

06

De las notas de campo a la reflexión de la práctica pedagógica en educación parvularia. Una experiencia innovadora de investigación-acción.

From field notes to teacher training reflection within the preschool education pedagogy. An innovative action-research experience.

Roxana Acosta Peña*, María Arriaza Véliz*, Constanza Alcayaga Rojas*, Valentina
Gómez González*

* Facultad de Educación, Universidad de Antofagasta, Chile.

Artículo Original/ Experiencia de innovación

Correspondencia: Roxana Acosta Peña, Correo: roxana.acosta@uantof.cl,

ORCID: 0000-0002-7977-7570

Editor: Joel Bravo Bown, Universidad de Antofagasta, Chile.

Conflicto de Intereses: Los autores declaran no presentan conflictos de intereses.

Recibido: 07/04/20 Aceptado: 18/05/20 Publicado: 01/07/20

DOI: <https://doi.org/10.54802/r.v2.n1.2020.24>

RESUMEN

Favorecer el desarrollo de competencias investigativas y de reflexión sobre la propia práctica docente en educación parvularia. Se utilizó el registro de notas de campo de las experiencias pedagógicas ejecutadas durante la práctica profesional. Se reflejó la importancia de los aspectos actitudinales, conceptuales y metodológicos en la práctica pedagógica, evidenciando desafíos y oportunidades para la educadora en formación. El ambiente socioemocional al interior del aula influyó en la calidad del desempeño pedagógico. El rol de la educadora guía y las estrategias de retroalimentación de la práctica docente, fueron factores relevantes que influyeron en la sensación de seguridad y confianza al ejercer el rol pedagógico.

Palabras clave: *educadora de parvulos, formacion inicial docente, investigacion pedagogica, practica pedagogica*

ABSTRACT

To assist the development on research and reflection abilities related to the teaching practice itself at preschool education. A field notes register about the pedagogical experiences implemented during the professional internship was used. The importance of attitude, conceptual and methodological aspects was reflected at the pedagogical practice, showing challenges and opportunities to the trainee educator. The pedagogical performance quality was influenced by the social and emotional environment inside the classroom. The educator guide role and the feedback strategies of teaching practice were significant elements that influenced on safety and confidence emotion at the pedagogical role application.

Keywords: *preschool teachers, pre-service educator, pedagogical research, pedagogical practicum*

La reflexión sobre la práctica pedagógica es un aspecto muy relevante en la profesión docente, sin embargo, no hay total claridad sobre su significado, su desarrollo o evaluación, incluyendo su orientación epistemológica (Correa, Chaubet, Collin & Gervais, 2014; Kuswandono, 2017). La reflexión en educación exige el pensamiento sistemático de los docentes y el análisis lógico, racional y gradual del entorno de enseñanza (Korthagen, 1993), esto implica un proceso de observación sistemática de su propio accionar y de los efectos inmediatos en sus estudiantes y su proceso de aprendizaje. Los docentes que reflexionan conectan teoría y práctica, construyen una nueva base de conocimiento y fomentan su eficacia (York-Barr et al., 2001). La reflexión en la acción, permite la toma conciencia del hacer práctico, explorando los propios pensamientos y la propia actuación, por lo que se puede aprender de la experiencia (Schön, 1992). En este proceso también se incluyen los sentimientos, ya que la enseñanza está influenciada por estos; según Sutton y Wheatley (2003), son las emociones de los profesores las que influyen directamente en su cognición, motivación y comportamientos, marcando muchas decisiones educativas.

En el contexto de crisis social en que estamos inmersos, las personas reclaman una educación y evolución colectiva capaz de contribuir a la mejora y transformación de la sociedad (Elboj, 2014). Esta necesidad de transformación educativa demanda un cambio en el desarrollo de las competencias que los docentes deben asumir, las que tienen que ir en dirección a promover aprendizajes relevantes en sus estudiantes, pero además la formación de valores importantes a nivel social y de desarrollo humano. Por ello, el aprendizaje reflexivo en la etapa de formación de prácticas de futuros educadores ha suscitado un importante interés (Fullana Noell, Pallisera Díaz, Paludàrias Martí y Badosa Queirós, 2014). En este proceso los estudiantes viven la realidad educativa como una experiencia de vida en la que comienzan a (re)construir su identidad profesional, a observar, a analizar y reflexionar sobre lo que hace y el modo en que lo hace. Es

decir, la formación inicial es el vehículo que le permite ir descubriendo su propia identidad de manera crítica y reflexiva (Graham & Phelps, 2003).

El modelo formativo-reflexivo para la Formación Inicial Docente de la Facultad de Educación de la Universidad de Antofagasta, se organiza en torno a tres elementos principales: integración de la formación pedagógica y disciplinaria; vinculación temprana; y práctica profesional de complejidad creciente. Este modelo incorpora simultáneamente el enfoque metodológico de la investigación-acción (Kemmis y McTaggart, 1992) y el modelo de práctica reflexiva (Schon, 1992). La investigación- acción se concibe como una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión (Latorre, 2008). Los beneficios más importantes de la investigación acción, según Kemmis y McTaggart (1988), son la mejora de la práctica, la comprensión de la misma y la mejora de la situación en la que tiene lugar. Se intenta mejorar la educación a través del cambio y aprender a partir de las consecuencias de los cambios. Schon (1992) propone la reflexión en la acción como la epistemología más adecuada para el estudio de actividades profesionales prácticas desde las propias acciones que realizan los profesionales, permite la toma conciencia del hacer práctico, explorando los propios pensamientos y la propia actuación, por lo que se puede aprender de la experiencia.

En Chile, a la luz del contexto político actual, el nivel de Educación Parvularia ha estado en el centro de las políticas públicas, considerándolo como prioritario para el desarrollo del país. A partir de los estándares pedagógicos de la Educación Parvularia (MINEDUC, 2012) y el Marco para la Buena Enseñanza para Educación Parvularia (MINEDUC, 2019), se promueve la reflexión pedagógica, para la formación inicial docente y continua, como una medida de aseguramiento de la calidad de la educación. Sin embargo, resultados de investigaciones en el área muestran bajos niveles de reflexividad entre educadores en formación, reflexión que alcanza una forma descriptiva

y con bajo nivel de integración de los conocimientos promovidos en la formación (Rufinelli, 2017). Este escenario impulsa la necesidad de la incorporar sistemáticamente los procesos reflexivos a la práctica pedagógica, abarcando una diversidad de situaciones que forman parte del trabajo en aula, en correspondencia con el enfoque holístico de enseñanza (Bowman et al. 2000) e incluso (MINEDUC, 2018) principios fundamentales de la educación parvularia.

De acuerdo a lo anterior, el propósito de este trabajo es dar a conocer una experiencia de formación en docencia universitaria, en el marco del desarrollo de la tesina de grado de Licenciatura en educación de la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia mención NEE de la Universidad de Antofagasta. El objetivo central fue favorecer el desarrollo de competencias investigativas y de reflexión sobre la propia práctica pedagógica, a partir de la escritura narrativa en forma de notas de campo.

DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE LA INNOVACIÓN

La tesina de grado es una asignatura que evalúa las competencias: “emprende proyectos de investigación sobre temas propios del ámbito educativo para implementar mejoras en el aula, considerando los contextos sociales, culturales, políticos y éticos para favorecer los aprendizajes” y “comunica sus ideas interpretando y produciendo actos de comunicación oral y escrita relacionándose eficazmente en el entorno social”. Corresponde al quinto semestre del plan de estudio de la carrera y se realiza de manera paralela a la práctica profesional. El trabajo de tesina fue desarrollado por 16 educadoras en formación, realizado en duplas (nueve tesinas), que cursan su práctica profesional en la misma institución educativa. La tesina se desarrolló durante tres meses, desde el mes de abril hasta junio del año 2019.

Durante todo el itinerario formativo inicial, el proceso de reflexión del quehacer docente se encuentra muy presente, sin embargo, es durante la práctica profesional que se ponen en juego las competencias asociadas a la investigación y reflexión de la propia práctica pedagógica. En este escenario, las estudiantes de quinto año de la carrera, en su práctica profesional asumen el desafío de integrar el conocimiento teórico y práctico, a través de un proceso reflexivo e investigativo organizado en dos etapas: “vivir el aula a través de la practica reflexiva” y “la reinención de la práctica pedagógica”. Durante este proceso la educadora en formación desarrolla una mirada crítica de realidad educativa considerando todos los ámbitos del quehacer docente: desde la propia educadora en formación como sujeto de observación; sus creencias; su visión del mundo; sus concepciones sobre la enseñanza y aprendizaje; sus conocimientos y experiencias previas y desde el contexto del proceso de enseñanza y aprendizaje: el clima de aula; las estrategias de enseñanza; el desarrollo y aprendizaje de los párvulos; el contexto sociocultural; el rol del equipo de trabajo; los aspectos emocionales del aprendizaje, etc.

Desde una dimensión cualitativa, se aplica la observación como técnica de recogida de información para obtener un diagnóstico de la realidad educativa, utilizando como registro de información relevante las notas de campo de las experiencias pedagógicas ejecutadas durante las primeras cinco semanas de práctica profesional. En ellas se sigue un formato abierto y flexible procurando que fueran completas, precisas y detalladas, ya que serían la materia prima de la observación (Taylor y Bodgan (1987). Desde el paradigma cualitativo–interpretativo se considera que la penetración del investigador, en tanto más cercana a su objeto de estudio, mejores registros van a obtener (Martínez, 2007, p.75). En este trabajo de tesina la observación de aula adquiere una forma de observación participante, que constituye una técnica empleada en metodologías de investigación cualitativa como la etnografía y la investigación acción participativa (Martínez, 2007). Específicamente lo realizado se inclina hacia una modalidad de participar para observar, es

decir, el observador mediante la aplicación de acciones previamente planeadas inicia su ejercicio de observación, cuya finalidad es identificar algunos elementos del problema para luego emprender otras acciones en pos de solucionar las situaciones que se presenten en el grupo estudiado (Martínez, 2007). Las tesoristas están presentes en el escenario donde ocurren los acontecimientos y debido al rol pedagógico como alumna en práctica profesional, participan activa y permanentemente para observar la realidad y sus circunstancias. Las observaciones y el registro se realizan de la manera transparente, evitando la emisión de juicios de valor e imprecisiones durante el proceso.

A partir de la escritura reflexiva en forma de notas de campo, se realiza la codificación y se obtienen categorías relevantes asociadas a los temas pedagógicos propios de la educación parvularia: aspectos emocionales, actitudinales, conceptuales y procedimentales que generan tensiones y preocupan a las educadoras en formación en la realización de la práctica profesional, dando voz a las propias protagonistas. Estas categorías forman parte del diagnóstico inicial de la realidad educativa, vivenciado de manera colaborativa entre las dos educadoras en formación por cada centro de práctica. Durante todo este proceso, se genera la de-construcción de conocimientos implícitos (creencias del sujeto desde lo pedagógico y disciplinar), la co-construcción y reconstrucción de conocimientos científicos y profesionales (Alsina, Batllori, Falgás & Vidal, 2019).

Para el proceso de análisis de las notas de campo se utilizó el análisis de contenido, codificando las unidades de significado y posteriormente levantando categorías a partir de un proceso de comparación de unidades, deduciendo similitudes y diferencias entre las unidades de análisis para crear categorías.

El trabajo final de grado culmina con la presentación de una propuesta de mejora educativa. En este artículo se comparte solo el análisis obtenido a partir de la escritura reflexiva a través de los registros de las notas de campo.

RESULTADOS

Las categorías que emergieron fueron: Clima socioemocional al interior del aula; Inclusión educativa en los centros de práctica; Aplicación de las experiencias pedagógicas; Emociones surgidas durante el proceso de práctica; Experiencias pedagógicas con tendencia a la escolarización; Competencias para el manejo de las conductas auto-regulativas de los niños y niñas; Integración de la familia en la educación de sus hijos e hijas y Retroalimentación de la práctica pedagógica por parte de la educadora guía.

Clima socioemocional al interior del aula

Para las educadoras en formación, el ambiente socioemocional al interior del aula es un aspecto muy importante que influye en su desempeño como alumna en práctica, ya que genera seguridad y confianza al momento de ejercer su rol pedagógico. Durante la práctica profesional el ambiente socioemocional tuvo dos características importantes: una relacionada con un clima acogedor, de respeto y confianza, tanto, en la relación con los niños y niñas como con el equipo de trabajo:

“Destaco el buen clima laboral que existe entre el personal del centro, el cual me ha hecho sentir muy acogida” (C1).

“Tuve un recibimiento muy grato y ameno, una educadora guía muy interesada en apoyarme y darme las herramientas necesarias para este proceso (S1).

“Destaco la labor de la educadora puesto que me brinda los espacios y la oportunidad de realizar mis actividades sin coartar lo que pretendo llevar a cabo” (V2).

La otra característica se asocia a un ambiente sentido como tenso, poco colaborativo y muy poco acogedor, siendo percibido incluso como carente de buen trato, generando sensaciones de estrés para las alumnas en práctica:

“En uno de los niveles y en el establecimiento en general comenzaron a vivenciarse ambientes poco acogedores, tanto para las alumnas en práctica como para los niños y niñas estas situaciones comenzaron a generar periodos de estrés” (E2).

“Comencé a observar que la educadora del nivel carece un poco del buen trato hacia los niños y niñas, en donde utilizaba castigos cuando los niños no entendían” (P1)

Inclusión educativa en los centros de práctica

La inclusión educativa es percibida como una declaración de buenas intenciones de parte de los establecimientos educativos, pero que no alcanza a concretarse en la práctica pedagógica. No se aprecia el verdadero sentido de la inclusión educativa al interior del aula, más bien, se observa una tendencia a la integración:

“Aquellos alumnos con NEE, los cual me causa bastante extrañeza que no se contemple su participación y solo se les deje estar dentro del aula, pero sin intentar que participen” (A3).

Aun cuando se aprecia la diversidad en el aula, relacionada con las características de desarrollo físico, cognitivo y socioafectivo y aprendizaje de los párvulos, las estudiantes manifiestan que aspectos culturales y sociales y de nacionalidad, son difíciles de ser abordados en todas las dimensiones de atención a la diversidad, debido a la falta de formación en el área de las profesionales a cargo y porque, desde su propio rol, no se sienten estimuladas para aplicar los conocimientos adquiridos durante su formación.

Aplicación experiencias pedagógicas

La finalización de las experiencias de aprendizaje es fundamental para generar aprendizajes significativos, ya que es el momento en donde se retroalimenta lo aprendido y se puede detectar aquello que se requiere seguir reforzando. Las estudiantes manifiestan tener dificultades para hacer

el cierre atribuidos a aspectos metodológicos que deben mejorar. Esto motivó a buscar estrategias, a través de recursos musicales, visuales y tecnológicos, para potenciar el aprendizaje en este momento.

“Se me dificulta captar la atención de los niños y niñas para finalizar y hacer la retroalimentación como corresponde” (T4).

“El momento de la finalización de una actividad pedagógica es algo que me sigue costando aún, muchas veces cuesta volver a captar la atención de los niños y niñas” (M5).

Emociones surgidas durante el proceso de práctica

Durante la práctica profesional surgen sensaciones, emociones y expectativas en cada una de las alumnas puesto que inician un camino nuevo a partir de la elección profesional. Se enfrentan a ámbitos desconocidos que si bien, pueden manejar desde la teoría, no tienen la experiencia práctica pedagógica constante y acumulada que les brinde la confianza y seguridad. Una de las emociones que surge en las educadoras en formación al inicio de la práctica profesional fue entusiasmo por las condiciones de desarrollo y aprendizaje de los niños con los cuales se iba a trabajar:

“Durante los primeros días de la semana estuve entusiasmada por conocer más sobre la condición del Síndrome de Down” (t1).

“Al comienzo de esta semana sentí bastante curiosidad y entusiasmo por continuar aprendiendo sobre la metodología de trabajo con niños y niñas” (t2).

Otras de las emociones vivenciadas fueron la ansiedad y estrés ante las supervisiones y por tener todos los documentos requeridos en el portafolio de la práctica profesional, provocando desgaste emocional:

“Estuve bastante ocupada con los datos y requerimientos del portafolio, lo cual me agotó bastante haciéndome sentir frustrada y estresada” (t2).

Por otra parte, algunas estudiantes manifestaron cierta decepción al contrastar las expectativas iniciales con la realidad educativa enfrentada.

“Con el pasar de los días pude notar una realidad completamente distinta en contraste con aquella imagen idealizada que me había formado con respecto al lugar” (B1).

A medida que la práctica avanzó en el tiempo y las educadoras en formación fueron adquiriendo más confianza, las emociones se transformaron en sensaciones de satisfacción y mayor seguridad en sus propias capacidades:

“En la quinta semana seguí planificando y me encontraba segura de mis actitudes y trabajos realizados” (T1).

“Estaba segura de mis conocimientos adquiridos, ya que poco a poco logré tener mayor dominio del curso, más confianza y seguridad” (D2).

“Por mi parte me siento con más seguridad al momento de estar adelante y llevar a cabo las experiencias educativas” (V4).

Experiencias pedagógicas con tendencia a la escolarización

Una de las experiencias que causa sorpresa en las educadoras en formación y que no logran comprender a cabalidad, es el desarrollo de experiencias pedagógicas con marcada tendencia a la escolarización. Se utilizan plantillas recurrentemente para que los niños(as) pinten o dibujen, siguiendo instrucciones específicas, sin darles la posibilidad de elegir libremente otro tipo de materiales o actividades. Son escasos los momentos de la rutina diaria dedicadas a actividades lúdicas propias y necesarias del nivel de educación parvularia.

“Son muy escolarizados, porque utilizan mucho el papel y lápiz en las experiencias pedagógicas” (C5).

“El trabajo con los párvulos es demasiado escolarizado en ocasiones, ya que utilizan mucho el lápiz y el papel, con la justificación que entrarán a primero básico y deben saber trabajar de manera correcta” (C4).

“Las experiencias de aprendizajes son principalmente desarrolladas a través de guías y libros” (M7).

Competencias pedagógicas para el manejo de conductas auto-regulativas de niños y niñas

Uno de los aspectos que preocupa a las educadoras en formación es la presencia de reiteradas conductas no auto-regulativas por parte de niños y niñas, lo que motiva la búsqueda de estrategias pedagógicas, y su aplicación, que permitan disminuir conductas de golpes y peleas entre niños y niñas.

“Se sigue visualizando la presencia de conductas de carácter agresivo en contra de sus pares, siendo las más reiterativas, las mordeduras, patadas y empujones” (E8).

“Se aprecia que los párvulos aun no siguen las instrucciones que entrega la educadora, visualizando conductas agresivas en los niños y niñas como reiterados empujones y patadas” (T2).

Asimismo, de parte de las educadoras guías, no se visualiza uso de estrategias de contención que ayuden a los párvulos a comprender, regular y expresar sus emociones, permitiéndoles valorarlas como parte fundamental de su desarrollo.

Integración de la familia en la educación de sus hijos e hijas

Uno de los aspectos que contribuye a la calidad de los aprendizajes de niños y niñas es el compromiso de la familia en el proceso educativo. Las educadoras en formación tienen dos visiones respecto de la integración de la familia. Por un lado, aquellas madres y padres que se preocupan

por el aprendizaje de sus hijos, asistiendo a reuniones o entrevistas o colaborando en actividades que le solicita el jardín infantil:

“Los padres y apoderados son participativos y a su vez preocupados por el aprendizaje de sus hijos e hijas” (T1).

Lo anterior, también es manifestado en términos de intenciones de colaboración, pero no se despliegan habilidades parentales que permitan unificar la enseñanza del hogar con la entregada en la institución educativa:

“Me señalaron el compromiso y satisfacción que sienten al querer potenciar y ayudar a sus hijos, ya que en diversas situaciones no saben manejar el comportamiento de ellos” (T1).

Hay otros casos en que, a pesar de la intención de la educadora guía o la educadora en formación de integrar a la familia en el proceso educativo, no se logra concretar esta aspiración:

“La mayoría de los apoderados ya apoderadas del curso, no asistieron al taller” (M2).

“El equipo profesional manifiesta que las familias tienen debilidades para reforzar y poner en pie herramientas pedagógicas” (B4).

Retroalimentación de prácticas pedagógicas por parte de la educadora guía

La retroalimentación oportuna de la educadora guía sobre el desempeño de la educadora en práctica se considera fundamental para favorecer los procesos de reflexión pedagógica sobre el quehacer docente y aumentar los niveles seguridad y la confianza de sus competencias profesionales. Esta instancia es valorada por las educadoras en formación, sin embargo, esto no siempre fue posible. En ocasiones el proceso de retroalimentación no se concretó, por falta de tiempo o por la presencia de relaciones con cierta tensión entre educadoras en formación y sus educadoras guías:

“Después del día la educadora me realiza una retroalimentación y cómo mejorar” (T4).

“Logro entablar una conversación más profunda con la educadora del nivel, pidiendo así la planificación mensual para poder realizar mis actividades pedagógicas de la semana siguiente” (C2).

DISCUSIÓN

Los resultados reflejan la importancia de aspectos actitudinales, conceptuales y metodológicos que surgen de la reflexión de la práctica pedagógica. La metodología narrativa ha permitido dar cuenta de las fortalezas y oportunidades de la alumna en práctica como futura docente, plasmar sus vivencias, aciertos y errores. Al comienzo tímidamente y con inseguridad, sin involucrarse profundamente hasta lograr un intercambio socioconstructivo dado en un contexto colaborativo. Para ello fueron muy importantes las actitudes personales de cada estudiante: la apertura, la empatía, la disposición y la flexibilidad al momento de compartir con su compañera cada nota de campo. Especialmente importante fue el intercambio de significados y valores que cada educadora en formación le daba a sus notas de campo y que reflejaban un estado emocional particular a partir de la experiencia personal de la práctica profesional: “releer las notas de campo da la posibilidad de calzarse los mocasines del otro y darse cuenta de cosas en las que se había reparado, generando empatía que también se aprende” (Rekalde, Vizcarra y Macazaga, 2014, p. 216).

La confianza y seguridad que las estudiantes experimentan en sus habilidades docentes van en paulatino aumento en la medida que se nutre de una adecuada relación con el equipo de trabajo al interior del aula y de la retroalimentación de la educadora guía. Esta es una de las instancias más valoradas ya que tiene un impacto positivo en la confianza y el avance en el desarrollo de las competencias pedagógicas. En los encuentros entre educadora guía o supervisora y estudiante en

práctica se produce el intercambio de conocimientos, experiencias, aciertos y errores que permiten la reflexión sobre las fortalezas y debilidades presentes en las educadoras en formación.

Los aspectos emocionales vinculados a las condiciones de estrés que viven durante la práctica, en un primer momento desmotivan el trabajo de la estudiante para luego impulsar el entusiasmo y considerar la experiencia como un desafío y una oportunidad de crecimiento profesional.

La reflexión de la práctica pedagógica considera fortalecer el desarrollo de las competencias pedagógicas para trabajar la inclusión educativa, de tal manera de contribuir a la atención a la diversidad en sus distintas dimensiones. En este sentido, es sabido que el rol del educador es un factor clave en el desarrollo de prácticas inclusivas en la educación (Larraguibel, 2012). Asimismo, destaca la necesidad de fortalecer las habilidades de la educadora en formación para el desarrollo socio-afectivo en niños y niñas, en particular el manejo de estrategias auto-regulativas. Otras iniciativas investigativas en esta línea, son un aporte al diseño de propuestas en búsqueda del desarrollo de las y los futuros profesionales de la educación parvularia, donde las variables socioemocionales adquieren un matiz omnipresente en el proceso formativo de niños y niñas, fortaleciendo la valoración social de la profesión y enriqueciendo la formación inicial de manera innovadora y basada en la evidencia científica (Lería, Sasso y Salgado, 2019).

La metodología de investigación- acción (Kemmis y McTaggart, 1992) y la reflexión de la práctica pedagógica (Schon, 1992), a partir de las notas de campo, utilizadas ofrecen importantes oportunidades para el crecimiento y desarrollo profesional de la educadora en formación, permitiendo cuestionar la realidad a partir de procesos reflexivos que la involucran como persona que siente, piensa y reconstruye el escenario educativo cuando decide conscientemente involucrarse con todas sus capacidades. Se constituye en una herramienta formativa con interesantes resultados en la transformación de actitudes, mayor autonomía profesional, mejora de

la capacidad de trabajo en equipo, aprendizaje activo en la construcción del saber y el desarrollo de habilidades de observación, análisis y reflexión (Gollete y Lessard-Hébert, 1988).

CONCLUSIONES

El ambiente socioemocional al interior del aula es un aspecto muy importante que influye en la calidad del desempeño profesional de la educadora en formación. A su vez, el rol de educadora guía y la retroalimentación de las prácticas pedagógicas son factores relevantes que generan seguridad y confianza al momento de ejercer su rol pedagógico.

Dentro de los desafíos en la formación inicial de educadoras de párvulos, están: fortalecer el desarrollo de las competencias pedagógicas para el manejo de las conductas auto-regulativas de los niños y niñas; la inclusión educativa, privilegiando el respeto a valoración de la heterogeneidad, más que a la homogenización y la integración de la familia en la educación de sus hijos e hijas.

AGRADECIMIENTOS

A las estudiantes tesistas de la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia mención Necesidades Educativas Especiales, 2019.

..

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alsina, Á., Batllori, R., Falgàs, M., y Vidal, I. (2019). Marcas de autorregulación para la construcción del perfil docente durante la formación de maestros. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 55-74.

Bowman, B., Donovan, M. & Burns, S. (2000). *Eager to Learn: Educating Our Preschoolers*. Washington, DC: The National Academies Press.

Correa, E., Chaubet, P., Collin, S. y Gervais, C. (2014). Desafíos Metodológicos para el estudio de la reflexión en contexto de formación de profesores. *Estudios Pedagógicos*, 40(1), 71-86.

Danklemaer, C., C. Feito, I. Fihman, S. Frederic, R. Guber, A. Mastrángelo, E. Prudent, B. Renoldi, R. Silla y V. Vecchioli (2001) De las notas de campo a la teoría. Descubrimiento y redefinición de nagual en los registros chiapanecos de Esther Hermitte. *Alteridades* 11(21):65- 79.

Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*, Boston, MA: D.C., Heath and Company.

Elboj, C. (2014). In the path to regaining Social Sciences legitimacy through public Sociology. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 3(2), 158-181.

Fullana Noell, J., Pallisera Díaz, M., Palaudàrias Martí, J. M. y Badosa Queirós, M. (2014). El desarrollo personal y profesional mediante el aprendizaje reflexivo. Una experiencia en el grado de Educación Social. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 12(1), 373-397.

Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Genishi, C., Ryan, S., Ochsner, M. & Yarnall, M. (2001). Teaching in early childhood education: Understanding practice through research and theory. En: V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 1175-1210). Washington, DC: American Educational Research Association

Graham, A. & Phelps, R. (2003). 'Being a teacher': Developing teacher identity and enhancing practice through metacognitive and reflective learning processes. *The Australian Journal of Teacher Education*, 27(2), 11-24.

Gollete, G. y Lessard-Hébert, M. (1988). *La investigación-acción. Sus funciones, su fundamento y su instrumentalización*. Barcelona: Laertes.

Kemmis, S., & McTaggart, R. (1992). *Cómo planificar la investigación-acción*. España: Paidós.

Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del Profesorado. *Revista Interuniversitaria del Profesorado*, 68, 83–101.

Kuswandono, P. (2017). Reflective Practices for Teacher Education. *LLT Journal: A Journal on Language and Language Teaching*, 15(1), 49-162

Larraguibel, E. (2012). La inclusión en la Educación Parvularia. *Docencia*. N° 48.80-89.

Latorre, A. (2008). *La investigación acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: GRAO.

Lería Dulcic, F., Sasso Orellana, P., & Salgado Roa, J. (2019). Fortalecimiento de la Formación Inicial en educación parvularia: Programa contemplativo “El Rito del Silencio”. *Aula De Encuentro*, 21(1) 160-181.

Martínez L. (2007), *La Observación y el Diario de Campo en la definición de un tema de Investigación*. Perfiles libertadores - Institución Universitaria Los Libertadores.

MINEDUC (2012). *Estándares orientadores para carreras de Educación Parvularia*. Santiago, Chile: CIAE-CEPPE.

MINEDUC (2018). *Bases curriculares de Educación Parvularia*. Santiago, Chile: Subsecretaría de Educación Parvularia. Ministerio de Educación.

MINEDUC (2019) *Marco para la Buena Enseñanza para Educación Parvularia*. Santiago, Chile: Subsecretaría de Educación Parvularia. Ministerio de Educación.

Ona, J.M. y García, E.A. (2016). Proyecto escuela: Espacio de paz. Reflexiones sobre una experiencia en un centro educativo. REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 14(2), 115-131.

Rekalde, I., Vizcarra, M. y Maczaga, A. (2014). La observación como estrategia de investigación para construir contextos de aprendizaje y fomentar procesos participativos. Educación XX1, 17 (1), 199-220.

Ruffinelli, A. (2017). Formación de docentes reflexivos: un enfoque en construcción y disputa. Educación y Pesquisa, 43(1), 97-111.

Schön, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona: Paidós.

Sutton, R. E. y Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. Educational Psychology Review, 15(4), 327-358.

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987) Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona: Paidós.

York-Barr, J., Sommers, W. A., Ghere, G. S., & Montie, J. (2001). Reflective practice to improve schools: An action guide for educators. Thousand Oaks, California: Corwin Press, Inc.



De las notas de campo a la reflexión de la práctica pedagógica en educación parvularia. Una experiencia innovadora de investigación-acción. © 2020 by Roxana Acosta Peña is licensed

under CC BY-NC-SA 4.0