



La Formación Inicial en Didáctica de la Motricidad
de las Profesoras de Educación Infantil en Chile:
un estudio de caso

TESIS DOCTORAL

Dirigida por:
Dra. Doña Fuensanta Hernández Pina

Presentada por:
Doña Pamela Rodríguez Aceituno

Granada, 2017.

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autor: Pamela Francisca Rodríguez Aceituno
ISBN: 978-84-9163-828-5
URI: <http://hdl.handle.net/10481/50915>

Tabla de Contenido

INTRODUCCIÓN	9
CAPÍTULO 1: La formación del profesorado	15
1.1. La formación inicial del profesorado en el siglo XXI	15
1.2 Tendencias en la formación inicial del profesorado	17
1.3 Algunas tensiones vinculadas a la formación del profesorado	21
1.3.1 Creencias y pre-concepciones del profesorado	21
1.3.2 La vinculación entre teoría y práctica	23
1.4 Mejoramiento de la calidad de los aprendizajes de los estudiantes del profesorado..	26
1.5. Propuestas actuales para la formación de profesores	30
CAPÍTULO 2: El profesorado de Educación Infantil	33
2.1. Contexto actual de la educación infantil	33
2.2 La formación del profesorado en Educación Infantil	36
2.3. Desafíos en la formación inicial de profesionales de educación infantil	43
CAPÍTULO 3: La Formación en Didáctica de la Motricidad Infantil	46
3.1 Ciencia de la Motricidad Humana	50
3.2 Desarrollo neuromotriz en la infancia	54
3.2.1 Primera Unidad: Integración y atención.....	57
3.2.2 Segunda Unidad: Análisis, síntesis y almacenamiento	58
3.2.3 Tercera Unidad: Programación, regulación y verificación de la actividad	59
3.3 Didáctica de la Motricidad en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil	60
3.4 Desafíos actuales para la formación inicial del profesorado de educación infantil en la didáctica de la motricidad humana	61
3.4.1 Propuesta de formación inicial en Didáctica de la Motricidad para el profesorado de Educación Infantil.	63
CAPÍTULO 4: Finalidad y Problema De Investigación	69
4.1 Finalidad	69
4.2 Problema de investigación	69
4.3 Preguntas de investigación	70
4.4 Objetivos	71
4.4.1. General	71
4.4.2. Específicos	71
CAPÍTULO 5: Diseño Metodológico	72
5.1 Fundamentos del diseño	72
5.2 Metodología	74
5.3 Diseño	78
5.3.1 Contexto	78
5.3.2 Primera Etapa: Organización de la Investigación	78
5.3.3 Segunda Etapa: Trabajo de Campo	83
5.3.4 Tercera etapa: Organización de la información obtenida.....	88
5.4 Participantes	89
5.5 Instrumentos	94
5.5.1 Entrevista a Expertos.....	94
5.5.2 Entrevista a Estudiantes	95
5.5.3 Segunda entrevista a Estudiantes	96
5.5.4 Cuadernos de Reflexión	97
5.6 Procedimientos	99
5.7 Procedimientos de Análisis	99

CAPÍTULO 6: Analisis de los Resultados	104
6.1 Entrevistas a Expertos	105
6.1.1. Contexto	110
6.1.2. Formación Didáctica del profesorado de Educación Infantil.....	114
6.2 Entrevista 1: Estudiantes.....	130
6.2.1. Dimensión Sujetos	133
6.2.2. Dimensión Campo Profesional.....	137
6.2.3. Dimensión Formación Inicial.....	144
6.2.4. Dimensión Formación en Didáctica de la Motricidad.....	150
6.3 Cuadernos de Reflexión	164
6.4. Entrevista 2: Estudiantes.....	171
6.4.1. Dimensión Formación Inicial.....	177
6.4.2. Dimensión Formación en Didáctica de la Motricidad	184
6.5. Interpretación Final de Resultados	184
6.5.1. Codificación abierta de datos	185
6.5.2. Codificación axial de datos	185
6.5.3. Codificación selectiva	185
CAPÍTULO 7: Discusión.....	192
7.1 Conclusiones.....	201
7.2 Limitaciones de la investigación	202
7.3 Proyecciones	203
BIBLIOGRAFIA.....	205
ANEXO 1: Modelo de Consentimiento informado	217

INDICE DE FIGURAS

Figura 1:

Distribución de la matrícula de educación parvularia según rango de edad (2012).....38

Figura 2:

Puntaje promedio en pruebas de selección universitaria de matriculados de primer año en Educación parvularia (2012).....39

Figura 3:

Evolución de los ingresos brutos mensuales por carrera para el año 2012.....41

Figura 4:

Principios Pedagógicos de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia.....47

Figura 5:

Componentes de las Organización Curricular.....48

Figura 6:

Aprendizajes Esperados de las Bases curriculares de la Educación Parvularia49

Figura 7:

Componentes que intervienen en una acción situada.....53

Figura 8:

Modelo del sistema psicomotor humano (SPMH).....55

Figura 9:

Propuesta de formación inicial en Didáctica de la Motricidad para el profesorado de Educación Infantil.....66

Figura 10:

Diagrama del diseño de la investigación.....81

Figura 11:

Diagrama de los hitos investigativos desarrollados en la investigación.....82

Figura 12:

Dimensiones abordadas en entrevistas a expertos.....83

Figura 13:

Dimensiones abordadas en al primera entrevista a estudiantes.....85

Figura 14:

Dimensiones abordadas en los cuadernos de reflexión de los estudiantes.....86

Figura 15:

Dimensiones abordadas en la segunda entrevista a estudiantes.....88

Figura 16:

Modelo de interpretación de fenómenos102

Figura 17: Diagrama de Codificación Abierta de Entrevista de Expertos	107
Figura 18: Segundo Diagrama de Codificación Abierta de Entrevista a Expertos	109
Figura 19: Diagrama de Codificación Axial de entrevistas a Expertos, dimensión Contextos	111
Figura 20: Diagrama de Codificación Axial de entrevista a Expertos, dimensión Formación Didáctica del profesorado de Educación Infantil.....	116
Figura 21: Diagrama con opiniones de Expertos acerca de la Formación en Didáctica de la Motricidad del profesorado de Educación Infantil.....	129
Figura 22: Diagrama de codificación abierta de la entrevista 1 a estudiantes	132
Figura 23: Diagrama de codificación axial de la dimensión sujetos	135
Figura 24: Diagrama de codificación axial de la dimensión Campo profesional	140
Figura 25: Diagrama de codificación axial de la dimensión Formación inicial	146
Figura 26: Diagrama de codificación axial de la dimensión Didáctica de la Motricidad	151
Figura 27: Diagrama con opiniones de Estudiantes acerca de la formación didáctica en motricidad	162
Figura 28: Diagrama con conceptos emanados de los <i>Cuadernos de reflexión</i>	169
Figura 29: Diagrama con Codificación Axial de los <i>Cuadernos de reflexión</i>	170
Figura 30: Diagrama con Codificación Abierta de entrevista 2 a <i>estudiantes</i>	173
Figura 31: Diagrama con Codificación Axial de entrevista 2 a <i>estudiantes</i>	183
Figura 32: Diagrama con opiniones de Expertos y Estudiantes acerca de la formación en Didáctica de la Motricidad para profesores de Educación Infantil	187

INDICE DE TABLAS

Tabla 1: Distribución de evaluados por tramo de porcentaje de respuestas correctas.....	40
Tabla 2: Antecedentes de los expertos entrevistados.....	89
Tabla 3: Selección de participantes, según porcentaje de asistencia	90
Tabla 4: Listado definitivo de estudiantes participantes	91
Tabla 5: Selección de participantes ayudantes del curso	92
Tabla 6: Listado definitivo de estudiantes ayudantes participantes	92
Tabla 7: Listado definitivo de participantes en segunda entrevista	93
Tabla 8: Listado definitivo de participantes en el estudio.....	93
Tabla 9: Dimensiones abordadas en la entrevista a expertos.....	95
Tabla 10: Dimensiones orientadoras para la entrevista a estudiantes	96
Tabla 11: Dimensiones orientadoras para la segunda entrevista a estudiantes	97
Tabla 12: Dimensiones utilizadas en el análisis de los cuadernos de reflexión	98
Tabla 13: Número de cuadernos de reflexión entregados por estudiante participante.....	98
Tabla 14: Ejemplo de citas comentadas de análisis manual de entrevistas a expertos.....	105

Tabla 15:	Frecuencias de respuestas en relación a las categorías de análisis.....	127
Tabla 16:	Ejemplo de citas comentadas de análisis manual de entrevistas 1 a estudiantes.....	129
Tabla 17:	Frecuencias de respuestas en relación a la dimensión <i>Sujetos</i>	134
Tabla 18:	Frecuencias de respuestas en relación a la dimensión <i>Campo profesional</i>	139
Tabla 19:	Frecuencias de respuestas en relación a la dimensión <i>Formación Inicial.</i>	145
Tabla 20:	Frecuencia de respuestas en relación a la dimensión Formación en Didáctica de la motricidad....	150
Tabla 21:	Ejemplo de Tabla de segmentos de cuadernos de reflexión según dimensiones	164
Tabla 22:	Tabla con reducción de datos y conceptos asociados	165
Tabla 23:	Tabla con reducción de datos y conceptos asociados.....	166
Tabla 24:	Tabla con respuestas emanadas de los cuadernos de reflexión.....	168
Tabla 25:	Ejemplo de citas comentadas de análisis manual de entrevistas 2 a estudiantes	172
Tabla 26:	Frecuencia de respuestas en relación a la dimensión <i>Formación Inicial</i>	174
Tabla 27:	Frecuencia de respuestas en relación a la dimensión <i>Formación en Didáctica de la Motricidad</i> ...	178
Tabla 28:	Frecuencia de respuestas de expertos y estudiantes agrupados según modelo de interpretación de fenómenos de Strauss & Corbin.....	186

INTRODUCCIÓN

En nuestros días, una gran parte del debate europeo y latinoamericano acerca de las políticas educativas está centrado en el rol que cumplen las instituciones formadoras en el desarrollo de ciudadanos aptos para desempeñarse en la llamada *sociedad del conocimiento*. En términos generales, la característica principal que definiría este tipo de sociedad está referida al valor otorgado al conocimiento como la principal fuente de innovación y progreso. En palabras de Krüger (2006) este concepto permitiría tanto el análisis de las profundas transformaciones sociales y culturales acontecidas con posterioridad al desarrollo industrial, como contar con un visión acerca de las acciones políticas que puedan emanar de aquello.

Las instituciones de educación superior no han estado ajenas a este fenómeno haciéndose parte del proceso de revisión y cambio. No obstante, este proceso no ha estado ajeno de una cierta tensión entre la tradición formativa académica y las demandas de una sociedad que exige entre otras acciones una mayor vinculación entre la formación inicial y el campo profesional actual. Es así como el Consejo de Europa¹ entre otros organismos, se ha sumado a diversas iniciativas encaminadas al desarrollo e innovación de la educación superior definiendo como metas fundamentales: la preparación para el mercado laboral, la preparación para una vida como ciudadano activo en una sociedad democrática, el desarrollo personal y el desarrollo y la manutención de una base amplia y avanzada del saber (Albatch, Reisberg & Rumbley, 2009; Alonso, Fernández & Nyssen, 2009; Bozu & Canto, 2009; Bricall & Brunner, 2000).

Las acciones emprendidas para avanzar hacia una modernización de las instituciones universitarias han sido numerosas en todo el mundo, desarrollándose con una mayor o menor vinculación con políticas estatales locales y dependiendo de las características históricas, sociales y culturales de los diferentes países (Bernasconi, 2015; Labraña, 2016).

¹ El *Consejo de Europa* es una organización intergubernamental con sede permanente en Estrasburgo (Francia) cuya misión es promover, mediante la cooperación de los estados de Europa, la configuración de un espacio político y jurídico común en el continente, sustentado sobre los valores de la democracia, los derechos humanos y la justicia.

En occidente, un gran avance se realizó a partir del acuerdo suscrito por veintinueve países europeos en la llamada Declaración de Bolonia² la cual sentó las bases para la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) generando una serie de innovaciones que han trascendido a otros continentes especialmente en América Latina. Estas transformaciones han hecho posible avanzar de manera paulatina hacia un nuevo escenario formativo, con un incremento creciente de relaciones entre instituciones basadas en: la internalización académica y estudiantil y el incremento de la migración académica con relaciones científicas de mayor cercanía entre las instituciones.

En esta misma línea, el compromiso de las diferentes instituciones y países miembros ha permitido avanzar en la innovación de planes y trayectorias formativas, incorporando en sus diseños curriculares, competencias vinculadas al campo laboral tales como el liderazgo, la gestión del estrés y la capacidad de trabajo en equipo, ente otros. Sin embargo, aunque los avances han sido celebrados por algunos como una oportunidad de innovar, en otros es posible apreciar una cierta aprehensión vinculada con la fuerte tradición humanista de las universidades europeas que colocaron, en palabras de Bricall (2003) el sentido de lo humano como centro de significado, propósito, acción y actividad investigadora.

Desde esta perspectiva entonces, el cambio es percibido más bien como un alejamiento del rol social de las universidades transformándolas en instituciones vinculadas a la formación de ciudadanos para el empleo. A esto se agrega además que en los últimos años la investigación ha estado asociada a proyectos de desarrollo productivo y en algunos casos, es financiada desde las propias empresas productivas (Lemaitre, 2001). Por lo tanto, sería necesario reflexionar de manera responsable respecto de la tradición y rol que cumplen las universidades teniendo en consideración que el conocimiento es la base del desarrollo humano y que como instituciones certificadoras cumplen un rol gravitante en la sociedad actual.

² La *Declaración de Bolonia* (1999) fue suscrita por 29 estados europeos. Posteriormente se han llevado a cabo diversas conferencias de ministros, entre las cuales Praga (2001), Berlín (2003), Bergen (2005) y Londres (2007) han permitido el desarrollo de objetivos concretos tendientes a la armonización de los sistemas educativos. Hoy en día son 46 los países que forman parte de dicho proceso.

En otras palabras, la formación ofrecida se ha convertido en el principal mecanismo de diferenciación y cualificación, en un mercado de trabajo extremadamente competitivo asociado además a la existencia de una población con niveles educativos cada vez mayores.

El acceso universal a la educación secundaria³ ha tenido como consecuencia un aumento sostenido de la matrícula (OCDE, 2005; UNESCO, 2015) con una demanda masiva de educación superior. Esto ha provocado en las instituciones avanzar hacia una mayor flexibilización de sus programas, frente a una gran heterogeneidad de estudiantes que requieren de una formación de calidad (Bernasconi, 2015; González, 2015; Lemaitre, 2001). Es definitiva, la población estudiantil dejó de ser un grupo homogéneo de altas calificaciones y se ha transformado en una población con distintas habilidades y competencias que no necesariamente están vinculadas o son reconocidas en los espacios universitarios más tradicionales.

La Necesaria Transformación de la Oferta Formativa

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha sido un ejemplo de cómo los países han realizado un proceso de innovación sostenido en el tiempo, impulsando transformaciones en la organización curricular de los títulos y grados del profesorado (master de especialización) a través de los diversos acuerdos adoptados en conjunto agilizando y flexibilizando el sistema en su conjunto para responder tanto a las necesidades y expectativas de formación, como a la heterogeneidad del alumnado.

En esta misma línea, son numerosos los estudios que se han desarrollado para la creación de modelos de formación donde el estudiante es el centro de la acción docente (Biggs & Tang, 2011; Bozu & Canto, 2009; Connell, 2015) combinando el desarrollo de capacidades genéricas: personales, instrumentales e interpersonales junto con el logro de habilidades profesionales que aseguren desempeños acordes a las exigencias de la actual sociedad.

³ En 2000, en el Foro Mundial sobre la Educación que se celebró en Dakar, donde 164 países, además de organizaciones no gubernamentales, acordaron poner en marcha el programa denominado Educación para todos (EPT) cuyo propósito ha sido mejorar la accesibilidad a la educación de todas las personas independiente de su condición social o cultural.

Sin embargo, aunque se aprecia una mayor flexibilidad y dinamismo en la oferta académica de formación profesional de las universidades, la modificación de los sistemas tradicionales de enseñanza (González, 2015) aún está lejos de responder a las necesidades señaladas por los propios empleadores. Estos señalan que las instituciones formadoras aún ofrecen una excesiva carga de contenidos teóricos poco actualizados y con escasa orientación práctica (Alonso et al., 2009) lo que no facilitaría la inserción laboral de los profesionales.

En síntesis, las instituciones de educación superior están siendo conminadas a un desarrollo académico de la docencia (Prados, Cubero, & Mata, 2010; Tojar & Matas, 2005) incorporando metodologías y didácticas activas (De la Torre, 2006; Piqué & Forés, 2012) que permitan el desarrollo de procesos cognitivos de orden superior (González, 2015) en forma independiente de su origen social y cultural de los estudiantes. Se espera además el desarrollo de competencias para un aprendizaje a lo largo de toda la vida, acorde a un mundo cambiante.

La Formación del Profesorado

La educación constituye uno de los pilares esenciales para el desarrollo de las sociedades (Morin, 1999; Vaillant, 2007). De esta manera, la formación del profesorado ha ido cobrando cada día un mayor interés por la importancia que reviste para la formación de los futuros ciudadanos.

Consecuentemente, cada día ha sido mayor el interés por generar conocimiento científicamente validado respecto de las condiciones, características y particularidades del proceso formativo. En España, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación realizó una amplia convocatoria a docentes e investigadores para la recopilación de antecedentes sobre la formación docente que constituyera un insumo para la elaboración del Libro Blanco del Magisterio (ANECA, 2005)

Este documento permitió establecer de manera consensuada la necesidad de incorporar en los planes de formación del profesorado un mayor contacto con la problemática del aula,

con un incremento de la formación práctica y trabajo de campo con casos reales, entre otros.

En América Latina y el Caribe, los países con el apoyo de diversas instituciones vinculadas a la formación de profesores o encargadas de proveer el servicio, han definido competencias docentes mínimas referidas a la gestión de aprendizajes en la escuela y al desarrollo de habilidades que faciliten interacciones basadas en la empatía y valoración de la diversidad (Hernández & Hernández, 2011; Pérez, 2010). Como se señala en el documento de mejoramiento de la formación del profesorado estas habilidades adquieren especial relevancia en países en desarrollo como es el caso de Chile, marcados por una brecha económica que limita las oportunidades de acceso y participación social de sus ciudadanos. Este contexto determina la necesidad de buenos profesores (UNESCO-OREALC, 2014) “no solo para perfeccionar los procesos escolares, sino también para generar experiencias de aprendizaje para todos los alumnos independiente, de su nivel socio-económico” (p. 10).

La tarea señalada aparece como sumamente compleja y requiere situar la práctica docente y los procesos formativos dentro de los objetivos estratégicos de las instituciones de formación superior. Requiere además, ampliar un campo de investigación de manera de combinar las exigencias propias de las universidades con las necesidades actuales y futuras de formación profesional en general y del profesorado en particular (Merellano-Navarro, Almonacid-Fierro, Moreno-Doña et al., 2016)

Desarrollo de la presentación de la investigación

La investigación que a continuación presentamos está organizada en dos grandes bloques: el primero referido al marco referencial de la investigación y el segundo a la presentación de los objetivos, el diseño metodológico y las conclusiones finales.

El primer bloque se desglosa en tres capítulos, en el primer capítulo se abordan aspectos vinculados de manera amplia a la formación del profesorado que inciden en las

modalidades formativas que en la actualidad las universidades ofrecen en diversos países, indagando en los casos de algunos países europeos y de América Latina para concluir con una profundización del caso chileno. Se presentan además para su reflexión algunas creencias y pre-concepciones acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la propia formación del profesorado y su influencia en los procesos de profesionalización.

A continuación, se hace referencia a la vinculación entre la universidad y la escuela desde las tensiones que se generan entre el discurso de la teoría y la práctica del ejercicio profesional en contextos diversos. Finalmente, se presentan algunas evidencias obtenidas en estudios acerca del aprendizaje de estudiantes universitarios y su relación con las estrategias de enseñanza actuales.

En el segundo capítulo se realiza un análisis comparativo de la propuesta formativa del profesor de educación infantil en España con la realidad de América Latina y de Chile para luego referir algunos desafíos que enfrentan las instituciones de educación superior en el contexto de la reforma educacional chilena.

El tercer capítulo presenta el modelo conceptual de la ciencia de la Motricidad Humana y su relación con el desarrollo humano entregando evidencias empíricas de su importancia en el actual contexto de la educación inicial. Se presentan los nudos críticos de su implementación en el sistema escolar, así como las tensiones presentes en la formación inicial de los profesores y el abordaje metodológico de la formación didáctica en una universidad chilena, que permitirá situar la presente investigación.

En el segundo bloque, en el capítulo cuarto se presenta los aspectos estructurales de la investigación: finalidad, problemas, objetivos y preguntas de investigación. A partir de éstos se desarrolla el capítulo cinco, en el que se expone el diseño metodológico basado en un estudio de caso de enfoque cualitativo y en el análisis metodológico propuesto por la Teoría Fundamentada de los autores Glaser and Strauss (1967).

El capítulo sexto muestra los hallazgos de los datos obtenidos. Para finalizar, en el séptimo capítulo se presenta la discusión emanada de los resultados obtenidos y las conclusiones así como las limitaciones emanadas del estudio y las proyecciones futuras.

CAPÍTULO 1: La formación del profesorado

En este capítulo se aborda algunos aspectos claves vinculados a la formación del profesorado que necesariamente impactan en la docencia universitaria, analizando aspectos referidos a la dimensión disciplinaria y didáctica de la profesión y también a las dimensiones históricas, sociales y culturales de los estudiantes del profesorado.

Con la finalidad de intentar responder a las necesidades de formación de una amplia heterogeneidad de estudiantes, se indaga en el desarrollo de estrategias de aprendizaje profundo que permitan una mayor efectividad en los programas de formación.

Finalmente se presenta algunas propuestas para la formación de profesores que permiten contar con una mayor perspectiva de análisis frente a los planes y programas actuales.

1.1. La formación inicial del profesorado en el siglo XXI

En los últimos años, se ha logrado desarrollar una mayor conciencia del impacto político, institucional y curricular que tiene la formación del profesorado para el mejoramiento de la calidad de los programas educativos de las escuelas (Albatch et al., 2009; Díaz, Martínez, Roa, & Sanhueza, 2010b; González & González, 2008; Vega, 2005) en todos sus niveles formativos, debido a la relevancia que tiene la educación en el desarrollo de la fuerza laboral del país y mejoramiento de las condiciones de vida de sus ciudadanos.

Ambos factores han determinado que se considere necesario y urgente mejorar la preparación de los profesores (Connell, 2015; Danielson, 2010; Shaeffer, 2015; Shulman, 2005b). Consecuentemente con aquello, la formación docente ha ocupado en los últimos años un lugar más central en las preocupaciones de los diversos países. En los países en desarrollo esta situación se hace perentoria, como es el caso de la gran mayoría de los países de América Latina y el Caribe (UNESCO-OREALC, 2014) ya que el acceso a la educación, es la vía que posibilitaría a todos los ciudadanos acceder a herramientas para la

participación y construcción de sociedades más equitativas y democráticas (Vivero-Arriagada, 2014).

Algunas acciones han sido emprendidas, frente a la necesidad de mejoramiento de la formación del profesorado, desde los diferentes países con el propósito de explicitar y delimitar parámetros comunes. Numerosas han sido las publicaciones que dan cuenta de este proceso tanto en España a través del Libro Blanco del Magisterio (ANECA, 2005) como en países como Chile, donde se ha avanzado en la actualización de los currículos desarrollando un Marco para la Buena Enseñanza (MINEDUC, 2008⁴) además de Estándares Orientadores para la Formación Inicial de los profesores de los diversos ciclos escolares (MINEDUC, 2011⁵). En ambas acciones se ha venido incorporado progresivamente al profesor de educación infantil⁶ debido a la importancia que representa este nivel⁷ en el posterior desarrollo escolar.

Sin embargo, la delimitación de la función docente y la explicitación de una perspectiva común –definida en estándares de formación– no necesariamente ha reflejado, entre los diversos expertos que han participado en su construcción, una misma expresión conceptual de formación docente que en la mayoría de los casos ha sido construida desde la propia visión histórica y cultural de su profesión (Ávalos, 2005). De esta forma, los procesos de innovación de la formación del profesorado así como los procesos de formación continua han estado cargados de tensiones dando cuenta de la coexistencia de diversas visiones referidas a una misma realidad.

Algunas evidencias entregadas en los estudios realizados por Villegas-Reimers (2003) permiten vislumbrar igualmente diversas percepciones de los profesores respecto de su propio rol social. Para algunos, el oficio de enseñar ha sido visto como un arte, asociado

⁴ Actualmente el Marco para la Buena Enseñanza adaptado para la Educación Infantil se encuentra en proceso de evaluación en la Comisión Nacional de Educación (CNED)

⁵ En el presente, se desarrolla el proceso de actualización de los estándares de formación para las Carreras de Pedagogía, conforme a la Ley N° 20.903 (Ministerio de Educación, 2017) que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente que incluye mayores exigencias para la acreditación de programas universitarios y, puntajes más altos de ingreso para los estudios de pedagogía, pruebas de evaluación y apoyos para la mejora durante el proceso formativo y estándares pedagógicos y disciplinares para la formación inicial docente.

⁶ En Chile, el título profesional de la Profesora de Educación Infantil tiene la denominación de Educadora de Párvulos.

⁷ La Ley 20.710 promulgada el año 2013, establece la obligatoriedad del segundo nivel de transición, incrementándose de esta forma de 12 a 13 años.

consecuentemente a un talento innato. Para otros, el profesor es un trabajador y su oficio consistiría en proveer educación como herramienta de liberación a los más desfavorecidos, por lo tanto, el desempeño profesional estaría sometido a las mismas reivindicaciones del proletariado. Una tercera visión más reciente y proveniente de experiencias de desarrollo de sistemas con mejores resultados académicos (Danielson, 2010) respondería a una visión del profesor como un profesional de la enseñanza con un reconocimiento y alta valoración social sometido por lo tanto, a procesos de cambio e innovación similares a todas las profesiones enfrentadas a la responsabilidad de dar respuesta a las necesidades de la sociedad del siglo XXI.

Cada una de estas visiones contiene un innegable valor histórico-social de la profesión, siendo necesario indagar acerca de las creencias y actitudes con la cual los estudiantes del profesorado enfrentarán sus propios procesos formativos (Asensio, 2002; Vanegas, Correa, & Fuentealba, 2015) de manera de orientar el análisis crítico que les permita una comprensión más profunda de la complejidad del contexto educativo actual.

1. 2 Tendencias en la formación inicial del profesorado

En la formación inicial del profesorado, han existido diversas modalidades que responden tanto a visiones de la profesión como a las tradiciones de los países. De esta manera los currículos de formación pueden ser concurrentes o consecutivos. A continuación se describirán algunos currículos de los modelos europeos, que han servido como referentes de las propuestas formativas en América Latina y en Chile.

En Francia, la formación del profesorado ha tenido una tradición formativa ligada a Escuelas Normales. Sin embargo, en los últimos años y como consecuencia de los acuerdos emanados de la convergencia europea se han establecido, Institutos Universitarios de Formación de Profesores (IUFM) (Hernández & Hernández, 2011; Vega, 2005). En ellos la propuesta de formación tiene un carácter teórico-práctico, con una clara orientación profesional. El acceso a la formación, requiere contar con un grado de licenciado y aprobar

una prueba de ingreso que incluye un test selectivo, una entrevista además de un currículum del postulante acorde a las necesidades de formación.

En Chile, la formación del profesorado tradicionalmente se realizó en las Escuelas Normales. A partir del año 1944 (Peralta, 2012) la formación profesoras de educación infantil se incorporó a la formación universitaria con una modalidad de currículum concurrente. La primera universidad en ofrecer el título profesional fue la Universidad de Chile y de manera paulatina, otras universidades fueron sumándose a la oferta formativa.

En la actualidad, debido al expansivo desarrollo de las universidades privadas sometidas a un modelo económico regido por leyes de mercado, existen más de 55 universidades, 15 estatales y 40 privadas, impartiendo programas de formación inicial (CPEIP, 2016) lo que ha generado una oferta de más de 400 programas distintos de formación. Frente a esta situación, ha sido necesario el establecimiento de normativas tendientes al aseguramiento de la calidad de la formación del profesorado⁸ estableciendo un control más estricto de las instituciones para que respondan de manera eficiente a las necesidades del sistema educativo actual.

En el Reino Unido existen dos modelos de formación de profesores, uno llamado simultáneo o concurrente y otro denominado consecutivo, que conduce a la obtención de la categoría de “profesor reconocido” (QTS –qualified teacher status). Los profesores de infantil y primaria estudian en el modelo simultáneo cursando cuatro años de estudios en centros universitarios para la obtención de diploma en ciencias de la educación (Bachelor of Education, BED). El currículum consta de clases teóricas y prácticas docentes. En el caso de los profesores secundarios, se aplica el modelo consecutivo de tres o cuatro años de especialización que permite la obtención de una licenciatura en la materia científica estudiada para posteriormente optar a un diploma de profesor.

⁸ Entre los años 1997- 2002 se desarrolló el Programa de fortalecimiento de la formación inicial docente (FIDD); desarrollo de estándares y reformulación curricular en 17 universidades. Entre 2004-2010 se implementó el Programa de Mejoramiento de la Educación Superior (MECESUP-2) a través de convenios con algunas universidades para la reformulación curricular de sus programas de formación del profesorado. Entre 2010-2014 se desarrolló el Programa INICIA que incluyó la elaboración de Estándares Orientadores para la Formación de Profesores y Educadoras de Párvulos, así como una evaluación voluntaria para egresados de carreras de pedagogía. Recientemente se ha establecido el Sistema de Desarrollo Profesional, que se comenzará a implementar entre los años 2016-2017; este sistema incluye pruebas selectiva de ingreso a las carreras de pedagogía, obligatoriedad de acreditación para las universidades que impartan las carreras de pedagogía y pruebas de diagnóstico, habilitantes para el otorgamiento del Título de profesor.

En Chile, los estudiantes de pedagogía pueden optar por un modelo de formación simultánea al cual acceden a través de una prueba de selección universitaria. Los programas de formación tienen una duración de cuatro años para los profesores de educación infantil y cinco años para los profesores de enseñanza primaria y secundaria. Los estudiantes obtienen el grado de Licenciado en Educación y el correspondiente título profesional.

Otra modalidad de acceso al título de profesor es a través de un modelo consecutivo, donde los licenciados en Ciencias, Artes o Humanidades pueden acceder a un Programa de Formación Pedagógica (PFP) que los habilita para trabajar como profesores secundarios.

En los últimos años, tanto desde la política pública a través de la reforma educativa actual, así como desde las universidades se ha trabajado para el mejoramiento de la calidad formativa de los profesores, en ambas modalidades formativas.

El modelo de formación de los profesores de infantil, primaria y secundaria en Finlandia se desarrolla en Facultades de Pedagogía siguiendo un modelo integral de estudios de aproximadamente tres años de duración. Para los profesores secundarios es necesario seguir una maestría en educación, luego de la obtención de una licenciatura en un área disciplinar específica. Este modelo está sustentado en una alta selectividad de sus estudiantes basada fundamentalmente en la alta valoración social de la profesión docente, otorgada por la sociedad finlandesa (García & Martín, 2011).

En España la formación de profesores de educación infantil y primaria se ofrece en las Facultades de Educación o CC de la Educación con un modelo concurrente y una duración de cuatro años. El nivel de calificación es el grado de profesor en alguna de las siete especialidades ofrecidas. En cuanto a los profesores de secundaria existe una doble formación, una de las cuales se realiza en el área de especialización, para una vez concluida, realizar un curso de carácter pedagógico. Si bien existe una estructura común de formación cada región autónoma, define el diseño del plan de formación.

En los países de América Latina y el Caribe se aprecia en los últimos años un desarrollo sostenido de los procesos de formación, acompañado de políticas públicas que han favorecido su profesionalización. Sin embargo, dada la coexistencia de diversas realidades en las escuelas de algunos países de la región aún trabajan personas sin formación pedagógica, licenciados o profesionales afines especialmente en Ciencias y Matemáticas o maestros generalistas que no cuentan con formación específica en la materia que imparten.

De esta manera, pareciera que el discurso público favorable hacia una formación universitaria del profesorado no ha logrado plasmarse en la realidad de todos los países de la región, puesto que si bien en algunos países como Perú, Ecuador y los países de la comunidad del Caribe se han elaborado o están elaborándose estándares para egresados de la formación inicial⁹ (UNESCO-OREALC, 2014) en otros países como Guatemala, Nicaragua y Honduras se mantiene la formación normalista a nivel secundario (Ávalos, 2011).

Algunos datos de la oferta formativa de la región señalan que en 2011 coexistían en Colombia 650 programas de pregrado para la formación del profesorado, en Argentina se desplegaba en 700 institutos estatales y 500 privados y en Brasil el número ascendía a 13.000 centros de formación (UNESCO-OREALC, 2014).

En definitiva, queda claro que la región aún se encuentra en los albores de una visión compartida de la formación del profesorado. No obstante, el desarrollo de ciertas acciones conjuntas entre los diferentes países asociadas al desarrollo de marcos normativos permite pensar que esta situación debería regularizarse en el mediano plazo.

⁹ La Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe publicó en 2014 un “Catastro de experiencias relevantes de políticas docentes en América Latina y el Caribe, que incluía para la Formación Inicial, entre otras acciones vinculadas a la carrera docente y formación continua del profesorado: Proyectos de Escritura en Ciencias (Argentina); Proyectos de investigación sobre prácticas pedagógicas (Argentina) Programa de Formación de Profesores de Educación infantil (Brasil) Examen Nacional de desempeño de estudiantes (Brasil), Programas de Becas de Iniciación a la docencia (Brasil) Beca Vocación de Profesor (Chile) Programa de Educadores Líderes con Vocación Pedagógica Temprana (Chile) Acompañamiento y Aseguramiento de la calidad para programas de formación complementaria (Colombia) Evaluación de competencias académicas y pedagógicas (El Salvador) Proceso de evaluación de los estudiantes de las escuelas normales (México) Programa de mejoramiento del profesorado (México) Programa de mejoramiento institucional de las escuelas normales (México) Fijación de estándares y criterios de evaluación para la acreditación de las instituciones superiores de formación docente (Perú)

En otros países como Finlandia, Singapur, Australia y Estados Unidos se siguen realizando esfuerzos para contar con una visión coordinada y basada en evidencias respecto de la formación profesional del profesorado (Darling-Hammond, 2000) basada en prácticas reflexivas del ejercicio docente, con una delimitación más precisa de ciertas prácticas generativas o esenciales para ser desarrolladas entre quienes tendrán la responsabilidad de realizar los procesos de enseñanza en la institución escolar (Grossman, 2009; McDonald, 2013).

En esta misma línea, desde hace poco más de una década los países pertenecientes al Espacio Europeo de Educación Superior cuentan con un marco regulatorio coordinado señalado en los libros del magisterio, que facilita además la homologación de propuestas de formación entre los diversos países.

En definitiva, aún cuando se ha avanzado en la delimitación de las propuestas formativas del profesorado siguen existiendo diversos niveles de desarrollo entre los diferentes continentes y en el caso de América Latina, entre los diversos países. Las instituciones universitarias tienen además la tarea de apoyar el otorgamiento y la valoración social correspondiente a la profesión docente, mejorando la calidad de la formación inicial y continua del profesorado.

1.3 Algunas tensiones vinculadas a la formación del profesorado

1.3.1 Creencias y pre-concepciones del profesorado

El punto de partida de la formación inicial docente, según algunos investigadores debería estar situado en conocer y comprender la naturaleza social y cultural de los estudiantes del profesorado (Rivera & De la Torre, 2005). Esto permitiría abrir espacios de escucha y de reconocimiento de cada uno de los participantes desde la reflexión y análisis de sus creencias y pre-concepciones respecto de su propia experiencia escolar. Esto permitiría contar con algunos antecedentes respecto de su relación con el aprendizaje, mejorando al mismo tiempo la percepción de sus propias capacidades para el ejercicio docente.

Al respecto, es interesante mencionar un estudio realizado con estudiantes de pedagogía respecto de la percepción de lo que significa ser un “buen profesor” (Bretones, 2003) en el que aparecen mayoritariamente juicios referidos a cualidades, como el entusiasmo, amor por lo niños, e incluso paciencia, con las cuales posiblemente se identifican. En contrapartida, aquellos juicios de carácter profesional, vinculadas a un proceso formativo institucional, como lo serían el conocimiento disciplinar o el manejo de estrategias didácticas para la enseñanza e incluso las estrategias de gestión de aula, se muestran relegados a un plano secundario. A juicio de los investigadores, estas apreciaciones deberían ser consideradas por los docentes formadores de manera de mesurar dicho optimismo, en ocasiones bastante ingenuo.

Pareciera entonces necesario avanzar hacia una propuesta de programas de formación inicial del profesorado que ponga en relevancia, los significados y esquemas interpretativos subjetivos que subyacen (Mérida, González, & Olivares, 2012) debido fundamentalmente a la responsabilidad que involucra un desarrollo profesional del oficio. En esta misma línea, adquieren sentido las propuestas de formación basadas en la práctica (Rivera & De la Torre, 2005) ya que permitirían el involucramiento y la reflexión del estudiante en situaciones en que reflejarían contradicciones, entre el decir y el hacer.

Otros estudios señalan que las prácticas pedagógicas formativas tempranas permitirían observar y retroalimentar a los estudiantes en la relación que se establece entre sus procesos lógicos y racionales y aquellos aspectos emocionales vinculados a sus propias pre-concepciones y creencias respecto de la enseñanza (Aramburuzabala, Hernández-Castilla & Ángel-Uribe, 2013; Mérida et al., 2012) permitiendo conformar una base interpretativa y empírica, sobre la cual establecer un análisis de la realidad escolar de manera paralela al desarrollo de su propia acción docente.

En esta misma línea, las evidencias obtenidas con colectivos docentes han permitido una mejor comprensión de la necesidad de incorporar la dimensión personal en la formación de los estudiantes del profesorado, así como del contacto con modelos apropiados de buenas

prácticas docentes que no necesariamente son las propias, como una forma de desarrollar una necesaria empatía hacia el alumnado (Bretones, 2003; Jiménez & Wamba, 2004).

En resumen, los estudios referidos a la formación inicial del profesorado son coincidentes en señalar la necesidad de trascender los modelos técnicos de formación basados en conocimientos, sean estos disciplinares o didácticos (Asensio, 2002; Cassís, 2011; Díaz, Martínez, Roa, & Sanhueza, 2010a) acompañándolos de una reflexión sistemática individual o con los pares, del ejercicio práctico.

Esto permitiría una mayor comprensión de los procesos involucrados y de las actitudes sustentadas en creencias personales (Ardiles & Borioli, 2010) que inducen a los estudiantes del profesorado a ciertos comportamientos en la transposición didáctica en el aula, que se contraponen con la formación teórica que están recibiendo. Es decir, la reflexión de sus propias prácticas aparecería como una herramienta útil para la autorregulación del comportamiento emergiendo su validez e importancia formativa para ser considerada en los programas de formación del profesorado.

1.3.2 La vinculación entre teoría y práctica

Otro de los desafíos actuales que contempla la formación del profesorado debido al carácter imprevisible, dinámico y complejo del ejercicio docente es la vinculación entre la teoría y la práctica. Esto involucra que desde las instituciones de formación se debe proporcionar una formación a los estudiantes, que contemple la adquisición de conocimientos disciplinares, la comprensión de los procesos didácticos, así como la gestión del clima de aula (Hernández & Hernández, 2011; Lemaitre, 2009; Vaillant & Rossel, 2006; Vallejo, 2011; Vezub, 2016).

Esto significa que el estudiante del profesorado además necesita desarrollar -de manera transversal en su proceso formativo- estrategias que le permitan vincularse de manera activa a la cultura escolar, valorizando la heterogeneidad del alumnado y actuando en consecuencia con sus necesidades de aprendizaje.

En esta misma línea, los programas formativos deberían incluir el desarrollo de habilidades para la promoción de la participación de las familias y el trabajo en equipo que faciliten la incorporación de las culturas propias de las comunidades en los centros educativos.

Sin embargo, las evidencias señalan un escenario aún alejado de estas intenciones (Álvarez, 2012; Imbernón, 2010) con una propuesta formativa fuertemente centrada en el desarrollo de teorías científicas que proporcionan elementos para la resolución de problemas definidos como *técnicos*, los cuales son analizados en el contexto despersonalizado del aula universitaria.

Muchas han sido las voces, especialmente de los estudiantes en formación que señalan la desconexión cada vez mayor entre las teorías curriculares estudiadas y las interacciones simbólicas y sociales que se producen en los contextos en los que se desarrolla la acción pedagógica (Mérida et al., 2012). Esta desconexión además generaría un distanciamiento entre los estudiantes con su proceso de inserción de prácticas en contexto, donde supuestamente serían portadores de una *teoría actualizada efectiva* y los equipos de aula quienes desempeñan su oficio, con una *práctica contingente*.

Esta situación ha ido generando por una parte, una actitud hipercrítica de los estudiantes del profesorado hacia la escuela y los profesores de aula o bien hacia la institución y sus formadores (Cornejo & Fuentealba, 2008; Mérida et al., 2012) denunciando un actuar disociado, contrario al discurso real. Esto implicaría una mayor dificultad en la construcción de un espacio de comprensión mutua, basado en una reflexión conjunta de la acción pedagógica¹⁰.

No obstante, la necesidad del contexto en el proceso formativo del profesorado aparece con una urgencia apremiante, los estudios desarrollados en función del mejoramiento de la formación del profesorado señalarían que aunque el aprendizaje abstracto y conocimiento teórico no garantizarían una acción eficaz en el aula, tampoco lo haría la sola experiencia

¹⁰ Al respecto existen numerosos trabajos que utilizan el modelo de “pensamiento práctico” propuesto por Schön, D. (1987) compuesto por tres conceptos o fases: conocimiento en la acción, reflexión en y durante la acción y reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción.

irreflexiva, acrítica y asistemática. (Blanco & Latorre, 2008; Mérida et al., 2012; Pérez, 2010; Vezub, 2016)

En definitiva, el estudiante aprendería a través de procesos reflexivos, histórico-sociales y personales. De esta manera, las propuestas formativas y diseños curriculares así como los docentes responsables de la formación del profesorado deberían incorporar nuevas formas de comprensión tanto de los aspectos disciplinares como pedagógicos y didácticos. En palabras de Vezub (2016) el auténtico saber pedagógico surgiría como producto de la reflexión sistemática que pone en juego procesos cognitivos superiores, en el entendido que los seres humanos aprenden a partir de su propia experiencia.

El trabajo formativo del profesorado debería contar además de lo anteriormente señalado, con espacios de acompañamiento y modelamiento de la práctica pedagógica. Es decir, con docentes expertos que realicen una segmentación y análisis del ejercicio docente para una incorporación paulatina, en un desempeño profesional autorregulado.

Por otra parte, la reflexión individual y grupal de las implicancias pedagógicas y didácticas, facilitaría el desarrollo de un contraste abierto desde los saberes personales y profesionales (Cabo, 2006; Darling Hammond & Mc Laughlin, 2003; Pérez, 2010; Shulman, 2005b) teniendo como base, vivencias en contextos reales.

La perspectiva formativa emanada de los resultados de diversos estudios involucraría un cambio significativo en la docencia y formación del profesorado, dada la necesaria movilización y gestión del aprendizaje más allá de los espacios del aula universitaria adentrándose en el contexto escolar (Mérida et al., 2012) permitiendo a los estudiantes vivenciar la complejidad del espacio educativo¹¹. Además permitiría acercar de manera constructiva a los profesionales que trabajan en las escuelas, participando de manera más activa y responsable en la formación de los futuros profesores.

¹¹ En algunas universidades se promueve la incorporación de la metodología A+S (Aprendizaje y Servicio) para la formación de estudiantes del profesorado.

En esta misma línea, la inmersión temprana en el contexto escolar de los estudiantes del profesorado ofrecería un escenario de actuaciones de mayor amplitud formativa (Lemaitre, 2009; Pérez, 2010) estimulando a los estudiantes a un mayor compromiso y participación en su proceso formativo, a través de la resolución de tareas que los confronten sus propios esquemas con modelos conceptuales y teorías vistas en el aula universitaria.

En síntesis, la permanente interacción entre práctica y teoría abriría posibilidades de activación de procesos cognitivos y afectivos, lo que en palabras Shulman (2005a) permitiría que el estudiante en formación adquiriera un dominio del procedimiento lo cual junto al contenido disciplinar, le permitiría comprender y explicar sus actuaciones y pedagógicas en el aula. De esta manera, la vinculación entre la teoría y la práctica aparece como un factor significativo, facilitando en el estudiante la resolución de tareas con actuaciones flexibles y dinámicas -sustentadas en teorías- en los diversos contextos que el ejercicio práctico les brinde (Biggs, 2006; De la Torre, 2006; Pérez, 2010). Se espera promover además, el desarrollo de desempeños que permitan sobrellevar activamente la incertidumbre y el cambio constante del ejercicio docente actual.

1.4. Mejoramiento de la calidad de los aprendizajes de los estudiantes del profesorado.

En los últimos años, las evidencias encontradas acerca de la incidencia que tiene la formación inicial del profesorado en el mejoramiento de los resultados de aprendizaje de las personas a su cargo (Vaillant, 2007; Monroy & Hernández Pina 2014; Monroy, Hernández Pina & Martínez Clares, 2014) han señalado la relevancia de un mejoramiento en las propuestas formativas, de las instituciones responsables.

En este sentido, son numerosas las acciones que las universidades han realizado tanto desde sus políticas institucionales para la innovación de sus diseños curriculares como también para la incorporación de sistemas y procesos de evaluación de la calidad de sus programas¹²

¹² En España fue creada la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) y en Chile la Comisión de Aseguramiento de la Calidad (CNA) con el propósito de

lo cual ha permitido un mayor dinamismo a la oferta formativa (De la Torre, 2009; Vaillant, 2007) sin por ello, restarle calidad a los procesos educativos acorde con los avances en la sociedad de la información y el conocimiento OIT/UNESCO (2015)¹³.

De esta manera, junto a la actualización de los diseños curriculares aparece como necesario la innovación de la docencia universitaria para el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes de los estudiantes (González, 2015; Peña, 2003). Sin embargo, han sido numerosas las resistencias encontradas sobretodo en instituciones formadoras más tradicionales donde el foco está puesto en desarrollo de la investigación, más que en la preparación o cualificación pedagógica de sus académicos.

El desarrollo de una línea de investigación vinculada a la docencia superior para el aprendizaje efectivo de los estudiantes (Biggs, 2012; Connell, 2015) aparece en la actualidad como necesaria, ya que como señalan Rosario, Núñez, Valle, Paiva & Polydoro (2013) los docentes que centran su enseñanza en el aprendizaje de los estudiantes, tienen una mayor incidencia en probablemente éstos adoptarán enfoques más profundos en su aprendizaje.

Los enfoques de aprendizajes de los estudiantes aparecen señalados a mediados de los años 70 por los investigadores Marton y Säljö (Biggs, 2006) cuando realizaron las primeras investigaciones con universitarios, entregando evidencias que los estudiantes tenían diversas aproximaciones al aprendizaje (Student Approaches to Learning, SAL).

De esta manera, definieron el aprendizaje con un enfoque superficial de tipo memorístico, al adoptado por algunos estudiantes que les permitía una aprobación de “materias” más que a un proceso formativo que involucrara el desarrollo de pensamiento complejo.

¹³ En abril de 2015, se realizó en París una sesión del Comité adjunto UNESCO-OIT de expertos sobre la aplicación de recomendaciones concernientes al personal docente, teniendo en consideración las necesidades de mejoramiento de la enseñanza entregada en las universidades, para responder a las necesidades de la sociedad del conocimiento.

Los investigadores describieron características presentes en otros estudiantes cuya forma de aproximación al conocimiento era más comprensiva en la búsqueda de significado, a la que estos llamaron de enfoque profundo.

Posteriormente estudios desarrollados (Hernández Pina, 1993; Hernández Pina, 2002; Hernández, 2014; Rosario et al. 2016) concluyeron que la forma de aproximación al aprendizaje no constituía una característica intrínseca del estudiante. Más bien, los enfoques adoptados por los estudiantes variaban de curso en curso, respondiendo a la percepción de la tarea (Abalde, Muñoz, Buendía, Olmedo, Berrocal de la Luna, Cajide, Soriano, Hernández Pina, García & Maquilón, 2001; Muñoz & Gómez, 2005). Es decir, los procesos son variables y que la adopción de uno u otro enfoque dependería además del ambiente de aula y de las características de la docencia impartida (Biggs, 2012).

Como señala Hernández Pina (2002) en las conclusiones obtenidas sobre las formas de abordaje del aprendizaje en estudiantes universitarios¹⁴ el modo en que el profesor conceptualiza su enseñanza -poniéndola en práctica de manera que adquiriera significado para el estudiante- determinaría la adopción de un enfoque superficial o profundo del aprendizaje en cada estudiante.

De esta manera, la docencia universitaria es relevada como una variable significativa en el proceso de mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes, destacando la necesidad de hacer explícita la relación entre contenidos y resultados de aprendizaje¹⁵ (EABR) así como su vinculación con el contexto profesional¹⁶ (González, 2015; Muñoz & Gómez, 2005).

En esta misma línea, aún cuando persisten ciertas pre-concepciones respecto a que la motivación –considerada como un predictor de rendimiento académico- tendría un carácter intrínseco y por lo tanto dependería del propio estudiante (Hernández Pina et al., 2001; Sanfabián, Belver, & Álvarez, 2014) las evidencias obtenidas recientemente señalarían una correlación positiva con la percepción que el estudiante tiene de los procesos de enseñanza.

¹⁴ La investigación con una muestra de 3.861 estudiantes de la Universidad de Murcia.

¹⁵ La enseñanza y el aprendizaje basado en resultados (EABR) hace referencia al alineamiento constructivo que conecta la evaluación y las actividades de enseñanza a los resultados.

¹⁶ Aparecería relevante entonces la relación con el Perfil de Egreso, así como con Estándares de Formación y Desempeño Profesional.

En palabras de Monroy & Hernández Pina (2014) la adopción de un enfoque profundo y el mayor compromiso del estudiante con sus aprendizajes son favorecidos por: la claridad en los objetivos y la relevancia de éstos con su ejercicio profesional, el apoyo y retroalimentación recibida de su profesor y la libertad para aprender.

Estos hallazgos entonces, abren nuevos horizontes ya que el aprendizaje no solo dependerían de la persona y su motivación por aprender, sino que se requeriría de un contexto que ofreciera las condiciones para promover la adopción y compromiso por un enfoque de aprendizaje profundo de los estudiantes. Esto involucraría la adopción de un cambio sustantivo en las formas más tradicionales de enseñanza, en donde los docentes deberían en primer término modificar sus propias concepciones acerca de lo que entienden por enseñanza (Pérez, Reyes, Palma & Rafael, 2000).

Como señala Biggs (2012) existirían diversos niveles para el desarrollo de la enseñanza relacionados con las estrategias pedagógicas utilizadas por el profesor y el grado de involucramiento del estudiante, incluidas sus propuestas de evaluación. Es así que un primer nivel, según este autor sería una docencia centrada en la *transmisión de conocimientos*. Esto no necesariamente se refiere a la clase expositiva -ya que existen diversas formas, algunas en soporte digital- sino más bien a un estilo donde el docente expone con claridad, da explicaciones, entrega una bibliografía complementaria y aborda diversos temas en el transcurso de la clase. El profesor sabe, es un investigador del contenido presentado. Sin embargo, la participación del estudiante es distante y dependiendo de su motivación intrínseca, podría eventualmente acceder a un aprendizaje profundo por lo tanto los resultados resultan aleatorios.

En un segundo nivel, el docente está enfocado en su enseñanza y por lo tanto, despliega una gran cantidad de estrategias con el propósito de que los estudiantes tengan una mejor *comprensión de los contenidos* y logren habilidades vinculadas a la temática del curso. Sin embargo, si bien la gestión del clima del aula se ve favorecida por las distintas actividades desplegadas, la motivación sigue siendo intrínseca ya que el foco no está puesto en el aprendizaje de los estudiantes, sino en ofrecer una enseñanza de calidad.

Por último, en el tercer nivel señalado por Biggs (2012) las actuaciones de la enseñanza del docente tienen como propósito *apoyar el aprendizaje de los estudiantes*, es decir no existe una técnica pertinente, salvo si el aprendizaje ocurre. Esto significa que la enseñanza pasa necesariamente por involucrar a los estudiantes en un aprendizaje que otorgue sentido a sus acciones y que no necesariamente es lo que el profesor intenta enseñarle.

En esta misma línea, se han entregado evidencias acerca de la importancia de la retroalimentación entre el docente y el estudiante (Paolini & Rinaudo, 2009; Villa & Poblete, 2007) que favorecería la motivación y consecuentemente con esto el desarrollo de un aprendizaje con mayor compromiso.

En síntesis, el estudiante utilizaría un enfoque profundo de aprendizaje para afrontar una determinada tarea cuando tenga sentimientos positivos y de resolución respecto de ésta. El docente por su parte tiene en sus manos la tarea de proporcionar una enseñanza que resalte la estructura del tema. De esta manera, permitiría al estudiante asumir desafíos cognitivos que involucren la resolución de tareas, los cuales confrontados con experiencias y conocimientos –creencias y pre-concepciones- que los estudiantes aportan, permitiría crear un ambiente en donde todos aprenden.

1.5. Propuestas actuales para la formación de profesores

Estudios recientes referidos a la formación del profesorado, han señalado que resulta insuficiente la entrega de información del contenido aún cuando estén vinculados a procedimientos o técnicas de aplicación en el aula (Ball & Forzani, 2011; Grossman et al., 2009) apareciendo como fundamental el abordaje de aspectos transversales propios de la gestión del aula, por ejemplo: la capacidad de establecer interacciones entre el profesor y sus estudiantes o bien la flexibilidad para adaptar la enseñanza a los contextos y la diversidad del alumnado.

De esta manera, aparece como necesaria incorporación de estrategias más acordes a estos requerimientos que algunos autores han denominado como prácticas generativas¹⁷. Las prácticas generativas o prácticas esenciales están referidas a capacidades fundamentales para una enseñanza efectiva, las que junto al desarrollo de habilidades académicas de orden superior (Ball & Forzani, 2011) permitirían el abordaje de la complejidad del ejercicio profesional de los profesores (Grossman, Hammerness & Mc Donald, 2009).

Estas prácticas describen un conjunto de estrategias y acciones que favorecerían la efectividad de la posterior enseñanza en el aula de los estudiantes del profesorado y por lo tanto son susceptibles de ser incorporadas de manera alineada con los Marcos de la Buena Enseñanza (MINEDUC, 2008), los Estándares Orientadores de la Formación Docente (MINEDUC, 2003) u otros documentos oficiales referidos a la labor docente efectiva.

El mejoramiento de la formación del profesorado ha sido objeto de investigación y es así como en los años ochenta, Donald Schön, citado por Grossman, Hammerness & Mc Donald (2009) hacia referencia al ejercicio práctico sucesivo de la profesionalización temprana de los estudiantes del profesorado. Por lo tanto, aparecen como coherentes propuestas que promuevan la reflexión y el análisis sistemático con un “desmembramiento” del ejercicio práctico profesional en sus diferentes componentes y dimensiones (Ball & Forzani, 2011; Grossman et al., 2009) para su posterior integración y asimilación.

La propuesta basada en las prácticas generativas, toma su referente en la propuesta de Schön (Cassís, 2011) avanzando hacia un modelamiento permanente de la enseñanza a cargo de expertos, con sucesivas aproximaciones a la práctica real en contexto. Se esperaría de esta forma que los estudiantes del profesorado, una vez comprendido el sentido de la acción pedagógica y didáctica la integren de una manera más comprensiva a sus desempeños profesionales.

¹⁷ El concepto de prácticas generativas hace referencia a la denominación de las “High Leverage Practice” (HLP) han sido sistematizadas por los equipos de investigadores de la Universidad de Michigan para la formación de profesores.

Asimismo, el modelo identifica tres conceptos claves: *representación, descomposición y aproximaciones a la práctica* (Grossman et al., 2009) de manera de analizar el ejercicio pedagógico y didáctico desde lo que es y lo que se piensa y no solamente desde lo que se hace.

La implementación de un modelo de estas características en las instituciones de formación, involucra un desafío complejo. Avanzar con los estudiantes del profesorado en la asunción del rol profesional requiere un cambio profundo que involucra un cierto “des-aprendizaje” y “re-aprendizaje” (Fullan, 2002; Tardif, 2008) de muchas de las actuaciones docentes tradicionales que aparecen como comunes y habituales. Y también, porque tal desafío implica avanzar hacia propuestas formativas de participación activa de los sujetos, en palabras de Shulman (2005a) en “un acto de comprensión y razonamiento, de transformación y de reflexión” (p. 17) y esto requiere abandonar las aulas universitarias para acercarse más a los contextos reales.

Este nuevo escenario formativo requeriría además de docentes dispuestos a participar de manera más cercana y activa en el acompañamiento de la reflexión y retroalimentación de los desempeños de los estudiantes en formación desde una comprensión profunda de estos procesos. Lo anterior implica la necesidad de experimentar una serie de incertidumbres (McDonald, Kazemi, & Schneider, 2013; Shulman, 2005b) para poder transformar prácticas sutiles y en ocasiones no tan sutiles de los docentes a cargo de la formación del profesorado, basadas en sus propias creencias y pre-concepciones de la enseñanza.

En definitiva, el modelo propone avanzar junto a los estudiantes en la de-construcción y posterior construcción del significado de: lo que hacen, para qué lo hacen y cómo lo hacen (McDonald et al., 2013) analizando y reflexionando constantemente sus prácticas y actuaciones profesionales. De esta manera, se espera disminuir la brecha entre saber de la enseñanza y hacer enseñanza (Ball & Forzani, 2011) en una profesión que está fuertemente sostenida en las interacciones que el profesor establezca con sus estudiantes y de la gestión de un ambiente propicio para el aprendizaje.

CAPÍTULO 2: El profesorado de Educación Infantil

En este capítulo se presentan algunos antecedentes que permiten situar el contexto actual de la educación infantil. Se reseñan estudios recientes que dan cuenta de los beneficios que proporciona en los primeros años del desarrollo, este apoyo educativo.

Al mismo tiempo se aborda el campo profesional tensionado por unas altas demandas frente a las precarias condiciones laborales, dando cuenta de un sistema más asistencial que efectivamente educativo.

Para finalizar se plantean algunos desafíos para alcanzar estándares de calidad en los programas dirigidos a la primera infancia, uno de los cuales se refiere específicamente a la formación del profesorado de educación infantil.

2.1. Contexto actual de la educación infantil

En la actualidad para nadie es desconocido el rol de la educación infantil en el fortalecimiento tanto físico, social y emocional como lingüístico y cognitivo de los niños. La educación infantil impacta positivamente en el desarrollo y aprendizaje de los niños pequeños (OCDE, 2012b; Shonkoff, 2015; UNESCO, 2010; UNICEF, 2001) y en su inserción social futura permitiendo avanzar hacia sociedades más equitativas e inclusivas.

Existen numerosos estudios que han proporcionado evidencias acerca de los beneficios asociados a algunos programas educativos (Heckman, 2011; Berlinski & Schady, 2015) los cuales han permitido delimitar algunos estándares de calidad. Como lo señalan Harris-Van Keuren & Rodríguez Gómez (2016), intervenciones efectivas para el aprendizaje temprano pueden modificar el equilibrio entre riesgo y protección, transformando las posibilidades en condiciones de vida reales

En esta misma línea, ya hace algunos años la Universidad de Harvard (2007)¹⁸ ha delimitado algunas características esenciales que debiesen tener los programas educativos en este nivel que intentan fomentar el desarrollo integral de los niños y niñas participantes. En primer término, dichos programas deben contar con profesores altamente calificados y tamaños de clases reducidos, es decir con una alta razón profesor-alumno. En segundo lugar, los países deberían proporcionar un currículum culturalmente apropiado para la edad y proveer las condiciones financieras y recursos materiales seguros para su implementación. En tercer lugar, para la mantención de ciertos niveles de calidad debería existir un sistema de reconocimiento y desarrollo profesional permitiendo la actualización continua de personal a cargo y el desarrollo de ambientes con lenguajes enriquecidos que se evidencien en relaciones cálidas y responsables entre niños y adultos. Por último, se señala la necesidad de promoción de una cultura y normativa que estimule altos y consistentes niveles de participación de los niños y sus familias.

No obstante las premisas compartidas por la gran mayoría de los profesionales responsables de la primera infancia, algunas de estas condiciones están lejos de ser abordadas por los sistemas educativos de las diferentes naciones. Una de las premisas es que la educación infantil tiene un carácter voluntario en la mayoría de los países del mundo lo que correlaciona con la gran variabilidad de cobertura¹⁹ sobre todo antes de los tres años. En América Latina (OREALC/UNESCO, 2016) estas cifras se sitúan a los tres años entre un 0,2% en Bolivia y un 1,4% en el Salvador hasta una cifra de un 98% en Cuba. Apreciándose similar fenómeno con un porcentaje de matrícula por sobre el 60% alrededor de los cinco años, a excepción de El Salvador y Honduras con un 53% y Guatemala con un 35% probablemente debido al porcentaje de población rural e indígena (UNESCO, 2010).

Pareciera entonces, que la adhesión a los programas de educación infantil estaría relacionada más con una necesidad de cuidado específico más que con un acompañamiento y promoción del desarrollo integral que requeriría del reconocimiento de los profesionales

¹⁸ El Centro de Desarrollo Infantil, dependiente de la Universidad de Harvard, alberga Consejo Nacional de Ciencia para el Desarrollo Infantil y al Foro Nacional de Política y Programas de la Primera Infancia.

¹⁹ La matrícula en la Unión Europea, varía desde un 3% y 4% en niños de 3 años en Suiza y Turquía, hasta sobre el 85% en países como Holanda, España, Suecia, Noruega y Reino Unido (OCDE, 2013). A medida que se acerca el ingreso al ciclo escolar la cobertura se incrementa alcanzando cifras por sobre el 80% a los 5 años, exceptuando Turquía que tiene un porcentaje de un 67%.

responsables. En esta misma línea, otro de los indicadores en los que se ve reflejada esta visión acerca de la función de los programas educativos, es la proporción entre adultos y niños denominada coeficiente técnico, observándose diferencias considerables entre los países. En la Unión Europea las cifras varían de manera significativa entre 6,3 niños por educador en Suecia, 12, 8 en España hasta 23 niños en Turquía (OCDE, 2013). Es importante considerar que a mayor número de niños a cargo, es menor la incidencia de la intencionalidad pedagógica.

En América Latina, se encuentran diferencias significativas que van desde 10 niños por docente en aula en Cuba, entre 11 y 30 en Venezuela, Nicaragua, Argentina, El Salvador y República Dominicana hasta una cifra de 55 niños en México. Chile se ubica en el rango de entre 31-45 niños, dependiendo del nivel educativo²⁰ (OREALC/UNESCO, 2016).

Respecto de la valoración de la profesión, reflejado en los salarios percibidos, en la Unión Europea, las mejores remuneraciones se sitúan en Luxemburgo, Dinamarca y Suiza y los salarios más bajos en Hungría y Polonia. En el caso de España la valoración está situada el rango inferior de otros profesionales (EIU, 2012; ILO-UNESCO, 2015) lo que explicaría en cierta medida el hecho que países como Finlandia, atraiga a los mejores estudiantes a estudiar educación infantil ya que hay una alta valoración social de la profesión. Esta positiva percepción de la profesión es concordante con los salarios percibidos (Shaeffer, 2015) por los educadores infantiles.

En los países de América Latina se aprecian ciertos rasgos comunes respecto a la precariedad de las condiciones laborales, existiendo diferencias salariales significativas entre quienes son los responsables de ofrecer el servicio: profesionales, técnicos o agentes comunitarios. Un gran número de países ofrecen salarios similares a los profesores del ciclo primario como es el caso de Argentina, Colombia, Costa Rica, Cuba, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Perú y Venezuela. En Chile, el salario corresponde al tipo de dependencia de la institución según sea pública o privada²¹ (OREALC/UNESCO, 2016).

²⁰ Los datos se refieren al nivel de niños entre 4-5 años y no hace referencia al personal auxiliar que apoya a los docentes de aula.

²¹ Al respecto existen variaciones significativas en América Latina, desde países con un 100% de establecimientos públicos como es el caso de Cuba, otros en donde el 60% de la oferta es pública y en el otro extremo, países como Venezuela con un 20% o Trinidad y

En definitiva, pareciera que para cumplir con las enormes expectativas puestas en la educación infantil, sería necesario en primer término un cambio cultural que modifique el carácter asistencial de los programas. Asimismo, la experiencia internacional señalaría de gran relevancia el otorgamiento de un reconocimiento social y cultural de este nivel (ILO-UNESCO, 2015) que permitiría, un mayor empoderamiento de los profesionales responsables de su gestión. En esta misma línea, el informe UNESCO (2015) señala la perentoria necesidad que los países avancen hacia modelos de aseguramiento y certificación de la calidad de los programas de la primera infancia (Connell, 2015; Shaeffer, 2015).

La calidad de los programas de la primera infancia, aunque sostenido en un cierto consenso presenta algunas diferencias referidas valores, principios y creencias que sostienen los adultos responsables del cuidado, desarrollo y aprendizaje de los niños (Tietze & Viernickel, 2010). Y aunque considerada de gran relevancia, no existe suficiente investigación y la gran mayoría tiene un carácter descriptivo (Pardo y Adlerstein, 2017). Sin embargo, un aspecto es destacable y se refiere al tipo de interacciones entre adultos y niños y niñas en donde las interacciones de calidad con niños pequeños, deberían ser cálidas y sensibles a sus necesidades y receptivas a sus intereses (Araujo, 2017).

2.2 La formación del profesorado en Educación Infantil

En los últimos años se ha avanzado hacia un acuerdo mundial respecto de la importancia de invertir en el mejoramiento de la oferta de programas para el cuidado de la primera infancia, existiendo coincidencia en que uno de los elementos fundamentales del mejoramiento de la calidad de la educación infantil es la calidad profesional de los adultos responsables (UNESCO, 2007; Zabalza & Zabalza, 2011)

Tobago con un 2%. En el caso de Chile el 85% de la cobertura es pública, incluidos los establecimientos con subvención estatal (Estos valores se refieren a los niveles de niños de 4-6 años)

Para el aseguramiento en la calidad de los programas de formación del profesorado de educación infantil en España se encuentran normados y publicados en las Memorias de Verificación del título de Grado. Estos constan de 240 ECTS²² según lo establecido en el Decreto R.D. 1125/2003. La formación se ha desprendido de los trabajos recogidos en el Libro Blanco del Magisterio en concordancia con la oferta formativa de los distintos países de la Unión Europea. Para desarrollar los estudios de grado en educación infantil, es necesario contar con estudios de Bachillerato de la LOGSE y haber superado las pruebas de selectividad. Al finalizar el proceso formativo, los estudiantes deben presentar un trabajo de fin de grado.

En algunos países de América Latina y el Caribe, se aprecia una gran heterogeneidad de ofertas formativas tanto públicas como privadas para la formación del profesorado de educación infantil con títulos profesionales entregados por universidades, institutos superiores de educación y escuelas normales superiores (OREALC/UNESCO, 2016).

En Chile, la formación de profesores de educación infantil tiene una duración de 4 años y se dicta en universidades públicas y privadas y en Centros de Formación Técnica Nivel Superior²³. En el año 2008 existían 154 instituciones encargadas de la formación profesional. No obstante el creciente interés demostrado por la generación de propuestas formativas, numerosos han sido los estudios que señalan una des-profesionalización de la educación infantil debido por una parte a esta gran variabilidad de ofertas formativas junto a una desregularización del sistema que no han permitido asegurar su idoneidad. Existiendo como indicador objetivo una gran cantidad de programas sin acreditación oficial²⁴ (Moreno, 2012).

²² El European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) es un sistema utilizado por las universidades europeas para convalidar asignaturas, cuantificando el trabajo relativo a los grados de formación auspiciados por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

²³ A partir del año 2015 la formación inicial de profesoras de educación infantil se imparte exclusivamente en universidades.

²⁴ La Acreditación es un reconocimiento por parte del Estado de la La acreditación es el reconocimiento por parte del Estado de la calidad de instituciones de educación superior y de programas académicos, es una ocasión para valorar la formación que se imparte con la que se reconoce como deseable en relación a su naturaleza y carácter, y la propia de su área de conocimiento. También es un instrumento para promover y reconocer la dinámica del mejoramiento de la calidad y para precisar metas de desarrollo institucional y de programas.

La matrícula del año 2012 en carreras de pedagogía en educación infantil, tanto técnicas²⁵ como profesionales fue de 29.159 personas. De este número de estudiantes, un 44% asistía a carreras técnicas y un 56%, asistía a carreras profesionales (Sies, 2012)²⁶.

En cuanto a la edad de acceso de los estudiantes de educación infantil, la mayoría de éstos tenía un rango entre 20 y 24 años, seguido por el rango entre 25 y 29. Como se puede apreciar en el siguiente gráfico:

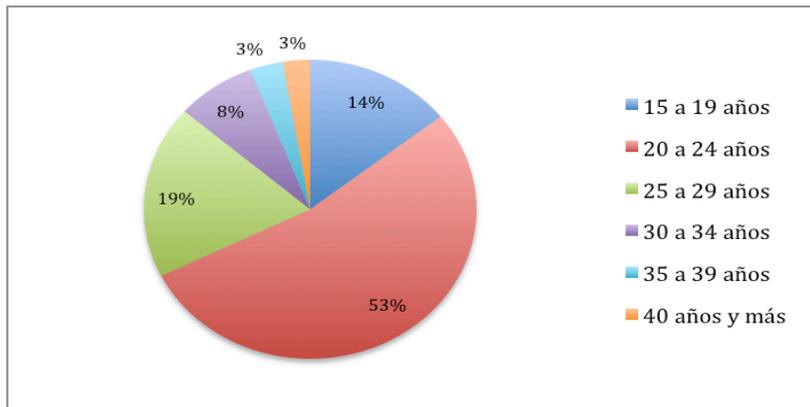


Figura 1: Distribución de la matrícula de educación parvularia según rango de edad, Fuente: SIES (2012)

Otro antecedente proporcionado recientemente, da cuenta que en general quienes asumen los niños más pequeños (0-3 años) son las más jóvenes, con una menor experiencia y calificación laboral. En cambio, las profesoras de educación infantil que asumen los niveles de niños más grandes (4-6 años) tienen mayor edad y consecuentemente, cuentan con una mayor experiencia (OREALC/UNESCO, 2016).

Respecto de los puntajes de ingreso promedios obtenidos en las pruebas de selección universitaria, en las áreas de lenguaje y matemáticas, es posible apreciar un puntaje

²⁵ Los liceos técnicos ofrecen la especialidad en Educación Infantil, es así como es posible que desde el tercer año de secundaria, ya existan estudiantes cursando esta especialidad.

²⁶ SIES, corresponde al Servicio de Información de Educación Superior, dependiente del Ministerio de Educación de Chile.

descendido en 43 puntos, respecto de otras carreras técnicas, mientras que esta brecha aumenta a 88 puntos respecto de las carreras profesionales.

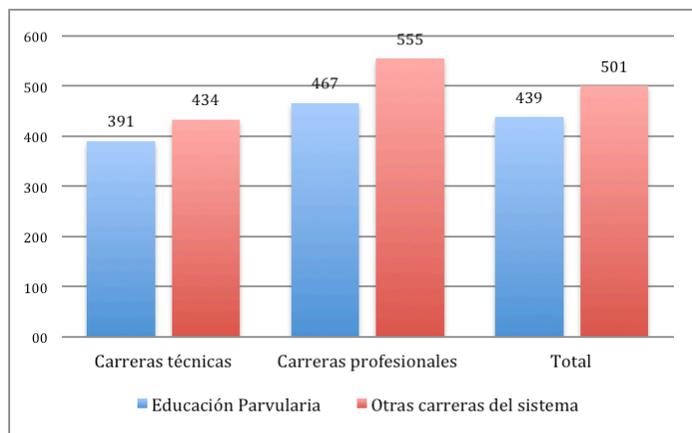


Figura 2: Puntaje promedio en lenguaje y matemáticas en pruebas de selección universitaria de matriculados de primer año en educación parvularia, Fuente: SIES 2012

Esta situación da cuenta de la necesidad de elevar los requisitos de ingreso a los centros de formación (OREALC/UNESCO, 2013) de manera de mejorar la calidad profesional de los egresados, teniendo en consideración que las evidencias obtenidas de los países con mejores resultados en sus programas de atención a la primera infancia cuentan con estrictos sistemas de selección de sus estudiantes. En Chile, las instituciones que actualmente exigen un puntaje mínimo de selección a sus estudiantes de pedagogía incluida la educación infantil, corresponde a solo un 10% del total de instituciones que ofrecen esta formación (OREALC/UNESCO, 2016).

No obstante aquello, se han venido realizando algunos esfuerzos y es así como desde el año 2008 comenzó a implementarse la prueba “*Inicia*” con el propósito de retroalimentar a las instituciones formadoras, respecto del proceso formativo de sus estudiantes de pedagogía (CPEIP, 2011). En el año 2009, se incorporó a las egresadas de pedagogía en educación infantil.

De esta manera, Chile se ha hecho parte del conjunto de iniciativas que se están desarrollando a nivel mundial para el mejoramiento de la calidad en la educación²⁷ y consecuentemente con aquello mejorando la formación de los profesionales de la educación (Pedraja-Rejas, Araneda-Guirriman & Rodríguez-Ponce, 2012).

Algunos de los resultados obtenidos en la aplicación de la prueba “*Inicia*” han puesto en evidencias, algunas de las consideraciones esperables dados los antecedentes anteriormente señalados. Es así que en el año 2011, la prueba se aplicó a 942 estudiantes, de último año de educación infantil, obteniéndose promedio de 54% de respuestas correctas. A continuación se presenta la distribución:

Tabla 1: **Distribución de evaluados por tramo de porcentaje de respuestas correctas**

Porcentaje de Respuestas Correctas	Distribución de evaluados por tramos
Hasta 24%	2%
Entre 25% y 49%	32%
Entre 50% y 74%	62%
Entre 75% y 100%	4%

Fuente: Resultados Evaluación INICIA (Ministerio de Educación de Chile)

La mayoría de los estudiantes se distribuye entre el 50% y el 74% de respuestas correctas, existiendo solo un 4% de estudiantes que se sitúa en el tramo superior (entre 75 y 100%). Esta situación es ciertamente preocupante, teniendo en consideración la necesidad de contar con profesionales de excelencia que se responsabilicen del desarrollo integral de los niños desde sus primeros años de vida.

²⁷ El programa de fortalecimiento inicial docente, tiene tres líneas estratégicas: definición de estándares y orientaciones para la formación inicial docente, evaluación de conocimientos y habilidades de los egresados de pedagogía y el programa de apoyo para ejecutar proyectos de mejoramiento en las carreras de pedagogía.

A partir del año 2016, se ha establecido un nuevo sistema de evaluación para los estudiantes de pedagogía el cual contempla la aplicación de una prueba diagnóstica de habilidades cognitivas al inicio del proceso de formación inicial y luego una segunda aplicación durante el penúltimo año de formación. De esta manera se espera contar con evidencias acerca de la efectividad de los programas de formación profesional.

Al respecto, Chile espera seguir avanzando hacia una mayor valoración de la profesión docente que por una parte permita captar a los mejores estudiantes, pero además sus conocimientos se incrementen de manera significativa durante su proceso formativo (Shaeffer, 2015). No obstante las acciones iniciadas, las cifras referidas a los salarios denotan una brecha altamente significativa en relación a profesiones vinculadas al área de la salud, el derecho o las ingenierías, que cuentan con un alto reconocimiento social. Esta situación se refleja en el siguiente gráfico:

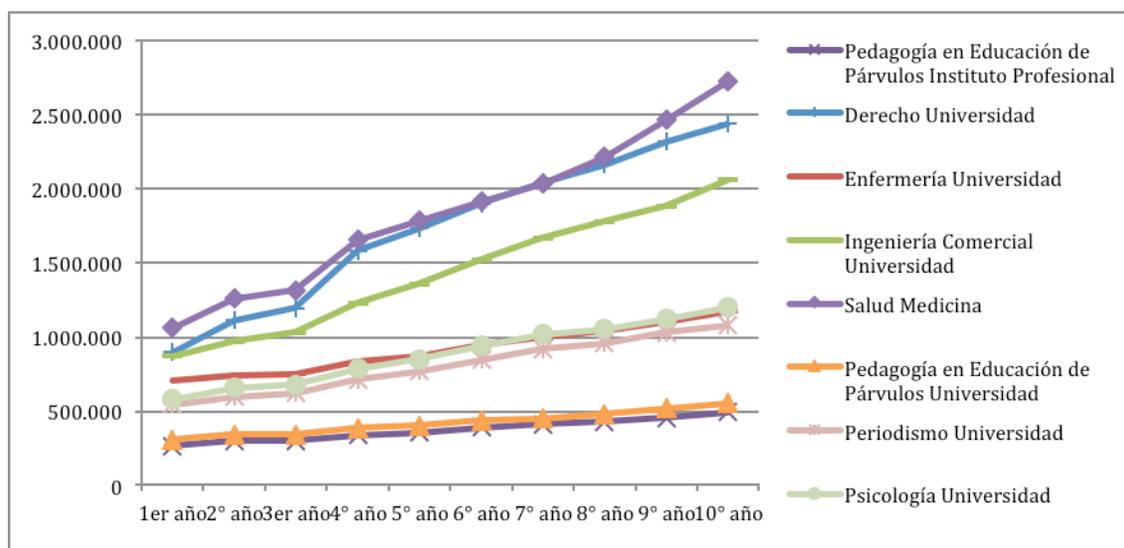


Figura 3: Evolución de los ingresos brutos mensuales por carrera para el año 2012, Fuente: Ministerio de Educación de Chile, información de mifuturo.cl

Las cifras no son para nada promotoras de un incremento de estudiantes. En los últimos años, en Chile los programas educativos en general y aquellos focalizados en la primera infancia han estado sometidos a una gran cantidad de investigaciones tendientes a evaluar la calidad en el servicio entregado (Bedregal, 2006; Rolla & Rivadeneira, 2006). Los resultados obtenidos han puesto una alerta que indica que el cuerpo profesional de educación infantil requiere mejorar sus condiciones de precariedad laboral.

Algunos estudios se han focalizado en la generación de espacios propicios para el aprendizaje (CEDEP, 2011; Falabella, 2009; Fernández et al., 2007) obteniéndose en general resultados favorables respecto del clima de aula, aunque no necesariamente correlacionados con la calidad de los aprendizajes de los niños participantes. En otro estudio, desarrollado en base a estándares internacionales (Villalón, Suzuki, Herrera, & Mathiesen, 2002) los resultados mostraron mayoritariamente un nivel de calidad²⁸ correspondiente al rango mínimo y solo un 7% de establecimientos en el rango superior.

Los resultados fueron posteriormente comparados con un estudio europeo (Villalón et al., 2002) y se concluyó que la proporción de centros en el rango mínimo, eran bastante similares en España, Alemania y Austria. Sin embargo, en los países europeos se obtuvieron diferencias significativas respecto del número de centros, en los rangos bueno y excelente: 33% en Austria, 29% en Alemania y 16% en España.

En esta misma línea, otro estudio desarrollado en Chile respecto de las competencias docentes (CEDEP, 2011; Rojas, 2008) arrojó un 42% de prácticas en la categoría regular. Este resultado podría relacionarse con los antecedentes proporcionados por otra investigación referida al desarrollo del lenguaje (Medina et al., 2011) el cual arrojó resultados moderados en la efectividad del aprendizaje: sólo el 46% realiza preguntas de mayor complejidad y sólo el 53% utiliza estrategias para retroalimentar el uso del lenguaje de los niños. No obstante lo anterior, este estudio mostró que se aprecia un buen clima socioemocional en las aulas infantiles, obteniéndose un promedio elevado (80,3%)

²⁸ Se aplicó la Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS)

Por último, en los datos obtenidos del estudio sobre la implementación de un programa de mejoramiento de la calidad, se aprecia que en promedio, los adultos a cargo de los niños en un programa de educación infantil, solo utilizan un 50% de la jornada diaria para actividades de instrucción (Strasser, Lissi, & Silva, 2009)

En definitiva, las evidencias dan cuenta de una moderada efectividad de las acciones que posibiliten aprendizajes. Esto por una parte se relaciona, con las competencias disciplinares y pedagógicas de los profesionales responsables pero también con la necesidad de un profundo cambio hacia la profesionalización de este ciclo educativo.

2.3. Desafíos en la formación inicial de profesionales de educación infantil

Teniendo en consideración que, el acceso de todos los niños a experiencias educativas de calidad es una de las principales Metas Educativas 2021, aprobadas por la Conferencia Iberoamericana de Ministros de Educación y por la Cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno (Peralta & Hernández, 2012). Esto involucra por una parte, que los países instalen en el discurso público la importancia de la educación infantil²⁹, no solamente desde los beneficios en el desarrollo integral de los individuos para la construcción de sociedades más democráticas, sino por sobretodo que den cuenta de la complejidad de la profesión.

Por otra parte, implica que los países, avancen hacia la obligatoriedad del nivel³⁰, acompañada de una institucionalidad que sostenga el sistema, entregando un reconocimiento del profesional de la primera infancia. Al respecto, en el informe de Educación Para Todos del año 2015, se señaló que 68 países disponían de políticas públicas tendientes a dar una mayor visibilidad a la educación infantil y otros 23 estaban en proceso de elaboración (UNESCO, 2015).

²⁹ El primer objetivo del Marco de Acción de la Educación para Todos (EPT) definido en Dakar (2000) se refiere a l desarrollo y mejoramiento sobre todos sus aspectos de protección y educación de la primera infancia, especialmente los más vulnerables y desfavorecidos.

³⁰ En el informe de EFA Global Monitoring Report, se señala que 39 países han establecido la obligatoriedad de la educación pre-primaria, especialmente en América Latina y el Caribe así como en Europa central y oriental a partir de los 5 años (UNESCO, Joanna Härmä)

Al mismo tiempo, hace necesario que los países definan acciones para contar, a mediano plazo, con profesionales altamente calificados, de tal modo que los padres consideren importante que sus hijos asistan a los centros especializados. Esto involucra por lo tanto, promover una formación inicial a nivel universitario, de manera de contar con estándares debidamente regulados en cuanto a contenidos de los programas, características del cuerpo docente y exigencias más rigurosas de certificación de competencias profesionales (OREALC/UNESCO, 2016).

No obstante, en la mayoría de los países incluida América Latina, aún persisten ofertas formativas arraigadas y por lo tanto socialmente validadas, sostenidas desde los institutos profesionales y escuelas normales (OREALC/UNESCO, 2016) lo cual requerirá por una parte de una fuerte inversión pública, que acompañe además la formación continua y perfeccionamiento del personal en servicio. Según un estudio reciente realizado en algunos estados de la India el 68,8% de los trabajadores de los establecimientos pre-escolares privados no contaban con formación en el área, en contraste con el 11,5% de los establecimientos estatales (Shaeffer, 2015).

Sin embargo, en los países pertenecientes a la OCDE se observa que existe una tendencia a ofrecer cursos de perfeccionamiento a los profesionales de la educación infantil, para mantener un cierto nivel de calidad en la cualificaciones profesionales. De esta manera, el perfeccionamiento que tradicionalmente estaba dirigido a los profesores de la escuela, ha comenzado a extenderse hacia los profesionales a cargo de la educación infantil.

En esta misma línea, dentro del proyecto Metas Educativas 2021 se ha establecido una alianza entre la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) para coordinar redes entre escuelas, de manera de promover experiencias de calidad, intercambiando proyectos e iniciativas, que trasciendan las fronteras de los propios países (UNESCO-OREALC, 2014).

En definitiva se espera que en los próximos años, se produzca una sustantiva modificación de las actuales condiciones formativas, aumentando las exigencias para afrontar las

complejidades de la profesión. Consecuentemente, sería necesario que los países adopten medidas en el corto plazo para el mejoramiento de las condiciones laborales de todos los profesores de educación infantil, la cual en los últimos años ha estado caracterizada por bajas remuneraciones³¹, excesivo número de horas de trabajo³² y condiciones ambientales precarias de trabajo. De esta manera, sería posible seguir avanzando hacia una revalorización de la profesión que tiene la responsabilidad de acompañar el desarrollo integral de los ciudadanos.

³¹ En países como Australia, España, Argentina, Dinamarca, Colombia, Reino Unido, Costa Rica, Cuba, México, entre otros muchos más, los salarios de los profesores de educación infantil son similares a los de la educación primaria.

³² Tanto la OCDE como OREALC/UNESCO han planteado que si bien las remuneraciones y las condiciones laborales representan un atractivo para la profesión, no es menos importante que las condiciones laborales permitan contar con un equilibrio entre el trabajo y las responsabilidades familiares y actividades vinculadas al descanso y la recreación.

CAPÍTULO 3: La Formación en Didáctica de la Motricidad Infantil

En este capítulo se introduce en el contexto de la formación inicial del profesorado de educación infantil en Chile, permitiendo situar la relevancia de la Motricidad en la formación.

A continuación se profundiza en los planteamientos de la Ciencia de la Motricidad Humana, desde un enfoque fenomenológico, otorgando sentido a la acción en el proceso de construcción de la realidad, desde una intencionalidad corpórea.

Se presenta el sistema de desarrollo psicomotor que da cuenta del proceso de maduración neuro-motriz que a su vez permite el desarrollo de una acción consciente y con sentido útil para el sujeto y sus pares.

Seguidamente se aborda los desafíos en formación del profesorado desde esta visión compleja de la acción humana, trascendiendo modelos vinculados al desarrollo de destrezas motoras. Finalizando con la presentación de una propuesta formativa, basada en el paradigma de la Motricidad Humana.

Desde hace más de una década, los países han desarrollado acciones tendientes al mejoramiento de la calidad en la formación inicial del profesorado en general y del profesorado de educación infantil, en especial. En Chile, las evidencias entregadas en diversos estudios (Ávalos, 2003; OCDE, 2004) permitieron la incorporación de procesos de acreditación de los centros de formación universitaria, para verificar el cumplimiento de los propósitos formativos declarados. Es así como la exigencia de una formación universitaria para todas las carreras de pedagogía en educación infantil, se ha ido convirtiendo en una realidad.

En esta misma línea, los países han desarrollado documentos orientadores de la formación inicial de todas las carreras de pedagogía. En Chile, un hito importante fue la publicación de los “Estándares orientadores para Carreras de Educación Parvularia³³” (MINEDUC, 2011) donde se señalaron tanto los conocimientos disciplinares como pedagógicos que deben ser abordados en la formación inicial del profesorado de educación infantil

³³ En Chile, se designa a la profesora de Educación Infantil como Educadora de Párvulos. Actualmente estos estándares están en proceso de actualización.

destacando aquellos aspectos esenciales para el desarrollo de proceso, de enseñanza de calidad.

En Chile, el currículum de educación infantil ha sido denominado Bases Curriculares de la Educación Parvularia (MINEDUC, 2003³⁴). El documento señala, desde un enfoque de derechos, el abordaje de la enseñanza y aprendizaje de los niños y niñas de educación infantil, expresados en los siguientes principios pedagógicos:

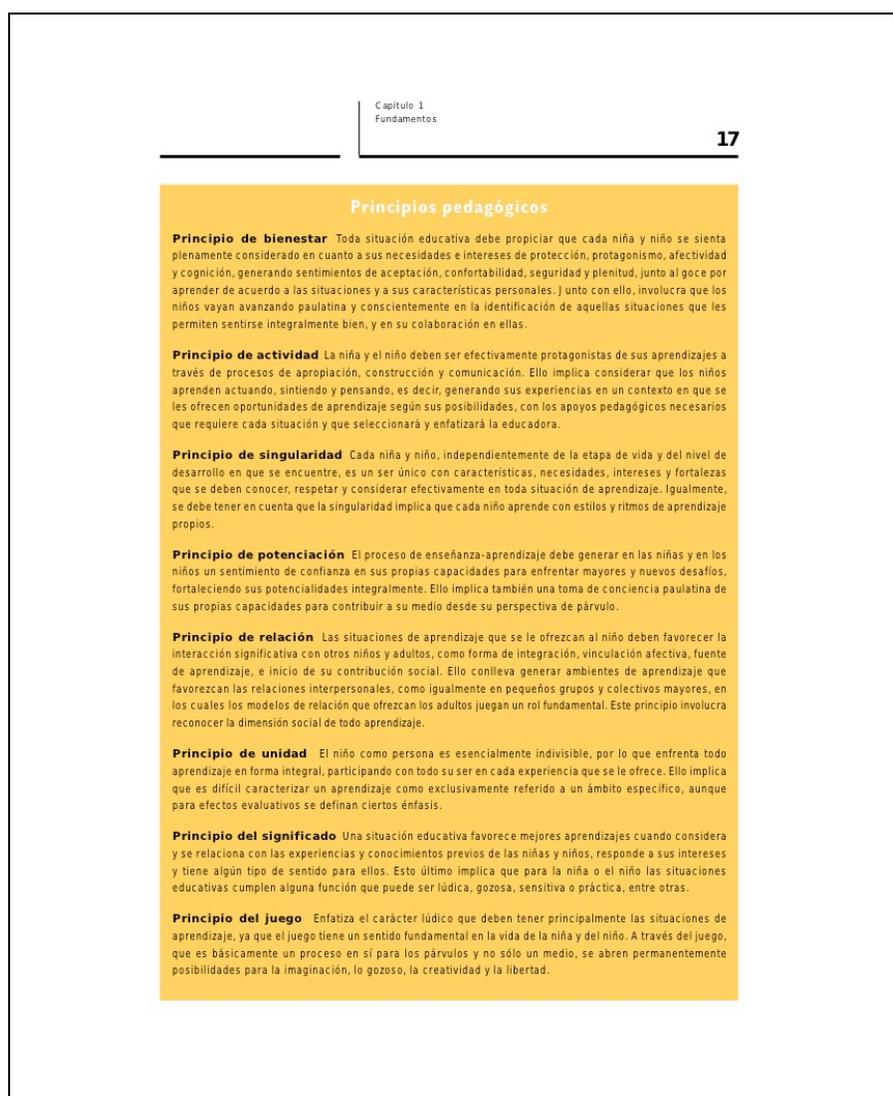


Figura 4: Principios pedagógicos de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia

Fuente: MINEDUC (2003)

³⁴ Actualmente se encuentran en proceso de actualización y aprobación por el Consejo Nacional de Educación (CNED)

Estos principios entregan un claro enfoque que debe ser considerado por el profesorado de educación infantil en su ejercicio profesional, al mismo tiempo interpela a los centros de formación para entregar las herramientas necesarias para su implementación.

En esta misma línea, la organización curricular se estructura en categorías³⁵ que orientan a través de los aprendizajes esperados, la toma de decisiones pedagógicas y la organización del aula infantil (véase figura 5)

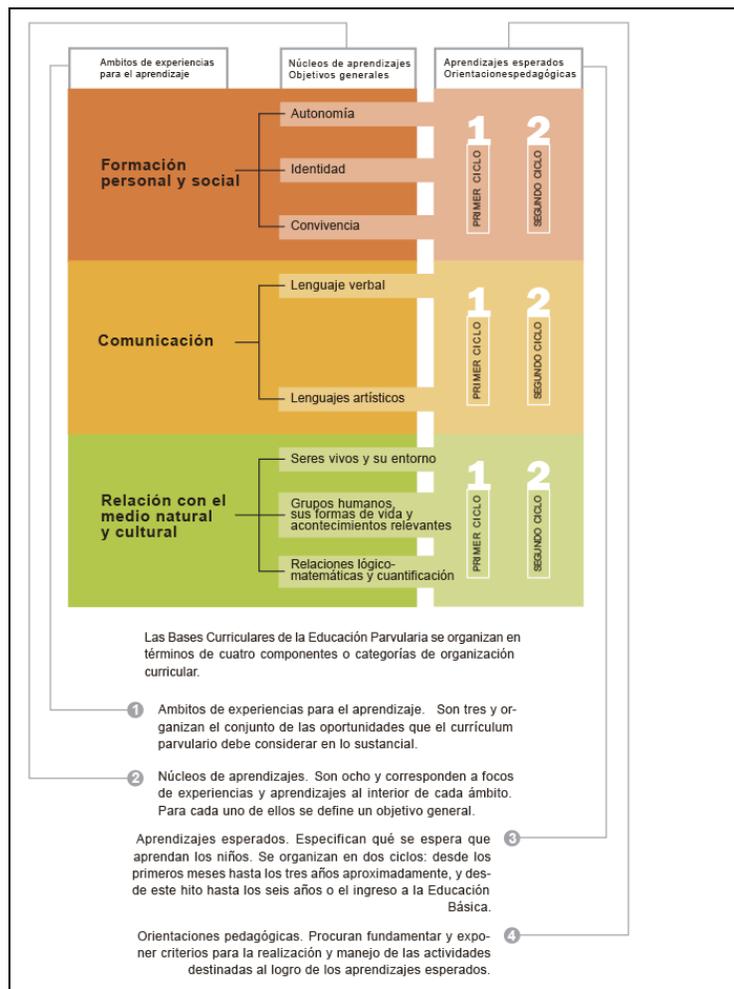


Figura 5: Componentes de organización curricular

Fuente Bases Curriculares de la Educación Parvularia MINEDUC (2003)

³⁵ Los componentes señalados son: Ámbitos, Núcleos, Aprendizajes Esperados para primer ciclo (0-3 años) y segundo ciclo (3-6 años) y Orientaciones Pedagógicas.

En esta propuesta curricular se encuentra contemplado un eje de aprendizaje para el II ciclo, denominado Motricidad y Vida Saludable (MINEDUC, 2003) que señala: “adquirir mayor dominio de sus capacidades corporales, desarrollando las habilidades motoras gruesas, el control dinámico en movimientos y desplazamientos, alternando diferentes velocidades, direcciones, posiciones e implementos, apreciando sus progresos” (p. 42).

Asimismo es posible relevar de manera transversal en el documento, diversos *aprendizajes esperados* vinculados a la motricidad infantil. A continuación se señalan algunos ejemplos:

“Descubrirse a sí mismo a través de la exploración sensorio-motriz de su cuerpo y de los otros, diferenciando gradualmente a las personas y los objetos que conforman su entorno más inmediato” (Núcleo Identidad, p. 46)

“Ampliar las posibilidades expresivas de su cuerpo, incorporando en sus movimientos, equilibrio, dirección, velocidad, control” (Núcleo Lenguajes Artísticos, p. 68)

“Descubrir, a través de sus capacidades sensorio-motrices características de forma, tamaño, olor, sonido, color y movimiento de las personas, animales y vegetales presentes en su vida cotidiana” (Núcleo Seres Vivos y su Entorno, p. 74)

“Representar diferentes hechos de su historia personal, familiar y comunitaria a través de diversas formas de expresión” (Núcleo Grupos Humanos, sus Formas de Vida y Acontecimientos Relevantes, p. 81)

Figura 6: Aprendizajes Esperados de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia
Fuente, MINEDUC, 2003

El desarrollo de la motricidad, queda establecido de manera específica en un ciclo y transversalmente en los distintos ámbitos, en relación a las diversas dimensiones del aprendizaje infantil (MINEDUC, 2003).

En este sentido son múltiples las investigaciones que señalan la importancia crucial que tiene la participación activa en forma de en-acción (Lavados, 2012; Varela 2005) para el

aprendizaje de si mismo y del entorno (MINEDUC, 2013) y la consecuente modificación de las estructuras cognitivas. Actualmente en Chile, junto con la ley de obligatoriedad del último año de educación preescolar³⁶ se ha iniciado un proceso de actualización de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia³⁷ donde se espera una mayor relevancia de la motricidad, teniendo en consideración los últimos hallazgos referidos a la relación entre el movimiento y los aprendizajes³⁸ (Aucouturier, 2004; Calmels, 2011 Falk, 2009; Salgado, 2007)

De esta manera, se estaría priorizando la acción y las posibilidades del desarrollo del movimiento autónomo de los niños y las niñas, que permitiría la construcción de la unidad de la persona como un ser corporal y mental, emocional e intelectual (Aucouturier, 2004; Le Boulch; 2001).

3.1 Ciencia de la Motricidad Humana

Para situar a la ciencia de la Motricidad Humana, es necesario analizar previamente la visión de ser humano con los diferentes enfoques y modelos explicativos que han existido en relación al cuerpo y el movimiento.

Es así como, en occidente durante décadas el ser humano ha sido concebido desde una dualidad existencial. Esto significa que la persona estaría constituida por dos dimensiones relacionadas entre sí, pero de distinta naturaleza, por una parte un cuerpo material con una estructura orgánica y funcional y por otra un alma de características más sutiles e inefables, de carácter racional y con una cierta disponibilidad a la trascendencia existencial (Berruezo, 2010; Llorca, 2006).

³⁶ Ley N° 20.710 del Estado de Chile

³⁷ <http://participacionciudadana.mineduc.cl/actualizacion-de-las-bases-curriculares-de-educacion-parvularia/>

³⁸ <https://www.zerotothree.org/resources/317-ninos-en-movimiento-la-importancia-del-movimiento-en-los-primeros-tres-anos-de-vida>

Desde esta visión de ser humano y consecuentemente con aquello, el cuerpo y su actividad, aparecen como visibles y cuantificables susceptibles de ser moldeadas para un desarrollo más eficiente, con habilidades y destrezas útiles para una serie de exigencias que desde la revolución industrial, habrían condicionado las actividades de la escuela.

Durante el transcurso del siglo veinte, el dualismo cartesiano fue cuestionado en la medida que este modelo aparecía como insuficientemente explicativo de la realidad, experimentada y vivenciada por el ser humano (Benjumea, 2010; Tefarikis, 2006). Desde la filosofía emerge el pensamiento de Husserl, quien propone una nueva mirada sobre la relación del hombre y su mundo, superando la dicotomía cartesiana sujeto-objeto.

Posteriormente, Merlau-Ponty señala que el ser humano participa en la construcción de realidad desde una existencia encarnada, estableciendo un énfasis en el rol de la acción en la construcción del mundo (Berger & Luckmann, 2001; Pérez, 2008; Sassenfield & Moncada, 2006). De esta manera, el cuerpo es percibido más allá de una dimensión material, y empieza a ser reconocido, desde una experiencia corpórea, como acción intencionada. En este proceso constante de asimilación y adaptación al contexto, la percepción es considerada como un proceso activo de formación de hipótesis (Varela, 2005) que permitirá al ser humano situarse además, en un mundo histórico, social y cultural (Pérez, 2008).

Los planteamientos emanados desde la fenomenología, permitieron comprender la realidad y al ser humano en toda su complejidad desde una perspectiva holística, sistémica, múltiple e indivisible (Aucouturier, 2004; Bohórquez & Trigo, 2006; Toro, 2006a) en un proceso de búsqueda permanente de construcción de significados (Benjumea, 2010). Teniendo como sustento esta perspectiva, aparece la ciencia de la Motricidad y con ella la Red Internacional de investigadores en Motricidad Humana, creada en 2006, enfocándose en el estudio de las interacciones entre el individuo y su medio, en un proceso de desarrollo y constitución como ser humano (Trigo, 2015)

Para la Motricidad Humana entonces, hablar de corporalidad es trascender lo orgánico (cuerpo físico) considerando la experiencia desde un *ser corpóreo* donde, en palabras de Trigo (1999) “el hacer, el saber, el pensar, el comunicar y el querer” (p.80) constituyen la esencia misma de la acción humana, transformando esa acción en una integralidad compleja (Benjumea, 2010). En palabras de Varela (2011):

Uno de los más importantes avances en ciencia en los últimos años es la convicción de que no podemos tener nada que se asemeje a la mente o a la capacidad mental sin que ésta esté totalmente encarnada, inscrita corporalmente, rodeada de mundo. Esta surge como una evidencia inmediata, inextricablemente ligada a un cuerpo que es activo, que se mueve y que interactúa con el mundo (p.234)

La acción motriz entonces, estaría imbricada en una construcción de significados entre la persona y el mundo social, histórico y cultural (Da Fonseca, 2000; Hurtado, 2008) siendo la *corporeidad*, una dimensión humana que permite percibir el mundo teniendo simultáneamente un carácter de conciencia, de expresión e intencionalidad (Pazos, 2006; Varela, 2000).

La motricidad humana por lo tanto, se inscribe en la condición misma del ser humano vinculándose con los procesos comunes de todos los homínidos de orden filogenético. Esta condición es trascendida por otro de orden ontogenético, correspondiente a los procesos de mediación histórico y social que permiten a los individuos incorporar códigos de participación insertos en los contextos culturales (Hurtado, 2008). Como señala Pazos (2006) “la motricidad humana es lo propio del ser humano cuando realiza acciones que lo llevan a mejorar y a transformarse como hombre” (p.36)

De esta manera, el homínido emerge y se transforma en un *humanes*³⁹ haciendo suyo, es decir “in-corporando” el orden social en el cual se inserta (Berger & Luckmann, 2001; Trigo, 1999). En esta acción situada, el ser humano establecerá interacciones con otros basadas en la exploración autónoma y la manipulación de objetos con un propósito. Estas interacciones se verán favorecidas u obstaculizadas por un contexto a través de espacios y mecanismos de expresión o coerción social (Véase Figura 7).

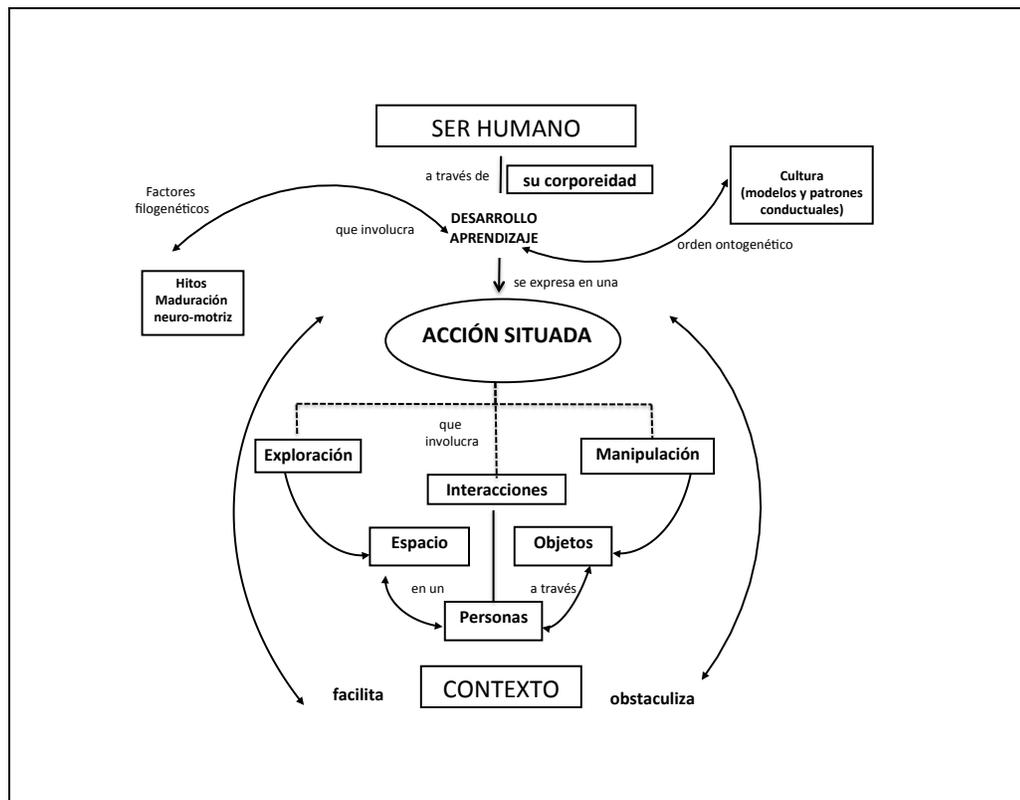


Figura 7: Componentes que intervienen en una acción situada,
Fuente: Elaboración propia

³⁹ En palabras de Trigo (2000) significaría trascender el sistema orgánico para comprender al ser humano, en una acción que involucra el hacer, el saber, el pensar, el sentir, el comunicar y el querer.

En palabras de Benjumea (2010) “La corporeidad es el centro de las acciones de existencia con el mundo y con los otros, ya que expresa las relaciones que el cuerpo propio guarda con el cuerpo de los demás” (p. 171).

En definitiva, la acción motriz se plantea como un factor de desarrollo y aprendizaje alrededor de la cual se forjará el ser humano como unidad corpórea, mental, afectiva e intelectual (Bottini, 2008; Le Boulch, 2001; Tefarikis, 2006; Toro, 2006a).

3.2 Desarrollo neuromotriz en la infancia

La infancia es una etapa marcada por una forma de ser y estar original y privilegiada del niño y la niña en el mundo en donde la acción motriz será el reflejo de la existencia, desarrollo y expresión de su psiquismo (Aucouturier, 2004; Falk, 2009; Toro, 2010).

De esta manera, en los primeros años de vida del ser humano el factor filogenético aportará una estructura cerebral funcional susceptible y disponible que será transformada por un medio social y cultural (Benjumea, 2010). De esta manera, la acción emergerá a partir de la tarea (task specific system model) expresada en una acción intencionada. Como señala Salgado (2007) el cerebro no sabe de movimientos sino de tareas, accediendo de manera funcional y específica a cada tarea aprendida a partir de las experiencias proporcionadas por el contexto.

En palabras de Da Fonseca (1998) la acción “supone un proceso nuevo, una toma de conciencia, un sistema de representación, esto es, un salto cualitativo en los sistemas significantes” (p. 286) a través de la interacción e integración de la experiencia corpórea. Es decir, las capacidades perceptivas aún inmaduras en el recién nacido, apoyarán sus primeros intentos de explorar y serán la base de su futuro desarrollo motriz y creativo (Aberastury, 2013).

Basado en estas evidencias Da Fonseca (1998) propone un modelo explicativo del desarrollo psicomotricidad, en función de la intencionalidad y propósito, expresada en una acción planificada y regulada -praxia fina o global- que involucraría que la persona tenga incorporada de manera perceptiva, la noción de cuerpo integrada en un espacio y tiempo. Esto es posible a partir de la integración de su lateralidad, otorgada a través del equilibrio y el tono, base fundamental de la acción en el espacio (Véase Figura 8)

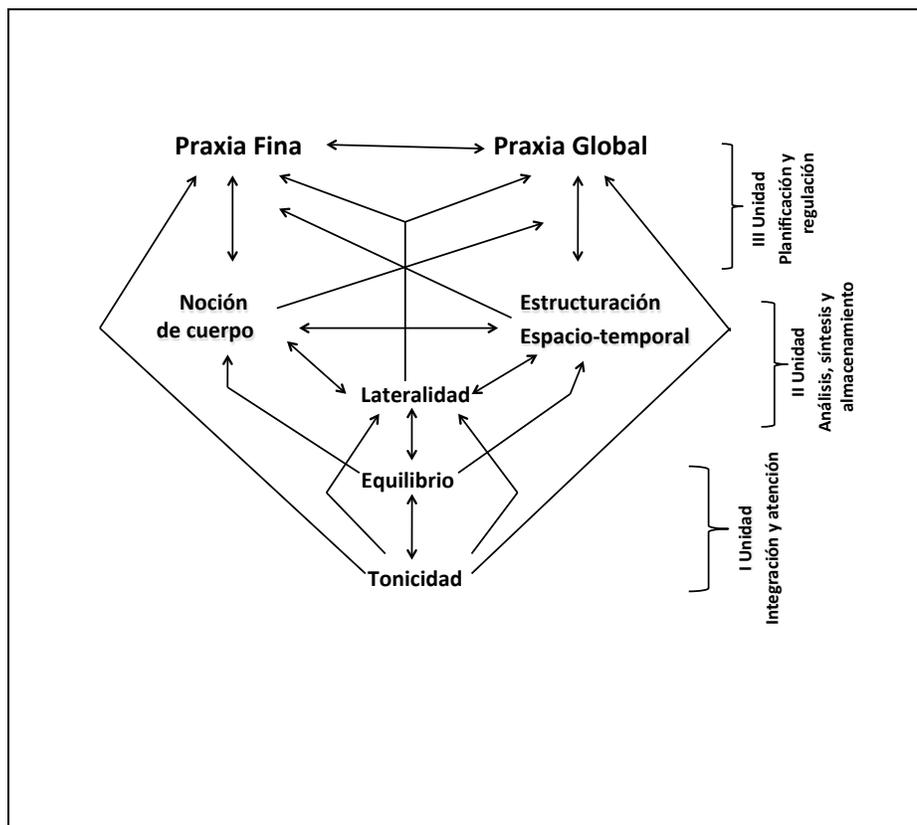


Figura 8: Modelo del sistema psicomotor humano (SPMH)
Fuente: Da Fonseca (1998)

El modelo de organización y desarrollo neuromotriz tiene una base teórico-empírica sustentada en el Modelo Funcional de Luria (Da Fonseca, 1998) dando cuenta de cómo el cerebro humano actúa de manera integrada en la construcción y organización de la acción. De esta manera, la experiencia de la acción situada permite al ser humano el desarrollo de las funciones ejecutivas (Tirapu, García, Luna, Verdejo, & Ríos, 2012) en relación a la autorregulación y adecuación de las actuaciones al contexto.

El modelo funcional de Luria plantea tres unidades funcionales del cerebro que corresponderían al desarrollo ontogenético de conductas en el ser humano de complejidad creciente. En la primera unidad funcional, se produciría la activación necesaria para la recepción de información intra y extra-corporal. Esta área estaría, localizada en la zona cerebral del sub-córtex asociada al tallo encefálico y formación reticular (Da Fonseca, 1998).

En la segunda unidad funcional se integraría la recepción de los diversos estímulos intra y extra-corporales, para su análisis y procesamiento. Esta zona estaría asociada a la zona parietal, temporal y occipital del cerebro. Finalmente la tercera unidad, vinculada a las funciones ejecutivas de planificación, autorregulación y verificación de acciones se localizaría en la zona pre-frontal, aunque estrechamente ligada a la segunda y primera unidad, en palabras de Da Fonseca (1998):

Cada una de las tres unidades funcionales básicas presenta una estructura jerarquizada y consiste al menos en tres zonas corticales, organizadas verticalmente una sobre las otras: la primera, de proyección, recibe y emite los impulsos hacia la periferia; la segunda, de proyección-asociación, procesa la información integrada y prepara los programas; la tercera, de sobre posición, organiza las formas más complejas de actividad, exigiendo la participación conjunta de muchas áreas corticales, razón por la cual es la última estructura al desarrollarse en términos filogenéticos y ontogenético (p. 61)

3.2.1 Primera Unidad: Integración y atención

A la primera unidad funcional se asocian el tono y el equilibrio corporal. Las posibilidades de exploración del entorno en el niño se hayan estrechamente vinculadas con una mayor regulación tónica, la cual posibilitará un ajuste postural y control de movimientos expresados en una acción organizada.

La regulación tónica se encuentra enraizada en lo que Ajuriaguerra (1986) denominó el diálogo tónico establecido a través de las primeras interacciones del bebé con el otro, especialmente la madre y expresado en estados de tensión-distensión muscular. A través de la función tónica se expresarían estados afectivos y emocionales ya que las sensaciones de placer-displacer, provocarían reacciones activas de acogida-rechazo en el otro (Berruezo, 2010; Camps, 2007).

En esta misma línea el diálogo entre la madre y el niño a través de un lenguaje corporal, sentarán las bases de la expresión verbal. Es decir, las reacciones innatas del bebé serán interpretadas y re-significadas por el adulto en un ir y venir de actitudes y expresiones, que se transformarán en señales intencionadas (Franc, 2004; Sugrañes & Angel, 2007).

La integración del equilibrio, está íntimamente ligado al control postural, posibilitando en el niño la adquisición de la posición bípeda. Asimismo, la autorregulación postural y la marcha independiente permitirán que la atención se dirija a acciones de una mayor complejidad (Da Fonseca, 1998).

Por otra parte, el equilibrio es una condición necesaria para una correcta estructuración y orientación en el espacio (Berruezo, 2010). Finalmente, un tono y equilibrio óptimo, se traducirán en la posibilidad de mantener un estado de relajación, que se expresa en un respiración consciente y autorregulada (Trigo, 2000).

3.2.2 Segunda Unidad: Análisis, síntesis y almacenamiento

Los factores de lateralidad, noción de cuerpo y estructuración espacial y temporal participan de la segunda unidad funcional señalada por Luria, en donde se organizarán los procesos de recepción, codificación, análisis, integración y almacenamiento de información en la modulación de esquemas perceptivos diferentes.

De esta manera, para Da Fonseca (1998) la decodificación de información sensorial y perceptiva en simbólica, permite al sujeto avanzar en su acción desde un nivel sensorio-motriz a uno representativo.

La lateralidad, tiene relación por una parte con la especialización hemisférica y es definida como la preferencia, dada por el uso más frecuente de una mitad lateral del cuerpo sobre la otra. Esto permitirá a través de la acción exploratoria la vivencia del eje corporal y consecuentemente con esto, la organización a partir de sí mismo, del espacio y los objetos, en cuanto a sus posiciones y trayectorias (Berruezo, 2010).

La noción de cuerpo será construida entonces desde la percepción consciente y actualizada del estado de la propia corporeidad. La noción de cuerpo está conformada por la integración del esquema e imagen corporal (Trigo, 2000). El esquema corporal nos especifica en tanto individuos, como miembros de una especie; en tanto que la imagen del cuerpo, es propia de cada individuo y está ligada al sujeto y a su historia.

La estructuración espacial y temporal, se refiere a la organización y orientación del espacio y tiempo a partir de las relaciones que se establezcan con los objetos y los otros en interacciones y acontecer de sucesos presentes en las acciones realizadas (Trigo, 2000).

El tiempo y el espacio son percibidos de manera indisociables, ya que las acciones que ocurren en el tiempo, a su vez ocurren en un espacio (Berruezo, 2010). La noción de tiempo se construye a través de los movimientos en forma de velocidad, duración, intervalo, simultaneidad y sucesión (MINEDUC, 2013).

3.2.3 Tercera Unidad: Programación, regulación y verificación de la actividad

Las praxias finas y globales se refieren a acciones voluntarias e intencionadas que traducen la intención del sujeto en una acción. De esta manera, el ser humano utilizando la información que es captada por sus diferentes sentidos crea intenciones, planes y estrategias de acción, verificando su realización y regulando que se desarrollen conforme a los fines que se ha propuesto (Da Fonseca, 1998).

Estos factores se asocian con la posibilidad de autorregular actuaciones pertinentes al contexto. De igual manera, permiten el desarrollo de un gesto con precisión, eficacia, economía, armonía expresado en un movimiento consciente e intencionado dotado de un sentido útil (Trigo, 2000). De esta forma todos los factores actúan de manera sistémica, ya que toda acción exige la participación activa de cada uno de los subsistemas.

La acción innata desde el primer momento de la vida, se irá constituyendo en la expresión de la intención y voluntad del sujeto y será regulada de acuerdo a los contextos de actuación. De esta forma adquirirá significado y será dotada de un carácter simbólico de quien la ejecuta y protagoniza.

El contexto histórico, cultural, social y familiar constituirán el contexto, que permitirá al individuo la realización y trascendencia de su propia existencia. En palabras de (Berger & Luckmann, 2001) “En la dialéctica entre la naturaleza y el mundo socialmente construido, el propio organismo humano se transforma. En esa misma dialéctica, el hombre produce la realidad y por tanto se produce a sí mismo” (p. 227)

3.3 Didáctica de la Motricidad en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil

En diversos estudios llevados a cabo en los últimos años es posible apreciar que no existe claridad respecto de la formación en esta área en los planes de formación inicial del profesorado de educación infantil.

Al respecto, en un estudio desarrollado en España (Martín & Rodríguez, 2010) se evidencia la inclusión relativamente reciente de esta materia, alrededor de los años setenta, con una fuerte influencia de la corriente disciplinar francesa. En los últimos años y debido al proceso de enmarcar las titulaciones, de acuerdo al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) es posible apreciar la incorporación de al menos un curso de formación, referido a la psicomotricidad.

En Chile, existe una gran diversidad de propuestas formativas, aunque solo en un 25% de ellas es posible evidenciar cursos de formación en la temática de la psicomotricidad (Rodríguez & Silva, 2009).

No obstante, aparece como paradójico el incremento en los últimos años, en la jornada diaria de los centros educativos, prácticas referidas a rutinas de movimiento (gimnasia y circuitos motores), de expresión corporal y baile, actividades de relajación (yoga infantil), entre otras, realizadas por diversos profesionales o profesorado de educación infantil (Martín & Rodríguez, 2010) quienes han desarrollado especializaciones en diversas metodologías, no necesariamente enmarcadas en formaciones de carácter universitario.

En Chile, en los últimos años la formación en psicomotricidad, como especialización, ha estado organizada en asociaciones de profesionales. Sin embargo, es posible apreciar una paulatina inclusión en las actividades de extensión y perfeccionamiento en centros universitarios privados a través de diplomados, y desde el año 2016, con un primer magíster de formación abierto a profesionales de la salud, las artes y la educación.

En definitiva, pareciera que la formación inicial del profesorado de educación infantil específicamente en el área de la motricidad, se inscribe dentro de un contexto mayor de resistencia a la innovación de los modelos de formación del profesorado (UNESCO, 2013). No obstante aquello, a través de la formación permanente se han paliado las necesidades de profundización y especialización en este campo disciplinar.

3.4 Desafíos actuales para la formación inicial del profesorado de educación infantil en la didáctica de la motricidad humana

Durante la infancia, la progresiva organización y vivencia de la corporalidad produce el proceso de maduración neuromotriz que abarca las múltiples dimensiones del desarrollo infantil. En palabras de Da Fonseca (1998) es en la “integración superior de la motricidad, producto de una relación inteligente entre sujeto y el medio, e instrumento privilegiado a través del cual la conciencia toma forma y se materializa” (p.17). En este sentido, muchos son los autores que señalan la necesidad de una formación que aborde de manera profunda, este campo disciplinar (Orrego, 2007; Pazos, 2006; Trigo, 2000).

Desde la perspectiva de la Motricidad Humana, el desarrollo del ser humano se construye desde sus primeros años desde una unidad existencial indivisible, lo que implica que el profesorado de educación infantil, debería contar con una formación disciplinar y didáctica que le entregue los recursos y estrategias necesarias para el diseño de experiencias que posibiliten un actuar creativo y expresivo.

En otros términos, favoreciendo las experiencias que vinculan al ser humano con su hacer, sentir y pensar desde lo corpóreo, será posible asegurar un efectivo desarrollo integral, como señala Trigo (2000) permitiendo que:

la experiencia de aprendizaje se constituya acorde al funcionamiento de las estructuras del ser humano, que aprehende la realidad como globalidades, que asimila los conocimientos con su carga afectiva y emocional, que no es capaz de disociar su bienestar social de su predisposición a la apertura, que ansía la comprensión de la realidad mediante el descubrimiento de los sistemas de interrelación entre diversidad de factores (p.359)

En esta misma línea, una visión holística de la expresividad motriz adquiere una connotación trascendental en la vida del niño pero también de los adultos, quienes serán los responsables de favorecer y no obstaculizar su desarrollo a través de experiencias creativas de juego y expresividad que tengan como eje central la motricidad libre (Aucouturier, 2004).

Por otra parte, el juego se encuentra fuertemente vinculado al desarrollo infantil (Arnaíz, Rabadán, & Vives, 2008; Garaigordobil, 2010) ya que es una forma natural e innata de acercamiento a la realidad que lo rodea (García & Llull, 2009) y desde el nacimiento es posible apreciarlo desde el diálogo tónico inicial y definidos como juegos corporales (Calmels, 2007).

Estas acciones, desarrolladas en un clima placentero constituyen para el bebé el inicio de una apropiación corpórea en interacciones afectivas cercanas que cimentarán la confianza básica, necesaria para un actuar más autónomo (Aucouturier, 2004; Bottini, 2008; Sugrañes & Angel, 2007; Varela, 2000). En palabras de Toro (2006b) “cada acción que se emprende se explora y se conoce el mundo, requiere de algún tipo de afección o sentir del sí mismo y del entorno inmediato” (p.64)

En este sentido, en los últimos años se han entregado múltiples evidencias de la necesaria formación de los adultos a cargo de los bebés y niños pequeños (Falk, 1997; Pikler, 2000) de manera de posibilitar el movimiento autónomo del niño, dada la relevancia estructural que tiene en el desarrollo integral del niño. Al respecto, es de vital importancia el desarrollo de una actitud empática que permita al adulto ser un espejo tónico de la acción del niño (Aucouturier, 2004; Garaigordobil, 2010).

Esto involucra una actitud receptiva y observadora de los adultos responsables quienes deberán interactuar de manera oportuna (Arnaíz & Bolarín, 2000; Falk, 2009) frente a las necesidades de los niños. Esto involucra no limitar su acción espontánea, cuestión que adquiere una gran complejidad a la hora de formar profesionales, como lo señalan las evidencias emanadas de estudios acerca de las actitudes docentes frente a la autonomía en

la educación infantil (Álvarez-Salamanca, 2006; Herrán, Orejudo, Martínez & Ordeñana, 2014; Sugrañes & Ángel, 2007).

Ambas dimensiones requieren de una reflexión acerca de cómo implementar un espacio, unos recursos y una didáctica (Arnaíz & Bolarín, 2000; Le Boulch, 2001) que permita generar contextos ricos, amplios y variados (Berruezo, 2010). Pero por sobre todo, demanda la necesidad de una formación personal para el adulto a cargo, que le permita re-significar su propia imagen corporal y expresividad motriz (Herrán et al., 2014; Korthagen, 2010; Schwartzmann, 2006) para desarrollar una pedagogía que promueva la acción intencionada. Involucra al mismo tiempo trascender una práctica mecanicista que no valora la individualidad, el juego y el interés del niño por una práctica que acompaña el sentido otorgado por el niño y la niña a su acción.

En palabras de Da Fonseca (2000) “el organismo asume una constante actualización de posibilidades y de capacidades a través de los estímulos que contiene el medio” (p.31) por lo tanto, no se trata solamente de limitar las experiencias motrices de los niños sino de no brindar experiencias que enriquezcan su desarrollo.

3.4.1 Propuesta de formación inicial en Didáctica de la Motricidad para el profesorado de Educación Infantil.

La consideración de las premisas señaladas en los apartados anteriores, determina que el desarrollo de una propuesta de un modelo formativo en didáctica de la motricidad para el profesorado de educación infantil sea una tarea de una considerable complejidad. Fundamentalmente porque dicha propuesta de modelo formativo⁴⁰, necesita ser asumida como un proceso de re-significación a partir de los contextos formativos específicos.

La propuesta se inscribe dentro de una metodología activa, para algunos denominada de formación-acción (Bustamante, 2008) la cual permitiría el desarrollo de aprendizajes

⁴⁰ La propuesta formativa en Didáctica de la Motricidad para el profesorado de Educación Infantil se propone desde un modelo de alineamiento constructivo (Biggs, 2012) generando las condiciones para el desarrollo de un aprendizaje profundo en los estudiantes, y desarrollo de habilidades académicas complejas, a través de la implementación de prácticas generativas.
<http://www.teachingworks.org/work-of-teaching/high-leverage-practices>

complejos utilizando la reflexión como estrategia didáctica, fuertemente vinculada a experiencias concretas que involucren actuaciones de los profesionales en formación.

Recientes publicaciones han dado cuenta de la necesidad de poner en evidencia de las representaciones de los estudiantes del profesorado acerca del aprendizaje, el éxito escolar, el saber, entre otros (Cisterna, 2007; Lenoir & Arzola, 2009) ya que éstos influirán de manera significativa en su proceso formativo. Por lo tanto, la activación del conocimiento se refiere a la acción de tomar conciencia de la propia fuente de opinión respecto de la temática que el curso abordará.

El propósito de hacer visible y explícito este momento es permitir que tanto los estudiantes del profesorado como el docente formador, reflexionen acerca de las teorías implícitas que condicionarán una toma de decisiones pedagógicas específica a la hora de implementar experiencias de aprendizaje del campo disciplinar. Para esto, se propone la aplicación de estrategias metodológicas referidas a la opinión y puntos de vista: argumentación en base a talleres temáticos, encuestas rápidas de opinión, entre otros.

Se espera de esta manera que el estudiante participe de manera activa en la **“construcción de su propio conocimiento”**⁴¹ (véase figura 9) en base a una inmersión en teorías y modelos que permitan una re-significación del conocimiento. Esta práctica permite además que el estudiante active funciones de orden superior (Ball & Forzani, 2011; McDonald et al., 2013) que lo sitúan en la complejidad del ejercicio profesional de los profesores (Grossman et al., 2009).

Un segundo aspecto a abordar en la propuesta de formación didáctica, se refiere a una re-significación de la acción didáctica, participando con una mirada indagatoria del proceso formativo propio en situaciones de aprendizaje grupal que permitan una búsqueda de **“patrones comunes de pensamiento”**⁴² (Ball & Forzani, 2011) con respecto de las teorías

⁴¹ A través de discusiones instructivas productivas, el maestro y una amplia gama de estudiantes contribuyen oralmente, escuchan activamente y responden y aprenden de las contribuciones de otros.

⁴² Aunque existen diferencias individuales y culturales importantes entre los estudiantes, también hay patrones comunes en las formas en que los estudiantes piensan y desarrollan la comprensión y la habilidad en relación con temas y problemas particulares.

analizadas, las evidencias obtenidas en sus ejercicios prácticos y las propias vivencias para poder contar con un marco referencial compartido.

Las estrategias propuestas, para esta dimensión del aprendizaje didáctico están sustentada en diversas estrategias metodológicas (elaboración de textos argumentativos, columnas de opinión, presentación de mapas conceptuales, entre otros) de manera que no solamente orienten la búsqueda del *para qué* de su hacer didáctico al situarlo en un contexto actual sino además se obtengan acuerdos y visiones comunes para la posterior implementación en aula.

Un tercer aspecto, permite a las estudiantes el desarrollo del trabajo en equipo para el **“fortalecimiento de las relaciones entre estudiantes”**⁴³ (Ball & Forzani, 2011). Esto es a través de actividades basadas en la empatía y la resolución de tareas y el diseño de experiencias basadas en el juego y la expresión corporal. Este espacio de autopercepción, se vivencia colectivamente, en función e los contenidos a abordar en el curso los cuales se relacionan con la implementación curricular en el aula.

Paralelamente, de manera individual, a través de un cuaderno de reflexión se promueve que el estudiante analice las tareas emprendidas. Esto permite desplegar una mirada empática hacia cada uno de los miembros del grupo proyectándolas en la participación y ejercicio profesional (Grossman, Hammerness & Mc Donald, 2009).

El último aspecto a abordar, se refiere a la implementación didáctica, reflejada en **“Respuestas pedagógicas en pequeño grupo”**⁴⁴ (Ball & Forzani, 2011) las cuales se diseñan e implementan de manera grupal en un contexto real con un grupo de niños correspondiente al nivel preescolar. La implementación es secuenciada y aplicada en varias oportunidades, lo que permite una retroalimentación y modelamiento de las

⁴³ Los maestros aumentan la probabilidad de que los estudiantes se involucren y persistan en la escuela cuando establecen relaciones positivas e individuales con ellos. Son más eficaces cuando los maestros son estratégicos sobre cuándo tenerlos y sobre qué hablar y utilizar lo que aprenden para atender las necesidades académicas y sociales.

⁴⁴ Los maestros eligen las tareas que requieren y fomentan el trabajo colaborativo, emiten instrucciones claras que permitan a los grupos trabajar en forma semi-independiente e implementen mecanismos para responsabilizar a los estudiantes tanto del aprendizaje colectivo como individual. Ellos usan su propio tiempo estratégicamente, eligiendo deliberadamente con qué grupos trabajar, cuándo y en qué.

actitudes y habilidades de una implementación didáctica sustentada en referentes teóricos y enriquecida con los aportes del grupo.

Al finalizar el proceso formativo del curso se propone una presentación oral individual, dando cuenta del proceso vivenciado teniendo en consideración cada una de las dimensiones abordadas en el curso (véase figura 9) en relación a la experiencia de implementación en contexto.

Estas dimensiones han sido definidas teniendo en consideración referentes teóricos actuales de la formación del profesorado (Ball & Forzani, 2011; Grossman, Hammerness & Mc Donald, 2009; McDonald et al., 2013) así como también las voces de las estudiantes, quienes han expresado sus requerimientos de formación para desarrollar una enseñanza que responda de manera efectiva a las necesidades del alumnado a su cargo.

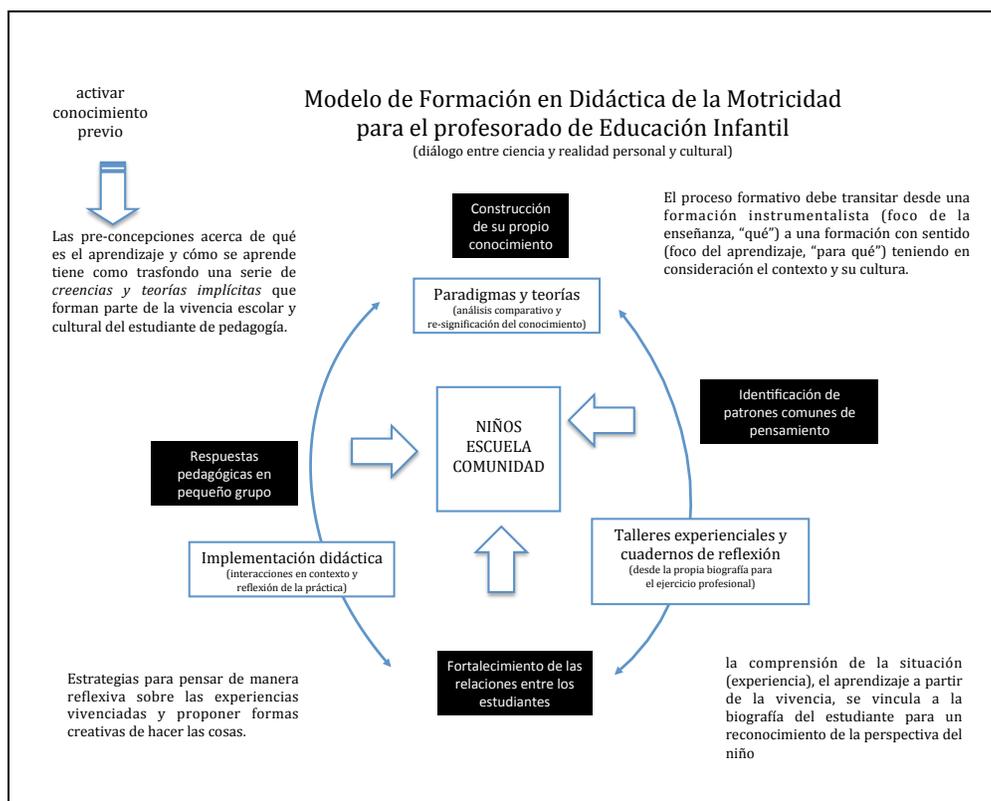


Figura 9: Propuesta de formación inicial en Didáctica de la Motricidad para el profesorado de Educación Inicial
Fuente: Elaboración propia

Los comentarios incluidos en cada una de las prácticas generativas, hacen referencia a los énfasis que cada una de las dimensiones debería abordar. En todo momento involucran al estudiante en su conjunto en tanto persona social, histórica y cultural (Benjumea, 2010) por lo tanto, consciente de su propia realidad, experiencias y biografía.

Como señala Varela (2011) “se ha llegado a considerar que el fundamento de la génesis de la mente es lo afectivo-empático”(p.242) de esta manera, la propuesta de modelo formativo se inscribe en un aprendizaje basado en evidencias, abriendo un espacio para el diálogo entre ciencia y realidad personal y social, de manera de considerar y promover el desarrollo integral y más humano de las personas y sus entornos

SEGUNDA PARTE

CAPÍTULO 4: Finalidad y Problema de Investigación

4.1 Finalidad

Desarrollar investigación basada en el enfoque de la Teoría Fundamentada (Glaser & Strauss, 1967) que oriente la comprensión de los procesos formativos de los estudiantes de pedagogía en educación infantil, en relación a la formación en didáctica de la motricidad infantil.

4.2 Problema de investigación

Los trabajos investigativos realizados en el último tiempo, dan cuenta de la necesidad de contar con propuestas formativas para los profesores que desarrollen además de una experticia profesional, ciertas habilidades sociales, de liderazgo, de trabajo en equipo, de gestión del estrés y de inteligencia emocional (Alonso et al., 2009; Mas Torelló, 2011) que permitan una integración efectiva a su contexto laboral.

De esta forma, las instituciones de educación superior han venido desarrollando de manera paulatina conocimiento científico (Muñoz & Gómez, 2005; Sanfabián et al., 2014) vinculado a los procesos de aprendizaje profundo de los estudiantes y estrategias efectivas de adquisición de conocimientos (Biggs, 2006; Hernández Pina, 2002).

Este proceso de innovación ha significado transitar desde el tradicional enfoque academicista de enseñanza, a un modelo de formación basado en el aprendizaje (Calderón, 2015; Jato, Muñoz, & García, 2013; León del Barco & Latas, 2007; Mas Torelló, 2011) a través de la incorporación de metodologías activas y participativas para el alumnado.

Consecuentemente, se observa la necesaria transformación de la figura del docente formador, quien debería adquirir en este nuevo escenario una importancia gravitante

(Merellano-Navarro et al., 2016; Blanco & Latorre, 2008) en la orquestación de los aprendizajes y el desarrollo de la motivación por aprender de los estudiantes (Cid-Sabucedo, Pérez-Abellas, & Zabalza, 2009; González, 2010).

En Latinoamérica y el Caribe, siguiendo la tendencia observada a nivel mundial, se han desarrollado diversas acciones vinculadas a la innovación de los procesos formativos del profesorado (UNESCO-OREALC, 2014). En Chile específicamente, esto ha significado la implementación de proyectos de innovación, en las facultades de educación de las diversas instituciones de educación superior (Lara, Foster, & Gorichon, 2007; MINEDUC, 2006; OCDE, 2004).

Este proceso de innovación está abriendo una nueva corriente investigativa, vinculada a la docencia universitaria efectiva (Cisterna, 2011) imprimiendo un nuevo impulso a las evidencias ya obtenidas anteriormente, respecto los estilos y estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios y profesores en servicio (Biggs, 2006; Hernández Pina, Maquilón & Monroy Hernández, 2012).

4.3 Preguntas de investigación

Las preguntas de investigación por lo tanto, se inscriben dentro de la necesaria indagación de los procesos de docencia universitaria para adentrarse en las problemáticas de los estudiantes frente a su proceso de formación profesional, específicamente en el ámbito de la didáctica de la motricidad infantil.

Es así que surgieron las siguientes preguntas:

¿Cuáles son las condiciones contextuales y de proceso que intervienen en la formación en didáctica de la motricidad infantil, en una universidad en Chile?

¿Qué estrategias metodológicas valoran las estudiantes que tendrían una mayor efectividad en su formación inicial y en didáctica de la motricidad?

¿Qué relaciones establecen las estudiantes entre el proceso formativo recibido y la transferencia a contextos reales?

4.4 Objetivos

4.4.1. General

Describir e interpretar el proceso de formación didáctica en Motricidad, de estudiantes de Educación Infantil, en una universidad en Chile.

4.4.2. Específicos

- Identificar los componentes, procesos y resultados de la formación didáctica en Motricidad, a partir de las reflexiones verbales y escritas de estudiantes de Educación Infantil.
- Contrastar las reflexiones realizadas durante el curso y las realizadas a continuación de sus prácticas pedagógicas en centros educativos.
- Analizar las estrategias metodológicas del curso de didáctica de la Motricidad, desde las evidencias y reflexiones proporcionadas por los propios estudiantes y académicos, para los procesos formativos que puedan desprenderse del estudio.

CAPÍTULO 5: Diseño Metodológico

5.1 Fundamentos del diseño

Desde hace unas décadas y de manera sostenida, la investigación educativa y pedagógica ha cobrado una mayor relevancia dentro de la investigación científica-social. Lo cual sería consecuencia de la necesaria comprensión de los fenómenos que se han producido a causa de la globalización para algunos o de la postmodernidad para otros, en todos los niveles formativos (Buendía, González, & Pozo, 2004; Sverdlick, 2012). De esta forma, los investigadores han sido interpelados en la búsqueda de la comprensión y la interpretación de una realidad que cada día se torna más compleja, en la que además pareciera que las necesidades e inquietudes de las personas no son distinguidas claramente (Camilloni, Cols, Basabe, & Feeney, 2012; Cornejo & Fuentealba, 2008).

Por lo tanto, asumir un proceso investigativo supone por una parte, conocer el contexto actual de las personas involucradas en el estudio y por otra, asumir una concepción epistemológica del conocimiento científico que condicionará la indagación del fenómeno estudiado (Osorio, 2007; Pla, 1999). Además, las pre-concepciones y creencias propias del investigador determinarán el cómo analizar, comprender o incluso cambiar una determinada realidad.

La presente investigación se sitúa desde una perspectiva interpretativa, que concibe la realidad como un fenómeno de múltiples e intangibles dimensiones en la que los procesos que involucran a los sujetos son dinámicos. Esta visión de realidad otorga al proceso investigativo un carácter holístico y global, donde la indagación tiene el propósito de orientar la comprensión y el desarrollo de conocimientos ideográficos a partir del análisis de las percepciones e interpretaciones de los sujetos (Colás, Buendía, & Hernández Pina, 2009)

Desde una perspectiva epistemológica, el enfoque interpretativo posee diversas líneas investigativas entre las cuales es posible señalar la fenomenología, el historicismo y el

interaccionismo simbólico. Cada una de las cuales se orientan hacia la comprensión de la búsqueda del significado que los sujetos otorgan a sus acciones, puesto que tal como señala Colás (2009) “las conductas humanas no son provocadas por fuerzas internas (instintos), ni por fuerzas externas (normas culturales y estructuras sociales), sino son el resultado de la reflexión interpretativa personal de los significados derivados socialmente” (p.103). En ese sentido esta investigación se posiciona desde el interaccionismo simbólico puesto que se basa en el sentido que brindan los estudiantes a su proceso de formación en el área de la didáctica de la motricidad.

En relación con las preconcepciones y creencias del investigador, es importante considerar que en general, gran parte del conocimiento producido en el área de las Ciencias Sociales se hace en proximidad con los fenómenos estudiados (García, 2010) es decir, en los contextos reales donde ocurren las interacciones. De modo que investigar sobre educación y sus procesos supone que el investigador se reconozca como miembro de la comunidad educativa que pretende estudiar y observe cómo esta circunstancia puede ser vista como una ventaja y no solamente como una dificultad en el proceso de objetivación de los datos obtenidos.. Asimismo, algunos autores como Stake (2007) señalan que una de las cualidades principales de los investigadores cualitativos es contar con la experiencia del saber. Así esta experiencia puede conducirlos a una comprensión más significativa de la realidad investigada, desde una práctica reflexiva realizada al interior de la comunidad interpretativa en la cual el investigador se encontraría biográficamente situado (Denzin & Lincoln, 2012)

Es por eso que en este caso la investigadora es la propia académica que ha dictado un curso, quien aprovecha las oportunidades que le brinda su cercanía con el fenómeno en estudio para reflexionar y analizar el proceso vivido. Para no comprometer académicamente a las estudiantes que participan en el curso y en el estudio, la investigación se realizó con posterioridad a la finalización del curso.

Por lo tanto, este estudio se considera como una experiencia investigativa porque no se limita a una construcción y análisis de datos, a través de una serie de procedimientos y

técnicas, sino a una combinación de acción y contemplación (García, 2010; Oakley, 1994) de la realidad en la el investigador está inserto. Es un proceso que se mueve entre la organización, la interpretación y la teorización sobre información recogida, en una espiral ascendente y una lógica inductiva (Pérez, 1998) que avanza hacia la comprensión de los fenómenos estudiados.

5.2 Metodología

La investigación cualitativa y su metodología nace a partir de los trabajos investigativos desarrollados por la llamada Escuela de Chicago, entre los años 1920 y 1930, referida al estudio de la vida de los diversos grupos humanos (Denzin & Lincoln, 2012). Aunque en sus inicios estaba enfocada en estudiar a “los otros” personas y culturas diferentes a la sociedad occidental, paulatinamente fue sumando adherentes desde la sociología pero también desde otras disciplinas sociales incluida la educación.

Existen muchos métodos y planteamientos que se asocian a la investigación cualitativa tales como los estudios de caso, entrevistas, observación participante, métodos visuales y análisis interpretativo, entre otros. Sin embargo, lo que define a una investigación cualitativa es que sitúa al investigador en el mundo quien a través de una serie de prácticas interpretativas, busca visibilizar la realidad de los sujetos para comprender y comprenderse o para transformarlo.

El investigador cualitativo busca dar sentido o interpretar los fenómenos a partir del significado, que las personas le otorgan utilizando múltiples y diversos métodos y personas informantes. Más allá de una profunda comprensión busca rigor, extensión, complejidad, riqueza y profundidad a la investigación (Flick, 2012).

La posterior triangulación de datos es un recurso apropiado para dar cuenta que la realidad es construida por los sujetos, a partir de múltiples visiones. Cada una de ellas válida desde la perspectiva individual, requiere de la búsqueda de regularidades por parte del

investigador para una interpretación con validez científica basada en la simultaneidad (Denzin & Lincoln, 2012; Pla, 1999). Es decir la objetividad no se establece a través del control de variables sino siendo abiertos y sensibles dándole voz a los entrevistados (Strauss & Corbin, 1997) en el entendido de que los hablantes llevan en sí, su propia comprensión (Ríos, 2005).

Los formatos y estrategias de investigación cualitativa, incluyen tanto métodos de investigación histórica, activa, biográfica, etnográfica y clínica hasta la Teoría Fundamentada o Grounded Theory (Glaser & Strauss, 1967) para el estudio de casos.

Este estudio se ha desarrollado a partir de la Teoría Fundamentada. Los datos han sido obtenidos a través de la aplicación de entrevistas semi-estructuradas y han sido analizados e interpretados mediante un riguroso análisis de textos. En una lógica en la que tanto el análisis de los datos como su interpretación, están complejamente imbricados (García, 2010).

La Grounded Theory⁴⁵ desarrollada por Barney G. Glaser y Anselm L. Strauss en los años sesenta, propone una nueva forma de pensar y estudiar la realidad. Los autores proponen una lectura y re-lectura de la información recolectada en el trabajo de campo para ser convertida en una base de datos para desarrollar teóricamente categorías descubiertas, conceptos y propiedades estableciendo relaciones, desde una sensibilidad teórica (Glaser, 1978).

La Teoría Fundamentada, como técnica de investigación cualitativa, tiene sus raíces en el interaccionismo simbólico considerado por los sociólogos como el principal enfoque de la metodología cualitativa (Buendía, Colás, & Hernández Pina, 1998; Colás, 2009; Mella, 2003). Esta teoría sitúa al investigador en la tarea de construir aquello que para los participantes constituye su “realidad social”. Es decir, es una metodología que permite construir teoría a partir del fenómeno analizado y no simplemente de la información obtenida, aún cuando esta es fundamental como evidencia del fenómeno estudiado.

⁴⁵ Traducida al español como teoría fundamentada, teoría aterrizada, teoría anclada.

En la tradición de investigación cualitativa, la Teoría Fundamentada se ha arraigado como una modalidad (Colás, 2009; Valles, 1999) que utiliza preferentemente la estrategia del estudio de caso. El “caso” es en sí mismo un sistema integrado por lo tanto, es analizado desde las diversas dimensiones involucradas en el estudio para la comprensión de los resultados producidos (Stake, 2007).

Los autores (Strauss & Corbin, 1997) señalan que el trabajo investigativo basado en la Teoría Fundamentada, requiere de investigadores dispuestos a desarrollar una gran tolerancia a la ambigüedad y a la incertidumbre del fenómeno estudiado. El investigador deberá mantener una actitud que no apresure el proceso de dar respuesta a las interrogantes planteadas y que se abra a un nuevo orden de las cosas.

En esta misma línea, los autores recomiendan este tipo de investigación cuando la relación entre conceptos ha sido insuficientemente comprendida y la conceptualización poco desarrollada (García, 2010) y cuando además, la explicación del fenómeno trasciende el simple análisis descriptivo de los datos cualitativos. De esta forma, a través de la interpretación profunda de los datos, con distinto grado de abstracción (Flick, 2012) será posible la construcción de una teoría que permita una comprensión del fenómeno estudiado.

Esta teoría, no puede concebirse como ajena a la construcción de datos ni al muestreo, ya que es este entramado el que permitirá la construcción de una densa y compleja red de conceptos relacionados entre sí (Flick, 2012; García, 2010) a partir del uso de material textual y de la comparación constante entre casos. Así, los datos se van analizando a través de un proceso de análisis y codificaciones sucesivas con distintos niveles de abstracción denominados codificación abierta, codificación axial y codificación selectiva.

La codificación abierta consiste en seleccionar y agrupar los datos en categorías, tratando de buscar una denominación común a fragmentos de entrevistas que comparten una misma idea (Mella, 2003; Valles, 1999). La interpretación a este nivel tiene un carácter provisorio

y está relacionada con los datos, al mismo tiempo que con el marco referencial de la temática investigada que posee el investigador. Es por esta razón que los autores señalan, como una ventaja, contar con un conocimiento experiencial de la temática investigada.

El segundo nivel de análisis, es la codificación axial y se refiere a las relaciones entre las condiciones de causalidad, el fenómeno, el contexto, las condiciones intervinientes, las interacciones, entre otros. Este es un nivel de análisis comprensivo y tiene el propósito de impulsar al investigador a una búsqueda más allá de las categorías iniciales determinando dimensiones y propiedades, a través de la comparación constante de los datos obtenidos.

Este proceso en el que la información recogida se transforma en dato, va acompañado por la elaboración de notas de análisis e interpretación para registrar las ideas que surgen durante este proceso. Es un proceso de “ida-vuelta” que plantea la necesidad de recoger nueva información para su análisis, tantas veces como sea necesario, hasta que la categoría se “sature” (no brinde más información).

Por último, la codificación selectiva consiste en un proceso de densificación creciente (Glaser & Strauss, 1967) en el que comienzan a emerger categorías, propiedades e hipótesis. Es un proceso de acumulación de interrelaciones en una “armazón teórica central integrada” que configura un relato del fenómeno. Así, se desagregan los relatos individuales para construir un nuevo relato colectivo.

Para los autores, uno de los criterios principales para determinar la pertinencia y adecuación de la teoría emergente es si ésta ayuda a que las personas le den sentido a sus experiencias y a que entiendan la situación abordada en mejor forma y si el análisis colectivo enriquece la vivencia individual.

5.3 Diseño

La Teoría Fundamentada plantea un tipo de investigación que se inicia inmersa en una determinada situación y contexto y en la que al investigador le corresponde entender qué está sucediendo y cómo los diferentes actores juegan sus roles. Desde esta premisa, el diseño de investigación se planteó mediante una serie de etapas sucesivas y flexibles (Ardila & Rueda, 2013) que permitiesen que los mismos datos fuesen orientando los siguientes pasos de la investigación.

5.3.1 Contexto

La investigación se realizó en una universidad privada en Chile, con más de 175 años de trayectoria académica en la formación de profesionales. La Facultad de Educación tiene una trayectoria de 75 años de funcionamiento y la Carrera de Pedagogía en Educación Infantil se dicta desde hace 44 años. La Carrera se encuentra Acreditada al momento de la investigación por un período de 6 años⁴⁶. De esta manera, se encuentran aseguradas las condiciones mínimas de funcionamiento

Para el desarrollo de la investigación, se invitó a participar a los estudiantes del curso de Didáctica de la Motricidad Infantil dictado en el tercer año de formación de Pedagogía en Educación Infantil.

5.3.2 Primera Etapa: Organización de la Investigación

Para dar un inicio al proceso investigativo, se procedió a una contextualización del caso (véase figura 10) ya que como señala Colás (1987) ningún fenómeno puede ser entendido fuera de sus referencias espacio-temporales. De esta forma, en primer lugar se realizó una recopilación y sistematización de los antecedentes del proceso formativo de los estudiantes

⁴⁶ Durante el desarrollo de la investigación la Carrera se re-acreditó, esta vez por el número máximo de 7 años (Hasta enero de 2023)

del curso de didáctica en términos de asistencia a las clases, entrega de cuadernos de reflexión, entre otros.

Esta primera inmersión en los antecedentes, permitió que el investigador se situase desde una actitud reflexiva frente al proceso desarrollado y que estableciese ciertas regularidades. Abordando la interacción entre el investigador y el proceso de investigación de manera consciente y disciplinada es posible desarrollar análisis preliminares (Mella, 2003) sustentados en la experiencia previa.

De igual manera, la investigación cualitativa utiliza una metodología donde la teoría y la investigación empírica están entremezcladas. De este modo en forma paralela a la recopilación de información se recopilaron antecedentes que sustentaran la elaboración un marco referencial tentativo. Esto permitió contar con una visión amplia y retrospectiva sobre los procesos y modificaciones que han sufrido las universidades en los últimos años, así como también sobre los estudios investigativos y propuestas de formación inicial de profesores en general y de la didáctica de la motricidad, en particular.

Asimismo, en el inicio del curso se informó a las estudiantes que serían invitadas a participar de manera voluntaria, en un estudio investigativo mediante el análisis de los cuadernos de reflexión (los cuales son utilizados habitualmente como recurso pedagógico del curso) y de la aplicación de entrevistas al finalizar el curso. Quienes accedieron a participar en la investigación debieron firmar un “consentimiento informado” (Véase Anexo).

De esta manera, se definió una muestra intencional y razonada (Pla, 1999) de entre los estudiantes inscritos, quienes serían los informantes de su propia experiencia del curso. El número de informantes se constituyó finalmente aplicando el principio de saturación de la información.

Para el diseño de la investigación se construyó una carta Gantt con las tareas y acciones a desarrollar desde una lógica temporal. Sin embargo, este recurso apareció como

insuficiente para dar cuenta del proceso efectuado, dado el carácter lineal y no secuencial de este tipo de recurso. Así surgió la necesidad de definir un diseño en base a procesos de análisis, según involucrara funciones mentales vinculadas a: percepción, comparación, contrastación, agregación, ordenación, establecimiento de relaciones y especulación (Goetz & Lecompte, 1988).

El diseño debía permitir modificaciones a partir de los datos obtenidos, en un devenir que permitió un acercamiento a una comprensión profunda de qué sucedía y por qué sucedía, trascendiendo la mera descripción de la realidad. Por lo tanto se diseñó una estrategia de trabajo que contemplara la posibilidad de regresar al trabajo de campo, tantas veces como fuese necesario hasta cumplir con el criterio de saturación teórica. Es decir, en la revisión constante de los datos y del propio hacer a partir de los nuevos datos y evidencias surgidas en el cuestionamiento del fenómeno.

Esta forma de abordaje de la investigación supuso que el investigador fuese creativo, que contase con una forma de trabajo dinámica, que se comprometiese con una opción investigativa en la cual se avanza a veces por intuición, y que aceptase la posibilidad y el riesgo de equivocarse (Pérez, 1998). De esta forma, luego de la contextualización del caso se procedió al desarrollo del trabajo de campo.

El trabajo comenzó con un primer análisis exploratorio de los datos, el que arrojó la necesidad de realizar una segunda entrevista a los estudiantes, un año después que la anterior (tal como se aprecia en el diagrama con flechas que “vuelven” al trabajo de campo en la figura 10). Posteriormente se realizó una elaboración más abstracta de los datos obtenidos de los diferentes participantes y se analizaron las relaciones entre ellos. A continuación se presenta el diagrama desarrollado para el diseño de la investigación:

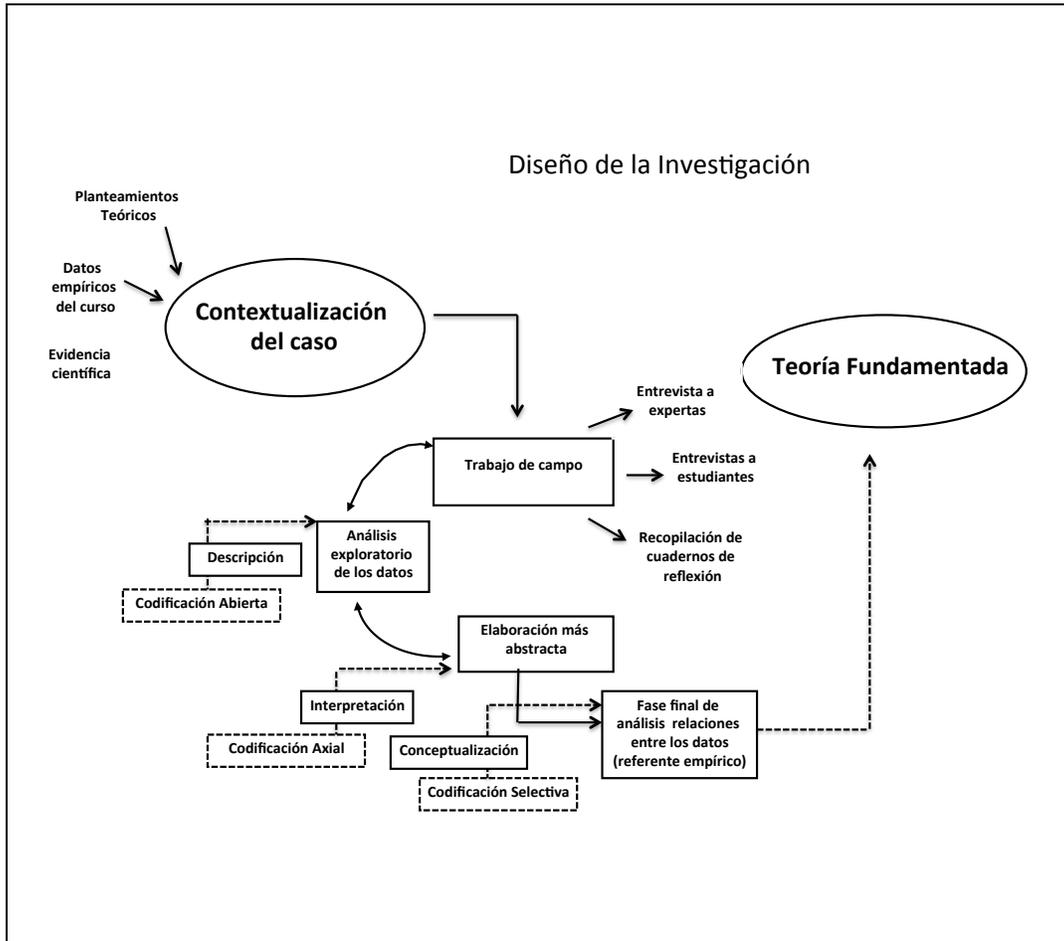


Figura 10: Diagrama del diseño de la investigación.
Fuente: Elaboración propia

No obstante la flexibilidad y creatividad señalada en el diseño investigativo, se consideraron algunos hitos investigativos claves (véase figura 11) vinculados a la factibilidad de implementar de algunas acciones investigativas y de acceder a ciertos recursos financieros asociados. A continuación señalamos la secuencia temporal de los principales hitos investigativos:



Figura 11: Diagrama de los hitos investigativos desarrollados en la investigación.
Fuente: Elaboración propia

En primer término, para la elaboración del marco referencial, se consideró la contextualización del caso a través de la búsqueda de antecedentes que se vincularan al estudio. Posteriormente, éste fue modificado, ampliado y enriquecido a partir de la información recogida de los participantes. Esta primera etapa permitió además, contar con referentes empíricos para volver al trabajo de campo, con el propósito de obtener una mayor profundidad de reflexión, respecto de situaciones planteadas por las propias participantes.

Luego de este segundo momento de trabajo de campo y análisis e interpretación de los datos, se procedió a la elaboración del primer informe final, entregado en octubre de 2015. En esa ocasión, se estimó necesario analizar los datos en el programa Atlas-ti, de manera de contar con un respaldo informático del análisis realizado, y se proyectó la entrega del informe de investigación definitivo para el año 2016.

Este programa fue creado en los años ochenta por Thomas Murh, quien desarrolló los principios investigativos de la Teoría Fundamentada en un soporte informático permitiendo realizar análisis de manera circular. La herramienta permite visualizar la cantidad de citas que cada código tiene facilitando la visualización gráfica de la saturación de contenido, de cada código y categoría. Igualmente permite integrar una categoría central que integra los códigos y categorías construidos en las fases anteriores (San Martín, 2014).

5.3.3 Segunda Etapa: Trabajo de Campo

En el proceso de elaboración del marco referencial, se estimó necesario contar la opinión de docentes, expertos en el área, que tuvieran una experiencia significativa en formación de profesoras de educación infantil, en la didáctica de la motricidad, en una muestra intencional y razonada (Pla, 1999). De esta manera, se procedió a establecer unas dimensiones iniciales (véase figura 12) de temas a abordar en *entrevistas semi-estructuradas a expertos*.



Figura 12: Dimensiones abordadas en entrevistas a expertos
Fuente: Elaboración propia

Las dimensiones planteadas para la entrevista semi-estructurada de expertos, se sustentan en la propia experiencia del investigador, junto a referentes teóricos y empíricos sobre la formación inicial del profesorado. De esta manera se establece como una condición positiva de la investigación cualitativa, contar con elementos de análisis para una comprensión más reflexiva de la realidad investigada (Stake, 2007).

La entrevista semi-estructurada permite establecer una interacción entre el entrevistador y el entrevistado en un juego comunicacional expresado en respuestas verbales y no verbales, donde la lectura e interpretación que se haga durante el proceso mismo, permitirá acceder a información relevante para el objetivo planteado en el estudio.

En consecuencia, los rasgos fundamentales considerados en las entrevistas fueron la flexibilidad y apertura de manera de obtener la mayor riqueza y densidad del registro. Esto incluyó aparte de la información objetiva y experiencia de los entrevistados, las valoraciones, motivaciones, deseos, creencias y esquemas de interpretación de los propios sujetos (Canales, 2006; Colás et al., 2009).

En el proceso de desarrollo de las entrevistas, aparecieron algunas categorías emergentes las que permitieron orientar las dimensiones que se establecieron en el guión base (Colás et al., 2009) para la entrevista de los estudiantes. De esta manera, la diversidad de participantes y recursos permitió contar con una riqueza de información orientando el análisis y la comprensión del fenómeno estudiado.

Partiendo de la información obtenida, se procedió a realizar un primer análisis descriptivo de las entrevistas realizadas aplicando el principio de saturación de información que permitiera además, determinar la necesidad de continuar realizando nuevas entrevistas.

Paralelamente, se realizó un análisis comparativo teniendo como referente los estudios realizados por (Lenoir & Vanhulle, 2005) en relación a la formación del profesorado, lo cual permitió elaborar un esquema de dimensiones que orientaran el abordaje de la

temática en la *entrevista semi-estructurada a estudiantes* (véase figura 13). A continuación se presenta el diagrama correspondiente:

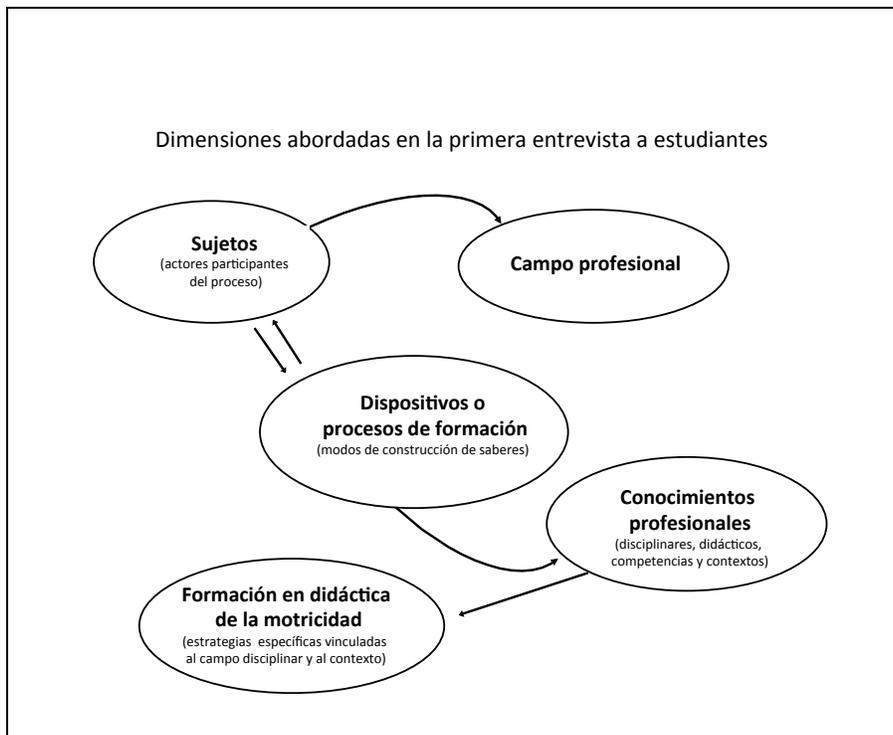


Figura 13: Dimensiones abordadas en la primera entrevista a estudiantes.
Fuente: Elaboración propia

Las dimensiones propuestas abordaron los dispositivos amplios de formación profesional, para adentrarnos en los procesos específicos de la didáctica dentro del contexto formativo.

Asimismo se abordó el campo profesional, partiendo desde la elección de sus estudios con una mirada proyectiva al campo profesional, de manera de hacer una descripción detallada (Gurdián-Fernández, 2007) del significado atribuido por los sujetos a su proceso formativo a partir de la aplicabilidad en su futuro profesional.

El análisis de la información obtenida, permitió delimitar el número de participantes, a partir del principio de saturación, repetición, de las respuestas. De esta manera, la muestra establecida en las entrevistas, orientó la selección de cuadernos de reflexión a analizar.

Los cuadernos de reflexión, formaron parte de una estrategia pedagógica utilizada durante el desarrollo del curso realizado por todos los participantes. La entrega de los cuadernos tenía carácter voluntario, sin calificación. Para darles validez a sus reflexiones era necesario que los estudiantes hubiesen participado en unos talleres vivenciales realizados en la sala de corporalidad.

De esta manera, posteriormente a la realización de las entrevistas, se procedió al *análisis de los cuadernos de reflexión* realizados por las estudiantes. Para la realización de los cuadernos de reflexión se entregó al inicio del curso una pauta de elaboración con cinco preguntas orientadoras. Las preguntas sugeridas no constituyeron un cuestionario, sino que tenían el propósito de situar a los estudiantes en distintos contextos para la elaboración de sus análisis. Las dimensiones sugeridas se aprecian en el siguiente diagrama:

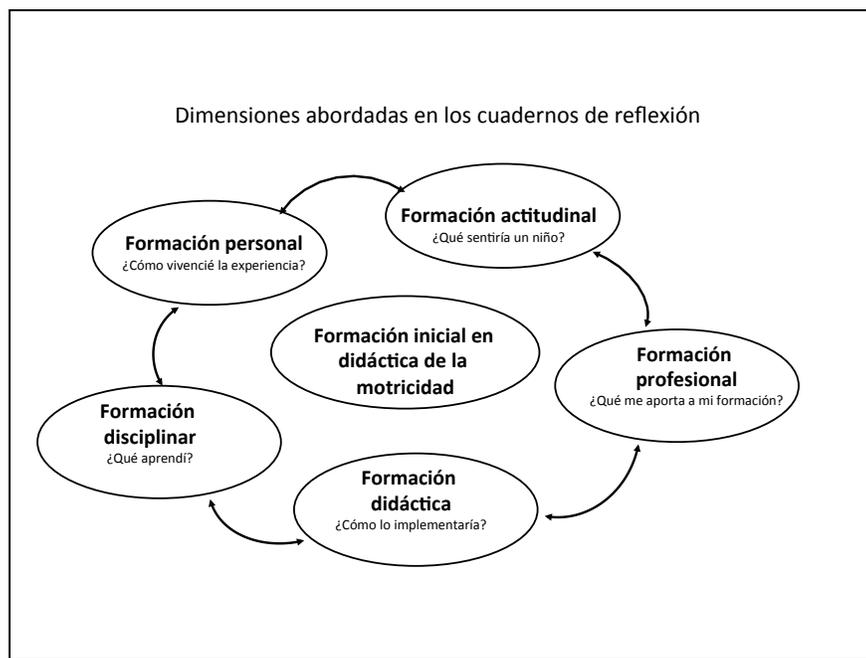


Figura 14: Dimensiones abordadas en los cuadernos de reflexión de los estudiantes.
Fuente: Elaboración propia

A partir del análisis descriptivo de las entrevistas y cuadernos de reflexión, se planteó la necesidad de regresar al trabajo de campo, desarrollando una *segunda entrevista semi-estructurada a estudiantes* (véase figura 15) debido a que las estudiantes luego de la experiencia práctica podrían reflexionar con mayor profundidad sobre la propuesta formativa del curso de motricidad.

La investigación cualitativa contempla la posibilidad de regresar al trabajo de campo para indagar en algunos temas claves. Esto se condice con la propuesta de los creadores de la Teoría Fundamentada (Glaser & Strauss, 1967) quienes señalan que el problema de investigación emerge como un producto natural de la codificación abierta, la muestra teórica y la comparación constante.

En la segunda entrevista a estudiantes se utilizó como estrategia, aquella denominada por (Stake, 2007) como “revisión de los interesados” que consiste en invitar a los participantes de la investigación a volver sobre sus propias opiniones ya sea a través de audio, imágenes audiovisuales o lectura de textos.

De esta manera, las estudiantes leyeron las transcripciones de los registros de la primera entrevista realizada con casi un año de antelación, antes de proceder a la segunda entrevista (Véase transcripciones de entrevistas en Anexo).

La segunda entrevista incorporó una nueva dimensión, el contexto. Esta dimensión estaba vinculada directamente a su reciente proceso de práctica y permitió profundizar en el análisis de la propuesta formativa, a través de la valoración y significado otorgado por las estudiantes y basado en sus propias actuaciones.

Se profundizó además, en algunos aspectos específicos de su formación en didáctica de la motricidad, en consideración a análisis descriptivo de los antecedentes obtenidos en la primera entrevista, como se señala en el siguiente diagrama:

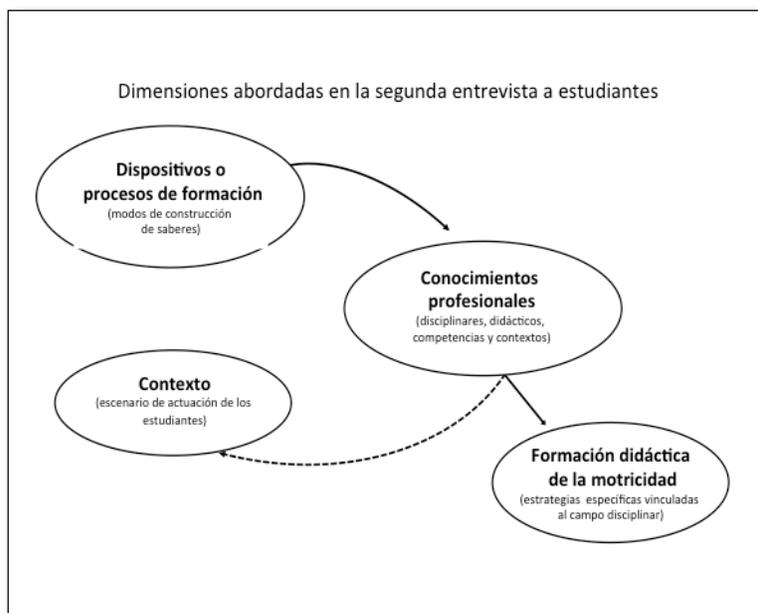


Figura 15: Dimensiones abordadas en la segunda entrevista a estudia
Fuente: Elaboración propia

5.3.4 Tercera etapa: Organización de la información obtenida

Esta etapa se desarrolló a partir de las evidencias obtenidas con una integración de categorías y propiedades en un proceso de densificación creciente. Permitiendo una delimitación de la teoría explicativa acerca de qué está sucediendo y del cómo los actores de ese medio investigado juegan sus roles (Gurdián-Fernández, 2007; Mella, 2003).

Los fenómenos estudiados desde el enfoque cualitativo suelen ocurrir con lentitud pero además evolucionan en su acontecer (Stake, 2007) porque las personas cambian sus perspectivas a medida que se desarrollan, por lo tanto se requiere de un tiempo amplio para entender lo que ocurre. Además requiere que el investigador tome una cierta distancia de los datos recogidos, especialmente porque el curso en torno al cual se recogen los datos fue un proceso compartido entre los estudiantes y la docente, de manera que adquiere una connotación de vivencia compartida. El tiempo transcurrido, de casi doce meses entre una

entrevista y la otra, más que invalidar la información obtenida permitió una mayor objetivación del dato elaborado.

5.4 Participantes

La selección de participantes en el enfoque cualitativo no tiene el propósito de representar a una población, sino de permitir fundamentar un diseño de investigación a través de sus testimonios basándose en criterios pragmáticos y teóricos, por sobre criterios probabilísticos (Colás, 1987; Mella, 2003). Los entrevistados o los hechos a observar dentro de la estrategia de teoría fundamentada son elegidos mediante el llamado muestreo teórico.

Para la selección de participantes de la *entrevista semi-estructurada a expertos*, se invitó a participar en el estudio a tres profesionales, quienes desde su experiencia acreditada en la formación inicial de profesores y en la formación didáctica de educadoras de párvulos, permitían constituir una muestra intencional y razonada (Pla, 1999). A continuación se entregan los antecedentes más significativos, vinculados al estudio.

Tabla 2: **Antecedentes de los expertos entrevistados**

CODIGO DE IDENTIFICACIÓN	TÍTULO PROFESIONAL	EXPERIENCIA EN FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES
E1	Profesor de Educación Física	5 años de experiencia docente con estudiantes de profesores de educación física y profesores de educación infantil.
E2	Profesor de Educación Física y Profesor de Educación Básica	8 años de experiencia docente con estudiantes de profesores de educación física y profesores de educación infantil.
E3	Profesor de Educación Física, Psicopedagoga y Psicomotricista	6 años de experiencia docente con estudiantes de profesores de educación física y profesores de educación infantil.. Coordinadora de Postítulo en psicomotricidad

Fuente: Elaboración propia

Siguiendo el criterio de selección intencional y razonada de los participantes se invitó a participar de manera voluntaria a aquellas estudiantes que habiendo realizado y aprobado el curso, tuviesen una asistencia registrada no inferior al 90%.

De esta manera, se contaría con individuos con conocimiento de la temática a abordar a partir de la experiencia vivida. A continuación presentamos el primer listado de las estudiantes seleccionadas que cumplieron con los criterios establecidos, omitiéndose los datos que pudiesen identificar a los participantes:

Tabla 3: Selección de participantes, según porcentaje de asistencia

Nº	Apellido Paterno	Nombre	PORCENTAJE ASISTENCIA
1	XXX	Andrea	90%
2	XX	Andrea	90%
3	X	Alejandra	100%
4	XX	Teresa	90%
5	XXXX	Catalina	93,0%
6	XXX	Paulette	90%
7	XX	Marcela	90%
8	XXXX	Josefina	93,3%
9	XX	Paz	90%
10	XXX	Noelia	100%
11	XXX	Patricia	100%
12	XXX	Heather	93,30%
13	XX	Daniela	100%
14	XXX	Andrea	93,30%
15	XX	Fernanda	90%
16	XXX	Ángeles	90%

Fuente: elaboración propia

Del total de estudiantes invitadas a participar de manera voluntaria en el estudio, se realizó una segunda selección aplicando el criterio de saturación teórica, referido a la repetición de respuestas. De esta manera, el listado definitivo quedó constituido por los siguientes participantes:

Tabla 4: Listado definitivo de estudiantes participantes

Nº	Apellido Paterno	Nombre	PORCENTAJE ASISTENCIA
1	XX	Andrea	90%
2	X	Alejandra	100%
3	XXXX	Catalina	93,0%
4	XX	Marcela	90%
5	XXXX	Josefina	93,3%
6	XX	Paz	90%
7	XXX	Patricia	100%
8	XXX	Andrea	93,30%

Fuente: Elaboración propia

En el transcurso de las entrevistas y habiendo alcanzado el nivel de saturación teórica (Hernández, 2014) se invitó a participar de manera voluntaria a los estudiantes que habiendo realizado el curso anteriormente y hubiesen sido además ayudantes, en los semestres posteriores. El listado de seleccionados se constituyó por los siguientes estudiantes ayudantes, se omitieron los datos que pudieran identificar a los participantes:

Tabla 5: Selección de participantes ayudantes del curso

Nº	Apellido Paterno	Nombre	SEMESTRE DE AYUDANTÍA
1	XXX	Catalina	2012-1 / 2012-2
2	XX	Claudia	2013-1
3	XX	Antonia	2013-2
4	XX	Victoria	2014-1
5	XXX	Carla	2014-1

Fuente: Elaboración propia

Del total de estudiantes ayudantes invitados a participar como informantes, el listado definitivo quedó constituido de la siguiente manera:

Tabla 6: Listado definitivo de estudiantes ayudantes participantes

Nº	Apellido Paterno	Nombre	CÓDIGO IDENTIFICACIÓN
1	XX	Claudia	AJ1
2	XX	Victoria	AK1

Fuente: Elaboración propia

Para la *segunda entrevista semi-estructurada a estudiantes* fueron invitadas nuevamente a participar de manera voluntaria, todas las estudiantes quienes además de haber realizado la primera entrevista hubiesen tenido la experiencia de práctica en contexto. Constituyéndose así en un muestreo discriminado (A. Strauss & Corbin, 1997) cuyo propósito fue el saturar algunas de las categorías de análisis, previamente establecidas.

El mismo análisis de los antecedentes entregados por las participantes, dio cuenta de la necesidad de una mayor indagación respecto de una dimensión que señalaban como crucial, esto fue el contexto

En esta segunda instancia de entrevista se excluyó a las estudiantes-ayudantes, quienes ya habían egresado de la Carrera. De esta forma el listado final de participantes en la segunda entrevista quedó conformado de la siguiente manera:

Tabla 7: Listado definitivo de participantes en segunda entrevista

Nº	Nombre	CÓDIGO IDENTIFICACIÓN
1	Andrea	EH
2	Alejandra	EC
3	Catalina	EG
4	Marcela	EF
5	Josefina	EB
6	Paz	EE
7	Patricia	EA
8	Andrea	ED

Fuente: Elaboración propia

En resumen el número total de participantes en el estudio se señala en la siguiente tabla:

Tabla 8: Listado definitivo de entrevistas del estudio

ENTREVISTADOS	NÚMERO
Expertos	3
Estudiantes (primera entrevista)	8
Estudiantes Ayudantes	2
Estudiantes (segunda entrevista)	8
Total de Participantes	21

Fuente: Elaboración propia

Todas las estudiantes participantes entrevistadas fueron de género femenino no existiendo a la fecha de realización del estudio, varones matriculados en la Carrera.

En la selección de estudiantes invitados, no se consideró el promedio de la calificación final del curso ya que el estudio no estaba centrado en los resultados de aprendizaje, sino en la opinión de los estudiantes acerca de su proceso formativo.

Por otra parte, teniendo en consideración que la entrega de cuadernos de reflexión tenía carácter voluntario, no se aplicó como criterio de exclusión, no contar con el número total de entregas por cada una de las participantes.

5.5 Instrumentos

5.5.1 Entrevista a Expertos

Para la recogida de información, se elaboró una serie de dimensiones, en base a un sistema razonable y coherente (Colas, 1987) establecido a partir de referentes teóricos respecto de la formación inicial del profesorado (Lenoir & Vanhulle, 2005).

De esta manera, la entrevista semi-estructurada tuvo el propósito de aproximarse al espacio natural de los expertos, otorgándole la oportunidad de hablar de manera amplia de sus prácticas habituales e interacciones con el contexto (Hernández, 2014).

Así, para las entrevistas a expertos, se estableció como temática principal a abordar la formación de profesores y dentro de ésta, la formación didáctica de la motricidad, como se aprecia en la siguiente tabla:

Tabla 9: Dimensiones abordadas en la entrevista a expertos

FORMACIÓN DE PROFESORES	
<p>Marco Referencial ¿Desde qué enfoque?</p>	<p>Formación Didáctica ¿A través de qué estrategias?</p>
<p>Análisis Crítico ¿Cuáles aspectos habría que mejorar?</p>	<p>Campo Profesional ¿Quién se hace cargo profesionalmente de este ámbito?</p>

Fuente: Elaboración propia

En la realización de las entrevistas emergieron algunos temas, no contemplados, referidos al contexto actual de la formación del profesorado, el trabajo interdisciplinario en la escuela y por último las características profesionales del formador de formadores.

5.5.2 Entrevista a Estudiantes

Para la realización de entrevistas semi-estructuradas a los estudiantes, se establecieron las siguientes dimensiones, en torno a los cuales se establecería la conversación, sin perjuicio de que surgieran temas emergentes. A continuación presentamos la siguiente tabla con las dimensiones orientadoras de la entrevista:

Tabla 10: Dimensiones orientadoras para la entrevista a las estudiantes

DIMENSIONES	PREGUNTAS ORIENTADORAS
Sujetos (Perfil estudiante)	<ul style="list-style-type: none"> - Cuéntame de tu historia escolar - Por qué llegaste a la Carrera - Cómo te imaginas que es la labor de la Educadora de párvulos - Qué debería saber la educadora de párvulos
Campo profesional (Rol profesional)	<ul style="list-style-type: none"> - Cuál es el lugar de la educación parvularia (siglo XXI) - Cuál es su apreciación del estado del arte de la educación de párvulos (después de estos años, que has pensado) en nuestro país - Que opinas de la labor asignada a la educadora en la sociedad actual
Formación inicial docente	<ul style="list-style-type: none"> - Qué estrategias de aprendizaje has tenido a lo largo de tu formación? - Cuál consideras que han sido un aporte? - Cuáles han jugado en contra? - Cuáles se podrían potenciar? - Conoces de otras metodologías?
Formación en Didáctica de la motricidad	<ul style="list-style-type: none"> - Qué función le asignas al movimiento en el desarrollo infantil? - En qué asignaturas se ha abordado esta dimensión? - Conoces algún enfoque? - Cuál ha sido el aporte? - Qué estrategias formativas han sido un aporte en esta área? - Cuáles se podrían potenciar? - Conoces otras metodologías?

Fuente: Elaboración propia

5.5.3 Segunda entrevista a Estudiantes

En la segunda entrevista semi-estructurada realizada a los estudiantes, se elaboraron con la intención de profundizar en aspectos más específicos identificados a partir del análisis descriptivo de los datos de las primeras entrevistas. A continuación se presenta una tabla con las dimensiones abordadas en la segunda entrevista:

Tabla 11: Dimensiones orientadoras para la segunda entrevista a estudiantes

DIMENSIONES	PREGUNTAS SUGERIDAS
Personal	¿Qué sientes al leer lo que dijiste antes de tu práctica?
Disciplinar	¿Cómo ves es la relación entre teoría y práctica?
Didáctica	¿Qué relación existe entre las experiencias formativas y la implementación en contexto?
Profesional	¿Cuál ha sido el impacto que tienen los procesos reflexivos (cuadernos de reflexión, portafolio) con la práctica?
Profesional	¿Qué aspectos de tu formación profesional te parecen relevantes?

Fuente: Elaboración propia

5.5.4 Cuadernos de Reflexión

Durante el desarrollo del curso, se invitó a todas las estudiantes a escribir de manera voluntaria sus reflexiones respecto de las experiencias vividas en los talleres prácticos del curso, registradas en los cuadernos de reflexión.

El propósito de este recurso pedagógico en el curso fue el apoyo al desarrollo de prácticas reflexivas (Cornejo & Fuentealba, 2008). De esta manera, se utilizó un recurso propio del curso incorporando el texto escrito, como otra fuente primaria de datos (Mella, 2003). A continuación presentamos las dimensiones y preguntas orientadoras para la elaboración de los cuadernos de reflexión entregadas al inicio del curso, que sirvieron para analizar la información documentada:

Tabla 12: Dimensiones utilizadas en el análisis de los cuadernos de reflexión

DIMENSIONES	PREGUNTAS ORIENTADORAS
Formación personal	¿Cómo vivenció la experiencia?
Formación actitudinal	¿Qué sentiría un niño/a?
Formación didáctica	¿Cómo lo implementaría?
Formación profesional	¿Qué me aporta a mi formación profesional?
Formación disciplinar	¿Qué aprendí?

Fuente: Elaboración propia

Dado el carácter voluntario de elaboración de las reflexiones existió una variabilidad en la números de entregas. A continuación se señalan las entregas realizadas por cada una de las participantes:

Tabla 13: Número de cuadernos de reflexión entregados por estudiante participante

Nº	CODIGO IDENTIFICACIÓN	NOMBRE	Nº DE ENTREGAS DE CUADERNO DE REFLEXIÓN
1	BPI	Andrea	3
2	BH	Andrea	10
3	BC	Alejandra	11
4	BG	Catalina	2
5	BF	Marcela	11
6	BB	Josefina	12
7	BE	Paz	6
8	BA	Patricia	4
9	BD	Andrea	12

Fuente: Elaboración propia

5.6 Procedimientos

Para el desarrollo de la investigación, los profesionales expertos fueron contactados de manera telefónica y concertando un lugar de entrevista. El desarrollo de las entrevistas se realizó con cada una de las expertas de forma individual.

Los estudiantes que al finalizar el curso cumplieron con el criterio de aprobación del curso y asistencia, recibieron una invitación vía e-mail con un listado de horarios en los cuales podían inscribirse. Una vez realizada la inscripción se procedió a confirmar el día, horario y lugar de la entrevista.

Las entrevistas de las estudiantes se realizaron de manera individual en una sala de reunión de la Facultad de Educación de la misma universidad, donde se efectuó la investigación.

Las entrevistas fueron registradas en formato mp3 para su posterior transcripción en formato Word. Los registros de los cuadernos de reflexión fueron recuperados desde la plataforma de la web-curso, en formato Word para su posterior análisis.

Antes de realizar las entrevistas, cada una de las entrevistadas leyó y firmó un *consentimiento informado* autorizando el uso de la información (audio) así como de otras fuentes documentales: cuadernos de reflexión (enviadas a la plataforma-web del curso) o fotografías de los talleres de formación realizados durante el curso (Véase Anexo 1).

5.7 Procedimientos de Análisis

La Teoría Fundamentada (Glaser & Strauss, 1967) se plantea como una construcción teórica, de manera que el análisis de los datos obtenidos, constituyen una estrategia metodológica para la comprensión del fenómeno. En esta misma línea, la confiabilidad en la obtención, descripción e interpretación de los datos permitirá evidenciar la existencia de un fenómeno.

Una herramienta de análisis que distingue a la Teoría Fundamentada, de otras metodologías de investigación cualitativa, es el uso de preguntas, con el propósito de enriquecer el desarrollo teórico ¿Quién? ¿Cómo? ¿Por qué? ¿Dónde? ¿Qué? ¿Cuánto? ¿Con qué resultados? cuyas respuestas proporcionan nuevas pistas para la explicación del fenómeno (Mella, 2003) así como para plantearnos la necesidad de regresar al trabajo de campo para el desarrollo de nuevas entrevistas u observaciones.

El procedimiento utilizado para el análisis de la información recopilada tuvo un carácter descriptivo que permitió establecer categorías amplias y codificaciones iniciales. El desarrollo de codificaciones implicó por un lado descubrir regularidades patrones y tópicos encubiertos en los datos y por otro asignar frases, signos o palabras a los patrones (Colás, 1987).

En la Teoría Fundamentada, se señala que el investigador adquiere una cierta sensibilidad teórica (Ardila & Rueda, 2013; Hernández, 2014; Mella, 2003) que le permite establecer una codificación abierta para la fragmentación y segmentación del texto. De esta forma, se devela la intencionalidad del interlocutor ¿De qué está hablando? ¿Cuál es la intención adscrita a la opinión entregada en el relato?. La codificación abierta permitió en un sentido amplio determinar la dirección que tomaría la investigación, incluso antes de centrarse en un problema concreto.

La idea fue clasificar las expresiones de los relatos obtenidos, los cuales se segmentaron en citas o segmentos según unidades de significados (Flick, 2012; Hernández, 2014) asignándoles códigos o conceptos. De manera paralela, se realizan anotaciones en forma de memos, que pudiesen iluminar la teoría emergente.

La fundamentación de conceptos a partir de los datos obtenidos constituye el propósito central de la Teoría Fundamentada. Esto demanda del investigador la aplicación de un pensamiento no lineal que pueda volver atrás, dando vuelta alrededor de un ítem, mirándolo desde diversos ángulos para crear, deshacer y volver a crear nuevas explicaciones, adentrándose en la perspectiva del otro y siendo fiel a sus apreciaciones.

En el análisis de datos la triangulación de las aportaciones de los diferentes entrevistados (Hernández, 2014; San Martín, 2014) otorgó un análisis desde múltiples perspectivas, para la comprensión del fenómeno estudiado. No obstante, la teoría fundamentada va más allá del método inductivo, organizando los datos a partir de procesos de codificación abierta, que aseguren que las categorías emergen de los datos y no de la literatura que exista sobre el tema.

Para la realización de estas agrupaciones de segmentos o incidentes similares que conforman categorías, existen diversos software de análisis de datos, entre los cuales se encuentran los siguientes: NVIVO, ATLAS-TI, NUDIST, entre otros.

Los software para el análisis cualitativos de datos, asistidos por computador, permiten realizar procedimientos metodológicos, a través del análisis inductivo de los datos en la búsqueda de regularidades y frecuencias, con el propósito de establecer relaciones que orienten el desarrollo de una Teoría Fundamentada.

Al respecto, San Martín (2014) señala que existiría una cierta reticencia en algunos investigadores cualitativos para incorporar el uso de programas informáticos, desde aquellos en donde persistiría el uso de técnicas “artesanales” otros que incorporación programas computacionales (procesadores de texto y planillas de cálculo) y un tercer grupo que preferiría el uso de programas informáticos específicos.

Para el desarrollo de esta investigación, se realizó la trayectoria de análisis siguiendo cada uno de los estilos anteriormente señalados. De esta manera, se trabajó con lápices de colores, tijeras, anotaciones al margen y dibujos en pizarra, para el análisis de las entrevistas y de los cuadernos de reflexión. Se utilizaron procesadores de textos para la organización de la información en dimensiones y sistematización de las relaciones entre los conceptos. Además se trabajó con el programa power-point en la elaboración de los diagramas que fueron emergiendo de los diversos análisis.

Esto permitió orientar un segundo nivel de análisis, basado en la codificación axial, respecto de la búsqueda de relaciones entre los datos obtenidos. De manera paralela, permitió plantear nuevas interrogantes e hipótesis, respecto del fenómeno estudiado. De este análisis, surgió la necesidad de realizar una segunda entrevista a los estudiantes participantes.

Una de las herramientas metodológicas utilizadas para el desarrollo interpretativo de análisis de los datos, fue el modelo propuesto por Strauss & Corbin (1990). Este modelo propone una interpretación de los fenómenos que abarca: las causas y consecuencias, el contexto y las estrategias utilizadas, por quienes participan del fenómeno estudiado. A continuación se presenta el modelo:

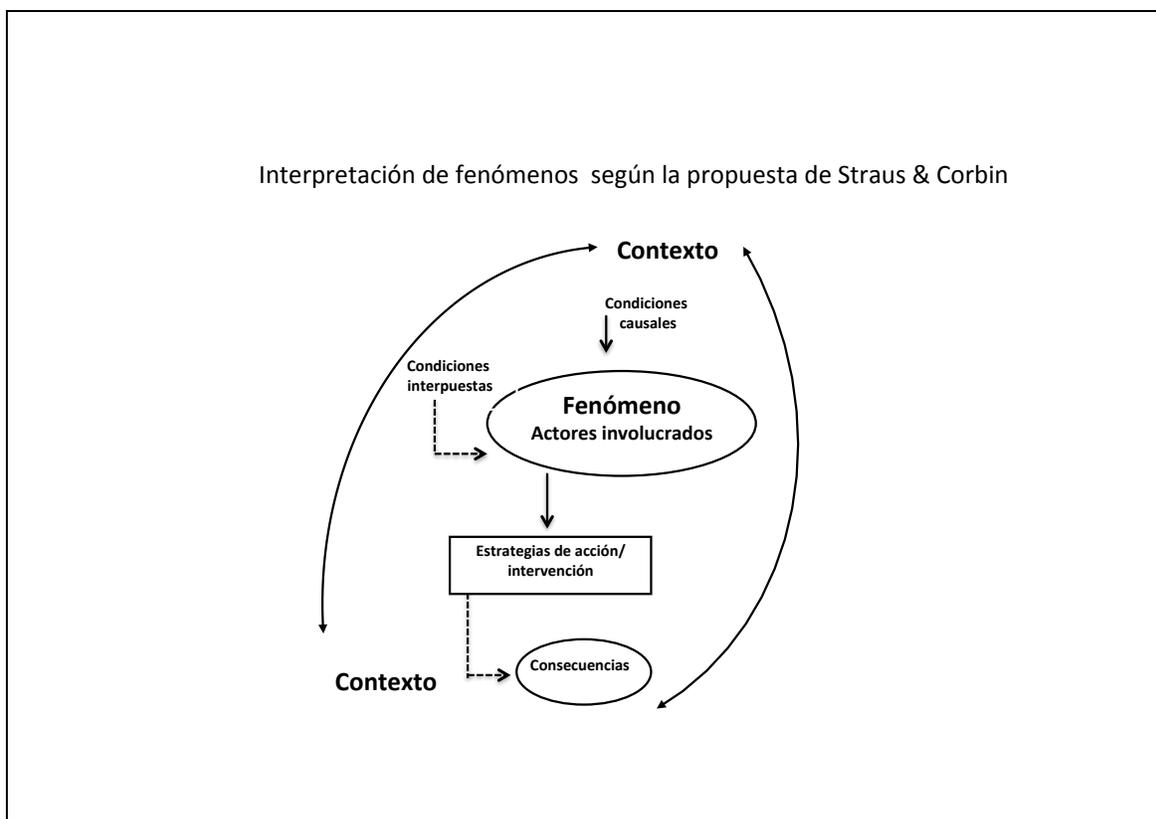


Figura 16: Modelo de interpretación de fenómenos⁴⁷.
Fuente: Strauss & Corbin (1990)

⁴⁷ La interacción entre las condiciones, las respuestas de los actores y las consecuencias resultantes es sólo una guía conceptual para el análisis de fenómenos.

De esta forma, se estableció una Teoría Fundamentada en la descripción de alto nivel de relaciones, patrones y pautas presentes en los datos obtenidos, así como condiciones en los cuales los sujetos involucrados las aplicaban, estableciendo un ordenamiento conceptual (Strauss & Corbin, 2002). En definitiva el establecimiento de ciertas relaciones, implicaciones, condiciones y consecuencias, permitió obtener una comprensión del fenómeno estudiando, estableciendo una Teoría Fundamentada en evidencias empíricas.

Una vez concluido este trabajo, se utilizó el programa Atlas-ti de manera de complementar el trabajo realizado. Para esto, se procedió a crear una unidad hermenéutica incorporando todo el material: entrevistas a los diversos participantes y cuadernos de reflexión, y se establecieron códigos, en base a lo anteriormente relevado en el análisis manual.

CAPÍTULO 6: Análisis de los Resultados

Una vez realizadas las primeras entrevistas y el proceso de transcripción a formato *word*, se inició el proceso de análisis. Para ello se seleccionaron unidades relevantes y significativas, las que posteriormente fueron categorizadas en un sistema abierto derivado de la propia lectura de los datos (Olmedo & Buendía, 2009). De esta manera, el análisis se focalizó en la búsqueda de regularidades que permitieran la construcción de significados.

En la organización de categorías de análisis, fueron consideradas las siguientes condiciones:

- ✓ Exhaustividad: cualquiera unidad de significado debe ser ubicada en una categoría.
- ✓ Exclusión mutua: cada unidad de significado debe incluirse en una sola categoría, sin solapamientos.
- ✓ Clasificación: el conjunto de categorías de un sistema debe responder a un principio de clasificación interno.

La información fue recopilada utilizando los instrumentos de recolección de datos ya señalados: entrevistas semi-estructuradas en profundidad a expertos, estudiantes y estudiantes-ayudantes y los cuadernos de reflexión de los estudiantes entrevistados.

El propósito de utilización de diversos instrumentos y variedad de participantes, tuvo el propósito de otorgar validez a las interpretaciones a partir de la triangulación de la información (Olmedo & Buendía, 2009).

El informe de resultados que se presenta a continuación fue organizado siguiendo el orden cronológico de desarrollo de las entrevistas. No obstante, se desarrolló un análisis comparativo constante realizando lecturas y re-lecturas del material, de manera de trascender la mera descripción de los datos en relaciones cada vez mas abstractas.

6.1 Entrevistas a Expertos

En la entrevista a los expertos se abordaron las dimensiones relacionadas con la formación inicial del profesorado (Véase cuadro 9) y dentro de ésta, la formación en la Didáctica de la Motricidad para profesoras de Educación Infantil.

El propósito de las entrevistas fue recopilar información sustentada en su propia experiencia docente, indagando en la visión pedagógica de los académicos, así como en las estrategias metodológicas utilizadas en diversas universidades de Chile. De esta manera, fue posible contar con perspectivas diferentes a la del investigador respecto de esta área de formación de las profesoras de Educación Infantil.

Los análisis preliminares de la información obtenida en las tres entrevistas a expertos (Véase Anexo) permitió focalizar y abstraer ciertos conceptos para transformarlos a continuación en datos (Colás & Buendía, 1992) desde una toma de distancia analítica.

Asimismo, fue posible establecer las primeras categorías y descubrir desde una sensibilidad teórica (San Martín, 2014) las primeras relaciones. Como señala la Teoría Fundamentada, esta acción es posible gracias a la experiencia del investigador quien discrimina aquellos aspectos relevantes de otros, menos significativos. A continuación se presenta un ejemplo del trabajo desarrollado de manera manual:

Tabla 14: **Ejemplo de citas comentadas de análisis manual de entrevistas a expertos**

citas	Comentarios al margen (MEMOS)
“estamos hablando de efectivamente que tenemos que hacer una reeducación corpórea de dos años intensivos, a lo bajo así, tres veces a la semana. Que ellas disfruten lo que están haciendo, no logran disfrutarlo. No logran disfrutarlo. Claro, lo pasan bien en la clase pero no logran disfrutarlo. En cambio, al revés, los de educación física como ya vienen con todo este bagaje motriz espectacular, que por algo están estudiando educación física, que tienen un bagaje para atrás de hecho diecinueve años, dieciocho años, ese no es el conflicto. El conflicto es que no logran bajar al nivel de párvulo con el lenguaje, con su disposición, en	Cuáles son las evidencias para estos supuestos? El análisis es en función de las habilidades motrices o de la formación profesional?

<p>cambio a las otras niñas les falta diecinueve o dieciocho años de vivencia motriz” (E1.18)</p> <p>“Yo creo que el cambio significativo es el trabajo corporal... Es la vinculación del cuerpo docente, donde me incluyo, con este grupo de alumnos o de estudiantes a través de mí propio cuerpo” (E3.6)</p> <p>“En relación a la formación de profesores de educación física y la posibilidad de que ellos se inserten en el ámbito laboral, ya sea a realizar clases con educación de párvulo, estamos con una deuda. Primero porque la formación de los profesores eso está recién instalándose... Y por tanto, no se siente como propia la atención de los preescolares. Sin embargo, es una realidad que se está asumiendo en el camino... atendiendo una necesidad que en el fondo se les está imponiendo, que está surgiendo, que es una posibilidad, pero no necesariamente de la cual se han hecho cargo y por tanto sin experiencia en el área” (E2.1)</p>	<p>Rescata la importancia del trabajo corporal (talleres)</p> <p>Contexto nacional, necesidad social y respuesta frente a la demanda del campo laboral</p>
---	--

Fuente: Elaboración propia

Una vez realizada la selección de segmentos significativos de cada una de las entrevistas de los expertos, se procedió a diseñar un esquema gráfico donde se representase el conjunto de temas significativos abordados. Se establecieron y posteriormente graficaron las primeras relaciones agrupando las citas según un denominador común, en lo que los autores ha denominado como una codificación abierta (Valles, 1999).

El diagrama que a continuación se presenta señala las dimensiones abordadas en la entrevista a expertos. Junto a los temas abordados se han asociado conceptos, de manera de contar con una perspectiva general para orientar un posterior análisis de los datos, estableciendo relaciones de causalidad o condicionalidad respecto del fenómeno investigado:

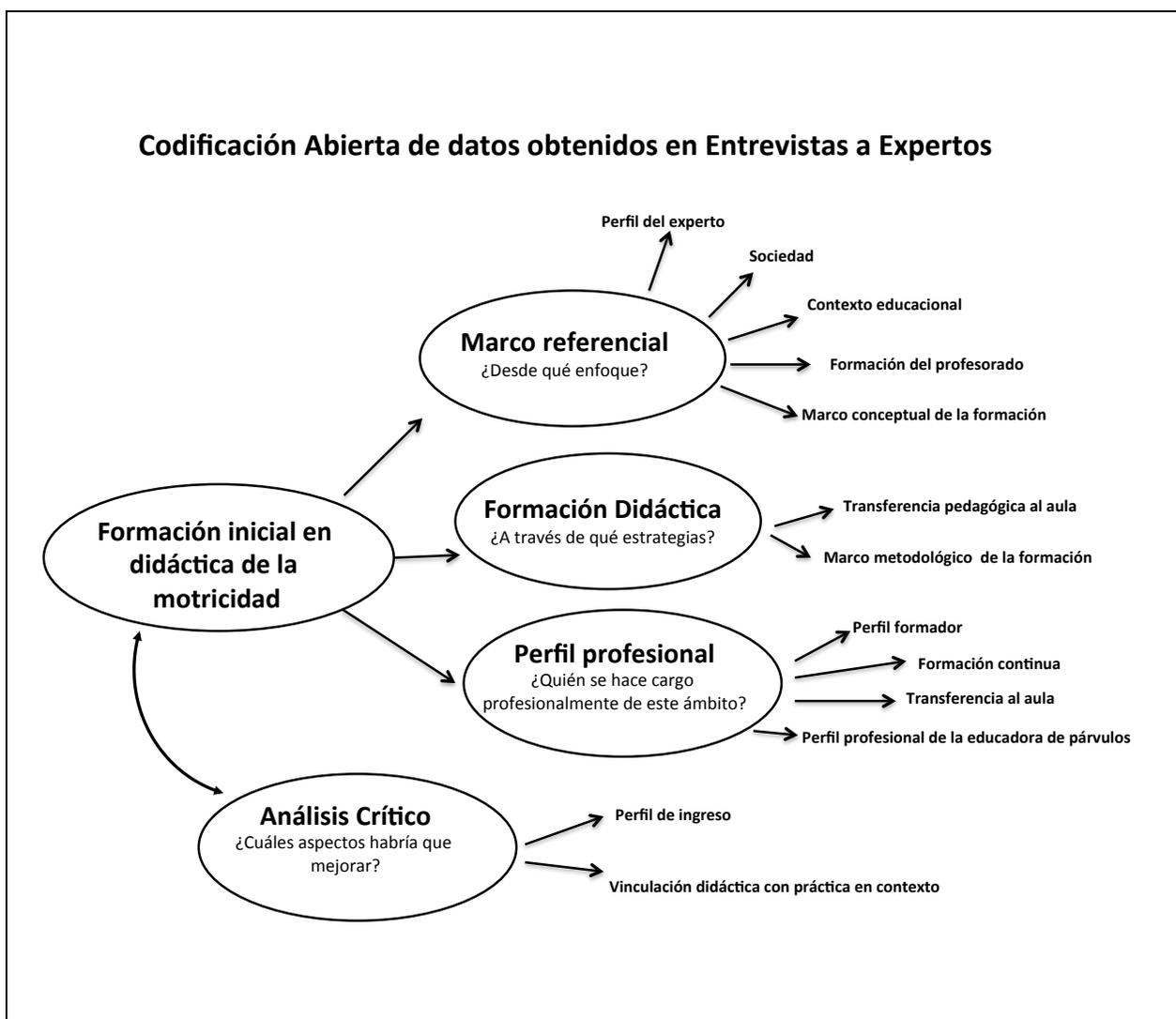


Figura 17: Diagrama de Codificación Abierta de Entrevistas de Expertos
Fuente: Elaboración propia

Como se señala en el diagrama el foco de la entrevista estuvo centrado en la Formación Inicial en didáctica de la motricidad. En ella los expertos realizan un análisis del contexto, abarcando temas referidos al modelo de sociedad, al contexto escolar y del desafío de que la formación impacte en el proceso de transferencia al aula. Dan cuenta de algunas

estrategias metodológicas que utilizan en la formación del profesorado de educación infantil con una proyección al campo profesional.

Emergen ciertas inquietudes respecto de la idoneidad profesional para el abordaje de esta área en el contexto escolar. Se destaca como una dimensión emergente, señalada desde el análisis crítico del fenómeno (véase figura 17) donde se plantean algunas propuestas de mejoramiento.

En esta etapa del proceso, la organización descriptiva de los datos permitió como señalan Miles & Huberman (1984) identificar ciertas características del registro atribuyéndoles un contenido a cada segmento y contando con ciertos elementos para construir una codificación axial basada en las relaciones entre los datos.

Asimismo, este primer análisis de las entrevistas permitió contar con un rango de plausibilidad, otorgando al investigador un tiempo de reflexión que permitiera que la información recogida hablara por sí sola, sin apresurar o forzar las conclusiones de los datos.

A continuación y teniendo como base el diseño señalado (véase figura 17) se realizó un segundo análisis de datos, estableciendo algunas relaciones que dieron como resultado un segundo diagrama de Codificación Abierta (véase figura 18) con un desglose más preciso de los temas abordados por los expertos en las entrevistas realizadas.

El diseño de un segundo diagrama, permite una visualización de las apreciaciones señaladas por los expertos para cada una de las dimensiones abordadas, vinculadas a la formación en didáctica de la motricidad.

Se han querido destacar, en el recuadro inferior izquierdo del diagrama (véase figura 18) dos aspectos que corresponden a apreciaciones de los expertos y que requerirían de una mayor profundización, pero que escapan de la temática abordada en esta investigación.

Uno de ellos, referido al campo laboral, específicamente a la necesidad de desarrollar un trabajo de interdisciplinariedad, entre el profesorado de educación infantil y el profesor de educación física⁴⁸ planteando la necesidad de ampliar la formación continua de ambos, de manera de estar capacitados para trabajar de manera conjunta en el desarrollo de programas hacia la infancia, desde la disciplina de la motricidad.

Un segundo tema, que aparece como emergente y que no será abordado en esta investigación, es señalado por los expertos como relevante debido a la relevancia otorgada al modelamiento de la expresión corporal en los estudiantes del profesorado de educación infantil. Ambas temáticas abren una serie de interrogantes, otorgando una nueva perspectiva a la discusión final.



Figura 18: Segundo Diagrama de Codificación Abierta de Entrevista a Expertos
Fuente: Elaboración propia

⁴⁸ En Chile, la formación del profesorado de Educación Física, está enfocada en la educación secundaria.

Es posible apreciar en el diagrama señalado (véase figura 18) la relevancia otorgada por los expertos entrevistados al *Contexto*, que generaría una serie de condiciones a considerar en la propuesta formativa referida a la formación del profesorado en general y a la formación didáctica en particular, respondiendo a diversas perspectivas epistemológicas.

6.1.1. Contexto

Los expertos, dan cuenta de algunas *condiciones causales* vinculadas al modelo de sociedad que ejercerían una presión a las instituciones formadoras en relación a las expectativas y desempeños en el campo laboral.

Entre los aspectos señalados, aparece el modelo económico mercantilista, centrado en resultados y donde se espera que los profesionales de la educación respondan de manera eficaz con una pedagogía centrada en resultados.

Esto se reflejaría, según otro experto en la tendencia actual de estandarización de los procesos educativos lo que involucraría una pérdida de identidad en el ejercicio profesional, relegando al profesor a una labor técnica.

No obstante, uno de los expertos a pesar del panorama poco favorable, mantiene la firme convicción de que la educación basada en un enfoque de derechos, cambia el mundo.

Como *consecuencia* del contexto imperante y las condiciones impuestas por la sociedad, la escuela y las formas de enseñanza se verían afectadas en la forma de abordar los aprendizajes. Así como también el rol que la actividad física está teniendo en los niveles de preescolar, desde su propia experiencia.

La escuela a consecuencia de estas condiciones estaría enfocada en los resultados, lo que resultaría en una enseñanza fragmentada y donde el desarrollo cognitivo temprano de los niños es visto como una forma de efectividad del aprendizaje.

Esto, a juicio de los expertos, estaría ejerciendo una presión importante en los procesos de formación inicial del profesorado debido a las necesidades del campo profesional (Véase Cuadro 16). Así, la reflexión acerca del rol que cumple la educación en el desarrollo humano adquiere un papel gravitante.

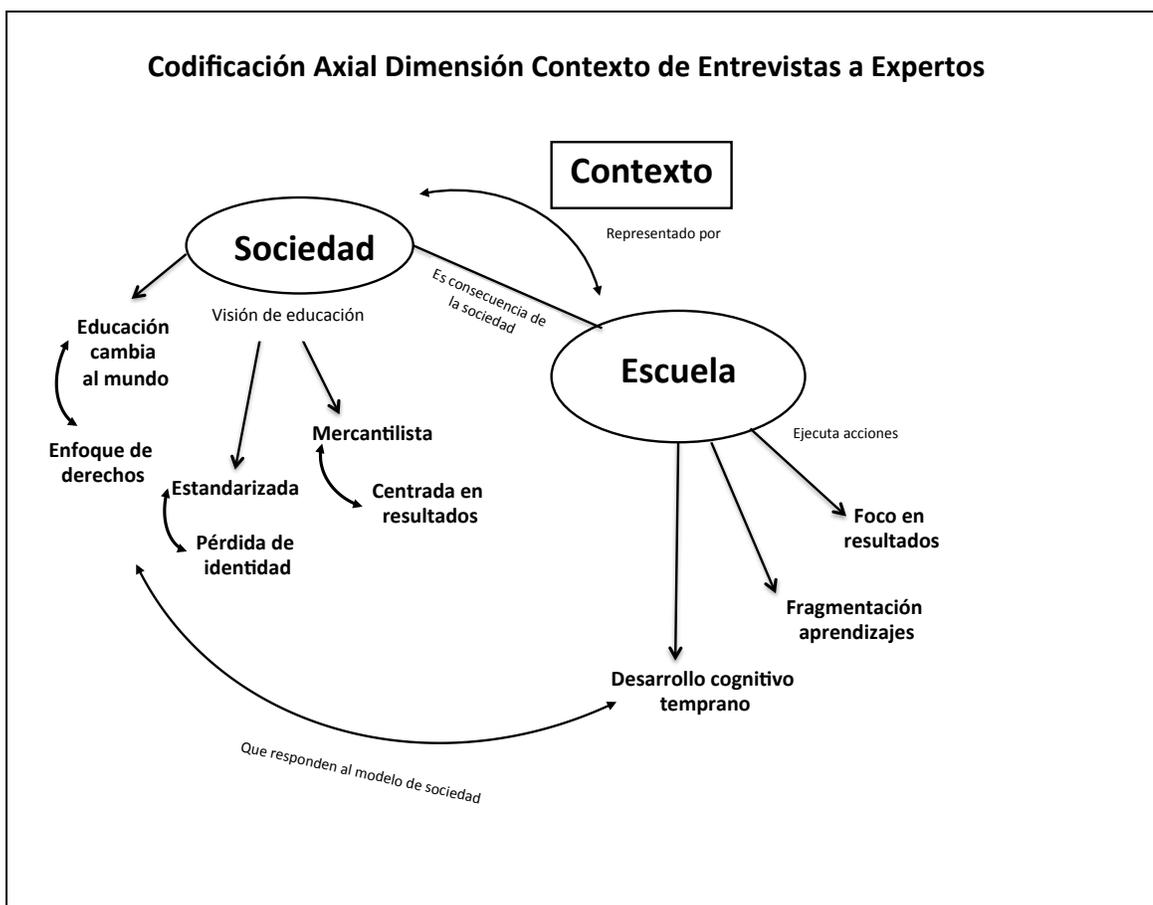


Figura 19: Diagrama de Codificación Axial de entrevista a Expertos, dimensión Contexto
Fuente: Elaboración propia

A continuación se presenta algunas de las apreciaciones señaladas por los expertos referidas al contexto (Véase Anexo):

Paradigma socio-educativo

☞ 83:1 Creo que en Chile hay un desorden con respecto a la educación, porque básicamente por un lado hay qu...

In Document:

📄 83 ATLAS_E1.doc

Content:

Creo que en Chile hay un desorden con respecto a la educación, porque básicamente por un lado hay quienes creemos que la educación es un elemento de sacar a la gente de la pobreza, de enseñarles mucho, de que son principios básicos, que son principios de derecho. Y, por otro lado, está el neoliberalismo que dice que no, que hay que ser un esclavo y que no estudien y que no aprendan y que sigan siendo esclavos.

☞ 85:3 hay como este modelo, que es el modelo de los resultados, de los resultados académicos, de los resul...

In Document:

📄 85 ATLAS_E3.doc

Content:

hay como este modelo, que es el modelo de los resultados, de los resultados académicos, de los resultados, todo tiene que ser medible, cuantificable, en pos de un beneficio, de un cambio cuantitativo más que cualitativo.

☞ 84:13 Desde el momento en donde todo se estandariza, desde el momento donde se pierde la identidad, que en...

In Document:

📄 84 ATLAS_E2.doc

Content:

Desde el momento en donde todo se estandariza, desde el momento donde se pierde la identidad, que en el fondo definirnos quiénes somos, qué queremos, qué tipo de país somos, qué tipo de país queremos ser; qué tipo de sociedad es la que queremos construir, para qué, para quiénes, cuándo.

Las opiniones de los expertos ratifican el cambio producido en nuestra sociedad, el cual según el estudio de Alonso et al. (2009) es visto con desconfianza y como aparentemente amenazante.

En Chile, el informe de la OCDE (2009) respecto de la formación universitaria, sugiere una mayor cercanía con los empleadores, las asociaciones profesionales y egresados con el propósito de adecuar el perfil de sus graduados ajustando los programas existentes según los estándares de Boloña para que los graduados desarrollarse con flexibilidad.

Al respecto, existen una serie de acciones, iniciadas desde los años noventa a nivel mundial y especialmente en Europa y seguida por los países de América Latina, que han venido avanzando en la promoción de un diálogo entre la sociedad y el mundo académico en cuestiones vinculadas con la garantía de calidad universitaria, como resorte fundamental para enfrentar los retos de la sociedad del conocimiento (Alonso et al., 2009; Bernasconi, 2015).

Las opiniones de los expertos, se sitúan en el campo laboral, específicamente en la escuela y en cómo las consecuencias de este modelo de sociedad ha transformado las prácticas de enseñanza, llevando a los docentes a desarrollar funciones para las que no necesariamente fueron preparados. A continuación algunas citas relevantes de las opiniones entregadas por los expertos (Véase Anexo):

Escuela con foco en resultados

85:18 Cuando yo estoy en un colegio y trabajo en un ambiente, por ejemplo pre básico, vuelvo a sentir esa...

In Document:

85 ATLAS_E3.doc

Content:

Cuando yo estoy en un colegio y trabajo en un ambiente, por ejemplo pre básico, vuelvo a sentir esa sensación de ver a las educadoras se despersonalizan, es como una alienación, finalmente. Entrar en la máquina, entro en la rueda, entro en la rueda todo el rato y ya no me importa quién está frente mío y ya no me importa si le grité y ya no me importa que en la mañana la mamá justo me contó que se había pasado en la noche a la cama, entonces se me olvidó. Y ya no importa porque tengo que producir, producir,

producir. Terminar, terminar la guía, hay que terminar de colorear sin salirse del borde.
No importa el proceso, no importa el proceso.

🗨️ **83:26 Los niños acá no son respetados. Se les adelanta los procesos, tres años dando prueba de ingreso a l...**

In Document:

📄 83 ATLAS_E1.doc

Content:

Los niños acá no son respetados. Se les adelanta los procesos, tres años dando prueba de ingreso a los colegios, los papás traumados y los niños estresados

Uno de los expertos señala, que aunque está convencido de los beneficios del deporte en los primeros años del desarrollo, la escuela lo ha sometido a un modelo cuyo foco tergiversaría su real propósito pues está centrado en los resultados,. De esta forma, se observa una “maquinaria” de competencias deportivas, apoyando el marketing de la institución escolar.

6.1.2. Formación Didáctica del profesorado de Educación Infantil

Respecto de los datos obtenidos referidos a la formación didáctica del profesorado de educación infantil, se elaboró un diagrama (véase figura 20) donde se organizaron las opiniones de los expertos, expresados en conceptos. De esta forma, a partir del análisis descriptivo de la codificación abierta, se develan algunas condiciones que afectaría el desarrollo de una propuesta formativa.

Aparecen opiniones referidas a la tensión que las universidades enfrentan para transitar desde un modelo de formación que estiman demasiado academicista (véase figura 20) hacia uno que incorpore la formación personal y emocional con un sentido humanista.

Consecuentemente, las opiniones señaladas respecto del perfil del formador dan cuenta de la necesaria instalación de un diálogo entre el formador y el estudiante de profesorado de educación infantil. Un diálogo que facilite una mayor empatía frente a las necesidades de

bienestar del alumnado trascendiendo el aprendizaje, como señala Pazos (2006) en la búsqueda del desarrollo personal de las personas.

No obstante, al realizar un análisis más profundo pareciera que las similitudes encontradas en las opiniones de los expertos responden más a sus propias experiencias, trayectoria personal y conocimiento disciplinario que a una perspectiva teórica consensuada. Este aspecto es interesante de relevar dado que en estudios recientes (Calderón, 2015) se señala que el perfil del docente universitario, sería una construcción subjetiva, dinámica y de complejo entramado que adquiere además un carácter particular según la institución donde se desempeñe.

De esta manera, la formación en didáctica, presentaría ciertos matices según el sello institucional donde los docentes han desarrollado su docencia universitaria. Así por ejemplo señalan como referentes teóricos, la teoría de las inteligencias múltiples, los aportes de la neurociencia o el paradigma de la motricidad humana.

Se aprecia no obstante una relativa coincidencia en la utilización de algunas estrategias de enseñanza que se materializan en la implementación de talleres prácticos y actividades de reflexión personal vinculadas a la biografía de sus estudiantes y en la incorporación de aspectos emocionales y de expresión corporal en el proceso formativo.

Respecto de la transferencia de la didáctica al aula, las respuestas son más bien vagas señalando que las estudiantes se ven enfrentadas a contextos en los cuales las prácticas no necesariamente responden a su proceso de formación universitaria, razón por la cual resulta complejo el desarrollo posterior de su acción pedagógica con niños y niñas reales.

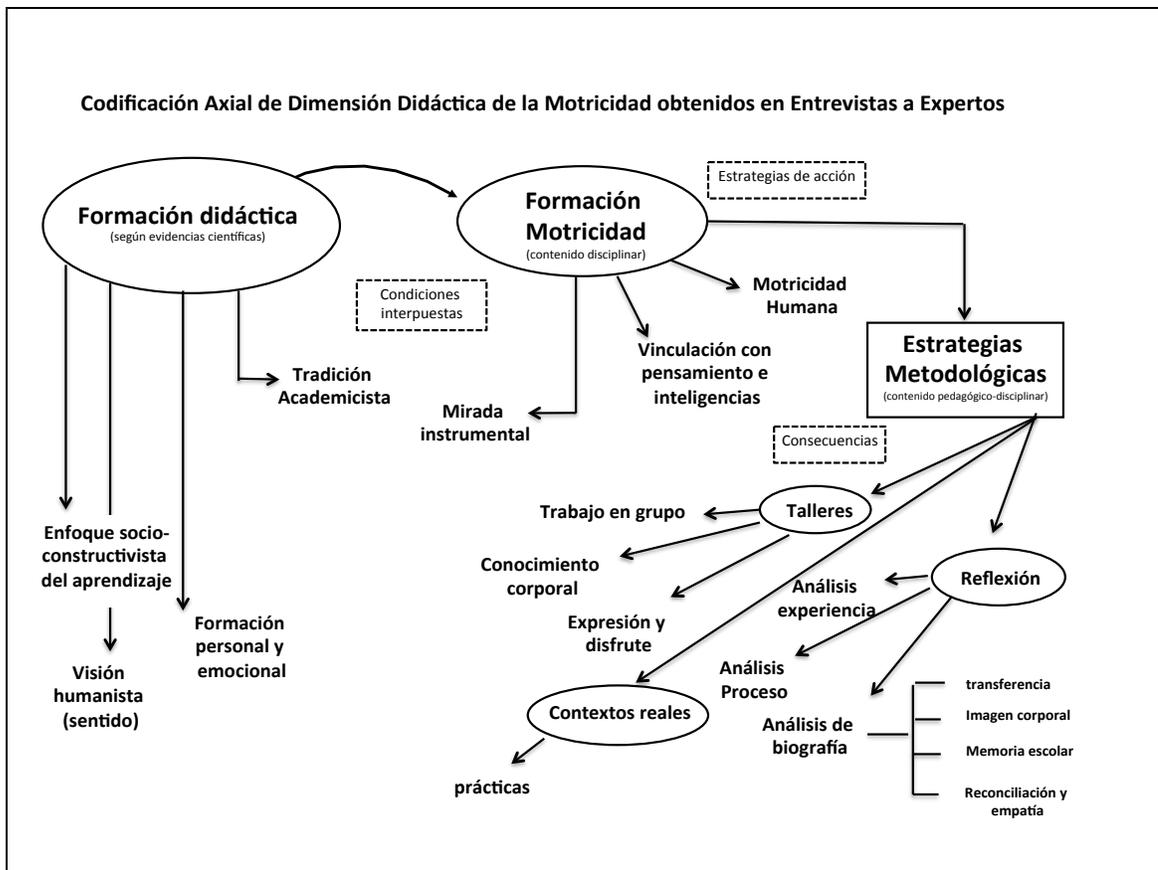


Figura 20: Diagrama de Codificación Axial de entrevista a Expertos, dimensión Formación Didáctica del profesorado de Educación Infantil. Fuente: Elaboración propia

Al respecto, según el informe OCDE (2009) acerca de la educación superior en Chile, se señala que las universidades “otorgan mucho énfasis en la enseñanza del conocimiento teórico, en la sala de clases y no lo suficiente en el desarrollo de la comprensión, destrezas prácticas y capacidad de estudio independiente” (p.27). A continuación algunas citas relevantes:

Marco referencial

🗨️ **85:19 cuando yo entro a estudiar educación de párvulo, que es el trabajar con niños en edad de párvulo, s...**

In Document:

📄 85 ATLAS_E3.doc

Content:

cuando yo entro a estudiar educación de párvulo, que es el trabajar con niños en edad de párvulo, si yo organizo la malla curricular en torno al placer, al juego, al contacto de uno mismo, claro, se puede transformar en un espacio terapéutico efectivamente. Y es como absolutamente mal, como mal mirado, porque es como “y dónde está lo teórico” y “dónde está lo serio del trabajo”. La seriedad, lo rígido, el displacer, ¿cachai? Lo flexible, lo moldeable, el placer y eso no existe. O sea, se vincula un semestre no más [risas]. Porque la academia te impone también una línea académica rígida.

Motivación

🗨️ **84:18 Porque entendiendo que el niño no tiene ninguna posibilidad de elegir cómo va a hacer su camino, por...**

In Document:

📄 84 ATLAS_E2.doc

Content:

Porque entendiendo que el niño no tiene ninguna posibilidad de elegir cómo va a hacer su camino, porque el camino viene impuesto por el sistema que también está dado y está tributando, que en general la posibilidad de hacer alguna diferencia es ese individuo que entra a esa sala de clases con cuarenta individuos. Y si ese individuo que entra ahí es capaz de generar un cambio, son cuarenta personas las que son tocadas

Empatía

🗨️ **85:6 cuando uno dice, porque en realidad saber la técnica, ponte tú, de una ejecución no es lo importante...**

In Document:

📄 85 ATLAS_E3.doc

Content:

cuando uno dice, porque en realidad saber la técnica, ponte tú, de una ejecución no es lo importante sino que qué es lo que ese niño va sintiendo, cómo lo va relacionando, cómo lo va relacionando con los conocimientos cognitivos entregados en el resto de las áreas del colegio, por ejemplo. Me estoy enfrentando con su historia y porque cuando una persona se tiene que relacionar así con un alumno está poniendo también su cuerpo ahí. Y eso crea mucha incomodidad,

Manejo de emociones

🗨️ 85:28 qué es lo que debería tener la formación de formadores, dos cosas: uno es el trabajo corporal como t...

In Document:

📄 85 ATLAS_E3.doc

Content:

qué es lo que debería tener la formación de formadores, dos cosas: uno es el trabajo corporal como transversal a todo el proceso y que ahí podemos discutir de lo que implica este alineamiento como desde lo terapéutico, desde lo personal terapéutico, en fin, qué se yo, y otro es las emociones. Porque si no nos inundan. Nos inundan como un mar y nos desbordan incluso a veces.

Entonces, aparece interesante indagar sobre cómo los expertos se atrevieron a ir más allá de una formación tradicional basada en el aprendizaje de disciplinas deportivas, hacia un abordaje más integral de la formación didáctica. Al respecto, los estudios sobre el conocimiento profesional docente en contextos universitarios, señalan algunas dimensiones subyacentes de especificidad y profesionalización referidas a la valorización de la labor y del conocimiento personal práctico. Es decir, referida a la experiencia sobre la materia que han construido los propios actores (Calderón, 2015) y que han incorporado en su visión acerca de la formación. A continuación algunas citas relevantes:

Enfoque integral de la acción pedagógica

🗨️ 83:10 Como que me hacían mucho más sentido esas cosas que seguir con la metodología aburrida de didáctica...

In Document:

📄 83 ATLAS_E1.doc

Content:

Como que me hacían mucho más sentido esas cosas que seguir con la metodología aburrida de didáctica que nos enseñaban para los deportes,

🗨️ **85:16 En la carrera lo pasé bien, si uno no lo pasa mal, pero me di cuenta que no era eso, no era la técni...**

In Document:

📄 85 ATLAS_E3.doc

Content:

En la carrera lo pasé bien, si uno no lo pasa mal, pero me di cuenta que no era eso, no era la técnica.

🗨️ **85:17 Como que yo decía aquí hay algo más, hay algo más. Y no sé cómo, no me acuerdo, llegué a la psicomot...**

In Document:

📄 85 ATLAS_E3.doc

Content:

Como que yo decía aquí hay algo más, hay algo más. Y no sé cómo, no me acuerdo, llegué a la psicomotricidad. Así fue. Como que, de alguna manera, tenía que unir eso, que no estaba separado.

De esta forma, en las opiniones de los expertos, se aprecia la búsqueda de una didáctica más integral aunque sin un núcleo epistemológico claramente delimitado. Esta didáctica estaría sustentada en sus propias apreciaciones respecto de la formación en este ámbito y específicamente referido al profesorado de educación infantil.

Al hacer referencia a este ámbito, los autores señalan que es necesario detenerse a reflexionar acerca de los referentes conceptuales de esta tarea (Hurtado, 2008) así como sobre una revisión profunda de las concepciones de hombre a la luz de las miradas multidimensionales y complejas de la realidad humana (Tefarikis, 2006).

En esta misma línea, hablar de cuerpo humano significaría trascender el sistema orgánico para comprender al propio humano en una acción que involucra el hacer, el saber, el pensar, el sentir, el comunicar y el querer (E. Trigo, 2000).

Por lo tanto, la reformulación de la praxis y de la nomenclatura de lo que se define hoy en día como motricidad nos plantearía, en tanto docentes formadores, desafíos relevantes para la educación en su conjunto Toro (2006a) desde la formación inicial docente hasta la misma concepción de los procesos de aprendizaje.

Relación motricidad y aprendizaje

85:29 si uno revisa la historia del cuerpo, claro, se hablaba desde este cuerpo instrumento, de esta sanid...

In Document:

85 ATLAS_E3.doc

Content:

si uno revisa la historia del cuerpo, claro, se hablaba desde este cuerpo instrumento, de esta sanidad, de la gimnasia referida al movimiento el pos de una cosa higienista. Y algo tenía que ver, algo tenían razón, si hay que moverse para pensar finalmente. Yo creo que en este minuto lo que más podría avalar lo que tú estás planteando es la neurociencia. Qué parte del cerebro se activa cuando yo estoy moviéndome y en qué parte de la corteza prefrontal esto se transforma en un aprendizaje

84:33 Entonces en el fondo hablar de motricidad se está hablando de todo, es como cuando se habla de educa...

In Document:

84 ATLAS_E2.doc

Content:

Entonces en el fondo hablar de motricidad se está hablando de todo, es como cuando se habla de educación, se habla de sociedad todo el rato, se habla de individuo.

84:34 porque en el fondo a través del movimiento se accede a la relación con los otros, al conocerse a sí...

In Document:

84 ATLAS_E2.doc

Content:

porque en el fondo a través del movimiento se accede a la relación con los otros, al conocerse a sí mismo, porque desde el movimiento se abre el lenguaje. Pero no solamente el lenguaje el conocer palabras, simbolización, sino que en abrir procesos de cambio.

Respecto de las estrategias metodológicas (véase figura 20) que serían frecuentemente utilizadas en la formación del profesorado de educación infantil en el área de la didáctica de la motricidad, los expertos señalan tres ejes esenciales.

Por una parte la realización de talleres prácticos donde las estudiantes vivencien de manera placentera la expresión de su motricidad (Orrego, 2007) en un espacio de encuentro y reconocimiento del otro en la diversidad.

De esta manera la reflexión de las experiencias, deberían contemplar una vinculación con la historia personal de las estudiantes. En esta misma línea aparece como fundamental la vinculación con los contextos reales, la escuela y los niños.

Retroalimentación

83:7 Que se reconcilien con eso, que aprendan a quererse con lo que tienen y si quieren modificarlo de al...

In Document:

83 ATLAS_E1.doc

Content:

Que se reconcilien con eso, que aprendan a quererse con lo que tienen y si quieren modificarlo de alguna forma que sea con la mínima invasión y desde la real emoción que le implica, pero no desde el patrón que tenemos que seguir.

83:8 Porque si no te sientes bien contigo, difícilmente puedes hacer una transferencia pedagógica

In Document:

83 ATLAS_E1.doc

Content:

Porque si no te sientes bien contigo, difícilmente puedes hacer una transferencia pedagógica

○ Interacciones grupales

85:24 a veces es mucho más potente que lo que uno como docente puede generar, porque es el grupo, es un es...

In Document:

85 ATLAS_E3.doc

Content:

a veces es mucho más potente que lo que uno como docente puede generar, porque es el grupo, es un espejo de mí mismo finalmente.

85:25 Entonces es este grupo en donde se consolida finalmente el cambio, algo ocurre, algo va a pasar, en...

In Document:

85 ATLAS_E3.doc

Content:

Entonces es este grupo en donde se consolida finalmente el cambio, algo ocurre, algo va a pasar, en alguna parte se va a mover.

○ Autoconocimiento

83:16 El tema principal que tiene la educadora es que no tienen vivencias motrices. Ellas tienen la teoría...

In Document:

83 ATLAS_E1.doc

Content:

El tema principal que tiene la educadora es que no tienen vivencias motrices. Ellas tienen la teoría, la teoría es espectacular, todo lo que tenga que ver con niños y el lenguaje lo tienen perfecto, la disposición, las ganas, perfecto

Las reflexiones de los expertos, forman parte de las vivencias de los talleres prácticos, ya que según sus opiniones permitirían a las estudiantes realizar un meta-análisis respecto de sus actuaciones, aunque en ocasiones esta reflexión aparezca entrelazada con su propia historia personal y escolar.

Desde esta perspectiva aparecería como necesaria una propuesta pedagógica que piense el ser humano en la educación y no solamente, el ser humano de la educación (Orrego, 2007) superando la mera transmisión de conocimientos y saberes hacia procesos de creación y comprensión de lo humano, que permitan transitar hacia la transformación de los procesos formativos. En esta misma línea, existiría consenso en las declaraciones emanadas del EEES, referido a que las políticas de educación superior deberían enfocarse en el desarrollo personal y en las estrategias que le permitan aportar al bienestar en una sociedad democrática (Alonso et al., 2009) apoyando de esta forma, las propuesta formativas que avancen en esta dirección.

Motivación

☞ 84:14 **Por qué estoy aquí, para qué, por qué, cómo contribuyo y de qué manera eso se alinea con lo que hay...**

In Document:

📄 84 ATLAS_E2.doc

Content:

Por qué estoy aquí, para qué, por qué, cómo contribuyo y de qué manera eso se alinea con lo que hay y cómo puedo ir generando esos pequeños movimientos dentro de lo que está establecido. Eso implica cuestionar, tener una mirada crítica, reflexiva sobre lo que está presente, sobre el propio proceso de formación personal para, de alguna manera, talar inmediatamente la posibilidad de que mi hacer este basado en lo que hicieron conmigo.

Reflexión de vivencias

☞ 85:8 **Y en pregrado ocurre que muchas de las personas, en postgrado también, en pregrado con mayor fuerza...**

In Document:

📄 85 ATLAS_E3.doc

Content:

Y en pregrado ocurre que muchas de las personas, en postgrado también, en pregrado con mayor fuerza porque están todavía con su propia experiencia educacional muy fresca, es que empiezan a relacionar las vivencias que ellos tuvieron en el colegio.

☞ 85:9 **Y empiezan a darse cuenta que estos personajes más significativos, desde lo placentero, son porque n...**

In Document:

📄 85 ATLAS_E3.doc

Content:

Y empiezan a darse cuenta que estos personajes más significativos, desde lo placentero, son porque no es que sabían más sino que se vinculaban mejor. Y tenían una capacidad de escucha y de atención y de contención más grande. Entonces como esas competencias emocionales son las que los hicieron tomar consciencia de que ese es el verdadero aprendizaje. No el que se parara una eminencia y se recitara el libro de memoria, en el fondo.

Un último aspecto que aparece relevado en las opiniones de los expertos, se refiere a la necesaria vinculación de la didáctica con el contexto escolar que permitiría la transferencia de la teoría actual. Esto permitiría trascender una concepción de ser humano instrumentalizada presente aún en las escuelas, donde el cuerpo debe ser instruido a través de una práctica supuestamente educativa (Tefarikis, 2006).

Practica en contextos reales

🗨️ **84:26 Entonces creo yo es súper importante que los estudiantes tenga la posibilidad de participar en estas...**

In Document:

📄 84 ATLAS_E2.doc

Content:

Entonces creo yo es súper importante que los estudiantes tenga la posibilidad de participar en estas observaciones, en observar al otro, en compartir información, en compartir visiones de contextos, en ver cuáles son las diferentes limitancias que existen en cada uno de los elementos, cuáles son las visiones, ver desde qué manera puedo tributar hacia el cambio, entendiendo las distintas realidades en las que está inserto ese niño.

🗨️ **83:23 las que yo vi por lo menos, tengo la sensación de que creen que los niños no les va a dar para más....**

In Document:

📄 83 ATLAS_E1.doc

Content:

las que yo vi por lo menos, tengo la sensación de que creen que los niños no les va a dar para más. Para qué seguir trabajando con ellos si en el fondo son hijos de, no sé, mamá nana, algunos drogadictos, qué se yo. Pero como si fueran de segunda categoría.

Esta visión formativa señalada por los expertos, supone de unas condiciones y recursos pertinentes a los fines propuestos además de una mayor vinculación con el contexto educativo. No obstante aquello, señalan como primordial el contar con un perfil docente que desde una perspectiva más reflexiva del proceso formativo tenga en consideración las diversas dimensiones señaladas en el acompañamiento de la búsqueda de sentido, desde una mirada humanista de los procesos formativos.

Dentro de la filosofía propuesta para la docencia universitaria en el EEES, se considera fundamental el cambio en el rol de los docentes abandonando la tradicional clase magistral, para acompañar al estudiante en su proceso de formación (Agueda & Cruz, 2006) apoyándolo en la responsabilidad de su propia formación.

Disponibilidad corporal

84:42 No sé si es contenido y no sé si la palabra es habilidad, pero en el fondo que es una excusa, esa es...

In Document:

84 ATLAS_E2.doc

Content:

No sé si es contenido y no sé si la palabra es habilidad, pero en el fondo que es una excusa, esa es la palabra. Cuál es la excusa para. Cómo utilizo esto como una excusa como proceso de transformación. ¿Cuál es la excusa que tengo para aportar al proceso de transformación? Y, ¿qué transformación tiene el otro que realizar (no la que yo quiero), sino cuál tiene que realizar el otro? Y de qué manera yo apporto. Y luego desde esa mirada me valido como profesor, me paro en el mundo y tal vez es eso lo que tengo que aportar yo al proceso de formación del profesor

85:26 Cuando uno habla de estrategia metodológica tiene que tener claro que el que está ahí también está p...

In Document:

85 ATLAS_E3.doc

Content:

Cuando uno habla de estrategia metodológica tiene que tener claro que el que está ahí también está poniendo su cuerpo.

85:27 Se hace parte del grupo. Ahora, ahí podemos entrar como en otro detalle porque obviamente hay una re...

In Document:

85 ATLAS_E3.doc

Content:

Se hace parte del grupo. Ahora, ahí podemos entrar como en otro detalle porque obviamente hay una relación que no transversal, quizás, pero que tampoco es asimétrica del todo. Hay que tener ojo ahí, porque uno tiene un rol. Por eso se habla del rol del formador. Y el rol del formador en el trabajo corporal es distinto que el del formador en matemáticas. A pesar de que ponemos el mismo cuerpo.

Como una forma de complementar el análisis de los datos obtenidos y buscando regularidades entre los diferentes registros, temas recurrentes y duplicaciones entre las unidades de análisis del propio experto o entre los diferentes expertos, se elaboró una tabla de frecuencias para sustentar la explicación del fenómeno investigado desde la perspectiva de los expertos. (Véase Tabla 15). A continuación se presentan, la tabla de frecuencia elaboradas a partir del análisis de las entrevistas:

Tabla 15: Frecuencias de respuestas en relación a las categorías de análisis

DIMENSIÓN	CATEGORIA	CÓDIGOS (CONCEPTOS ASOCIADOS)	Expertas				
			E1	E2	E3	TOTAL CITAS EXPERTAS	TOTAL POR ÍTEM
Campo Profesional	Contexto	Paradigma socio-educativo	3	2	3	3	8
		Escuela con foco en resultados	2	1	4	3	7
		Actividades deportivas en la escuela		3		1	3
	Profesionalización	Apropiación del rol	3			1	3
		Carrera docente			1	1	1
		Inter disciplina	2	4		2	6
Formación Inicial	Formación Teórica	Marco referencial		2	1	2	3
	Formación Personal	Motivación		8		1	8
Formación en Didáctica de la Motricidad	Conocimiento Disciplinar	Relación Motricidad Aprendizaje		12	3	2	15
	Conocimiento pedagógico-disciplinar	Integralidad de los Aprendizajes	2			1	2
		Práctica en contextos reales	3	6		2	9
		Retroalimentación	7			1	7
	Talleres	Reflexión de Vivencias		2	4	2	6
		Empatía			2	1	2
		Autoconocimiento	6	1	1	3	8
		Interacciones grupales			3	1	3
	Rol del Formador	Disponibilidad Corporal		1	4	2	5
		Manejo de Emociones			2	1	2
TOTAL CITAS POR EXPERTO			29	41	28		98

Fuente: Elaboración propia

En la categoría *contexto*, aparece con una mayor regularidad en las apreciaciones respecto del modelo de sociedad y consecuentemente con aquello, aparece el foco en los resultados como un aspectos con alta regularidad en el contexto escolar.

En la categoría *formación en didáctica de la motricidad*, destaca la frecuencia de citas referidas al conocimiento disciplinar que entregaría referentes que avalarían la relación entre motricidad y aprendizajes. No obstante, no se aprecia una adhesión explícita a la disciplina de la motricidad humana en todos los expertos.

Por último, en relación a la *dimensión talleres*, aparecen mayoritariamente opiniones referidas a la necesidad de reflexión diversas frecuencias. Algunos otorgan una mayor importancia a las vivencias desde su corporalidad, otros a la reflexión y por último a la vinculación entre la teoría y la práctica. La pregunta que podría ser planteada es cuánto de esta visión responde a sus propias experiencias y desarrollo profesional en el área.

Utilizando la propuesta de Strauss & Corbin (1990) para la interpretación de fenómenos, que contempla: condiciones, interacciones, estrategias/tácticas y consecuencias, elaboramos el siguiente diagrama explicativo del fenómeno investigado, desde la perspectiva de los expertos, se consideró todas las relaciones encontradas en el análisis de los datos de las entrevistas a expertas y las regularidades señaladas en la tabla de frecuencias.

Esto permitió identificar una línea central del relato (Mella, 2003) que integrara las diferentes categorías y permitiera construir una explicación lógica de las condiciones que sustenta sus propuestas formativas, basada en las opiniones de los expertos.

Frente al fenómeno de formación en didáctica de la motricidad del profesorado de educación infantil, es posible apreciar una propuesta que trasciende lo meramente instructivo para entregar una mirada humanista y con mayor sentido. Esta propuesta está articulada con unas estrategias metodológicas que promueven la reflexión y la vinculación con el contexto actual de sociedad y de escuela, en donde sus formas de ver el mundo adquieren sentido y significado (Orrego, 2007)

Interpretación del fenómeno según opiniones de los Expertos

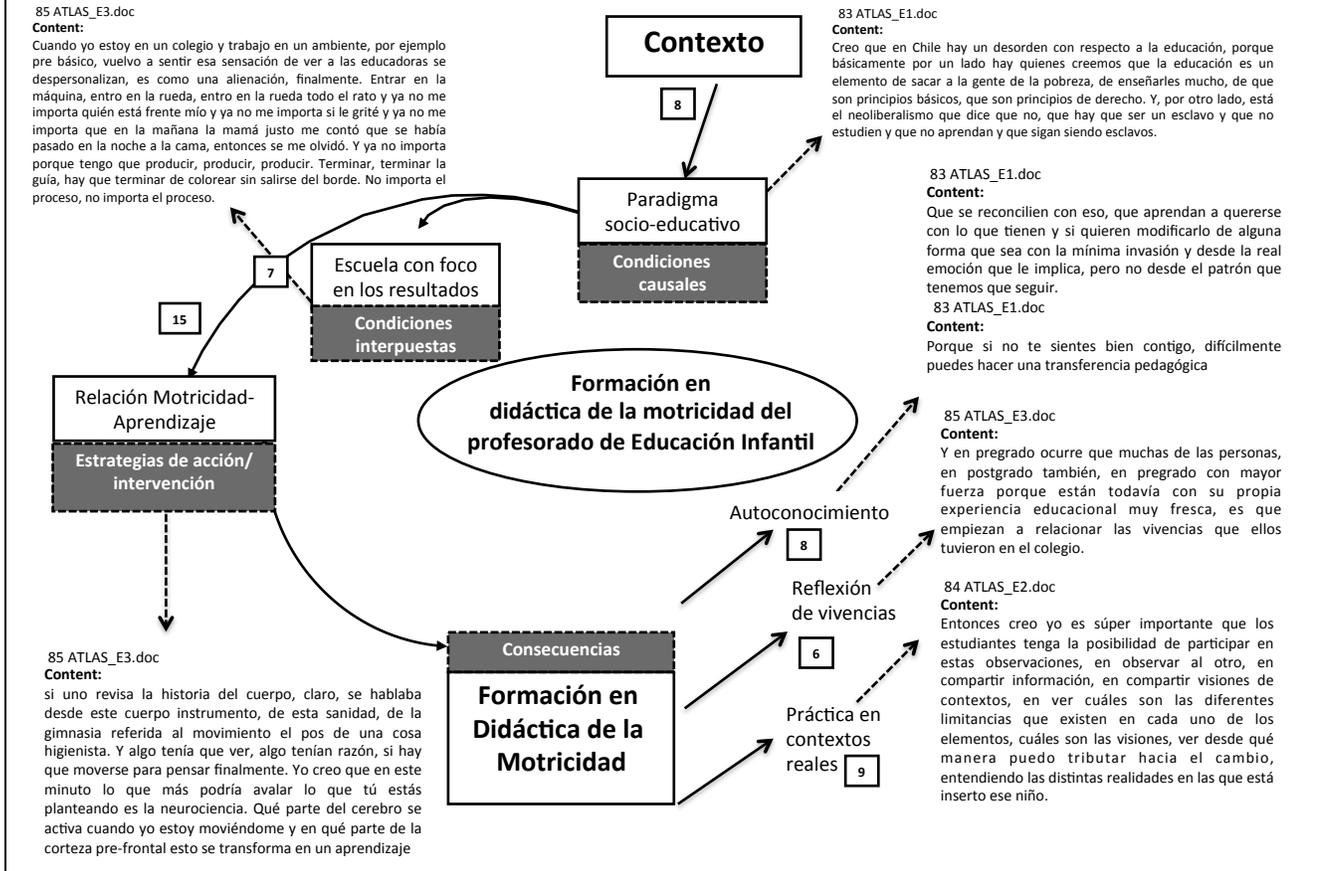


Figura 21: Diagrama con opiniones de Expertos acerca de la Formación en Didáctica de la Motricidad del profesorado de Educación Infantil.
 Fuente: Elaboración propia, según Modelo de Interpretación de Fenómenos de Strass & Corbin (1990)

6.2 Entrevista 1: Estudiantes

En el desarrollo de las entrevistas a estudiantes se aplicó el principio de saturación teórica, cuando no apareció información adicional o nuevos conjuntos de fenómenos para su análisis (Pérez, 1998). Se incorporaron entonces, como participantes a estudiantes–ayudantes, quienes contaban además con la experiencia de apoyo a la ejecución del curso. Sin embargo, las diferencias en los datos obtenidos no fueron mayormente significativas por lo que procedimos a un análisis de conjunto entre los dos grupos de actores entrevistados.

Se procedió a un primer análisis exploratorio (Pérez, 1998) con una lectura general de cada una de las entrevistas, señalando aquellas citas, párrafos, frases o segmentos que aparecían más significativos identificándolos con letras y números para su posterior organización en categorías. Paralelamente, se realizaron anotaciones (memos) respecto de apreciaciones utilizando sensibilidad teórica (Mella, 2003) desde el conocimiento experto que el investigador posee para la detección de relaciones entre las opiniones señaladas. A continuación se presentan algunos ejemplos del trabajo desarrollado.

Tabla 16: Ejemplo de citas comentadas de análisis manual de entrevistas 1 a estudiantes

citas	Comentarios al margen
<p>“siempre me gustó no los niños así como “ay, los niños, juguemos”, me gustaba trabajar con ellos...mi tía,...es educadora de párvulos y, no sé, yo siempre la veía como tan seca en todo lo que hacía y como tan metida en lo que hacía con los niños que eso me inspiró mucho” (EA1.1)</p>	<p>Imagen inspiradora de alguien cercano</p>
<p>“Yo estoy aprendiendo no solamente de la (materia) curso, sino de lo que dicen los diferentes autores y cuál es el planteamiento, lo que me hace tener una mirada crítica hacia lo que dice cada uno de los autores...la observación y la práctica me sirven para ver como si cierto autor lo que está diciendo está bien o realmente no tiene idea lo que está diciendo...El portafolio, cuaderno de campo...Es muy útil porque uno como que se empodera realmente de lo que está ahí. O sea, lo está ahí es mío, yo lo construí, yo lo planifiqué, entonces también veo como mi avance de la planificación que le achunté a nada a la que ya estoy como tomando la rienda del tema” (EB1.14)</p>	<p>Empoderamiento de su formación en el ejercicio en contexto (vinculación teoría-práctica)</p>
<p>“yo encuentro que las cosas más prácticas, porque a pesar de que nosotros</p>	<p>Vinculación de la didáctica con</p>

<p>hicimos estudio de casos, portafolio, pero es distinto...a estrategia...de que nosotros planificáramos, que nosotros aplicáramos, yo creo que me sirvió mucho más que quizás hacer un estudio de caso. Porque el estudio de caso igual era como más teórico, o sea, nosotros observábamos y analizábamos. En cambio aquí era distinto porque aquí era lo que nosotros aplicábamos, lo que nosotros creamos, nosotras mismas como que teníamos que analizar nuestro propio proceso... es como llevar la propia teoría a la práctica” (EC1.6)</p> <p>“si uno pasa muchos años puro aprendiendo teoría y no aplicando nada, como que la teoría es súper perfecta en el papel. No te muestra que a lo mejor un día un niño se despierta de mal humor o tiene un problema en su casa o el mismo apoderado, su mamá tiene algún problema y llega a la sala y hace algo, eso como que la teoría no te lo dice” (EE1.9)</p> <p>“en los talleres uno aprendía como a ponerse en el lugar de los niños, eso me pasaba... como aproximarte más a ellos. Como que te sientes como ellos, entonces más o menos los puedes entender un poco más. Quizás eso me pasaba, que puedo entender que, no sé, en la instancia de juego realmente son súper entretenidas para ellos. O sea, para nosotros también...Yo creo que eso: como poder aproximarme más a ellos y entenderlos más” (EF1.9)</p> <p>“Yo creo que todos sufrimos con los estudios de caso al principio porque era ¡cómo se hace esto! Hay que observar mucho, hay que saber qué observar, hay que registrar rápido y hay que analizar de manera correcta también, con los focos que se piden dependiendo del ramo” (EG1.8)</p> <p>“En relación a los talleres primero...es ponerse concretamente en el lugar del niño y de lo puede ser capaz de hacer, independiente que todos los niños sean distintos...permite que lo abordemos de una manera distinta. Porque cuando uno observa este tipo de situaciones y ya ha estado ahí conscientemente” (EG1.17)</p>	<p>contextos reales</p> <p>Vinculación con contextos reales</p> <p>Desarrollo de la empatía (“ponerse en el lugar del niño”)</p> <p>Habilidades para el desarrollo de la reflexión y la observación</p> <p>Desarrollo de la empatía</p>
--	---

Con esta primera selección de citas de los estudiantes, se establecieron categorías iniciales (Pérez, 1998) o como se define en la Teoría Fundamentada, una codificación abierta agrupando textos en torno a temáticas similares. El siguiente diagrama muestra los resultados obtenidos en la primera codificación abierta realizada a partir del total de entrevistas realizadas a los estudiantes:

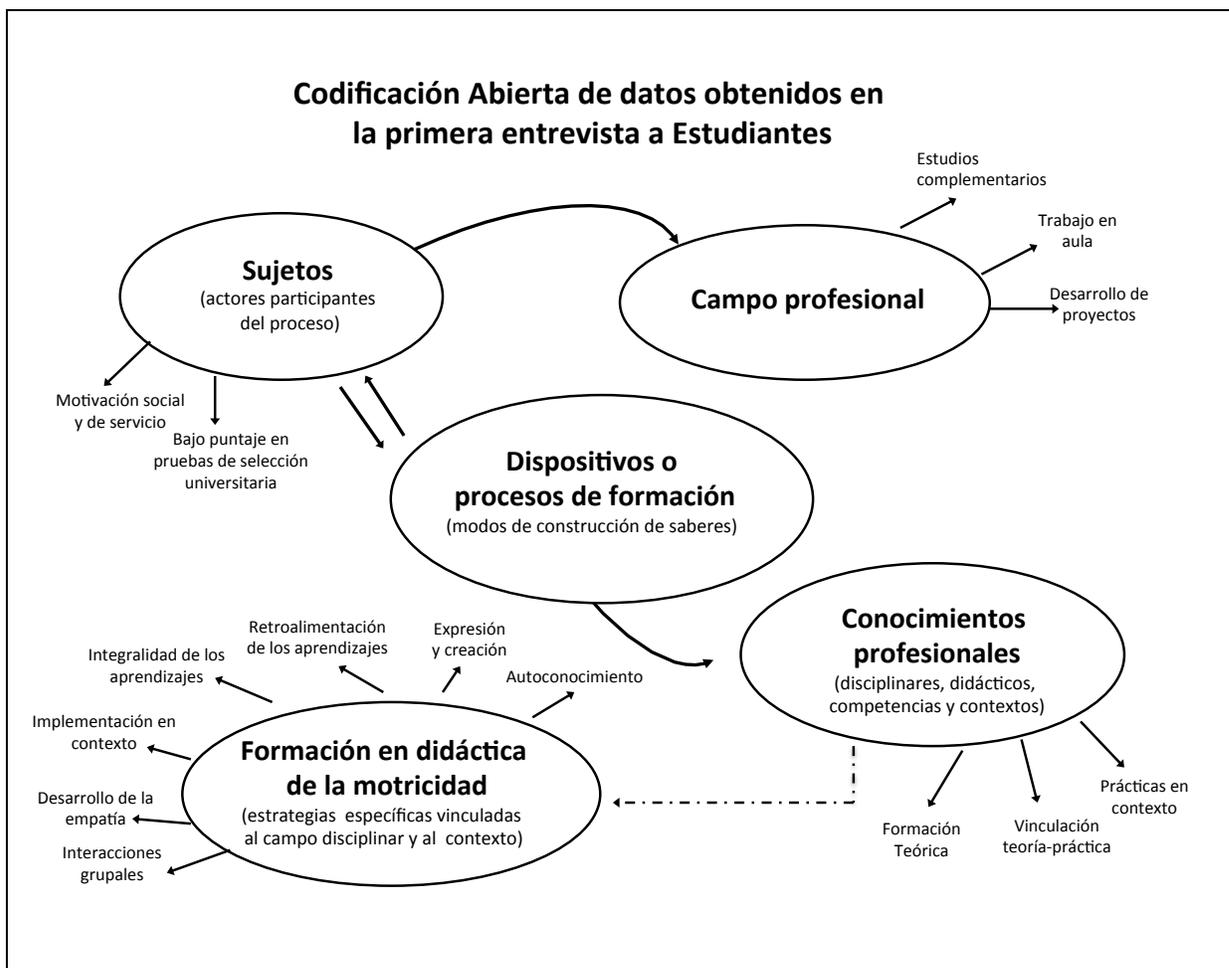


Figura 22: Diagrama de codificación abierta de la entrevista 1 a estudiantes.
Fuente: Elaboración propia

La codificación abierta se representó en un diagrama (véase figura 22) que permitiera una visualización amplia de los temas que aparecieron en relación a las dimensiones previamente sugeridas.

La dimensión de *Formación Didáctica de la Motricidad*, aparece señalada con línea punteada (véase figura 22) de manera de distinguir esta dimensión de las restantes, ya que

se consideró necesario abordar la temática central de la investigación no de manera lineal sino a través del conocimiento del contexto.

6.2.1. Dimensión Sujetos

En el análisis de esta dimensión se buscó organizar las opiniones referidas a la motivación en la elección de su Carrera ya que en la entrevista a expertos aparecían algunas opiniones respecto a las características propias de las estudiantes de educación infantil que indujo a profundizar en el perfil de estudiantes y en la relación que este tenía con la forma de abordaje de la educación integral de los aprendizajes.

Al mismo tiempo, se abordó la temática referida a sus expectativas laborales y de qué forma los participantes se visualizan en la sociedad. Esto permitió al investigador contar con una mayor cercanía con los entrevistados, al mismo tiempo que otorgó la posibilidad de situarse frente al campo profesional acogiendo y profundizando las opiniones de los expertos en relación a las tensiones entre la formación inicial del profesorado y las exigencias de la institución escolar.

Consecuentemente con esto, se profundizó en las opiniones que los participantes tenían respecto de su propia formación inicial y de qué manera ellos visualizaban la pertinencia y efectividad del proceso respecto de las necesidades anteriormente señaladas.

Con cada una de las dimensiones se realizaron tablas de frecuencia de manera de detectar regularidades en las respuestas, respecto de su ingreso y la visión que tenían de su profesión. A continuación se presenta los resultados obtenidos de la dimensión sujetos:

Tabla 17: Frecuencias de respuestas en relación a la dimensión *Sujetos*

DIMENSIÓN	CATEGORIA	CONCEPTOS ASOCIADOS	Estudiantes										TOTAL CITAS ESTUDIANTES	TOTAL CITAS POR CATEGORIA
			EA1	EB1	EC1	ED1	EE1	EF1	EG1	EH1	AJ1	AK1		
SUJETOS	Perfil Estudiantes (ingreso)	Persona inspiradora	1					2	3				3	6
		Área Infantil	1										1	1
		Experiencia laboral o voluntariado		2		2	2			3	4		5	13
		Trascendencia (creencias religiosas)		1			4					2	3	7
		Responsabilidad social				2							1	2
		Bajo puntaje			2						2	3	3	7
	Admisión especial						1					1	1	
	Perfil Estudiantes (egreso)	Desarrollo de proyectos	1										1	1
		Emprendimiento	1										1	1
		Estudios complementarios								1		2	2	3
		Educación para la evangelización					1						1	1
		TOTAL CITAS POR ESTUDIANTE	4	3	2	4	7	3	3	4	6	7		43

Fuente: Elaboración propia

En la dimensión *sujetos* aparece en primer término, el voluntariado o experiencia laboral con niños como el impulso que las condujo a elegir esta profesión. En esta misma línea aparece aunque en menor grado, una motivación social y de servicio relevándose la presencia de una persona inspiradora cercana, profesional del área, quien apoyaría en la definición de su elección.

De esta forma, a partir de las respuestas señaladas por las estudiantes, se establecen algunas relaciones en el análisis de condiciones causales que incidirían en el proceso formativo en términos de compromiso, motivación, entre otros, accediendo a una mejor comprensión del fenómeno estudiado. A continuación se presenta el diagrama (véase figura 23) elaborado a partir de las opiniones vertidas por las estudiantes:

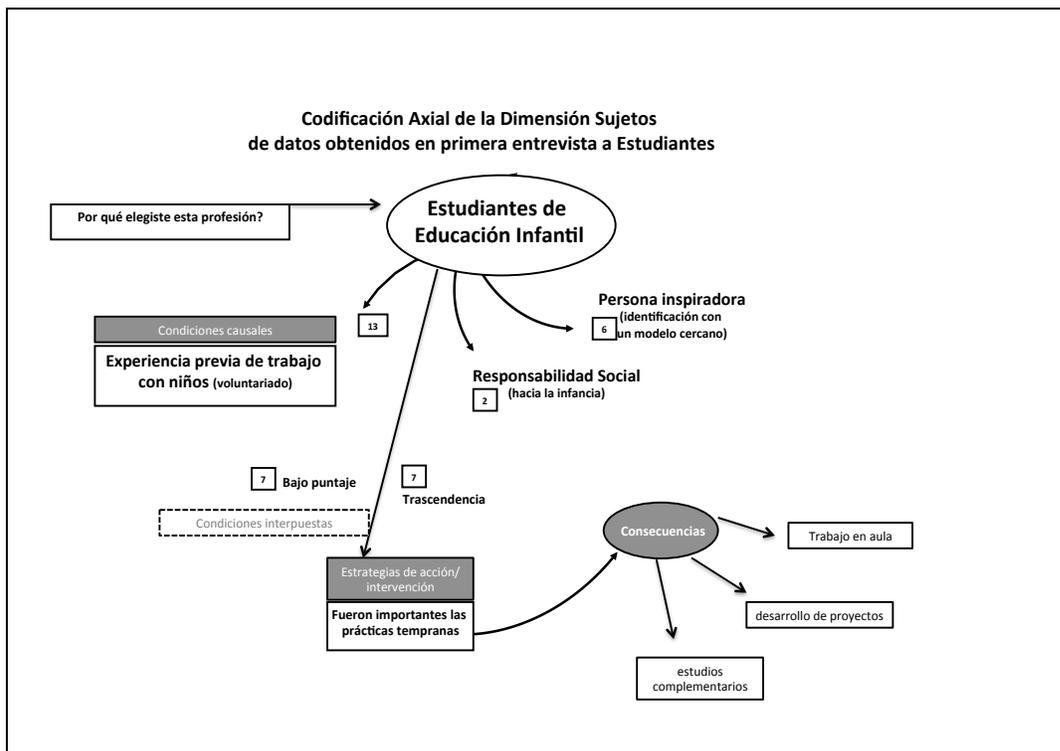


Figura 23: Diagrama de codificación axial de la dimensión sujetos.
Fuente: Elaboración propia

Para el análisis se utilizó conceptos referidos en el modelo de análisis del fenómeno que señala las condiciones, interacciones, estrategias y consecuencias. De esta manera fue posible establecer relaciones de causalidad entre las opiniones vertidas por los estudiantes entrevistados, apareciendo con una mayor frecuencia la experiencia previa de trabajo con niños ya sea en un trabajo remunerado (técnico en educación infantil) o en programas de voluntariado (apadrinaje durante la secundaria).

En esta misma línea, la responsabilidad social unida al mejoramiento de las condiciones de vida de la infancia aparecen entre las opiniones de las estudiantes. Algunas estudiantes

señalaron que además se sintieron inspiradas por personas cercanas, a quienes ellas admiraban por su trabajo.

Algunas de ellas señalan el bajo puntaje en las pruebas de selección como la causa de que hayan ingresado a la Carrera, lo cual se condice con las cifras del puntaje promedio de ingreso a la Carrera a nivel nacional que presenta una brecha de 80 puntos, en relación a propuestas de formación profesional (MINEDUC, 2014). En algunas estudiantes, el trabajo de evangelización ligado a su iglesia es una condición que le da sentido de trascendencia a la elección de su profesión.

Una estrategia de acción que favorece la definición y consecuentemente la permanencia en la Carrera son las prácticas tempranas las cuales tendrían similar efecto que el trabajo voluntario con niños, vinculándolas con un fuerte compromiso social. A continuación se presenta algunas de las citas más relevantes, de esta categoría:

Persona inspiradora

☞ **86:1 siempre me gustó no los niños así como “ay, los niños, juguemos”, me gustaba trabajar con ellos. Apa...**

In Document:

📄 86 ATLAS_EA1.doc

Content:

siempre me gustó no los niños así como “ay, los niños, juguemos”, me gustaba trabajar con ellos. Aparte mi tía, la hermana de mi papá es educadora de párvulos y, no sé, yo siempre la veía como tan seca en todo lo que hacía y como tan metida en lo que hacía con los niños que eso me inspiró mucho.

Experiencia laboral o voluntariado

☞ **90:1 siempre tuve interés por la educación de los niños. Yo desde chiquitita en la iglesia me quedaba con...**

In Document:

📄 90 ATLAS_EE1.doc

Content:

siempre tuve interés por la educación de los niños. Yo desde chiquitita en la iglesia me quedaba con los niños cuidándolos cuando habían actividades especiales, jugábamos, como que siempre tuve ese feeling.

🗨️ **90:2 llegué a educación parvularia ya con experiencia en trabajos con niños en la iglesia, haciendo clase...**

In Document:

📄 90 ATLAS_EE1.doc

Content:

llegué a educación parvularia ya con experiencia en trabajos con niños en la iglesia, haciendo clases desde los quince años

🗨️ **93:1 yo quería estudiar gastronomía o educación física, que era como lo que...que era muy atleta en el cole...**

In Document:

📄 93 ATLAS_EH1.doc

Content:

yo quería estudiar gastronomía o educación física, que era como lo que...que era muy atleta en el colegio. Y en tercero medio en el colegio nosotros tenemos el apadrinaje, que es que los de tercero y cuarto medio apadrinan a un niño de primer básico porque pasan de un patio a otro, de kínder a primero.

6.2.2. Dimensión Campo Profesional

Como consecuencia de las diversas condiciones de ingreso a la carrera emergen una serie de proyecciones respecto de su propia inserción en el campo profesional, apareciendo el trabajo en aula como una de las proyecciones entre otras, vinculadas al desarrollo de proyectos hacia la infancia, emprendimiento y gestión u otros relacionados con la continuidad de estudios.

Esto podría estar a la vez relacionado con las bajas expectativas salariales que ofrece el sistema escolar a las Educadoras de Párvulos (MINEDUC, 2014) las que no proveen una proyección atractiva. A continuación algunas citas relevantes de esta categoría:

Estudios complementarios

93:4 Como estoy con la beca vocación de profesor tengo que trabajar tres años en particular subvencionado...

In Document:

93 ATLAS_EH1.doc

Content:

Como estoy con la beca vocación de profesor tengo que trabajar tres años en particular subvencionado o municipal, mientras hago eso estudio dos años más y salgo como psicopedagoga. Siento que yo personalmente puedo hacer el cambio mucho más en niños particularmente que en un curso grande, yo. Por mis habilidades, por como soy y yo lo tengo claro.

Desarrollo de proyectos

86:4 se me ocurren tantas ideas locas que no sé qué voy a terminar haciendo. Quizás un tiempo en sala, ot...

In Document:

86 ATLAS_EA1.doc

Content:

se me ocurren tantas ideas locas que no sé qué voy a terminar haciendo. Quizás un tiempo en sala, otro tiempo dedicarle a proyectos grandes que tenemos. Pero me gusta mucho el trabajo en equipo, yo sé que no me gustaría trabajar sola

Educación para la evangelización

90:13 de dónde venimos nosotras, cuál es nuestra historia para atrás, son cosas que en verdad a mí me anim...

In Document:

90 ATLAS_EE1.doc

Content:

de dónde venimos nosotras, cuál es nuestra historia para atrás, son cosas que en verdad a mí me animan a seguir estudiando, a seguir perfeccionándome y me deja la satisfacción que efectivamente yo estaba en la razón, me faltaba muchas cosas que aprender para poder hacer un trabajo realmente como con peso, desde las bases. Porque además este proyecto que yo tengo viene de una creencia espiritual bien fuerte, o sea, yo entré a esta carrera también para poder aplicar todo lo que estoy aprendiendo en mi ministerio allá con los niños en la Iglesia.

Estos argumentos, llevaron al levantamiento de algunas interrogantes durante el proceso investigativo respecto de la heterogeneidad de las estudiantes y del real conocimiento que los profesores tienen de ellos, al momento de impartir la docencia. Asimismo surgen preguntas respecto del involucramiento en su proceso formativo y de cuánto de lo que se imparte en las aulas universitarias responde a su visión del ejercicio profesional y de su propia proyección laboral.

Partiendo de la codificación abierta, se elaboró una tabla de frecuencia con el propósito de organizar las citas en cuanto a regularidades contando con un entramado de relaciones. A continuación se presenta la tabla de frecuencia del campo profesional que incluye el perfil profesional, es decir lo que los estudiantes estiman que sería su labor profesional y la valoración social que ellas creen tiene la sociedad respecto de su profesión.

Tabla 18: Frecuencias de respuestas en relación a la dimensión *Campo profesional*

DIMENSIÓN	CATEGORÍA	CONCEPTOS ASOCIADOS	Estudiantes										TOTAL CITAS ESTUDIANTES	TOTAL CITAS POR CATEGORÍA
			EA1	EB1	EC1	ED1	EE1	EF1	EG1	EH1	AJ1	AK1		
CAMPO PROFESIONAL	Perfil Egreso	Potenciación del desarrollo	1							2	2		3	5
		Aprendizaje de contenidos (base)	1	3									2	4
		Desarrollo integral			1			1	2			1	4	5
		Adaptación social						1		2			2	3
	Profesionalización	Cambio de paradigma	2	2	1	3	3	2	4	4	2	2	10	25
		Institucionalidad		3	1		3		1	6	2		6	16
		Apropiación del rol	4		2	2						3	4	11
		Evaluación de ingreso		2						1		2	3	5
		Formación Inicial	1	1		5				1	1		5	9
	Carrera Docente		2		1				4	4		4	11	
	TOTAL ESTUDIANTE	CITAS POR	9	13	5	11	6	4	7	20	11	8		94

Fuente: Elaboración propia

En la dimensión *Campo profesional* aparecen un gran número de respuestas frente a lo que los estudiantes opinan que es su labor profesional que podría responder a las diferentes posturas frente a la elección de la carrera. Sin embargo se aprecia un número significativo de regularidades referidas a la percepción que la sociedad tiene respecto de su profesión. A continuación presentamos un diagrama de la codificación axial elaborada en base a las opiniones entregadas por las estudiantes.

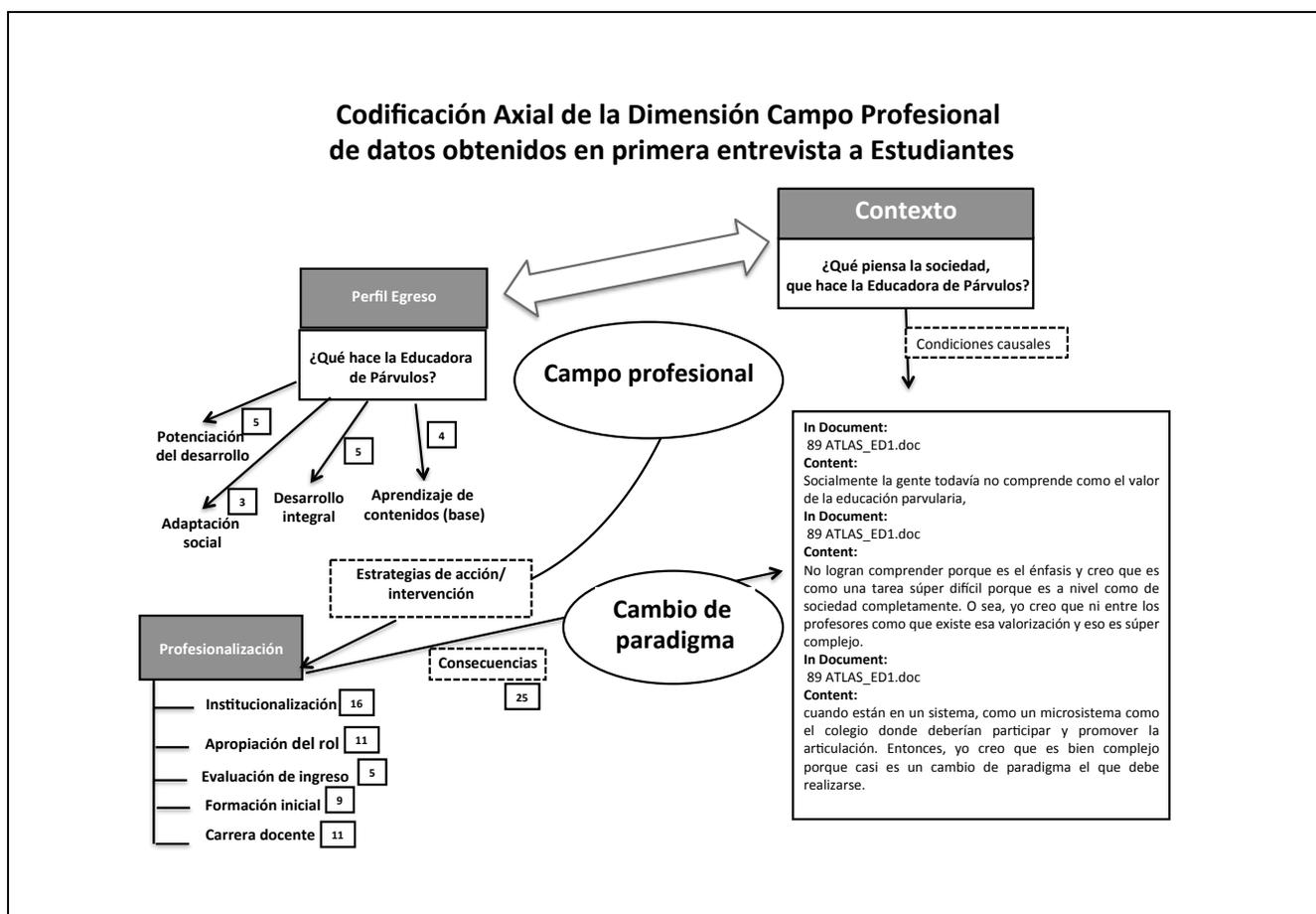


Figura 24: Diagrama de codificación axial de la dimensión Campo profesional.
Fuente: Elaboración propia

Las expresiones señaladas por las estudiantes respecto de la dimensión *Campo profesional* señalan que en la sociedad actual existe poca valorización respecto del ejercicio profesional de la profesora de educación infantil. Esto estaría además tensionado con la propia visión que tienen respecto de su perfil de egreso, aunque aparece con una amplia dispersión, las opiniones referidas a lo que estiman es su rol profesional.

Pareciera que existen diversos énfasis y posturas al respecto, los cuales dependerían de la visión entregadas por los distintos cursos de formación. Algunas opiniones están referidas al desarrollo integral incluido el acompañamiento y potenciación del desarrollo y otras a la adaptación social y al desarrollo de aprendizajes, como base del desarrollo escolar posterior.

Efectivamente en estudios recientes, se da cuenta de la desregularización en Chile del campo laboral, con instituciones que funcionan como guarderías y atendidas por personal técnico en educación infantil (MINEDUC, 2014) junto a otros establecimientos que cuentan con profesionales de excelencia, aunque estas diferencias no son necesariamente conocidas por el público en general.

Frente a la baja valoración social de su profesión, señalan la necesidad de un cambio de paradigma. Para esto es necesario la aplicación de una serie de estrategias de acción, que en su conjunto, permitirían un mejoramiento de la imagen profesional y calidad en el servicio entregado⁴⁹.

Al respecto, en los últimos años en Chile se han generado una serie de acciones para el mejoramiento de la calidad del servicio (MINEDUC, 2014) a través de procesos de acreditación de las Carreras, para una mejor formación inicial. En el año 2016, se promulgó la ley de creación de la Sub-Secretaría de la Educación Parvularia, de manera de institucionalizar el reconocimiento que el desarrollo en los primeros años tiene en el desarrollo de las sociedades.

⁴⁹ Con la Ley 20.835 se crea en el año 2016 la Sub-Secretaría e Intendencia de Educación Parvularia.

Esto ha permitido que este nivel educativo haya sido integrado en el proyecto de mejoramiento de la Carrera Docente, que incluye un mejoramiento de remuneraciones y acceso a perfeccionamiento continuo. Sin embargo, si bien en Chile se observa una voluntad política respecto del mejoramiento del campo profesional de la profesora de educación infantil, no necesariamente es generalizable a todos los países de la región.

Algunas citas representativas de las opiniones de las estudiantes se detallan a continuación:

Apropiación del rol

☞ **86:6 Antes no me lo cuestionaba mucho dentro de la carrera, la verdad. Ni siquiera le tomaba la importanc...**

In Document:

📄 86 ATLAS_EA1.doc

Content:

Antes no me lo cuestionaba mucho dentro de la carrera, la verdad. Ni siquiera le tomaba la importancia ni mucho menos, pero me sorprende mucho lo que hay, no sé cómo explicarlo, en un primer discurso de decir “no, si yo sé que es casi la carrera más importante porque la formación inicial de los niños es fundamental para la persona”, que hay un discurso como de querer decir como conténtate con tu carrera, que sí, es bacán, lo que querai, pero al final igual yo creo que la valoración todavía no está como...no la tienen como tan metida en la cabeza como dicen tenerla o como se cree.

Cambio de paradigma

☞ **89:9 Socialmente la gente todavía no comprende como el valor de la educación parvularia,**

In Document:

📄 89 ATLAS_ED1.doc

Content:

| Socialmente la gente todavía no comprende como el valor de la educación parvularia,

89:10 No logran comprender porque es el énfasis y creo que es como una tarea súper difícil porque es a niv...

In Document:

📄 89 ATLAS_ED1.doc

Content:

No logran comprender porque es el énfasis y creo que es como una tarea súper difícil porque es a nivel como de sociedad completamente. O sea, yo creo que ni entre los profesores como que existe esa valorización y eso es súper complejo.

Institucionalidad

🗨️ **90:8 recién el 2012 se establecieron los estándares y que eso en verdad es una guía bien fuerte para la f...**

In Document:

📄 90 ATLAS_EE1.doc

Content:

recién el 2012 se establecieron los estándares y que eso en verdad es una guía bien fuerte para la formación de educadoras de párvulo. Uno si bien dice ya a lo mejor no abarca todo en profundidad, sentar las bases de estándares mínimos como que debe cumplir es como un factor bien importante al determinar la importancia que se le da. Porque ya está regido bajo un marco, ya uno no hace cualquier cosa. Y se dignifica, porque ya tenemos nombre y tenemos un reglamento que cumplir aunque sea una orientación.

Carrera docente

🗨️ **89:28 He visto muy buenas prácticas y muy malas prácticas al respecto. Yo creo que va totalmente con la fo...**

In Document:

📄 89 ATLAS_ED1.doc

Content:

He visto muy buenas prácticas y muy malas prácticas al respecto. Yo creo que va totalmente con la formación y con el desconocimiento de nosotras, de que no haya una formación continua, permanente al respecto y que repliquen lo que ellas creen que es la educación física del colegio.

De estas opiniones surgen algunas interrogantes, respecto de ¿Cuánto los estudiantes se identifican con una profesión que según sus apreciaciones, tiene un reconocimiento social limitado y que actualmente cuenta con profesionales que en su conjunto no logran ofrecer un servicio de calidad?

Consecuentemente con esto, sería necesario realizar las siguientes preguntas ¿Cuáles son aquellos aspectos que sí los motivan a estudiar esta profesión? ¿Qué actitudes los identifican como profesionales a cargo de la infancia? ¿Cómo los estudiantes enfrentan su proceso formativo, respecto de la imagen que los otros, pares o profesionales en general, tienen respecto de su acción?

A continuación se profundizó en la formación inicial, de manera de indagar en la visión de los participantes acerca de su proceso formativo.

6.2.3. Dimensión Formación Inicial

La codificación abierta, de esta dimensión permitió encontrar ciertos patrones para construir asociaciones entre los datos, elemento decisivo en el proceso de análisis la búsqueda de posibles explicaciones (Pérez, 1998). Las respuesta se agruparon en torno a la dimensión conocimientos profesionales y dentro de la cual se situaron los dispositivos o procesos de formación. Con las citas seleccionadas se elaboró una tabla de frecuencias, para detectar regularidades. A continuación se presenta la tabla de frecuencias elaborada para esta dimensión:

Tabla 19: Frecuencias de respuestas en relación a la dimensión *Formación inicial*.

DIMENSIÓN	CATEGORÍA	CONCEPTOS ASOCIADOS	Estudiantes											TOTAL CITAS ESTUDIANTES	TOTAL CITAS POR CATEGORÍA
			EA1	EB1	EC1	ED1	EE1	EF1	EG1	EH1	AJ1	AK1			
FORMACIÓN INICIAL	Formación Teórica	Marco referencial		4			2		3	1	3			5	13
	Vinculación teoría-práctica	Aplicación de la teoría al contexto		2		3	2		4	4				5	15
	Prácticas	Análisis reflexivo en base a evidencias				9						11		2	20
	Formación personal	Motivación		2			2							2	4
	TOTAL CITAS POR ESTUDIANTE			8		12	6		7	5	14				52

Fuente: Elaboración propia

La tabla de frecuencias da cuenta de diversos aspectos que presentarían una mayor regularidad en las opiniones expresadas por los estudiantes, en primer término se encuentran las opiniones que dan cuenta de la tensión entre teoría y práctica. Ellas valoran como necesaria una formación disciplinar sólida, contando al mismo tiempo con elementos pedagógicos y disciplinares que permitan una adecuada implementación en el contexto.

Aún cuando existe una mayor cantidad de citas en la categoría prácticas, éstas se hayan mayoritariamente alojadas en las opiniones de dos estudiantes. Por lo tanto, se ha estimado que la mayor frecuencia está alojada en la categoría vinculación teoría-práctica.

Haciendo una inmersión en los datos, se establecieron ciertas relaciones y condicionantes representadas en el siguiente diagrama:

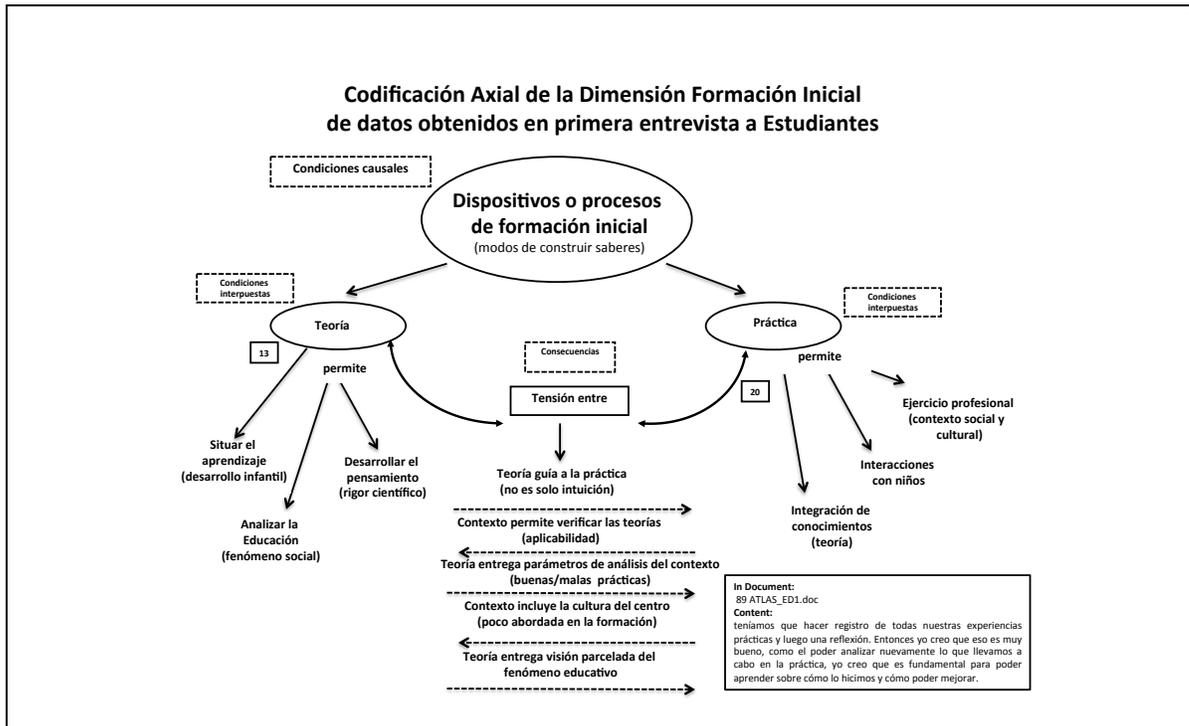


Figura 25: Diagrama de codificación axial de la dimensión Formación inicial.
Fuente: Elaboración propia

Es posible observar que las estudiantes consideran importante el conocimiento teórico, el cual señalan permitiría contar con referentes válido para la toma de decisiones pedagógicas aunque consideran que debido a la complejidad del contexto, la teoría por si sola no es suficiente.

Un profesional de la educación, más que manejar un cúmulo de conocimientos debería aprender a distinguir cómo emplear lo que se sabe, cómo acceder a cómo manejar esa información (Cabo, 2006) junto con aprender a desarrollar actividades meta-cognitivas a partir de los conocimientos adquiridos. Algunas citas representativas de las opiniones vertidas por las estudiantes:

Marco referencial

☞ 92:11 Yo entré a la carrera diciendo quiero saber todo lo que pase en el cerebro humano, porque esa es la...

In Document:

📄 92 ATLAS_EG1.doc

Content:

Yo entré a la carrera diciendo quiero saber todo lo que pase en el cerebro humano, porque esa es la única manera de saber desde dónde abordar los problemas o situaciones que puedan surgir y cómo reaccionar frente a ello. Porque en el fondo si uno sabe qué pasa o qué ha pasado o ha leído los estudios puede más o menos saber cuál es la manera más efectiva de abordar ese tipo de situaciones. Entonces, en ese sentido, todos los ramos que tiene que ver con psicología son indispensables.

☞ 73:20 el primer curso así que uno en verdad ve al niño y uno como que sabe que al final qué es lo que es l...

In Document:

📄 73 ATLAS_AJ1.doc

Content:

el primer curso así que uno en verdad ve al niño y uno como que sabe que al final qué es lo que es la educación inicial es psicopedagogía de la edad infantil, porque esa es como la puerta hacia todas las didácticas.

Aplicación de la teoría al contexto

☞ 90:22 si uno pasa muchos años puro aprendiendo teoría y no aplicando nada, como que la teoría es súper per...

In Document:

📄 90 ATLAS_EE1.doc

Content:

si uno pasa muchos años puro aprendiendo teoría y no aplicando nada, como que la teoría es súper perfecta en el papel. No te muestra que a lo mejor un día un niño se despierta de mal humor o tiene un problema en su casa o el mismo apoderado, su mamá tiene algún problema y llega a la sala y hace algo, eso como que la teoría no te lo dice.

La práctica por su parte, según la opinión de los estudiantes permite verificar el conocimiento adquirido, aunque el contexto resulta sumamente complejo de abordar. Los cursos teóricos no se vinculan a la práctica y en ésta última señalan no contar con espacios de mayor reflexión respecto del ejercicio profesional. A continuación algunas citas representativas:

Análisis reflexivo en base a evidencias

89:20 me pasaba que habían muchas cosas que yo hacía en la práctica y después las escuchaba en el curso, c...

In Document:

89 ATLAS_ED1.doc

Content:

me pasaba que habían muchas cosas que yo hacía en la práctica y después las escuchaba en el curso, como dentro de la materia, y yo decía “ah, yo hice esto; esto hice mal, esto hice bien”, pero no lo conversábamos, como que no se daba ese espacio.

89:22 No se conversan muchos las prácticas al respecto, de hecho a mí me ha pasado mucho, las malas prácti...

In Document:

89 ATLAS_ED1.doc

Content:

No se conversan muchos las prácticas al respecto, de hecho a mí me ha pasado mucho, las malas prácticas no se conversan en práctica. Entonces es difícil aprender desde eso y entonces yo creo que eso falta mucho. Falta poder conversarlas como ver qué haríamos.

89:23 yo siento que quizás las supervisoras no se sienten con las herramientas de poder decir cómo vamos a...

In Document:

89 ATLAS_ED1.doc

Content:

yo siento que quizás las supervisoras no se sienten con las herramientas de poder decir cómo vamos a reaccionar después de esto, qué vamos a hacer con las estudiantes con esto. Eso creo que es algo fundamental, como que no hay claridad al respecto

Por último, en esta dimensión aparecen una serie de opiniones respecto de la necesaria relación entre la teoría (disciplina) y la práctica referido a competencias vinculadas con el manejo de grupo, la aplicación de estrategias, entre otros. Como señala Shulman (2005a) un aspecto esencial de la formación es lograr que los alumnos aprendan a comprender y a resolver problemas, que aprendan a pensar crítica y creativamente y que aprendan datos, principios y normas de procedimiento. A continuación presentamos algunas citas referidas a este punto:

Aplicación de la teoría al contexto

🗨️ **93:17 yo creo que una cosa es la teoría, una cosa es lo que es el papel y otra cosa totalmente distinta es...**

In Document:

📄 93 ATLAS_EH1.doc

Content:

yo creo que una cosa es la teoría, una cosa es lo que es el papel y otra cosa totalmente distinta es la práctica

🗨️ **93:22 Siempre ve en la práctica lo malo, pero realmente ver que funciona es muy bueno. En motricidad tambi...**

In Document:

📄 93 ATLAS_EH1.doc

Content:

Siempre ve en la práctica lo malo, pero realmente ver que funciona es muy bueno. En motricidad también, en matemáticas ni siquiera lo planificamos. Entonces de hecho en los trabajos me ha ido mal porque no entiendo cómo hacerlos, porque no entiendo cómo hacer una actividad matemática. Siento que realmente no me ayudó como, o sea, teóricamente sí, tengo todos los conocimientos, pero no hacer la bajada.

Los estudiantes señalan que la tensión producida frente a un abordaje fragmentado de los contenidos dificulta contar con una visión real de la complejidad del contexto. Esto plantea lo que nos plantea una serie de interrogantes respecto a la necesidad de contar en la oferta formativa con una mayor articulación entre los diversos cursos y sobretodo la estrecha vinculación de éstos con el contexto escolar actual.

6.2.4. Dimensión Formación en Didáctica de la Motricidad.

En el análisis de los datos en relación a la didáctica de la motricidad específicamente y tema central de este proceso investigativo se realizó comparando la información obtenida. A través de la búsqueda de un denominador común entre las diversas entrevistas se procedió a asignar un código más abstracto del conjunto de fragmentos de entrevistas, abriendo de esta manera la indagación y proponiendo las primeras interpretaciones. A continuación se presenta la tabla de frecuencias de esta dimensión:

Tabla 20: Frecuencia de respuestas en relación a la dimensión *Formación en didáctica de la motricidad.*

DIMENSIÓN	CATEGORIA	CONCEPTOS ASOCIADOS	Estudiantes											TOTAL CITAS ESTUDIANTES	TOTAL CITAS POR CATEGORIA
			EA1	EB1	EC1	ED1	EE1	EF1	EG1	EH1	AJ1	AK1			
FORMACIÓN EN DIDACTICA DE LA MOTRICIDAD	Conocimiento disciplinar	Relación motricidad y aprendizajes	3	2	2	2	5		3	2	4	1	9	24	
	Conocimiento pedagógico-didáctico	Integralidad de los aprendizajes	2	3	2	3		1		1	1		7	13	
		Implementación didáctica en contextos	3	4	7		3	3	1	5		1	8	28	
		Retroalimentación	1		3					2	2	4	5	12	
	Talleres	Reflexión de vivencias (cuadernos)				4			2	2		1	4	9	
		Empatía	4	2				3	6	6		2	6	22	
		Autoconocimiento	1	3	3	3	8	2	1	4		3	9	28	
		Interacciones grupales		3	2	5		4	3			3	6	20	
	TOTAL CITAS POR ESTUDIANTE			14	17	19	17	16	13	16	22	7	15	156	

Fuente: Elaboración propia

A partir de las opiniones señaladas por los estudiantes, la mayor regularidad se aprecia en la categoría conocimiento pedagógico y disciplinar, referida a la implementación en contextos reales, propuesta por el curso.

Los otros aspectos que convocan una gran regularidad se refieren a la postura epistemológica planteada por la motricidad humana permitiendo hablar con una mayor propiedad acerca de la relación existente entre la motricidad y los aprendizajes, separándose de la visión funcionalista del movimiento y de la actividad física. Se aprecia una valoración a los talleres con apreciaciones referidas a la empatía respecto de la expresión motriz de los niños y niñas a partir de sus propias vivencias y autoconocimiento.

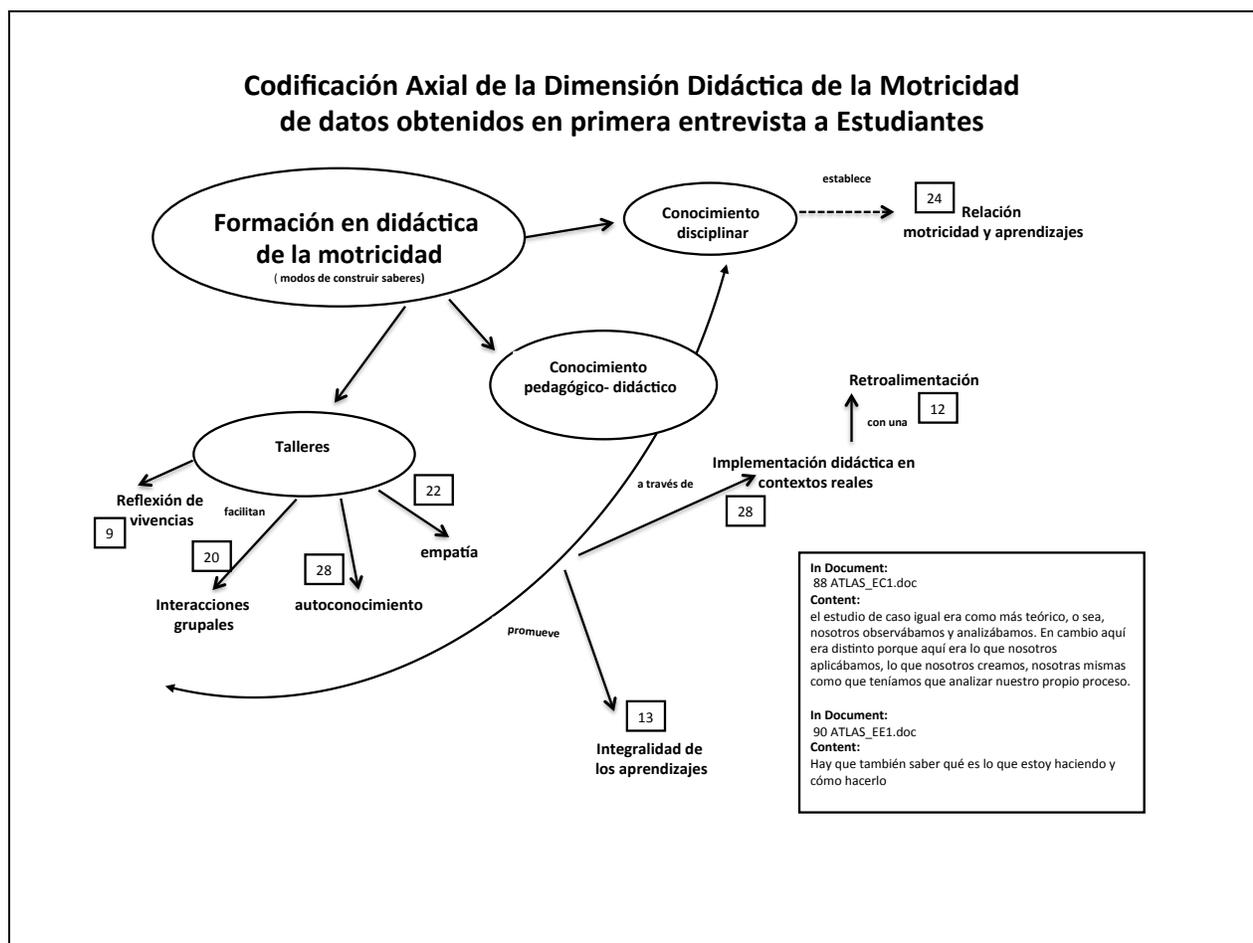


Figura 26: Diagrama de codificación axial de la dimensión Didáctica de la Motricidad.
Fuente: Elaboración propia

Los estudiantes señalan que la formación en didáctica de la motricidad de manera similar a otros cursos de didáctica que han cursado en su proceso formativo, cuenta con una formación disciplinar como del didáctico. Sin embargo, la diferencia estaría que en este curso entrega estrategias que les permitirían una construcción de saberes a través de una implementación más cercana al contexto real.

El contexto incorporado como un elemento adicional a la formación desde las opiniones de las estudiantes, proporcionaría una posibilidad de implementar la planificación didáctica dentro de un espacio de acompañamiento con un experto para la aplicación del conocimiento disciplinar. A continuación se presentan algunas de las citas más relevantes.

Implementación didáctica en contexto

87:36 O sea, el tener como toda la teoría, más talleres, que es práctica y eso llevarlo al aula, yo creo q...

In Document:

87 ATLAS_EB1.doc

Content:

O sea, el tener como toda la teoría, más talleres, que es práctica y eso llevarlo al aula, yo creo que es lo que se debería hacer en todos los cursos en realidad. Porque al final no saco nada como...tengo que tener mi base buena de formación y de teoría y todo el cuento, pero también tengo que tener la habilidad de aplicarlo. O sea, no todo es teoría, sino que también hay que llevarlo como a la práctica.

91:10 la posibilidad de no solamente planificar sino de además vivirlo, de implementar lo que tú has plani...

In Document:

91 ATLAS_EF1.doc

Content:

la posibilidad de no solamente planificar sino de además vivirlo, de implementar lo que tú has planificado. La planificación no siempre sale como uno espera, lo vimos en los dos casos que aplicamos. En realidad salían cosas totalmente distintas, hay que adaptarse. Entonces uno aprende como a reaccionar en el momento y eso es como lo fundamental.

90:19 Pero no creo que sea solo practica no creo que sea suficiente. Tienen que haber una conexión con otr...

In Document:

90 ATLAS_EE1.doc

Content:

Pero no creo que sea solo practica no creo que sea suficiente. Tienen que haber una conexión con otro tipo de ramos pedagógicos.

90:20 Hay que también saber qué es lo que estoy haciendo y cómo hacerlo

In Document:

90 ATLAS_EE1.doc

Content:

Hay que también saber qué es lo que estoy haciendo y cómo hacerlo

90:21 esa conexión como de didácticas y prácticas es un aspecto muy importante en la formación como educad...

In Document:

90 ATLAS_EE1.doc

Content:

esa conexión como de didácticas y prácticas es un aspecto muy importante en la formación como educadora.

Un segundo aspecto de mayor regularidad se refiere a la postura epistemológica planteada por el curso, lo cual les permite hablar con una mayor propiedad acerca de la relación existente entre la motricidad y los aprendizajes separándose de la visión funcionalista del movimiento y de la actividad física.

Para la Motricidad Humana entonces, hablar de corporalidad es trascender lo orgánico (cuerpo), considerando la experiencia desde un *ser corpóreo* donde, como señala Trigo (2000) “el hacer, el saber, el pensar, el comunicar y el querer” (p.80) constituyen la esencia misma de la acción humana, transformando esa acción en una integralidad compleja (Benjumea, 2010). A continuación presentamos algunas citas relevantes:

○ Relación motricidad y aprendizaje

🗨️ **89:26 los niños en la primera infancia aprenden moviéndose, uno no puede negarles esa posibilidad, imposib...**

In Document:

📄 89 ATLAS_ED1.doc

Content:

los niños en la primera infancia aprenden moviéndose, uno no puede negarles esa posibilidad, imposible. Necesitan estar en contacto con todo su cuerpo y sentir con todo eso el aprendizaje. Yo creo que como que los niños son movimiento

🗨️ **90:25 Porque primero tiene un significado: los niños no se mueven porque sí. O sea, tiene una carga, no sé...**

In Document:

📄 90 ATLAS_EE1.doc

Content:

Porque primero tiene un significado: los niños no se mueven porque sí. O sea, tiene una carga, no sé, como...son como, hay un texto que habla así como de funciones que ellos van como evidenciando a través de estos movimientos y se van expresando

🗨️ **90:26 a través de estos movimientos ellos van conociendo su mundo, lo que les rodea, están desarrollando h...**

In Document:

📄 90 ATLAS_EE1.doc

Content:

a través de estos movimientos ellos van conociendo su mundo, lo que les rodea, están desarrollando habilidades de manipulación o van conociendo su cuerpo, ellos se reconocen como sujetos en el mundo

🗨️ **92:19 Eso hace que cualquier aprendizaje que se haga en torno al movimiento o a partir del movimiento gene...**

In Document:

📄 92 ATLAS_EG1.doc

Content:

Eso hace que cualquier aprendizaje que se haga en torno al movimiento o a partir del movimiento genera una significación con mayor sentido que otro tipo de aprendizajes que no lo incluyen. Entonces, independiente si uno es bueno o malo, que uno cree que le cuesta o no le cuesta, más cuando es chico porque son obstáculos mucho más grandes que uno ve como imposible, eso genera una memoria y genera una significación mayor para ese aprendizaje específico

Otro aspecto que convoca las opiniones de los estudiantes se refiere al autoconocimiento adquirido a partir de los talleres desarrollados por el curso. En este sentido, es posible que aparezcan recuerdos relacionados con las vivencias escolares (Cabo, 2006) enclavados en la propia historia personal, siendo necesario contar con una estructura para poder narrarlos de una manera ordenada y establecer pautas de acción para el futuro inmediato.

Autoconocimiento

89:30 A mí lo que más me llamó la atención del curso es los talleres, los talleres que realizamos en el cu...

In Document:

89 ATLAS_ED1.doc

Content:

A mí lo que más me llamó la atención del curso es los talleres, los talleres que realizamos en el curso, porque siento que lo puse como en mi última reflexión

89:31 a lo que finalmente llegamos, como que partimos como con mucho miedo, con muchas caretas, como muy c...

In Document:

89 ATLAS_ED1.doc

Content:

a lo que finalmente llegamos, como que partimos como con mucho miedo, con muchas caretas, como muy cohibidas ante el curso y ante la experiencia que se nos presentaba. Pero de a poco fuimos como conociéndonos nosotras mismas y dándonos cuenta de cómo nosotras también nos sentíamos bien al hacer otras cosas distintas a las que nos atrevíamos constantemente.

Empatía

92:29 En relación a los talleres primero es lo mismo que dije antes, es ponerse concretamente en el lugar...

In Document:

92 ATLAS_EG1.doc

Content:

En relación a los talleres primero es lo mismo que dije antes, es ponerse concretamente en el lugar del niño y de lo puede ser capaz de hacer, independiente que todos los niños sean distintos porque puede salir una situación excepcional, permite que lo abordemos de una manera distinta. Porque cuando uno observa este tipo de situaciones y ya ha estado ahí conscientemente

Similares referencias aparecen el desarrollo de la empatía hacia los niños, la vinculación de la teoría a la práctica y las interacciones generadas por las experiencias motrices grupales.

Esto involucra, predisponerse de manera consciente al ejercicio de aplicar docencia, en la cual es necesario pasar de la comprensión personal del contenido a la preparación para que otros comprendan (Shulman, 2005a) lo que constituyen la esencia del acto de razonar pedagógicamente.

Empatía

🗨️ **92:25 descubrí cosas de mí, o sea, descubrí que nunca me había puesto en esa situación tan concretamente,...**

In Document:

📄 92 ATLAS_EG1.doc

Content:

descubrí cosas de mí, o sea, descubrí que nunca me había puesto en esa situación tan concretamente, porque uno siempre intenta igual ponerse en el lugar del niño para ver cómo va a reaccionar según lo que ha visto en otro tipo de casos concretos.

🗨️ **92:26 en ese sentido no descubrí cosas de mí, sino era el estar en esa posición era lo nuevo, como de mane...**

In Document:

📄 92 ATLAS_EG1.doc

Content:

en ese sentido no descubrí cosas de mí, sino era el estar en esa posición era lo nuevo, como de manera muy concreta. Porque siempre nos ponemos de manera no concreta, como pensando solamente.

Interacciones grupales

🗨️ **87:32 los talleres fue como un aprendizaje...Bueno, por un lado, colocarnos en el lugar del niño desde el na...**

In Document:

📄 87 ATLAS_EB1.doc

Content:

los talleres fue como un aprendizaje...Bueno, por un lado, colocarnos en el lugar del niño desde el nacimiento hasta cuando ya está más grande. O sea, yo lo sentí que fue

algo desde que nazco hasta que soy grande y camino y como casi ya independiente, como que lo sentí de esa forma el taller. Pero también de cómo está el otro, cómo está el de al lado, no sé, cuando hacíamos esto de verse en el otro, la figura o crear historias que también sirven para relacionarse con las compañeras.

Otro aspecto, que emerge de las opiniones de los estudiantes, se refiere a la retroalimentación en pequeño grupo en relación a la implementación didáctica, proporcionando una mirada experta y con mayor cercanía en el acompañamiento de la bajada de la teoría al aula. Este aspecto, señalado anteriormente por los expertos, aparecería como necesario para este tipo de propuesta formativa en donde la retroalimentación continua y la toma de conciencia sobre la práctica y lo aprendido son consideradas oportunidades para el desarrollo de aprendizajes significativos (Canabal & Castro, 2012) estableciendo además vínculos más cercanos entre docentes y estudiantes. A continuación se presentan algunas citas relevantes.

Retroalimentación

🗨️ **74:21 esa instancia de diálogo para ver si la planificación estaba buena o qué cosas podían cambiar, yo cr...**

In Document:

📄 74 ATLAS_AK1.doc

Content:

esa instancia de diálogo para ver si la planificación estaba buena o qué cosas podían cambiar, yo creo que eso es como muy constructivo, como que ayuda mucho a los estudiantes.

🗨️ **74:22 las estudiantes ahora sabían como las cosas que no eran pertinentes, entonces tuvieron como mucho má...**

In Document:

📄 74 ATLAS_AK1.doc

Content:

las estudiantes ahora sabían como las cosas que no eran pertinentes, entonces tuvieron como mucho más, no sé, ayuda, compañía en el proceso.

☞ **88:17 También nos pusimos en el lugar de los niños, que no les va a gustar, no sé, ser policías o ser ladró...**

In Document:

📄 88 ATLAS_EC1.doc

Content:

También nos pusimos en el lugar de los niños, que no les va a gustar, no sé, ser policías o ser ladrón, que cómo lo hacemos, que los gorros. Al final, yo creo que en esa instancia nosotras fuimos súper críticas también con nuestra planificación de cómo abordar también bien los conceptos que habíamos visto en clases.

☞ **88:18 además por el tema del ramo, como que lo que le decía yo, uno se pone más crítica y se pone como más...**

In Document:

📄 88 ATLAS_EC1.doc

Content:

además por el tema del ramo, como que lo que le decía yo, uno se pone más crítica y se pone como más observadora

☞ **93:50 No sé, personalmente, no me llama la atención suponte en participar en clases en discusiones, ese tí...**

In Document:

📄 93 ATLAS_EH1.doc

Content:

No sé, personalmente, no me llama la atención suponte en participar en clases en discusiones, ese tipo de cosas, porque tengo pánico escénico por ahí, ese tipo de cosas. Y siento que al final mis pensamientos quedan ahí, quedan en mí, en mis amigas y no van más allá por una cosa personal.

☞ **93:51 Tienen que haber otras maneras de conocer a las personas y de lo que están pensando.**

In Document:

📄 93 ATLAS_EH1.doc

Content:

Tienen que haber otras maneras de conocer a las personas y de lo que están pensando.

Los comentarios señalados develan además la necesidad de contar con espacios de diálogo para la construcción de los saberes, en contraposición con la tradición instalada desde los

años setenta en donde los dispositivos estaban planteados desde una perspectiva netamente individual (Aramburuzabala et al., 2013) y en donde el docente universitario utilizaba mayoritariamente las clases magistrales como forma de trasmisión del conocimiento.

Por último, las opiniones de los estudiantes respecto de los talleres y las instancias de experiencias motrices grupales, dan cuenta de la importancia asignada a la expresión motriz vinculada a su ejercicio profesional desde una perspectiva de integralidad. Es decir, sería la relación del conocimiento disciplinar con el pedagógico-disciplinar junto a los talleres lo que efectivamente permitiría una formación didáctica en motricidad infantil.

Como señala Varela (2011) “se ha llegado a considerar que el fundamento de la génesis de la mente es lo afectivo-empático” (p.242). De esta manera, la propuesta de modelo formativo, se inscribe en un aprendizaje basado en evidencias, abriendo un espacio para el diálogo entre ciencia y realidad personal y social, de manera de considerar y promover el desarrollo integral y más humano de las personas y sus entornos. A continuación presentamos algunas citas relevantes:

Autoconocimiento

🗨️ **90:33 El niño de todas formas la observa, entonces si uno no tiene a lo mejor cosas sin resolver o efectiv...**

In Document:

📄 90 ATLAS_EE1.doc

Content:

El niño de todas formas la observa, entonces si uno no tiene a lo mejor cosas sin resolver o efectivamente no sabe conectarse con su cuerpo que es el tema que nosotros nos reúne, como un mal modelo a lo mejor puede ser, puede incidir en la construcción de ese pequeño.

🗨️ **90:34 es como hacerse responsable de que uno está abriendo caminos, pero si uno no ha recorrido ese camino...**

In Document:

📄 90 ATLAS_EE1.doc

Content:

es como hacerse responsable de que uno está abriendo caminos, pero si uno no ha recorrido ese camino, cómo saber abrirlo y prever que van a haber algunas cosas que a lo mejor van a ser incómodas o decir “oh, sí, en verdad hay cosas como muy geniales en ese camino” o preparar instancias, o en la práctica hacer adaptaciones. Yo creo que es parte de la responsabilidad.

☞ **90:35 ha sido un proceso bueno, no pensé que iba a ser así, no pensé que iba a terminar así, porque justo...**

In Document:

📄 90 ATLAS_EE1.doc

Content:

ha sido un proceso bueno, no pensé que iba a ser así, no pensé que iba a terminar así, porque justo se ha conectado con otros procesos además en mi vida.

Empatía

☞ **92:21 a medida que iba pasando, porque tampoco hice muchas reflexiones sobre los talleres, pero a medida q...**

In Document:

📄 92 ATLAS_EG1.doc

Content:

a medida que iba pasando, porque tampoco hice muchas reflexiones sobre los talleres, pero a medida que iban pasando los distintos talleres y que se iban complementando con la clase anterior, ahí tenían mucho más sentido. Porque, en el fondo, uno podía ver teóricamente lo que deberíamos haber...el nuevo conocimiento que estábamos aprendiendo y luego en la práctica.

☞ **92:22 En la práctica de una manera muy diferente a como uno podría ver las cosas en la práctica, porque pe...**

In Document:

📄 92 ATLAS_EG1.doc

Content:

En la práctica de una manera muy diferente a como uno podría ver las cosas en la práctica, porque perfectamente podríamos haber ido a observar un jardín y ver cómo los niños nacen y despiertan o en la clínica, no sé. Pero es distinto porque uno siempre ve ese tipo de cosas desde fuera y uno jamás se pone en el lugar de una guagua, por qué, por qué se va a poner en el lugar de una guagua.

Interacciones grupales

🗨️ 91:14 Cuando había compromiso. Como que estaba feliz, como que todos estábamos felices y todas compartíamos...

In Document:

📄 91 ATLAS_EF1.doc

Content:

Cuando había compromiso. Como que estaba feliz, como que todos estábamos felices y todas compartíamos. Y hay gente con la que uno a veces no habla, entonces son esos momentos como más distendidos, no sé cómo decirlo, pero como de relajo, de soltura, que uno va conociendo un poco a las demás personas.

Seguidamente y luego de realizar un nuevo análisis de las relaciones, interacciones, estrategias y consecuencias, los datos se organizaron en base al modelo de interpretación de fenómenos de (Strauss & Corbin, 1997). A continuación se presenta el diagrama elaborado a partir de las opiniones de las estudiantes:

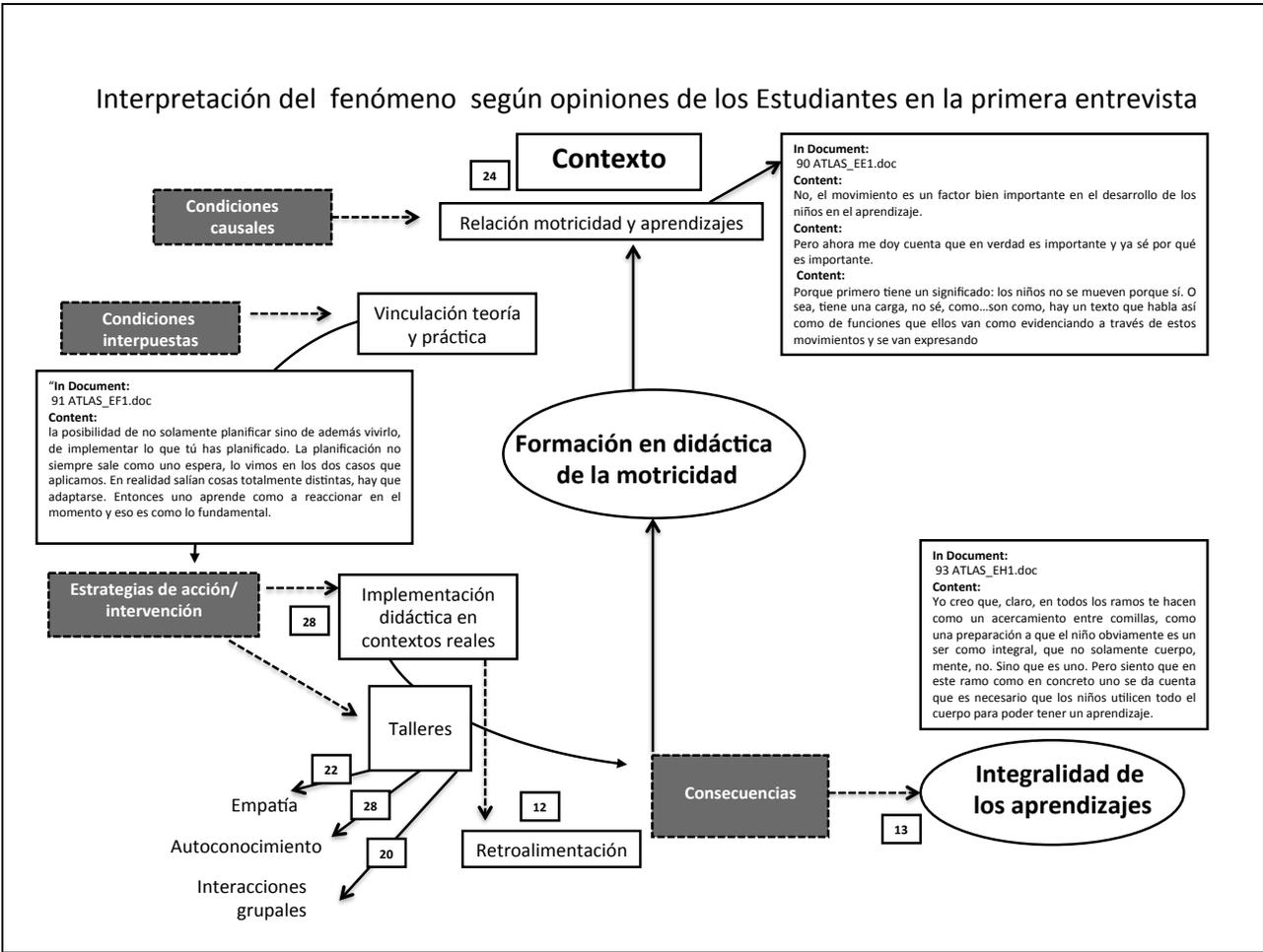


Figura 27: Diagrama con opiniones de Estudiantes acerca de la Formación en Didáctica de la Motricidad
Fuente: Elaboración propia, según Modelo de Interpretación de Fenómenos de Strass & Corbin (1990)

De esta manera, es posible apreciar que las opiniones de los estudiantes la necesidad de contar en su proceso formativo con una efectiva vinculación entre la teoría y la práctica. Actualmente numerosos son los trabajos referidos a metodologías activas o prácticas de formación (Bustamante, 2008; Grossman, Hammerness & Mc Donald, 2009) para el desarrollo de aprendizajes complejos, utilizando la reflexión como estrategia didáctica,

fuertemente vinculada a experiencias concretas, que involucren actuaciones de los profesionales en formación.

Consecuentemente con este aprendizaje situado, las opiniones se encuentran mayoritariamente favorables a la implementación en contextos reales, de manera de vivenciar la integralidad en la adquisición de los aprendizajes (Varela, 2005) con una visión de niño real, poniendo a prueba la flexibilidad requerida para adecuarse a un contexto dinámico, desde la propuesta epistemológica de la Motricidad Humana.

La estrategia de implementación en contextos reales contaría con dos actividades, señaladas por las estudiantes como fundamentales. Por una parte los talleres, permitirían el desarrollo de un autoconocimiento que tal como ha sido señalado por las expertas, cobra vital importancia para la posterior implementación de actividades de expresión motriz con los niños y niñas pequeños.

La vinculación con actividades de carácter lúdico, en opinión de las estudiantes, les permitiría desarrollar una mayor empatía con los niños y niñas de manera de implementar experiencias didácticas, desde una praxis con sentido (Orrego, 2007; Pazos, 2006). Otro elemento valorado a través de las opiniones de las estudiantes se refiere al carácter social del aprendizaje, proporcionado por las interacciones grupales en juegos y actividades colectivas.

Por último, se destaca la importancia de la retroalimentación, que incluye el modelaje (Grossman et. al., 2009; Ball & Forzani, 2011) situándose el proceso formativo dentro de una dinámica de formación del profesorado, con prácticas generativas que permiten la adquisición de aprendizajes y actitudes para enfrentar escenarios complejos de actuación profesional.

6.3 Cuadernos de Reflexión

El texto escrito es considerado, en cuanto a su validez, como otra fuente primaria (Mella, 2003; Ríos, 2005) ya que han sido confeccionados directamente con los participantes de la investigación. Los cuadernos de reflexión, elaborados por las estudiantes durante desarrollo del curso de didáctica de la motricidad infantil fueron obtenidos a través del buzón de tareas de la plataforma-web del curso.

El propósito de escribir los cuadernos de reflexión fue ofrecer a los estudiantes un espacio virtual donde plasmar sus impresiones, en un relato que tuviera que ver más con ellos mismos y su historia que con el cumplimiento de ciertas tareas. Entendiendo que la formación docente es como un trayecto que comenzó hace ya muchos años con el propio ingreso del estudiante al sistema escolar y que su biografía escolar (Cabo, 2006) en relación a la educación infantil, no son muchos los recuerdos que permanecen vivos de manera consciente.

El procedimiento utilizado fue de realizar una partición del texto con las citas más representativas (Pérez, 1998) obteniendo “segmentos” representativos correspondiente a las categorías planteadas. A continuación se presenta un ejemplo del procedimiento realizado.

Tabla 21: Ejemplo de Tabla de segmentos de cuadernos de reflexión según dimensiones

Código	CITAS MÁS REPRESENTATIVAS				
	¿Cómo vivencí esta experiencia?	¿Qué sentiría un niño de Educación Parvularia?	¿Qué rescato de esta experiencia para mi formación profesional?	¿Cómo llevaría a cabo esta experiencia en el aula? ¿Qué consideraciones tendría?	¿Que aprendí con esta experiencia?
BA1	BA1.1 “en un comienzo me dio un poco de vergüenza, ya que creo que no estoy muy acostumbrada a hacer ese tipo de ejercicios. Poco a poco empecé a notar como todas nos fuimos soltando más y ya empezábamos a disfrutar mucho de la	BA1.2 “para los niños es fundamental y muy importante sentirse escuchados por sus compañeros y también por su educadora”	BA1.3“el hecho que haber vivido la experiencia, la hace mucho más significativa y fácil de comprender y, en un futuro cercano, aplicar en la sala de clases con los más pequeños”	BA1.4“me di cuenta lo importante que es la libre expresión motriz, y sobre todo con los niños, ya que muchas veces se ve cómo se les imponen movimientos establecidos sin darles la oportunidad de innovar y de hacerlos realmente parte de la actividad... ya que al venir desde ellos mismos podría ser mucho más significativo	BA1.5“La comunicación y la capacidad de expresión son esenciales para demostrar al otro lo que queremos que sepan, vean e imiten de nosotros... estas actividades sirven mucho para conocer al resto e incluso a uno mismo, lo que sin duda permitirá a

	actividad”			y entretenido, que si se les impusieran los movimientos y el orden de estos”	lo largo del tiempo generar un mejor clima en la sala de clases.”
BC7	BC7.1	BC7.2“los niños quieren transmitir a pesar de que no pueden comunicarse, y que el juego y los movimientos son un medio que les permite esto, y es a través de ellos que logran generar relaciones interpersonales con los demás.	BC7.3 “me sirvió para seguir desarrollando a lo largo del curso la empatía y el ponernos en el lugar de los niños, intentando interpretar las posibles respuestas o situaciones que nos otorgarán día a día.	BC7.4“no es necesario realizarlo ya que sucede cotidianamente, quizás como educadora colocar más atención en estas relaciones, e identificar todos los componentes motrices que se encuentran involucrados en todos los procesos que ocurren dentro de la sala de clases”	BC7.5 “dimensionar la importancia de la comunicación no verbal, pues el silencio entre mi compañera y yo no fue impedimento para que pudiésemos realizar una actividad en conjunto”
BC8	BC8.1 “podemos darnos cuenta de la potente herramienta que es el juego dentro del desarrollo integral de niño pues recordemos que a través de éste no solo se genera o construye el aprendizaje, sino también, nos muestra el “yo” del niño, ya que funciona como medio de comunicación y de expresión de sentimientos y emociones”	BC8.2 “los niños pueden trabajar los distintos contenidos psicomotrices que lo componen, con el fin de que de manera progresiva logren su autonomía de exploración y descubrimiento”	BC8.3 “valorar y fomentar la presencia del juego dentro del aula, no solo como factor de entretenimiento, sino mirándolo como un método de mediar el aprendizaje de manera más lúdica, libre y que genere placer en los pequeños”	BC8.4 “es importante la planificación de la actividad, ya que es fundamental tener claro y en consideración cual es nuestro objetivo, es decir, la intencionalidad de este. Otorgando a los niños las condiciones relevantes para cumplir su finalidad de manera efectiva”	BC8.5 “debemos tener fundamentos y una buena base para respaldar el juego como metodología de enseñanza y aprendizaje, pues gracias a estos principios, lograremos darle la relevancia que merece el juego en la primera infancia.

Fuente: Elaboración propia

Seguidamente, se realizó una segunda segmentación de textos, para un análisis descriptivo de cada segmento. A continuación se señala un ejemplo de las anotaciones hechas a partir de las citas seleccionadas:

Tabla 22: **Tabla con reducción de datos y conceptos asociados.**

Códigos	¿Cómo vivenció esta experiencia?	Conceptos asociados
BA1	BA1.1 “Poco a poco empecé a notar como todas nos fuimos soltando”	Confianza
BB1	BB1.1 “conocer el desplazamiento del cuerpo”	Conocimiento de movimientos
BC1		
BD1	BD1.1 “al iniciar la actividad me sentí un poco expuesta, e incómoda...Al final de la clase continuaba con fiebre, pero lo había pasado increíblemente”	Confianza

BE1	BE1.1 “mi mente viajó hacia nuevas formas de concebir la didáctica, mi corazón se apasionó frente al movimiento y todo mi cuerpo se involucró en la dinámica. Fueron momentos de relajó, pero de uno que te mantiene atento, alerta”	Emoción
BF1	BF1.1 “la experiencia vivida resultó para mí divertida y liberadora”	Diversión
BG1		
BH1	BH1.1 “Me sentí muy cómoda en el ambiente, por lo que pude realmente disfrutar con esta actividad, reirme y disfrutarla”	Disfrute

Fuente: Elaboración propia

Esta etapa, el análisis descriptivo de los datos permitió el levantamiento de sub-categorías con un nuevo agrupamiento, esta vez basado en las regularidades apreciadas en los comentarios.

Algunos de los casilleros aparecen vacíos, ya que la entrega de los cuadernos de reflexión estaba sujeta a la asistencia del curso, por lo tanto no era posible reflexionar acerca de un taller que no se hubiese asistido. Por otra parte, dado el carácter voluntario de la actividad de reflexión no todos los participantes realizaron cuadernos sesión a sesión. En la siguiente tabla, es posible apreciar la organización de los segmentos.

Tabla 23: **Tabla con categorías, conceptos y citas más representativas**

Dimensión	Categoría	Conceptos asociados	Citas
		Confianza (Seguridad, especialmente al emprender una acción difícil o comprometida)	BA1.1 “Poco a poco empecé a notar como todas nos fuimos soltando ” BD1.1 “al iniciar la actividad me sentí un poco expuesta, e incómoda...Al final de la clase continuaba con fiebre, pero lo había pasado increíblemente ” BF2.1 “la incertidumbre hasta el relajo y la entrega al sentir que podía confiar en la compañera que me guiaba...” BG2.1 “Creo que es una experiencia muy importante para aprender a no tratar de controlar todo y confiar en el otro ”

Vivencia de contenidos del taller	EMOCIONAL	<p>Disfrute (Experimentar gozo, placer o alegría con alguien o algo)</p>	<p>BE1.1 “mi mente viajó hacia nuevas formas de concebir la didáctica, mi corazón se apasionó frente al movimiento y todo mi cuerpo se involucró en la dinámica. Fueron momentos de relajo, pero de uno que te mantiene atento, alerta”</p> <p>BF1.1 “la experiencia vivida resultó para mí divertida y liberadora”</p> <p>BH1.1 “Me sentí muy cómoda en el ambiente, por lo que pude realmente disfrutar con esta actividad, reírme y disfrutarla”</p> <p>BD7.1 “fue grato sorprenderme con la creatividad de los juegos realizados por mis otras compañeras”</p>
	COGNITIVO	<p>Conocimiento de sí mismo (Saber que una persona adquiere sobre sí misma)</p>	<p>BB1.1 “conocer el desplazamiento del cuerpo”</p> <p>BD2.1 “me permitió detenerme y cuestionar algunas de mis características y formas de ser”</p> <p>BC2.1 “me permitió sentir mi cuerpo desde otra perspectiva”</p> <p>BE2.1 “me doy cuenta de los enigmas que hay en torno al cuerpo y su expresividad”</p> <p>BA3.1 “me sentí muy contenida y calentita... pude notar las distintas perspectivas que se tenían ...sentía la diferencia entre tener el cuerpo "en reposo" sobre la colchoneta, y tener que sostener la mitad del cuerpo y la cabeza por nosotros mismos.</p>
		<p>Biografía (Historia de vida de una persona)</p>	<p>BC5.1 “la piscina fue una experiencia novedosa... que hizo salir a flote una diversidad de sentimientos y recuerdos...”</p> <p>BH7.1 “lo relacioné con una cuerda para saltar que tenía cuando chica”</p> <p>BH8.1 “fue como volver a la infancia”</p> <p>BC9.1 muchos recuerdos vinieron a mi mente”</p> <p>BF9.1 “pude remitirme a mi infancia, en que los juegos tradicionales”</p> <p>BF10.1“ recordar mi infancia, cuando solo bastaban unos pocos elementos para generar un mundo nuevo”</p>

Fuente: Elaboración propia

Para la realización de una codificación abierta a partir del análisis de las diferentes temáticas planteadas en los cuadernos de reflexión, se utilizó la llamada sensibilidad teórica (Glaser & Strauss, 1967) buscando regularidades a través de la lectura y re-lectura de la información obtenida para descubrir categorías, conceptos, propiedades y sus interrelaciones.

Paralelamente como una manera de establecer ciertas regularidades a partir del número de citas asignadas por categoría se elaboró una tabla de frecuencias. A continuación se presenta los resultados obtenidos.

Tabla 24: Tabla con respuestas emanadas de los cuadernos de reflexión

DIMENSIÓN	CATEGORÍA	CONCEPTOS ASOCIADOS	Estudiantes									
			BA	BB	BC	BD	BE	BF	BG	BH	TOTAL ESTUDIANTES	TOTAL CITAS CATEGORIAS
FORMACIÓN PERSONAL	EMOCIONAL	Confianza	2	2		3	1	4	2	1	7	15
		Disfrute		1		3	1	1		1	5	7
		Interacciones	1		3	1		1			4	6
	COGNITIVO	Conocimiento de si mismo	1	4	2	2	3	2		1	7	15
		Biografía			2			2		2	3	6
FORMACIÓN ACTITUDINAL	PERSPECTIVA INFANTIL	Empatía	4	3	7	9	3	7	1	4	8	38
FORMACIÓN PROFESIONAL	COMPETENCIAS DIDÁCTICAS	Estrategias metodológicas	1	5	4	3	1	3		4	8	21
	REFLEXIÓN PEDAGÓGICA	Estrategias didácticas	2	2	2	4	1	3	1	1	8	16
		Autoanálisis	1	1		3	1	1		1	6	8
FORMACIÓN DIDÁCTICA	IMPLEMENTACIÓN DIDÁCTICA	Conocimiento pedagógico-disciplinar		1	3		1				3	5
		Conocimiento didáctico	3	1	4	5	2	3	1	4	8	23
FORMACIÓN DISCIPLINAR	DIDÁCTICA DE LA MOTRICIDAD	Conocimiento propio cuerpo	3	2	1	2	1	2			6	11
		Conocimiento disciplinar	1	3	6	1	2		1	1	6	15
		Conocimiento didáctico del contenido		4	3	2		3		2	5	14
TOTAL CITAS POR ESTUDIANTE			19	29	37	38	17	32	6	22		200
TOTAL DE CUADERNOS DE REFLEXIÓN ENTREGADOS POR ESTUDIANTES			4	12	11	13	6	11	12	10		

Fuente: Elaboración propia

La mayor regularidad de comentarios realizados en los cuadernos de reflexión, se aprecia en la dimensión actitudinal en donde se señala que el curso permitió un reconocimiento de la perspectiva del niño, así como contar con herramientas para la implementación didáctica de esta área disciplinar. Ambos conceptos, aparecen referidos en las dimensiones de implementación didáctica y formación profesional. Esto se refleja en el siguiente diagrama.

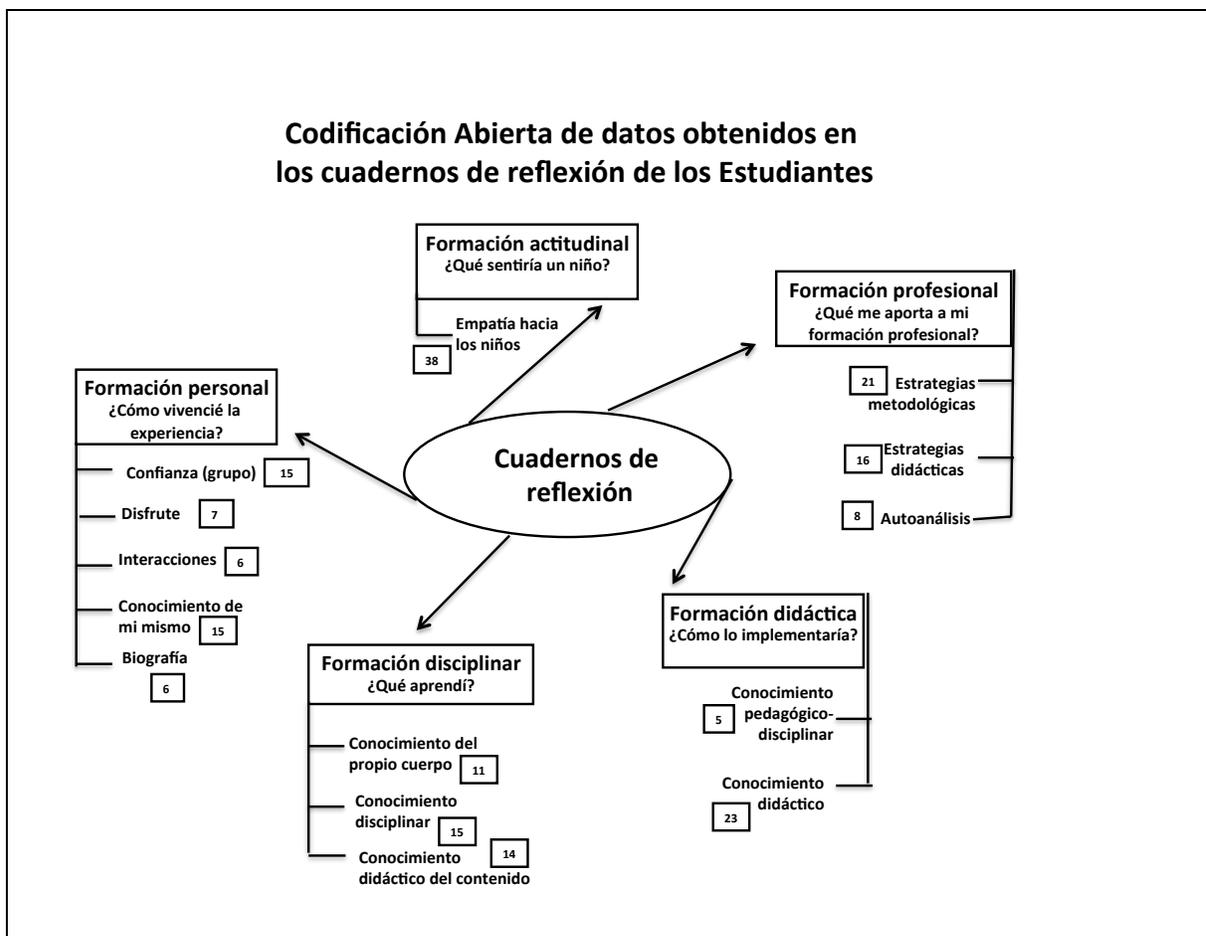


Figura 28: Diagrama con conceptos emanados de los *Cuadernos de reflexión*
Fuente: Elaboración propia

Esto es coincidente con la visión de la Motricidad Humana donde los profesionales a cargo serán los responsables de favorecer y no obstaculizar su desarrollo, a través de experiencias creativas de juego, que tengan como eje central la expresión libre (Aucouturier, 2004). De esta manera la empatía se entrama en un desempeño profesional que busca el sentido profundo de su acción pedagógica (Orrego, 2007; Pazos, 2006). A continuación el diagrama con las relaciones establecidas.

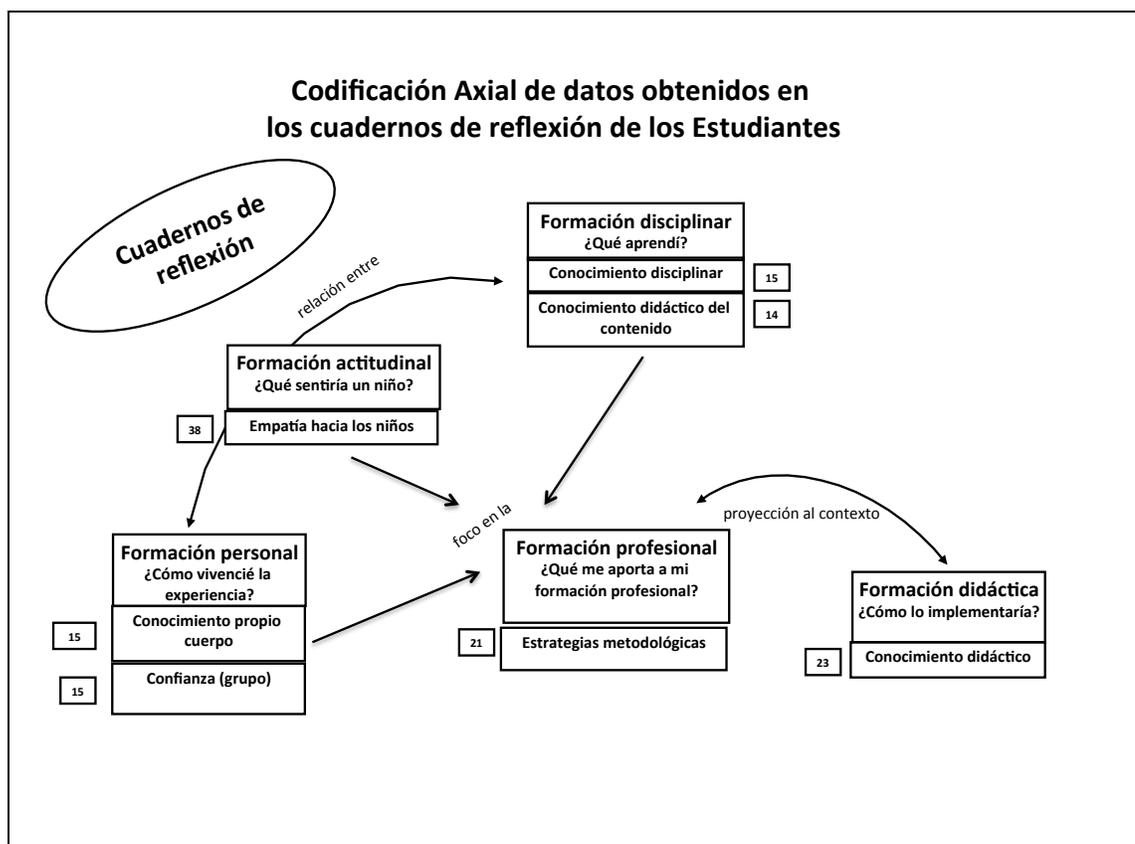


Figura 29: Diagrama con Codificación Axial de los *Cuadernos de reflexión*.
Fuente: Elaboración propia

En los comentarios de los cuadernos de reflexión de las estudiantes referidos a su formación profesional, es posible apreciar un cambio en la mirada sobre el niño y su acción (Aucouturier, 2004; Trigo, 2000) determinado por dos acciones conjuntas. Por una parte, la formación disciplinar y por otra el autoconocimiento que invitaría a una mirada con mayor complejidad de los procesos formativos y en donde la propuesta de las prácticas generativas apuntan a aspectos vinculados con la construcción del propio conocimiento y el fortalecimiento de las relaciones entre estudiantes (Ball & Forzani, 2011).

De esta manera, las apreciaciones de las estudiantes reflejan una adquisición de un conocimiento con estrategias sustentadas en la práctica (Grossman, Hammerness & Mc

Donald, 2009) acercándolas al contexto, de manera que la teoría adquiriera una mayor coherencia en el ejercicio profesional.

6.4. Entrevista 2: Estudiantes

Durante el proceso de análisis interpretativo de los datos obtenidos de las entrevistas a expertos y estudiantes y el análisis de los cuadernos de reflexión, varias interrogantes emergieron que fueron conducentes a proponer una segunda entrevista semi-estructurada a los estudiantes sin el apresuramiento por la teorización (Mella, 2003) opción que permite la flexibilidad de la investigación cualitativa, en la búsqueda de la comprensión de los fenómenos complejos.

De esta manera, luego de casi un año se realizó una nueva entrevista con las estudiantes⁵⁰ quienes estaban terminando la experiencia de práctica profesional. Se propuso una entrevista semi estructurada enfocada (Vela, 2001) es decir centrada en aspectos que aparecían relevantes en los análisis de sus apreciaciones. Por ejemplo, la necesidad de retroalimentación y acompañamiento experto en sus ejercicios prácticos.

Una vez concluida la ronda de entrevistas se realizó una primera lectura, relevando y seleccionando textos, enumerándolos y realizando anotaciones, preguntas o comentarios al margen que orientaran posteriormente la búsqueda de relaciones entre diversos textos y entre las entrevistas.

De esta manera, se mantuvo la misma estrategia utilizada con las anteriores entrevistas de manera de detectar regularidades en las categorías levantadas o vislumbrar la aparición de categorías emergentes. A continuación algunos ejemplos de los comentarios realizados a partir de los segmentos seleccionados:

⁵⁰ En esta segunda entrevista se exceptuaron las estudiantes ayudantes del curso, quienes ya habían terminado su proceso formativo.

Tabla 25: **Ejemplo de citas comentadas de análisis manual de entrevistas 2 a estudiantes**

Citas MAS RELEVANTES	Comentarios
<p>“el tema de la teoría y la práctica. Porque más allá de si es que todo lo que vemos acá se baja o no, realmente el día a día en la sala de clases...Porque una cosa es el centro y otra cosa son las educadoras, otra cosa son los niños, la técnico, todo es un sistema al final...pero me costó mucho el tema de bajar sobre todo la última teoría a la práctica. El tema de metodología, por ejemplo, el tema de los grupos chicos, grandes, para mí fue ya el máximo martirio de este semestre” (EA2.2)</p>	<p>Bajada teoría a la práctica (metodología)</p>
<p>“lo primero que me enfocaría sería en una modalidad como la que utilizaba usted en motricidad, que la primera clase era teórica y la segunda era práctica. Yo creo que es fundamental para la educadora información y sobre todo para la gente que nunca ha tenido el contacto con la sala, como de atreverse, de perder el miedo a hacer las cosas acá. Porque al final esta es nuestra casa de estudio, aquí es donde nosotros estamos preparando todo lo que vamos a sacar al campo laboral, entonces es fundamental prepararlo desde ya, desde acá mismo” (EB2.6)</p>	<p>Plan de formación (modelamiento)</p>
<p>“la reflexión es un proceso que todos tenemos que lograr, que sea incorporado con totalidad en nosotras mismas, que sea como algo constante. Que estemos reflexionando sobre lo hicimos, lo que dejamos de hacer en cierto momento para poder evitar volver a repetir quizás los errores que realizamos. Y en ese sentido, las reflexiones que realizamos como en motricidad nos hicieron practicar como el conocernos a nosotras mismas y el vernos en contextos distintos, que es lo mismo que pasas cuando estamos enfrente, por ejemplo, al proceso de práctica” (ED2.7)</p>	<p>Reflexión</p>

A partir de esta primera selección de citas de las entrevistas 2 a estudiantes, como se establece en la teoría fundamentada, se elaboró una codificación abierta consistente en agrupar textos en torno a temáticas similares. El siguiente diagrama muestra los resultados obtenidos en la primera codificación abierta:

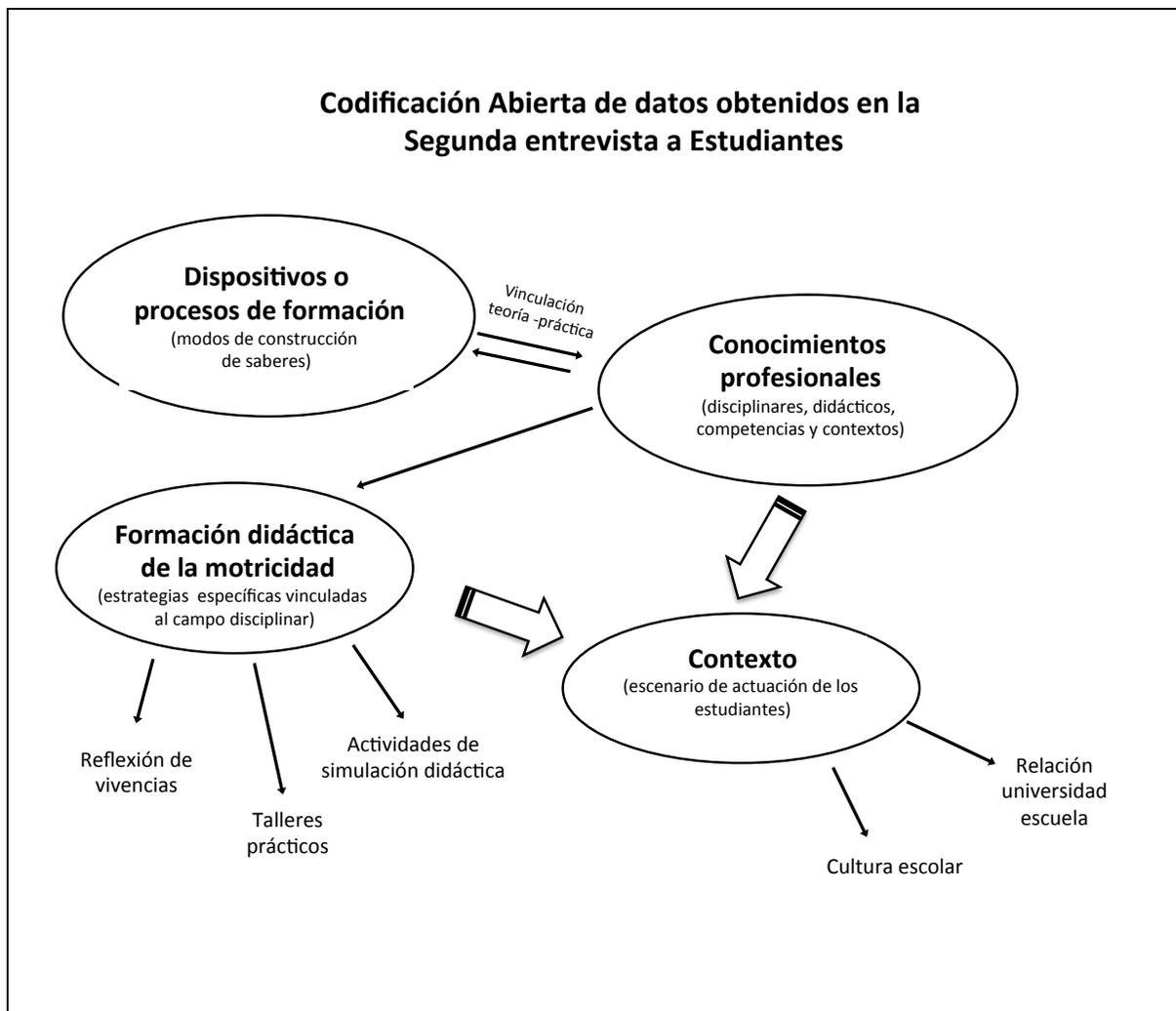


Figura 30: Diagrama con Codificación Abierta de entrevista 2 a *estudiantes*.
Fuente: Elaboración propia

La codificación abierta, permitió asignar los trozos seleccionados a las dimensiones abordadas en la entrevista desde un micro análisis de los datos (Mella, 2003). Se indagó en las relaciones establecidas por los estudiantes de manera de develar causas y condiciones (Strauss & Corbin, 1997) para un análisis más comprensivo del fenómeno investigado.

Es posible observar en el diagrama, la aparición del contexto como una dimensión que respondería al proceso vivido por las estudiantes en el transcurso entre la primera y la segunda entrevista. Específicamente, aparecen comentarios referidos a la vinculación entre la teoría y la práctica en donde la didáctica cobra sentido en el desarrollo del ejercicio docente.

Aparecen opiniones referidas a una mayor sintonización entre la universidad y la cultura escolar que permitiría una mayor coherencia en el proceso formativo de las estudiantes de educación infantil (Cornejo & Fuentealba, 2008; Mérida et al., 2012).

6.4.1. Dimensión Formación Inicial

A partir de la codificación abierta, se realizó una búsqueda de regularidades que permitieran establecer relaciones y causalidades. De esta forma se elaboró la siguiente tabla de frecuencias, para la dimensión formación inicial :

Tabla 26: Frecuencia de respuestas en relación a la dimensión *Formación Inicial*

DIMENSIÓN	CATEGORIA	CONCEPTOS ASOCIADOS	Estudiantes								TOTAL CITAS ESTUDIANTES	TOTAL CITAS POR CATEGORIA	
			EA2	EB2	EC 2	ED2	EE2	EF2	EG 2	EH2			
FORMACIÓN INICIAL	Formación Teórica	Marco referencial	2			9	5		6	2	5	24	
	Vinculación teoría-práctica	Aplicación de teoría en contexto	1	1	6	2	2	3	1	1	8	17	
	Prácticas	Análisis reflexivo en base a evidencias	1	1			2		2		3	6	
	Formación personal	Motivación		6								1	6
		Trabajo en equipo		2								1	2
	Contexto	Vinculación universidad y escuela	4				3				2	7	
TOTAL CITAS POR ESTUDIANTE			10	8	6	11	12	3	9	3		62	

Fuente: Elaboración propia

Las opiniones entregadas por los estudiantes tienden a situarse mayoritariamente en la categoría vinculación entre teoría y práctica probablemente debido a la experiencia de práctica vivida en el transcurso de realización de esta segunda entrevista.

Las opiniones reflejan una conformidad frente a la formación teórica recibida durante su proceso formativo. Sin embargo, estiman que el contexto es el que permite una comprensión profunda de la complejidad del aula y en el cual la gestión del aprendizaje y las interacciones para el logro de un clima apropiado para un aprendizaje efectivo requiere de una gran flexibilidad para adaptar la teoría y hacerla significativa (Hernández & Hernández, 2011; Lemaitre, 2009; Vaillant & Rossel, 2006; Vallejo, 2011; Vezub, 2016).

Un segundo aspecto que aparece con mayor regularidad se refiere a la valoración de las estudiantes de la formación teórica recibida en su proceso formativo que les permite contar con un marco referencial para analizar y tomar decisiones pedagógicas sustentadas en evidencias científicas. Algunas citas relevantes referidas a este tema son presentadas a continuación:

Aplicación de la teoría al contexto

☞ 77:4 planifiqué todo mi semestre pero dependía de las dificultades que se presentaban, las fortalezas que...

In Document:

📄 77 ATLAS_EC2.doc

Content:

planifiqué todo mi semestre pero dependía de las dificultades que se presentaban, las fortalezas que tuvieron los niños, cómo yo tuve que ir modificando, ir adaptando. Entonces como que no me podía regir cien por ciento a lo que me decía la teoría, porque al final todo dependía de las necesidades del grupo en el cual yo estaba trabajando.

☞ 82:2 ahí uno se da cuenta realmente que la teoría sirve [risas], que la teoría está y que hay que aplicar...

In Document:

📄 82 ATLAS_EH2.doc

Content:

ahí uno se da cuenta realmente que la teoría sirve [risas], que la teoría está y que hay que aplicarla y es posible hacerlo. Es difícil como aplicarla al cien por ciento porque

uno dice la teoría es una pero la práctica es otra, pero siento que siempre se puede hacer algo.

Relación motricidad y aprendizaje

☞ **82:14 La asignatura como en específico ahora realmente me doy cuenta que me sirvió mucho el como el consid...**

In Document:

📄 82 ATLAS_EH2.doc

Content:

La asignatura como en específico ahora realmente me doy cuenta que me sirvió mucho el como el considerar que la motricidad no es solo la motricidad fina y la motricidad gruesa y que es algo mucho más complejo, que va de lo cognitivo a lo motriz, incluye todo y que tiene que estar presente en todo momento.

Otro aspecto vinculado con esta dimensión señala la desarticulación existente entre el contexto y las necesidades formativas, lo que tensiona y dificulta la inmersión en el contexto educativo. Esta situación, no es ajena a la vida en otros países y como señala Alonso et al. (2009) se observa un resentimiento en los estudiantes universitarios respecto a la situación del mercado laboral traduciéndose en un sentimiento de angustia, frustración y resentimiento hacia la universidad.

Algunas apreciaciones sugieren la posibilidad de abrir espacios de investigación centrado específicamente en la práctica docente permitiendo apoyar la labor de los centros, aspecto señalado anteriormente por los expertos, así como enriquecer la formación inicial del profesorado. A continuación presentamos algunas citas representativas de estas opiniones:

Vinculación universidad-escuela

☞ **75:2 al final es un sistema de carrera, de teoría, qué se yo, y de repente encontraba, por ejemplo, que m...**

In Document:

📄 75 ATLAS_EA2.doc

Content:

al final es un sistema de carrera, de teoría, qué se yo, y de repente encontraba, por ejemplo, que mi educadora de sala me decía “no, yo sé lo que hay grupos chicos” y me planteaba una cosa. Después yo veía el método, otra cosa en los grupos chicos. Después mi supervisora decía otra cosa de grupos chicos, después en el grupo grande

practicábamos otra cosa, o sea nunca tan así como descomunalmente distorsionado pero habían aspectos fundamentales que yo creía que no estaban en concordancia. Entonces yo decía “qué está pasando aquí”, o sea, no puedo creerlo, tengo como cuatro versiones de la misma cosa y después el texto decía otra cosa

☞ 79:16 en la universidad debería haber un movimiento desde la investigación hacia la práctica docente, como...

In Document:

📄 79 ATLAS_EE2.doc

Content:

en la universidad debería haber un movimiento desde la investigación hacia la práctica docente, como ejercer como educador o educadora de párvulos, es importante eso. Si uno está formando educadoras de párvulos uno tiene que saber de niños.

☞ 79:17 **Si me vienen a enseñar sobre didáctica de las matemáticas no es suficiente que uno sepa matemáticas....**

In Document:

📄 79 ATLAS_EE2.doc

Content:

Si me vienen a enseñar sobre didáctica de las matemáticas no es suficiente que uno sepa matemáticas. Yo sé sumar pero enseñar a sumar es algo sumamente distinto. Y cómo lo he visto hasta ahora... la que sabe enseñar a sumar o él que sabe enseñar a sumar es que ha intentado enseñar a sumar. Y si queremos dar una intencionalidad pedagógica tienen que ser los educadores entonces los que nos enseñen a nosotros, porque ellos han podido probar, han podido probar cuarenta años cómo enseñar a sumar a niños y niñas.

6.4.2. Dimensión Formación en Didáctica de la Motricidad

A continuación se analizó las opiniones de las estudiantes respecto de la formación en la didáctica de la motricidad, de manera de contar con nuevos hallazgos a la luz de su experiencia práctica en contexto, elaborando una tabla de frecuencia que nos permitiera visibilizar las regularidades expresadas en las diversas categorías planteadas:

Tabla 27: **Frecuencia de respuestas en relación a la dimensión *Formación en Didáctica de la Motricidad***

DIMENSIÓN	CATEGORIA	CONCEPTOS ASOCIADOS	Estudiantes 2									
			EA2	EB2	EC2	ED2	EE2	EF2	EG2	EH2	TOTAL CITAS ESTUDIANTES	TOTAL CITAS POR CATEGORIA
FORMACIÓN EN DIDACTICA DE LA MOTRICIDAD	Conocimiento disciplinar	Relación motricidad y aprendizajes						2	3	2	3	7
	Conocimiento pedagógico-didáctico	Integralidad de los aprendizajes				3		1		5	3	9
		Implementación didáctica en contextos reales		2	3			8	2		4	15
		Retroalimentación	3	5	1						3	9
	Talleres	Análisis vivencias (contexto)	3	3	3	3	7	2	4	3	8	28
		Empatía	5	1				1	3	1	5	11
		Autoconocimiento	3	1	3	1		2		1	6	11
	TOTAL CITAS POR ESTUDIANTE			14	12	10	7	7	16	12		90

Fuente: Elaboración propia

En esta dimensión, los conceptos asociados que presentaron mayor regularidad son los referidos a la necesidad de la reflexión frente a su ejercicio docente (Análisis de vivencias en contexto) y las experiencias de aprendizaje de sus estudiantes. Esto permitiría contar con una mirada sobre el propio actuar incorporando la reflexión como una herramienta eficaz de mejoramiento de las prácticas y por otro lado, como un espacio de elaboración del proceso de aprendizaje. En este sentido, se aprecia una valoración por parte de las estudiantes frente al trabajo desarrollado durante el curso a través de los cuadernos de reflexión.

Al respecto, es interesante señalar que los procesos de innovación a nivel terciario han ido avanzando de manera paulatina, hacia una nueva forma de docencia (Aramburuzabala et al., 2013) que plantea la reflexión de la práctica como una estrategia que permitiría hacer al estudiante consciente, de cómo y por qué hace las cosas y de las posibles consecuencias que puede generar (Blanco & Latorre, 2008). A continuación presentamos algunas citas representativas:

Análisis de vivencias

☞ **82:11 La bitácora (cuaderno de reflexión) es que ahí como que uno reflexionaba y como evidenciaba lo que vivió, por decirlo así. U...**

In Document:

📄 82 ATLAS_EH2.doc

Content:

La bitácora (cuaderno de reflexión) es que ahí como que uno reflexionaba y como evidenciaba lo que vivió, por decirlo así. Uno de repente puede quedar solo “lo hice y pasó y, ah, esto lo puedo rescatar”, hay ámbitos que uno de repente no se da cuenta cuando uno los deja pasar, sino que cuando uno se sienta y reflexiona sobre lo que hice, lo que yo sentí, lo que me hizo a mí más conexión, siento que uno lo va como...Cómo decirlo, como dejando en evidencia para uno mismo también, como reflexionar y analizarlo y tenerlo ahí y saber que realmente... Me pasa porque yo igual soy súper distraída para algunas cosas, entonces como el escribirlo después y reflexionar también sobre lo que yo también hice antes me hace darme cuenta de cosas que tal vez en el momento no me di cuenta.

☞ **79:6 Bueno, de manera personal puedo decir que me ayudan solo en contexto de que estoy en práctica, porqu...**

In Document:

📄 79 ATLAS_EE2.doc

Content:

Bueno, de manera personal puedo decir que me ayudan solo en contexto de que estoy en práctica, porque si yo reflexiono solo en torno al texto sigue estando en la nube, allá arriba. Pero si yo lo observo en cómo ocurre la realidad de los niños en la humanidad tiene más sentido.

☞ **78:14 Que estemos reflexionando sobre lo hicimos, lo que dejamos de hacer en cierto momento para poder evi...**

In Document:

📄 78 ATLAS_ED2.doc

Content:

Que estemos reflexionando sobre lo hicimos, lo que dejamos de hacer en cierto momento para poder evitar volver a repetir quizás los errores que realizamos. Y en ese sentido, las reflexiones que realizamos como en motricidad nos hicieron practicar como el conocernos a nosotras mismas y el vernos en contextos distintos, que es lo mismo que pasas cuando estamos enfrenta, por ejemplo, al proceso de práctica

Otro aspecto señalado en la segunda entrevista a estudiantes es el desarrollo de la empatía hacia los niños vivenciado en los talleres del curso. Esto les habría permitido planificar las experiencias de aprendizaje a partir de un reconocimiento de la perspectiva de los niños, teniendo en consideración la integralidad de los aprendizajes. A continuación algunas citas representativas:

Empatía

75:8 yo creo que el meternos en estos talleres y hacer como nosotros hacernos como parte de estas experie...

In Document:

75 ATLAS_EA2.doc

Content:

yo creo que el meternos en estos talleres y hacer como nosotros hacernos como parte de estas experiencias como que al final puede ser muy planificado por nosotros pero si no las vivimos...es súper importante porque uno como que pierde esa como capacidad de meterse realmente en lo que los niños viven.

Implementación didáctica en contexto

80:1 Me dio luces en el sentido de que pudimos poner en práctica las cosas que aprendimos. Me acuerdo que...

In Document:

80 ATLAS_EF2.doc

Content:

Me dio luces en el sentido de que pudimos poner en práctica las cosas que aprendimos. Me acuerdo que fuimos al jardín, lo estaba leyendo en la entrevista, y eso por lo menos me permitió vincularme más con los niños y ver esto que en el fondo una planificación no siempre resulta como uno...

Por último un tercer aspecto que aparece con mayor frecuencia en las opiniones de los estudiantes, es el referido al autoconocimiento y las posibilidades que el curso proporciona para el desarrollo personal de los estudiantes y su ejercicio profesional.

De acuerdo a las necesidades detectadas en la formación inicial de los profesores, uno de los aspectos señalados como fundamentales se refiere al acompañamiento en el proceso de incorporación de una práctica profesional (Ball & Forzani, 2011; Grossman et al., 2009) de manera de construir desempeños en actividades y en donde el error sea parte de una dinámica de reflexión y ajuste hacia desempeños adecuados.

Autoconocimiento

75:10 Entonces vivir el material, las experiencias, la creación quizás de esta planificación de actividad...

In Document:

75 ATLAS_EA2.doc

Content:

Entonces vivir el material, las experiencias, la creación quizás de esta planificación de actividades, qué se yo, como desde uno mismo es para mí como súper enriquecedor. Entonces yo creo que siempre tenemos que también crear situaciones o como probar todo antes para saber cómo lo viven ellos. Si bien nunca nos vamos a poner cien por ciento en el lugar, creo que es importante. Entonces, yo creo que eso me hizo mucho sentido.

80:5 Yo creo que es importante proveer a las estudiantes de educación parvularia estas estrategias para p...

In Document:

80 ATLAS_EF2.doc

Content:

Yo creo que es importante proveer a las estudiantes de educación parvularia estas estrategias para pararse frente a los niños con seguridad, con firmeza y utilizar todo el cuerpo

🗨️ **80:7 Quizás en las otras asignaturas no tuve la oportunidad de verlo**

In Document:

📄 80 ATLAS_EF2.doc

Content:

|Quizás en las otras asignaturas no tuve la oportunidad de verlo

🗨️ **80:8 O sea, sigo descubriéndolo. Sigo sintiendo que me falta eso, pero voy aprendiendo de a poco y, claro...**

In Document:

📄 80 ATLAS_EF2.doc

Content:

O sea, sigo descubriéndolo. Sigo sintiendo que me falta eso, pero voy aprendiendo de a poco y, claro, descubrí en la práctica misma como que necesito como estar moviéndome con los niños.

De esta manera, a partir del análisis de los datos obtenidos en las dimensiones formación inicial y formación en didáctica de la motricidad se realizó un análisis axial estableciendo relaciones significativas entre las opiniones vertidas por los estudiantes. A continuación se presenta el diagrama.

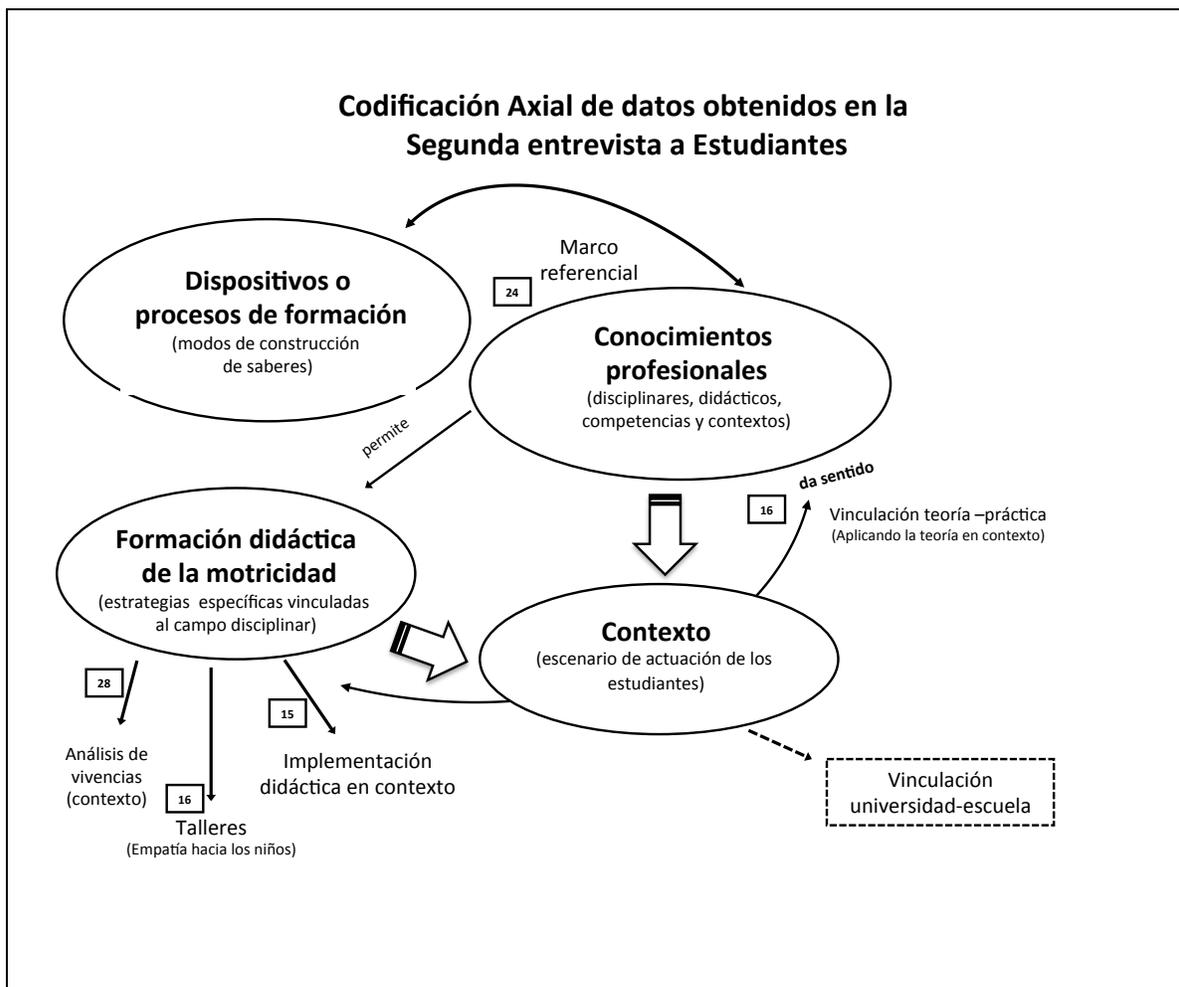


Figura 31: Diagrama con Codificación Axial de entrevista 2 a *estudiantes*.
Fuente: Elaboración propia

El diagrama da cuenta de un gran número de comentarios referidos al valor asignado a la implementación de la didáctica en contexto, esto es con niños reales. No obstante, se requiere de un marco referencial que permita contar con contenidos disciplinares, para una toma de decisiones pedagógica acorde a las necesidades de los niños y niñas.

De acuerdo a lo señalado por las estudiantes, los talleres les permitieron comprender de mejor manera a los niños destacando la reflexión de las vivencias que involucra un

autoconocimiento de las propias capacidades, personales y profesionales en el ejercicio de una didáctica con sentido (Pazos, 2006; Toro, 2007).

Esto viene a corroborar recientes estudios referidos a la necesidad de trascender los modelos técnicos de formación basados en conocimientos, sean estos disciplinares o didácticos (Asensio, 2002; Cassís, 2011; Díaz et al., 2010b) para acceder a una formación basada en la reflexión sistemática individual o con los pares.

Finalmente, dos estudiantes extienden sus opiniones, señalando la imperiosa necesidad de que la universidad se vincule a la escuela, de manera de no quedar entrampado en discursos disonantes que en nada benefician a la formación inicial del profesorado.

6.5. Interpretación Final de Resultados

La comparación constante de la información obtenida en las entrevistas y cuadernos reflexivos en un proceso de análisis selectivo permitió generar una teoría explicativa fundamentada (San Martín, 2014) con una codificación selectiva de los datos que diera cuenta de condiciones, consecuencias y procesos en base a las relaciones que emanaron de las opiniones de los protagonistas para acceder a una mayor comprensión de la temática investigada.

6.5.1. Codificación abierta de datos

Partiendo de la *codificación abierta* de todos los datos obtenidos de expertos y estudiantes, se establecieron categorías acerca de ideas, conceptos y sentidos que los participantes daban a su propia experiencia formativa en la didáctica de la motricidad.

De manera paralela se trabajó con el programa Atlas-ti introduciendo todas los datos obtenidos, transcripciones de entrevistas y cuadernos de reflexión obtenidos y otorgando

códigos para las citas más representativas de las categorías emanadas del análisis preliminar de los datos

6.5.2. Codificación axial de datos

A continuación se indagó en las relaciones entre las categorías y sub-categorías de la *codificación axial* realizada para cada una de los participantes y cuadernos de reflexión. De esta manera se asociaron las relaciones establecidas de manera independiente, ahora en una construcción con significado global de análisis del fenómeno estudiado.

La utilización del programa Atlas-ti permitió el diseño de familias de conceptos asociados a las diferentes categorías, verificando la saturación de la información recopilada que asegurara precisión y riqueza explicativa.

La descripción detallada de cada una de las fases del proceso entregó información valiosa que permitirá la transferibilidad del estudio en contextos similares (San Martín, 2014).

6.5.3. Codificación selectiva

La última fase está constituida por la *codificación selectiva* con el propósito de obtener una mayor abstracción del análisis. Para esto, se utilizó el modelo propuesto por Strauss & Corbin (1997) de interpretación de fenómenos. Este modelo de análisis permite evidenciar el entramado de relaciones y condiciones cuyo ordenamiento descriptivo, permite el despliegue de una Teoría Fundamentada. A continuación se presenta la tabla de frecuencia elaborada previamente para la organización del modelo de interpretación de fenómenos.

Tabla 28: Frecuencia de respuestas de expertos y estudiantes agrupados según modelo de interpretación de fenómenos de Strauss & Corbin.

		CÓDIGOS ASOCIADOS) (CONCEPTOS)	EXPERTOS	ESTUDIANTE S 1 ESTUDIANTE S 2	CUADERNOS	TOTAL CITAS
			Contexto	Sociedad-Educación Infantil en el siglo XXI	Paradigma socio-educativo	8
Condiciones causales	Profesionalización docente: escuela con foco en resultados v/s enfoque de derechos	Campo profesional: Cambio de paradigma (perfil egreso); institucionalidad; apropiación del rol; carrera docente; inter-disciplina; formación inicial; evaluación de ingreso	10	94		104
Condiciones interpuestas	Formación inicial del profesorado infantil para el siglo XXI	Perfil Estudiantes (ingreso): área infantil persona inspiradora;; experiencia laboral; trascendencia; bajo puntaje; responsabilidad social; admisión especial		37		167
		Perfil Estudiantes (egreso): Desarrollo de proyectos; emprendimiento; estudios complementarios; educación para la evangelización		6		
		Formación inicial: motivación; formación teórica; vinculación teoría-práctica; prácticas profesionales; formación personal; trabajo en equipo; vinculación universidad-escuela.	11	113		
Estrategias de acción/ intervención	Formación en Didáctica de la Motricidad	Conocimiento disciplinar: relación motricidad-aprendizajes	7	31	40	481
		Conocimiento pedagógico-disciplinar: integralidad de los aprendizajes; implementación didáctica en contexto; retroalimentación; competencias didácticas; reflexión pedagógica	11	86	73	
		Talleres : reflexión de Vivencias; Empatía; Autoconocimiento; Interacciones grupales; formación actitudinal; formación personal	17	129	87	

Fuente: Elaboración propia

El ordenamiento final de los datos permitió dilucidar algunas relaciones que no necesariamente están señaladas de manera directa o por todos los participantes, pero que en el entramado de acciones aparecen significativas. A continuación se presenta el diagrama elaborado en base a los datos obtenidos de las entrevistas a expertos y estudiantes y los cuadernos de reflexión.

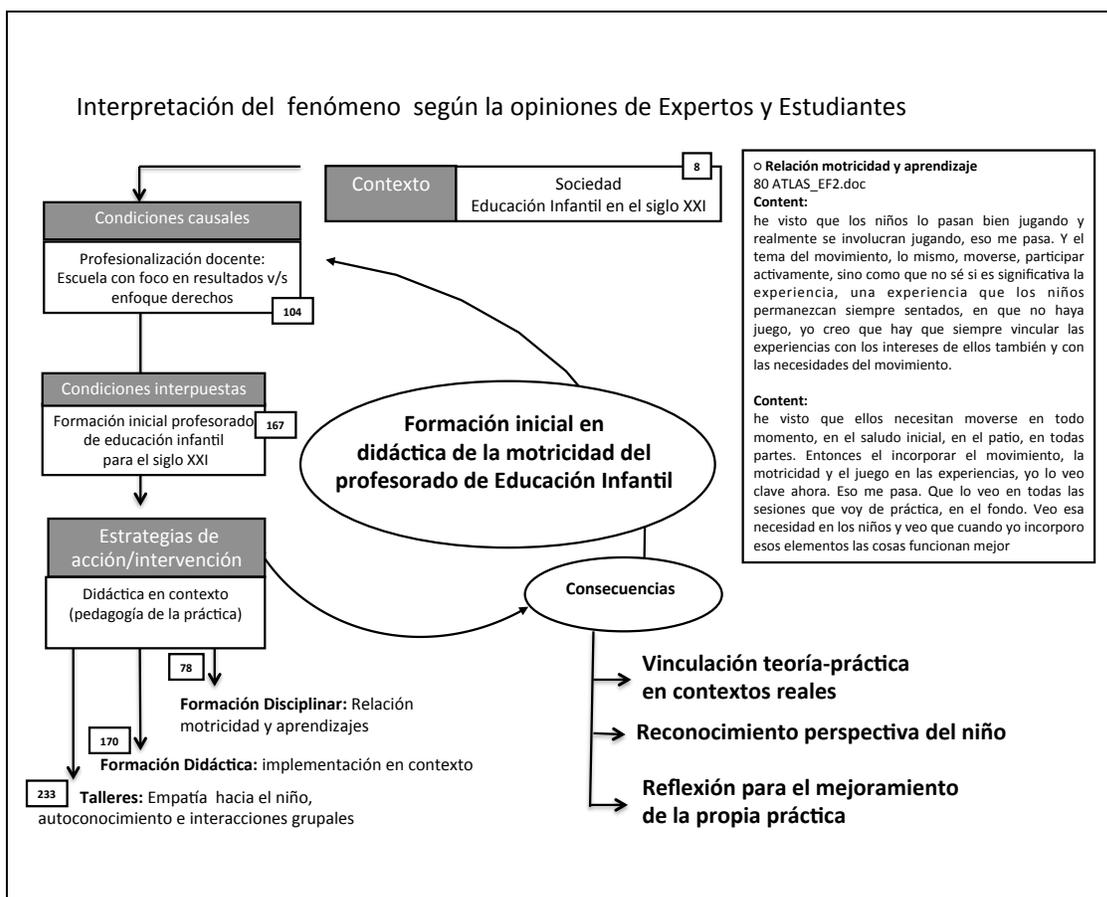


Figura 32: Diagrama con opiniones de Expertos y Estudiantes acerca de la formación en Didáctica de la Motricidad para profesores de Educación Infantil. Fuente: Elaboración propia según modelo de interpretación de fenómenos de Strauss & Corbin (1997)

De las opiniones vertidas por expertas y estudiantes en la primera y segunda entrevista es posible apreciar ciertas relaciones a partir de las regularidades en las respuestas, de manera de acercar al investigador a una comprensión de la problemática planteada en relación a la formación inicial en didáctica de la motricidad del profesorado de educación infantil.

En primer término los expertos dan cuenta de un contexto en el cual la escuela, por su carácter pre-formativo de *sociedad* estaría inserta (Albatch et al., 2009; Díaz et al., 2010a; González & González, 2008; Vega, 2005). Consecuentemente con aquello la escuela estaría sometida a la influencia de los modelos de sociedad imperante que tensionarían los desempeños profesionales y de implícita instalaría ciertos requerimientos y necesidades en la formación del profesorado (Ávalos, 2005; Connell, 2015; Danielson, 2010; Shaeffer, 2015; Villegas-Reimers, 2003; Vivero-Arriagada, 2014).

De esta manera, aparece la escuela como una de las condiciones causales que tendrían una influencia significativa en los procesos formativos reflejo de la tensión entre aquello que la sociedad demanda a sus profesionales y la propuesta formativa de las universidades. La importancia de los primeros años de vida y la necesaria premura en el mejoramiento calidad de los procesos educativos desde un enfoque de derechos (OREALC/UNESCO, 2016) sitúa a la escuela en términos de justicia educativa. Como lo señalan Harris-Van Keuren & Rodríguez Gómez (2016) las intervenciones efectivas para el aprendizaje temprano pueden modificar el equilibrio entre riesgo y protección, transformando las posibilidades en condiciones de vida reales.

Por otra parte, las opiniones de los participantes señalan algunos aspectos específicos de la *formación inicial del profesorado de educación infantil* en Chile, referidos a la profesionalización, aspecto compartido en diversos países de la región (Castillo & Cabezas, 2010; Vaillant, 2007) y que requieren de cambios significativos en la institucionalidad, en la formación inicial y en las condiciones laborales y desarrollo profesional continuo.

Este escenario se presenta aún más complejo debido a ciertas condiciones interpuestas, que en los últimos años ha cambiado de manera significativa el escenario formativo, debido por una parte a la heterogeneidad de los estudiantes que ingresan a la universidad en Chile y por otra al acceso a las tecnologías que ha tensionado las formas tradicionales de enseñanza de la educación superior.

Respecto del tipo de estudiantes que asisten a la formación inicial, se evidencian diversos grados de compromisos, ya que si bien comparten una visión de infancia no necesariamente todos los estudiantes tienen las mismas motivaciones o expectativas por el proceso formativo, así como en su proyección profesional (Bretones, 2003; Jimenez & Wamba, 2004). Esto no se ve reflejado en las apreciaciones de los expertos, quienes exteriorizan los resultados a las condiciones del contexto escolar, más que al proceso formativo inicial.

Por una parte, los estudiantes señalan la necesidad de contar con una mayor vinculación entre la teoría y la práctica (Rivera & De la Torre, 2005) de manera de acortar la actual brecha entre lo que aprenden en este espacio formativo con la complejidad de los contextos reales. Este aspecto es señalado por los expertos debido a un sistema de educación superior marcado por un sello academicista y en donde la innovación aparece altamente compleja (Asensio, 2002; Díaz et al., 2010b; Rivera & De la Torre, 2005).

Dentro de la formación inicial aparecen voces entre los estudiantes que señalan la necesaria vinculación de la universidad con la escuela, de manera de generar un discurso de mayor coherencia y en que se aborden el desarrollo de aspectos vinculados al ejercicio profesional vinculados con el trabajo en equipo y la gestión del aula (Hernández & Hernández, 2011; Lemaitre, 2009; Vaillant & Rossel, 2006; Vallejo, 2011; Vezub, 2016). Los expertos por su parte, señalan la importancia de la formación para el ejercicio interdisciplinario de la enseñanza.

La propuesta formativa de la didáctica de la motricidad (Aucouturier, 2004; Orrego, 2007; Pazos, 2006; Toro, 2006a) es vista por los participantes, expertos y estudiantes, desde una perspectiva de mayor amplitud no solamente disciplinar o pedagógico y didáctica que responda a las necesidades actuales destacándose algunas estrategias de mayor efectividad para su proceso formativo.

Entre las *estrategias de acción/intervención* con mayor número de opiniones favorables se destacan en primer término los talleres que a juicio de los estudiantes permite una reflexión

desde la vivencia, favoreciendo la comprensión empática de la perspectiva del niño y que adquiere relevancia en una propuesta educativa desde una perspectiva de derechos. La regularidad de los comentarios, referidos a esta categoría se ven incrementados una vez que las estudiantes han accedido a su práctica en contexto, destacándose la reflexión de las vivencias y el autoconocimiento como dos aspectos significativos en su proceso formativo, referidos al curso (Asensio, 2002; Lemaitre, 2009; Pérez, 2010).

En esta misma línea la implementación didáctica de la motricidad con niños reales y acompañada por el docente experto, aparece señalada como una estrategia que permite una mayor *vinculación con el contexto*, lo cual unido a la retroalimentación permitiría a los estudiantes una formación de mayor integralidad, con una reflexión que tenga en consideración aspectos profesionales, actitudinales como personales (Ball & Forzani, 2011; Grossman et al., 2009; McDonald et al., 2013).

Uno de los expertos señala la necesidad de contar con un docente formador que tenga en esta área la disponibilidad corporal así como estrategias de manejo de emociones para acompañar de manera responsable la formación de los estudiantes.

Por último, las estudiantes señalan la importancia de la formación disciplinar para un ejercicio profesional, sustentado en referentes teóricos (Danielson, 2010; Darling Hammond & Mc Laughlin, 2003). Estas opiniones se entremezclan con la necesaria vinculación entre teoría y práctica, ya que ambas se nutren en una relación activa teniendo como eje central es la reflexión. Este aspecto no aparece tan claramente expresado por los expertos, lo que podría deberse más a un sello institucional de la propuesta formativa, que a una opinión generalizada.

Como consecuencia de estas estrategias de acción/intervención, se aprecia en las opiniones de las estudiantes, la necesidad de que los procesos formativos de la formación inicial del profesorado, al menos en esta área de formación, cuenten con una mayor *vinculación entre la teoría y la práctica*, de manera que el contexto sea incorporado dentro del proceso formativo como un elemento adicional de formación.

Esto permitiría develar la complejidad del proceso de aprendizaje y consecuentemente con aquello el carácter sistémico del proceso formativo, que involucra una inmersión en aspectos relacionados con el desarrollo disciplinar, profesional y personal vinculados a la propia historia escolar, así como a sus pre-concepciones acerca del aprendizaje (Aramburuzabala et al., 2013; Ardiles & Borioli, 2010; Bretones, 2003; Jimenez & Wamba, 2004; Mérida et al., 2012).

Las opiniones entregadas por las estudiantes, señalan como relevantes la relación entre su autoconocimiento y la empatía que emergería hacia el niño, adquiriendo de esta manera una praxis con mayor consciencia y responsiva a un enfoque de derechos. Se destaca la valoración otorgada por los estudiantes a la reflexión de su proceso formativo, promoviendo además en los propios docentes una necesaria reflexión de la propuesta formativa actual.

En resumen, la *formación inicial en didáctica en motricidad del profesorado de educación infantil* a través estrategias activas del aprendizaje y procesos de análisis cada vez más complejos, otorgaría a los estudiantes la apropiación de herramientas meta-cognitivas que favorecerían sus desempeños profesionales y responderían a las necesidades actuales de aprendizaje de los niños y niñas (OCDE, 2012a; UNICEF, 2001) desde un enfoque de derechos.

Finalmente, es posible señalar que aún cuando en los últimos años tanto en Europa como en la mayoría de los países de Latinoamérica se han venido desarrollando una serie de acciones tendientes al mejoramiento de la calidad de la formación universitaria con nuevos modelos de formación del profesorado (Aramburuzabala et al., 2013; UNESCO, 2007; Zabalza & Zabalza, 2011) la apuesta por la innovación no ha sido una tarea fácil ya que involucra para los docentes tanto como para los estudiantes, situarse en un proceso formativo más activo y consciente para enseñar en la escuela del siglo XXI en el cual aún queda un largo camino que recorrer.

CAPÍTULO 7: Discusión

En este capítulo se presenta la discusión surgida entre los objetivos planteados y los resultados obtenidos, las conclusiones y las limitaciones de la investigación para finalmente delimitar algunas proyecciones para estudios posteriores.

A continuación se presenta primer objetivo, cuyo propósito fue conocer a través de las opiniones de las estudiantes de pedagogía en educación infantil, sus apreciaciones respecto al curso de didáctica de la motricidad.

***Objetivo 1:** Identificar los componentes, procesos y resultados de la formación didáctica en Motricidad, a partir de las reflexiones verbales y escritas de estudiantes de Educación Infantil.*

Para ello, se consideró necesario previamente indagar acerca de aspectos más generales de su proceso formativo para una mejor comprensión de su propia realidad. Uno de los aspectos que aparecen relevantes en este proceso inicial fue descubrir una gran heterogeneidad de las estudiantes, aunque si bien existía un foco común de interés -la infancia- no necesariamente sus expectativas formativas o de proyección profesional eran las mismas y consecuentemente con aquello, el abordaje de los cursos o los énfasis otorgados a uno u otros aspectos responderían a sus propias necesidades individuales.

En este sentido, aparece relevante la discusión acerca de la calidad en la educación superior (Albatch et al., 2009; Alonso et al., 2009; Bozu & Canto, 2009; Bricall & Brunner, 2000)

ya que esta debería contemplar en sus análisis las características del alumnado, quienes ya no responden en su totalidad a un tradicional perfil académico universitario.

En esta misma línea, los planes formativos de las universidades siguen siendo pensados desde “adentro-afuera” resistiendo en diversas medidas, a los aportes que desde los egresado, empleadores y los mismos estudiantes son invitados a incorporar en los procesos de acreditación⁵¹. Esto más que una crítica es una realidad que, en la medida que sea reconocida permitirá avanzar hacia un nuevo escenario formativo (Alonso et al., 2009).

Al mismo tiempo, involucra un cambio significativo acerca de las creencias de docencia universitaria y de la importancia otorgada por las instituciones de educación superior, donde el foco está puesto más en la producción académica (Bernasconi, 2015; Díaz et al., 2010b; González, 2015) que en los procesos formativos de los estudiantes.

De esta manera, uno de los componentes que necesariamente debe estar presente al momento de planificar la formación de profesionales son, sin lugar a dudas, los propios estudiantes y sus formas de aprender (Biggs & Tang, 2011; Bozu & Canto, 2009; Connell, 2015; De la Torre, 2009) a través de propuestas formativas que releven la importancia de la docencia en este ciclo formativo. Especialmente en los programas de formación del profesorado por la importancia gravitante que estos tienen en el desarrollo de los países (Connell, 2015; Danielson, 2010; Morin, 1999; Shaeffer, 2015; Shulman, 2005a; Vaillant, 2007).

Otro de los aspectos que se propuso en este objetivo se relaciona con el proceso vivenciado por las estudiantes durante el curso, que necesariamente se relaciona con una propuesta formativa global vinculada a su profesión, estableciendo relaciones de coherencia y sentido en función de las creencias instaladas respecto al aprendizaje y a la enseñanza.

Tradicionalmente, las instituciones de formación del profesorado han desarrollado propuestas formativas, dependiendo de las necesidades de la sociedad en general y de la

⁵¹ En la mayoría de los países europeos y latinoamericano existen agencias encargadas de la certificación de la calidad en los procesos formativos universitarios (por ejemplo: ANECA en España, CNA en Chile)

escuela en particular. Es así, que existen programas para la formación del profesorado organizados de manera concurrente y otros consecutivos (Darling-Hammond, 2000; García & Martín, 2011; UNESCO-OREALC, 2014) de manera de entregar las herramientas necesarias para desempeños eficientes.

Sin embargo, las estudiantes acceden a los programas de formación, no necesariamente con una comprensión de los procesos que subyacen a la propuesta formativas y aún cuando éstos se cuentan con un sustento teórico y con evidencias acumuladas por una larga trayectoria formativa. Las opiniones de las estudiantes dan cuenta de un proceso formativo basado en un conjunto de cursos agrupados según sus características de enseñanza: prácticos y de cátedra, más que por el propósito o la concurrencia que exista entre estos y su desempeño profesional (De la Torre, 2009).

En esta misma línea, los docentes a cargo de los cursos tampoco cuentan necesariamente con una clara visión de los procesos de desarrollo profesional en el cual el estudiante se está inserto (Díaz et al., 2010b) con un aporte es realizado desde la propia disciplina, abstrayéndose de la responsabilidad del impacto que, en el contexto escolar tendrá la formación de este profesional (Connell, 2015; Shaeffer, 2015).

De esta manera, el proceso formativo transita entre una serie de supuestos, de los docentes acerca de la relevancia de su propuesta epistemológica en el proceso formativo de los estudiantes. Por su parte los estudiantes, mantienen o modifican sus aprendizajes durante el proceso formativo de los cursos dependiendo de cuanto, las creencias y pre-concepciones con que contaban previas al curso sean o no interpeladas (Rivera & De la Torre, 2005) y esto acontece, según tenga sentido o resonancia con el propio proceso formativo.

Los docentes tradicionalmente han sido los actores principales la formación y desarrollo profesional de los estudiantes, se ven interpelados en la actualidad a un nuevo desafío donde se incorpore tanto los aspectos motivacionales como cognitivos en procesos de formación más conscientes y responsables de sus aprendizajes (González & González, 2008; Merellano-Navarro et al., 2016).

Finalmente, las apreciaciones de las estudiantes respecto de sus resultados en el curso están referidas a la mirada integral de los aprendizajes. Destaca especialmente un aspecto referido a la empatía hacia los niños que quedó de manifiesto a través de las clases de cátedra, los talleres así como de la implementación con niños y niñas reales.

Esto da cuenta de la necesaria vinculación entre teoría y práctica donde los estudiantes tengan la oportunidad de vivenciar la experiencia directa respecto del ejercicio de enseñar (Hernández & Hernández, 2011; Lemaitre, 2009; Vaillant & Rossel, 2006; Vallejo, 2011; Vezub, 2016) en el entendido que la complejidad del proceso así lo requiere.

Este aspecto interpela a las universidades a la reflexión y retroalimentación de ciertos desempeños vinculados al trabajo en equipo, la gestión del aula y el manejo de estrategias para responder a la heterogeneidad del alumnado (Álvarez, 2012; Cornejo & Fuentealba, 2008; Imbernón, 2010) y no restringiéndose a una formación despersonalizada que desde el aula universitaria, analiza y entrega soluciones ajenas a los contextos reales de actuación.

En esta misma línea, las estudiantes valoran la retroalimentación experta frente a sus desempeños, en actividades de carácter profesional. Esto plantea la necesidad de un trabajo de mayor articulación formativa entre los cursos del plan de formación superando la tradicional organización entre cursos disciplinares por un lado y cursos prácticos por otro (Blanco & Latorre, 2008; Hernández Pina, 2002; Mérida et al., 2012; Pérez, 2010; Vezub, 2016).

Asimismo, la docencia universitaria debería permitir a los estudiantes el desarrollo de aprendizajes con estrategias que involucren resolución de tareas, diseño de actividades, evaluación de implementaciones en contextos, entre otros, que permita al estudiante conocer sus propias capacidades de acción y al docente acompañar el proceso de reflexión y mejoramiento (González, 2015; Muñoz & Gómez, 2005).

De esta manera, el aprendizaje profundo se situaría en la interacción establecida entre el docente, el estudiante y el resultado de aprendizaje, donde la construcción de un marco referencial adquiera sentido en la medida que le permita interpretar y actuar en el contexto educativo (Paolini & Rinaudo, 2009; Villa & Poblete, 2007) y por lo tanto comprometerse de manera más significativa con su propio aprendizaje.

En síntesis uno de los componentes principales que intervienen en el desarrollo de la didáctica de la motricidad son los propios estudiantes, con sus características y diversidad. En cuanto a los procesos, el curso debe tener en consideración la articulación con un proceso más amplio vinculado al campo profesional y respecto de los resultados, estos deben ser abordados de manera integral, donde los conocimientos disciplinares, el desarrollo personal y la adquisición de desempeños didácticos se articulen de manera coherente a partir de un foco común: el desarrollo y aprendizaje de la motricidad de los niños en la escuela.

***Objetivo 2:** Contrastar las reflexiones realizadas durante el curso y las realizadas a continuación de sus prácticas pedagógicas en centros educativos.*

En el análisis de la información recopilada en el transcurso de la investigación, apareció de manera recurrente la implementación didáctica en contextos reales propuestos por el curso apareciendo como interesante contrastar sus apreciaciones iniciales con sus experiencias en el contexto educativo.

Los estudios recientes dan cuenta de la escasa articulación entre el conocimiento pedagógico y la práctica docente (Vaillant, 2007) lo que aparece como fundamental para un buen desempeño en aula, pero por sobretodo impactaría de manera en los resultados de aprendizaje de sus estudiantes.

Esto no significa relevar el conocimiento práctico por sobre la formación teórica (Ávalos, 2011) ya que las estudiantes señalan la importancia de contar con referentes que les permitan analizar los contextos sino en la relación que se establece a partir del diseño, implementación y las reflexiones de sus actuaciones.

Se trata de avanzar hacia una docencia universitaria de mayor integralidad en donde la brecha entre saber de la enseñanza y hacer enseñanza sea acortada con estrategias pedagógicas que permitan el modelamiento paulatino y la retroalimentación del proceso (Ball & Forzani, 2011; Grossman et al., 2009; McDonald et al., 2013; Shulman, 2005a).

Las habilidades para reflexionar en la acción constituye un saber específico que debe ser reconocido y utilizado por los docentes universitarios, ya no solamente en función de la formación del profesorado sino además para el logro de aprendizaje situado en contexto (Vezub, 2016) es decir que permita comprender y transformar la realidad.

Por otra parte, el ejercicio profesional docente no debería asimilarse mecánicamente desde un experto a un aprendiz sino que constituirse en un espacio de reflexión en donde docentes y estudiantes participen de la generación de un conocimiento que en la actualidad aparece como fundamental para avanzar hacia prácticas docentes de calidad (Prados et al., 2010; Tojar & Matas, 2005).

En definitiva, las estudiantes son categóricas en señalar la necesaria vinculación de la universidad con el contexto escolar, de manera de contar por una parte, con una experiencia que sea “iluminada” por la teoría y por otra, con una didáctica en contexto que les permita un abordaje real del ejercicio profesional.

Objetivo 3: *Analizar las estrategias metodológicas del curso de didáctica de la Motricidad, desde las evidencias y reflexiones proporcionadas por los propios estudiantes y académicos, para los procesos formativos que puedan desprenderse del estudio.*

El proceso investigativo desarrollado permitió teniendo como foco el curso y sus estrategias metodológicas, indagar acerca de la docencia universitaria y el impacto que esta tiene en el proceso formativo de sus estudiantes adquiriendo una nueva connotación, más reflexiva. De esta forma, los programas de formación de profesores podrían basarse en la investigación para adaptarse continuamente a nuevas ideas sobre procesos y contenidos (Shulman, 2005a).

La idea de construcción colectiva emerge de la validación del otro, en la búsqueda de soluciones conjuntas frente a un desafío común: una educación de calidad para la infancia (OREALC/UNESCO, 2016). De esta manera, la investigación proporcionó la oportunidad de involucrar a las estudiantes en su propio proceso formativo para comprender y aprender de la experiencia de reflexión de su propio proceso de formación.

Por otra parte, las estrategias metodológicas permitieron a los estudiantes pensar, reinterpretar y actuar de manera autónoma lo que según las opiniones vertidas, les permitió apropiarse de la propuesta del curso con un mayor protagonismo.

En esta misma línea, el curso les permitió abordar la complejidad del ejercicio docente al trabajar con niños reales, pero por sobretodo la retroalimentación y reflexión emanada de

la experiencia de la implementación en contexto, les permitió comprender e incorporar los contenidos disciplinares.

Entonces, la propuesta de incorporación de estrategias didácticas en los cursos, en un sentido más amplio permitiría a las estudiantes adquirir un rol más activo, consciente y reflexivo, comprendiendo su situación para reflexionar y actuar en ella (Biggs & Tang, 2011; Castillo & Cabezas, 2010).

Esto involucraría adherir a un enfoque más interaccionista del aprendizaje y consecuentemente con aquello, requeriría una docencia diferente que proporcione a los estudiantes oportunidades para la resolución de tareas y el trabajo en equipo, el diseño de propuestas innovadoras o la creación de nuevas estrategias didácticas no exclusivamente referidas a la didáctica de la motricidad o al profesorado de educación infantil.

Esta perspectiva requeriría además de la incorporación de los estudiantes en la investigación y reflexión de sus propios procesos formativos en términos de construir una oferta formativa que responda de manera consecuente con sus necesidades y cuyo foco de acción este focalizado en el proceso, tanto como en el resultado final (Monereo & Pozo, 2003; Pérez et al., 2000).

Por otra parte, las estudiantes señalan que la articulación entre las diversas estrategias utilizadas les permitió una visualización de la integralidad y complejidad del aprendizaje, enfrentándolas a sus propias creencias respecto del curso y de los planteamientos teóricos proporcionados anteriormente (Aucouturier, 2004; Bohórquez & Trigo, 2006; Toro, 2006a).

Esto da cuenta de que para una mayor efectividad en la aplicación de las estrategias estas deben ir acompañadas de la reflexión de las relaciones que se establecen tanto al interior de la disciplina, así como con otros ámbitos de la formación (por ejemplo: aprendizaje y desarrollo infantil). Esto involucra para la docencia universitaria una mayor articulación y concurrencia con los cursos del plan de formación (Shulman, 2005b).

Otra de las estrategias utilizadas en el curso y en la presente investigación, fueron los cuadernos de reflexión, que según las opiniones de las estudiantes les sirvieron para sistematizar sus experiencias, muchas de las cuales fueron vividas con mucha emoción. Señalan que en su proceso de práctica esta habilidad adquirida, les permitió registrar y ordenar en secuencias las diferentes dimensiones involucradas en las experiencias de aprendizaje de los niños a su cargo.

Al respecto existen numerosas investigaciones que señalan que la auto-explicación potenciaría el aprendizaje que logran los estudiantes sobre materiales primarios (Wellman, 2016) lo que resulta paradójico que muchas de las evidencias que han surgido en los últimos años respecto a las mejores estrategias para aprender, no hayan sido incorporadas en la propia docencia universitaria.

La oportunidad de sistematizar las opiniones de las estudiantes, respecto de su propio proceso de aprendizaje permitiría además el desarrollo de una investigación de la docencia en un nuevo escenario formativo. De la misma forma, la participación más cercana de los docentes en los procesos formativos y aprendizajes de los estudiantes permitiría avanzar hacia una docencia universitaria, al menos la del profesorado, centrada en la efectividad de los procesos de aprendizaje, haciendo que las estrategias propuestas se concreticen a partir de una finalidad u objetivo (De la Torre, 2006).

En otro ámbito abordado desde las estrategias utilizadas referidas a la implementación en contexto, permitiría una mayor colaboración universidad-escuela a través de sus procesos de docencia e investigación a través de los estudiantes desde la formación inicial (Connell, 2015; Darling Hammond & Mc Laughlin, 2003). De esta manera, la formación aportando desde la reflexión y el diseño de estrategias innovadoras, sería un aporte al mejoramiento de la calidad de los procesos de aprendizaje en las aulas escolares.

Finalmente, al situarnos en las estrategias didácticas de la motricidad, se abre un camino hacia la investigación en la docencia universitaria actual y futura. Para lo cual es necesario en primer término que la innovación deberá venir acompañada de investigación y que la

docencia universitaria en el siglo XXI es algo más que dar clases y que debe hacer partícipe a los estudiantes del entusiasmo por aprender, asumiendo un mayor protagonismo en su propio proceso formativo (De la Torre, 2009). Esto no significa un abandono de la docencia propiamente tal, sino un giro significativo hacia la construcción de espacios de aprendizaje mutuo entre un experto y un aprendiz.

Finalmente el análisis de las estrategias metodológicas del curso de didáctica de la motricidad para profesoras de educación infantil, indica la necesidad de avanzar a propuestas formativas multidimensionales que aborden aspectos disciplinares, profesionales y personales de manera de acoger la complejidad del proceso formativo.

De esta forma, la docencia universitaria actual del profesorado debería acoger las necesidades de los estudiantes, respondiendo además a las necesidades de la escuela del siglo XXI.

7.1 Conclusiones

A modo de conclusión, es posible señalar que la investigación permitió abrir un espacio de análisis reflexivo de la formación, tanto desde las estudiantes como del propio docente y su docencia.

Esto significó investigar la docencia desde los propios actores involucrados -los estudiantes- adentrándose de manera comprensiva en aquellos aspectos, que no necesariamente son abordados en los escenarios de formación, permitiendo conocer las perspectivas individuales, respecto de la formación en general y del curso en particular.

Asimismo, la investigación permitió develar a través de las opiniones de los estudiantes, su visión acerca de lo que esperan de la formación profesional que no necesariamente se relaciona con las clases más tradicionales, aunque como señalaron algunos participantes inicialmente estaban sorprendidos por la propuesta del curso.

Entonces, se podría pensar que para avanzar en la innovación de la docencia y el mejoramiento de la calidad de formación es imprescindible contar con mayores espacios de participación y como señala Orrego (2007):

Quizás lo único que se requiere es un docente que esté dispuesto a comprender el mundo de sus estudiantes, que tenga como principio fundamental la alteridad, con apertura hacia lo inesperado, que logre transitar por los escenarios dinámicos del mundo educativo, esto es poder conjugar en su quehacer el conocimiento tradicional junto con las aquellas que demanda un mundo contemporáneo, que a saltos agigantados está logrando con los avances tecnológicos, de conocimiento, sociales y culturales, responder a las inquietudes y posibilidades requeridas por los sujetos (p. 38)

De esta manera, el conocimiento emanado de la investigación desde la educación y no tan solo para la educación adquiere una connotación más humana, transformando el espacio formativo no solo en un lugar donde se imparte conocimientos sino donde se construye saber a partir del el reconocimiento del otro.

7.2 Limitaciones de la investigación

Las limitaciones de este estudio se refiere en primer término a las condiciones sumamente específicas en donde el caso es un curso dentro de un plan de formación particular, lo que acarrea una cierta complejidad para la transferencia de los resultados a otros contextos.

Por otra parte, la investigación desarrollada en esta área es casi inexistente y los estudios revisados se centran más bien en aspectos formativos generales, con lo cual es difícil establecer comparaciones con experiencias similares que pudiesen enriquecer esta área de investigación.

Recientemente, se ha observado una tendencia investigativa en esta línea con estudios acerca de la formación del profesorado de educación infantil en Chile, abriendo un interesante campo de conocimiento. Uno de estos trabajos estuvo referido a la formación de las estudiantes en práctica final para la enseñanza del lenguaje oral (Villalón, Pardo, Díaz, & Adlerstein, 2014) y otra investigación en curso está indagando acerca del desarrollo de competencias científicas, en la formación inicial de las profesoras de educación infantil (Quintanilla, Alderstein, Orellana y otros, 2016).

Un aspecto que podría haber sido interesante indagar se refiere a la comparación entre propuestas formativas y aunque se han desarrollado diversos estudios referidos a la formación inicial del profesorado de educación infantil, en nuestro país (Fernández et al., 2007; Romo, Simonstein, Peralta, & Mayorga, 2009) el foco no ha estado puesto en los cursos didácticos o en el desarrollo de los desempeños asociados a las disciplinas específicas.

Por último, dado el carácter dinámico del proceso formativo universitario, sometido a constantes actualizaciones, el estudio da cuenta unas condiciones imperantes en un determinado momento y que en la actualidad ya han sido modificadas, con una nueva propuesta formativa. Por lo tanto, las conclusiones pueden aparecer algo descontextualizadas, aunque entregan antecedentes valiosos a la hora de mirar retrospectivamente el proceso.

7.3 Proyecciones

Si bien esta investigación, permitió un análisis en profundidad de las estrategias metodológicas en la formación didáctica de la motricidad para profesores de educación

infantil, sería interesante abrir una línea investigativa en docencia universitaria que se enfoque en los procesos de aprendizaje y en las estrategias más pertinentes de acuerdo a la diversidad de los estudiantes del profesorado de educación infantil.

En esta misma línea, la incorporación de investigación participativa en las aulas universitarias permitiría contar con un nuevo escenario formativo donde estudiantes y docentes de manera concurrente participaran del proceso formativo de manera más consciente, activa e integral (Michavila, 2007), construyendo un cuerpo de conocimientos con foco en el mejoramiento del aprendizaje y desarrollo profesional vinculada a la escuela.

Finalmente, el profesorado de educación infantil requiere contar con evidencias acerca de la especificidad de su formación para una mayor comprensión de las implicancias que la educación integral en la primera infancia involucra. De esta manera, será posible además develar la complejidad de los desempeños profesionales requerido, frente a los requerimientos y desafíos de la sociedad actual.

BIBLIOGRAFIA

- Abalde, E., Muñoz, M., Buendía, L., Olmedo, E., Berrocal de la Luna, E., Cajide, J., Soriano, E., Hernández Pina, F., García, M., & Maquilón, J. (2001). Los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios españoles. *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 19 N°2, 465-485.
- Aberastury, A. (2013). *El niño y sus juegos*. Buenos Aires: Paidós.
- Agueda, B., & Cruz, A. (2006). Nuevas claves para la docencia universitaria en el EEES. *Revista de enseñanza universitaria*, n° 27, 103-104.
- Ajuriaguerra, J. (1986). Organización neuropsicológica de algunas funciones: de los movimientos espontáneos al diálogo tónico postural y a las formas precoces de comunicación. *Psicomotricidad. Revista de Estudios y Experiencias*, N° 23.
- Albatch, P. G., Reisberg, L., & Rumbley, L. E. (2009). *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution*. Retrieved from Paris:
- Alonso, L., Fernández, C., & Nyssen, J. (2009). *El debate sobre las competencias. Una investigación cualitativa en torno a la educación superior y el mercado de trabajo en España*. (978-84-691-7394). Retrieved from España: www.aneca.es
- Álvarez, C. (2012). ¿Qué sabemos de la relación entre la teoría y la práctica en la educación? . *Revista iberoamericana de educación* N° 60 (2), 16-27.
- Álvarez-Salamanca, E.(2011). El aprendizaje motriz en los primeros tres años de vida del niño. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 38(1), 218-230.
- ANECA. (2005). *Libro Blanco: Título de Grado en Magisterio*. Retrieved from España: www.aneca.es
- Aramburuzabala, P., Hernández-Castilla, R., & Ángel-Urbe, I. (2013). Modelos y tendencias de la formación docente universitaria. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 17 N° 3, 345-357.
- Araujo, M. C. (2017). *¿Cómo promover servicios de cuidado infantil de alta calidad en América Latina?* Banco Interamericano de Desarrollo. Recuperado el 8 de septiembre de 2017, de https://blogs.iadb.org/desarrollo-infantil/2017/06/30/cuidado-infantil-de-alta-calidad/?mc_cid=a6e88ce367&mc_eid=d8caf775d9
- Ardila, E., & Rueda, J. (2013). La saturación teórica en la teoría fundamentada: su delimitación en el análisis de trayectorias de vida de víctimas del desplazamiento forzado en Colombia. *Revista Colombiana de Sociología*, Vol. 36 N°2(julio-diciembre).
- Ardiles, M., & Borioli, G. (2010). Las huellas de la academia en los profesores de profesores. Algunos resultados del trabajo de campo. *Praxis Educativa*, Vol. XVI N°14(marzo 2010 - febrero 2011), 57-65.
- Arnaíz , P., & Bolarín, M. (2000). Guía para la observación de los parámetros psicomotores. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, N°37, 63-85.
- Arnaíz, P., Rabadán, M., & Vives, I. (2008). *La psicomotricidad en la escuela: una práctica preventiva y educativa* (2 ed.). Málaga: Aljibe Ediciones.
- Asensio, J. (2002). Las actitudes en la reforma: un aspecto de la educación emocional. . *Revista española de pedagogía*, Año LXIII N°232 (septiembre-diciembre), año LX, N° 221(enero-abril),, 51-64.

- Aucouturier, B. (2004). *Los fantasmas de la acción y la práctica psicomotriz*. Barcelona: Graó.
- Ávalos, B. (2003). *La formación docente inicial en Chile*. Retrieved from www.iesalc.unesco.org.ve
- Ávalos, B. (2005). La formación de profesores y su desarrollo profesional. Políticas innovadoras en busca de políticas. El caso de Chile. In C. Cox (Ed.), *Políticas educacionales en el cambio de siglo* (pp. 559-594). Santiago de Chile: Edit. Universitaria
- Ávalos, B. (2011). *Formación inicial docente. Proyecto Estratégico Regional Sobre Docentes*. Retrieved from www.unesco.org
- Ball, D., & Forzani, F. (2011). Teaching skillful teaching. *Educational leadership, December 2010 / January 2011*, 40-45.
- Bedregal, P. (2006). Eficacia y efectividad en la Atención de niños de 0 a 4 años. *En Foco*, 79, 1-30.
- Benjumea, M. (2010). *La motricidad como dimensión humana - un abordaje transdisciplinar*.
- Berger, P., & Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Madrid: Editorial Amorrurtu-Murguía.
- Berlinski, S., & Schady, N. (2015). *The Early Years Child Well-Being and the Role of Public Policy*. Inter-American Development Bank: Palgrave-Macmillan.
- Bernasconi, A. (2015). *La educación superior en Chile. Transformación, desarrollo y crisis*. Santiago: Ediciones UC.
- Berruezo, P. (2010). El contenido de la psicomotricidad. In P. Bottini (Ed.), *Psicomotricidad: prácticas y conceptos* (3 ed., pp. 43-99). San Martín, Prov. de Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea S. A.
- Biggs, J. (2012). What the student does: teaching for enhanced learning. *Higher Education Research and Development*, 31 (1), 39-55.
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university* (4 ed.). Berkshire: McGraw-Hill
- Blanco, F., & Latorre, M. (2008). La apuesta por la excelencia en la formación práctica universitaria de futuros profesores. *Servicio de Publicaciones*, 15, 7-29. Retrieved from www.dadun.unav.edu
- Bohórquez, F., & Trigo, E. (2006). Corporeidad, energía y trascendencia. Somos siete cuerpos (identidades o notas). *Revista Pensamiento Educativo, Pontificia Universidad Católica de Chile*, N°38, 75-93.
- Bottini, P. (2008). El juego corporal: soporte técnico conceptual para la práctica psicomotriz en el ámbito educativo. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 62, 155-163.
- Bozu, Z., & Canto, P. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, Vol. 2 N°2, 87-97.
- Bretones, A. (2003). Las preconcepciones del estudiante de profesorado: de la construcción y transmisión del conocimiento a la participación en el aula. *Educación*, 32(25-54).
- Bricall, J. (2003). La universidad y la tradición humanista. *Revista de Educación*, 330, 237-247.

- Bricall, J., & Brunner, J. (2000). *Universidad siglo XXI. Europa y América Latina. Regulación y financiamiento*. Retrieved from www.upch.edu.pe
- Buendía, L., Colás, P., & Hernández Pina, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: Mc-Graw-Hill.
- Buendía, L., González, D., & Pozo, T. (2004). *Temas fundamentales en la investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Bustamante, M. (2008). Método formación-acción en el desarrollo de competencias profesionales. *Cuadernos de docencia universitaria, Vol. 1 N°1*, 1-74.
- Cabo, C. (2006). Pensar y pensarse: un deber para mejorar la práctica. *Revista iberoamericana de educación*.
- Calderón, C. (2015). Conocimiento profesional docente universitario. Estudio de caso en profesores universitarios de la Universidad de Valparaíso. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana, 52(1)*, 146-158.
- Calmels, D. (2007). *Juegos de crianza*. Buenos Aires: Indugraf.
- Calmels, D. (2011). *¿Qué es la psicomotricidad?* Buenos Aires: Editorial Lumen.
- Camilloni, A., Cols, E., Basabe, L., & Feeney, S. (2012). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Ediciones Paidós.
- Camps, C. (2007). El diálogo tónico y la construcción de la identidad personal. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales, N° 25, 7(1)*, 5-30.
- Canabal, C., & Castro, B. (2012). La evaluación formativa: ¿La utopía de la educación superior? *Pulso, 35(2012)*, 215-229.
- Canales, M. (2006). *Metodologías de investigación social*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Cassís, A. (2011). Donald Schön: una práctica profesional reflexiva en la universidad. *Compás empresarial, 3 n° 5*, 54- 58.
- Castillo, J., & Cabezas, G. (2010). Caracterización de jóvenes primera generación en educación superior. Nuevas trayectorias hacia la equidad educativa. *Revista Calidad en la Educación, N°32*, 44-76.
- CEDEP. (2011). *Efectividad de la sala cuna de la Junta Nacional de Jardines Infantiles. Estudio Longitudinal 2007-2010*. Retrieved from Santiago de Chile:
- Cid-Sabucedo, A., Pérez-Abellas, A., & Zabalza, M. (2009). Las prácticas de enseñanza declaradas de los "mejores profesores" de la universidad de Vigo. *Revista electrónica de investigación y evaluación educativa, Vol. 15, n 2*, 1-29.
- Cisterna, T. (2007). Consideraciones para el análisis de la investigación sobre formación docente en Chile. *Revista Pensamiento Educativo, Pontificia Universidad Católica de Chile, Vol. 41, N° 2*, 189-206.
- Cisterna, T. (2011). La investigación sobre formación docente en Chile. Territorios explorados e inexplorados. *Rev. Calidad en la Educación, N° 35*, 131-164.
- Colas, P. (1987). La metodología cualitativa en el estudio de cuestiones educativas.
- Colas, P. (2009). Competencias científico-técnicas para realizar una investigación acción. In P. Colás, L. Buendía, & F. Hernández Pina (Eds.), *Competencias científicas para la realización de una tesis doctoral* (pp. 118-139). Barcelona: Davinci Continental, S. L.
- Colás, P. (2009). Competencias científico-técnicas para acometer una investigación cualitativa. In P. Colás, L. Buendía, & F. Hernández Pina (Eds.), *Competencias científicas para la realización de una tesis doctoral* (pp. 97-117). Barcelona: Davinci Continental, S. L.

- Colás, P., & Buendía, L. (1992). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- Colás, P., Buendía, L., & Hernández Pina, F. (2009). *Competencias científicas para la realización de una tesis doctoral*. Barcelona: Davinci Continental, S.L.
- Connell, J. (2015). *Maintenir la professionnalisation de l'enseignement supérieur: De l'entrée dans la profession au perfectionnement continu*. Retrieved from Paris, 20-24 avril 2015:
- Cornejo, J., & Fuentealba, R. (2008). "Prácticas reflexivas para la formación profesional docente: ¿qué las hace eficaces?". Santiago: Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez.
- CPEIP. (2011). *Base de datos Resultados Evaluación Docente*. Retrieved from www.mineduc.cl
- CPEIP. (2016). *Formación Inicial en el Sistema de Desarrollo Profesional Docente Ley N° 20.903. Presentación a las universidades*. Retrieved from
- Da Fonseca, V. (1998). *Manual de observación psicomotriz*. Barcelona: INDE.
- Da Fonseca, V. (2000). *Estudio y génesis de la psicomotricidad*. Barcelona: INDE.
- Danielson, C. (2010). *Competencias docentes: desarrollo, apoyo y evaluación. Documento preparado en el marco de las actividades del Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREALC)*. Retrieved from www.unesco.org
- Darling Hammond, L., & Mc Laughlin, M. (2003). "El desarrollo profesional de los maestros. Nuevas estrategias y políticas de apoyo" Retrieved from www.oei.es
- Darling-Hammond, L. (2000). "How teacher Education Matters". *Journal of Teacher Education*, 51 n° 3(mayo-junio), 166-173.
- De la Torre, S. (2006). El diálogo analógico creativo: una estrategia de aprendizaje y evaluación integrador. *Revista Currículum*, 19(octubre), 59-75.
- De la Torre, S. (2009). La universidad que queremos estrategias creativas en el aula universitaria. *Revista digital universitaria*, 10.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2012). *Manual de investigación cualitativa*. España: Gedisa.
- Díaz, C., Martínez, P., Roa, I., & Sanhueza, G. (2010a). La enseñanza y aprendizaje del inglés en el aula: una mirada a las cogniciones pedagógicas de un grupo de jóvenes estudiantes de pedagogía. *Investigación y Postgrado*, N° 25, 2-3.
- Díaz, C., Martínez, P., Roa, I., & Sanhueza, G. (2010b). Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 9 N°25, 421-436.
- EIU. (2012). *Starting benchmarking early across the world*. Retrieved from
- Falabella, A. R., M. (2009). Tensiones, debilidades y fortalezas en la formación de educadoras de párvulos en Chile: un estudio de casos. *Revista Diálogos Educativos*, 18, 89-112.
- Falk, J. (1997). *Mirar al niño*. Buenos Aires: Editorial Ariana.
- Falk, J. (2009). Los fundamentos de una verdadera autonomía. *Revista Infancia*, Vol.116, 22-31.
- Fernández, C., Dominguez, P., Moreno, L., Narvaez, L., Herrera, M., & Mathiesen, M. (2007). *Proyecto: Prácticas pedagógicas de calidad*. Retrieved from
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones La Morata.
- Franc, N. (2004). Educación e intervención psicomotriz. *Revista Iberoamericana de Técnicas Corporales*, 16, 73-83.

- Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 6 (1 - 2).
- Garaigordobil, M. (2010). Papel evolutivo y valor terapéutico del juego en los niños con discapacidad. *Revista Polibea*, 94, 13-18.
- García, A., & Llull, J. (2009). El juego infantil y su metodología. *Editex*.
- García, G. (2010). Procedimientos metodológicos básicos y habilidades del investigador en el contexto de la teoría fundamentada. *Iztapalapa Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, N° 69 año 31(julio-diciembre 2010), 17-39.
- García, N., & Martín, M. (2011). Algunas notas en perspectiva comparada sobre formación de maestros: el caso de España y Finlandia. *Tejuelo*, 13, 70-87.
- Glaser, B. (1978). *Theoretical sensitivity: Advances in the Methodology of Grounded Theory*. Mill Valley, C.A. Sociology Press.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago: Aldine.
- Goetz, J. P., & Lecompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gonzalez, C. (2015). Perspectivas y desafíos de la docencia en la educación superior chilena. In A. Bernasconi (Ed.), *La educación superior en Chile* (pp. 373-407). Santiago: Ediciones UC.
- Gonzalez, F. (2010). Selección, formación y práctica de los docentes investigadores. La Carrera docente. Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Complutense de Educación*, Vol.21 Núm 2(2010), 445-453.
- Gonzalez, V., & Gonzalez, R. (2008). Competencias genéricas y formación profesional: un análisis de la docencia universitaria. *Revista Iberoamericana de educación*, N° 47, 185-209.
- Grossman, P., Compton, C., Igra, D., Ronfeldt, M., Shahan, E., & Williamson, P. (2009). *Teaching practice: a cross-professional perspective*. Retrieved from Teachers College Record:
- Grossman, P., Hammerness & Mc Donald, M. . (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching: theory and practice*, Vol. 15, N°2(april), 273-289.
- Gurdián-Fernández, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. San José, Costa Rica: PrintCenter.
- Harris-Van Keuren, C., & Rodríguez Gómez, D. (2016). *Pautas para el aprendizaje temprano en América Latina y el Caribe*. Washington: BID.
- Harvard, U. (2007). *A science-based framework for early childhood policy. Using evidence to improve outcomes in learning, behavior, and health for vulnerable children*. Retrieved from www.developingchild.harvard.edu.
- Heckman, J. (21 de Febrero de 2011). El poder de los primeros años: políticas para fomentar el desarrollo humano. *Ponencia presentada en el lanzamiento del programa de atención integral a la primera infancia "De cero a siempre"*. Bogotá, Colombia: Alta Consejería para programas especiales de la Presidencia de la República de Colombia.
- Hernández, L., & Hernández, C. (2011). Hacia un modelo dinámico y eficiente de formación del profesorado. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, Vol.14 N°1, 53-66.
- Hernández Pina, F. (1993). Concepciones en el estudio del aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 22, 117-150.

- Hernández Pina, F. (2002). Docencia e investigación en educación superior. *Revista de Investigación Educativa RIE*, 20 n°2, 271-301.
- Hernández Pina, F., García, M., Maquilón, J., Navarro, N., Martínez, P., & Hervás, R. (2001). Análisis de la congruencia entre los motivos y las estrategias en el cuestionario de procesos de estudio (CPE). *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 19, N° 2, 491-492.
- Hernández Pina, F., Maquilón, J., & Monroy Hernández, F. (2012). Estudio de los enfoques de enseñanza en profesorado de educación primaria. *Revista de currículum y formación del profesorado*, Vol.16 N°1, 61-77.
- Hernández, R. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada. *Cuestiones pedagógicas*, 23, 187-210.
- Herrán, E., Orejudo, S., Martínez, J., & Ordeñana, M. (2014). Actitudes docentes y autonomía en Educación infantil 0-2: un estudio exploratorio en la comunidad autónoma del país vasco. *Revista de Educación*, 365(julio-septiembre), 1-17.
- Hurtado, D. (2008). Corporeidad y motricidad. Una forma de mirar los saberes del cuerpo. *Educ. Soc., Campinas*, 29, N° 20, 119-136.
- ILO-UNESCO. (2015). *Rapport final, Comité conjoint OIT/UNESCO d'experts sur l'application des Recommandations concernant le personnel enseignant*. Retrieved from París:
- Imbernón, F. (2010). La formación del profesorado y el desarrollo del currículum. In J. Gimeno (Ed.), *Saberes e incertidumbre sobre el currículum* (pp. 588-603). Madrid: Morata.
- Jato, E., Muñoz, M., & García, B. (2013). Las necesidades formativas del profesorado universitario: un análisis desde el programa de formación docente de la universidad de Santiago de Compostela. *Revista de docencia universitaria*, 12 (4) (septiembre-diciembre), 203-229.
- Jimenez, R., & Wamba, A. (2004). ¿Podemos construir un modelo de profesor que sirva de referencia para la formación de profesores en didáctica de las ciencias experimentales? *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 8 (1), 1-16.
- Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 68, 83-101.
- Krüger, K. (2006). El concepto de "sociedad del conocimiento". *Revista de Geografía y Ciencias Sociales*, Vol. XI N° 683.
- Labraña, J. (2016). El concepto de sistema de los sistemas de educación superior: el caso chileno. *Revista Calidad en la Educación*, N° 44, 276-299.
- Lara, M., Foster, C., & Gorichon, S. (2007). Transferencia de la investigación educacional a la formación inicial de profesores. *Revista Calidad en la Educación*, 27, 178-204.
- Lavados, J. (2012). *El cerebro y la educación. Neurobiología del aprendizaje*. Santiago de Chile: Taurus.
- Le Boulch, J. (2001). *El cuerpo en la escuela del siglo XXI*. Barcelona: INDE.
- Lemaitre, M. (2001). *La calidad colonizada: universidad y globalización*. Paper presented at the The End of Quality, Birmingham, U.K.
- Lemaitre, M. (2009). Desafíos del desarrollo profesional docente: una mirada desde la acreditación. *Revista Estudios Sociales*, N°117, 181-198.
- Lenoir, I., & Vanhulle, S. (2005). *L'état de la recherche au Québec sur la formation à l'enseignement: vers de nouvelles perspectives*. Retrieved from Canada:

- Lenoir, Y., & Arzola, S. (2009). Las prácticas de enseñanza: una mirada transversal. *Revista Pensamiento Educativo, Pontificia Universidad Católica de Chile, 44*, 7-30.
- León del Barco, B., & Latas, C. (2007). La formación en técnicas de aprendizaje cooperativo del profesor universitario en el contexto de la convergencia europea. *Revista de psicodidáctica, 12 n°2*, 269-278.
- Llorca, M. (2006). El juego: recurso básico en psicomotricidad. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales, Vol. 6 (21)*, 153-164.
- Martín, D., & Rodríguez, S. (2010). Psicomotricidad: ¿Qué formación dicen poseer los profesores de Educación Infantil y Educación Especial en la provincia de Huelva? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, Vol.13 N°4*, 295-305.
- Mas Torelló, O. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. *Rev. de Currículum y formación del profesorado, 15, 3* (diciembre), 1-26.
- McDonald, M., Kazemi, E., & Schneider, S. (2013). Core practices and pedagogies of teacher education: a call for a common language and collective activity. *Journal of Teacher Education, XX*, 1-20.
- Medina, L., Villalón, M., Meneses, A., Valdivia, A., Ruiz, M., San Martín, E., & otros, y. (2011). *Alfabetización en establecimientos subvencionados*. Retrieved from Santiago:
- Mella, O. (2003). *Metodología cualitativa en ciencias sociales y educación*. Santiago de Chile: Edit. Primus.
- Merellano-Navarro, E., Almonacid- Fierro, A., Moreno-Doña, A., Castro-Jaque, C. (2016) Buenos docentes universitarios: ¿Qué dicen los estudiantes?. *Educacao e Pesquisa, Vol. 42 N°4*, 937-952.
- Mérida, R., González, E., & Olivares, A. (2012). Los proyectos de trabajo como estrategia de investigación-acción en la formación docente. *Studi sulla formazioni, 207-219*.
- Michavila, F. (2007). Nuevos contenidos, nuevas metodologías. Boletín electrónico de la cátedra UNESCO de Gestión y política universitaria: Universidad Politécnica de Madrid.
- Miles, M., & Huberman, A. M. (1984). Qualitative data analysis. A source book of new methods. *Beverly Hills: Sage*.
- MINEDUC. (2003). *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*.
- MINEDUC. (2006). *Informe Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación*. Retrieved from www.unicef.cl.
- MINEDUC. (2008). *Marco para la Buena Enseñanza*. Retrieved from www.mineduc.cl.
- MINEDUC. (2011). *Estándares orientadores para la formación de educadoras de párvulos*. Retrieved from www.mineduc.cl.
- MINEDUC. (2013). *Corporalidad y Movimiento en los Aprendizajes. Orientaciones para el desarrollo de actividades motrices, pre-deportivas, deportivas y recreativas y su importancia en los aprendizajes escolares*. Santiago: Ministerio de Educación.
- MINEDUC. (2014). *Estado del Arte de la Educación Parvularia en Chile*. Retrieved from www.mineduc.cl
- Monereo, C., & Pozo, J. (2003). La universidad ante la nueva cultura educativa: enseñar y aprender para la autonomía. 271-284.
- Monroy, F., & Hernández Pina, F. (2014). Factores que influyen en los enfoques de aprendizaje universitario. Una revisión sistemática. *Educación XXI, 17 (2)*, 105-

124.

- Monroy, F., Hernández Pina, F., & Martínez Clares, P. (2014). Enfoques de enseñanza de estudiantes en formación pedagógica. Un estudio exploratorio. *REOP*, 25 (3), 90-105.
- Moreno, F. (2012). *Diagnóstico del estado de la profesión de Educador(a) de Párvulos en Chile - Tesis Doctoral*. Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Retrieved from Paris:
- Muñoz, E., & Gómez, J. (2005). Enfoques de Aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 23, n°2, 417-432.
- Oakley, J. (1994). Thinking through fieldwork en A. Bryman & R. G. Burgess (ed.): *Analyzing qualitative data*. London: Routledge, 18-34.
- OCDE. (2004). *Revisión de políticas nacionales de educación*. Retrieved from Santiago Chile:
- OCDE. (2005). *Repaso a la enseñanza: indicadores de la OCDE*. Retrieved from
- OCDE. (2009). *La educación superior en Chile. Santiago: Ministerio de Educación de Chile para esta edición en español*. Retrieved from
- OCDE. (2012). *Starting Strong III: Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*. Retrieved from <http://www.oecd-ilibrary.org/early-childhood-education-and-care>
- OCDE. (2013). *Education at Glance: OCDE indicators*. Retrieved from
- OIT/UNESCO. (2015). *Rapport final*. Retrieved from Paris:
- Olmedo, E., & Buendía, L. (2009). *Técnicas para el análisis de la información*. Barcelona: Editorial Davinci.
- OREALC/UNESCO. (2013). *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual*. Retrieved from Paris:
- OREALC/UNESCO. (2016). *Estrategia regional sobre docentes: Estado del arte y criterios orientadores para la elaboración de políticas de formación y desarrollo profesional de docentes de primera infancia en América Latina y el Caribe*. Retrieved from Paris:
- Orrego, J. (2007). “La pedagogía como reflexión del ser en la educación” *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 27-39.
- Osorio, F. (2007). *Epistemología de las Ciencias Sociales*. Santiago: Ediciones UCSH.
- Paolini, P., & Rinaudo, M. (2009). Motivación, tareas académicas y procesos de feedback. Un estudio comparativo entre alumnos universitarios. *Revista electrónica de Motivación y Emoción*, n° 31.
- Pardo, M., Adlerstein, C., Edwards, M., & Contreras, Z. (2017). *Orientaciones para el Desarrollo de los Instrumentos de Evaluación Docente para las Educadoras de Párvulos*. Santiago: Estudio UNESCO-MINEDUC.
- Pazos, J. (2006). Una visión teórica y metodológica de la motricidad. *Rev. Pensamiento educativo, Pontificia universidad católica. Chile, Vol.38*, 34-45.
- Pedraja-Rejas, L., Araneda-Guirriman, C., Rodríguez-Ponce, E., & J., R.-P. (2012). Calidad en la formación inicial docente: evidencia empírica en las universidades chilenas. *Rev. Formación Universitaria*, 5 (4), 15-26.
- Peña, J. (2003). Desarrollo profesional del docente universitario. . *Monografías virtuales de la Organización de Estados Iberoamericanos, N° 3(Noviembre)*, 1-16.

- Peralta, V. (2012). Un análisis del desarrollo curricular de la educación parvularia chilena: ¿cuánto se ha avanzado? *Revista Reflexiones pedagógicas Docencia* (Vol. N° 48 (diciembre)).
- Peralta, V., & Hernández, L. (2012). *Antología de experiencias de la educación inicial iberoamericana*. Retrieved from Madrid:
- Pérez, A. (2008). Merleau-Ponty: percepción, corporalidad y mundo. *Eikasia, Revista de Filosofía, año IV, 2*, 196-220.
- Pérez, A. (2010). Nuevas exigencias y escenarios para la profesión docente en la era de la información y de la incertidumbre. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 68, 17-36.
- Pérez, G. (1998). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La muralla S.A.
- Pérez, M., Reyes, M., Palma, M., & Rafael, E. (2000). *La evaluación de la calidad del aprendizaje en la universidad*. Retrieved from
- Pikler, E. (2000). *Moverse en libertad*. Madrid: NARCEA.
- Piqué, B., & Forés, A. (2012). *Propuestas metodológicas para la educación superior*. Retrieved from Barcelona:
- Pla, M. (1999). El rigor en la investigación cualitativa. *Revista de Atención Primaria, Vol. 24 - N° 50*, 295 - 300.
- Prados, M., Cubero, M., & Mata, M. (2010). ¿Mediante qué estructuras interactivas se relacionan profesorado y alumnas en las aulas universitarias? *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, , 8 (1) N° 20, 163-194.
- Quintanilla, M., Alderstein, C., Orellana, M., & otros, y. (2016). *Identificación y caracterización de las competencias de pensamiento científico de educadoras de párvulos en formación: una contribución fundamental para la educación científica en las primeras edades*. Paper presented at the El pensamiento científico en la formación inicial y permanente de educadores de párvulos (Proyecto Fondecyt 1150505), Santiago.
- Ríos, T. (2005). Hermenéutica reflexiva en la investigación educacional. *Revista Enfoques Educativos, Vol.7 N°1*, 51-66.
- Rivera, E., & De la Torre, S. (2005). Formar docentes, formar personas: una experiencia transdisciplinaria para democratizar el aula universitaria desde la participación del alumnado. *Revista Investigación en la Escuela, N°57*, 85-95.
- Rodríguez, P., & Silva, A. (2009). *Estudio exploratorio descriptivo de los saberes teóricos y prácticos sobre el desarrollo de la psicomotricidad y motricidad infantil, en educadoras de párvulos de establecimientos educativos municipales del país*. Retrieved from
- Rojas, M., Gorichon, S., Falabella, A., y M. Lee (2008). "Propuestas de mejoramiento para la formación de profesionales de educación parvularia". Retrieved from Santiago:
- Rolla, A., & Rivadeneira, M. (2006). ¿Por qué es importante y cómo es la educación preescolar de calidad? . *En Foco*, 76, 1-16.
- Romo, V., Simonstein, S., Peralta, V., & Mayorga, L. (2009). *Especialización en la formación inicial y continua de educadores de párvulos en los primeros cuatro años de vida de niños/as*. Retrieved from Santiago
- Rosario, P., Núñez, J., Valle, A., Paiva, O., & Polydoro, S. (2013). Approaches to Teaching in High School when Considering Contextual Variables and Teacher Variables. *Revista de Psicodidáctica*, 18 (1), 25-45.

- Salgado, P. (2007). *Desarrollo motor normal: Análisis desde el enfoque de neurodesarrollo*. Retrieved from Santiago:
- San Martín, D. (2014). Teoría Fundamentada y Atlas-ti. *Revista electrónica de investigación educativa, Vol. 16 N°1*, 104-122.
- Sanfabián, J., Belver, J., & Alvarez, C. (2014). ¿Nuevas estrategias y enfoques de aprendizaje en el contexto del EEES? *Revista de docencia universitaria, 12 (14)* (septiembre-diciembre), 249-280.
- Sassenfield, A., & Moncada, L. (2006). Fenomenología y psicoterapia humanista-existencial. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile, 15 (1)*, 89-104.
- Schwartzmann, A. (2006). La motricidad infantil: entre la experiencia corporal y el mundo exterior. *Revista Pensamiento educativo, Vol. 38*, 186-201.
- Shaeffer, S. (2015). *Promouvoir le travail décent pour le personnel de l'éducation de la petite enfance: La professionnalisation d'un métier négligé*. Retrieved from Paris:
- Shonkoff, J. P. (2015). The neurobiology of early childhood development and the foundation of a sustainable society. En M. Marope, & Y. Kaga, *Investing Against Evidence. The Global State of Early Childhoos Care and Education* (págs. 55-72). Paris: UNESCO.
- Shulman, L. (2005a). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma *Revista de currículum y formación del profesorado, 9, 2*, 1-30.
- Shulman, L. (2005b). El saber y entender de la profesión docente. *Estudios públicos - Chile, N°99*(invierno 2005), 195-122.
- Sies. (2012). Retrieved from Santiago de Chile: <http://www.mifuturo.cl/index.php/bases-de-datos>.
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata S.A.
- Strasser, K., Lissi, M., & Silva, M. (2009). Gestión del Tiempo en 12 Salas Chilenas de Kindergarten: Recreo, Colación y Algo de Instrucción. *Psykhé, N°18*, 85-96.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research*. London: SAGE.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1997). *Grounded Theory in Practice*. Sage, Thousand Oaks.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*.: Universidad de Antioquía.
- Sugrañes, E., & Angel, M. (2007). *La educación psicomotriz (3-8 años). Cuerpo movimiento, percepción, afectividad: propuesta teórico-práctica*. Barcelona: GRAO.
- Sverdlick, I. (2012). *La investigación educativa, una herramienta de conocimiento y de acción*. Buenos Aires: Novedades educativas.
- Tardif, J. (2008). Desarrollo de un programa por competencias: De la intención a su implementación. *Revista de currículum y formación del profesorado, 12*, 1-16.
- Tietze, W., & Viernikel, S. (2010). *Desarrollo de la calidad educativa en centros preescolares*. Santiago: LOM Ediciones.
- Tefarikis, E. (2006). Motricidad Humana, un cambio urgente y necesario. *Rev. Pensamiento educativo, Vol. 38*, 94-107.
- Tirapu, J., García, A., Luna, P., Verdejo, A., & Ríos, M. (2012). Corteza prefrontal, funciones ejecutivas y regulación de la conducta. In A. G. J. Tirapu, M. Ríos, A. Ardila (Ed.), *Neuropsicología de la corteza prefrontal y las funciones ejecutivas* (pp. 87-120). Barcelona: Viguera Editores.

- Tojar, J., & Matas, A. (2005). El proceso de innovación educativa en la formación permanente del profesorado universitario: un estudio multicaso. *Revista española de pedagogía*, Año LXIII N°232(septiembre-diciembre), 529-552.
- Toro, S. (2006a). Conocimiento y motricidad humana, aproximaciones y desafíos. *Pensamiento educativo*, 38, 62-74.
- Toro, S. (2006b). Juego y motricidad.
- Toro, S. (2007). “Una aproximación epistemológica a la didáctica de la motricidad desde el discurso y la práctica docente”. *Revista Estudios pedagógicos*, XXXIII N° 1, 29-43.
- Toro, S. (2010). Corporeidad y lenguaje: la acción como texto y expresión. *Cinta de moebio*, 37(marzo 2010), 44-60.
- Trigo, E. (1999). *La corporeidad como expresión de lo humano*. . Paper presented at the Congreso de Motricidad Humana, Portugal.
- Trigo, E. (2000). *Fundamentos de la Motricidad Humana: aspectos teóricos, prácticos y didácticos*. Madrid: Gymnos.
- Trigo, E. (2015). *Pensar y transformar: un legado de Manuel Sergio*. España-Colombia: Léeme.
- UNESCO. (2007). *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*. Retrieved from Santiago:
- UNESCO. (2010). *Early Childhood Care and Education Regional Report Latinoamerica and the Caribbean*. Retrieved from Paris:
- UNESCO. (2013). *Situación Educativa de America Latina y el Caribe: Hacia una educación de calidad para todos al 2015*. Retrieved from Paris:
- UNESCO. (2015). *Informe del seguimiento de la EPT en el Mundo*. Retrieved from Paris:
- UNESCO-OREALC. (2014). *Catastro de experiencias relevantes de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. Retrieved from
- UNICEF. (2001). *Estado mundial de la Infancia*. Retrieved from New York:
- Vaillant, D. (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en latinoamérica. *Rev. Pensamiento educativo*, Vol. 41, N° 2(1-16).
- Vaillant, D., & Rossel, C. (2006). *Maestros de escuelas básicas en América Latina: Hacia una radiografía de la profesión*. Retrieved from Paris:
- Vallejo, M. (2011). ¿Quién ha faltado hoy a clase?: Las metodologías activas en el título de grado de educación infantil. In J. Maquilón (Ed.), *La formación del profesorado en el siglo XXI* (pp. 81- 93). Murcia: Universidad de Murcia.
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis S.A.
- Vanegas, C., Correa, E., & Fuentealba, R. (2015). La práctica del profesor de ciencias: significados personales y experiencias de profesores en formación. *Perspectiva educacional*, Vol. 54 N°1, 17-34.
- Varela, F. (2000). El fenómeno de la vida.
- Varela, F. (2005). *Las ciencias cognitivas: tendencias y perspectivas. Cartografía de las ideas actuales*. Barcelona: Editorial Gedisa S.A.
- Varela, F. (2011). Etapas hacia la ciencia del inter-ser: revelando el Dharma implícito en la ciencia cognitiva moderna. In A. P. y. A. Cohen-Varela (Ed.), *La ciencia del ser. Las rutas de Francisco Varela*. Valparaíso: Universidad de Valparaíso-Editorial.
- Vega, L. (2005). Los sistemas educativos europeos y la formación de profesores. Los casos de Francia, Reino Unido, España y Finlandia. *Revista de Educación*, N°336, 169-187.

- Vela, F. (2001). Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa. In M. Tarrés (Ed.), *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Vezub, L. (2016). Los saberes docentes en la formación inicial. La perspectiva de los formadores. *Revista Pensamiento educativo, Vol. 53, N° 1*, 1-14.
- Villa, A., & Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias*: Ediciones Mensajero.
- Villalón, M., Pardo, M., Díaz, C., & Adlerstein, C. (2014). *Conocimiento práctico y formación de las estudiantes de educación parvularia en práctica final para la enseñanza del lenguaje oral y escrito*. Paper presented at the Seminario de difusión de los resultados preliminares Proyecto Fondecyt N° 1120658, Santiago de Chile.
- Villalón, M., Suzuki, E., Herrera, M. O., & Mathiesen, M. E. (2002). Quality of Chilean Early Childhood Education from an International Perspective. *International Journal of Early Years Education, , Vol. 10, N° 1*, 49–60.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teachers professional development: an international review of the literature*. Retrieved from Paris:
- Vivero-Arriagada, L. (2014). Una lectura gramsciana del pensamiento de Paulo Freire. *Cinta de Moebio, N° 51*, 127-136.
- Wellman, H. (2016). Cognición social y educación: teoría de la mente. *Vol. 53 N°1*, 1-23.
- Zabalza, M., & Zabalza, M. (2011). La formación del profesorado de Educación Infantil. *CEE Participación Educativa*, 103-113.

ANEXO 1: Modelo de Consentimiento informado

El propósito de este documento es ayudarle a tomar una decisión informada para participar y apoyar en la investigación desarrollada por la profesora Pamela Rodríguez Aceituno, cuyo título es: *“La Formación Inicial en Didáctica de la Motricidad de las Profesoras de Educación Infantil en Chile: un estudio de caso”*. Lea cuidadosamente el documento y realice las preguntas que desee al profesional responsable de la investigación.

Usted ha sido invitado a participar en el proceso de investigación, el cual tiene los siguientes objetivos:

- Describir e interpretar el proceso de formación didáctica en Motricidad, de estudiantes de Educación Infantil, en una universidad chilena.
 - Identificar los componentes, procesos y resultados de la formación didáctica en Motricidad, a partir de las reflexiones verbales y escritas de estudiantes de Educación Infantil.
 - Contrastar las reflexiones realizadas durante el curso y las realizadas durante sus prácticas pedagógicas en centros educativos.
 - Analizar las estrategias metodológicas del curso de didáctica de la Motricidad, desde las evidencias y reflexiones proporcionadas por los propios estudiantes, académicos y educadoras del centro educativo, para los procesos formativos, que puedan desprenderse del estudio.

Dado lo anterior se solicita su colaboración como estudiante de pregrado participando en algunas entrevistas individuales y proporcionando el registro escrito del material elaborado durante el curso.

La responsable de la investigación es la señora Pamela Rodríguez Aceituno, profesora de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, fono (56-9) 7683316, correo electrónico prodriguezac@uc.cl

BENEFICIOS Y RIESGOS: Usted podrá declinar su participación cuando lo estime y sin dar razones que lo justifiquen.

A juicio de la responsable de la investigación, su participación en el proceso investigativo no conlleva riesgos ni consecuencias para usted:

- a) Los registros escritos (planificaciones, retroalimentación de experiencias didácticas, cuadernos de reflexión) tienen como propósito recoger las experiencias en el diseño, implementación y evaluación del curso de Didáctica de la Motricidad Infantil. No hay mayor riesgo para las personas que participen. No hay propósitos evaluativos, ya que no condiciona la aprobación o reprobación de la asignatura o algún tipo de sanción similar.
- b) Las entrevistas tienen como propósito recoger las opiniones y experiencias en el diseño, implementación y evaluación de la formación en didáctica de la motricidad infantil. No hay mayor riesgo para los participantes, existiendo un compromiso de confidencialidad entre ellos.

ALMACENAMIENTO DE LOS DATOS PARA LA CONFIDENCIALIDAD DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN: La información otorgada de los registros escritos será ingresada a una base de datos, que solo será manejada por la responsable de la investigación.

En las entrevistas individuales se contempla el uso de audio. La información será transcrita, resguardando su confidencialidad. El corpus de las transcripciones solo será manejado por el investigador responsable.

LUGAR Y TIEMPO INVOLUCRADO: Los registros escritos corresponden a los realizados por usted en el marco del curso de Motricidad Infantil, correspondientes al curso 2014.

Las entrevistas serán realizadas en el lugar y tiempo convenidos con usted. El tiempo que demanda la sesión es de aproximadamente 1 hora.

COMO SE USARÁN LOS RESULTADOS: Los resultados recabados serán utilizados en la investigación de la tesis para la obtención del grado de doctor de la Universidad de Granada de la profesora Pamela Rodríguez Aceituno. Adicionalmente, , esta información podrá ser utilizada para realizar ajustes y mejoras al diseño, implementación y evaluación de la formación inicial de las profesoras de educación infantil, en general, así como del curso de motricidad infantil en particular. En todos los casos resguardando la confidencialidad de todas las opiniones.

DERECHO DE LOS PARTICIPANTES: He leído y discutido la descripción del proceso de investigación de la tesis con el profesor responsable, señora Pamela Rodríguez Aceituno. He tenido la posibilidad de hacer preguntas acerca del propósito y procedimientos en relación con el proceso de investigación.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

- Mi participación en esta investigación es voluntaria. Puedo negarme a participar o renunciar a participar en cualquier momento, sin perjuicio de mi formación o futuro profesional.
- Si durante el transcurso del proceso investigativo, nueva información significativa llega a estar disponible y se relaciona con mi voluntad de continuar participando, el investigador responsable deberá entregarme esta información.
- Si en algún momento tengo alguna pregunta relacionada con la investigación o con mi participación, puedo contactarme con el investigador responsable, quien responderá mis preguntas. El teléfono de contacto es: (56-9) 7683316 y su correo electrónico es prodriguezac@uc.cl.
- Firmo este documento en dos ejemplares y recibo uno de estos.
- Mi firma significa que acepto participar en el proceso de investigación , mediante la conformidad de uso de mis registros escritos y participación en entrevistas.
- Acepto que las entrevistas en que participe sean grabadas en audio, solo si confirmo marcando la opción “SI” en el recuadro.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo _____ (nombre)
estoy de acuerdo en participar en entrevistas individuales y doy mi conformidad de utilización de mis registros escritos del curso, en el contexto de la investigación: ***“La Formación Inicial en Didáctica de la Motricidad de las Profesoras de Educación Infantil en Chile: un estudio de caso”***. El propósito y la naturaleza de este proceso de monitoreo me ha sido totalmente explicado por el profesional responsable, señora Pamela Rodríguez Aceituno. Yo comprendo lo que se me pide. Sé que puedo contactarme con el responsable en cualquier momento, para realizar preguntas y resolver dudas. También comprendo que puedo declinar mi participación en el proceso investigativo en cualquier momento.

Autorizo el uso de registros del curso:
(marque con una X su respuesta)

I		O	
---	--	---	--

Autorizo la grabación en audio de las entrevistas:
(marque con una X su respuesta)

I		O	
---	--	---	--

Nombre del participante: _____

Firma del participante : _____

Fecha: _____

Nombre del profesional responsable : **Pamela Rodríguez Aceituno**

Firma del profesional responsable : _____