



UNIVERSIDAD DEL BÍO - BÍO
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN PARVULARIA



SIGNIFICADOS ATRIBUIDOS POR ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN PARVULARIA A LA LÍNEA DE PRÁCTICAS INSTALADA EN EL PROCESO FORMATIVO

MEMORIA PARA OPTAR AL TÍTULO DE EDUCADORA DE PÁRVULOS

**AUTORAS: FUENTES JARA, DANIELA IGNACIA
PALAVECINO GACITÚA, VALESKA ESTER
REYES FIGUEROA, MARICEL ANDREA
TOLEDO MONTECINO, VALENTINA SOLEDAD**

Profesora Guía: Flores Lueg, Carolina

CHILLÁN 2020

1. AGRADECIMIENTOS

En primera instancia agradecemos a nuestra profesora guía Carolina Flores Lueg, quien con su disponibilidad, apoyo y sabiduría fue un gran aporte en todo el proceso que significo realizar esta tesis.

De igual manera agradecer a las alumnas de Pedagogía en Educación Parvularia de la Universidad del Bío Bío por su colaboración en esta investigación donde su participación fue de gran relevancia para recopilar los datos necesarios.

Y por sobre todo dar las gracias a cada una de nuestras familias y parejas, quienes siempre nos alentaron, apoyaron y brindaron su confianza en nuestra investigación.

Esta tesis se realizó bajo el patrocinio del proyecto DIUBB GI 195623/VC.
“Profesorado: políticas de formación y praxis profesoral (PROFOP)”.

2. RESUMEN

El proceso de formación práctica en la formación inicial docente es una instancia fundamental para lograr un desarrollo integral en el futuro profesorado, donde se insertan en el espacio educativo pudiendo evidenciar presencialmente estrategias pedagógicas a implementar con los párvulos, es por esto que son de gran relevancia los agentes que son parte de este mundo en el cual están insertos los/as estudiantes, tomando en cuenta la realidad de la universidad como también la de los centros de práctica.

Se presentan resultados de una investigación que tuvo por objetivo descubrir el significado que las estudiantes de pedagogía en educación Parvularia le atribuyen a la línea de práctica instaurada en la carrera además también se logró visualizar y estudiar como las alumnas percibían la articulación entre las asignaturas teóricas cursadas con sus prácticas en los centros educativos.

Dentro de los resultados se puede destacar una alta valoración por los procesos de práctica debido a que se realiza desde el primer año de la carrera, como también el taller de práctica debido a que es una instancia de reflexión en donde se comparten las experiencias para luego ver los aspectos por mejorar, también se destaca una amplia percepción de las alumnas por aspectos que se deben mejorar tales como: mayores supervisiones en las prácticas pedagógicas, otorgarle una mayor información a las educadoras guías sobre su rol con la practicante, ampliar las horas del taller de práctica para tomar temas relevantes como la planificación

Significados atribuidos por estudiantes de Pedagogía en Educación Parvularia a la línea de práctica instalada en el proceso formativo

entre otros. En el diseño de esta investigación se usó la metodología cualitativa en donde se buscó recabar información mediante focus grup y entrevistas estructuradas, tuvo una participación de 20 estudiantes de 2°, 3° y 4° año de la carrera de educación Parvularia de la universidad del biobio.

Palabras claves: Formación práctica, Educadora guía, Práctica profesional, Practica pedagógica, Alumnas en práctica, Reflexión docente, Taller de práctica. Supervisiones.

Significados atribuidos por estudiantes de Pedagogía en Educación Parvularia a la línea de práctica instalada en el proceso formativo

ÍNDICE

1. AGRADECIMIENTOS.....	2
2. RESUMEN.....	3
3. INTRODUCCIÓN.....	7
4. CAPÍTULO 1.....	12
PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	12
4.1. PROBLEMATIZACIÓN.....	13
4.1.2. EL EFECTO DE LAS EXPERIENCIAS DE PRÁCTICA EN EL DESARROLLO DEL SENTIDO DE AUTOEFICACIA EN LA FORMACIÓN INICIAL DE EDUCADORAS DE PÁRVULOS:	17
4.2. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	20
4.3. OBJETIVOS.....	20
4.3.1. GENERAL	20
4.3.2. ESPECÍFICO.....	20
4.4. PREMISAS	21
4.5. JUSTIFICACIÓN	21
5. CAPÍTULO 2.....	24
MARCO TEÓRICO	24
5.1. CONCEPTUALIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS.....	25
5.1.1. PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS.....	25
5.1.2. PRACTICANTE	30
5.1.3. SUPERVISOR	31
5.1.4. PROFESOR GUÍA.....	32
5.1.5. CENTROS DE PRÁCTICA	33
5.2. MODELOS DE ESTRUCTURACIÓN DE LA FORMACIÓN PRÁCTICA.....	33
5.3. POLÍTICAS PÚBLICAS PARA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE	36
5.3.1. LEY 20.903.....	39
5.4. CRITERIOS DE ARTICULACIÓN Y PROGRESIÓN CURRICULAR	41
6. CAPÍTULO 3.....	43
MARCO METODOLÓGICO	43
6.1. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	44
6.2. PARADIGMA.....	44
6.3. TIPO DE INVESTIGACIÓN:	44
6.4. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN:.....	45

Significados atribuidos por estudiantes de Pedagogía en Educación Parvularia a la línea de práctica instalada en el proceso formativo

6.5.	CONTEXTO DE ESTUDIO:.....	45
6.6.	PARTICIPANTES:.....	46
6.6.1.	CRITERIOS DE INCLUSIÓN:.....	46
6.7.	TÉCNICAS DE OBTENCIÓN DE INFORMACIÓN	47
6.7.1.	ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN:	49
6.7.1.1.	DEFINICIÓN DE LAS CATEGORÍAS EMPLEADAS PARA EL ANÁLISIS	51
6.8.	TABLA 1. SÍNTESIS DISEÑO METODOLÓGICO	52
7.	CAPITULO 4: RESULTADOS.....	53
7.1.	RESULTADOS.....	54
7.1.1.	REALIDAD DE LAS PRÁCTICAS EN EL ESCENARIO UNIVERSITARIO	54
7.1.2.	GESTIÓN DE LAS PRÁCTICAS.....	55
7.1.3.	ASIGNATURAS QUE APORTAN A LA PRÁCTICA.....	56
7.1.4.	EXIGENCIA Y PROGRESIÓN EN LA PRÁCTICA.....	58
7.1.5.	FRECUENCIA DE LA PRÁCTICA	59
7.1.6.	DESARTICULACIÓN ENTRE EXIGENCIAS DE LAS PRÁCTICAS CON LA REALIDAD DEL CENTRO ESCOLAR	61
7.1.7.	TALLER DE PRÁCTICA	62
7.1.8.	REFLEXIÓN DOCENTE	63
7.2.	REALIDAD ESCOLAR	64
7.2.1.	PRESENCIALIDAD DE EDUCADORA GUÍA	64
7.2.2.	VALORACIÓN DE LA PRÁCTICA	67
7.2.3.	ACTITUD E INTERÉS	69
7.2.4.	PROPUESTAS DE MEJORAMIENTO.....	70
8.	CAPÍTULO 5: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	75
8.1.	DISCUSIÓN DE RESULTADOS	76
8.2.	CONCLUSIONES	92
9.	REFERENCIAS	95

3. INTRODUCCIÓN

Una de las áreas formativas ampliamente destacadas en la literatura disponible sobre la formación del profesorado corresponde al área práctica (Ávalos, 2002, OCDE, 2004), la que fue pensada, a partir de la implementación del Proyecto de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (PFFID), implementado en Chile entre los años 1997-2001, como una actividad curricular temprana y progresiva, centrada en ofrecer una aproximación gradual de los futuros pedagogos y pedagogas a los diversos aspectos relativos a la docencia en los establecimientos educacionales (Comisión sobre la Formación Inicial Docente, 2005), y como una forma de disminuir la brecha existente entre la formación docente y las demandas del sistema educativo (Cox *et al.*, 2011).

Dada la relevancia que adopta la práctica inserta en la formación de los futuros/as docentes y educadores/as, tanto como actividad que les permite la definición temprana de la vocación, al tiempo que se constituye en el escenario que ofrece oportunidades de inmersión en la realidad del aula con el fin de adquirir aquellos conocimientos constitutivos del futuro desempeño profesional, entre ellos el “sabe enseñar”, surge el interés por investigar sobre cómo son las percepciones, opiniones o los significados que las alumnas de la carrera de Educación Parvularia le atribuyen a la línea de práctica instalada durante los años de formación. Esta motivación se fundamenta en la propia experiencia vivenciada por las investigadoras en cada una de las asignaturas que componen la línea de práctica, por cuanto se pudo constatar que escasamente se les solicita a las propias

estudiantes que proporcionen su opinión con respecto al proceso de práctica instalado a lo largo de su formación, por ejemplo, en los referido a apreciaciones sobre la articulación entre los niveles o contextos escolares designados, o bien, sobre los énfasis de la práctica y las materias o contenidos que se abordan en las asignaturas teóricas paralelas, sobre los niveles de progresión, entre otros aspectos. Frente a estas inquietudes, las preguntas que orientan esta investigación son las siguientes: **¿Cuál es el significado que le atribuyen estudiantes de la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia a la línea de práctica instalada en el plan de estudio? y ¿cómo perciben la articulación que existe entre las asignaturas teóricas con los talleres de práctica durante la carrera?**

Desde el punto de vista metodológico, esta investigación se realizó bajo el paradigma interpretativo, con el empleo de la metodología cualitativa, por cuanto se buscó lograr una aproximación a los significados contruidos por futuras educadoras de párvulos en torno a la línea de práctica instalada a lo largo de su carrera. Como método se optó por la Teoría Fundamentada (Glaser y Strauss, 1967) y como técnicas de producción de información la entrevista en profundidad y el focus group. El contexto de estudio fue la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia impartida por una universidad pública, ubicada en la Región de Ñuble. La muestra estuvo conformada por estudiantes de 2º, 3º y 4º año de formación, bajo un proceso de selección intencional en base a criterios de inclusión definidos en forma interna a la investigación, el total de participantes fue de 24 alumnas de la carrera ya mencionada. El análisis de la información se contempló desde el

método de comparación constante, vale decir, recolección y análisis de datos en forma permanente y tantas veces como sea necesario para llegar a la saturación teórica, considerando para ello la construcción de categorías en base a un proceso de codificación que integra la codificación abierta, codificación axial y codificación selectiva, superponiendo estos tres procedimientos si es que surge la necesidad a lo largo del proceso investigativo. Para apoyar todo el proceso de análisis cualitativo se utilizó el paquete de software Atlas. Ti v. 8.

Con respecto a la investigación realizada los principales resultados fueron que las estudiantes de los tres cursos participantes en el estudio, concuerdan con que la realización de prácticas de forma temprana en el proceso formativo es de gran relevancia y beneficioso para ellas, dado que al insertarse desde el primer año de carrera en un aula les permite reafirmar su vocación, conocer diversas realidades educativas, formas de trabajo y estrategias para aplicar con los párvulos de acuerdo a cada nivel educativo existente en Educación Parvularia, sin embargo a pesar de que todas concuerdan de la importancia de las prácticas, se evidenció un desacuerdo en el punto de la progresión en la cantidad de días que se asiste a los centros de práctica, donde las alumnas de 2° y 3° año mencionan que la gradualidad de días según el año que se esté cursando es adecuado, dado que en primero y segundo asisten 1 día a la semana, en 3° el primer semestre van 2 veces por semana y en el segundo comienza la práctica intensiva con 3 días a la semana, terminando en 4° con una práctica profesional de lunes a viernes, es acá donde las estudiantes de 4to año discrepan con sus compañeras de los otros cursos, dado que ellas no tuvieron la misma gradualidad de días en sus prácticas, desde 1er año

al primer semestre de 3° ellas asistían solo 1 día a la semana al establecimiento y recién en el segundo semestre iban 3 días, mencionando que el cambio era muy drástico para ellas, de pasar de 1 día por semana a una práctica intensiva de 3 días por semana, lo que presentaba un problema en ciertas ocasiones, ya que al aumentar la cantidad de días también aumentaba la cantidad de planificaciones que debían realizar y ejecutar.

Otro aspecto relevante de esta investigación es que se tomen en cuenta las experiencias comentarios, y/o sugerencias que realizan las alumnas ya sea del centro de práctica al cual asistió o también de la educadora guía que se le asignó, porque en variadas ocasiones no tuvieron buenas experiencias de prácticas por estos mismos motivos, a pesar de que hayan dado a conocer las situaciones ocurridas en los centros, mencionando además que la universidad en este caso los/as encargados/as de la coordinación de prácticas, realicen una selección con mayor rigurosidad de los centros educativos a los cuales envían alumnas y también de las educadoras que las recibirán, verificando que ambas partes estén capacitadas y dispuestas a recibir y acoger a las estudiantes y no que solo una de ellas esté de acuerdo, expresando que en algunas ocasiones las educadoras no están dispuestas a recibir alumnas en sus aulas, pero a pesar de ello estas son impuestas por el establecimiento y finalmente las perjudicadas son las estudiantes, porque su educadora no cumple el rol de guía dado que no está comprometida con dicho proceso.

También se aludió y se dio a conocer la gran importancia que las alumnas le entregaron a la asignatura de taller de prácticas, comentando que esta es una

Significados atribuidos por estudiantes de Pedagogía en Educación Parvularia a la línea de práctica instalada en el proceso formativo

instancia de reflexión colectiva e individual, donde pueden exponer sus experiencias, ayudarse entre ellas y obtener ayuda u consejos ya sea de sus propias compañeras o de la profesora, sin embargo a pesar de la valoración positiva que le entregan a este, mencionan que el tiempo destinado es demasiado breve, que en 45 minutos no alcanzan a tratar variados temas o a reflexionar y compartir experiencias más profundamente, proponiendo que la duración de esta instancia sea más extensa.

Significados atribuidos por estudiantes de Pedagogía en Educación Parvularia a la línea de práctica instalada en el proceso formativo

4.CAPÍTULO 1

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

4.1. PROBLEMATIZACIÓN

2.1.1. ANTECEDENTES DEL PROBLEMA

Para favorecer la formación de educadoras (es) de párvulos y generar que la línea de práctica sea congruente con lo que se enseña existe la necesidad de una formación general sólida. En esta óptica importan los lenguajes (inglés, matemática) y una entrada con profundidad a la psicología del desarrollo y a las ciencias biológicas (neurociencia), conocimientos que permitan a los futuros profesionales acompañar los múltiples hallazgos que la ciencia hace a diario en estas materias. El actual énfasis en estimulación del pensamiento y de las funciones cognitivas también trae de la mano la importancia de conocimientos generales más densos en lenguaje y comunicación, matemática y ciencias. (García - Huidobro, 2007).

De acuerdo a la investigación de Carroll, Forlin y Jobling, (2003), los programas de formación de profesores tienden a sobrevalorar la importancia de adquirir conocimiento teórico, en detrimento de equipar a los estudiantes con experiencias de campo comparables a las situaciones que enfrentarán como futuros docentes. Por otra parte, según Richards y Clough, (2004) esto resulta contradictorio, pues se ha determinado que el mayor beneficio que los alumnos pueden extraer de la formación docente es justamente el entrenamiento en terreno, experiencia en la que tendrán la oportunidad de contextualizar el aprendizaje adquirido. (Citado en del Río, Lagos y Walker, 2011, p. 151)

Por otra parte, la inmersión en la realidad del aula también permite contrastar el conocimiento teórico recibido en la formación académica con la realidad empírica del aula y de los saberes pedagógicos que se despliegan en este espacio (Turra y Flores, 2018). En este sentido, la experiencia práctica también permite visualizar ámbitos de formación que no son considerados desde el espacio académico, entre ellos, la atención de niños o jóvenes con Necesidades Educativas Especiales, la capacidad para liderar el proceso pedagógico y tomar decisiones para resolver situaciones del momento, insuficiencia formativa que complejiza la construcción de conocimientos prácticos propios de la labor docente. Sumado a ello, se evidencia una contradicción en las exigencias demandadas a los practicantes, pues en el contexto académico están condicionados a asumir roles más bien pasivos, mientras que al estar en el espacio real de práctica los requerimientos los conducen a asumir roles activos para lo que no han sido preparados (Flores y Turra, 2018).

Según MINEDUC (2016) la formación práctica debe ser considerada como:

Parte del plan de estudio y articularse de manera sistemática a lo largo de toda la carrera, de acuerdo a los lineamientos que se presentan a continuación: Incorporación formal de toda la formación práctica en el plan de estudios. Prácticas tempranas y progresivas: El programa considera un sistema de formación práctica guiada que contempla diversas estrategias de acuerdo al perfil de egreso. Estas prácticas en el aula escolar comienzan de manera temprana y aumentan progresivamente durante todo el ciclo de formación profesional. Articulación con la

formación disciplinar y pedagógica: El programa de estudio debe establecer un diseño de formación práctica articulado con la formación disciplinar y pedagógica. Práctica final: Es indispensable que el plan de estudios contemple una experiencia de práctica profesional final en el aula, que permita asegurar que la o el futuro profesor cumpla el perfil de egreso y cuente con los conocimientos, habilidades y competencias requeridas para el ejercicio de la profesión docente. (p.19)

4.1.1. La práctica docente, una oportunidad de desarrollo profesional:

En un estudio realizado por Correa (2011), se concluye que para los docentes el aprendizaje de la docencia se realiza en y por medio del ejercicio profesional. Asimismo, se destaca que para ellos las prácticas “serían los únicos momentos pertinentes de su formación” (p.3). Por otra parte, este mismo autor señala lo siguiente:

Sin embargo, algunos resultados de investigaciones en el área conducen a pensar que, durante sus prácticas, los estudiantes más bien desarrollan estrategias para sobrevivir esta etapa, evitan tomar riesgos o iniciativas para evitar poner en evidencia sus puntos débiles y que, en consecuencia, no desarrollan realmente las competencias profesionales que se espera desarrollen durante su formación. (Correa, 2011,p.3)

La gran importancia que tienen las prácticas dentro de la formación inicial docente y los resultados que han presentado ciertas investigaciones, donde estas

son en su mayoría insatisfactorias, pone en evidencia la necesidad de interesarse e insertarse en esta dimensión que trae consigo la carrera de la docencia y buscar los medios de mejoramiento para las condiciones que presenta la formación inicial docente (Correa, 2011)

Según Correa (2011) el periodo de práctica constituye un espacio potencialmente favorable para el desarrollo profesional del futuro docente, que define como:

Un espacio de transición, punto de encuentro entre dos mundos – profesional y universitario – ejemplo concreto de alternancia, la práctica profesional le permite al estudiante no sólo la construcción y la manifestación de competencias sino, además, la integración de saberes de naturaleza diversa y la apropiación de un modelo identitario. Sin embargo, aparte de estos beneficios, la experiencia que el estudiante vive en ese periodo de alternancia no está exenta de tensiones porque éste se ve confrontado a diversas, y a veces divergentes, exigencias provenientes de los dos medios de formación. (p.81)

Según Kaddouri y Vandroz (2008, citado en Correa, 2011) la coherencia, o la falta de coherencia, entre el proyecto identitario que la universidad y la escuela tienen para el estudiante que se forma en alternancia entre estos dos medios, determinará que este último viva su práctica profesional como un motor de desarrollo o como un sufrimiento. En efecto, si el estudiante se encuentra en medio de representaciones y expectativas divergentes debiendo responder a ambas, él

puede desarrollar estrategias de supervivencia, aprender a responder a las expectativas de ambos medios sin realmente implicarse en el desarrollo de sus competencias profesionales. Entre dedicar tiempo a la reflexión que le permitiría aprender de su práctica y construirse profesionalmente y dedicar tiempo a responder las diversas exigencias para lograr una evaluación positiva, una nota de aprobación, por ejemplo, es probable que el estudiante no logre alcanzar el nivel de desarrollo esperado al término de su práctica, ni tampoco desarrollar las habilidades necesarias para continuar con su desarrollo una vez inserto en el medio profesional. (p.4)

4.1.2. EL EFECTO DE LAS EXPERIENCIAS DE PRÁCTICA EN EL DESARROLLO DEL SENTIDO DE AUTOEFICACIA EN LA FORMACIÓN INICIAL DE EDUCADORAS DE PÁRVULOS:

De acuerdo a lo mencionado por Richards & Clough (2004). Es fundamental favorecer un sentido de auto eficacia de manera positiva en los programas de formación inicial docente, si bien estos programas ponen un especial acento en lograr entregar una formación teórica sólida y consistente, las investigaciones siguen apuntando a que son las experiencias prácticas, las que más impulsan y fomentan un juicio de auto eficacia positivo (citado en Del río, Lagos y Walker, 2011, “Introducción,” párr.2).

De acuerdo con el marco fijado por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), la formación práctica del alumnado constituye uno de los ámbitos más relevantes en los nuevos planes de estudio de las diferentes titulaciones. El prácticum es una materia clave en la formación de cualquier profesional al ofrecer la oportunidad de experimentar la actividad en contextos y situaciones reales, así como favorecer la cimentación de su identidad y su inserción en la futura cultura profesional.(Cabezas, Serrate, Casillas, 2017, s/n)

En un estudio realizado en España, particularmente en la Universidad de Salamanca por Cabezas (2017), se pudo determinar que para los estudiantes es muy relevante el practicum y también entregan una valoración positiva a la adquisición de competencias generales, marcadas en el plan de estudios del grado en Pedagogía de la Universidad de Salamanca, tanto antes como después de la realización de sus prácticas.

Los estudiantes consideran que las prácticas externas les van a permitir aplicar actitudes hacia la profesión, aprender y aplicar habilidades interpersonales, desarrollar competencias y capacidades importantes y conocer mejor el ámbito profesional de su titulación. Los estudiantes de ambas titulaciones creen que la formación en la asignatura Practicum y a lo largo de ambos Grados es insuficiente y no les prepara para hacer frente a las prácticas externas (Casillas, González y Serrate,2015, pág. 172).

El alumnado considera que la gestión y organización de las prácticas es un proceso bien organizado, y con ello se determina que se encuentran motivados y con una predisposición positiva para realizar las prácticas. No obstante, hay que tener en cuenta que es necesario introducir determinadas mejoras en torno a los criterios de asignación del centro e iniciar planes de formación práctica más exhaustivos en relación a formación inicial de los futuros pedagogos y educadores sociales (Casillas et al.,2015, pág.172).

De acuerdo a los aspectos por los que el alumnado considera que las prácticas resultan más útiles, destacan el poder aplicar actitudes hacia la profesión en una situación real dentro del aula, aprender y llevar a cabo habilidades interpersonales propias de la carrera, además de desarrollar competencias y capacidades importantes para su rol como profesional y conocer mejor el ámbito donde se desenvolverá al titularse de la carrera cursada. Por su parte, los estudiantes de Educación Social también consideran que las prácticas externas les van a permitir solucionar problemas prácticos habituales en el desarrollo de la profesión. En general, el alumnado participante en el estudio considera que la realización de estas prácticas contribuirá a su formación como profesionales (Casillas et al. 2015, pág.182).

4.2. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

1. ¿Cuál es el significado que le atribuyen estudiantes de Pedagogía en Educación Parvularia a la línea de práctica instalada en el plan de estudio de su carrera?
2. ¿Cómo perciben la articulación que existe entre las asignaturas teóricas con los talleres de práctica durante la carrera?

4.3. OBJETIVOS

4.3.1. GENERAL

1. Determinar el significado que le atribuyen las estudiantes de la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia a la línea de práctica y su articulación con las asignaturas teóricas cursadas en su proceso formativo.

4.3.2. ESPECÍFICO

1. Identificar la valoración que le atribuyen las estudiantes de la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia, a la línea de formación práctica recibida en su proceso formativo.
2. Determinar la percepción que poseen las estudiantes de la Carrera sobre la articulación que se presenta entre la línea de práctica y las asignaturas teóricas cursadas en su proceso de formación.

4.4. PREMISAS

Las alumnas de la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia consideran que las líneas de prácticas instauradas en el Plan de Estudio poseen un significado importante para su proceso de formación, porque contribuye en forma temprana a familiarizarse con la realidad del aula infantil y con su rol como futura Educadora de Párvulos, aportando a la construcción de su identidad profesional.

Si bien valoran significativamente las instancias de práctica a lo largo de su proceso formativo, su articulación con las otras asignaturas de carácter teórico, las lleva a cuestionar el sentido y aporte de estas asignaturas para su proceso formativo y para su futuro desempeño profesional.

4.5. JUSTIFICACIÓN

Esta investigación surgió a partir del interés por indagar en los significados contruidos por futuras Educadoras de Párvulos sobre la línea de formación práctica, no obstante, la revisión de la literatura permitió sostener que existe escasa información disponible acerca de estudios que se hayan centrado la valoración que tienen las estudiantes de Pedagogía en Educación Parvularia sobre la línea de prácticas que se generan dentro de los 4 años de formación, por lo que los resultados que desde esta investigación se logren generar, permitirán contribuir a aumentar el cuerpo del conocimiento científico disponible. Por otro lado, se consideró que la opinión de las alumnas sobre los procesos de práctica es de suma

importancia dado que son ellas quienes vivencian estas instancias formativas desde el espacio escolar y, en forma paralela, desde el espacio universitario, donde la diversidad de experiencias y el intento por aplicar la teoría vista en las distintas asignaturas en la realidad del aula resulta ser un conocimiento clave que puede contribuir a la toma de decisiones orientadas al mejoramiento de la formación inicial, tanto en la propia línea de práctica como en las otras áreas formativas.

Por otra parte, la escasa investigación realizada sobre este ámbito temático particularmente en el nivel de educación parvularia, da lugar para que sea investigado de manera más profunda, considerando como principal fuente de información opiniones, experiencias y/o relatos de las alumnas que han vivido aquella experiencia. El llevar a cabo esta investigación aportó al avance y a una posible actualización en la línea de práctica instalada en la institución en la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia y entregar una serie de herramientas para clarificar la postura y valoración de los/as alumnos en práctica, de esta manera poder entregar la ayuda correspondiente de acuerdo a la información revelada, teniendo más claro el contexto a donde se dirigen las estudiantes a realizar sus prácticas pedagógicas. Obteniendo conocimientos sobre lo anterior ayudará a que las prácticas sean mejor organizadas y que mantengan una estructura más adecuada para las estudiantes, facilitando el proceso para todos los agentes involucrados.

Principalmente la importancia de esta investigación hizo referencia a cómo valoran o perciben las alumnas el proceso de prácticas instaladas durante la carrera

Significados atribuidos por estudiantes de Pedagogía en Educación Parvularia a la línea de práctica instalada en el proceso formativo

de Educación Parvularia, ya que este transcurso marca un antes y un después para quienes realizan las prácticas, abriendo la posibilidad de aclarar dudas o afirmar la decisión que tomaron al momento de ingresar a la carrera.

Significados atribuidos por estudiantes de Pedagogía en Educación Parvularia a la línea de práctica instalada en el proceso formativo

5.CAPÍTULO 2

MARCO TEÓRICO

5.1. CONCEPTUALIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS

5.1.1. PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

El practicum se entiende no solo como las prácticas que realizan los estudiantes en los centros educativos destinados, sino también según Mendoza y Covarrubias (2014) se comprenden como: las tutorías, seminarios y trabajos que se realizan en la universidad el cual constituye un componente importante y esencial para la formación inicial docente. Existe una marcada tendencia a percibir que la institución formadora y la tutora/or no logran responder a las demandas de apoyo emocional, profesional y pedagógico, en cambio con respecto a los centros de práctica y profesores colaboradores no solo los ven como principales fuentes de orientación y ayuda durante las prácticas sino también como referentes para adquirir y desarrollar competencias profesionales.

Según el modelo de practicum descrito por Zabalza (1998, 2006) “Practicum destinado a enriquecer la formación básica complementando los aprendizajes académicos (teóricos y prácticos) con la experiencia (también formativa, es decir, vinculada a aprendizajes) en centros de trabajo”,

Corresponde a la configuración de gran parte de los enfoques de formación práctica de las carreras de pedagogía. Así pues, se encuentra integrado dentro del currículo profesional, razón por la cual adquiere la forma de un elemento de apoyo indispensable para reforzar los conocimientos teóricos y prácticos desarrollados en la universidad. Desde esta óptica, se convierte en

un componente esencial dentro de los planes de estudios de formación del profesorado, pues prepara a estudiantes para lo que será su futuro profesional (Citado en Mendoza y Covarrubias, 2014, p.116).

Siguiendo con lo mencionado anteriormente Álvarez (2015) (citado en Tobón, Martínez, Valdez y Quiriz, 2018), comenta que las prácticas pedagógicas, es lo que hacen cotidianamente los docentes con los estudiantes, principalmente en las aulas. (P. 33).

Además de ser las actividades que se hacen en las escuelas y que pueden o no estar basadas en un cuerpo teórico concreto. Por ejemplo, hay docentes que enseñan siguiendo a los maestros que tuvieron en la primaria, secundaria, educación media o universidad, y no a partir de una teoría fundamentada o la investigación. (Tobón, Martínez, Valdez y Quiriz, 2018, p. 33)

Las prácticas pedagógicas también se definen según Tobón, Martínez, Valdez y Quiriz (2018) como:

Acciones colaborativas que se llevan a cabo entre diferentes sujetos (docentes, directivos, asesores y comunidad). Para que los estudiantes y otros actores de la institución educativa aprendan a resolver problemas presentes en el contexto mediante la gestión y una creación conjunta del conocimiento a partir de fuentes pertinentes, la articulación de diferentes saberes y el mejoramiento continuo en un entorno de inclusión. En este sentido, en la socioformación las prácticas pedagógicas no son exclusivas

de los docentes sino de todos los actores vinculados a los centros de formación (p.33).

Galaz, Fuentealba, Cornejo y Padilla, 2011; MINEDUC, 2005 (como se citó en Jara y Ortega, 2013), menciona que en el año 2005, el Ministerio de Educación de Chile plantea la necesidad de abordar, en la formación inicial docente, las prácticas pedagógicas desde un enfoque reflexivo, que contemple de manera temprana los vínculos con los contextos y desempeños reales de la profesión, mediante instancias de reflexión y construcción de saber generados por las capacidades personales de los futuros profesores, la identidad profesional, la vocación, el conjunto de creencias y las relaciones con los otros (pares, profesores, formadores de profesores, directivos e instituciones).

Siguiendo con el apartado anterior, (Labra, Montenegro, Iturra y Fuentealba, 2005, pág. 139, citado en Hirmas y Cortés, 2015) mencionan que la práctica pedagógica no debe ser sólo considerada como “un proceso de prueba en el transcurso de su formación”. Sino por el contrario, debe considerarse como un proceso complejo en el que no basta con la transmisión de conocimientos, se trata también de una actividad crucial en la formación inicial docente donde los futuros profesores definirán su rol profesional, por lo que debe ser una instancia de reflexión y análisis.

De acuerdo con Darling-Hammond, (2006); Hallett, (2010); Zeichner, (2010), las prácticas pedagógicas no pueden comprenderse adecuadamente si se tratan sólo en términos de lo que se hace o de acuerdo a lo que otros dicen que se debe

realizar o simplemente desde lo que se observa en el entorno real (Escuela) ni mucho menos de solo lo que se observa o transmite la universidad o la triada dentro de este proceso. Ninguno de los factores o escenarios ya mencionados puede ser privilegiado por encima de todos los demás (citado en Ortega y Jara, 2013, p. 3).

En relación a lo descrito por Montenegro y Fuentealba (2012), la práctica docente inicial se concibe como una actividad genérica de transmisión de información:

Desde una perspectiva tradicional sustentada en una racionalidad técnica, donde el practicante asume un rol técnico, pues es el encargado de implementar medidas o “reproducir modelos de enseñanza diseñados por expertos” (cit. en Hirmas y Cortés, 2015, p. 22.).

De acuerdo a lo señalado por Labra (2011), se reconoce la importancia de las experiencias prácticas en la formación inicial:

Como espacio para la reflexión pedagógica y didáctica; para la revisión de creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje; para reconocer la influencia de los modelos heredados y aplicados en el ejercicio docente, en contraste con los modelos teóricos o “proposicionales” (citado en Hirmas y Cortes, 2015, p.9).

La práctica en la formación inicial de docentes debe estar en el centro de este proceso, Loewenberg y Forzani, (2010 , citado en Guirriman, Ponce, Ponce y Rejas, 2012) mencionan que:

Lo cual conlleva a una cercana y minuciosa atención al trabajo del docente y al desarrollo de una enseñanza que permita a las personas realizar el trabajo de la mejor manera posible, con especial atención en fomentar equitativamente las oportunidades educativas por las cuales las escuelas son responsables. De esta manera, la formación inicial de profesores debe considerar la práctica profesional como parte integral de su proceso formativo, procurando el trabajo eficiente la entrega de igualdad de oportunidades educativas al interior de los establecimientos educacionales donde se desempeñan. (p. 17)

Según Marcelo, (1999) se dice que el conocimiento está situado y distribuido, por lo cual debe generarse mediante interacciones sociales que se presenten en el contexto donde nos encontremos. Por este motivo es que las prácticas pedagógicas docentes cobran gran relevancia dentro del proceso formativo del futuro profesorado, ya sea desde la formación en la universidad o en el centro de práctica. (citado en Hirmas y Cortes,2015)

La formación inicial docente debe ser vista como una instancia que permite el desarrollo apropiado y favorable de las prácticas de enseñanza de los futuros docentes y también les otorga la posibilidad de aprender de su propio ejercicio profesional que deberán realizar cuando ejerzan su carrera, esta formación inicial debe lograr un impacto “significativo en la configuración de las características de las prácticas pedagógicas futuras de los profesores y profesoras en la escuela”. Hirmas y Cortés (2015).

Carroll, Forlin y Jobling (2003) mencionan que los programas de formación de profesores tienden a sobrevalorar la importancia de adquirir conocimiento teórico, en detrimento de equipar a los estudiantes con experiencias de campo comparables a las situaciones que enfrentarán como futuros docentes. Esto resulta contradictorio, pues tal como ya se ha mencionado, se ha determinado que el mayor beneficio que los alumnos pueden extraer de la formación docente es justamente el entrenamiento en terreno, experiencia en la que tendrán la oportunidad de contextualizar el aprendizaje adquirido (Richards y Clough, 2004, citado en Del Río, Walker y Lagos, 2011).

Según el estudio realizado por Rivero, Arancibia, Claro, Lagos y Hurtado (2019).

Considerando la realidad chilena, definen la formación práctica como toda actividad o experiencia de campo en que el estudiante, durante la etapa de formación inicial docente, se relaciona de manera directa o indirecta con una o más comunidades escolares, a fin de profundizar referentes teóricos o aspectos vocacionales del futuro docente como también observar, recolectar información o ejercitar una o más habilidades y conocimientos que serán requeridos en su ejercicio profesional como docente.(p.16,17)

5.1.2. PRACTICANTE

Existen diversas formas de llamar al estudiante que se inserta en un establecimiento educativo en el contexto de alguna práctica, pero dentro de las más empleadas, se encuentra futuro docente o futuro profesor (Labra, 2005;

Ávalos y Matus, 2010), profesor en formación (Contreras, 2010; Labra, 2011; Montecinos et al 2008; Montecinos, Walker), alumno en práctica (Haas, 2012). (Citado en Hirmas y Cortés, 2015).

El practicante corresponde al estudiante de pedagogía que asume el proceso de práctica en el contexto de su formación.

5.1.3. SUPERVISOR

Hirmas y Cortés (2015) afirma que: “Son profesores dependientes de las instituciones de formación inicial docente. Sus principales tareas son acompañar a los estudiantes en el proceso de práctica y evaluar su desempeño en el contexto escolar” (p 27).

Por lo que el supervisor “ejerce un poder evaluativo concedido por la institución formadora, cuyo único propósito y función es el control, la acreditación y la medición”. A pesar de esto, según Solís (2011) el supervisor de práctica debería ser

Un formador “facilitador de los procesos de aprendizaje para que los estudiantes de pedagogía sean cada vez más autónomos; no basta con el rol de controlar o supervisar sino que mediar en el proceso de formación”. (Citado en Hirmas y Cortés, 2015, p.27).

5.1.4. PROFESOR GUÍA

Hirmas y Cortés (2015) Afirman que Los profesores guías: “son aquellos profesores que colaboran o acompañan desde el colegio o centro de práctica la formación del futuro profesor” (p.29). En la literatura pueden aparecer mencionados bajo distintas nominaciones.

Las atribuciones del profesor guía se relacionan con las acciones que debiera asumir el centro escolar, estas son:

a) Analizar situaciones escolares concretas en contextos sociales específicos. b) Planificar y desarrollar las acciones educativas adecuadas. c) Reflexionar sistemáticamente sobre su acción y los resultados de la misma con una actitud investigadora, d) Participar con eficacia en los órganos y funciones del centro educativo” (Organización de Estados Iberoamericanos, 2010, pág. 16). (Citado en Hirmas y Cortés, 2015, p.30)

Haas (2012), reconoce al profesor guía como un mentor que debe acompañar al estudiante en práctica y convertirse en el responsable y guía de este. Algunas de las tareas que debe ejercer son: “acompañar el proceso y al practicante, “Ser mediador en las distintas acciones y situaciones”, “constituirse o actuar como persona facilitadora. Además, este profesor debería contar con cualidades personales que favorezcan su trabajo con otros, siendo un facilitador y una persona que convoque.

De acuerdo con Hass (2012), las instituciones de formación inicial docente chilenas,

No definen como condición indispensable las características que deben tener los profesores guías, más bien se parte de lo que la Dirección o Jefe técnico del establecimiento de práctica deciden o los profesores que estén dispuestos a asumir como tales, sin mediar selección a partir de tales características (citado en Hirmas y Cortés, 2015, p.30).

5.1.5. CENTROS DE PRÁCTICA

Siguiendo lo expuesto por Montecinos & Walker (2011) la escuela es considerada como:

Uno de los espacios más importantes de formación, pues la mayoría de los profesores y estudiantes de pedagogía consideran a las experiencias prácticas como la parte más importante de su formación inicial, y como un vehículo potencialmente poderoso para conectar teorías y generalización con el mundo real de la escuela. (Citado en Hirmas y Cortés, 2015, p.32).

5.2. MODELOS DE ESTRUCTURACIÓN DE LA FORMACIÓN PRÁCTICA

A continuación, se presentan los dos enfoques de conceptualización de la formación práctica. El primero es el enfoque **conductista- aplicacionista** que según Nocetti de la Barra, Mendoza, Contreras, Sanhueza y Herrera (2005) desde este:

La educación cumple la función de educar para el orden y la cohesión, ayudando a mantener el equilibrio de la sociedad. Es así que el futuro docente se presenta como un sujeto que es capaz de transmitir conocimientos científicos y culturales, predominando un énfasis en el conocimiento de la disciplina. (Citado en Hirmas y Cortés, p.22)

Uno de los mayores peligros de ver las prácticas docentes a partir de este enfoque ya mencionado, es que estas instancias adoptan una mirada a través de un aprendizaje y enseñanza que no está estructurado ni organizado, creyendo que con el tan solo hecho de que a los estudiantes se les atribuyen unos buenos centros de prácticas, con profesores de calidad, algo positivo debiera resultar de todo eso. (Hirmas y Cortés, 2015).

Este enfoque o mirada de concebir la práctica es el que estaría llevando a cabo en nuestro país (Chile). Según Labra (citado en Hirmas y Cortés, 2015), esta instancia se estaría realizando bajo un proceso caracterizado por la división de los contenidos, escasez de trabajo práctico y una vinculación deficiente del proceso de formación con la realidad del aula en los centros educativos o los requerimientos de estos espacios.

Donde la práctica debiera ser comprendida como una actividad reflexiva, colectiva y contextualizada, no sólo como una etapa de transmisión de conocimientos que se lleve a cabo de forma individual.

El segundo, según Labra, Montenegro, Iturra y Fuentealba (2005), es el **enfoque crítico reflexivo** desde éste la práctica pedagógica no debe ser sólo considerada como un proceso de prueba del proceso de formación:

Por el contrario, la práctica pedagógica corresponde a un proceso complejo en el que no basta con la transmisión de conocimientos, se trata de una actividad crucial en la formación inicial docente donde los futuros profesores definirán su rol profesional, por lo que debe ser una instancia de reflexión y análisis. (Citado en Hirmas y Cortés, p.23)

Siguiendo con este enfoque Molina (2008) menciona que en este la práctica pedagógica se comprende como:

Un proceso complejo, donde los docentes en formación definirán su función profesional y reconocerán las complejidades que conlleva el quehacer pedagógico. Ésta se trata de una instancia de reflexión y análisis, orientada a que el profesorado comprenda el trabajo pedagógico desde una acción reflexiva, como un proceso en el que es vital desarrollar la capacidad de análisis de su propia enseñanza. (Citado en Turra y Flores, 2018, p.5)

Según Labra (2011) el proceso de práctica profesional debiese contemplar el reconocimiento del futuro profesor como un sujeto socio histórico, que posee marcos de referencia (habitus) que son estructurados y estructurantes que han sido formados como fruto de un proceso de aprendizaje por observación. (Citado en Hirmas y Cortés, p.23)

5.3. POLÍTICAS PÚBLICAS PARA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FID): Este programa dio un impulso importante, de acuerdo con Hirmas y Cortés (2015):

A la gestación de cambios significativos en las carreras de educación en Chile. 17 facultades de educación (14 universidades del Consejo de Rectores y 3 privadas) desarrollaron e implementaron proyectos integrales de reforma curricular.(p.13)

Ávalos (2002) afirma que, con este programa se dio paso a grandes cambios dentro de la formación inicial de docentes, el primero centrado en un aspecto curricular fundamental, el cual es la centralidad de la formación práctica y debida incorporación de forma temprana y progresiva dentro del proceso formativo. El segundo cambio impulsa a una elaboración de Estándares de Egreso para sus egresados de educación, mediante un trabajo en conjunto entre el Ministerio de Educación y las Universidades correspondientes (citado en Hirmas y Cortés, 2015).

De acuerdo a los lineamientos de Políticas Públicas para Formación Inicial Docente, la formación práctica debe ser considerada como parte del plan de estudios y articularse de manera sistemática a lo largo de toda la carrera, de acuerdo a los lineamientos que se presentan a continuación:

- ❖ Incorporación formal de toda la formación práctica en el plan de estudios: Todas las actividades de formación práctica se incluyen dentro del plan de estudios.

Significados atribuidos por estudiantes de Pedagogía en Educación Parvularia a la línea de práctica instalada en el proceso formativo

- ❖ Prácticas tempranas y progresivas: El programa considera un sistema de formación práctica guiada que contempla diversas estrategias de acuerdo al perfil de egreso. Estas prácticas en el aula escolar comienzan de manera temprana y aumentan progresivamente durante todo el ciclo de formación profesional.
- ❖ Articulación con la formación disciplinar y pedagógica: El programa de estudio debe establecer un diseño de formación práctica articulado con la formación disciplinar y pedagógica.
- ❖ Práctica final: Es indispensable que el plan de estudios contemple una experiencia de práctica profesional final en el aula, que permita asegurar que la o el futuro profesor cumpla el perfil de egreso y cuente con los conocimientos, habilidades y competencias requeridas para el ejercicio de la profesión docente. (MINEDUC, Ministerio de Educación, 2016, p.19)

De igual forma existe otro requerimiento dentro de estos lineamientos en la FID que menciona las condiciones de ingreso para los estudiantes que ingresen a las carreras de pedagogía como los mencionados a continuación:

- ❖ Perfil de ingreso: El plan de estudios establece claramente el perfil de ingreso esperado para la carrera de pedagogía.
- ❖ Promoción del acceso inclusivo a estudiantes de buen desempeño escolar: La universidad implementa mecanismos pertinentes, diversos y complejos, según la normativa vigente, para que ingresen a la carrera de pedagogía

estudiantes con destacado desempeño escolar en contexto, con interés y motivación por la carrera docente.

- ❖ Diagnóstico y acompañamiento: La universidad identifica oportunamente, mediante instrumentos de diagnóstico pertinentes, las brechas entre el perfil de ingreso esperado y el perfil de ingreso real, realizando acciones sistemáticas de acompañamiento y monitoreo que permitan resolver las brechas detectadas. (MINEDUC, Ministerio de Educación, 2016, p.17)

Para finalizar, a continuación, se mencionarán los lineamientos para el perfil de egreso del profesional al finalizar su etapa de estudio:

- ❖ Perfil y desempeños mínimos obligatorios: El programa cuenta con un perfil de egreso que se basa en los Estándares Pedagógicos y Disciplinarios definidos por el Ministerio de Educación para la Formación Inicial Docente, el modelo educativo de la universidad, la retroalimentación de empleadores y egresados respecto al desempeño profesional, los requerimientos de las políticas públicas, y la examinación del estado del arte nacional e internacional. Además, el perfil de egreso declarado señala claramente los desempeños mínimos esperados en sus estudiantes tras finalizar la carrera, en relación a conocimientos, habilidades y competencias.
 - ❖ Requisitos y mecanismos procedimentales y académicos de titulación: El programa define requisitos y mecanismos claros para la obtención del grado académico y el título profesional, conocidos por las y los estudiantes al inicio
- 20 Lineamientos de Políticas Públicas para Formación Inicial Docente de la

carrera. Considera además procedimientos administrativos y académicos claros y expeditos para el proceso de titulación y la obtención del certificado de título de profesor o profesora y la licenciatura en educación (MINEDUC, Ministerio de Educación, 2016, p.19).

5.3.1. LEY 20.903

El Sistema de Desarrollo Profesional Docente fue creado en abril de 2016 por la Ley 20.903. Su objetivo es reconocer la docencia, apoyar su ejercicio y aumentar su valoración para las nuevas generaciones, y para ello genera transformaciones relevantes para el ejercicio de la docencia. Aborda desde el ingreso a los estudios de pedagogía hasta el desarrollo de una carrera profesional que promueve el desarrollo entre pares y el trabajo colaborativo en redes de maestros.

Su implementación: Se lleva adelante entre los años 2016 y 2026- contempla un aumento del tiempo no lectivo, una nueva escala de remuneraciones acorde a distintos niveles de desarrollo profesional, y la instauración de nuevos derechos para los docentes: al acompañamiento en los primeros años de ejercicio y a la formación continua.

Tiempo no lectivo para trabajo pedagógico: Desde inicio del año escolar 2017, todos los docentes del sistema público y particular subvencionado contarán con más tiempo no lectivo; incremento que estará resguardado para la preparación

Significados atribuidos por estudiantes de Pedagogía en Educación Parvularia a la línea de práctica instalada en el proceso formativo

de clases, la evaluación de aprendizajes, así como otras actividades pedagógicas relevantes para el establecimiento, previa consulta al Consejo de Profesores.

Carrera Profesional Docente: Los docentes de establecimientos municipales ingresarán al Sistema de Desarrollo Profesional Docente en julio de 2017. Los profesores de establecimientos particulares subvencionados y de administración delegada lo harán entre 2019 y 2026.

A lo largo de su vida profesional, los docentes podrán avanzar en cinco tramos demostrando las competencias alcanzadas y la experiencia en el ejercicio, esto a través del Sistema de Reconocimiento para la progresión en tramos.

Formación en servicio para el desarrollo: La Ley garantiza formación en ejercicio gratuita y pertinente para los docentes que se encuentran en el Sistema de Desarrollo.

El CPEIP ejecutará estos programas, cursos o actividades de formación de manera directa o mediante la colaboración de universidades acreditadas u otras instituciones sin fines de lucro certificadas por el Centro.

Sistema de Inducción para docentes principiantes: En sus primeros años de ejercicio, los profesores contarán con acompañamiento profesional, facilitando su inserción en la comunidad educativa y su progresión en la carrera, realizándose durante el primer o segundo año de ejercicio profesional y tendrá una duración de hasta diez meses, los resultados del proceso incidirán en la formación que se

disponga para que el docente pueda perfeccionarse y progresar en la carrera.(MINEDUC, 2017)

5.4.CRITERIOS DE ARTICULACIÓN Y PROGRESIÓN CURRICULAR

El Ministerio de Educación convocó en junio de 2005 a una Comisión sobre Formación Inicial de Docentes para que “propusiera las bases de una política nacional sobre el área. En el informe final concuerda con el diagnóstico OCDE [2004] sobre las debilidades de la formación inicial de docentes proponiendo un conjunto de medidas de política” (Cox, Meckes & Bascopé, 2010, pág. 224). Algunas de las debilidades detectadas por la Comisión en los currículos de formación pedagógica son según Hirmas y Cortés (2015) son:

La división entre teoría y práctica, la falta de conceptualización compartida del saber pedagógico como eje articulador del currículo, la falta de articulación entre la especialidad y la formación pedagógica, la inexistencia de una atención pedagógica a la diversidad, ya que no es un eje curricular en la formación inicial docente. Con respecto a las debilidades detectadas en la concepción de los actores del proceso educativo se enfatiza en la ausencia de políticas efectivas de desarrollo profesional para los formadores de profesores. (p.15)

La idea de articular los contenidos trabajados en la universidad de forma teórica con las experiencias de prácticas vividas en los centros educativos, se ha transformado en la introducción de prácticas tempranas en la gran parte de las

carreras que fueron investigadas. Aun así, este cambio en la malla no ha traído consigo el predominio de un enfoque educativo crítico-reflexivo en la formación práctica. La gestión curricular da a conocer una formación consistente que se basa en recibir información disciplinaria, didáctica y pedagógica que los estudiantes en práctica deberán transferir a la docencia (Hirmas y Cortés,2015).

Según Bobadilla (2009), (citado en Hirmas y Cortés, 2015), El peso puesto en la teoría, se manifiesta también en el énfasis puesto en el conocimiento de la disciplina como en la forma de enseñarla. Se considera que este enfoque instrumental-aplicacionista propio de la formación inicial en general, no estaría generando las condiciones adecuadas para comprender y enfrentar la complejidad de las situaciones del aula. (p.15)

Significados atribuidos por estudiantes de Pedagogía en Educación Parvularia a la línea de práctica instalada en el proceso formativo

6.CAPÍTULO 3

MARCO METODOLÓGICO

6.1. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

6.2. PARADIGMA

Esta investigación se sitúo dentro de un Paradigma interpretativo. Se trata de un modelo de investigación que se basa en la comprensión profunda de la realidad y de las causas que la han llevado a ser así, en lugar de quedarse simplemente en lo general y en las explicaciones causales. Este modelo científico forma parte de la investigación cualitativa, que busca estudiar un tema en profundidad para comprenderlo plenamente. Por ello, es típico de las ciencias humanas y sociales, al contrario del paradigma cuantitativo que se puede encontrar más a menudo en las ciencias puras, en la investigación busca conocer más sobre las diferentes culturas, estudiando sus costumbres, creencias religiosas, formas de comportarse, política y economía. También trata de comprender a los individuos de la misma forma. Sin embargo, en vez de intentar estudiar a los individuos y las culturas desde fuera, los investigadores que siguen el paradigma interpretativo tratan de lograrlo poniéndose en el lugar de las entidades a las que observan (Rodríguez Puerta, 2018).

6.3. TIPO DE INVESTIGACIÓN:

El tipo de investigación es cualitativa, por cuanto se buscó recoger información basada en la observación de comportamientos naturales, discursos, respuestas abiertas para la posterior interpretación de significados, contruidos a

partir de las interacciones entre los sujetos en determinados contextos culturales, ideológicos y sociales. Por consiguiente, en esta investigación se buscó construir conocimiento, gracias al comportamiento entre las personas implicadas y toda su conducta observable, particularmente a partir de los significados que construyen futuras educadoras de párvulos en torno a las prácticas insertas en su proceso formativo a su articulación con las asignaturas teóricas cursadas (Bendezú, Hurtado, Medina y Aguilar, 2015).

6.4. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN:

El método considerado corresponde a la Teoría Fundamentada (Glaser y Strauss, 1967), por cuanto se intenta desarrollar interpretaciones del mundo de los sujetos en función de sus propias interpretaciones, teniendo como objeto de investigación la acción humana. Por lo tanto, la complejidad del escenario investigativo en el contexto educativo, desafía a construir conocimiento situado desde los sujetos y su mundo de vida.

6.5. CONTEXTO DE ESTUDIO:

La investigación se realizó en la única Universidad Pública y estatal de la Región de Ñuble, la cual posee dos sedes; una ubicada en la ciudad de Concepción y otra en la ciudad de Chillán. Para efectos de la investigación, la recogida de información se realizó en la última sede mencionada dado que es en ésta donde se imparte la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia, la cual se encuentra acreditada recientemente por 7 años, desde diciembre del 2018 hasta diciembre de

2025, con una duración de 8 semestres, además de tener instauradas en su plan de estudios prácticas pedagógicas desde el segundo semestre del primer año de carrera.

Se seleccionó este contexto para la investigación porque existe mayor facilidad para acceder a las participantes, poder realizar las entrevistas y realizar los focus group, además de la cercanía que posee la institución.

6.6. PARTICIPANTES:

Para llevar a cabo esta investigación los sujetos de estudio fueron estudiantes 2°,3°y 4°, pertenecientes a la carrera de pedagogía en educación parvularia.

6.6.1. CRITERIOS DE INCLUSIÓN:

Para la selección de las participantes en esta investigación, se optó por un **muestreo intencional**: En este procedimiento, es el investigador quien selecciona la muestra e intenta que sea representativa, por lo tanto, la representatividad depende de su “intención” u “opinión”. Queda claro que la evaluación de la representatividad es subjetiva. Un tipo particular de muestreo intencional es el MUESTREO POR CUOTAS, en que el entrevistador o encargado de obtener la información contacta a las unidades de análisis en un número proporcional al de las condiciones de la población que le son dadas, y de éstos, él puede elegir las

Significados atribuidos por estudiantes de Pedagogía en Educación Parvularia a la línea de práctica instalada en el proceso formativo

según sea su conveniencia (Scharager, 2001), en base a ello se ha definido internamente los siguientes criterios:

- Alumna de la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia de la universidad seleccionada
- Que cursen 2º, 3º y 4º año de formación
- Última práctica pedagógica aprobada.
- Voluntad para querer participar, demostrada a través de la firma de un consentimiento informado.

Cabe destacar que las participantes seleccionadas para el estudio, se determinaron a lo largo del desarrollo de la investigación, teniendo como base Muestreo Teórico, propio de la Teoría Fundamentada. Este muestreo consiste en la selección de casos o participantes, conforme en la necesidad de precisión y refinamiento de la teoría que se está desarrollando, donde finalmente la muestra de participantes fue de 24 estudiantes de la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia.

6.7. TÉCNICAS DE OBTENCIÓN DE INFORMACIÓN

Para la obtención de la información necesaria para dar respuesta a los objetivos definidos para el estudio, se consideraron las siguientes técnicas:

- Entrevista en Profundidad, definida como una narración conversacional creada conjuntamente por el entrevistador y el entrevistado. En la investigación cualitativa deben ser flexibles, abiertas, dinámicas, no estructuradas y no estandarizadas.(Albert Gómez, 2006).

Se aplicaron 6 entrevistas en total, una a cada alumna y así dar respuesta a los objetivos específicos N° 2 y 3.

- Grupos Focales: La técnica de grupos focales es un espacio de opinión para captar el sentir, pensar y vivir de los individuos, provocando auto explicaciones para obtener datos cualitativos.

Según lo mencionado anteriormente Kitzinger lo define como “una forma de entrevista grupal que utiliza la comunicación entre investigador y participantes, con el propósito de obtener información”(citado en Ruíz y Sutton, 2013, p 56).

Para Martínez-Miguelé (citado en Ruíz y Sutton, 2013, p 56) , el grupo focal “es un método de investigación colectivista, más que individualista, y se centra en la pluralidad y variedad de las actitudes, experiencias y creencias de los participantes, y lo hace en un espacio de tiempo relativamente corto”.

La técnica es particularmente útil para explorar los conocimientos y experiencias de las personas en un ambiente de interacción, que permite examinar lo que la persona piensa, cómo piensa y por qué piensa de esa manera. El trabajar en grupo facilita la discusión y activa a los participantes a comentar y opinar aún en aquellos temas que se consideran como tabú, lo que permite generar una gran riqueza de testimonios (Ruíz y Sutton, 2013, p 56).

Esta técnica fue empleada con un grupo de estudiantes por cada curso, donde se realizó un focus group con cada uno de ellos, en 2° se contó con la participación de 5 alumnas, estas fueron seleccionadas según su propio interés y voluntad de participación en este, siendo contactadas mediante su delegada de curso, en los cursos de 3° y 4° la cantidad de estudiantes fue de 8 por cada uno, en el primer curso se contactaron de la misma forma que en el segundo, finalmente en 4to año fueron seleccionadas por cercanía a ellas, se les comento lo que se realizaría preguntándoles si deseaban participar en estos. Por consiguiente, se realizaron 3 focus group donde el tiempo de duración de estos fue de 30 a 45 minutos cada uno. La finalidad del uso de esta técnica en la investigación se orienta a dar respuesta al objetivo específico N° 4.

6.7.1. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN:

Para el análisis de la información se empleó un proceso de categorización mixta, vale decir, deductivo e inductivo. Desde el punto de vista deductivo se definieron teóricamente y en forma apriorística las siguientes categorías: “progresión y exigencia de la práctica” y “valoración de la práctica”, mientras que las categorías de carácter inductivo, corresponden a aquellas que emergieron desde el discurso de las participantes.

En la Figura 1, se pueden apreciar las categorías empleadas para llevar a cabo el análisis de la información, con sus correspondientes códigos. Cabe

6.7.1.1. DEFINICIÓN DE LAS CATEGORÍAS EMPLEADAS PARA EL ANÁLISIS

Progresión y exigencia de la práctica: la progresión se define como el “continuum experiencial para situar a los sujetos en los contextos reales en donde se desempeñará como profesional” (Molina, 2008, p. 18). Este continuum, desde el modelo concurrente, diferencia la formación práctica en tres etapas distintas: inicial, intermedia y final o profesional. *La práctica inicial*, situada dentro de los dos primeros años de formación, busca vincular a los y las estudiantes de pedagogía con la realidad escolar por medio de la observación, con el fin de visibilizar a los actores educativos, los procesos de aula, interacciones y dinámicas organizativas de la institución escolar. *La etapa intermedia*, centrada en propiciar la intervención acotada del estudiantado en actividades de aula, a la base de planificaciones y diseños elaborados en talleres de práctica desarrollados desde las instituciones formadoras. *La práctica final o profesional*, instalada en el último año de formación, corresponde a la instancia en que los/as futuros/as docentes asumen un rol activo en el aula ejecutando sus planificaciones bajo las orientaciones de un profesor o profesora guía asignado/a por la institución escolar (Hirmas y Cortés, 2015, p. 35), junto a un profesor/a supervisor/a designado por la institución formadora.

Valoración de la practica: La perspectiva cognitiva en el estudio de la emoción entiende que la activación de una respuesta emocional está vinculada básicamente a los procesos de valoración. La valoración se va a centrar en el hecho de cómo se

Significados atribuidos por estudiantes de Pedagogía en Educación Parvularia a la línea de práctica instalada en el proceso formativo

activan las emociones para emitir un juicio de carácter subjetivo en base a experiencias y acontecimientos. Las valoraciones señalan algunas de las condiciones que elicitán diferentes emociones en diferentes personas (Pérez y Redondo, 2006).

6.8. TABLA 1. SÍNTESIS DISEÑO METODOLÓGICO

Objetivo General: Determinar el significado que le atribuyen las estudiantes de la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia a la línea de práctica y su articulación con las asignaturas teóricas cursadas en su proceso formativo.					
Objetivos Específicos	Categorías	Sub-categorías/código	Instrumentos	Fuentes	
1.- Identificar la valoración que le atribuyen las estudiantes de la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia, a la línea de formación práctica recibida en su proceso formativo.	Valoración sobre aporte formativo	Juicios de valor positivos Juicios de valor negativos Relevancia de la práctica	-Entrevista en Profundidad	Estudiantes de 2°,3° y 4° Año	
2.- Determinar la percepción que poseen las estudiantes de la Carrera sobre la articulación que se presenta entre la línea de práctica y las asignaturas teóricas cursadas en su proceso de formación.	Percepciones	Percepciones vinculadas a componentes cognitivos Percepciones vinculadas a componentes experienciales Percepciones vinculadas a componentes emocionales.	-Entrevista en Profundidad	Estudiantes de 2°,3° y 4° Año	

Fuente: Elaboración propia

Significados atribuidos por estudiantes de Pedagogía en Educación Parvularia a la línea de práctica instalada en el proceso formativo

7.CAPITULO 4: RESULTADOS

7.1.RESULTADOS

En la búsqueda de los significados contruidos por estudiantes de la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia en torno a las línea de práctica instalada en su plan de estudio, los resultados se presentan a partir de las voces expresadas por las alumnas teniendo en consideración dos escenarios diferenciados que se yuxtaponen dentro del proceso de prácticas, a saber: 1) Realidad en la universidad, donde las alumnas dan énfasis a lo que se realiza dentro de la Facultad de Educación y Humanidades, desde los conocimientos que se adquieren en las diversas asignaturas, los talleres de práctica así también a las gestiones que se llevan a cabo para la implementación de esta actividad curricular, y 2) Realidad escolar, enfocada en la opinión de las estudiantes respecto de las vivencias en el establecimiento asignado para desarrollar su práctica, considerando aspectos como interacciones con la comunidad interna, relevancia del rol de educadora guía e importancia de las prácticas tempranas.

7.1.1. REALIDAD DE LAS PRÁCTICAS EN EL ESCENARIO UNIVERSITARIO

Las alumnas hacen mención a diversos aspectos que se encuentran insertos en la universidad, propiamente tal de la carrera Pedagogía en Educación Parvularia, abarcando desde la relevancia que les entregan a las asignaturas cursadas, la importancia y significación que le atribuyen a los talleres de práctica, gracias a la reflexión personal y colectiva que se logra en éstos, además de la coordinación para asignar tanto centros de práctica como educadoras guías.

7.1.2. GESTIÓN DE LAS PRÁCTICAS

Se observa una valoración bastante negativa por parte de algunas alumnas en cuanto a los aspectos relacionados con la designación y coordinación de las prácticas, donde mencionan cierta desorganización presente en esta instancia, tanto en lo que respecta a la selección de los centros escolares como a los perfiles de educadoras guías que han tenido que asumir este rol. Incluso, algunas de ellas aluden a que dicha situación también responde a características personales de quien asume dicha responsabilidad al interior de la Carrera.

En lo referido a la designación de los centros de prácticas, algunas estudiantes manifiestan que, a pesar de haber dado a conocer algunas situaciones complejas vividas tanto a nivel del centro de práctica como con el equipo técnico-pedagógico, éstas no fueron consideradas por la Coordinación de Prácticas de la Carrera en algunos momentos. Por otra parte, hacen alusión a que las educadoras que asumen la responsabilidad de guiar a las estudiantes cuentan con escasa información relativa a la labor que deben desempeñar en su condición de guía y las acciones que deben desarrollar las estudiantes de práctica,

En ocasiones hay caos con el tema de la organización de las prácticas, no sé si tendrá que ver por la cantidad de alumnas que cada vez son más, quizás faltan centros. En ocasiones también depende de quien esté a cargo de la organización de las prácticas y a veces sí me ha tocado presentarme sola en los centros de práctica yo creo que en ese sentido hace falta un poco de organización (EP5).

Falta como un canal de comunicación y organización para nuestras prácticas porque al final siempre publican los centros y no falta la que tiene problemas y la X profesora con otra profesora terminan arreglando los centros, y

llamando a última hora entonces al final todo el proceso de organizar los centros no sirve de mucho (F2P5).

Yo creo que tienen que ver con cómo te presentan, cómo le explican a la persona que es lo que tú tienes que hacer porque a lo mejor si ellos dijeran lo que nosotras debemos ir a hacer las educadoras guías tendrían claro que deben darnos algún espacio para realizar nuestras actividades, a veces en el centro ni siquiera saben cuándo tú tienes que ir y a veces pasas desapercibido como alumna en práctica (EP5).

7.1.3. ASIGNATURAS QUE APORTAN A LA PRÁCTICA

Las estudiantes señalan que algunas asignaturas aportan desde el lado artístico en su formación académica, ya sea desde la música o el arte, lo que consideran relevante porque les ha permitido conocer estrategias posibles de implementar y ejecutar en el nivel asignado en la práctica. Además, mencionan que les permite desarrollar sus habilidades y destrezas al momento de enfrentarse a un grupo de niños/as.

Por otra parte, manifiestan una valoración positiva con respecto a la contribución que realizan también otras signaturas insertas dentro de su proceso formativo, mencionando que de alguna u otra forma cada una aporta según sus diferentes ámbitos. Esta valoración se evidencia cuando señalan lo siguiente:

Los ramos me han servido por ejemplo el año pasado lo artístico me sirvió para realizar mis primeras experiencias, por ejemplo yo realice una actividad sobre música, los hice hacer instrumentos musicales, también, lo que pasamos con la profesora lucía lo de las distintas técnicas, todo eso yo creo que me va a servir hartito y ahora en formación de valores creo que también es muy importante para ir enseñándole a los niños sobre los distintos valores

que hay y que vayan aprendiéndolos y nosotras lo practiquemos para que ellos los aprendan (EP1).

También encuentro que todos los ramos nos aportan quizás unos más que otro, pero a final de cuentas todo sirve para cuando vamos a realizar nuestras prácticas (EP2).

Yo creo que psicología aporta mucho más porque cuando tuvimos psicología nos enseñaron como las etapas de los niños desde que nacen hasta que tienen como 5 a 6 años y eso nos ayudó bastante (F1P5).

Yo encuentro que cada ramo tiene algo especial o que de algo puedes destacar del ramo que te puede ayudar para las prácticas, pero sí depende mucho del profe que te haga el ramo aparte de uno mismo que tiene que buscar por afuera un poco intentando interiorizarse del tema, pero igual encuentro que es como todo completo(F1P4).

¡Música! Creo que nos sirvió demasiado, yo cuando entré no me sabía casi ninguna canción y ese ramo me salvó mucho para cuando me decían, tía ahora cantemos una canción, siempre me acordaba de alguna, entonces para mí fue muy útil (F2P1).

Se destaca el aporte significativo a que los contenidos teóricos presentes en el semestre se puedan ejecutar dentro del mismo y así crear coherencia entre la teoría y la práctica. Siendo evidenciado en lo siguiente:

Me parece súper bueno que esta práctica esté ligada a los ramos que estamos pasando porque así vamos como teoría y práctica que vayamos poniendo en práctica todo lo que estamos aprendiendo no solamente quede escrito. Por ejemplo, en este semestre tenemos un ramo que es familia y comunidad y eso también va a estar ligado a un proyecto que vamos a tener que realizar más adelante en donde vamos a tener un acercamiento a los

padres vamos a poder trabajar con ellos y vamos a poder ir viendo todo lo que vamos a hacer más adelante cuando ya seamos educadoras (EP1).

7.1.4. EXIGENCIA Y PROGRESIÓN EN LA PRÁCTICA

Particularmente, en lo que respecta a la exigencia, se observa que las estudiantes consideran que en las primeras prácticas los requerimientos establecidos son bastante menores, en comparación a las de tercer año en adelante, lo que les genera cierta tensión porque les dificulta la adaptación a dicho proceso, sobre todo teniendo en consideración que la práctica se realiza en paralelo a las otras asignaturas del plan de estudio, donde deben también cumplir con las tareas demandadas en ellas. En lo que respecta a la práctica, señalan que deben cumplir con planificaciones, informes, creación de material didáctico, entre otras actividades también demandantes. Esta percepción puede ser evidenciada cuando exponen lo siguiente:

Yo creo que la exigencia de las primeras prácticas es muy bajo porque, por ejemplo llega el tercer año del segundo semestre que es súper exigente y desde la u piden todo lo que uno debería ser como educadora eso debería ser desde la segunda o hasta primera práctica porque el cambio de la práctica anterior a la de ahora es súper chocante porque el semestre pasado uno planifica así al aire con puras actividades entretenidas y lúdicas pero al final uno no se agarra de lo que está haciendo la educadora entonces no se sigue ese hilito de lo que se debería hacer siempre (EP3).

La práctica demanda mucho tiempo fuera del horario establecido por la universidad el cual ya requiere una disponibilidad completa, a eso hay que sumarle la preparación de material didáctico el pensar experiencias, las planificaciones cumplimiento de documentación. Informes, etc. Que son requeridos por los talleres de práctica(EP4).

Yo discrepo un poco porque, por ejemplo, en la práctica que tenemos ahora, encuentro que nos exigen mucho, entonces el cambio de la práctica pasada con este es muy fuerte, pienso que deberían empezar a exigir un poco antes como para que el cambio no sea tan brusco, aparte que ahora en las planificaciones también nos exigen más y debemos recordar materia como los precursores y psicología y todo eso (F2P3).

7.1.5. FRECUENCIA DE LA PRÁCTICA

En lo que respecta a la progresión referida a la frecuencia de asistencia al centro de práctica, las estudiantes mencionan que esta progresión no les parece la más adecuada, pues las prácticas desde el segundo semestre del primer año hasta el primer semestre de tercer año, sólo consideraban un día a la semana, pero que en la práctica intensiva, previa a la Práctica Profesional I deben asistir tres días a la semana, finalizando con la práctica profesional en la cual concurren los cinco días. No obstante, a ello, también reconocen que se hizo una modificación en las asignaturas de la línea de práctica, en torno a la cantidad de veces que asisten las estudiantes al centro escolar en la semana. Por otro lado, consideran relevante el aumento de la frecuencia, pues, a juicio de ellas, una mayor cantidad de días a la semana para asistir a la práctica les permite generar mejores vínculos con los diversos actores de la comunidad educativa y llevar a cabo un trabajo más sistemático, lo que contribuye a apropiarse de mejor manera de su futuro rol profesional. Es así como señalan:

La progresión en cuanto a cantidad de días también está súper correcto ya que primero vamos un día, luego dos, luego 3 y luego una práctica profesional donde nos hacemos cargo de un grupo de niños y vamos todos los días entonces creo que está súper acorde el tema de que cada vez estemos más presentes en el aula respecto al año de carrera en que vamos

y al semestre que estemos cursando aquello va tomado de la mano con la complejidad de la práctica porque cada vez son más planificaciones, son más experiencias, son más los contenidos que tenemos que abarcar o tenemos que realizar más informes o tenemos que trabajar con un niño en específico (EP4).

Dentro de los positivos el asistir mayor cantidad de días beneficia la formación de vínculo y relaciones cercanas, afectivas, sociales etc. tanto con los niños como también con la educadora guía y el equipo técnico presente en el aula y por qué no, también con los padres y apoderados del nivel, además refiriéndome a vivencias personales, esta gradualidad origina en mi empoderamiento del futuro rol como educadora de párvulos, gracias a un conocimiento aún más minucioso del grupo de niños/as reconociendo y atendiendo así a sus interés características, necesidades, habilidades aptitudes etc. Ya sean personales o del grupo curso en general. (EP4)

Yo diría que llegar a práctica profesional es como un cambio radical, porque primero ir un día a la semana no es nada de hecho no hacen nada, después ir tres días ya tres días está bien todo pero hasta planificar es mucho porque planificar tres veces a la semana no es lo mismo que hacer 20 planificaciones para una semana, hacer material, estar preparada, es muy repentino el cambio; de hecho me gusta que hayan muchas prácticas pero yo creo que deberían ser más desde el comienzo para que no sea tan duro el cambio. (F3P4)

Quizás está bien la cantidad de días, pero la distribución es la mala, creo que por ejemplo si son 12 visitas que sean solo en tres semanas y no una vez por semana porque cuando vamos una vez a la semana los niños casi ni se acuerdan de nuestro nombre entonces deberían ser la misma cantidad de días pero que sean más juntos. (F2P3).

7.1.6. DESARTICULACIÓN ENTRE EXIGENCIAS DE LAS PRÁCTICAS CON LA REALIDAD DEL CENTRO ESCOLAR

Este punto permitió una reflexión por parte de las estudiantes con respecto a los contenidos que se trabajan en cada práctica, donde concuerdan que muchas veces los temas asignados para ejecutar en el nivel no estaban acordes a las habilidades y capacidades propias de la edad de los párvulos, debido que el contenido a trabajar con ellos/as no estaba contextualizado con su realidad y características. Además, consideran que no es una buena estrategia el planificar actividades con temas distintos al que la educadora está enseñando en ese momento, mencionando la escasa significación que tiene el realizar estas experiencias de aprendizaje tanto para el adulto como también para los párvulos.

Dando a conocer que:

Yo creo que está súper bien que desde el principio se hagan prácticas así como todos los semestres pero yo creo que están mal enfocados los temas que tienen las prácticas no está así como bien organizado no está bien preparado como que al final tampoco tiene mucha relevancia, no son consecuentes con lo que uno hace en los centros, también creo que eso de que uno prepara una actividad alejado de lo que se está pasando dentro del aula porque por ejemplo a mí me ha tocado ir a centro de práctica yo llegué como a final de año y entonces todo lo que me tocaba hacer a mí los niños ya lo habían pasado entonces fue como repetir un poco entonces como que los niños ya no tenían muchas ganas de hacer cosas ya estaban como en la época de Navidad entonces pensaban en otras cosas y al final fui a esa práctica sólo por cumplir(EP5).

El primer año como que encontré que no coincidían las asignaturas con la práctica y ahora la otra práctica tampoco encontré que calzaban (F1P5).

Todo eso porque en la enseñan de una manera, pero nosotras llegamos a la práctica y al final nos encontramos con que la cosa es diferente yo creo que hay muchas cosas que se hacen durante la práctica que no tienen

sentido. Por ejemplo, lo de ciudadanía yo fui hacer práctica a sala cuna y encontré que no fue para nada significativo ni para mí ni para los niños solamente perdí el tiempo más encima llevé una actividad que no tenía ningún sentido para los bebés mostré las instituciones las personas de la comunidad entonces los bebés ni siquiera me tomaron en cuenta entonces eso te perjudica (EP5).

7.1.7. TALLER DE PRÁCTICA

Las estudiantes manifiestan la relevancia del Taller de Práctica, aludiendo a lo significativo que es para ellas como alumnas tener un espacio y un tiempo para reflexionar, donde se pueden compartir experiencias que tributan a un aprendizaje colectivo. Por otra parte, mencionan que el tiempo para realizar la clase de taller de práctica se hace corto, considerando que son 45 minutos y que existe una alta cantidad de estudiantes en los cursos, pues al socializar y comentar las experiencias vividas en los centros de práctica muchas veces dificulta la participación de cada estudiante e incluso la posibilidad de resolver dudas respecto a contenidos que deben poner en práctica es escasa. Esta apreciación puede ser evidenciada cuando exponen lo siguiente:

Los Talleres de Práctica, aunque sean de 45 minutos, deberían ser utilizados de forma pedagógica no solo para comentar las experiencias porque por ejemplo en la segunda práctica, pedían planificar y yo me sentía muy al debe en ese sentido, entonces pienso que si solo es para socializar los 45 minutos están muy bien, pero si fuera con una intención pedagógica de enseñar o reforzar algunos aspectos como estrategias planificación evaluación debería durar mucho más tiempo (EP3).

Nos dan una hora para hacer el ramo de Taller de Práctica y ¿qué hacemos en una hora?, no alcanzamos a hacer nada si somos más de cuarenta alumnas y tienes que en ese rato compartir tu experiencia, y no se alcanza

a hacer nada, ni reflexionar, ¡nada! Debería haber más personas encargadas del taller y más horas de práctica claramente (EP5).

Los Talleres de Práctica son como más que una instancia de repasar contenidos o de ver metodologías que estén vigentes y que funciones etc., es un momento súper enriquecedor en cuanto a una reflexión, una reflexión individual, una reflexión súper personal también y además colectiva, porque compartimos experiencias, vivencias o diversas anécdotas...qué se yo!!, que pasamos dentro de nuestra práctica y las hacemos parte de una reflexión conjunta donde la profesora nos puede ayudar a rescatar lo bueno y sobrellevar todo lo que estamos viviendo (EP4).

Es muy importante que nuestras profesoras sean educadoras, porque nos entienden, yo encuentro entonces qué es más importante el taller de práctica en sí que la misma práctica si lo hace una buena profesora (F1P2).

7.1.8. REFLEXIÓN DOCENTE

En este sentido las estudiantes mencionan que parte de ser una buena profesional implica ser capaz de observar críticamente su quehacer dentro del aula, ya sea como foco las estrategias que está implementando, los aprendizajes seleccionados y la forma de promover su logro, entre otros aspectos. Esta capacidad de observación, para ellas, implica llevar a cabo un proceso de reflexión que permitiría, a partir del análisis de la práctica pedagógica con los párvulos, mejorar la labor docente. Es así como señalan,

Toda educadora debe tener esa instancia de análisis de su propio quehacer y en base a eso ver cómo mejorar el desempeño individual porque así puede desarrollarse íntegramente como una profesional que imparte una educación de calidad que es lo que merecen nuestros niños y niñas (EP4).

7.2. REALIDAD ESCOLAR

En relación con el otro escenario de práctica, referido a la realidad del centro escolar, las estudiantes exponen ciertas situaciones vivenciadas durante el proceso de práctica, aludiendo al desempeño observado en las educadoras guías y la importancia que conlleva el mantener un constante apoyo por parte del equipo de aula. Además, mencionan lo significativo que resulta para ellas el asistir tempranamente a prácticas pedagógicas, porque favorece el propio desempeño a partir de la adquisición de experiencia y el logro de nuevos conocimientos que logran construir desde las interacciones con los párvulos y adultos al interior del aula.

7.2.1. PRESENCIALIDAD DE EDUCADORA GUÍA

Algunas estudiantes hacen alusión a la importancia que tiene la presencia de la educadora guía en sala, pues ello, puede favorecer una interacción de mutuo aprendizaje y el mejoramiento de su desempeño cuando la educadora cumple su función de guiar, apoyar, reforzar y realizar críticas constructivas en instancias de retroalimentación. No obstante, también se evidencia una opinión distinta de otras estudiantes, quienes discrepan con lo mencionado anteriormente, expresando que a pesar que las Educadoras estén en sala, de acuerdo a su experiencia, estas no habrían aportado de manera significativa al proceso formativo porque sus prácticas docentes no responden las esperadas para una educadora de párvulos de excelencia, o bien, se desligan de su rol como guía actuando bajo una lógica

“*laissez faire*”, dejando a la alumna a la deriva, sin recibir ningún tipo de apoyo u orientación por parte de la educadora.

La segunda ya fue buena ese jardín era también VTF, pero ese fue bueno, fue sala cuna mayor y claro, yo ahí tenía a la educadora en sala, creo que eso es muy importante en las prácticas, tener una educadora que te ayude, que te apoye en las prácticas, porque ahí uno va aprendiendo, por ejemplo en el otro jardín no podía hablarle a las técnicas porque se enojan, si les hacía preguntas me decían no, tía no sé pregúntele a la educadora, pero en verdad si son un equipo que trabaja en conjunto deberían saber todas lo mismo (F1P3).

Como que no me dice tampoco que hacer, es como súper relaja, pero no siento que sea abusiva ni que me carga mucho, pero, así como que yo haya aprendido algo, como que ni siquiera que yo diga que estoy aprendiendo por mí, porque cómo voy a aprender si no se si lo que estoy haciendo está bien o está mal (F3P5).

La educadora de la última práctica decía hay que bueno recibir niñas que saben trabajar con las Bases Curriculares 2018, y yo ni siquiera sabía tanto, pero ella estaba feliz y hablamos de las Bases, hablábamos de la escolarización, hablamos muchas cosas y ella me enseñó mucho y yo también conversé mucho con ella y es como que compartimos conocimientos, y eso sería bueno que la U se encargará como de que todas estuviéramos con una educadora así (F1P3).

Las estudiantes mencionan la dificultad que conlleva el no contar con una educadora guía en sala durante sus procesos de práctica, ya que no tenían un referente claro que las fuese guiando en estas instancias. Además, señalan que sin la presencia de la educadora en sala el equipo de aula no actuaba de la misma forma, o se desligaba de alguna de sus funciones correspondientes realizando prácticas inadecuadas con los párvulos, lo que provocaba que las alumnas se encontraran en una situación de incertidumbre de acuerdo a lo que debían hacer,

no estando seguras si estaba correcto o no, dado que no existía una retroalimentación por parte de la Educadora Guía.

Uno necesita el apoyo, aunque estemos en el último año yo creo que siempre necesitamos a alguien con más experiencia al lado de nosotras en caso de cualquier cosa o cuando tengamos dudas, siempre es necesario tener a alguien al lado que le esté diciendo si está bien o está mal, o podrías hacer esto, o podrías cambiar esto otro, entonces creo que es fundamental el apoyo y tener una buena educadora guía al lado cuando estamos cursando por nuestra práctica profesional (EP6).

Lo que pasa es que esta educadora nunca estaba en la sala y por ejemplo cuando ella no estaba, las tías estaban todas con el celular se sentaban en las colchonetas a conversar de su vida y los niños se caían y cuando estas caídas eran muy grave ellas los recogían, solamente para que la mamá no se diera cuenta que tenía alguna marca y cuando estaba la educadora que era como una hora al día, era todo distinto, nadie sacaba el celular, nadie hablaba, incluso a mí la educadora no me evaluó con la totalidad de la nota porque dijo que era muy proactiva y muy alegre y que eso las opacaba a ellas, que no podía ser así, y yo le dije pero tía es que es un nivel de niños pequeños, yo no estoy trabajando con gente de mi edad, yo salí llorando de esa vez, fue en la evaluación formativa y salí llorando porque me dio pena, porque acá al final en la U nos dicen que tienes que ser de una forma y todo lindo de colores y llegó a un jardín donde me opaca totalmente (F1P2).

Para empezar, no había educadora en sala, nunca, y las técnicas eran muy agresivas, maltrataban a los niños y como que reforzaban la agresividad y no hacían experiencias de aprendizaje, o a veces era todo el día juego, yo no vi muchas experiencias de aprendizaje. La verdad que esa práctica para mí no fue provechosa porque, bueno aprendí a no ser como ellas, pero no aprendí nada y no me ayudaron en nada (F1P3).

Mi educadora no estuvo mucho en sala porque estaba con licencia o reemplaza a la directora que siempre estaba con licencia, como que entraba a la sala a ver que todo estuviera en orden y se va o hablar conmigo o con las tías, no los dejaban llorar, los niños iban felices al jardín, yo nunca los vi llorar al llegar al jardín y había una tía que era como la más antigua y ella me explicaba todo, esté niños es así trabajamos con ellos así porque esto,

había un niño que tenía como autismo no estaba diagnosticado pero ella me explicó su condición y todo (F1P5).

El último día de práctica, una de las tías le dice al niño ¿Qué te pasó? (el niño llorando) el niño le responde él me pegó, y entonces la tía le dice que le devuelva el golpe más fuerte, luego de eso dos bebés lloraban mucho entonces fui donde ellos y justo en ese momento escuchó un golpe y había sido una tía que le pegó a un bebé, en conclusión esa experiencia fue malísima parte que la educadora me evaluó súper mal siendo que ella casi nunca estaba entonces no vio cómo fue mi desempeño dentro del aula, luego de esto yo hable con ella y le dije que no estaba de acuerdo con la evaluación y me dijo que si no estaba de acuerdo que hablara con mi profesora guía de acá de la U (F2P1).

Como que todo lo haces tú, incluso a mí me dejan sola todo el día, que ni siquiera me dicen, yo con suerte le digo vamos a hacer esto tía y me dicen ah ya; no me dicen si está bien, no me dicen si está mal, una vez me dijo quizás eso no te resulte, pero te vas a dar cuenta sola. Lo otro todo lo hago yo ahora ni siquiera me ve si hago mis actividades, las hago igual obviamente, así que yo estoy aprendiendo de mis errores, sola, pero encuentro que igual en tema de dominio de grupo me va a ayudar bastante porque como estoy sola, con una técnico que está todo el día afuera también (F3P4).

7.2.2. VALORACIÓN DE LA PRÁCTICA

En cuanto a la valoración que le atribuyen las alumnas a la línea de prácticas instaladas en la carrera, mencionan que es un aporte muy significativo para su proceso de formación. Destacan ampliamente el hecho de que estas sean tempranas y comiencen desde el primer año de universidad, porque pueden poner en práctica lo aprendido teóricamente, además, reafirmar oportunamente si la elección de la carrera fue correcta o no. También expresan que realizar diferentes prácticas a lo largo del proceso, les permite conocer diversas realidades,

metodologías y formas de trabajo, dado que no en todas las instituciones se trabaja de la misma manera. Asimismo, hacen referencia a la experiencia que van adquiriendo en cada práctica pedagógica, lo que les ayuda a llegar con una mejor preparación a práctica profesional. Aparte, manifiestan lo relevante que cada una de estas posea un foco distinto y acorde a lo que se está viendo o se vio en las clases teóricas de la universidad.

Encuentro que son un aporte muy importante para nuestra formación como educadora, porque ponemos en práctica lo que vemos en clases, ya que es muy distinto pasar la materia en clases que hacerlo dentro de una sala con niños reales, además, que no todas las prácticas van a ser buenas o perfectas y de eso también se aprende, debemos saber rescatar lo bueno y dejar de lado las cosas malas (EP2).

Creo que es muy importante que exista la práctica y durante todos los semestres, porque así uno ya sale más preparada cuando tiene que realizar su práctica profesional, va adquiriendo más personalidad, más roce con la gente, más conocimiento de diferentes metodologías, trabajo con distintos equipos multidisciplinarios... no todas las prácticas son iguales entonces de todas se saca algo positivo (EP1).

Lo que más rescato de las prácticas es la experiencia, sin duda es lo mejor, conoces gente que te enseña un montón, en mi caso no fue mi educadora, pero la educadora del otro curso es muy buena y me ha enseñado mucho a pesar de que ella no esté en sala hace muy bien su trabajo, y otra cosa buena es que te sirve para no repetir malas prácticas (EP5).

Creo que es súper acertado y súper beneficioso el hecho de que las alumnas en formación puedan asistir a prácticas pedagógicas desde el segundo semestre del primer año de la carrera por diversos motivos entre ellos está que: es un primer acercamiento al quehacer pedagógico de la educadora de párvulos desde una observación presencial y directa, desde una participación, desde una colaboración, lo que permite adquirir y construir vivencias súper significativas y valiosas para las alumnas participantes (EP4)

Yo creo que son demasiado importantes, lo más importante de toda la malla porque es la instancia donde tenemos nosotras para reforzar y desenvolvemos en la labor que realiza una educadora de párvulos (F1P3).

Rescato el hecho de que cada práctica está enfocada y focalizada en un área núcleo o dimensión específica, que además va acorde a la malla curricular vigente de la carrera, lo que permite que los contenidos propiamente tal de nuestras prácticas puedan ser analizado en otras asignaturas dentro del semestre o que también realizamos conexiones dentro, que podamos pedir ayuda o que podamos construir aprendizajes significativos que vamos a llevar a nuestra salas de clases y que obviamente van a servir en un futuro profesional (EP4).

7.2.3. ACTITUD E INTERÉS

En relación a este aspecto, se destaca el hecho de que las estudiantes tiene conciencia sobre la proactividad individual que deben poseer en los diversos escenarios en que se desenvuelven, siendo estos: 1.- La universidad: con las responsabilidades correspondientes que esta conlleva, como, por ejemplo, el ser capaz de indagar más allá de lo que enseñan los profesores, acudiendo a la biblioteca u otras plataformas de información y de esta manera reforzar lo aprendido en las clases y a la misma vez complementar lo que no se alcanzó a trabajar. 2.- Asistencia a prácticas pedagógicas, donde dan énfasis al rol activo que ellas deben asumir en la sala escolar, apoyando, ayudando y aportando al quehacer pedagógico con los párvulos.

Aparte del rol de observadores que tenemos que tener en la primera práctica lógicamente el rol activo, por ejemplo ¿tía en que te ayudo? en lo que uno más pueda ayudar a la tía, no necesariamente dirigiendo una clase o alguna

motivación, pero que se note tu interés que no estas con las manos en las carteras (F1P4).

Si bien en la universidad no enseñan todas las cosas, se sabe que el universitario tiene que valerse por sí mismo e investigar y eso yo lo hago investigo para informarse más, por ejemplo, la otra vez la profesora “xx” nos hizo planificar rincones nunca nos habían enseñado y todas alegando y yo pensaba pero si estamos en la u ingeniárselas están todas las profesoras en la universidad todos los días disponibles para que una es pueda ir a hacer preguntas y hay que aprovechar eso en vez de quejarse aparte también se puede ver por el internet (EP3).

Yo encuentro que cada ramo tiene algo especial o que de algo puedes destacar del ramo que te puede ayudar para las prácticas, pero sí depende mucho del profe que te haga el ramo aparte de uno mismo que tiene que buscar por afuera un poco intentando interiorizarse del tema, pero igual encuentro que es como todo completo (F1P4).

7.2.4. PROPUESTAS DE MEJORAMIENTO

Con respecto a las mejoras planteadas por las estudiantes, se pueden encontrar puntos relacionados a: 1.- la organización con respecto a los centros de prácticas, donde expresan que existen malas coordinaciones en cuanto a la distribución y entrega de información de los centros que fueron asignados a cada alumna para realizar sus prácticas, 2.- Unificación de criterios de las supervisoras para darles a conocer las tareas a ejecutar, donde al momento de la presentación al centro quede todo claro y por último señalan que debería existir una mayor supervisión ya sea por parte de la supervisora a cargo en prácticas profesionales o también por parte de las profesoras a cargo del taller de práctica, para que así

exista una mejor relación y coordinación entre las supervisoras y educadoras guías en torno a las tareas que tienen que realizar las alumnas.

En cuanto a la práctica profesional pediría que haya más supervisión en todos los ámbitos, ya que hay supervisoras que exigen más sus alumnas y otras que no, y eso es injusto, o sea si van a pedir muchas cosas que sean muchas cosas para todas, hay algunas que revisan el portafolio completo, hoja por hoja y a otras ni se los miran, es injusto que algunas estemos evaluando diario y mensual y otras las tengan en los cuadernos, a mí me pidieron tres veces el plan general para arreglarlo y terminarlo en cambio a otras solo a la primera se sacaron el siete, en pocas palabras debería haber una organización de calidad y que sea justo para todas (EP5).

Si pudiera cambiar algo, sería la organización en cuanto a los centros en donde nos mandan a realizar las prácticas, me pasó que mi primera experiencia fue mala y supe que a una compañera la mandaron ahí, entonces creo que si las alumnas dan una mala referencia sobre algún centro, no deberían mandar nuevamente a las alumnas ahí, deberían tomar en cuenta lo que nosotras decimos para que no se vuelvan a repetir ciertas prácticas y no tengamos que volver a vivir experiencias malas que al final solo nos desmotivan (EP2).

Lo que cambiaría de las prácticas; yo creo que sería la supervisión ya que algunas no hemos tenido buenas experiencias por las educadoras que están a cargo, la educadora supervisora no es realmente un gran apoyo. Lo otro que se alinean todas las supervisoras en cuanto a los documentos y las tareas que tenemos que desempeñar ya que no todas exigen lo mismo y por lo menos la práctica profesional es bastante documentación y de repente un poquito agotador (EP6).

Por ejemplo, se supone que entramos en dos semanas más y aún no sabemos los centros y estoy segura que a última hora andarán con el tema de las presentaciones y avisándonos a última hora, más encima siempre hay compañeras que se cambian porque tienen problemas con el centro entonces más se complica aún, pienso que aquí en la U deberían tener eso listo mucho antes para que no ocurran este tipo de problemas (F2P2).

La idea es que vayan las supervisoras para que así nos puedan corregir, que nos digan qué hacemos bien y qué hacemos mal para ir cada vez mejorando,

entonces si hay supervisoras, que nos supervisen si no para qué están (F2P5).

Lo otro es la supervisión, por lo menos a mí jamás me han ido a supervisar y yo creo que eso es algo fundamental para retroalimentar y saber dónde estamos fallando. ¡¡Imagínense ya estamos terminando tercer año!!! a punto de empezar nuestra práctica profesional, y aun no nos han supervisado. ¿Qué pasa si el próximo año me dicen que hago todo mal? ¿Qué voy a hacer? Si nadie me lo dijo antes, obviamente hay que tener una mirada autocrítica, pero siempre es bueno que una persona con experiencia y que se supone que sabe más que tú, te diga en qué debes mejorar (F2P2).

Por otra parte, la situación se repite con las educadoras guías, donde mencionan que se debería tener en cuenta la evaluación u opinión final que realizan las alumnas al terminar una práctica pedagógica ya sea en relación con el centro o a su educadora, dado que muchas veces siguen enviando estudiantes a establecimientos que estaban vetados o que sus educadoras no habían tenido un buen desempeño como guías,

Deberían fijarse en la opinión y las referencias que dan las alumnas al terminar las prácticas porque tampoco nos han preguntado si es que nosotros creemos que está bien lo que vamos a hacer o qué es mucho o que es muy poco como que solamente nos dicen hagan esto (EP5).

En cuanto a las evaluaciones, creo que lo principal es que se conozca bien quién va a ser la educadora guía porque muchas veces se aprovechan de la alumna en práctica la dejan sola y nosotras en pocas palabras vamos a aprender, quizás ahora en nuestra práctica profesional ya sabemos un poco más y podemos tener manejo de grupo y esas cosas, pero en las prácticas anteriores uno necesita ver ejemplos de la educadora entonces por eso creo que deberían tener en consideración los comentarios o referencias que hacen las alumnas en cuanto a las educadoras guías o a los centros de práctica (EP6).

Yo creo que la Universidad debería monitorear reuniones con las educadoras guías sobre lo que tienen que hacer en el momento en que reciben a una alumna en práctica, porque por ejemplo mandan una carpeta con lo que nosotras debemos hacer, pero en cambio a ellas nadie les dice cuál es su responsabilidad como educadora guía, y para más remate las educadoras guías tampoco leen esa carpeta como para estar más informadas sobre nuestros quehaceres dentro del aula(F2P3).

Para terminar, yo creo que a la universidad le falta tener más controlada esa parte sobre las educadoras que aceptan ser guía, debería existir un seguimiento y hacer valer los comentarios de nosotras cuando no recomendamos a una educadora como guía, tengo entendido que luego mandaron más alumnas al nivel de esa educadora entonces yo creo que les pasó lo mismo que a mí (F2P2).

Quizás cuando se haga la presentación deberían hablar bien las cosas con la educadora, mostrar los documentos y todo eso porque cuando llega el momento de la evaluación la educadora está tipo “y que se pone aquí” “y como coloco esto” entonces somos nosotras las que debemos explicar el instrumento de evaluación siendo que eso debería estar claro desde que la alumna comienza la práctica(F2P8).

Deberían generar instancias aquí mismo en la U para darle un tipo de inducción a las educadoras que sean guías de las alumnas en práctica, ya que considero que es súper importante porque nosotras aprendemos en base a lo que vemos dentro del aula(F2P4).

Lo otro que deberían mejorar es la comunicación entre la profesora encargada del taller y la educadora guía, para que así quede claro que es lo que debe hacer la alumna y no haya problemas con las evaluaciones (F2P5).

Por otra parte, se observa que las alumnas manifiestan un descontento en cuanto a la exigencia, donde mencionan que la consideran excesiva en ciertos casos, tanto en la Facultad como en el centro de práctica, no existiendo un equilibrio entre ambas partes.

Yo creo que quizás no deberían exigir que nosotros hagamos un plan general solas o un proyecto de articulación solas, creo que las educadoras deberían incluirnos a nosotras y enseñarnos cómo lo hacen, con quién lo hacen y todo eso porque en la U enseñan de una manera, pero nosotras llegamos a la práctica y al final nos encontramos con que la cosa es diferente, yo creo que hay muchas cosas que se hacen durante la práctica que no tienen sentido (EP5).

Yo le cambiaría la carga, porque acá en la u te piden te piden te piden y más encima todo el material que hay que preparar todo lo que hay que hacer en el centro de práctica, al final uno lo hace todo a medias (F3P3).

Lo otro que igual nos exigían tanto con el tema de la planificación, nos decían que debía ser así y asá, y luego el próximo semestre viene otra profesora y nos dice que debemos hacer la planificación de otra manera y al final no sabemos cómo es, deberían tener algún formato, aunque sea aquí en la U(F2P1).

Significados atribuidos por estudiantes de Pedagogía en Educación Parvularia a la línea de práctica instalada en el proceso formativo

8.CAPÍTULO 5: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

8.1. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

No se puede negar que las prácticas pedagógicas y la profesional son un aporte fundamental dentro del proceso formativo de la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia, dado que son estas las instancias que las alumnas poseen para desempeñar su futuro rol como educadoras de párvulos en la realidad del aula, a través de los diversos niveles existentes. Esta instancia también se constituye en un espacio donde es posible poner en juego la teoría que se entrega en el proceso formativo en la práctica, sin embargo, se observa que muchas veces también la complejidad del aula impide que la teoría pueda ser aplicada tal como la enseñaron y se requiere reinventar o aplicar distintos aspectos para dar respuesta a los objetivos que emergen y los diversos contextos, cabe destacar además la importancia que se le otorga a la línea de prácticas instalada en la carrera, ya que estas comienzan de manera muy temprana, desde el segundo semestre del primer año.

No solo lo dicen las estudiantes si no que la teoría y la literatura disponible afirma que la ida a los centros de práctica de forma temprana ayuda en la construcción del rol profesional mientras se está en la formación inicial, favoreciendo además una reafirmación oportuna de la vocación personal al estar inserta en un espacio educativo, o también el darse cuenta que lo elegido no fue lo correcto, todo esto pasa en un corto tiempo gracias a que las prácticas se realizan desde el primer año.

Siguiendo con lo mencionado por Vaillant; Marcelo (2015) Existe consenso en que una estrategia fundamental para el mejoramiento de la formación docente es la estrecha articulación entre los centros formadores universitarios y las instituciones escolares, puesto que se considera a las escuelas como el espacio privilegiado para la formación en la enseñanza de los estudiantes de pedagogía. (citado en Turra y Flores, 2018, p. 4). Así también lo menciona Turra y Flores (2018), “la percepción de los estudiantes sobre la inmersión temprana y progresiva en la realidad escolar, primero observando para luego participar e intervenir, les permite en términos generales aproximarse a las complejidades del proceso de enseñanza y aprendizaje” (p.8).

De esta manera, acceder a realizar una práctica desde los primeros años de formación resulta positivo ya que permite conocer de forma presencial la realidad del aula lo que favorece para reafirmar el compromiso con la profesión docente.

En este estudio se diferencian dos espacios a partir de lo señalado por las estudiantes que formaron parte de la investigación, los cuales son el escenario universitario y el escenario del aula. En el escenario de la universidad se mencionan varios aspectos que son de gran relevancia para los procesos de práctica: docentes que imparten las variadas asignaturas, los coordinadores y supervisores de prácticas, quienes cumplen un rol de guía en este proceso, no sólo preparando a las estudiantes con conocimientos sino además con la entrega de ciertas estrategias para luego ir desarrollándose en el aula en conjunto con las habilidades individuales de las alumnas.

A lo largo de esta investigación se determinó cuál es la valoración que le asignan las estudiantes de la carrera de educación parvularia a las prácticas instauradas en la línea del plan de estudio, por otra parte, la articulación entre las asignaturas y el contenido que estas imparten con el nivel al cual se designa la práctica y así de esta manera la participación de las alumnas en el aula y su desempeño se realice de una forma contextualizada y con sentido, tanto para los alumnos como para los profesionales guías involucrados.

Con respecto al escenario universitario las estudiantes dan gran importancia a lo que son las prácticas pedagógicas, ya que la consideran una instancia enriquecedora y fundamental dentro de los años de su formación, dado que van adquiriendo experiencia en diversos ámbitos, como; El trato con los niños y niñas, trabajo con el equipo dentro del aula, conocen diferentes realidades (reales) e instituciones.

Tal como lo menciona Marcelo (2001) Es así como la formación práctica en la formación inicial planteada en la malla curricular de la universidad se visualiza como un espacio clave para la adquisición de conocimientos en el futuro profesorado, por tanto, los vínculos sociales y los aprendizajes que logren vivenciar en los escenarios reales son fundamentales para la construcción de saberes para su futuro rol como docentes (citado en Hirmas y cortes, 2015)

Pero por otra parte, las alumnas hacen referencia a la gestión que conlleva organizar las prácticas y los resultados son más bien negativos manifestando un

descontento en base a la designación, supervisión y coordinación, planteando que por motivos de mala coordinación se han debido ir a los centros de práctica sin un encargado/a que las presente, lo que ha generado una desinformación por parte de la educadora guía que recibe a esa alumna, ya que no está bien informada de las actividades que debe realizar en el aula, por esto manifiestan la relevancia de una persona encargada de ir a presentar, la que se supone debería hablar directamente con la educadora guía para explicarle detalladamente lo que se realizará en la práctica, ya que así se evitarán mal entendidos y en los centros de práctica no exigirán más allá de lo que tienen que hacer.

También comentan que se debería tener una mayor preocupación ya que algunas de sus experiencias negativas vividas en centros de práctica no fueron tomados en cuenta a la hora de designar las prácticas ya que aún se envían alumnas para ir a esos establecimientos por esto se debería tener una mayor precaución a la hora de escoger aquellos centros de práctica, Igual como lo menciona Contreras (2009) Es pertinente una adecuada selección de los centros de práctica de modo que los profesionales que acudan a ellos como parte de un proceso de formación se encuentren en establecimientos acordes en cuanto a espacios y con interés por enseñar y acoger a estos estudiantes.

A partir de los resultados obtenidos y de lo señalado por las estudiantes respecto a alternativas de optimización del proceso de práctica, se considera necesario que durante el proceso formativo se recoja, de manera formal, la opinión

que ellas emiten cuando desarrollan prácticas para que dichas apreciaciones sean consideradas como antecedentes que permitan optimizar el proceso.

Otro aspecto por mencionar es la valoración positiva que le otorgan a la progresión en cuanto a la frecuencia de la asistencia a las prácticas, ya que consideran que es importante que exista una gradualidad en cuanto a los días partiendo en 1 día a la semana hasta llegar a los 5 días, afirmando que esto favorece en la creación de vínculos afectivos con los niños/as y el equipo del aula, a la vez las estudiantes destacan lo beneficioso que es asistir a prácticas desde el primer año de formación ya que esto les ayuda a complementar y a poner en práctica la teoría.

En lo que respecta al inicio de la práctica, como actividad curricular del proceso formativo, Manso y Martín (2014) señalan que estas normalmente se relegan a los últimos años de la formación, siendo separados de los periodos de enseñanza teórica y, frente a ello, propone que pedagógicamente pareciera lógico que las teorías con la práctica se entrelazaran en periodos simultáneos para que el estudiante pueda integrar fácilmente los contenidos teóricos en la práctica. Esta situación temporal de inmersión de la práctica no se visualiza en la carrera estudiada, pues las estudiantes comienzan tempranamente, no obstante, la dificultad se genera en lo referido a la progresión de esta actividad y a la desarticulación, en algunos casos, entre las exigencias de la Universidad y las demandas de los centros de práctica.

Tal como menciona Valle y Manso (2018), la formación inicial en todas las profesiones exige un componente práctico ineludible. El poder estar en situaciones «reales» es fundamental y relevante para que el futuro profesional presencie en forma directa el trabajo que se realiza en el aula como docente y así pueda aprender las rutinas y modos de hacer que le son propios. Igualmente, en cuanto a las prácticas profesionales están sitúan al estudiante, futuro docente, en escenarios y espacios de desempeño reales, en donde se debe enfrentar a situaciones de diversa índole, siendo capaz de lograr resolverlos, es por esto que desde el enfoque el aprendizaje por competencia, se logra apreciar lo fundamental que es el atender de manera adecuada la dimensión práctica de la formación inicial de los docentes.

Las investigadoras están de acuerdo con lo mencionado por las estudiantes y los autores anteriormente mencionados, ya que se considera la práctica como un proceso fundamental para quienes tienen la posibilidad de asistir desde los primeros años de formación, tomando en cuenta que hay muchas carreras que realizan su primera práctica ya finalizando su formación, lo que complica que la teoría con la práctica vaya entrelazada, por eso se considera positivo que las estudiantes que están estudiando pedagogía en educación parvularia tengan la posibilidad de asistir desde el segundo semestre del primer año de formación y tengan acceso a conocer como es la realidad educativa.

Por otra parte, a pesar de que consideran que existe una buena frecuencia en cuanto a días de práctica advierten que la exigencia no está bien distribuida, comentando que en la primera práctica la participación y las actividades que deben

realizar con respecto a informes y el trabajo en el aula es muy escasa en comparación a lo que terminan exigiendo en la práctica profesional. Las estudiantes proponen que la primera práctica tenga un tanto más de exigencia para que así el cambio no sea tan drástico.

En relación a los ramos que están insertos en la línea de formación de la carrera, afirman que algunos son más relevantes que otros pero que en general todos son de utilidad a la hora de realizar las prácticas pedagógicas y profesional. Las estudiantes destacan dos factores claves para que una asignatura sea efectivamente un aporte a la formación en todo ámbito, por un lado aluden a la relevancia del trabajo de los profesores que imparten estas asignaturas ya que estos también deben tener ciertas características, como ser mediadores, guías y con vocación por enseñar, pero también reconocen la importancia de su propio interés y actitud, ya sea en el aula prestando atención, haciendo saber sus dudas, también aprovechar la biblioteca de la universidad para investigar y/o profundizar en aquello que les inquieta, también preguntar a los profesores en sus horarios designados para la atención de alumnos, al mismo tiempo la responsabilidad de asistir a las prácticas con motivación e interés por aprender y ayudar, siendo proactivas. Son estos dos factores un complemento para cualquier asignatura que estén cursando, ya que, se destaca las habilidades de los docentes que imparten cada ramo, pero también la capacidad que deberían desarrollar las/os estudiantes de ir más allá, indagar, averiguar, analizar, etc. para obtener aprendizajes y experiencias beneficiosas.

Con respecto a la asignatura de taller de práctica las alumnas lo mencionan como un espacio significativo para ellas, ya que algunas estudiantes dicen que es una instancia de reflexión en donde pueden comentar sus experiencias e inquietudes, analizando como grupo curso, pero también hacen mención a que ese momento muchas veces se ve limitado ya que el tiempo que se le otorga a esta asignatura que se considera como una de las más importantes, es muy reducido, manifestando que este espacio no solo se debería utilizar para comentar las experiencias vividas, también se debería designar para la resolución de dudas con respecto a temas de práctica y pedagógicos, incluso también destacan que se podría utilizar para reforzar ciertos contenidos que para ellas son relevantes, ya que esa es la instancia que tienen para la retroalimentación con los profesores encargados. Se considera que la universidad debería generar un cambio en base a lo que las estudiantes plantean, aprovechando la disposición que presentan para asistir más horas al taller de práctica. Esto beneficiaría totalmente el desempeño de las alumnas durante su asistencia a las prácticas, se crearían más instancias de reflexión, resolviendo dudas, indagando más en ciertos temas que para ellas son importantes, básicamente sería provechoso para ellas en todo ámbito.

La formación práctica desde la universidad, en las pedagogías, se organizan en torno a clases en modalidad de talleres, los cuales se denominan Taller Semanal de Análisis de Experiencias de la Práctica (TANEP), siendo esta la instancia donde los/as estudiantes, analizan y reflexionan la experiencia que vivieron en sus centros de prácticas . Esta

actividad curricular, da inicio en el II semestre del primer año de la carrera y continúa a lo largo de todo el proceso formativo, los alumnos lo perciben como un espacio de socialización de experiencias que contribuye a una inicial reflexión sobre el quehacer docente según lo mencionado por (Turra y Flores, 2018, p.11)

Este espacio académico asociado a los talleres de práctica es percibido como una clase donde algunos docentes se encargan de transmitir contenidos que deben ser aplicados en la realidad escolar, informar sobre aspectos administrativos referidos a la inmersión en el aula o proporcionar orientaciones sobre la planificación.

Si bien la formación práctica desde el espacio académico representa para el futuro profesorado una actividad curricular de carácter prescriptiva, también es valorada como un momento que permite compartir algunas situaciones vivenciadas en la realidad escolar. Se visualiza como una instancia de socialización de experiencias que incide en la generación de procesos reflexivos a nivel individual, en tanto las experiencias que son expuestas por otros sirven para analizar y/o buscar alternativas de mejoramiento que se relacionen con la propia vivencia de aula, inclusive sin necesidad de tener que compartirlas directamente dentro del espacio colectivo (Turra y Flores 2018, p.12).

También existe una reflexión desde las voces del estudiantado en relación a una desarticulación con respecto a lo que la universidad pide que se realice en las prácticas y la realidad de los centros, ya que según ellas existe un foco descontextualizado, comentando que en una práctica dirigida a niveles de sala cuna y medio menor el enfoque era relacionado con la formación ciudadana lo que era inapropiado para la características de aquellos párvulos, siendo poco significativo y perdiéndose el sentido de la práctica ya que para los niños y niñas no tuvo mayor relevancia, proponiendo que las planificaciones y el enfoque se debería conversar con la educadora guía ya que así sería más contextualizado y acorde a las necesidades e intereses de los párvulos. Al respecto, es conveniente que se tenga en consideración lo planteado por Vaillant y Marcelo (2015), cuando señalan,

Se considera a las escuelas como el espacio ideal para que los estudiantes adquieran los saberes necesarios y una formación en la enseñanza del futuro profesorado, por esto es de gran relevancia que exista una estrecha relación entre los centros que forman a estos futuros docentes (universidades) con los centros de práctica (citado en Turra y Flores, 2018).

Respecto a lo anterior, las investigadoras concluyen que las alumnas en muy pocas ocasiones han podido implementar y/o realizar todas las tareas que presenta la universidad, esto ocurre por diversos motivos; la desarticulación por parte de las asignaturas que cursan mientras realizan alguna práctica ya que los niveles asignados no son los más pertinentes con las exigencias de la universidad, en base

a esto se considera que por parte de la universidad se debería generar un cambio considerando aspectos que sean favorables para las estudiantes. Otro punto relevante es la desinformación de la educadora guía que recibe a las alumnas en práctica la cual no está en conocimiento de las experiencias y contenidos que deben realizar durante las horas que la alumna debe asistir al establecimiento. También es importante destacar que en ocasiones la responsabilidad no pasa por la universidad, las alumnas o el establecimiento que las recibe, sino, que ocurren diversos sucesos que complican la asistencia o el desarrollo normal de las prácticas, como, por ejemplo; paros, movilizaciones, clima, entre otras cosas que obligan a recalendarizar y en ocasiones a priorizar actividades dejando fuera aspectos que no son menores.

Para las futuras educadoras un aspecto importante que deben desarrollar es la reflexión crítica de su propio desempeño y labor docente ya que consideran que es relevante conocer los aspectos positivos que están realizando, pero también aprender de aquellas habilidades que quedan por mejorar reflexionando de su propio desempeño y siendo capaces de ir avanzando en su desempeño en el aula, esto lo ven como un aspecto relevante y positivo para así mejorar su labor como docente,

El proceso reflexivo se considera como la clave entre el aprendizaje en la práctica debido a que al reflexionar sobre las propias prácticas y su desempeño se comienzan a develar aquellos aprendizajes adquiridos, es así

como este proceso se visualiza como una toma de conciencia que hace posible dar a conocer los saberes docentes (Dewey, 2004).

Se destaca la gran importancia que las alumnas le otorgan a los espacios de reflexión, entendiendo que ello atribuye al mejoramiento de la acción docente o de las prácticas docentes, siendo un aspecto que no está instalado, ya que las prácticas se han ido construyendo en un carácter más bien tecnológico y eso a dejado de lado el proceso reflexivo. Es esto lo que llama la atención, que alumnas aun en su proceso de formación tengan tanta claridad y conciencia de la relevancia que tiene la reflexión crítica para el mejoramiento del proceso, conectándolo a un aspecto señalado anteriormente, durante el taller de práctica las alumnas mencionan que, si su tiempo fuese más largo, habría más espacios de reflexión, lo que traería buenos resultados

Algunos autores (Liston y Zeichner, 1993; Van Manen, 1977) mencionan que la investigación nacional muestra que tanto estudiantes de pedagogía como profesores en servicio se rigen por una marcada racionalidad técnica que afecta sus procesos de reflexión, alcanzando niveles bajos de cuestionamiento conforme a las jerarquías establecidas en la literatura (citado en De la Barra y Moya 2017, p. 2). En este mismo sentido, Barton y Rian (2014) advierten que los futuros profesores que no tuvieron una experiencia reflexiva durante su formación, tienden a examinar de modo superficial su trabajo docente y desarrollan un ejercicio profesional de carácter técnico (citado en De la Barra y Moya, 2017, p.2). Al respecto, los resultados de este estudio dan cuenta que el espacio de la práctica,

tanto en la realidad escolar como la universitaria, adopta gran relevancia para las estudiantes, porque les permite reflexionar, desenvolverse y apropiarse de manera más cercana a su futuro rol como educadoras de párvulos, realizando ciertas tareas que luego deberán ejecutar en su día a día es por esto que se le otorga una gran relevancia a las instancias de prácticas, donde las estudiantes pueden interactuar en el aula propiamente tal, pudiendo desarrollar y a la vez adquirir diversos aprendizajes que le servirán para desempeñarse tanto dentro de la sala como también en labores administrativas, dependiendo del funcionamiento de cada institución educativa. Si bien las horas que pasan dentro de una sala de clases no son menores, se cree que dentro del aula es donde se generan los mayores aprendizajes, donde se pone en práctica la teoría, se resuelven dudas directamente con una educadora, con hechos y niños(as) reales.

Tomando en consideración un aspecto clave dentro de las prácticas, tanto pedagógicas como profesional, es la valoración positiva que le atribuyen a la presencia de una Educadora guía al interior del aula, en torno a esto se dieron a conocer variadas opiniones, en las cuales mencionan la importancia que esta estuviese ahí, pudiendo guiar y apoyar de forma oportuna y pertinente el proceso de la alumna en práctica, favoreciendo así su desempeño en el cumplimiento del rol como futura Educadora de párvulos, sin embargo se menciona que en ciertas ocasiones a pesar de que ésta esté en sala, no cumple con su rol de guía en el proceso formativo de la alumna, además, indican lo desfavorecidas que se ven cuando la educadora guía no se encuentra la mayor parte del tiempo en el aula,

dado que no poseen la imagen de un referente en donde puedan apoyarse, guiarse o complementar su futuro rol como educadoras, tampoco poseen alguien en quien acudir en casos de dudas o inquietudes que se presenten.

Como menciona Haas (2012), reconoce en el profesor guía un mentor que debe ser capaz de acompañar al estudiante en práctica y convertirse en el responsable y guía del practicante. Algunas de las tareas del mentor o profesor guía son: acompañar el proceso y al practicante. Ser mediador en las distintas acciones y situaciones. Constituirse o actuar como persona recurso (facilitador). Actuar como co-formador, demás, el mentor debería contar con cualidades personales que favorezcan su trabajo con otros, siendo un facilitador y una persona que convoque (citado en Hirmas y Cortes, 2015, p.30)

En este estudio se está de acuerdo con lo planteado por los participantes concordando en la relevancia que tienen las prácticas, dándoles una gran importancia a las pedagógicas ya que son esas instancias las que van abriendo paso a lo que se debe enfrentar con posterioridad, la práctica profesional la cual conlleva una mayor carga para los/as estudiantes, ya que es un año completo en el que se está inserto en la realidad escolar, por eso adquiere tanta relevancia la educadora guía, quien debe ser un apoyo y guía durante todo el proceso, pero a pesar de su labor, no existe un perfil de educadora que esté plasmado en los lineamientos, que esperar de alguien que no ha tenido la preparación para ser una educadora guía, no existe una preocupación por generar una instancia en la cual puedan saber y conocer cuál es su verdadero rol con el estudiante en práctica

quizás muchas veces esa misma educadora no tiene deseos de compartir su aula con alguien externo y esto se lo impone el establecimiento en el cual trabaja, por eso es de gran relevancia comenzar a hacer imprescindible que exista una buena comunicación entre la universidad y los establecimientos sobre todo con la educadora guía, ya que así se facilita que las experiencias de los estudiantes que asisten a estas aulas sean positivas y que les sirva para desarrollarse de forma integral.

En relación a este punto se considera que para obtener una buena práctica no depende del sector, ni del nivel, mucho menos de la cantidad o características que presentan los niños y niñas, sino más bien de la disposición y actitudes que presenta el equipo de aula frente a cualquier alumna en práctica, ya que, las alumnas pueden presentar muy buena disposición para todos los quehaceres o actividades que se realizan dentro del establecimiento, pero si no se le da la instancia o el espacio para desarrollar ciertas actividades, la alumna no aprenderá, ni va a adquirir experiencias que sean favorables para su desarrollo como profesional, así mismo mencionar sobre las dudas que se van generando durante este proceso, si el equipo no sabe resolverlas, la estudiante no recibirá aprendizajes significativos.

Los datos encontrados dan muestra de la proactividad personal y profesional que deben poseer las alumnas en práctica para desarrollarse dentro del aula con los niños y niñas, siendo capaz de interesarse en indagar más allá de los indicadores propuestos en la evaluación y de la observación brindada en cuanto al

trabajo de las educadoras y equipo técnico, lo cual es muy relevante dado que hay aspectos más abstractos que no se pueden observar sino que se necesitan averiguar directamente con la educadora de sala y así conocer el manejo de ciertos aspectos curriculares.

A raíz de los aspectos mencionados en relación a las prácticas, tanto pedagógicas como profesional, existe un descontento expuesto por las alumnas en ciertos ámbitos establecidos para estas instancias y que son de gran importancia para poder llegar a tener una buena experiencia dentro de los centros educativos, debido a ello exponen una variedad de ideas y/o sugerencias para lograr cambios positivos en torno a cada uno de los ámbitos mencionados, donde expresan la necesidad de que exista una mejor organización de las prácticas, en sus diversos aspectos como: la entrega de información de los centros asignados a cada alumna y la distribución de estos, además proponen que las supervisoras asignadas obtengan la misma información y así cuando esta sea entregada a las alumnas exista una igualdad para todas, entonces al momento de ser presentadas al establecimiento de igual manera quede claro lo que la estudiante debe realizar al interior del aula con los párvulos, al mismo tiempo mencionan el instaurar supervisiones de manera más temprana y continua a los centros de práctica para que se logre generar una buena relación y coordinación entre ambas instituciones a cargo del proceso formativo de las estudiantes.

Según Vaillant y Marcelo (2015), existe un consenso en que la relación y articulación cercana entre la universidad y los establecimientos educacionales que

reciben a futuros/as educadores/as, es un aspecto fundamental y relevante para lograr una mejora en la formación docente, dado que las escuelas están catalogadas como los escenarios más relevantes para la formación en la enseñanza de estudiantes en pedagogía (citado en Turra y Flores, 2018).

Igualmente es conveniente instaurar sistemas de seguimiento de las prácticas que fuesen más claros, así como una mayor fiscalización por parte de las universidades en relación a los centros que reciben estudiantes en prácticas y, asimismo, de los tutores que supervisan esas prácticas en cada centro y en la universidad. Además, en el marco de los centros educativos hay que destacar la labor que cumplen los tutores profesionales al supervisar las prácticas. Los cuales debieran estar muy bien preparados para sus tareas de supervisión y ser seleccionados cuidadosamente (Valle y Manso, 2018)

8.2. CONCLUSIONES

Las prácticas, tanto pedagógicas como profesionales, dentro de la formación inicial docente es un tema de gran relevancia a investigar, más aún cuando se observan desde el punto de vista del propio estudiantado. Es por esto que este estudio se basó en investigar más a fondo cómo ven las estudiantes aquellas prácticas instauradas en el proceso formativo ¿porque será tan importante conocer la opinión desde la visión de las estudiantes? En primer lugar para conocer aquellos aspectos que se deben mejorar como por ejemplo; generar una buena articulación

entre las asignaturas cursadas con la práctica que se está realizando, precisar de una buena comunicación entre la universidad y el centro de práctica siendo fundamental que la educadora guía tenga conciencia de todos los aspectos por realizar del estudiante y a la vez preocuparse de generar una instancia que prepare a las futuras educadoras guías en cómo debe ser su rol con la alumna en práctica también resulta relevante saber la importancia de una supervisión durante las prácticas para recibir una retroalimentación de cómo mejorar en el aula entre otras cosas.

Respecto del logro del objetivo “Identificar la valoración que le atribuyen las estudiantes de la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia, a la línea de formación práctica recibida en su proceso formativo”, los resultados dan cuenta que las estudiantes le otorgan una valoración positiva a estas instancias, reconociendo la importancia de que estas comiencen desde el primer año de su formación. Que estas sean progresivas y continuas favorece dado que las va preparando de forma gradual, sin exigirles más de lo que pueden hacer y cuando lleguen a el último año de su carrera tendrán ya bastante experiencia para afrontar todo el año de práctica profesional, además reconocen que ir desde el primer año reafirma su vocación.

En cuanto al logro del objetivo “Determinar la percepción que poseen las estudiantes de la Carrera sobre la articulación que se presenta entre la línea de práctica y las asignaturas teóricas cursadas en su proceso de formación”, es relevante mencionar que las estudiantes consideran que las asignaturas cursadas y las prácticas a las cuales asisten la mayoría de las veces no están

adecuadamente articuladas, produciéndose una desarticulación de lo que van a realizar, debido a que aquello que deben ejecutar en el centro de práctica según lo descrito por la universidad no tendría relación con las características propias de los párvulos del nivel asignado.

En relación las dos preguntas de investigación ¿Cuál es el significado que le atribuyen estudiantes de la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia a la línea de práctica instalada en el plan de estudio? y ¿Cómo perciben la articulación que existe entre las asignaturas teóricas con los talleres de práctica durante la carrera? a lo largo de la investigación se logró dar respuesta a ambas preguntas, otorgándole un valor positivo a esta línea instaurada en la carrera ya que consideran que era de gran relevancia realizar prácticas desde el primer año y que estas fueran en progresión hasta el último año, al contrario de la articulación de asignaturas con la práctica en donde se logró evidenciar que las estudiantes perciben una desarticulación de algunas asignaturas con la práctica que están realizando, aludiendo a que esto perjudica en su desempeño ya que no responden a las características e intereses de los niños/as.

A pesar que este estudio aborda una mirada amplia desde la opinión de las estudiantes, sería relevante que a futuro se considere también el sentir de las educadoras guías de los centros de práctica. Otra limitación que tiene este estudio es que aborda solo una realidad en particular, sería interesante conocer lo que ocurre en otras universidades o también integrar otras carreras a esta investigación.

9. REFERENCIAS

Agencia calidad de la Educación (2017). *Nueva ley de carrera docente*. Recuperado de <https://www.agenciaeducacion.cl/noticias/nueva-ley-carrera-docente/>

Albert Gómez, M. J. (2006). *La investigación educativa*. Madrid: McGraw Hill

Bendezú Quispe, G. ; Hurtado Horta, S. ; Medina Saravia, C. y Aguilar León, P. (2015). Apreciación sobre capacitación en investigación y publicación científica en estudiantes universitarios. *Investigación en educación médica*, 4(13), 50-51. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572015000100009&lng=es&tlng=pt.

Cabezas González, M.; Serrate González, S. & Casillas Martín, S. (2017). Valoración de los alumnos de la adquisición de competencias generales y específicas de las prácticas externas. Factores determinantes. *Revista mexicana de investigación educativa*, 22(74), 685-704. Recuperado http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662017000300685&lng=es&tlng=es

Callejo Gallego, Javier (2002). OBSERVACIÓN, ENTREVISTA Y GRUPO DE DISCUSIÓN: EL SILENCIO DE TRES PRÁCTICAS DE INVESTIGACIÓN. *Revista Española de Salud Pública*, 76(5). Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=170/17076504>

Correa Molina, Enrique (2011). La práctica docente: una oportunidad de desarrollo profesional. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 50(2), 77-95. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3333/333327290005>

Del Río, M. F., Lagos, C. y Walker, H. (2011). El efecto de las experiencias de práctica en el desarrollo del sentido de autoeficacia en la formación inicial de

Significados atribuidos por estudiantes de Pedagogía en Educación Parvularia a la línea de práctica instalada en el proceso formativo

- educadoras de párvulos. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 37(1), 149-166.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000100008>
- García - Huidobro, J. E. (2006). *Formación inicial de educadoras de párvulo en Chile* [on-line]. Recuperado de <http://mailing.uahurtado.cl/premionacional/pdf/4.1.pdf>
- García – Huidobro, J.E. (2007). Desigualdad educativa y segmentación del sistema escolar. Consideraciones a partir del caso chileno. *Pensamiento Educativo*, 40(1), 65-85. Recuperado de <http://mailing.uahurtado.cl/premionacional/pdf/4.pdf>
- Hamui-Sutton, A. y Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica*, 2(5), 55-60. Recuperado de Disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3497/349733230009>
- Lúquez, P y Fernández, O. (2016). La teoría fundamentada: precisiones epistemológicas, teórico-conceptuales, metodológicas y aportes a las ciencias. *Revista Cumbres*, 2 (1), 101-104. Recuperado de <http://oaji.net/articles/2016/3933-1474417705.pdf>.
- Manso, J. y Martín, E. (2014). Valoración del Máster de Formación de Profesorado de Educación Secundaria: estudio de casos en dos universidades. *Revista de educación* 364, 145-169. Recuperado de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/666762/valoracion_manso_re_2014.pdf?sequence=1
- Mendoza-Lira, M. y Covarrubias-Apablaza, C. G. (2014). Valoración del prácticum de los grados del magisterio desde la perspectiva de sus estudiantes. *Revista Electrónica Educare*, 18(3), 111-142. Recuperado de http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-42582014000300007&lng=en&tlng=es
- MINEDUC (2016). *Lineamientos de Políticas Públicas para Formación Inicial Docente*. Santiago: Reforma Educacional Ministerio de

Significados atribuidos por estudiantes de Pedagogía en Educación Parvularia a la línea de práctica instalada en el proceso formativo

Educación. Recuperado de http://mecesup.uc.cl/images/FID/Diagnostico/Documentos/FID_lineamientos.pdf

Oviedo, Gilberto Leonardo. (2004). La definición del concepto de percepción en psicología con base en la Teoría Gestalt. *Revista de Estudios Sociales*, (18), 89-96. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-885X2004000200010&lng=en&tlng=es

Pedraja-Rejas, L.; Araneda-Guirriman, C.; Rodríguez-Ponce, E. y Rodríguez-Ponce, J. (2012). Calidad en la Formación Inicial Docente: Evidencia Empírica en las Universidades Chilenas. *Formación universitaria*, 5(4), 15-26. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062012000400003>

Rivero, R.; Arancibia, V.; Claro, S. ; Lagos, F. y Hurtado, C. (2019). Organización de la formación práctica de futuros docentes de educación primaria en Chile: estudio exploratorio desde las universidades. *Calidad en la educación*, (50), 12-48. <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n50.614>

Robles, P y Rojas, M. (2015). La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada. *Revista Nebrija*, (18), 1-16. Recuperado de <https://www.nebrija.com/revista-linguistica/la-validacion-por-juicio-de-expertos-dos-investigaciones-cualitativas-en-linguistica-aplicada.html>

Salinas, Á. Rozas, T. y Cisternas, P. (2018). El foco y la profundidad de la reflexión docente en estudiantes de pedagogía en Chile. *Perfiles Educativos*, XL(161), 87-106. Recuperado de https://mail.google.com/mail/u/0?ui=2&ik=48ad5a354c&attid=0.1&permmsgid=msg-f:1629186823720322786&th=169c08c8cc98c6e2&view=att&disp=inline&relattid=f_jtrkxu9q3

Significados atribuidos por estudiantes de Pedagogía en Educación Parvularia a la línea de práctica instalada en el proceso formativo

- Serrate González, S., Casillas Martín, S., y González Sánchez, M. (2015). Percepción de los estudiantes del Grado en Pedagogía y Educación Social sobre la organización, la utilidad y formación del Practicum. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria De Didáctica*, 33(2), 171-190. Recuperado de https://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0212-5374/article/view/et.2015332171190.
- Soriano, A. M. (2014). Diseño y validación de instrumentos de medición. *Diálogos*, 14, 19-40. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/47265078.pdf>.
- Talanquer, V. (2013). Progresiones de aprendizaje: promesa y potencial. *Educación química*, 24(4), 362-364. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-893X2013000400001&lng=es&tlng=es
- Tobón, S. Martínez, J.Valdez E. y Quiriz T. (2018). Prácticas pedagógicas: Análisis mediante la cartografía conceptual. *Revista Espacios*, 39(53)31. Recuperado de <http://www.revistaespacios.com/cited2017/cited2017-31.html>
- Turra-Díaz, O. y Flores-Lueg, C. (2019). La formación práctica desde las voces del estudiantado de pedagogía. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 27(103), 385-405. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362019000200385&lng=es&tlng=es
- Valle, J. y Manso, J. (2018).El Practicum en la formación inicial: aportaciones del modelo 9:20 de competencias docentes, *Cuadernos de pedagogía*,1-5. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6474271>
- Zabalza Beraza, M. A. (2012). Innovaciones en el diseño curricular de los Planes de Estudio. *Revista de docencia universitaria*, 1, 498.