos entregan las participantes del proceso de prácticas es positiva en relación al acompañamiento que realiza la educadora guía. Las estudiantes, señalan elementos tales como el concepto de acompañamiento, la valoración que se entrega a dicho proceso, las ventajas del mismo, la presencia de la educadora guía en el proceso, y el aporte que reciben los centros de práctica, el cual se traduce en mejoras considerables.

Conjuntamente a ello, se puede señalar que a partir de los análisis e interpretación de los discursos entregados por las participantes del estudio, uno de los elementos relevados se refiere a propiciar espacios para desarrollar un trabajo en conjunto; la instancia de una retroalimentación articulada donde a partir de un diálogo constructivo y reflexivo se puedan entregar sugerencias y comentarios respecto al proceso de prácticas desarrollados por las estudiantes. Un espacio pensado para que las estudiantes reciban un feedback positivo desde las profesionales que la acompañan, y de este modo, participen de manera activa en su proceso formativo, enriqueciendo la construcción de su identidad profesional.

Un elemento interesante a profundizar a partir de los hallazgos, es la poca o nula referencia el tema de desarrollar un trabajo en triada por parte de la educadora guía; posiblemente debido a que en la medida que ellas asisten al lugar de práctica y se relacionan con las profesionales de sala, sienten que ese trabajo articulado se efectúa, aunque no se dé en una instancia explícita y formal.

Conjuntamente a lo anterior, las participantes del estudio expresan que los procesos de práctica pedagógica contribuye a consolidar las competencias de egreso que se declaran en el perfil de la carrera, sin embargo, no existe una claridad evidente de cuáles son esas competencias. Si bien desde sus discursos se logra interpretar que existen conceptos o ideas que están contenidas dentro de lo que son éstas competencias, no se evidencia apropiación en temas tales como: presencia de saberes o conocimientos teóricos, capacidad autónoma, respeto frente a la comunidad y su quehacer, capacidad creativa al momento de enfrentar situaciones complejas, y capacidad de resolución de problemas. Al respecto, se mencionan implícitamente competencias vinculadas con el quehacer pedagógico de una educadora de párvulos, como son selección, ejecución y evaluación de experiencias y propuestas pedagógicas, así como el diseño de proyectos específicos, considerando en ello la actitud de liderazgo y de trabajo con la comunidad educativa.

Llama la atención que en relación a las competencias declaradas en el perfil de egreso, estudiantes y educadoras guías no hacen mención a aquellas relacionadas con la gestión de contextos educativos saludables, los cuales alude a la formación específica de una de las menciones de la carrera. Elemento relevante para la Escuela de Educación Parvularia de la Universidad de Valparaíso, puesto que es un sello que las distingue de otras propuestas formativas del país.

Desde la perspectiva del desarrollo de competencias reflexivas, existe un criterio común desde los actores del proceso, quienes coinciden que la realización de instancias de prácticas pedagógicas favorecen los procesos reflexivos desde las estudiantes; discurso presente en estudiantes, docentes de la universidad y educadoras de sala. Por su parte, las estudiantes valoran los procesos reflexivos puesto que favorece en ellas el repensar las acciones desarrolladas y buscar alternativas para mejorarlas. Las educadoras guías consideran como un elemento clave en el proceso de prácticas la reflexión, constituyéndose ésta como una búsqueda para mejorar el quehacer desde la estudiante. Respecto a lo señalado por las educadoras de aula, ellas también validan la importancia de los procesos reflexivos durante las prácticas pedagógicas de las estudiantes en formación, coincidiendo con la visión

expresada por sus pares profesionales. Para ellas, éste proceso se basa en una construcción individual, por lo cual debe ser orientado y guiado por un profesional competente que propicie el desarrollo de esta capacidad utilizando estrategias diferentes, que permita a las estudiantes un cuestionamiento constante de su propio quehacer.

En relación al segundo objetivo general:

- Identificar las acciones implementadas por las educadoras guías de las prácticas de formación y profesional, que contribuyen a la reflexión de las estudiantes de la Escuela de Educación Parvularia de la Universidad de Valparaíso.

En relación al segundo objetivo planteado para este estudio desde el análisis realizado de la información recolectada, se logran identificar aquellas acciones que desempeña la educadora guía, docente de la universidad, en relación a favorecer en las estudiantes la capacidad reflexiva. De acuerdo a ello, desde lo señalado por las estudiantes, ellas evidencian conocer las acciones que desarrollan las educadoras guías durante el proceso de acompañamiento de práctica, refiriéndose fundamentalmente a las visitas que las docentes realizan en terreno, en el cual consideran que existe una actitud proactiva durante el dicho acompañamiento, colaborando y aportando de manera pedagógica y significativa en el nivel o realidad donde se encuentran. Sin perjuicio de aquello, tanto educadoras de aula como estudiantes, señalan que cada educadora asume un rol diferente, en algunos casos más de supervisión y mera espectadora, y en otros de colaboración y acompañamiento.

Desde esta misma mirada, las estudiantes mencionan que se debiesen mejorar algunas de estas acciones, principalmente, aquellas referidas a aspectos formales del proceso debido a que existen diferencias entre unas educadoras guías y otras, como por ejemplo: la entrega de evaluaciones, y criterios definidos y claros a desarrollar en el momento de la visita.

Desde la visión de las educadoras guías, ellas hacen referencia a entregar propuestas de mejorar a las acciones realizadas desde el acompañamiento relacionadas con estrategias de apoyo y ayuda para contribuir a que la estudiante mejore su desempeño.

Finalmente respecto a los registros pedagógicos construidos por las estudiantes, estrategias de reflexión escrita, a juicio de las educadoras de aula no es tan relevante como la socialización “cara a cara” de la observación que les realizan durante la visita.

En relación al primer objetivo específico.

- Identificar las percepciones que poseen las educadoras guías con relación al proceso de acompañamiento que realizan a las estudiantes en las prácticas de formación y profesional.

Desde la visión que poseen las educadoras guías del acompañamiento que realizan a las estudiantes, es positivo, en el sentido que valoran la labor que realizan y sienten que los aprendizajes son recíprocos. Además, consideran que es un aporte para las estudiantes en formación, ello por el vínculo generado y traducido en la cercanía existente entre ellas y las alumnas, lo que permite ir orientando el proceso a partir de diversas estrategias que van utilizando durante esta instancia de prácticas de formación. Lo anterior, se corresponde con aspectos que ellas señalan como fortalezas del quehacer desarrollado, y donde manifiestan declarar estas acciones en beneficio de las estudiantes, y sienten que desde la mirada de las estudiantes es bien recibida.

Por otro lado y desde la percepción que poseen del proceso de acompañamiento, las educadoras guías coinciden en que el rol que desempeñan como orientadora, guía y apoyo, favorece que se generen vínculos positivos con las estudiantes lo cual permite que se den instancias de diálogo que ayudan a profundizar en aspectos positivos y/o negativos observados en el quehacer práctico de las estudiantes.

En relación al segundo objetivo específico.

- Identificar las percepciones de las estudiantes respecto del proceso de acompañamiento realizado por las educadoras guías en vista al desarrollo de sus competencias reflexivas.

Las estudiantes por medio de sus discursos, identifican aquellas acciones o estrategias desarrolladas por las educadoras guías que favorecer sus competencias reflexivas en los procesos de prácticas. En general, poseen una percepción positiva del acompañamiento que reciben, valorando así, la labor que realiza la docente durante esta etapa de formación.

Desde el desarrollo de las competencias reflexivas, las estudiantes consideran que los espacios de retroalimentación donde se reúnen con su profesora, son los momentos donde mayormente se da un trabajo de potenciación de tales competencias. Manifiestan que los procesos de feedback están al servicio de la reflexión, argumentando que es por medio de las sugerencias y observaciones que reciben, van identificando sus fortalezas y falencias. Plantean que sin este apoyo no lograrían visualizar aquellos aspectos debilitados de su proceso de prácticas, por ello lo consideran relevante para los procesos de construcción de su identidad profesional.

En relación al tercer objetivo específico.

- Identificar las percepciones de las educadoras de aula respecto de los procesos de acompañamiento y reflexión que implementan las educadoras guías a las estudiantes de práctica de formación y profesional.

Desde la mirada de las educadoras de aula, y en relación a sus percepciones del proceso de acompañamiento realizado por las educadoras guías, señalan al igual que las otras participantes del proceso de prácticas, que el acompañamiento de prácticas es una oportunidad positiva y que en general, se colabora con la estudiante en formación para que lleve a cabo y demuestre su proceso reflexivo.

Conjuntamente a ello, también identifican algunas estrategias escritas desarrolladas para favorecer esto, sin embargo, consideran que lo más esencial son las instancias de diálogo que se generan entre la estudiante y quien la acompaña, debido a que es a partir de esta conversación, donde se evidencian los cambios o mejoras durante el proceso de prácticas.

Las educadoras de aula otorgan importancia al proceso de retroalimentación que se da desde la educadora guías hacia la estudiante, a partir del cual, ellas evidencian cambios en el quehacer de estas últimas. Afirman que es este diálogo directo entre ellas el que posibilita competencias reflexivas en las estudiantes para mejorar su quehacer práctico; conjuntamente a ello posibilita mejorar actitudes, tener mayor iniciativa frente a las acciones desarrolladas, mejorar las relaciones entre la estudiante y la educadora de sala, comunicaciones más fluida, y mejorar sustantivamente aspectos pedagógicos. Al respecto, es importante señalar que las educadoras de aula consideran que las reflexiones escritas que elaboran las estudiantes y cuyo propósito es la reflexión, no son significativas puesto que no se logra la realización de un verdadero proceso reflexivo.

En relación al cuarto objetivo específico.

- Describir las estrategias de las educadoras guías que favorecen competencias reflexivas de las estudiantes que acompañan durante el proceso de práctica de formación y profesional.

Para este objetivo específico, cada una de las participantes del presente estudio convergen en las estrategias que más señalan del proceso de acompañamiento y las cuales contribuyen al desarrollo de las competencias reflexivas.

Una de las estrategias más valorada es el momento de conversación donde se retroalimenta a la estudiante. Coinciden que por medio de un diálogo abierto y cercano, a través de preguntas y orientaciones que se le entregan a la alumna en formación, éstas van adquiriendo competencias reflexivas para mejorar su proceso de práctica y su desarrollo profesional. De acuerdo a esto, es importante señalar que los actores del estudio mencionan algunas propuestas al respecto, como generar espacios de diálogo en triadas, es decir considerar momentos de diálogo durante el proceso donde estén presentes estudiantes, educadoras guías y educadoras de aula, de manera de hacer una retroalimentación en conjunto, contribuyendo al proceso reflexivo de las estudiantes.

De acuerdo a esta temática, también se mencionan como estrategias para generar competencias reflexivas los registros de acompañamiento y los registros pedagógicos. Dentro de los primeros hay consenso en que se refieren a documento escrito que se entrega una vez realizada la visita de observación. mientras que los registros pedagógicos son los que elaboran las propias estudiantes de acuerdo a su nivel de formación; en ellos, se analiza una situación o vivencia desde una mirada crítica. Respecto a éste último, las educadoras guías mencionan su importancia al momento de evidenciar los procesos reflexivos, sin embargo, estudiantes y educadoras de aula lo conciben como un documento “sin sentido” donde no se logra dar cuenta de la situación a analizar, para lo cual, es más beneficioso la retroalimentación verbal que la estudiante recibe.

***PRINCIPALES
Proyecciones, Implicancias y
Limitaciones del Estudio***

1. Proyecciones del Estudio.

Con la mirada puesta en futuras investigaciones a partir de los hallazgos y conclusiones del estudio, sería preciso generar conocimiento en torno a interrogantes surgidos desde el mismo proceso, posibles líneas de investigación y mejoras a implementar en el proceso de acompañamiento de prácticas de las estudiantes de formación y práctica profesional de la Escuela de Educación Parvularia de la Universidad de Valparaíso. En concreto, fundamentalmente se señala como futuras proyecciones:

- Implementar un modelo de acompañamiento consolidado basado en la reflexión acción, considerando los elementos que han sido abordados en este estudio.
- Profundizar en aspectos esenciales para establecer un trabajo articulado entre los diversos actores que conforman las prácticas de formación y profesional: educadora guía, educadora de aula y estudiante, el cual se contemple de forma explícita en los documentos referidos al proceso de prácticas.
- Implementar y evaluar estrategias metodológicas de acompañamiento de práctica de las educadoras guías de la Escuela de Educación Parvularia de la Universidad de Valparaíso.
- Profundizar en aspectos esenciales para 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.
- Diseñar un sistema de formación para las educadoras guía que incluya desde el desarrollo de las habilidades sociales, hasta las estrategias reflexivas que permitan contribuir en el proceso de formación profesional de las estudiantes.

2. Implicancias del Estudio.

La importancia de la temática de la presente investigación, radica en que a partir de los principales hallazgos y conclusiones del estudio, permite fundamentalmente:

- Retroalimentar cualitativamente los procesos de acompañamiento durante la etapa de formación profesional, transformándolos en acompañamientos dinámicos, sistemáticos y planificados de asesoría, orientación y seguimiento.
- Fortalecer competencias de los académicos que participan de estos procesos, de modo que colabore sistemática y activamente, además de convertirse en un referente válido para él estudiantado.
- Establecer criterios que colaboren en la implementación de orientaciones y lineamientos que mejoren los procesos, considerando la realidad y contextos propios.

3. Limitaciones del Estudio.

- La principal limitación del estudio tiene relación con las dificultades que se presentaron al momento de aplicar los cuestionarios a las educadoras de aula, quienes por diferentes razones no respondieron o simplemente no fueron entregados; como también su disponibilidad horaria debido a sus extensas jornadas laborales.

***REFERENCIAS
BIBLIOGRÁFICAS***

- Aguerrondo, I. Xifra, S. Lugo, M. Pogré, P. Rossi, M. Tadei, P. (2002). *La escuela del futuro*. Buenos Aires: Serie Educación-Papers.
- Aguilar, C. (2017). The Dialogic Literary Circle in the practicum of the formation initial of teachers. *Revista Iberoamericana de Educación*, 73(2), 9-21.
- Alen, B. (2009). El acompañamiento a los maestros y profesores en su primer puesto de trabajo. *Revista Profesorado*, 13 (1), 79-87.
-  lvarez, G. y Jurgenson, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: fundamentos y metodología*. Ciudad de México: Paidós.
-  lvarez, P. y González, M. (2005). La tutoría entre iguales y la orientación universitaria: una experiencia de formación académica y profesional. *Educar*, 36, 107-128.
-  lvarez, P. y González, M. (2007). El asesoramiento y la tutoría de carrera en la enseñanza superior: resultado de un programa de atención al alumnado en la universidad de la laguna. *Revista de Educación*, 9, 95-110.
- Aparicio, B. Bustos, S. Ortega, M. Rabanal, S. (2015). *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 de Grado Licenciado). Valparaíso: Universidad de Valparaíso.
- 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.
- Arco, J. y Fernández, F. (2011). Eficacia de un programa de tutoría entre iguales para la mejora de los hábitos de estudio del alumnado universitario. *Revista de Psicodidáctica*, 16(1), 162-180.

- Ariza, G. y Ocampo, H. (2005). El acompañamiento tutorial como estrategia de la formación personal y profesional: un estudio basado en la experiencia en una institución de educación superior. *Revista Universitas Psychologicas*, 4 (1), 31-41.
- Armengol, C. Asparó, D. Jariot, M. Massot, M. y Sala, J. (2011). El Practicum en el espacio europeo en educación superior (EEES): mapa de competencias del profesional de la educación. *Revista de Educación*, 354, 71-98.
- Ávalos, B. (2002). *Profesores para Chile: historia de un proyecto*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Ávalos, B. (2003). *Informe la formación docente inicial en Chile*. Santiago: UNESCO.
- Ávalos, B. (2004). La Formación Docente Inicial en Chile. Disponible en: <http://www.ub.edu/obipd/PDF%20docs/Aspectes%20laborals/Documents/La%20Formacion%20Docente%20Inicial%20en%20Chile.%20AVALOS.pdf>. Recuperado en: 16 de Septiembre 2016.
- Ayuste, A. Escofet, A. Obiols, N. Masgrau, M. (2016). Aprendizaje-servicio y codiseño en la formación de maestros: vías de integración de las experiencias y perspectivas de los estudiantes. *Revista de pedagogía Bordón*, 68(2), 169-183.
- Balduzzi, L. Y Lazzari, A. (2015). Mentoring practices in workplace-based professional preparation: a critical analysis of policy developments in the Italian context. *Early Years*, 35(2), 124-138.
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en Investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Bernal, C. (2006). *Metodología de la investigación: para administración, economía, humanidades y ciencias sociales*. México: Editorial Pearson Educación.

- Bisquerra, R. (2016). *Metodología de la investigación educativa* (5ta ed). Madrid: Editorial La Muralla S. A.
- Brunner, J. (2005) Acreditación Universitaria: Mitos y realidades. Disponible en: <http://www.educarchile.cl/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?ID=78097> . Recuperado en: 7 de Enero 2016.
- Bryman, A. y Burgess, R. (1994). *Analyzing qualitative data*. London: Routledge.
- Cacciuttolo, C. (2012). Las prácticas de formación en la construcción del docente de Educación Parvularia. Un estudio desde las percepciones de las estudiantes (Tesis de Magister). Viña del Mar: Universidad del Mar.
- Campbell, S. (2012). *Taking them into the field: Mathematics teacher candidate learning about equityoriented teaching practices in a mediated field experience* (Doctoral Thesis). Seattle: University of Washington.
- Cano, R. (2009). Tutoría universitaria y aprendizaje por competencias. ¿Cómo lograrlo?. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(1), 181-204.
- Capelari, M. (2009). Las configuraciones del rol del tutor en la universidad argentina: aportes para reflexionar acerca de los significados que se construyen sobre el fracaso educativo en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(8), 1-10.
- Carr, R. (1999). Alcanzando el futuro: el papel de la mentoría ante el nuevo milenio. Disponible en: <http://www.peer.ca/spanish1.pdf>. Recuperado en: 18 de Mayo 2015.
- Casal, J. (2007). Las funciones de los tutores/as docentes en las prácticas profesionales en la universidad. En Actas del IX Simposium internacional sobre el practicum y prácticas en empresas en la formación universitaria "Buenas Prácticas en el Practicum". Pontevedra: Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitaria.

- Casas, J. Repullo, J. y Donado, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos. *Aten Primaria*, 31(8), 527-538.
- Cea, M. (2001). *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Cid, A. Pérez, A. y Sarmiento, J. (2011). La tutoría en el practicum. Revisión de la literatura. *Revista de Educación*, 354, 127-154.
- CINDA (2015). *La formación práctica en la universidad y su impacto en el perfil de egreso*. Santiago: Colección Gestión Universitaria.
- Clegg, S. McManus, M. Smith, K. y Todd, M. (2006). Self-development in support of innovative pedagogies: peer support using email. *International Journal for Academic Development*, 11(2), 91-100.
- Cook, T. y Reichardt, CH. (2005). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa* (5ta ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Correa, E. (2012). La práctica docente: una oportunidad de desarrollo profesional. *Revista Perspectiva Educacional: Formación de Profesores*, 50(2), 77-95.
- Crisp, G. y Cruz, I. (2009). Mentoring college students: a critical review of the literature between 1990 and 2007. *Research in Higher Education*, 50, 525-545.
- De Lella, C. (1999). *Modelos y tendencias de la formación docente*. Lima: OEI.
- De Pujadas, G. (1991). *Calidad de la educación. Los nuevos educadores*. Santiago: Corporación de Promoción Universitaria CPU.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2011). *Métodos de recolección y análisis de datos*. Buenos Aires: Editorial Gredisa.

- Devlin, M. (2011). Solutionfocused work in individual academic development. *International Journal for Academic Development*, 11(2), 101-110.
- Di Tommaso, K. (2012). Developmental students: the challenge of peer relationships. *Community College Journal of Research and Practice*, 36(12), 941-954.
- Doherty, G. (1997). *Desarrollo de sistemas de calidad en la educación*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Douglas, A. (2010). What and how do student teachers learn from working in different social situations of development in the same school?. In V. Ellis, A. Edwards, y P. Smagorinsky, (Eds.). *Cultural Historical Perspectives on Teacher Education and Development: Learning Teaching*. Abingdon: Routledge.
- Duta, V. (2012). Formación psicopedagógica del profesorado universitario en el contexto actual de la enseñanza superior. Disponible en: <https://web.ua.es/es/ice/jornadas-redes-2012/documentos/comunicaciones-orales/245690.pdf>. Recuperado en: 5 de Enero 2015.
- Ensher, E. y Murphy, S. (2005). *Power mentoring, How successful mentor and protégés get the most out of their relationships*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Escuela Educación Parvularia (2012a). *Proyecto curricular*. Valparaíso: Universidad de Valparaíso.
- Escuela de Educación Parvularia (2012b). *Reglamento de estudios*. Valparaíso: Universidad de Valparaíso.
- Esteve, J. (2008). *La formación de profesores en Europa: hacia un nuevo modelo de formación*. Málaga: Universidad de Málaga.

- Evans, M. y Moore, J. S. (2013). Peer Tutoring with the Aid of the internet. *British Journal of Educational Technology*, 44(1), 144-155.
- Fernández, F. Arco, J. Ortega, S. y Heilborn, V. (2011). Prevención del fracaso académico universitario mediante tutoría entre iguales. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43(1), 59-71.
- Fernández, S. Arias, J. y Fernández, R. (2016). Reflective and Inquiry Thinking in Education. Aspects to consider in teacher education. *Relieve-Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 22 (2).
- García, B. Ponce, S. García, M. Caso, J. Morales, C. Martínez, Y. Serna, A. Islas, D. Martínez, S. y Aceves, Y. (2016). Las competencias del tutor universitario: una aproximación a su definición desde la perspectiva teórica y de la experiencia de sus actores. *Perfiles Educativo*, 38(151), 104-122.
- García-Huidobro J. (2006). Formación Inicial de Educadoras(es) de Párvulos en Chile. Disponible en: http://www.expansiva.cl/media/en_foco/documentos/19062006105036.pdf
f. Recuperado en: 17 de Julio 2016.
- García, J. y Pérez, M. (2008). Espacio europeo de educación superior, competencias profesionales y empleabilidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 9(46), 1-12.
- Gomes, P. (2012). El educador reflexivo: notas para la orientación de sus prácticas docentes. *Educar*, 30, 57-67.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Editorial Morata.
- García, M. y Veleros, M. (2012). Competencias reflexivas y didácticas en profesores universitarios: construcción de un portafolios electrónico. *Revista Tendencias Pedagógicas*, 20, 33-50.

- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Editorial Morata.
- Gimeno, J. y Pérez, A. (1985). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Editorial Akal.
- Goldrine T. (2012). *Contextos y desafíos para la formación inicial del educador/a de párvulos* (1ra ed.). Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- González, A. (2008). *Análisis crítico del Practicum de magisterio en una facultad de formación de profesorado y educación* (Tesis Doctoral). Departamento de didáctica y teoría de la educación. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- González, X. y Hevia, I. (2011). El Practicum de la licenciatura de pedagogía: estudio empírico desde la perspectiva del alumnado. *Revista de Educación*, 354, 209-236.
- Habershaw, S., Gibbs, G., y Habershaw, T. (1993). *53 interesting things to do in seminars and tutorials*. Bristol: Technical and Educational Services.
- Hamui, A. y Varela, M. (2013). La Técnica de Grupos Focales. Facultad de Medicina Universidad Nacional Autónoma de México. Disponible en: http://riem.facmed.unam.mx/sites/all/archivos/V2Num01/09_MI_HAMUI.PDF, Recuperado en 16 de Noviembre 2016.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación* (3ra ed.). México: Mc Graw-Hill Interamericana.
- Hillier, Y. (2005). *Reflective teaching in further and adult education*. Londres: Continuum International Publication Group.
- Huertas, J. y Montero, I. (2001). *La Interacción en el aula: aprender con los demás*. Buenos Aires: Editorial Aique.

- Imbernón, F. (2000). Un nuevo profesorado para una nueva universidad ¿conciencia o depresión? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, 37-46.
- Inostroza, G. (2011). Formación de mentores para la inducción del profesorado principiante. En I. Boerr. *Acompañar los primeros pasos de los docentes*. OEI: Santillana.
- Johnson, R. Onwuegbuzie, A. y Turner, L. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112-133.
- Kane, R., Sandretto, S. y Heath, C. (2002). Telling half the story: A critical review of research on the teaching beliefs and practices of university academics. *Review of Educational Research*, 72, 177-228.
- Kemmis, S, Wilkinson, J, EdwardsGroves, C, Hardy, I, Grootenboer, P, y Bristol, L. (2014). *Changing practices, changing education*. Singapore: Springer.
- Kessels, J. y Korthagen, F. (1996). The relationship between theory and practice: Back to the classics. *Educational Researcher*, 25(3), 17-22.
- Korthagen, F. (2010). Situated learning theory and the pedagogy of teacher education: towards and integrative view of teacher behavior and teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 26(1), 98-106.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Latorre, A. (2007). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona, España: Grao.
- Lavonen, J. (2016). Educating professional teachers through the master's level teacher education programme in Finland. *Revista de Pedagogía Bordón*, 68(2), 51-68.
- Lázaro, A. (1997). La acción tutorial de la función docente universitaria. *Revista Complutense de Educación*, 8(1), 233-252.

- Le Cornu, R. (2008). The changing role of the 'student teacher' in professional experience. In *Education Conference. Australian Association for Research Queensland University*. Brisbane: Australia.
- Lee Yen, M. y Evans, T. (2012). The relationships between postgraduate research students' psychological attributes and their supervisors' supervision training. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 31, 788-793.
- Light, G., Calkins, S. y Cox, R. (2009). *Learning and teaching in higher education: The reflective professional*. Londres: Sage.
- Lincoln, Y. y Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Lizasoain, L., Bereziartua, J., Bartau, I. (2016). La formación permanente del profesorado en centros educativos de alta eficacia. *Revista de Pedagogía Bordón*, 68(2), 199-218.
- Lugo, A. (2011). La Calidad de la educación superior en Colombia. *Revista Científica*, 14, 56-71.
- McGarr, O. y McCormack, O. (2014). Reflecting to Conform? Exploring Irish Student Teachers' Discourses in Reflective Practice. *The Journal of Educational Research*, 107, 267-280.
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa. Una introducción conceptual* (5ta ed.). Madrid: Pearson Educación S.A.
- Manathunga, C. y Goozée, J. (2007). Challenging the dual assumption of the 'always/already' autonomous student and effective supervisor. *Teaching in Higher Education*, 12(3), 309-322.

- Marcelo, C. (2012). Empezar con un buen pie: inserción a la enseñanza para profesores principiantes. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/684/68425573002.pdf>. Recuperado en: 20 de junio 2016.
- Marín, R. (2007). *Documento perfil para la formación inicial del docente en la especialidad de parvularia*. San Salvador: Ministerio de Educación.
- Márquez, A. (2009). *La Formación Inicial para el nuevo perfil del docente de secundaria. Relación entre la teoría y la práctica* (Tesis Doctoral). Málaga: Universidad de Málaga.
- Martínez, E. y Raposo, M. (2011). Funciones generales de la tutoría en el practicum: entre la realidad y el deseo en el desempeño de la acción tutorial. *Revista de Educación*, 354, 155-182.
- Martínez, M. (2016). La formación inicial de los maestros: una responsabilidad compartida. *Revista de Pedagogía Bordón*, 68(2), 9-16.
- 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. Disponible en: http://redaberta.usc.es/poio/documentos/actas/actas_poio_2011.pdf. Recuperado en 15 de Julio de 2016.
- Mattsson, M. Eilertsen, T. y Rorisson, D. (2011). What is practice in teacher education?. In M. Mattsson, T. Eilersten, y D. Rorisson, (Eds.). *A practicum turn in teacher education*. Rotterdam: Sense Publishers Pedagogy.
- MECD (1990). *Ley orgánica de ordenación general del sistema educativo*. España: Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte.
- Mejía, R. y Sandoval, S. (2003). *Tras las vetas de la investigación cualitativa. Perspectivas y acercamientos desde la práctica*. México: ITESO.

- Méndez, R. (2007). *Las actitudes de los estudiantes hacia la universidad como indicador de calidad* (Tesis Doctoral). Santiago de Compostela: Universidad Santiago de Compostela.
- Ministerio de Educación (2005). *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*. Chile: Naval Ltda.
- Mingorance, P. (1998). Facilitación y seguimiento de los procesos de reflexión sobre la práctica. Modelos de seguimiento. En M. González, C. Lobato, y P. Ruiz. *Desarrollo profesional y Practicum en la universidad*. Bilbao: Servicio Editorial Universidad del País Vasco.
- Molina, E. (2004). Formación práctica de los estudiantes de pedagogía en las universidades españolas. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 8(2), 1-24.
- Molina, E. Iranzo, P. López, M. (2008). Procedimientos de análisis, evaluación y mejora de la formación práctica. *Revista de Educación*, 346, 335-361.
- Moreno, A. y Gamboa, R. (2014). Dictadura chilena y sistema escolar: “a otros dieron de verdad esa cosa llamada educación”. *Educar en Revista*, 51, 51-66.
- Muñoz, C. (2013). Métodos mixtos: una aproximación a sus ventajas y limitaciones en la investigación de sistemas y servicios de salud. *Revista Chilena Salud Pública* 17 (3), 218-223.
- Naidorf, J. Giordana, G. y Horn, M. (2007). La pertinencia social de la Universidad como categoría equívoca. *Nómadas*, 27, 22-33.
- Navarro, R. (2005). *Informe comisión sobre formación inicial docente*. Santiago: Serie Bicentenario.
- Orland-Barack, L. (2006). Lost in Translation (perdidos en la traducción): tutores o mentores que aprenden a participar en discursos competitivos de la práctica educativa. *Revista de Educación*, 340, 187-212.

- Peralta, M. (2002). *Una pedagogía de las oportunidades. Nuevas ventanas para los alumnos párvulos latinoamericanos del siglo XXI*. Santiago: Serie Biblioteca Básica del Docente.
- Pérez, G. (1998). Metodología de la investigación cualitativa. Tomo 1 métodos. Madrid: Editorial la Muralla.
- Pérez-García, P. (2001). *La tarea supervisora en la formación del profesorado de las etapas de educación infantil y primaria: un modelo reflexivo de supervisión* (Tesis Doctoral). Granada: Universidad de Granada.
- Pérez-García, P. (2005). ¿Se pueden determinar las funciones del supervisor universitario?. *Revista de Investigación Educativa*, 23(2), 315-332.
- Perrenoud, P. (2004) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graos.
- Prats, E. (2016). La formación inicial docente entre profesionalismo y vías alternativas: mirada internacional. *Revista de Pedagogía Bordón*, 68(2), 19-33.
- Puig, C. (2004). El rol docente del tutor de prácticas y el acontecimiento al estudiante. *Portularia* 4, 455-462.
- Puig, C. (2006). *La profesionalización del estudiante y el espacio práctico de calidad. Plan de Practicum de intervención e innovación docente. El rol docente del tutor de prácticas. El acompañamiento del estudiante*. Tarragona: Universidad Rovira I Virgili.
- RAE. Diccionario Real Academia Española. Disponible en <http://www.rae.es/>. Recuperado en: 15 de Enero 2017.
- Reveco, O. (2012). ¿Calidad o cualidad de educación infantil?. Lo que muestra la investigación. Disponible en: <http://www.revistadocencia.cl/new/wp-content/pdf/20121213213720.pdf>. Recuperado en 10 de Enero 2017.

- Riart, J. y Gallego, S. (2006). *La tutoría y la orientación en el siglo XXI: nuevas propuestas*. España: Editorial Octaedro.
- Robalino, M. y Körner, A. (2006). *Modelos innovadores en la formación inicial docente*. Santiago: Andros Impresores.
- Rodríguez, G. Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. España: Editorial Aljibe.
- Rodríguez, D. y Valldeoriola, J. (2005). *Metodología de la investigación*. Catalunya: Universitat Oberta de Catalunya.
- Rodríguez, S. (2008). *Manual de tutoría universitaria: recursos para la acción*. (2da ed.). Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Rodríguez, W. (2010). El Concepto de calidad educativa: una mirada crítica desde el enfoque históricocultural. *Actualidades Investigativas en Educación*, 10(1), 1-28.
- Romero, M. y Maturana, D. (2012). La supervisión de prácticas pedagógicas: ¿cómo fortalecer la triada formativa?. *Magis Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(9), 653-667.
- Rubio, P. y Martínez, J. (2012). La acción tutorial desde la perspectiva de los alumnos de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. *Perfiles Educativos*, 34(138), 29-45.
- Ruiz, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa* (5ta ed.). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sabino, C. (2000). *El proceso de investigación*. Caracas: Editorial Panapo.
- Sánchez, C., Ramírez, S. y García, A. (2011). Web social e investigación evaluativa: un instrumento participativo como recurso para la mejora de las prácticas externas en los títulos de educación. Disponible en http://repe.org/wp-content/uploads/2016/06/actas_poio_2011.pdf. Recuperado en: 15 de Julio 2015.

- Sanz, R. (2009). *Tutoría y atención personal al estudiante en la universidad*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Sidhu, G, Kaur, S. Chan, Y. y Lee, L. (2015). Establishing a holistic approach for postgraduate supervision. In Taylor's 7th Teaching and Learning Conference Singapore: Springer.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Ediciones Morata.
- Single, P y Muller, C. (2005). Electronic mentoring programs: a model to guide practice and research. *Mentoring and Tutoring*, 13(2), 305-320.
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudios de casos* (4ta ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Stefani, L, Tariq, V. Heylings, D. y Butcher, A. (2006). A comparison of tutor and student conceptions of undergraduate research project work. *Assessment y Evaluation in Higher Education*, 22(3), 271-288.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquía.
- Susinos, A. y Saiz, T. (2016). Pedagogical problems are my allies. The practicum as a process of reflection and inquiry collaborative. *Revista de Investigación en Educación*, 14(1), 1-13.
- Tagle, T. (2011) El enfoque reflexivo en la formación docente. *Calidad en la Educación*, 34, 203-215.

- Tejada, J. (2009). Profesionalización docente en el escenario de la Europa de 2010. Una mirada desde la formación. *Revista de Educación*, 349, 463-477.
- Tello, J. (2007). *El practicum en la licenciatura de psicopedagogía de la Universidad de Huelva: implicaciones en la formación del psicopedagogo y su incidencia en la apertura de yacimientos de empleo* (Tesis Doctoral). Huelva: Universidad de Huelva.
- Tünnermann, C. (2010) Las Conferencias Regionales y Mundiales sobre Educación Superior de la UNESCO y su impacto en la Educación Superior de América Latina Universidades Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37318570005>. Recuperado en: 9 de Mayo 2017.
- UNESCO (2008). Un Enfoque de la Educación para todos basado en los derechos humanos. Marco para hacer realidad el derecho de los niños a la educación y los derechos en la educación. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001588/158893s.pdf>. Recuperado en 13 de Agosto 2016.
- UNESCO (2015). La educación para todos 2000-2015. Logros y Desafíos. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232565s.pdf>. Recuperado en 13 de Agosto 2016.
- UNESCO (2015) Educación 2030. Declaración de Incheon: Hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>. Recuperado en 13 de Agosto 2016.
- Universidad de la Frontera (2008). *Propuesta programa tutorial*. Temuco: Universidad de la Frontera.
- Universidad de Valparaíso (2010). *Proyecto educativo*. Valparaíso: Universidad de Valparaíso.

- Universidad Silva Henríquez (2009). *Documentos práctica profesional ii, departamento de humanidades y educación media*. Santiago: Universidad Silva Henríquez.
- Ventura, J. (2005). *El Practicum en los estudios pedagógicos y la inserción laboral. nuevos enfoques antes el reto europeo* (Tesis Doctoral). Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Wichmann-Hansen, G. Bach, L. Eika, W. y Mulvany, M. (2012). Successful phd supervision: a two-way process. the researching, *Teaching and Learning Triangle*, 10, 55-64.
- Zabalza, M. (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario. calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Ediciones Narcea S.A.
- Zabalza, M. (2011). El Practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354, 21-46.

ÍNDICE
Tablas, Cuadros y Figuras

ÍNDICE DE TABLAS

CAPÍTULO 1

Tabla N° 1.1: Cantidad de Horas y Créditos Asignados.	88
---	----

CAPÍTULO 2

Tabla N° 2.1: Estudiantes Escuela Educación Parvularia Universidad de Valparaíso.	128
Tabla N° 2.2: Estudiantes Escuela Educación Parvularia Universidad de Valparaíso participantes de la investigación.	129
Tabla N° 2.3: Educadoras guías Escuela Educación Parvularia Universidad de Valparaíso.	130
Tabla N° 2.4: Educadoras guías Escuela Educación Parvularia Universidad de Valparaíso participantes de la investigación.	130
Tabla N° 2.5: Educadoras de aula del sistema educativo que colaboran con la Escuela de Educación.	131
Tabla N° 2.6: Educadoras de aula del sistema educativo participantes de la investigación.	131
Tabla N° 2.7: Sujetos participantes de la prueba piloto del cuestionario.	148
Tabla N° 2.8: Cálculo Alpha de Cronbach prueba de pilotaje.	149
Tabla N° 2.9: Cálculo Alpha de Cronbach de cada ítems en la prueba de pilotaje.	149
Tabla N° 2.10: Cálculo coeficiente de Dos Mitades respecto a cada criterio de validación.	150
Tabla N° 2.11: Cálculo Alpha de Cronbach cuestionario aplicado al total de los sujetos participantes.	170
Tabla N° 2.12: Cálculo Alpha de Cronbach para cada ítems del cuestionario aplicado al total de los sujetos participantes.	170
Tabla N° 2.13: Análisis factorial: factor 1.	172
Tabla N° 2.14: Análisis factorial: factor 2.	173
Tabla N° 2.15: Análisis factorial: factor 3.	174
Tabla N° 2.16: Análisis factorial: factor 4.	174
Tabla N° 2.17: Análisis factorial: factor 5.	175

CAPÍTULO 3

Tabla N° 3.1: Media, mediana y desviación típica del total de sujetos participantes.	191
Tabla N° 3.2: Media, mediana y desviación típica preferencias estudiantes.	194
Tabla N° 3.3:Frecuencia y porcentaje de respuestas del total de sujetos participantes.	198
Tabla N° 3.4:Frecuencia y porcentaje preferencias estudiantes.	207
Tabla N° 3.5: Asociaciones significativas entre variable “Rol” e ítems del cuestionario.	212
Tabla N° 3.6:Asociación “Rol” con acciones implementadas que contribuyen a la reflexión, ítem 4.	213
Tabla N° 3.7: Asociaciones significativas entre variable “Curso” e ítems del cuestionario.	213
Tabla N° 3.8:Asociación “Curso” con acciones implementadas que contribuyen a la reflexión, ítems 8.	215
Tabla N° 3.9:Asociación “Curso” con acciones implementadas que contribuyen a la reflexión, ítems 15.	216
Tabla N° 3.10: Asociación “Curso” con acciones implementadas que contribuyen a la reflexión, ítems 23.	217
Tabla N° 3.11:Asociación “Curso” con acciones implementadas que contribuyen a la reflexión, ítems 24.	218
Tabla N° 3.12:Asociación “Curso” con acciones implementadas que contribuyen a la reflexión, ítems 26.	219
Tabla N° 3.13: Asociación “Curso” con acciones implementadas que contribuyen a la reflexión, ítems 27.	220
Tabla N° 3.14: Asociaciones significativas entre variable “Experiencia” e ítems del cuestionario.	221
Tabla N° 3.15 :Asociación “Experiencia” con acciones implementadas que contribuyen a la reflexión, ítems 17.	222
Tabla N° 3.16: Participación de cada estudiante en el grupo focal realizado.	226
Tabla N° 3.17: Nodos obtenidos de la primera etapa de codificación del grupo focal de estudiantes.	227
Tabla N° 3.18: Distribución del discurso de las estudiantes en su conjunto.	235

Tabla N° 3.19: Distribución del discurso de las estudiantes por curso.	237
Tabla N° 3.20: Distribución del discurso de cada una de las estudiantes.	239
Tabla N° 3.21: Participación de cada educadora guía en el grupo focal realizado.	243
Tabla N° 3.22: Nodos obtenidos de la primera etapa de codificación del grupo focal de educadoras guías.	245
Tabla N° 3.23: Distribución del discurso de las educadoras guías en su conjunto.	253
Tabla N° 3.24. Distribución del discurso de las educadoras guías.	255
Tabla N° 3.25: Nodos obtenidos de la primera etapa de codificación de las entrevistas a las educadoras de aula.	259
Tabla N° 3.26: Distribución del discurso de las educadoras de aula entrevistadas en su conjunto.	270
Tabla N° 3.27: Distribución del discurso de cada una de las educadoras de aula entrevistadas.	273

ÍNDICE DE CUADROS

CAPÍTULO 1

Cuadro N° 1.1: Características esenciales de tres modelos de formación inicial.	36
Cuadro N° 1.2: Síntesis de los aspectos más relevantes de los modelos de formación en España.	50
Cuadro N° 1.3: Asignaturas vinculadas al eje formación en el saber y hacer pedagógico.	84
Cuadro N° 1.4: Competencias Específicas asociadas al Título Profesional.	85
Cuadro N° 1.5: Aspectos relevantes de la gestión de la formación práctica.	95

CAPÍTULO 2

Cuadro N° 2.1: Estudiantes participantes en la segunda etapa del estudio.	133
Cuadro N° 2.2: Educadoras guías participantes en la segunda etapa del estudio.	134
Cuadro N° 2.3: Educadoras guías participantes en la segunda etapa del estudio.	135
Cuadro N° 2.4: Expertos participantes en el proceso de validación de jueces.	141
Cuadro N° 2.5: Ítems eliminados a partir de la opinión de los expertos.	147
Cuadro N° 2.6: Relación entre la pregunta y objetivos de investigación y las técnicas y tipos de análisis utilizados.	183

CAPÍTULO 3

Cuadro N° 3.1: Datos generales aplicación grupo focal estudiantes.	223
Cuadro N° 3.2: Estudiantes participantes del grupo focal.	224

Cuadro N° 3.3: Definición de los criterios temáticos obtenidos de la segunda etapa de codificación del grupo focal de estudiantes.	230
Cuadro N° 3.4: Definición de los conceptos teóricos obtenidos de la tercera etapa de codificación del grupo focal de estudiantes.	233
Cuadro N° 3.5: Datos generales aplicación grupo focal educadoras guías.	242
Cuadro N° 3.6: Educadoras guías participantes del grupo focal.	242
Cuadro N° 3.7: Definición de los criterios temáticos obtenidos de la segunda etapa de codificación del grupo focal de educadoras guías.	247
Cuadro N° 3.8: Definición de los conceptos teóricos obtenidos de la tercera etapa de codificación del grupo focal de educadoras guías.	251
Cuadro N° 3.9: Datos generales aplicación entrevistas educadoras de aula.	258
Cuadro N° 3.10: Definición de los criterios temáticos obtenidos de la segunda etapa de codificación de las entrevistas a las educadoras de aula.	262
Cuadro N° 3.11: Definición de los conceptos teóricos obtenidos de la tercera etapa de codificación de las entrevistas a las educadoras de aula.	267

ÍNDICE DE FIGURAS

CAPÍTULO 1

Figura N° 1.1: Trayectorias de formación docente por carreras y duración en semestre.	70
Figura N° 1. 2: Distribución contenidos curriculares por área de formación y carrera. (Ávalos, 2002).	71
Figura N° 1.3: Carreras destinadas a la formación de Educadoras de Párvulos.	75
Figura N° 1.4: Competencias del Perfil Profesional de Educadores de Párvulos de la Universidad de Valparaíso, Chile.	80
Figura N° 1.5: Competencias de egreso asociadas al perfil profesional del/de la Educador/a de Párvulos formada en la Escuela de Educación Parvularia de la Universidad de Valparaíso.	81
Figura N° 1.6. Itinerario formación práctica de la Educador/a de Párvulos de la Universidad de Valparaíso, Chile.	82
Figura N° 1.7: Campos focales de la formación de los/las Educadores/as de párvulos de la Universidad de Valparaíso, Chile.	90
Figura N° 1.8: Progresión línea de prácticas año 2016 de la Escuela de Educación Parvularia de la Universidad de Valparaíso, Chile.	92

CAPÍTULO 2

Figura N° 2.1: Enfoque mixto como opción metodológica de la Investigación.	116
Figura N° 2.2: Diseño de la Investigación.	119
Figura N° 2.3: Sujetos participantes para ambas etapas de la investigación.	127
Figura N° 2.4: Técnicas de recolección de la información.	138
Figura N° 2.5: Cuestionario de Validación Juicio de expertos.	142
Figura N° 2.6: Carta presentación cuestionario.	151
Figura N° 2.7: Primera parte cuestionario estudiantes.	152
Figura N° 2.8: Primera parte cuestionario educadoras guías.	153

Figura N° 2.9: Primera parte cuestionario educadoras de aula.	154
Figura N° 2.10: Encabezado segunda partes cuestionarios.	155
Figura N° 2.11: Segunda parte cuestionario y posibilidades de señalar preferencias por parte de la estudiante.	155
Figura N° 2.12: Segunda parte cuestionario.	156
Figura N° 2.13: Guion de entrevista.	160
Figura N° 2.14: Temáticas grupo focal estudiantes.	164
Figura N° 2.15: Temáticas grupo focal educadoras guías.	165
Figura N° 2.16: Análisis de la información de acuerdo a la etapa de la investigación.	166
Figura N° 2.17: Análisis de la información cuantitativa de la investigación.	169
Figura N° 2.18: Análisis de la información cualitativa de la investigación.	180
Figura N° 2.19: Procedimiento investigativo enfoque mixto.	181

CAPÍTULO 3

Figura N° 3.1: Proceso de análisis de la información.	189
Figura N° 3.2: Frecuencia de respuestas en las educadoras guías.	204
Figura N° 3.3: Frecuencia de respuestas en las educadoras de aula.	205
Figura N° 3.4: Frecuencia de respuestas en las estudiantes.	206
Figura N° 3.5: Frecuencia preferencias estudiantes.	210
Figura N° 3.6: Distribución de los participantes en la mesa y distribución del discurso.	225
Figura N° 3.7: Participación de cada estudiante en el grupo focal realizado.	226
Figura N° 3.8: Criterios temáticos obtenidos de la segunda etapa de codificación del grupo focal de estudiantes.	229
Figura N° 3.9: Criterios temáticos obtenidos de la segunda etapa de codificación del grupo focal de estudiantes.	229
Figura N° 3.10: Criterios temáticos y sus respectivos códigos obtenidos de la segunda etapa de codificación del grupo focal de estudiantes.	231
Figura N° 3.11: Conceptos teóricos obtenidos de la tercera etapa	232

de codificación del grupo focal de estudiantes.	
Figura N° 3.12: Conceptos teóricos obtenidos de la tercera etapa de codificación del grupo focal de estudiantes.	232
Figura N° 3.13: Conceptos teóricos y sus respectivos criterios temáticos obtenidos de la tercera etapa de codificación del grupo focal de estudiantes.	233
Figura N° 3.14: Frecuencia de palabras grupo focal estudiantes.	234
Figura N° 3.15: Distribución del discurso de las estudiantes en su conjunto.	236
Figura N° 3.16: Distribución del discurso de las estudiantes por curso.	238
Figura N° 3.17: Distribución del discurso de cada una de las estudiantes.	240
Figura N° 3.18: Modelo interpretativo de los hallazgos grupo focal estudiantes.	241
Figura N° 3.19: Distribución de los participantes en la mesa y distribución del discurso.	243
Figura N° 3.20: Participación de cada educadora guía en el grupo focal realizado.	244
Figura N° 3.21: Criterios temáticos obtenidos de la segunda etapa de codificación del grupo focal de educadoras guías.	246
Figura N° 3.22: Criterios temáticos obtenidos de la segunda etapa de codificación del grupo focal de educadoras guías.	247
Figura N° 3.23: Criterios temáticos y sus respectivos códigos obtenidos de la segunda etapa de codificación del grupo focal de educadoras guías.	248
Figura N° 3.24: Conceptos teóricos obtenidos de la tercera etapa de codificación del grupo focal de educadoras guías.	250
Figura N° 3.25: Conceptos teóricos obtenidos de la tercera etapa de codificación del grupo focal de educadoras guías.	250
Figura N° 3.26: Conceptos teóricos y sus respectivos criterios temáticos obtenidos de la tercera etapa de codificación del grupo focal de educadoras guías.	251
Figura N° 3.27: Frecuencia de palabras grupo focal educadoras guías.	252
Figura N° 3.28: Distribución del discurso de las educadoras guías en su conjunto.	254

Figura N° 3.29: Distribución del discurso de las educadoras guías.	256
Figura N° 3.30: Modelo interpretativo de los hallazgos grupo focal educadoras.	257
Figura N° 3.31: Criterios temáticos obtenidos de la segunda etapa de codificación de las entrevistas a las educadoras de aula.	261
Figura N° 3.32: Criterios temáticos obtenidos de la segunda etapa de codificación de las entrevistas a las educadoras de aula.	262
Figura N° 3.33: Criterios temáticos y sus respectivos códigos obtenidos de la segunda etapa de codificación de las entrevistas a las educadoras de aula.	264
Figura N° 3.34: Conceptos teóricos obtenidos de la tercera etapa de codificación de las entrevistas a las educadoras de aula.	267
Figura N° 3.35: Conceptos teóricos obtenidos de la tercera etapa de codificación de las entrevistas a las educadoras de aula.	267
Figura N° 3.36: Conceptos teóricos y sus respectivos criterios temáticos obtenidos de la tercera etapa de codificación de las entrevistas a las educadoras de aula.	268
Figura N° 3.37: Frecuencia de palabras entrevistas educadoras de aula.	269
Figura N° 3.38: Distribución del discurso de las educadoras de aula entrevistadas en su conjunto.	272
Figura N° 3.39: Distribución del discurso de cada una de las educadoras de aula entrevistadas.	275
Figura N° 3.40: Modelo interpretativo de los hallazgos entrevistas educadoras de aula.	276
Figura N° 3.41: Modelo interpretativo de los hallazgos grupo focal estudiantes.	277
Figura N° 3.42: Modelo interpretativo de los hallazgos grupo focal educadoras guías.	290
Figura N° 3.43: Modelo interpretativo de los hallazgos entrevistas educadoras de aula.	304

ANEXOS

ANEXO 1
CARTA SOLICITUD INSTITUCIONES EDUCATIVAS

SEÑORA
PRESENTE

De su consideración.

En el marco de la investigación denominada: *“Las prácticas en la construcción de la educadora de párvulos: un estudio desde los significados de los actores del proceso. Una propuesta de acompañamiento basada en la reflexión- acción”*, estudio conducente a la tesis doctoral desarrollada en la Universidad de Granada, España, quien suscribe, Profesora Carola Cacciuttolo Juárez, solicita de manera muy especial, poder aplicar instrumentos de recogida de información en instituciones pertenecientes a la Junta Nacional de Jardines Infantiles, JUNJI y cuyas educadoras de párvulos y encargadas de los centros conocen el proceso de prácticas de formación y profesional, en las comuna de Valparaíso durante el segundo semestre del año 2016.

El estudio que tiene como objetivo general y específicos los siguientes:

- Conocer en qué medida la educadora guía de la Escuela de Educación Parvularia de la Universidad de Valparaíso, favorece acciones que contribuyen a los procesos de reflexión en los procesos de acompañamiento, en el contexto de las prácticas de formación y profesional de las estudiantes.
- Identificar las percepciones que poseen las educadoras guías del proceso de acompañamiento de las prácticas de formación y profesional de la Escuela de Educación Parvularia de la Universidad de Valparaíso.
- Identificar las percepciones de las estudiantes de la Escuela de Educación Parvularia de la Universidad de Valparaíso, respecto del proceso de acompañamiento y el desarrollo de competencias reflexivas que realizan las educadoras guías.

- Identificar las percepciones de las educadoras de sala y técnicos en educación parvularia encargadas, respecto del proceso de acompañamiento y reflexión que realiza a las estudiantes pertenecientes a la Escuela de Educación Parvularia de la Universidad de Valparaíso.
- Describir las estrategias de las educadoras guías que favorezcan competencias reflexivas en las estudiantes que acompañan durante el proceso de práctica de formación y profesional de la Escuela de Educación Parvularia de la Universidad de Valparaíso.

Para poder dar respuesta a los objetivos de investigación anteriormente señalados, se ha planificado la implementación de dos técnicas de recogida de información relevante: grupos focales y aplicación del “Cuestionario acerca de la actitud reflexiva de la educadora guía” (adecuación realizada desde el instrumento Nivel de estimulación hacia la reflexividad que ejercía el profesor que desempeña su docencia en la universidad, Pérez García, 2002) , de las cuales le señalamos sus respectivos antecedentes:

- **Aplicación Cuestionario:**
 - Duración de **30 minutos**.
 - Al inicio **se entregará el cuestionario e informará sobre los pasos a utilizar**.
 - Se solicitará que se respondan los 27 ítems que contiene el instrumento, marcando una alternativa.
 - El informe emanado de la entrevista en profundidad, como así también de toda la información emanada de ella, será tratada con **reserva y confidencialidad**.
 - La información emanada **será anónima** y se utilizará sólo con **fines investigativos**.
 - Todos los costos asociados a la aplicación del instrumento **serán cubiertos por el proyecto de investigación**.
- **Grupos focales:**
 - Duración de **90 minutos**.
 - Al inicio **se informará sobre la metodología a utilizar**.
 - Se realizará una grabación de audio **con la aprobación de todos los participantes**.

- La grabación será transcrita a archivo digital de texto que será enviada a **todos los participantes** para que sea revisada por **si requiere de alguna modificación**, si así lo estiman conveniente.
- El informe emanado del grupo focal, como así también de toda la información emanada de él, será tratada con **reserva y confidencialidad**.
- La información emanada **será anónima** y se utilizará sólo con **fines investigativos**.
- Todos los costos asociados al grupo focal **serán cubiertos por el proyecto de investigación**.

Es importante también dar a conocer los **derechos** que tendrá en general cada institución educativa que forma parte de la Junta Nacional de Jardines Infantiles JUNJI, así como de manera particular cada sujeto participante

Todo participante e instituciones tendrán el derecho a:

- Recibir una vez finalizado el proceso investigativo, el informe final del estudio en formato digital con todos los resultados obtenidos.
- Rechazar de la invitación a participar.
- Retirarse si así lo desea, del proceso investigativo cuando así lo estime.
- Realizar toda pregunta que desee y estime pertinente, antes, durante y después de su participación.

Finalmente señalar que ante cualquier interrogante puede ponerse en contacto con el investigador responsable del estudio, Sra. Carola Cacciuttolo Juárez (carola.cacciuttolo@uv.cl).

Toda la información será anónima de modo de resguardar la confidencialidad de la misma, y almacenada en archivo digital en computador protegido con clave de acceso, ubicado en la oficina personal del investigador responsable Sra. Carola Cacciuttolo Juárez, ubicada en la Escuela de Educación Parvularia de la Universidad de Valparaíso ubicada en Angamos 655, Reñaca, Viña del Mar.

Se adjunta a la presente solicitud, las cartas y formularios de consentimientos informados que serán entregados a los sujetos participantes del estudio:

- Directora instituciones educativas.
- Educadora de las instituciones educativas: Jardín Infantil Flipper, Jardín Infantil Golondrina, Jardín Infantil Alegre Despertar y Jardín Infantil Caritas Risueñas.
- Técnicas en Asistentes en Educación Parvularia: Jardín Infantil Luz del Sol, Jardín Infantil Cuncunitas y Jardín Infantil La Laguna.

Estos documentos de consentimientos informados serán firmados en dos ejemplares, quedando uno de ellos en poder de la institución o participante, y otro en poder del investigador responsable.

Sin otro particular, se despide cordialmente.

Carola Cacciuttolo Juárez
Escuela Educación Parvularia
Universidad de Valparaíso

ANEXO 2

Consentimiento Informado de Participación en Investigación de Tesis: “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”.

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 90 minutos, y se llevará a cabo en un lugar de la dependencia que cumpla con las características necesarias que permitan un desarrollo óptimo.

Los resultados esperados de la investigación son:

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

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.

Carola Cacciuttolo Juárez

Investigadoras Responsables.

Carta Consentimiento Informado de Participación

Fecha:

Yo.....acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida porHe sido informado (a) del propósito general de este estudio el cual se basa en la *“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 Educación Parvularia de la Universidad de Valparaíso”*.

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 informada 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

Escuela de Educación Parvularia – Universidad de Valparaíso Teléfono
2507754 – 2995611

ANEXO 3

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARTICIPANTES CUESTIONARIO

Información previa

Introducción: La estoy invitando a participar en la investigación “**Las prácticas en la construcción de la educadora de párvulos: un estudio desde los significados de los actores del proceso. Una propuesta de acompañamiento basada en la reflexión- acción**”.

OBJETIVO GENERAL DEL ESTUDIO:

- *Conocer en qué medida la educadora guía de la Escuela de Educación Parvularia de la Universidad de Valparaíso, favorece acciones que contribuyen a los procesos de reflexión en los procesos de acompañamiento, en el contexto de las prácticas de formación y profesional de las estudiantes.*

OBJETIVOS ESPECÍFICOS DEL ESTUDIO:

- Identificar las percepciones que poseen las educadoras guías del proceso de acompañamiento de las prácticas de formación y profesional de la Escuela de Educación Parvularia de la Universidad de Valparaíso.
- Identificar las percepciones de las estudiantes de la Escuela de Educación Parvularia de la Universidad de Valparaíso, respecto del proceso de acompañamiento y el desarrollo de competencias reflexivas que realizan las educadoras guías.
- Identificar las percepciones de las educadoras de sala respecto del proceso de acompañamiento y reflexión que realiza a las estudiantes pertenecientes a la Escuela de Educación Parvularia de la Universidad de Valparaíso.
- Describir las estrategias de las educadoras guías que favorezcan competencias reflexivas en las estudiantes que acompañan durante el proceso de práctica de formación y profesional de la Escuela de Educación Parvularia de la Universidad de Valparaíso.

Selección de los participantes: La he invitado a participar por ser Usted un informante clave para el estudio que estoy realizando.

Descripción de la participación: Requiero de su consentimiento para participar en la aplicación de un cuestionario que haré llegar a Usted, durante este mes, y en donde le solicitaré que -desde su visión y experiencia personal- aborde las temáticas tratadas en relación al objetivo general y específicos de este estudio.

La realización del cuestionario tiene una duración máxima de 20 minutos, dicho instrumento está conformado por dos partes, la primera referida a antecedentes personales y la segunda referida a información respecto a los objetivos del estudio.

Los datos recolectados serán de uso exclusivo para fines asociados a la presente investigación.

El informe que resulte del cuestionario aplicado será tratado con **absoluta reserva y confidencialidad**, y sólo para propósitos de investigación que contribuyan a mejorar los procesos de acompañamiento de práctica de formación y profesional.

No existe ningún tipo de riesgo asociado a la intervención del investigador.

Derechos: Toda persona que participe en este estudio tiene el derecho de recibir, una vez concluya el estudio, el informe final del trabajo con los resultados obtenidos.

Toda persona invitada a participar en este estudio tiene el derecho a rechazar dicha invitación o a retirarse en cualquier momento sin ningún tipo de consecuencia para ella.

En todo momento los participantes tienen el derecho de realizar cuantas preguntas consideren necesarias y a obtener respuestas a las mismas por parte del investigador responsable.

Costos: Los costos asociados a la investigación serán cubiertos por el investigador así como también el envío del informe final.

Confidencialidad: la información será anónima lo que asegurará la confidencialidad de la información entregada por cada uno de los participantes.

Otros:

- Ante cualquier duda usted puede ponerse en contacto con la Escuela de Educación Parvularia, ubicada en Angamos 680, Reñaca, Teléfono 2603835 ó 2603832.
- La información obtenida durante la investigación será guardada en la oficina de la Docente Carola Cacciuttolo Juárez, de la Universidad de Valparaíso, ubicada en Angamos 680, Reñaca, en donde se mantendrá durante tres años una vez terminado el estudio (2016-2019).
- Este documento de Consentimiento Informado se firmará en dos ejemplares, quedando uno de ellos en poder del participante en la investigación.

Carola Cacciuttolo
Doctoranda
Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación
Universidad de Granada-España
carola.cacciuttolo@uv.cl

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO

Yo

he sido invitado/a por la Sra. Carola Cacciuttolo J. a participar en el estudio denominado

”Las prácticas en la construcción de la educadora de párvulos: un estudio desde los significados de los actores del proceso. Una propuesta de acompañamiento basada en la reflexión- acción”.

Este es un proyecto de investigación se realiza en el marco de un estudio para la elaboración de la Tesis Doctoral, a cargo de la docente, cuyo título es el que se menciona en el párrafo anterior.

Conozco los objetivos de investigación de la investigación planteada que me han sido dados a conocer a través de la Información previa explícita en Carta de Consentimiento Informado.

La información que proporcione es estrictamente confidencial y será usada sólo para propósitos científicos y de uso exclusivo para fines asociados a la presente investigación.

Al participar en este estudio, yo estoy en pleno conocimiento de los objetivos de la investigación, y estoy de acuerdo en que la información recolectada sea utilizada sólo con fines asociados al presente trabajo.

Entiendo que la información registrada será confidencial y sólo conocida por el investigador.

Asimismo, sé que puedo negarme a participar o retirarme en cualquier etapa de la investigación, sin expresión de causa.

Estoy de acuerdo que el cuestionario sea aplicado en formato papel y estoy en conocimiento de que sólo se trabajará con los antecedentes expuestos en el mismo.

Este documento de Consentimiento Informado se firmará en dos ejemplares, quedando uno de ellos en poder del participante en la investigación.

Sí, acepto voluntariamente participar en este estudio.

Nombre y apellido participante:

Nombre establecimiento educacional:

Firma: _____

Fecha: _____

**Firma Investigador Principal
Carola Cacciuttolo Juárez**

ANEXO 4

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARTICIPANTES GRUPO FOCAL

Información previa

Introducción: La estoy invitando a participar en la investigación “**Las prácticas en la construcción de la educadora de párvulos: un estudio desde los significados de los actores del proceso. Una propuesta de acompañamiento basada en la reflexión- acción**”.

OBJETIVO GENERAL DEL ESTUDIO:

- *Conocer en qué medida la educadora guía de la Escuela de Educación Parvularia de la Universidad de Valparaíso, favorece acciones que contribuyen a los procesos de reflexión en los procesos de acompañamiento, en el contexto de las prácticas de formación y profesional de las estudiantes.*

OBJETIVOS ESPECÍFICOS DEL ESTUDIO:

- Identificar las percepciones que poseen las educadoras guías del proceso de acompañamiento de las prácticas de formación y profesional de la Escuela de Educación Parvularia de la Universidad de Valparaíso.
- Identificar las percepciones de las estudiantes de la Escuela de Educación Parvularia de la Universidad de Valparaíso, respecto del proceso de acompañamiento y el desarrollo de competencias reflexivas que realizan las educadoras guías.
- Identificar las percepciones de las educadoras de sala respecto del proceso de acompañamiento y reflexión que realiza a las estudiantes pertenecientes a la Escuela de Educación Parvularia de la Universidad de Valparaíso.
- Describir las estrategias de las educadoras guías que favorezcan competencias reflexivas en las estudiantes que acompañan durante el proceso de práctica de formación y profesional de la Escuela de Educación Parvularia de la Universidad de Valparaíso.

Selección de los participantes: La he invitado a participar por ser Usted un informante clave para el estudio que estoy realizando.

Descripción de la participación: Requero de su consentimiento para participar en la aplicación de un grupo focal, y en donde le solicitaré que -desde su visión y experiencia personal- aborde las temáticas tratadas en relación al objetivo general y específicos de este estudio.

La realización del grupo focal tiene una duración máxima de 90 minutos, y La información recolectada serán de uso exclusivo para fines asociados a la presente investigación.

El informe que resulte del grupo focal aplicado será tratado con **absoluta reserva y confidencialidad**, y sólo para propósitos de investigación que contribuyan a mejorar los procesos de acompañamiento de práctica de formación y profesional.

No existe ningún tipo de riesgo asociado a la intervención del investigador.

Derechos: Toda persona que participe en este estudio tiene el derecho de recibir, una vez concluya el estudio, el informe final del trabajo con los resultados obtenido.

Toda persona invitada a participar en este estudio tiene el derecho a rechazar dicha invitación o a retirarse en cualquier momento sin ningún tipo de consecuencia para ella.

En todo momento los participantes tienen el derecho de realizar cuántas preguntas consideren necesarias y a obtener respuestas a las mismas por parte del investigador responsable.

Costos: Los costos asociados a la investigación serán cubiertos por el investigador así como también el envío del informe final.

Confidencialidad: la información será anónima lo que asegurará la confidencialidad de la información entregada por cada uno de los participantes.

Otros:

- Ante cualquier duda usted puede ponerse en contacto con la Escuela de Educación Parvularia, ubicada en Angamos 680, Reñaca, Teléfono 2603835 ó 2603832.
- La información obtenida durante la investigación será guardada en la oficina de la Docente Carola Cacciuttolo Juárez, de la Universidad de Valparaíso, ubicada en Angamos 680, Reñaca, en donde se mantendrá durante tres años una vez terminado el estudio (2016-2019).
- Este documento de Consentimiento Informado se firmará en dos ejemplares, quedando uno de ellos en poder del participante en la investigación.

Carola Cacciuttolo
Doctoranda
Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación
Universidad de Granada-España
carola.cacciuttolo@uv.cl

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO

Yo

he sido invitado/a por el Sra. Carola Cacciuttolo J. a participar en el estudio denominado

”Las prácticas en la construcción de la educadora de párvulos: un estudio desde los significados de los actores del proceso. Una propuesta de acompañamiento basada en la reflexión- acción”.

Este es un proyecto de investigación se realiza en el marco de un estudio para la elaboración de la Tesis Doctoral, a cargo de la docente, cuyo título es el que se menciona en el párrafo anterior.

Conozco los objetivos de investigación de la investigación planteada que me han sido dados a conocer a través de la Información previa explícita en Carta de Consentimiento Informado.

La información que proporcione es estrictamente confidencial y será usada sólo para propósitos científicos y de uso exclusivo para fines asociados a la presente investigación.

Al participar en este estudio, yo estoy en pleno conocimiento de los objetivos de la investigación, y estoy de acuerdo en que la información recolectada sea utilizada sólo con fines asociados al presente trabajo.

Entiendo que la información registrada será confidencial y sólo conocida por el investigador.

Asimismo, sé que puedo negarme a participar o retirarme en cualquier etapa de la investigación, sin expresión de causa.

Este documento de Consentimiento Informado se firmará en dos ejemplares, quedando uno de ellos en poder del participante en la investigación.

Sí, acepto voluntariamente participar en este estudio.

Nombre y apellido participante:

Nombre establecimiento educacional:

Firma: _____

Fecha: _____

**Firma Investigador Principal
Carola Cacciuttolo Juárez**

ANEXO 5

CUESTIONARIO DE VALIDACIÓN

“Cuestionario acerca de la actitud reflexiva de la educadora guía”

SEÑOR/A: _____

PRESENTE

Con mucho agrado me dirijo a usted para hacerle participe del trabajo de tesis que me encuentro realizando en el contexto del Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada España. Dicha investigación se denomina: ***“Las Prácticas Pedagógicas en la construcción de la educadora de párvulos: un estudio desde los significados de los actores del proceso. Una propuesta de acompañamiento basada en la reflexión-acción”***, y que tiene como uno de sus objetivos:

- ✧ Identificar las acciones implementadas por las educadoras guías de las prácticas de formación y profesional, que contribuyen a la reflexión de las estudiantes de la Escuela de Educación Parvularia de la Universidad de Valparaíso.

En este marco solicito a Usted, teniendo en consideración el anterior objetivo señalado, responda el siguiente cuestionario de validación que tiene por objetivo conocer su **NIVEL DE ACUERDO** respecto a la pertinencia, relevancia y claridad de cada uno de los ítem que componen el instrumento que adjunto al presente y que tienen como propósito conocer de que manera la educadora guía favorece los procesos de reflexión de las estudiantes al interior de las prácticas pedagógicas de la Escuela de Educación Parvularia de la Universidad de Valparaíso.

El ***“cuestionario acerca de la actitud reflexiva de la educadora guía”*** será aplicado a las **educadoras guías de la Universidad** y **estudiantes** de dicha institución, y a las **educadoras de aula**, por cuanto es importante señalar que dicho cuestionario posee tres encabezados diferentes dependiendo quien lo responde.

ACTOR A CONSULTAR	ENCABEZADO CUESTIONARIO
Educadora guía de la universidad	Indica en qué medida, tú como EDUCADORA GUÍA , has contribuido con la estudiante durante su periodo de prácticas para que realice las acciones que a continuación se presentan
Estudiante	Indica en qué medida, la educadora guía de prácticas, te ha contribuido a ti como ESTUDIANTE durante tu periodo de

	práctica para que realices las acciones que a continuación se presentan
Educadora de aula	Indica en qué medida tu como EDUCADORA GUIA consideras que la educadora guía que acompaña al estudiante durante su periodo de prácticas, favorece para que el realice las acciones que a continuación se presentan

Para este proceso le agradezco consigne su opinión, nivel de acuerdo, respecto a la **claridad, pertinencia y coherencia** en cada una de las afirmaciones que se presentan, entendiendo por estos tres elementos lo siguiente:

CONCEPTO	SIGNIFICADO
CLARIDAD	Referido a que si la forma en que se redactan las afirmaciones permite la comprensión por parte de quien responde el cuestionario.
PERTINENCIA	Referido a que si las afirmaciones expuestas son pertinentes a la temática que se desea estudiar.
COHERENCIA	Referida a que si las afirmaciones planteadas son coherentes respecto al objetivo señalado al inicio del presente cuestionario de validación.

Para ello, se le solicita que marque con una **X** en la alternativa que mejor representa su respuesta según las siguientes categorías:

CATEGORÍA	Nº	DESCRIPCIÓN
TD	1	Totalmente en desacuerdo
D	2	En desacuerdo
A	3	Acuerdo
TA	4	Totalmente de acuerdo

Agradeciendo desde ya su colaboración, un saludo cordial.

Carola Cacciuttolo Juárez
Escuela Educación Parvularia
Universidad de Valparaíso

CUESTIONARIO DE VALIDACIÓN⁸

		CLARIDAD				PERTINENCIA			COHERENCIA				
ENCABEZADOS SEGÚN EL ROL QUE DESEMPEÑA LA PERSONA QUE CONTESTA EL CUESTIONARIO	Indica en qué medida, tú como EDUCADORA GUÍA , has contribuido con la estudiante durante su periodo de prácticas para que realice las acciones que a continuación se presentan:	TA = Totalmente de acuerdo	A = Acuerdo	D = En desacuerdo	TD = Totalmente en desacuerdo	TA = Totalmente de acuerdo	A = Acuerdo	D = En desacuerdo	TD = Totalmente en desacuerdo	TA = Totalmente de acuerdo	A = Acuerdo	D = En desacuerdo	TD = Totalmente en desacuerdo
	Indica en qué medida, la educadora guía de prácticas, te ha contribuido a ti como ESTUDIANTE durante tu periodo de práctica para que realices las acciones que a continuación te presentamos:												
	Indica en qué medida tu como EDUCADORA DE AULA consideras que la educadora guía que acompaña al estudiante durante su periodo de prácticas, favorece para que el realice las acciones que a continuación presentamos:												
Indicadores		CLARIDAD				PERTINENCIA			COHERENCIA				
1.- Favorecer a la estudiante en práctica a reflexionar sobre su actuación y desempeño sobre los efectos que esta produce en el aula.		4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1
2.- Hacer considerar a la estudiante en prácticas los efectos que producen las estrategias de enseñanza que utiliza y el contenido de sus propuestas pedagógicas.		4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1
3.- Potenciar a la estudiante en prácticas para que programe teniendo en cuenta las diferencias individuales de niños y niñas.		4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1
4.- Enseñar a evaluar al estudiante en prácticas su propia enseñanza.		4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1

⁸ El cuestionario es una modificación en cuanto a adaptación de los conceptos utilizados en el mismo a la realidad Chilena del instrumento propuesto por: Pérez García, P. (2001). *Cuestionario acerca de la actitud reflexiva del supervisor*. Tesis Doctoral. Granada. Universidad de Granada.

5.- Potenciar al estudiante en prácticas para que indague estrategias que le ayuden a mejorar su propia enseñanza.	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1
6.- Fomentar al estudiante en prácticas sobre cómo generar nuevas ideas para la mejora de sus experiencias educativas.	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1
7.- Propiciar en la estudiante el análisis reflexivo y crítico, cuestionando respecto del currículum, su contenido y su secuencia.	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1
8.- Potenciar en la estudiante el análisis crítico de la realidad observada, considerando métodos y procedimientos puestos en práctica.	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1
9.- Potenciar al estudiante en prácticas a examinar críticamente los valores que promueve dentro del aula.	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1
10.- Potenciar al estudiante en prácticas a considerar los principios éticos y políticos que subyacen en su actuación en el aula.	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1
11.- Animar al alumno en prácticas a ir construyendo su estilo de enseñanza a partir del diálogo mantenido con el(los profesor/es asignado/s en el centro de práctica.	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1
12.- Potenciar al estudiante a leer artículos y utilizar los resultados de las investigaciones en su propio proceso de prácticas.	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1
13.- Potenciar al estudiante en prácticas a desarrollar su propia teoría personal de la enseñanza y a comprobarla dentro del aula.	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1
14.- Potenciar al estudiante en prácticas a resolver sus propias dificultades en el aula.	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1

15.- Enseñar al estudiante en prácticas estrategias para resolver los problemas que se producen en el aula.	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1
16.- Favorecer en el alumno en prácticas el aprendizaje a ser flexible y adaptable durante su periodo de prácticas.	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1
17.- Potenciar al estudiante en prácticas a comparar su pensamiento sobre la enseñanza con el de las educadoras de la universidad, el de las educadoras del colegio o jardín infantil, el de otros pares, etc.	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1
18.- Hacer que el estudiante en prácticas se pregunte por el efecto que produce su enseñanza.	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1
19.- Procurar que constate que la reflexión realizada sobre el efecto que produce su enseñanza hará que modifique su quehacer en el aula.	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1
20.- Hacer que el estudiante en prácticas tenga en consideración la información proporcionada por la educadora de aula para que modifique su actuación en el aula.	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1
21.- Hacer que el estudiante en práctica tenga en consideración la información proporcionada por el profesor del colegio para modificar su enseñanza en el aula.	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1
22.- Potenciar al estudiante en prácticas a recoger información de sus alumnos sobre la efectividad de su enseñanza.	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1
23.- Favorecer en la estudiante en prácticas el desarrollo de los procesos de indagación como forma de aprendizaje y evaluación.	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1

24.- Promover en la estudiante en prácticas la búsqueda de alternativas en su proceso de formación.	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1
25.- Potenciar a la estudiante en práctica a que indague en el conocimiento de las distintas perspectivas de enseñanza que observa.	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1
26.- Hacer que el estudiante en prácticas sepa situarse en contextos de enseñanza/aprendizaje, diferentes, inestables y de cambio.	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1
27.- Ayudar a que la estudiante en prácticas formule hipótesis sobre su actuación educativa.	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1
28.- Hacer que la estudiante en práctica valide y compruebe la diferencia entre lo que es la enseñanza y lo que creía que era.	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1
29.- Potenciar al estudiante en prácticas a buscar, identificar y resolver problemas.	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1
30.- Permitir a la estudiante en prácticas elaborar un conocimiento práctico que favorezca su toma de decisiones.	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1
31.- Potenciar a la estudiante en prácticas a cuestionarse qué hace que funcionen las cosas, en qué contexto y el porqué.	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1

Si así lo estima pertinente, se solicita pueda realizar sugerencias generales respecto a los elementos constituyentes del **cuestionario acerca de la actitud reflexiva de la educadora guía**

Muchas gracias por su colaboración.

ANEXO 6

CUESTIONARIO ESTUDIANTE

“Cuestionario acerca de la actitud reflexiva de la educadora guía”

Estimada Estudiante:

Con mucho agrado me dirijo a ti para hacerte partícipe del trabajo de tesis que me encuentro realizando en el contexto del Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, España. Dicha investigación se denomina: **“Las Prácticas Pedagógicas en la construcción de la educadora de párvulos: un estudio desde los significados de los actores del proceso. Una propuesta de acompañamiento basada en la reflexión-acción”**, y que tiene como uno de sus objetivos principales:

- ✧ Identificar las acciones implementadas por las educadoras guías de las prácticas de formación y profesional, que contribuyen a la reflexión de las estudiantes de la Escuela de Educación Parvularia de la Universidad de Valparaíso.

En este marco solicito a ti, teniendo en consideración el anterior objetivo señalado, respondas el siguiente cuestionario considerando el conocer de qué manera la educadora guía favorece los procesos de reflexión de ti, como estudiante, al interior de las prácticas pedagógicas de la Escuela de Educación Parvularia de la Universidad de Valparaíso.

Para ello, te solicito que marques con una **X** en la alternativa (sólo una), que mejor representa tu respuesta según las siguientes categorías:

CATEGORÍA	Nº	DESCRIPCIÓN
TD	1	Totalmente en desacuerdo
D	2	En desacuerdo
A	3	Acuerdo
TA	4	Totalmente de acuerdo

A continuación se solicita señalar en las dos últimas columnas, EG (educadora guía) y EA (educadora de aula), con una X, seleccionando aquella que estimula más la acción desarrollada (sólo una alternativa).

Agradeciendo desde ya tu colaboración, un saludo cordial.

Carola Cacciuttolo Juárez
Escuela Educación Parvularia
Universidad de Valparaíso

CUESTIONARIO
“Cuestionario acerca de la actitud reflexiva de la educadora guía”

PRIMERA PARTE

Antecedentes Generales

Rol que desempeñas:

1. Estudiante 2. Educadora de Aula 3. Educadora
 Guía

Sexo:

1. Hombre 2. Mujer

Edad:

1. Entre 17 y 21 años 2. Entre 22 y 26 años 3. 27
 años y más

Curso al cual perteneces:

1. Primero 2. Segundo 3. Tercero 4. Cuarto
 5. Quinto

CUESTIONARIO
“Cuestionario acerca de la actitud reflexiva de la educadora guía”

SEGUNDA PARTE

Indica en qué medida, la <u>EDUCADORA GUÍA</u>, ha contribuido durante tu periodo de prácticas a que realices las acciones que a continuación se presentan:						
Indicadores	Elige una de las 4 opciones				Elige una de las 2 opciones	
	1	2	3	4	EG	EA
1.- Favorecer en la estudiante en práctica la reflexión sobre los efectos que su actuación y desempeño producen en el aula.	1	2	3	4	EG	EA
2.- Hacer considerar a la estudiante en práctica los efectos que producen las estrategias de enseñanza que utiliza y el contenido de sus propuestas pedagógicas en el proceso de práctica.	1	2	3	4	EG	EA
3.- Potenciar a la estudiante en práctica para que planifique teniendo en cuenta las diferencias individuales de niños y niñas.	1	2	3	4	EG	EA
4.- Enseñar a evaluar a la estudiante en práctica su rol como enseñante.	1	2	3	4	EG	EA
5.- Potenciar a la estudiante en práctica para que indague estrategias que le ayuden a mejorar su enseñanza.	1	2	3	4	EG	EA
6.- Fomentar en la estudiante en práctica la generación de nuevas ideas para la mejora de sus experiencias educativas.	1	2	3	4	EG	EA
7.- Propiciar en la estudiante el análisis reflexivo y crítico respecto a la selección de contenidos a enseñar y su secuenciación.	1	2	3	4	EG	EA
8.- Potenciar en la estudiante el análisis crítico de la realidad observada, considerando métodos y procedimientos puestos en práctica.	1	2	3	4	EG	EA
9.- Potenciar en la estudiante en práctica la capacidad para examinar críticamente los valores que promueve dentro del aula y en su práctica pedagógica.	1	2	3	4	EG	EA
10.- Potenciar en la estudiante en práctica la consideración de los principios éticos y políticos que subyacen en su actuación en el aula.	1	2	3	4	EG	EA

11.- Animar a la estudiante en práctica a ir construyendo su estilo de enseñanza a partir del diálogo mantenido con el equipo de trabajo del nivel y/o centro educativo.	1	2	3	4	EG	EA
12.- Potenciar a la estudiante a leer artículos y utilizar los resultados de las investigaciones en su propio proceso de práctica.	1	2	3	4	EG	EA
13.- Potenciar a la estudiante en práctica a desarrollar su propia teoría de la enseñanza y a comprobarla dentro del aula.	1	2	3	4	EG	EA
14.- Potenciar a la estudiante en práctica a resolver sus propias dificultades en el aula.	1	2	3	4	EG	EA
15.- Enseñar a la estudiante en práctica estrategias para resolver los problemas que se producen en el aula.	1	2	3	4	EG	EA
16.- Favorecer en la estudiante el desarrollo de la capacidad de actuar con flexibilidad y adaptabilidad.	1	2	3	4	EG	EA
17.- Contribuir a la estudiante en práctica a cuestionar su propio pensamiento sobre la enseñanza usando como referente a educadoras, pares, y/o políticas educacionales.	1	2	3	4	EG	EA
18.- Promover que la reflexión realizada sobre su desempeño al enseñar logre que modifique su quehacer en el aula, si así se requiere.	1	2	3	4	EG	EA
19.- Promover que la estudiante en práctica tenga en consideración la retroalimentación proporcionada por la educadora de aula y/o el equipo técnico, para que modifique su actuación en el aula.	1	2	3	4	EG	EA
20.- Potenciar a la estudiante en práctica a recoger información sobre el logro de aprendizajes de sus alumnos.	1	2	3	4	EG	EA
21.- Favorecer en la estudiante en práctica el desarrollo de los procesos de indagación como forma de aprendizaje y evaluación.	1	2	3	4	EG	EA
22.- Promover en la estudiante en práctica la búsqueda de alternativas de solución ante diversas situaciones o problemáticas en su proceso de formación.	1	2	3	4	EG	EA

23.- Potenciar a que la estudiante en práctica indague en el conocimiento y comprensión de las distintas perspectivas de enseñanza que observa.	1	2	3	4	EG	EA
24.- Hacer que la estudiante en práctica sepa situarse en contextos de enseñanza y aprendizaje diversos y cambiantes.	1	2	3	4	EG	EA
25.- Considerar que la estudiante en práctica valide y compruebe la diferencia entre lo que es la enseñanza y los marcos de referencia.	1	2	3	4	EG	EA
26.- Potenciar al estudiante en prácticas a buscar, identificar y resolver problemas.	1	2	3	4	EG	EA
27.- Favorecer a la estudiante en práctica construir un conocimiento práctico que favorezca su toma de decisiones.	1	2	3	4	EG	EA

Si así lo deseas puedes realizar observaciones, comentarios, sugerencias, apreciaciones que consideres relevantes:

Muchas gracias por tu colaboración.

ANEXO 7

CUESTIONARIO EDUCADORA GUÍA

“Cuestionario acerca de la actitud reflexiva de la educadora guía”

Estimada:

Con mucho agrado me dirijo a usted para hacerle participe del trabajo de tesis que me encuentro realizando en el contexto del Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, España. Dicha investigación se denomina: **“Las Prácticas Pedagógicas en la construcción de la educadora de párvulos: un estudio desde los significados de los actores del proceso. Una propuesta de acompañamiento basada en la reflexión-acción”**, y que tiene como uno de sus objetivos:

- ✧ Identificar las acciones implementadas por las educadoras guías de las prácticas de formación y profesional, que contribuyen a la reflexión de las estudiantes de la Escuela de Educación Parvularia de la Universidad de Valparaíso.

En este marco solicito a Usted, teniendo en consideración el anterior objetivo señalado, responda el siguiente cuestionario considerando el conocer de qué manera la educadora guía favorece los procesos de reflexión de las estudiantes al interior de las prácticas pedagógicas de la Escuela de Educación Parvularia de la Universidad de Valparaíso.

Para ello, se le solicita que marque con una **X** en la alternativa que mejor representa su respuesta según las siguientes categorías:

CATEGORÍA	Nº	DESCRIPCIÓN
TD	1	Totalmente en desacuerdo
D	2	En desacuerdo
A	3	Acuerdo
TA	4	Totalmente de acuerdo

Agradeciendo desde ya su colaboración, un saludo cordial.

Carola Cacciuttolo Juárez
Escuela Educación Parvularia
Universidad de Valparaíso

CUESTIONARIO
“Cuestionario acerca de la actitud reflexiva de la educadora guía”

PRIMERA PARTE

Antecedentes Generales

Rol que desempeñado:

2. Estudiante 2. Educadora Guía 3. Educadora de Aula

Sexo:

2. Hombre 2. Mujer

Edad:

1. Menor de 30 años 2. Entre 30 y 45 años 3. Mayor de 45 años

Cantidad de horas de contratación:

1. 44 horas 2. 33 horas 3. 22 horas o menos

Experiencia como Educadora de Guía:

1. Entre 6 meses y 1 año 2. Entre 1 y 3 años 3. Entre 3 y 5 años
4. Entre 5 y 10 años

CUESTIONARIO
“Cuestionario acerca de la actitud reflexiva de la educadora guía”

SEGUNDA PARTE

Indica en qué medida, tú como <u>EDUCADORA GUÍA</u>, has contribuido con la estudiante durante su periodo de prácticas para que realice las acciones que a continuación se presentan:				
Indicadores	TD	D	A	TA
1.- Favorecer en la estudiante en práctica la reflexión sobre los efectos que su actuación y desempeño producen en el aula.	1	2	3	4
2.- Hacer considerar a la estudiante en práctica los efectos que producen las estrategias de enseñanza que utiliza y el contenido de sus propuestas pedagógicas en el proceso de práctica.	1	2	3	4
3.- Potenciar a la estudiante en práctica para que planifique teniendo en cuenta las diferencias individuales de niños y niñas.	1	2	3	4
4.- Enseñar a evaluar a la estudiante en práctica su rol como enseñante.	1	2	3	4
5.- Potenciar a la estudiante en práctica para que indague estrategias que le ayuden a mejorar su enseñanza.	1	2	3	4
6.- Fomentar en la estudiante en práctica la generación de nuevas ideas para la mejora de sus experiencias educativas.	1	2	3	4
7.- Propiciar en la estudiante el análisis reflexivo y crítico respecto a la selección de contenidos a enseñar y su secuenciación.	1	2	3	4
8.- Potenciar en la estudiante el análisis crítico de la realidad observada, considerando métodos y procedimientos puestos en práctica.	1	2	3	4
9.- Potenciar en la estudiante en práctica la capacidad para examinar críticamente los valores que promueve dentro del aula y en su práctica pedagógica.	1	2	3	4
10.- Potenciar en la estudiante en práctica la consideración de los principios éticos y políticos que subyacen en su actuación en el aula.	1	2	3	4

11.- Animar a la estudiante en práctica a ir construyendo su estilo de enseñanza a partir del diálogo mantenido con el equipo de trabajo del nivel y/o centro educativo.	1	2	3	4
12.- Potenciar a la estudiante a leer artículos y utilizar los resultados de las investigaciones en su propio proceso de práctica.	1	2	3	4
13.- Potenciar a la estudiante en práctica a desarrollar su propia teoría de la enseñanza y a comprobarla dentro del aula.	1	2	3	4
14.- Potenciar a la estudiante en práctica a resolver sus propias dificultades en el aula.	1	2	3	4
15.- Enseñar a la estudiante en práctica estrategias para resolver los problemas que se producen en el aula.	1	2	3	4
16.- Favorecer en la estudiante el desarrollo de la capacidad de actuar con flexibilidad y adaptabilidad.	1	2	3	4
17.- Contribuir a la estudiante en práctica a cuestionar su propio pensamiento sobre la enseñanza usando como referente a educadoras, pares, y/o políticas educacionales.	1	2	3	4
18.- Promover que la reflexión realizada sobre su desempeño al enseñar logre que modifique su quehacer en el aula, si así se requiere.	1	2	3	4
19.- Promover que la estudiante en práctica tenga en consideración la retroalimentación proporcionada por la educadora de aula y/o el equipo técnico, para que modifique su actuación en el aula.	1	2	3	4
20.- Potenciar a la estudiante en práctica a recoger información sobre el logro de aprendizajes de sus alumnos.	1	2	3	4
21.- Favorecer en la estudiante en práctica el desarrollo de los procesos de indagación como forma de aprendizaje y evaluación.	1	2	3	4
22.- Promover en la estudiante en práctica la búsqueda de alternativas de solución ante diversas situaciones o problemáticas en su proceso de formación.	1	2	3	4

23.- Potenciar a que la estudiante en práctica indague en el conocimiento y comprensión de las distintas perspectivas de enseñanza que observa.	1	2	3	4
24.- Hacer que la estudiante en práctica sepa situarse en contextos de enseñanza y aprendizaje diversos y cambiantes.	1	2	3	4
25.- Considerar que la estudiante en práctica valide y compruebe la diferencia entre lo que es la enseñanza y los marcos de referencia.	1	2	3	4
26.- Potenciar al estudiante en prácticas a buscar, identificar y resolver problemas.	1	2	3	4
27.- Favorecer a la estudiante en práctica construir un conocimiento práctico que favorezca su toma de decisiones.	1	2	3	4

Si así lo desea puede realizar observaciones, comentarios, sugerencias, apreciaciones que considere relevante mencionar.

Muchas gracias por su colaboración.

ANEXO 8

CUESTIONARIO EDUCADORA DE AULA “Cuestionario acerca de la actitud reflexiva de la educadora guía”

Estimada:

Con mucho agrado me dirijo a usted para hacerle participe del trabajo de tesis que me encuentro realizando en el contexto del Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, España. Dicha investigación se denomina: **“Las Prácticas Pedagógicas en la construcción de la educadora de párvulos: un estudio desde los significados de los actores del proceso. Una propuesta de acompañamiento basada en la reflexión-acción”**, y que tiene como uno de sus objetivos:

- ✧ Identificar las acciones implementadas por las educadoras guías de las prácticas de formación y profesional, que contribuyen a la reflexión de las estudiantes de la Escuela de Educación Parvularia de la Universidad de Valparaíso.

En este marco solicito a Usted, teniendo en consideración el anterior objetivo señalado, responda el siguiente cuestionario considerando el conocer de qué manera la educadora guía favorece los procesos de reflexión de las estudiantes al interior de las prácticas pedagógicas de la Escuela de Educación Parvularia de la Universidad de Valparaíso.

Para ello, se le solicita que marque con una **X** en la alternativa que mejor representa su respuesta según las siguientes categorías:

CATEGORÍA	Nº	DESCRIPCIÓN
TD	1	Totalmente en desacuerdo
D	2	En desacuerdo
A	3	Acuerdo
TA	4	Totalmente de acuerdo

Agradeciendo desde ya su colaboración, un saludo cordial.

Carola Cacciuttolo Juárez
Escuela Educación Parvularia
Universidad de Valparaíso

CUESTIONARIO
“Cuestionario acerca de la actitud reflexiva de la educadora guía”

PRIMERA PARTE

Antecedentes Generales

Rol que desempeñas:

1. Estudiante 2. Educadora Guía 3. Educadora de Aula
4. Técnico de Aula

Sexo:

3. Hombre 2. Mujer

Edad:

2. Menor de 30 años 2. Entre 30 y 45 años 3. Mayor de 45 años

Dependencia de la institución educativa:

2. Privada 2. Pública 3. Otra

Experiencia desempeñada en Aula:

1. Entre 6 meses y 1 año 2. Entre 1 y 3 años 3. Entre 3 y 5 años
4. Entre 5 y 10 años

CUESTIONARIO
“Cuestionario acerca de la actitud reflexiva de la educadora guía”

SEGUNDA PARTE

Indica en qué medida, la <u>EDUCADORA GUÍA</u>, ha contribuido con la estudiante durante su periodo de prácticas a que realice las acciones que a continuación se presentan:				
Indicadores	TD	D	A	TA
1.- Favorecer en la estudiante en práctica la reflexión sobre los efectos que su actuación y desempeño producen en el aula.	1	2	3	4
2.- Hacer considerar a la estudiante en práctica los efectos que producen las estrategias de enseñanza que utiliza y el contenido de sus propuestas pedagógicas en el proceso de práctica.	1	2	3	4
3.- Potenciar a la estudiante en práctica para que planifique teniendo en cuenta las diferencias individuales de niños y niñas.	1	2	3	4
4.- Enseñar a evaluar a la estudiante en práctica su rol como enseñante.	1	2	3	4
5.- Potenciar a la estudiante en práctica para que indague estrategias que le ayuden a mejorar su enseñanza.	1	2	3	4
6.- Fomentar en la estudiante en práctica la generación de nuevas ideas para la mejora de sus experiencias educativas.	1	2	3	4
7.- Propiciar en la estudiante el análisis reflexivo y crítico respecto a la selección de contenidos a enseñar y su secuenciación.	1	2	3	4
8.- Potenciar en la estudiante el análisis crítico de la realidad observada, considerando métodos y procedimientos puestos en práctica.	1	2	3	4
9.- Potenciar en la estudiante en práctica la capacidad para examinar críticamente los valores que promueve dentro del aula y en su práctica pedagógica.	1	2	3	4
10.- Potenciar en la estudiante en práctica la consideración de los principios éticos y políticos que subyacen en su actuación en el aula.	1	2	3	4

11.- Animar a la estudiante en práctica a ir construyendo su estilo de enseñanza a partir del diálogo mantenido con el equipo de trabajo del nivel y/o centro educativo.	1	2	3	4
12.- Potenciar a la estudiante a leer artículos y utilizar los resultados de las investigaciones en su propio proceso de práctica.	1	2	3	4
13.- Potenciar a la estudiante en práctica a desarrollar su propia teoría de la enseñanza y a comprobarla dentro del aula.	1	2	3	4
14.- Potenciar a la estudiante en práctica a resolver sus propias dificultades en el aula.	1	2	3	4
15.- Enseñar a la estudiante en práctica estrategias para resolver los problemas que se producen en el aula.	1	2	3	4
16.- Favorecer en la estudiante el desarrollo de la capacidad de actuar con flexibilidad y adaptabilidad.	1	2	3	4
17.- Contribuir a la estudiante en práctica a cuestionar su propio pensamiento sobre la enseñanza usando como referente a educadoras, pares, y/o políticas educacionales.	1	2	3	4
18.- Promover que la reflexión realizada sobre su desempeño al enseñar logre que modifique su quehacer en el aula, si así se requiere.	1	2	3	4
19.- Promover que la estudiante en práctica tenga en consideración la retroalimentación proporcionada por la educadora de aula y/o el equipo técnico, para que modifique su actuación en el aula.	1	2	3	4
20.- Potenciar a la estudiante en práctica a recoger información sobre el logro de aprendizajes de sus alumnos.	1	2	3	4
21.- Favorecer en la estudiante en práctica el desarrollo de los procesos de indagación como forma de aprendizaje y evaluación.	1	2	3	4
22.- Promover en la estudiante en práctica la búsqueda de alternativas de solución ante diversas situaciones o problemáticas en su proceso de formación.	1	2	3	4

23.- Potenciar a que la estudiante en práctica indague en el conocimiento y comprensión de las distintas perspectivas de enseñanza que observa.	1	2	3	4
24.- Hacer que la estudiante en práctica sepa situarse en contextos de enseñanza y aprendizaje diversos y cambiantes.	1	2	3	4
25.- Considerar que la estudiante en práctica valide y compruebe la diferencia entre lo que es la enseñanza y los marcos de referencia.	1	2	3	4
26.- Potenciar al estudiante en prácticas a buscar, identificar y resolver problemas.	1	2	3	4
27.- Favorecer a la estudiante en práctica construir un conocimiento práctico que favorezca su toma de decisiones.	1	2	3	4

Si así lo desea puede realizar observaciones, comentarios, sugerencias, apreciaciones que considere relevante mencionar.

Muchas gracias por su colaboración.

ANEXO 9

Guion de Entrevista Educadoras de Aula

Objetivos	Preguntas
<p>Identificar las percepciones de las educadoras de aula respecto de los procesos de acompañamiento y reflexión que implementan las educadoras guías a las estudiantes de práctica de formación y profesional.</p>	¿Qué significado tiene para usted el proceso de acompañamiento de prácticas que realizan las educadoras guías de la Universidad de Valparaíso?
	¿Cuál es su opinión respecto al acompañamiento de práctica realizado por la Educadora guía de la Universidad de Valparaíso?
	¿Qué factores evidencian la influencia del acompañamiento de práctica en la estudiante de Educación Parvularia de la Universidad de Valparaíso?
	¿Considera relevante favorecer la práctica reflexiva en el futuro desempeño profesional de las estudiantes de EPA Universidad de Valparaíso? ¿Por qué?
	¿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 Universidad de Valparaíso?
	¿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?
	¿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?
	¿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?
	¿Qué aportaría la capacidad reflexiva a la formación profesional de la estudiante en práctica?
¿Cómo visualiza Ud. que la estudiante realiza su quehacer reflexivo durante el desarrollo de su práctica?	

ANEXO 10

Guion Grupo Focal Estudiantes

Objetivos	Temáticas	
Identificar las percepciones de las estudiantes respecto del proceso de acompañamiento realizado por las educadoras guías en vista al desarrollo de sus competencias reflexivas.	Proceso de práctica de formación y profesional	Refiérase sobre el proceso de acompañamiento de práctica (visitas, rol de la educadora guía, rol de la educadora de aula, rol de la estudiante en práctica, estrategias observadas, entre otras).
	Acompañamiento práctica	Qué pueden mencionar de las estrategias que se utilizan durante el proceso de acompañamiento de práctica respecto si favorecen los procesos reflexivo de las estudiantes en práctica.
	Procedimientos utilizados en el acompañamiento de práctica	Qué pueden comentar respecto que las acciones desarrolladas por la educadora guía contribuyen a que la estudiante realice sus planificaciones, estrategias, formas de evaluación en relación a su realidad de práctica y las acciones que permiten la reflexión crítica.
	Construcción de capacidades reflexivas durante el proceso de prácticas	Consideran que el proceso de acompañamiento que realiza la educadora guía permite y potencia la construcción de un conocimiento práctico y reflexivo de las acciones que se desarrollan en la práctica pedagógica.
	Aspectos relevantes para considerar la mejora del proceso de acompañamiento de práctica	Qué más creen importante señalar y aportar para favorecer el proceso de acompañamiento y mejorar el proceso de las estudiantes de manera de potenciar acciones reflexivas en su quehacer de práctica en terreno.

ANEXO 11

Guion Grupo Focal Educadora Guía

Objetivos	Temáticas	
<p>Identificar las percepciones que poseen las educadoras guías con relación al proceso de acompañamiento que realizan a las estudiantes en las prácticas de formación y profesional.</p>	Proceso de práctica de formación y profesional	Desde su mirada como participante del proceso de prácticas de formación y profesional comente sobre el proceso en general .
	Acompañamiento práctica	Cuál es la relevancia que le otorga usted a las acciones y procedimientos que realiza durante el proceso de prácticas de formación y profesional (visitas, registros, reuniones, sistematizaciones, diálogos con estudiantes y educadoras de aula).
	Procedimientos utilizados en el acompañamiento de práctica	Qué importancia le ve usted a su rol dentro del proceso de prácticas de las estudiantes de la escuela de Educación Parvularia de la UV.
	Construcción de capacidades reflexivas durante el proceso de prácticas	En qué se evidencia, según su criterio el favorecer en las estudiantes la construcción de competencias reflexivas durante el acompañamiento que realiza.
	Aspectos relevantes para considerar la mejora del proceso de acompañamiento de práctica	Qué aspectos considera Usted que es importante mejorar para favorecer no sólo el proceso de acompañamiento sino además la construcción de competencias reflexivas desde el quehacer práctico de las estudiantes.