

INVESTIGACIONES

Desarrollo profesional en educadoras de párvulos: análisis de un experiencia formativa desde la investigación-acción y la interacción mediada

Preschool teacher professional development: an analysis of a pedagogical experience from action-research and mediated interaction

*Paula Guerra Zamora^a, Ignacio Figueroa Céspedes^b, Natalia Salas Guzmán^c,
Rita Arévalo Berríos^d, Alejandra Morales Aldunate^e*

^a Centro de Desarrollo Cognitivo, Universidad Diego Portales.
Correo electrónico: paula.guerra@mail.udp.cl

^b Centro de Desarrollo Cognitivo, Universidad Diego Portales.
Correo electrónico: ignacio.figueroa@mail.udp.cl

^c Universidad Autónoma de Chile.
Correo electrónico: natalia.salas@mail.udp.cl

^d Centro de Desarrollo Cognitivo, Universidad Diego Portales.
Correo electrónico: rita.arevalo@mail.udp.cl

^e Centro de Desarrollo Cognitivo, Universidad Diego Portales.
Correo electrónico: alejandra.moralesa@mail.udp.cl

RESUMEN

Existe consenso respecto de la necesidad de fortalecer la formación de educadoras de párvulos, especialmente en torno a las herramientas que poseen para la reflexión y cambio de la propia práctica. En este contexto, se propone una intervención formativa desde la mirada de la investigación-acción. La recolección de datos incluyó informes de análisis y reflexión y el análisis de interacciones videograbadas, desde la perspectiva de la Experiencia de Aprendizaje Mediado. Los resultados muestran que la experiencia desarrollada por las educadoras potencia un mayor empoderamiento y liderazgo, además de una mayor vinculación teoría - **práctica** y el fortalecimiento sistemático de una reflexión vinculada a las interacciones que desarrollan las educadoras de párvulo. Además se observa un efecto significativo del programa de formación en la frecuencia de interacciones mediadas desarrolladas por las educadoras. Se discuten las diversas implicancias de este estudio para la formación continua de educadoras de párvulos.

Palabras claves: Formación docente, Experiencia de aprendizaje mediado, Análisis de interacciones

ABSTRACT

There is agreement about the need to improve preschool teacher education, especially in those aspects related to the tools for reflection and change of the pedagogical practices. In this context, a formative experience was carried out from the perspective of action-research. Data included teachers' reports and an analysis of the recorded teachers' interactions from the Learning Mediated Experience approach. Results show that the experience fosters empowerment and leadership in the teachers, the relationship between theory and practice, and the reflection about the interactions carried out by the teachers. Furthermore, it is observed a significant effect of the program in the frequency of mediated interactions developed by the teachers. Several implications of this study were discussed in relation to in-service preschool teacher education.

Key words: Teacher education, Mediated learning experience; Interaction analysis

1. INTRODUCCIÓN

La Educación Parvularia se define como la educación que comprende la primera infancia, entendida como la etapa de la vida que abarca desde el nacimiento hasta el ingreso a la educación regular o Educación Básica, que aproximadamente se extiende hasta los 6 años, variando de acuerdo a las estructuras que adopte cada país (UNESCO, 2010).

En este periodo los niños y niñas desarrollan su potencial durante el ciclo vital, ahí la relevancia de enfatizar un rol mediador que fortalezca su desarrollo. Los primeros años de vida son un momento valioso para el aprendizaje, ya que el cerebro establece conexiones relevantes para el desarrollo posterior y además porque existe mayor plasticidad. En lo económico, la inversión en primera infancia es rentable para un país, porque así no se necesitarían tantos recursos en las etapas posteriores de la vida escolar de nuestros niños (UNESCO, 2007).

Diversos estudios internacionales han demostrado que una educación parvularia de calidad puede tener efectos positivos a largo plazo en el desarrollo de un niño (NICHD-ECCRN, 2003). Es importante destacar que la calidad de cuidado y de la educación impartida es fundamental, porque la evidencia demuestra que asistir a establecimientos educativos de baja calidad puede ser perjudicial para el desarrollo de los niños (NICHD-ECCRN, 2003).

En este sentido, el desarrollo profesional de las educadoras de párvulos debiera ser considerado un eje de cualquier reforma orientada a propiciar oportunidades de desarrollo y beneficio prioritario para los niños que acuden a los establecimientos de educación parvularia. En lo específico, las políticas de formación continua en Chile han sido insuficientes, con propuestas carentes de un centro que las articule en torno a la enseñanza y el aprendizaje (Cox, 2003; Eyzaguirre y Fontaine, 2008; Hyson, Tomlinson y Morris, 2009).

En Chile, la calidad de las prácticas pedagógicas al nivel preescolar ha mostrado importantes deficiencias. Strasser, Lissi y Silva (2009) han identificado la predominancia de prácticas no instruccionales durante la jornada escolar de las salas de clases preescolares, observándose muy poco tiempo en lectura y actividades relacionadas y la ausencia de tareas que promueven el desarrollo del vocabulario. Resultados similares son presentados por Leyva et al. (2015) quienes reportan un bajo nivel de implementación del apoyo instruccional por parte de educadoras en salas preescolares chilenas y por Treviño, Varela, Romo y Núñez (2015), quienes al analizar la calidad de las interacciones, observan un bajo nivel en el desarrollo de conceptos por parte de las educadoras.

En cuanto a las evaluaciones de las educadoras, un 40% de quienes participan del proceso nacional de evaluación docente son evaluadas como competentes o destacadas en la calidad de las interacciones que promueven con sus estudiantes. De forma similar, sus habilidades reflexivas reflejan un bajo desarrollo, considerando que solo un 30% es capaz de analizar de forma profunda y amplia las decisiones pedagógicas que toma y un 20% realiza una evaluación que considera los diversos factores que indican en el aprendizaje de los niños (Sun, Correa, Zapata y Carrasco, 2011).

A pesar de que las bases curriculares propenden al desarrollo de una enseñanza mediada y de profesionales reflexivos (Ministerio de Educación, 2002; 2012), los datos presentados reflejan prácticas más relacionadas con la promoción de un tipo de aprendizaje directo e instrumental, con habilidades reflexivas limitadas en las educadoras.

Es en este contexto, en el que surge el curso “Estrategias Mediadoras desde un enfoque de Investigación-Acción como propuesta formativa”, focalizado en fortalecer el rol de las

educadoras como mediadoras del aprendizaje, a partir del desarrollo de un enfoque crítico y reflexivo sobre su práctica, que las lleve a potenciar las interacciones pedagógicas en el aula.

2. DESARROLLO PROFESIONAL Y APRENDIZAJE PROFESIONAL EN EDUCADORAS DE PÁRVULOS

Existe suficiente consenso nacional e internacional respecto a la necesidad de fortalecer la formación de educadoras de párvulos (Venegas y Campos, 2010), tanto por el impacto que tendría en el aprendizaje y desarrollo de los niños (UNESCO, 2007), como en su relevancia para la profesionalización de las docentes (Bleach, 2014; Dalli, 2008; Linder, Rembert, Simpson y Ramey, 2016; OREALC/UNESCO, 2016).

Desde esa perspectiva es necesario contar con un sólido desarrollo profesional de las educadoras que se focalice en el mejoramiento sostenido de las prácticas pedagógicas y en el aprendizaje de los niños (Sheridan, Edwards, Marvin y Knoche, 2009).

La educación inicial se sitúa en un contexto que demanda profesionales con amplio conocimiento respecto a la forma de guiar, planificar e implementar los desafíos que impone las actuales reformas educativas, en específico aquellos que se derivan de una adecuada implementación de las bases curriculares para la educación parvularia.

En términos genéricos los programas de desarrollo profesional en educación inicial refieren a experiencias que promueven oportunidades de formación y desarrollo a educadoras que se desempeñan con niños desde sus primeros meses de vida hasta los 5 a 8 años (dependiendo de la obligatoriedad de la educación básica en cada país) y sus familias. Desde esa perspectiva, la formación continua incluye una amplia variedad de actividades que buscan incrementar conocimientos, habilidades o actitudes para desempeñar una diversidad de funciones que incluye la educación y cuidado de los niños, el acompañamiento a las familias y a las comunidades en donde se insertan. Como meta a largo plazo, la formación continua debiera facilitar la adquisición de aprendizajes específicos y las competencias socio-emocionales en los niños y debiera fomentar actitudes y habilidades que permitan trabajar con las familias, en tanto actores fundamentales en la promoción de aprendizajes en los niños. Este impacto a largo plazo, debiera convertirse en el principal indicador de resultados de cualquier iniciativa de formación continua en educación inicial (Sheridan et al., 2009).

En América Latina, la oferta para la formación continua focalizada en educadoras de párvulos se caracteriza por una amplia variedad, que va desde breves talleres hasta programas conducentes a grados académicos, predominando los primeros (OREALC/UNESCO, 2016).

En Chile, la mayoría de los programas de formación continua corresponde a programas de especialización, como postítulos o diplomados. Estos programas coexisten con una oferta que combinan una gran variedad de estrategias metodológicas, que incluye clases presenciales, a distancia, instancias locales de comunidades de aprendizaje y redes de líderes pedagógicos. Estos programas abordan fundamentalmente cuatro áreas de conocimiento: currículum y didáctica; educación para la primera infancia; gestión en instituciones educativas, y psicología y neurociencias en los primeros años de vida (Pardo y Adlerstein, 2015).

Dentro de los nudos críticos de la formación continua de educadoras de párvulos, el informe elaborado por OREALC/UNESCO (2016) indica que a nivel latinoamericano

no existe una sistematización clara en esta área, lo cual dificulta una evaluación de sus principales impactos, por lo que al momento de tomar decisiones respecto a políticas de formación en este nivel, existiría un vacío que es necesario comenzar a completar.

3. INVESTIGACIÓN-ACCIÓN COMO PROPUESTA FORMATIVA

La investigación-acción es definida por Elliott (1994) como el estudio de una situación social con miras a mejorar la calidad de la acción dentro de ella. Si bien la forma concreta que adopta una investigación-acción varía, en general sigue una secuencia en espiral que incluye una planificación, identificación de hechos, análisis, implementación y evaluación, y así sucesivamente (Lingard, Albert y Levinson, 2008). Kemmis y McTaggart (2005) afirman que cada uno de los pasos se realiza mejor colaborativamente generando procesos de investigación-acción participativa. Además, la investigación-acción promueve que los educadores sean productores activos de conocimiento, y no simplemente apliquen conocimientos generados por otros (Elliott, 1994).

De acuerdo a Carr y Kemmis (1986), la investigación-acción involucra un análisis profundo de la práctica docente para comprenderla y mejorarla, pero también busca mejorar las condiciones y circunstancias en donde esta práctica ocurre. En ese sentido, la investigación-acción es mucho más que una técnica pedagógica para analizar la enseñanza, al entregar herramientas que permitan investigar la práctica pedagógica en un sentido amplio, que incluye las condiciones sociales, culturales, económicas y políticas. En ese sentido se busca formar educadores que transformen la educación para ponerla al servicio de la sociedad plena, como una herramienta de equidad y justicia social (Imbernón, 2002).

La investigación-acción educativa tiene un doble potencial en términos de desarrollo profesional docente ya que por una parte identifica un problema de la práctica educativa proponiendo una solución pertinente y situada, y por otra alienta la comprensión de los y educadoras acerca de dicho problema, lo que mejora las posibilidades de apropiación de la solución y fortalece sus capacidades profesionales.

La investigación-acción como herramienta formativa tiene interesantes resultados en cuanto a transformación de actitudes, mayor autonomía profesional, mejora de capacidad de trabajo en equipo, aprendizaje activo en la construcción del saber y el desarrollo de habilidades de observación y análisis (Gollete y Lessard-Hébert, 1988).

Este componente formativo de la Investigación-acción la viene a situar como una estrategia adecuada al paradigma ecológico de la formación continua de los docentes, centrada en la escuela o institución escolar, y que ha surgido como una alternativa, en tanto respuesta, a los problemas más típicos de los procesos de “implantación” de la intervención educativa y en la formación de competencias (García, 2004) tales como resistencias al cambio, bajos niveles de sostenibilidad y apropiación.

4. TEORÍA DE LA MODIFICABILIDAD COGNITIVA ESTRUCTURAL Y LA MEDIACIÓN DEL APRENDIZAJE

De acuerdo a la Teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural (MCE) el desarrollo cognitivo de un sujeto no es solamente el resultado del proceso de maduración del

organismo humano ni un proceso de interacción independiente y autónomo del individuo con el mundo de los objetos, sino que es el resultado de un proceso en que intervienen tanto la exposición directa del individuo al mundo como situaciones de mediación, en las que otro individuo, se interpone entre el estímulo y el sujeto mediado con el propósito de que este último se beneficie de la experiencia (Feuerstein, 2000).

En ese sentido es posible identificar dos modalidades bajo las cuales el individuo se modifica. Una de ellas es por exposición directa a los diferentes estímulos en que el sujeto aprende por sí mismo a través de la relación con las personas, objetos y acontecimientos con que interactúa, y en que se modifica gracias a la retroalimentación que recibe en su contacto con el mundo, en una interacción que es universal, en gran medida incidental y no planificada. En la segunda modalidad en cambio, el sujeto se modifica gracias a un mediador que se interpone entre el niño y el medio ambiente y que asegura que los estímulos afectarán al individuo de una manera significativa. Esto fue denominado Experiencia de Aprendizaje Mediado (EAM) (Feuerstein, 1990). En ella el ser humano media al interponerse entre los determinantes socioculturales y el individuo que está siendo mediado, al seleccionar, enmarcar, organizar y planificar la aparición de los estímulos.

La EAM se caracteriza por la naturaleza y calidad de la interacción cuyo propósito es afectar el sistema cognitivo y afectivo del sujeto y provocar altos niveles de modificabilidad en él, con independencia de la edad, condición o fase del desarrollo en que se encuentre (Feuerstein, 1990).

Feuerstein (1990) señala que para que exista una EAM deben existir tres criterios considerados universales, sin los cuales una interacción no tendrá las cualidades necesarias, para ser considerada mediadora. En primer lugar, debe existir intencionalidad y reciprocidad en que la persona que media debe hacer explícita su intención y dónde surge la necesidad de la persona mediada de responder en la interacción. Muy relacionado con lo anterior, el mediador debe preocuparse que la interacción sea percibida como algo que va más allá del aquí y del ahora, es decir debe existir un sentido de trascendencia. El tercer criterio se refiere a la mediación del significado que responde a las preguntas del por qué y para qué. Estas preguntas se relacionan con la dimensión afectiva de la mediación, con lo que la persona que es mediada siente y valora.

Sumado a lo anterior, dependiendo de la experiencia de aprendizaje se deberán poner en juego otros criterios de mediación que son responsables de la diversificación de los estilos cognitivo y modos de respuesta a los estímulos. Estos criterios corresponden a la mediación de la regulación y control del comportamiento, del desafío, del sentimiento de competencia, del compartir, de la individualización, de la pertenencia, de la alternativa optimista, de la planificación de metas y del ser humano como entidad cambiante. Estos nueve criterios de mediación se aplican cuando se consideran necesarios, al reconocer ciertos comportamientos generales o específicos que se verían beneficiados al ser mediados bajo estos criterios (Feuerstein, 1990).

Desde este marco teórico surge un programa de formación focalizado en el contexto de la educación parvularia, que utiliza la investigación-acción como una herramienta para fortalecer la reflexión y análisis crítico de las prácticas que se realizan en las salas de clases de este nivel educativo. Las preguntas que guían esta investigación se centran en analizar cómo perciben las educadoras este espacio formativo considerando las habilidades y conocimientos que se potencian y en analizar el impacto de este programa en las prácticas de enseñanza que se realizan en las aulas.

5. LA EXPERIENCIA FORMATIVA: ESTRATEGIAS MEDIADORAS PARA FAVORECER EL APRENDIZAJE DESDE UN ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN, COMO PROPUESTA FORMATIVA

Esta experiencia fue desarrollada por un equipo del Centro de Desarrollo Cognitivo de la Universidad Diego Portales con educadoras de párvulos provenientes de una de las principales instituciones que proporcionan de educación parvularia (salas cuna y jardines infantiles) a niños desde los 3 meses a los 4 años de edad de sectores vulnerables. En la actualidad, se han desarrollado 3 cohortes formativas con un total de 250 educadoras participantes de todas las regiones del país.

El curso se denominó “*Estrategias Mediadoras para favorecer el Aprendizaje desde un enfoque de Investigación-Acción, como propuesta formativa*”, y es desarrollado desde Agosto de 2012 hasta la fecha. Tiene una duración de dos años, durante el primer año se focaliza principalmente en desarrollar el rol mediador en las educadoras, a través de metodologías de investigación - acción, principalmente vinculadas con herramientas de análisis y de mejora para su propia práctica educativa, a través del dispositivo de la videoformación. En este primer año, las educadoras asisten a dos jornadas presenciales, una durante el primer semestre y otra durante el segundo semestre, las que tienen una duración de 32 horas cada una. Una vez finalizado el primer curso presencial, las educadoras inician la video formación, en donde cada educadora graba en vídeo un segmento de 15 minutos de una actividad pedagógica desarrollada con los niños y lo sube a una plataforma moodle junto a una pauta de análisis de la interacción. Cada uno de esos vídeos es revisado y retroalimentado por un tutor, quien tiene permanente contacto con las educadoras a su cargo mediante los diversos canales de comunicación que ofrece la plataforma. Este proceso se realiza en tres ocasiones durante el primer año del curso.

Principalmente, los contenidos del curso en su primer año favorecen un enfoque socioconstructivista del aprendizaje, dando cuenta de la importancia de la construcción del conocimiento en la primera infancia, desde una mirada ecológica del desarrollo humano. Los principales temas revisados son:

- Contextualización respecto a la concepción de inteligencia y la relación enseñanza-aprendizaje-desarrollo, a partir de la cual se levanta el Sistema de creencias y necesidades a la base de la teoría de Modificabilidad Cognitiva Estructural (Feuerstein, 2000).
- Calidad de la interacción en el contexto de la Experiencia de Aprendizaje Mediado: para ello se conceptualizan y operacionalizan desde la práctica pedagógica, los Criterios de Mediación (Feuerstein, 2000) y los Estilo de interacción: Formulación de diversas estrategias de mediación, selección de estímulos, organización del ambiente, para favorecer el desarrollo de funciones cognitivas, como prerrequisitos del pensamiento en los párvulos.
- Conocimiento, comprensión y operacionalización de estrategias cognitivas transversales al currículum institucional, que se desprenden del conjunto de funciones cognitivas propias de la teoría Modificabilidad Cognitiva Estructural y factores no intelectivos implicados.

El segundo año de programa tiene fuerte énfasis en la formación de Comunidades de Aprendizaje a nivel regional, que trabajen desde una mirada de Investigación-Acción, y cuyo foco es generar planes de acción para el cambio en las prácticas de aula, detectando barreras al aprendizaje y la participación (Booth y Ainscow, 2012) y de planificación de innovaciones para abordarlas en los jardines que conforman esa agrupación de educadoras.

El fundamento de este programa es la construcción reflexiva y colaborativa de herramientas pedagógicas que permitan fomentar el desarrollo cognitivo y afectivo de los párvulos, enriqueciendo la calidad de las interacciones pedagógicas, considerando para ello las políticas a nivel nacional y el currículo de la institución de las educadoras. Sus focos principales son relevar el rol de la educadora de párvulos como mediadora de aprendizajes e investigadora en la acción pedagógica, promotora del desarrollo potencial de los niños y niñas a través de intervenciones contextualizadas, reflexivas e intencionadas.

En su propuesta metodológica este programa pretendió orientar la reflexión en torno a aspectos centrales de la práctica educativa de las educadoras de párvulos, por medio de la forma y proceso de la Investigación-Acción buscando incrementar la reflexión y el desarrollo de estrategias y prácticas de interacción mediada a implementar por las educadoras. Para lograr este proceso se planificó el trabajo desde una mirada constructiva del equipo, relevando que la docencia desarrollada debía ser coherente con el desarrollo de aprendizaje Mediado, por lo tanto cada jornada presencial era configurada como una experiencia dialógica, constructiva y reflexiva.

Cuadro 1. Cuadro Sinóptico de la Propuesta Formativa



6. METODOLOGÍA

Esta investigación utiliza un diseño mixto, al combinar métodos de recogida de datos cuantitativos y cualitativos. En una primera parte se analizan datos cualitativos provenientes de los reportes elaborados por las participantes al finalizar el curso y en una segunda parte, se selecciona una submuestra cuyo análisis se focaliza en las interacciones que se observan en las prácticas de enseñanza que desarrollan las educadoras. Este material proviene de los videos que son enviados por las participantes, como parte del proceso de video formación, y se constituyen en evidencia relevante, en tanto permiten observar en la cotidianidad de sus prácticas pedagógicas aspectos relacionados a la implementación de los criterios de mediación.

6.1. MUESTRA

La muestra corresponde a 43 educadoras de párvulo de los niveles sala cuna y jardín infantil y coordinadoras técnicas de los departamentos de educación regionales que participaron los años 2012 y 2013 en el programa formativo, que provienen de 6 regiones del país. En la primera parte de la investigación se incluyeron la totalidad de participantes en el curso, por lo que los únicos criterios de selección correspondían a autorizar la utilización del material con fines investigativos mediante la firma del respectivo consentimiento informado. En una segunda parte del estudio se seleccionaron 6 educadoras cuyas interacciones en sala de clases fueron analizadas. La selección de estas educadoras fue aleatoria no probabilística y corresponden a seis educadoras de párvulo de cinco regiones del país a quienes se les observó en tres ocasiones (al inicio, desarrollo y fin del proceso de formación en mediación). De estas 6 participantes, 5 se desempeñaban como educadoras de sala y una como coordinadora técnica del nivel regional (ver tabla 1). En el caso de esta última educadora, aun cuando no se desempeña cotidianamente en salas de clases se le solicitó que, para efectos de este curso realizara con cierta frecuencia actividades pedagógicas con niños, de modo que tuviera instancias en donde implementar los contenidos revisados.

Tabla 1. Descripción de las educadoras

| | Ciudad | Cargo | Nivel |
|---|--------------|----------------------|--|
| 1 | Santiago | Educadora de sala | Nivel medio mayor (3 años . 3 años 11 meses) |
| 2 | Santiago | Coordinadora técnica | |
| 3 | La Serena | Educadora de sala | Nivel medio mayor (3 años . 3 años 11 meses) |
| 4 | Curanilahue | Educadora de sala | Nivel Sala cuna (0 -1 año 11 meses) |
| 5 | Viña del Mar | Educadora de sala | Nivel medio menor (2 años – 2 años 11 meses) |
| 6 | Talca | Educadora de sala | Nivel medio menor (2 años – 2 años 11 meses) |

6.2. INSTRUMENTOS

En esta investigación se utilizaron dos instrumentos de recogida de datos. El primero corresponde a los informes de análisis y reflexión desarrolladas por las educadoras al término del programa de formación y que considera una serie de siete apartados en donde analizan y reflexionan respecto a las principales implicancias del programa formativo. El segundo instrumento corresponde a una pauta de análisis de interacciones videograbadas (Assael, 2015) la cual detalla los criterios de mediación que conforman una experiencia de aprendizaje mediado, junto con una serie de indicadores que permiten identificar estas interacciones.

6.3. ANÁLISIS DE DATOS

Con los informes desarrollados por las participantes se realizó un análisis cualitativo de contenido de codificación a nivel semántico y descriptivo, para la generación de categorías que reconstruyen los significados de las producciones narrativas analizadas (Mejía, 2004).

Los videos fueron analizados con la pauta descrita y apoyando en análisis en software Videograph, en donde se registró la frecuencia de aparición de los criterios de mediación considerados en la pauta. Se levantaron datos de tres momentos: al inicio, durante y al finalizar la experiencia (Agosto 2012-octubre 2012-julio 2013). El procedimiento de codificación inicial implicó la observación en dos ocasiones continuas de cada video, por parte de un codificador externo al programa y capacitado, a través del software para análisis de videos Videograph. En la segunda observación, y por cada vez que la educadora de párvulo observada ejecutaba un criterio de mediación, se codificaba como tal. De esta forma, se logró registrar las frecuencias de aparición de cada uno de los criterios de mediación.

El procedimiento de análisis implicó la transformación de dichas codificaciones en una base de datos por aparición y tiempo, a la cual se le aplicó realizó una prueba ANOVA de medidas repetidas teniendo presente las siguientes variables:

1ª Variable independiente intra: momento (3 niveles: inicio, desarrollo y después de la capacitación)

2ª Variable independiente intra: criterio de mediación (12 niveles: categorías)

Variable dependiente: frecuencia de aparición de los criterios de mediación

Los análisis cuantitativos se realizaron con el software SPSS versión 22.

7. RESULTADOS

7.1. ANÁLISIS DEL PROCESO DESDE LAS EDUCADORAS

Los informes elaborados por las participantes refieren principalmente a tres aspectos: aprendizajes y reflexiones a nivel personal; análisis de las implicancias de la investigación-acción y análisis del trabajo colectivo en comunidades de aprendizaje.

Sobre el primer punto, las educadoras identifican aprendizajes en dos niveles asociados, por una parte a habilidades importantes para su formación profesional y por otra, a prácticas pedagógicas que potencian la interacción mediada. En relación a las habilidades

que se mencionan destacan el desarrollo de una reflexión crítica vinculada a un proceso de análisis personal de las fortalezas y debilidades de la práctica pedagógica y a un continuo cuestionamiento de su quehacer, tal como puede revisarse en los siguientes extractos:

“Este proceso nos permite desarrollarnos y avanzar en nuestro rol como educadoras de párvulos con un pensamiento y análisis más crítico de nuestro propio quehacer, reconociendo nuestras fortalezas y competencias que cada una tiene y avanzando en nuestras debilidades como oportunidades de mejora”

“Fortalecer la autocrítica y mirarla como una herramienta valiosa para la práctica pedagógica y para la estimulación de los aprendizajes en los niños y niñas”

“Hay una actitud más auto crítica frente al trabajo, se desató la creatividad, para realizar nuevas cosas respecto al trabajo pedagógico”

Otra de las habilidades mencionadas por las participantes y vinculada al anterior punto, se relaciona con la auto-observación ligada al proceso de video-formación que incluía el curso y a la necesidad de remirar la práctica y tomar decisiones para generar cambios en estas, tal como se observa en las siguientes citas:

“[...] allí descubrí que debía fortalecer muchas acciones, pero sobre todo mis interacciones, lo que más destaco de todo este proceso vivido fue la toma de decisiones, que es posible hacer un cambio sobre todo el empezar por uno mismo”

“La video formación para mí fue la clave para modificarme. Lo que me ha permitido, ser una evaluadora permanente de mi práctica pedagógica; permitiéndome planificar, realizar, observar mucho más críticamente mi práctica y realizar las mejoras, para volver a planificar, lo que llamamos mejora continua”

En relación a los aprendizajes plasmados en las prácticas pedagógicas, los participantes identifican cambios a nivel de sus ideas que se traducen en cambios en las formas de interacción que promueven con los niños y que potencialmente se observarán en el aprendizaje de los niños, tal como se observa a continuación:

“[...] este curso modifíco mi pensar, mi observar, y mi actuar”

“El remirar las prácticas pedagógicas, el permitirme desde mi multiplicidad de roles planificar y ejecutar pequeños cambios, me permite evaluar esta experiencia más que significativa, sino que transformadora”

“Siento que he logrado adquirir mayores conocimientos teóricos que han aportado y lo seguirán haciendo a mi quehacer en la práctica diaria, allí en el lugar donde plasman las teorías y las propuestas de cambio, apuntando al aprendizaje de los niños y niñas”

En relación a las implicancias de la investigación-acción, las participantes mencionan una serie de elementos que surgen desde la participación en este tipo de dispositivos. De estos se puede distinguir algunas habilidades que se potencian con este proceso, pero también un impacto en la práctica que realizan. Sobre las habilidades que las educadoras consideran que fueron potenciadas en el curso destacan la reflexión sobre la práctica y el desarrollo de un enfoque más crítico en el trabajo, como se puede revisar a continuación:

“Se visualiza la investigación como una práctica de reflexión, que permite ir corrigiendo, guiando y evaluando las decisiones acciones”

“[...] Generando un conocimiento práctico y una comprensión amplia e integral de la realidad educativa transformándose en un agente crítico y cuestionador de las políticas de la primera infancia con el fin de mejorar las practicas [...]”

Mencionan también que el proceso vivido potencia un mayor empoderamiento y liderazgo y la posibilidad de generar conocimiento práctico, articulado con la teoría. Esto se asocia a la percepción de estar realizando un trabajo más pertinente con la realidad local, tal como se visualiza en los siguientes extractos:

“Estamos comenzando a validar y confiar en la opinión de la educadora de párvulos [desde la mirada institucional como la personal], porque por muchos años éramos pasivas aceptantes”

“Tomamos decisiones para transformar el proceso y generar conocimiento práctico”

“A través de la investigación acción me fui haciendo parte de la práctica pedagógica desde un enfoque más pertinente, ya que las decisiones que se iban tomando eran netamente en función de la realidad vivida y no de márgenes pre establecido”

Las participantes identifican una vinculación clara entre el rol de educadora y el de investigadora en la acción, en donde el foco principal está en la práctica docente y en su mejora permanente. Asimismo, las educadoras consideran que la investigación-acción tiene un alcance ético, en cuanto a la coherencia con los fines que se persigue desde la tarea educativa, tal como puede revisarse a continuación:

“La educadora debe transformarse en investigadora de su “propio hacer”, partiendo de un diagnóstico, planificación, implementación y evaluación de su acción, generando un ciclo de mejora continua de su práctica pedagógica”

“La investigación acción es una forma de indagación ética en la que nosotros como educadora reflexionamos sobre cómo enseñar de una manera que sea consistente y coherente con sus valores y fines educativos”

La participación en un proceso de investigación-acción, de acuerdo a lo percibido por las educadoras llevaría a un cambio en las prácticas docentes y eventualmente en el

aprendizaje de los niños, tal como se observa en los siguientes extractos, que apuntan a la relevancia sobre el desarrollo de capacidades y habilidades por sobre los contenidos:

“Si esto lo realizamos desde los primeros niveles de la educación parvularia, estoy segura que tendremos niños y niñas más curiosos, cuestionadores, capaces de transformar su futuro y el nuestro para bien de su cultura”

“ [...] poner en juego todas las estrategias que hemos estado trabajando en conjunto, con el objetivo tan relevante de generar en el niño y niña una modificabilidad valiosa en su modo de aprender que lo lleve lejos en su crecimiento y que le permita explotar su potencial en toda su dimensión, no existiendo límite para desarrollar sus capacidades”

Por último, las educadoras mencionan el rol del aprendizaje colectivo vinculado a la conformación de comunidades de aprendizaje en el segundo año del programa. Al respecto, se destaca la conformación de un espacio de formación que vincula lo teórico con lo práctico y que potencia la auto-crítica, tal como se observa a continuación:

“Proceso que permite incrementar en las educadoras la reflexión crítica, la observación, el trabajo en equipo, la autoevaluación, la resolución de problemas, el análisis; permitiéndonos en éste caso mejorar, profundizar y clarificar paulatinamente saberes, conocimientos y por sobretodo mejorar la práctica pedagógica”

“Todo esto ha conllevado a la incorporación y resignificación de conceptos teóricos relacionados con las experiencias educativas, desarrollando una mirada focalizada para observar experiencias educativas para posteriormente mejorar las interacciones de las mismas”

En general, las educadoras consideran que este espacio de aprendizaje colectivo fue positivo, destacándose que facilitó la sistematización de acciones al interior de los jardines y el cumplimiento de metas y plazos comunes, tal como se refleja en las siguientes citas:

“Nos permitió organizar el trabajo, sistematizar, establecer plazos, consensuar y establecer acciones pertinentes”

“Existe mayor sistematicidad de acciones dentro de la comunidad y los establecimientos”

“El trabajo que nos planteamos en conjunto con nuestras colegas en Comunidad de Aprendizaje, lo evaluó como potente, desafiante, creativo”

Pese a lo anterior, las educadoras reconocen ciertas dificultades en el trabajo, vinculado a problemas con los medios de comunicación que utilizaban y a dificultades propias de los jardines, como la rotación de personal y la falta de tiempo para dedicarle a las tareas comprometidas. Algunas de estas ideas se pueden revisar a continuación:

“Fue difícil comunicarnos de forma adecuada y eficiente a través de otras vías de comunicación que no fueran los encuentros entre las profesionales, muchas veces por poca práctica en la utilización de las distintas redes de comunicación con las que contamos, lo cual perjudico de cierta manera el avanzar en pro de mejores resultados a partir de la conformación de nuestra comunidad de aprendizaje”

“[Hubo] dificultad para ejecutar el Plan en su totalidad por diferentes motivos: cambio de jardín, rotación de personal, tiempos asociados, coordinación con el resto de las tareas entre otros, afectaron el cumplimiento de plazos y acciones a realizar”

7.2. ANÁLISIS DE LAS INTERACCIONES DESARROLLAS POR LAS EDUCADORAS

Como una forma de profundizar en el cambio percibido por las educadoras se seleccionó una sub-muestra de seis participantes para analizar el cambio observado en sus prácticas pedagógicas, revisando las características de las interacciones que desarrollan.

Los análisis descriptivos muestran que aumentan el promedio de conductas de mediación a medida que avanza el programa de formación, tal como se presenta en la tabla 2:

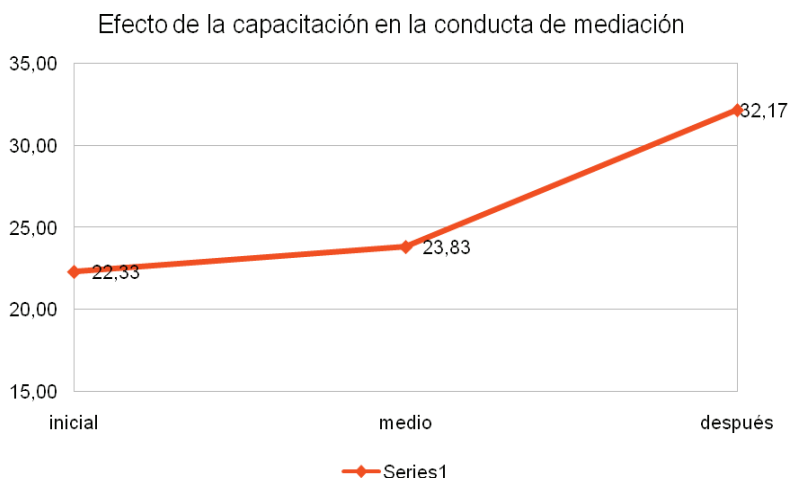
Tabla 2. Aparición de las conductas de mediación.

| Momento | Frecuencia aparición de conductas de mediación | |
|----------|--|------------------------|
| | Media | Dt (desviación típica) |
| Inicio | 1.861 | 0.440 |
| En medio | 1.986 | 0.451 |
| Después | 2.681 | 0.376 |

Los análisis realizados nos permiten reconocer que la variable momento es significativa, $F(1,2)=5.743$; $p=0.022$, de manera que se aprecian mayores conductas de mediación en el tercer momento.

Las diferencias entre el primer y el segundo momento, y el segundo y el tercer momento no son significativas ($p=0.57$ y $p=0.065$ respectivamente). La diferencia entre el primer momento y el último sí alcanza significación estadística ($p=0.031$). No obstante, observando el grafico 1, se puede observar el punto de inflexión en el incremento de presencia de indicadores de mediación en el momento 2, en donde aumenta de forma importante la cantidad de conductas de mediación por parte de las educadoras.

Gráfico 1. Frecuencia de conductas de mediación por momento.



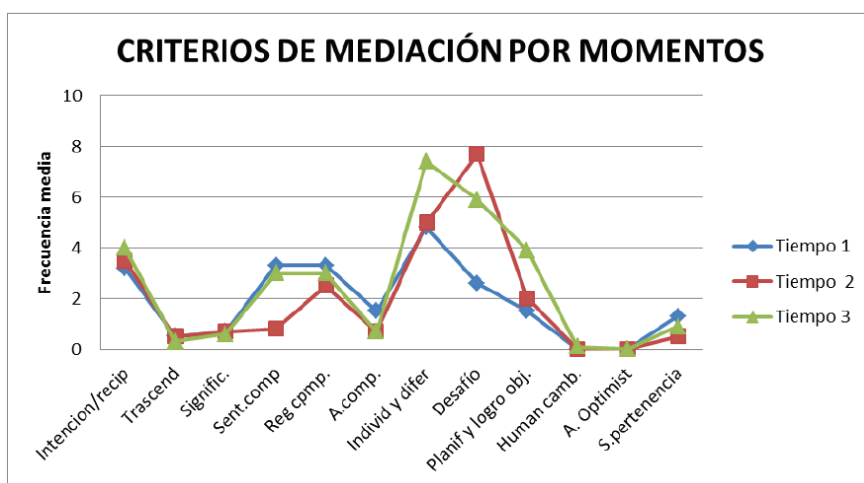
Respecto de la variable criterio de mediación, ésta también tiene un efecto significativo, $F(1,11)=13.139$; $p=0.000$. En este sentido, se puede apreciar que de manera general, los criterios de “individualización y diferenciación psicológica”, “desafío y búsqueda de la novedad” e “intencionalidad-reciprocidad”, son los que aparecen de manera más frecuente.

Tabla 3. Frecuencia de aparición de criterios de mediación por momentos.

| CRITERIO DE MEDIACIÓN | MOMENTO | | | | DS |
|---|---------|-------|-------|----------|-------|
| | INICIAL | MEDIO | FINAL | PROMEDIO | |
| Intencionalidad-Reciprocidad | 3 | 4 | 4 | 3,7 | 0.600 |
| Trascendencia | 1 | 1 | 0 | 0,7 | 0.382 |
| Significado | 1 | 1 | 1 | 1,0 | 0.192 |
| Sentimiento de competencia | 3 | 1 | 4 | 2,7 | 0.837 |
| Regulación del comportamiento | 3 | 3 | 3 | 3,0 | 0.502 |
| Compartir | 2 | 1 | 1 | 1,3 | 0.394 |
| Individualización y diferenciación psicológica | 5 | 5 | 8 | 6,0 | 0.944 |
| Desafío y búsqueda de la novedad | 2 | 8 | 6 | 5,3 | 1.380 |
| Planificación y logro de los objetivos | 2 | 2 | 4 | 2,7 | 0.906 |
| Conciencia del ser humano, como entidad cambiante | 0 | 0 | 0 | 0,0 | 0.056 |
| Búsqueda de una alternativa optimista | 0 | 0 | 0 | 0,0 | 0.000 |
| Sentimiento de pertenencia | 1 | 1 | 1 | 1,0 | 0.234 |

Finalmente, la interacción entre la variable momento y criterio también es significativa, $F(1,22)=2.167$, $p=0.005$, de manera que como se puede observar en el gráfico 2 no todas las conductas de mediación aparecen con mayor frecuencia en el tercer momento. Mientras que algunas conductas de mediación son frecuentes en los tres momentos (individualización e intencionalidad y reciprocidad) existen otras que se incrementan en los momentos posteriores, principalmente en el momento final, como se observa en el caso de la mediación de la planificación y logro de los objetivos.

Gráfico 2. Promedio de conductas de mediación por momento.



8. CONCLUSIÓN Y DISCUSIÓN

El desarrollo de la experiencia de formación con educadoras de párvulos da cuenta de una serie de elementos interesantes de tener en consideración para el desarrollo profesional docente en este nivel educativo. Analizar las implicancias propias del trabajo formativo con educadoras de párvulo es un aspecto relevante, dadas las particularidades del formato pedagógico en que se educa a niños de corta edad (Cherrington y Loveridge, 2014). Es frecuente que la tarea pedagógica que realizan las educadoras de párvulos sea percibida desde un enfoque asistencial, alejada de intencionalidad pedagógica (D'Achiardi, 2015). Este aspecto es uno de los elementos más críticos en la labor educativa de las educadoras de párvulos, ya que pone en cuestionamiento su sentido profesional. Por tanto, cualquier alternativa de desarrollo profesional docente debe estar especialmente focalizada en su profesionalización, de modo de entregar herramientas que promuevan su autonomía e identidad profesional (Bleach, 2014; Dalli, 2008; Linder et al., 2016).

Los resultados de esta investigación dan cuenta de elementos en esta línea. Estos estarían especialmente vinculados a la experiencia de investigación-acción desarrollada por las educadoras y se reflejaría en el empoderamiento y liderazgo que surge en el contexto

de la experiencia formativa, que propicia el surgimiento de un conocimiento pertinente con la realidad local. Estos resultados evidencian la progresiva autonomía profesional que perciben las educadoras, en tanto dejarían simplemente de implementar aquello definido desde la administración central para, desde la reflexión sobre la práctica y la auto observación, comenzar a ser productoras de un conocimiento más cercano a los contextos en los que se desempeñan. Esto implica necesariamente la idea de problematizar la propia práctica pedagógica, favorecer la autoconsciencia y la propia agencia de la educadora, en un contexto de enriquecimiento dialógico y apropiación transformadora de los repertorios culturales asociados al rol mediador, esto en particular considerando los desafíos de una enseñanza diversificada e inclusiva (Figueroa, 2016).

Dentro de los resultados de esta investigación, las educadoras destacan el desarrollo de una práctica reflexiva que promueve la vinculación teoría y práctica y ayuda a movilizar las ideas y creencias de las educadoras. En ese sentido, se podría sostener que uno de los principales mecanismos que explicarían el cambio percibido por las educadoras responde al desarrollo sistemático de una reflexión vinculada a las interacciones que desarrollan las educadoras. Esto se ve especialmente potenciado por el espacio de la video formación, herramienta que ha dado interesantes resultados en la formación de profesores (Maclean y White, 2007; Tochon, 2008; Tripp y Rich, 2012). El vínculo estrecho que se propicia entre video formación e investigación-acción y los elementos centrales de la Modificabilidad Cognitiva Estructural, son elementos que se potencian mutuamente, en tanto se conceptualizan como un espacio de reflexión en donde la educadora desarrolla la auto observación respecto de sus interacciones y recibe una retroalimentación desde el soporte que otorga la video formación, y a su vez activa el ciclo de investigación-acción, en donde reflexiona sobre su práctica, incorpora nuevos elementos a la interacción, evalúa sus resultados, reflexiona sobre ellos. Todo este proceso se encuentra siempre vinculado a un soporte teórico- práctico (teoría de la Modificabilidad Cognitiva y Experiencia de Aprendizaje Mediado) que progresivamente se consolida y que pasa a ser parte fundamental de los procesos reflexivos propios y compartidos. Estos componentes podrían dar una respuesta inicial al enriquecimiento de las prácticas que aparecen descendidas según Strasser et al. (2009), Treviño et al. (2015) y Leyva et al. (2015), referidas al desarrollo del vocabulario, de la comprensión, y al bajo desarrollo conceptual que las educadoras promueven.

Por su parte, el uso y desarrollo de la investigación-acción, y especialmente de la video formación, para la generación de espacios reflexivos se podría ver potenciado con mayor investigación en esta temática. A la luz de los resultados obtenidos, dos propuestas futuras de indagación educativa se levantan con fuerza. La primera de ellas dice relación con el uso e implicancias de la enseñanza del método investigación-acción, y del uso de la video formación en la formación inicial de docentes, realizando por ejemplo estudios que describan su aplicación y la evaluación de cambio en las creencias y estrategias que utilizan las futuras educadoras de párvulo. También podría profundizarse en la relación entre el tipo de reflexión pedagógica que emerge al hacer uso de dichas estrategias (investigación-acción y video formación) con aquellas experiencias donde no se utiliza. La segunda propuesta de futura indagación dice relación con investigación longitudinal en el uso de ambas estrategias, evaluando la consolidación del uso de la investigación-acción como estrategia de cohesión teoría/práctica, tanto para educadoras en formación, o bien educadoras de párvulo en ejercicio, a lo largo del tiempo; y de la video formación, como herramienta de retroalimentación de la propia práctica, poniendo foco en las fortalezas y desafíos

que plantea este tipo de estrategias en el uso cotidiano; y rescatando las modificaciones, limitaciones y experiencias de su implementación.

Pareciera urgente la búsqueda de instancias que permitan un mejor acopio de este tipo de indagación; y de la sistematización de experiencias de investigación que muestren diversos modelos de revisión, reflexión y cambio de las prácticas pedagógicas, en pro del fortalecimiento de la buena docencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Assael, C. (2015). *La construcción del otro desde los discursos e interacciones de docentes de educación básica, trabajando en aulas regulares con diversidad cognitiva y diversidad étnica: Búsqueda de conexiones entre la denominada educación inclusiva y la educación intercultural* (Tesis Doctoral). Universidad Santiago de Chile, Santiago, Chile.
- Bleach, J. (2014). Developing professionalism through reflective practice and ongoing professional development. *European Early Childhood Education Research Journal*, vol.22 (2), 185-197.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2012). *Guía para la inclusión educativa: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago: CSIE-FCF.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. Geelong: Deakin University Press.
- Cherrington, S. & Loveridge, J. (2014). Using video to promote early childhood teachers' thinking and reflection. *Teaching and Teacher Education*, vol.41 (1), 42-51.
- Cox, C. (2003). *Políticas educacionales en el cambio de siglo: La reforma del sistema escolar en Chile*. Santiago: Universitaria.
- D'Achiardi, M. (2015). Buenas prácticas pedagógicas en educación parvularia. Algunos aportes para la gestión del currículum. *Cuadernos de Educación*, vol.1 (67), 1-11. Recuperado el 20 de marzo de 2016 desde http://mailing.uahurtado.cl/cuaderno_educacion_67/pdf/articulo_buenas_practicas_67.pdf
- Dalli, C. (2008) Pedagogy, knowledge and collaboration: towards a ground-up perspective on professionalism. *European Early Childhood Research Journal*, vol.16 (2), 171-185.
- Elliott, J. (1994). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Eyzaguirre, B. y Fontaine, L. (2008). *Las escuelas que tenemos*. Santiago: CEP.
- Feuerstein, R. (2000). Mediated learning experience, instrumental enrichment and the learning propensity assessment device. In Interdisciplinary Council on Developmental and Learning Disorders (ICDL) (Ed.), *Clinical practice guidelines: Redefining the standards of care for infants, children and families with special needs* (pp. 557-578). Washington: ICDL Press.
- Feuerstein, R. (1990). The theory of structural cognitive modifiability. In B. Presseisen (Ed.), *Learning and Thinking Styles: Classroom Interaction* (pp. 68-134). Washington: National Education Association.
- Figueroa, I. (2016). Rol mediador de aprendizajes en Educación Parvularia: procesos de apropiación en el contexto de una propuesta formativa en aprendizaje mediado. *SUMMA Psicológica UST*, vol.13 (1), 33-44.
- García, D. (2004). Exploring connections between the construct of teacher efficacy and family involvement practices: Implications for urban teacher preparation. *Urban Education*, vol.39 (1), 290-315.
- Gollete, G. y Lessard-Hébert, M. (1988). *La investigación-acción. Sus funciones, su fundamento y su instrumentalización*. Barcelona: Laertes.
- Hyson, M., Tomlinson, H. & Morris, C. (2009). Quality improvement in early childhood teacher education: Faculty perspectives and recommendations for the future. *Early Childhood Research and Practice*, vol.11 (1), 1-17. Recuperado el 30 de marzo de 2016 desde <http://ecrp.uiuc.edu/v11n1/hyson.html>

- Imbernón, F. (2002). Reflexiones globales sobre la formación y el desarrollo profesional del profesorado en el Estado español y latinoamericano. *Educar*, vol.30 (1), 15-25.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (2005). Participatory Action Research: Communicative Action and the Public Sphere. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (pp. 559-603). London: SAGE Publications.
- Leyva, D., Weiland, C., Barata, M., Yoshikawa, H., Snow, C., Treviño, E. & Rolla, A. (2015). Teacher-child interactions in Chile and their associations with prekindergarten outcomes. *Child development*, vol. 86 (3), 781-799.
- Linder, S, Rembert, K., Simpson, A. & Ramey, M. (2016). A mixed-methods investigation of early childhood professional development for providers and recipients in the United States. *Professional Development in Education*, vol.42 (1), 123-149.
- Lingard, L., Albert, M. & Levinson, W. (2008). Grounded theory, mixed methods, and action research. *Bmj*, vol.337 (1), 459-461.
- Maclean, R. & White, S. (2007). Video reflection and the formation of teacher identity in a team of pre-service and experienced teachers. *Reflective Practice*, vol.8 (1), 47-60.
- Mejía, J. (2004). Sobre la investigación cualitativa. Nuevos conceptos y campos de desarrollo. *Investigaciones Sociales*, vol.8 (13), 277-299.
- Ministerio de Educación (2012). *Estándares orientadores para carreras de pedagogía en educación media*. Santiago: CIAE-CEPPE.
- Ministerio de Educación (2002). *Bases curriculares de la educación parvularia*. Santiago: Ministerio de educación.
- NICHD-ECCRN (2003). Does quality of child care affect child outcomes at age 4 ½?. *Developmental Psychology*, vol.39 (1), 451-469.
- OREALC/UNESCO (2016). *Estado del arte y criterios orientadores para la elaboración de políticas de formación y desarrollo profesional de docentes de primera infancia en América Latina y el Caribe*. Santiago: OREALC/UNESCO.
- Pardo, M. y Adlerstein, C. (2015). *Informe Nacional sobre Docentes para la Educación de la Primera Infancia: Chile*. Recuperado el 25 de Agosto de 2015 desde <http://www.politicadocentesalc.cl/images/stories/Biblioteca/Informe%20Primera%20Infancia%20CHILE%20WEB.pdf>
- Sheridan, S., Edwards, C., Marvin, C. & Knoche, L. (2009). Professional development in early childhood programs: process issues and research needs. *Early education and development*, vol.20 (3), 377-401.
- Strasser, K, Lissi, M. y Silva, M. (2009). Gestión del tiempo en 12 salas chilenas de Kindergarten: recreo, colación y algo de instrucción. *Psykhe*, vol.18 (1), 85-96.
- Sun, Y., Correa, M., Zapata, A., y Carrasco, D. (2011). Resultados: qué dice la Evaluación Docente acerca de la enseñanza en Chile. En J. Manzi, R. González & Y. Sun (Eds.), *La evaluación docente en Chile* (pp. 91-136). Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Tochon, F. (2008). A brief history of video feedback and its role in foreign language education. *CALICO Journal*, vol.25 (3), 420-435.
- Treviño, E., Varela, C., Romo, F. & Núñez, V. (2015). Presencia de lenguaje académico en las educadoras de párvulos y su relación con el desarrollo del lenguaje de los niños. *Calidad en la educación*, vol.1 (43), 137-168.
- Tripp, T. & Rich, P. (2012). The influence of video analysis on the process of teacher change. *Teaching and teacher education*, vol.28 (5), 728-739.
- UNESCO (2010). *Early Childhood Care and Education Regional Report: Latin America and the Caribbean*. Santiago: OREALC/UNESCO.
- UNESCO (2007). *Bases sólidas: atención y educación de la primera infancia. Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2007*. Bruselas: UNESCO.
- Venegas, P. y Campos, J. (2010). *Comunidades de aprendizaje: una estrategia de participación y desarrollo profesional docente en Chile*. Buenos Aires: Foro Latinoamericano de Políticas Educativas.