

Reflexión pedagógica de las educadoras de párvulos: racionalidades y contenidos

Johanna Cortés Véliz*

Recibido: 31/04/2014

Aceptado: 30/05/2014



Resumen

En esta investigación se indagó sobre la reflexión pedagógica que realiza un grupo de educadoras de párvulos de la ciudad de La Serena y Coquimbo. Se exploraron los contenidos de la reflexión y los niveles en los cuáles fluctúa, entendiendo por esto último la racionalidad en la que se sustenta. En el proceso se utilizó metodología cualitativa desde la perspectiva de la teoría fundamentada, y para ello, se realizaron entrevistas, observaciones y grupos de discusión. Los resultados muestran una tipología de reflexión como resultado de la conjugación entre contenidos y niveles. El principal aporte de este estudio es la categorización de los tipos de reflexión, la que puede constituirse en un apoyo para la comprensión del objeto de estudio y para los procesos de formación continua de las profesionales de la educación de párvulos.

Palabras Clave

Reflexión, racionalidad, educadoras de párvulos, tipología de reflexión.

Pedagogical Reflection of Nursery School Teachers. Rationales and Contents

Abstract

This research examines the pedagogical reflection of a group of nursery school teachers from La Serena and Coquimbo. The contents of the reflection and the levels in which it fluctuates were analyzed understanding by the latter the rationality upon which it sustains. In the process, qualitative methodology was employed from the perspective of the founded theory and for this purpose interviews, observations, and group discussions were developed. The results show a typology of reflection as a result of the conjugation between contents and levels. The main contribution of this research is the categorization of the types of reflection, which may become a support for the comprehension of the study object and for the processes of continuous formation of the nursery school teachers.

Key words

Reflection, rationality, nursery school teachers, typology of reflection.

* Fundación Integra, Región de Coquimbo, Chile. E-mail: johannacortez@yahoo.es

1. Introducción¹

Los estudios sobre el pensamiento del profesor siguen siendo claves para los procesos de cambio en la enseñanza y en la profesión (Cornejo, 2003). La reflexión ha logrado una vigencia cada vez mayor en forma conceptual y práctica, lo que ha llevado a considerar el desarrollo del pensamiento reflexivo —tanto en la formación inicial de docentes, como en la práctica diaria de quienes están en ejercicio—, un requisito para la mejora de la enseñanza y la profesión. Además, existe consenso en la comunidad científica y académica, que el ejercicio docente como «práctica reflexiva», genera un conocimiento imprescindible para el logro de una enseñanza más pertinente a la complejidad que presenta cada contexto educativo. En este sentido, la reflexión no sólo juega a favor de un mejor «desarrollo profesional docente», sino que se convierte en una condición necesaria para el ejercicio de la autonomía.

En la última década las investigaciones en torno a la práctica reflexiva señalan que ésta es fundamental para los procesos educativos, pues refuerza el desarrollo profesional docente a través del fortalecimiento de su saber, favoreciéndose una comprensión de las situaciones educativas en un contexto más amplio que supera la proximidad del aula, facilitando así el desarrollo del currículo de manera creativa y responsable en contextos cambiantes y complejos (Venegas & Campos, 2010).

Por otra parte, la reflexión permite una práctica educativa más consciente y, por tanto, más oportuna al desarrollo de los niños y niñas, pues, al ser usada como una estrategia para la autoevaluación, demuestra el valor que posee en la autorregulación, la autocrítica y en el efecto que ésta tiene en los ajustes a la planificación educativa (Gómez, 2008). En efecto, dado el potencial que tiene la reflexión sistemática sobre las inconsistencias de la práctica docente, es relevante considerarla como una herramienta de capacitación permanente del profesorado (Beas, Gómez & Thomsen, 2008), pudiendo considerarse como una estrategia de formación continua docente.

En el caso de las educadoras de párvulos en proceso de formación, el desarrollo de la reflexión mediante el acompañamiento de docentes a estudiantes, a través del enfoque de la argumentación práctica, es decir, de la explicitación de los saberes, el andamiaje, la utilización de recursos audiovisuales y la escritura (Guerra, 2009) puede generar una comprensión de su práctica más allá de lo intuitivo (Gervais & Correa, 2009).

El enfoque que prevalece en la práctica pedagógica, concibe el ejercicio profesional como la aplicación de un conjunto de procedimientos y técnicas en función de la búsqueda de las mejores alternativas para la solución de los problemas (Schön, 1998), lo que ha llevado a la concepción del currículo como un objeto de gestión (Gimeno, 1998), otorgándose importancia a la consecución de objetivos y a la búsqueda de los mejores medios para alcanzarlos. Bajo este enfoque la práctica pedagógica en el aula se ve reducida a un intercambio personal, concibiéndose como un proceso secuencial, llevado a cabo en espacios y tiempos determinados y controlada mediante procesos técnicos de planificación y evaluación, sin considerar las referencias contextuales y del contenido que se transmite en la enseñanza (Calvo, 2007). Desde esta mirada, las educadoras son consideradas intermedias y replicadoras de métodos y técnicas pedagógicas.

¹ Trabajo elaborada a partir de la tesis presentada para optar al grado de Magíster en Psicología Educacional en la Universidad de La Serena.

Sin embargo, la práctica educativa ha demostrado ser: “*algo fluido, difícil de captar en coordenadas simples por las múltiples determinantes, ideas, valores y usos pedagógicos, [...] siendo un proceso de co-determinación entre varios sujetos, donde se requiere de una constante coordinación de acciones*” (Bárcena, 2005: 159). La complejidad del proceso pedagógico en el aula está dada por la objetividad subjetiva de alumnos y profesores, cada uno y todos enraizados en sus historias personales y colectivas. Es una superposición de diferentes contextos: del hecho pedagógico, profesional y social, siendo los procesos educativos paradójales, contradictorios y ambiguos (Calvo, 2007).

Las situaciones problemáticas del aula se presentan a los docentes cargadas de una incertidumbre pedagógica respecto del tiempo oportuno y como un dilema valorativo, que está dado por la singularidad de las situaciones y la contradicción en la que se entra cuando existen propósitos o fines de igual valor, esto hace que la práctica docente tenga una dimensión interpretativa y valórica sobre la enseñanza (Bárcena, 2005), en este sentido: “*la reflexión parece ser un aspecto clave en la diferenciación entre la concepción del docente como técnico o como un auténtico profesional*” (Catalán, 2011: 193).

El ejercicio profesional docente basado en la mirada técnica de la práctica pedagógica, resultaría incongruente e insuficiente para abordar la complejidad, diversidad y dinamismo del proceso educativo dado los múltiples factores, ideas y valores que allí convergen. En este contexto, las educadoras de párvulos, como profesionales, están inmersas en una disonancia entre la normativa instrumental y la realidad del aula, conscientes o no de esta situación, necesariamente requieren de una práctica reflexiva para abordar su práctica pedagógica, por esto resulta especialmente relevante conocer el proceso reflexivo, es decir, qué piensan las educadoras de su práctica educativa y en qué niveles de racionalidad oscila esta reflexión.

La presente investigación se ha planteado la siguiente pregunta: ¿Qué tipo de reflexiones realiza un grupo de educadoras de párvulos de jardines infantiles de las comunas de La Serena y Coquimbo, sobre la práctica pedagógica que desarrollan con los niños y niñas de su nivel? Y como objetivo se propuso caracterizar el proceso reflexivo de un grupo de educadoras de párvulos de jardines infantiles, para generar orientaciones pedagógicas de desarrollo de una praxis² educativa.

El valor social de esta investigación está dada por la relevancia del proceso reflexivo en el desarrollo de los niños y niñas, pues son ellos los depositarios y receptores de esta reflexión y dado su estado de «inocencia» no les corresponde a ellos racionalizar la práctica del adulto, son las educadoras quienes han de enaltecer su hacer pedagógico en relación a la responsabilidad social que le corresponde a la educación de párvulos.

2. El pensamiento reflexivo

La capacidad humana de reflexión, se presenta como inherente a la persona, es un pensamiento lógico que posee cierta coherencia y orden. El Diccionario de la Real Academia Española (2001) señala que reflexionar significa “*considerar detenidamente una cosa*”, es una capacidad que poseen todas las personas, un tipo de pensamiento que nos aleja de la

2 La praxis es un tipo de actividad cuyo efecto no recae principalmente en algo exterior, sino sobre el individuo en tanto agente de la actuación, es un fin en sí misma (Bárcena, 2005). En educación corresponde a una práctica consciente.

distracción habitual y que permite liberarnos de la rigidez intelectual. Este pensamiento sería un logro individual, dado que requiere ir más allá del placer de la divagación y de la ocurrencia casual de ideas en la mente (Dewey, 1989). Surge ante la existencia de un estado de duda o perplejidad producto de un cambio o de un problema percibido que requiere detención y evaluación. En consecuencia, esta pausa requeriría de la suspensión de nuestras creencias, mientras se inicia un proceso de observación que conducirá a la obtención de datos. La propuesta de ideas no es un planteamiento inconexo, es más bien:

Una con-secuencia de ideas, esto es, una ordenación consecucional en la que cada una de ellas determina la siguiente como su resultado, mientras que cada resultado a su vez apunta y remite a las que le precedieron, [...] son unidades definidas ligadas entre sí, de modo que acaban produciendo un movimiento sostenido y dirigido a un fin común.

(Dewey, 1989: 25)

Por consiguiente, el establecimiento de la conclusión debe llevar a poder dar cuenta de la veracidad de las indicaciones que señalan las ideas sugeridas, conduciéndonos entonces a confirmar la creencia sobre la base de la evidencia empírica y racional mediante el “[...] examen activo persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende” (Dewey 1989: 22), es decir, es un proceso a través del cual se indaga y se someten a prueba las ideas, hasta obtener una conclusión, que suele ser aceptada, cuando ha sido probada en sus fundamentos.

Schön (1998) señala que la comprobación empírica de hipótesis cuando se reflexiona desde la acción, trasciende los límites de la experimentación controlada, pues el profesional en la práctica, es incapaz de dominar todas las variables y proteger su experimento de los cambios en el ambiente. Las variables están encerradas unas en otras y el investigador no puede separarlas, por lo que desde el punto de vista de la reflexión en la acción no es realmente un experimento, dado que el contexto práctico es diferente del contexto de la investigación, por lo que el experimento en la práctica tiene su particularidad.

En consonancia con este proceso de experimentación la reflexión posee un carácter interno, externo y orientado hacia la acción dado que:

Es un proceso dialéctico: mira al interior de nuestros procesos de pensamiento y al exterior de la situación en la que nos encontramos; cuando tenemos en cuenta la interacción de lo interno y lo externo, nuestra reflexión nos orienta al pensamiento y la acción más profundos, por lo tanto la reflexión es meta-pensamiento, ya que consideramos la relación entre nuestros pensamientos y acciones en un contexto determinado.

(Kemmis, 1999: 97)

En función de lo expuesto anteriormente, la reflexión, no sólo puede plantearse como una disposición de la persona, sino como una operación mental orientada al conocimiento analítico, mediante la cual la persona aprende de sus experiencias y reconstruye su conocimiento personal (Gómez, 2011). Esto se ve reflejado en las funciones cognitivas que habrían de activarse en el pensamiento reflexivo: capacidad para percibir e identificar un problema, selección de información relevante, interiorización y representación mental, amplitud y flexibilidad mental, conducta comparativa, pensamiento hipotético y evidencia lógica (Feuerstein, 1980; en Prieto, 1989).

La reflexión en y durante la acción, planteada por Schön (1998) corresponde a un pensamiento producido por el sujeto sobre su accionar, orientado a la comprensión al tratar un caso concreto generado por una situación inesperada, que al no resolverse mediante las respuestas espontáneas y rutinarias, requiere del desarrollo de otras respuestas. Si bien, este tipo de pensamiento carece de la sistematicidad y el necesario distanciamiento, se trata de una reflexión que lleva a pensar ágilmente, ideando y probando acciones, mientras se produce la acción y verificando la nueva comprensión de la situación.

La reflexión sobre la acción consistiría, entonces, en una visión retrospectiva sobre el proceso de la propia acción, mediante un distanciamiento con la situación vivenciada, pues el profesional necesita de analizar la situación identificada como problemática, los procedimientos utilizados, la elección de medios, los esquemas y creencias implicadas en el proceso. Ambos tipos de reflexiones vividas y llevadas a cabo en momentos diferentes, dotan de una particularidad, así los profesionales pueden encontrarse en procesos de reflexión inmediato o en procesos más prolongados y, por ello, el ritmo y la duración de los episodios varían con el ritmo y la duración de las situaciones (Schön, 1998).

A pesar de la enunciación de las características que posee el pensamiento reflexivo, éste no puede ser considerado como algo estático y personal, como una especie de meditación en la que una persona se complace con sus pensamientos. Tampoco ha de comprenderse como un proceso psicológico puramente interior, ya que está orientado a la acción: cuando se inicia la reflexión lo hacemos para evaluar algo sucedido y para prepararnos para la acción. En otros términos, la reflexión está orientada a la acción, es decir, es social, y política (Kemmis, 1999).

Su carácter social está dado porque las sugerencias, ideas y comprensiones que son algunos de los elementos constitutivos del pensamiento reflexivo, vienen del mundo social; por lo tanto, no es un proceso que se dé en forma individual y aislado, se desarrolla a partir de la interacción con otros, siendo una experiencia que se da en el arte de la conversación y la deliberación (Bárcena, 2005). Por lo demás, no es posible comprender una reflexión, sin establecer una relación con el contexto o situación.

La ideología da forma a la reflexión y ésta a su vez configura a la ideología. Tal relación dialéctica se da porque las ideas se forman por la vida social y las relaciones sociales de producción, en un proceso donde la historia, adapta el contenido y la forma de pensamiento y éste a su vez, es modelado por la praxis. En la reflexión surge lo que resulta problemático en la relación entre el pensamiento, la acción y el orden social, en la reflexión se elige pensar de acuerdo a las pautas sociales o se elige intervenir de acuerdo a una comunicación más racional y una toma de decisiones más justa (Kemmis, 1999). Por consiguiente, la consideración política de la reflexión, está dada por la misma detención y examen que se hace durante la reflexión, pues, se ha tomado consciencia como actor social de la influencia de la actuación, y dando con ello un impulso a la acción que va adquiriendo un significado y una importancia en relación a la situación.

La reflexión no es un proceso neutro, pues está al servicio de unos determinados intereses humanos, y en cada reflexión subyace una racionalidad que se sirve para uno u otro interés (Kemmis, 1999). Las racionalidades basadas en la forma de relación entre pensamiento y acción, como es sabido, obedecen a tres tipos: técnica, práctica y crítica. En la primera de ellas, el interés está centrado en la resolución de problemas y el conocimiento

que se genera es instrumental. En la racionalidad práctica subyace el interés por el bien mayor, el pensamiento está orientado a la deliberación y el conocimiento que genera son las interpretaciones del mundo social, mientras que en la racionalidad crítica, el interés está centrado en la develación de la manera en cómo la historia, ha proporcionado la forma y el contenido al pensamiento.

3. La reflexión pedagógica

Podemos distinguir, dentro de la teoría educativa, cuatro discursos fundamentales relacionados con la práctica educativa, que se desarrollan entre las coordenadas de lo prescriptivo y lo descriptivo; lo particular y lo general (Bárcena, 2005). A partir de ellos es que se tiene la idea que la educación puede ser el resultado de un proceso inductivo de la observación y la descripción de lo que los alumnos pueden o no hacer, o bien como el resultado de un proceso deductivo que señala y prescribe lo que alumnos deben hacer, sin embargo, ambos discursos no producen la práctica pedagógica (Van Manen, 1998). Dado que la complejidad de ésta es mayor y en su esencia reside la inestabilidad, la práctica pedagógica no es reducible a la mera aplicación de técnicas, dado que: “[...]la educación es por sobre todo una relación que se desenvuelve en plena ambivalencia e incertidumbre (con respecto a los fines, medios y resultados)” (Bárcena, 2005: 12).

A pesar de que en el contexto escolar los docentes se esmeran por controlar los factores que puedan influir en su práctica pedagógica mediante la planificación detallada y minuciosa de sus clases y, en la aplicación rigurosa de programas y proyectos, no existe como señala Gimeno (1998) una única e indiscutible forma de abordar la práctica que se considere correcta, pues las finalidades educativas son complejas y conflictivas, los contenidos son diversos y las tradiciones metodológicas son diferentes, esto hace que no sea posible que un conocimiento tecnológico pueda controlar la práctica en todos sus extremos.

En esta concepción de la práctica pedagógica, la reflexión surge como una necesidad de actuación mientras se está inmerso en la situación práctica (Bárcena, 2005). En el terreno educativo, la reflexión tiene cierta implicancia, ya que no basta sólo con pensar sobre las situaciones educativas, pues ésta conlleva una connotación de deliberación, de la toma de decisiones sobre las diferentes alternativas de actuación (Van Manen, 1998). La deliberación es una especie de indagación, una modalidad de investigación que se requiere para la resolución de problemas en los que necesariamente se hacen elecciones, se construyen juicios y se toman decisiones en contextos de indeterminación y contingencia. La deliberación se sitúa más allá de la aplicación de principios generales y es, distintivamente ética, porque se define por el bienestar y el beneficio para el alumno circunscrito a un espacio y un tiempo dado y no por su abstracción y universalidad (Bárcena, 2005).

Para la realización de esta deliberación se hace necesaria una especial sensibilidad en la situación educativa orientada hacia el otro, es lo que Van Manen (1998) denomina el tacto pedagógico, que se corresponde con la capacidad de percepción de las situaciones cuando no poseemos algún conocimiento derivado de principios generales. Como las circunstancias siempre son variables e irrepetibles porque los alumnos son distintos, el docente cambia, el ambiente varía, y se vuelve necesario afrontar situaciones inesperadas. El tacto sería, justamente, esa capacidad de juicio y la habilidad para tomar decisiones, en situaciones únicas e inciertas, orientado por la satisfacción del bien superior. La práctica reflexiva es pedagógicamente necesaria, pues para lograr que el docente considere los aspectos éticos de su práctica, tendrá que tener como criterio a la base, la orientación hacia

el beneficio de las personas involucradas en su práctica (Bárcena, 2005).

Pero, en el contexto educativo, no todos los docentes son sensibles a los mismos acontecimientos o incidentes, a los mismos lugares o tiempos: los climas varían; sin embargo, se podrían señalar alguno de los motores que podrían generar la reflexión en los docentes: problemas o crisis que hay que resolver, lucha contra la rutina, decisiones que hay que tomar, autoevaluación de la acción, deseo de comprender lo que pasa, actividad que no consigue su objetivo, resistencia, injusticia inaceptable, conversación con colegas, alumnos, apoderados, entre otros (Brubacher, Case & Reagan, 2000).

La reflexión pedagógica no es una experiencia que se haga abstrayéndose del contexto social en el que ocurre, sino más bien, considera las condiciones que marcan la práctica docente e incluso trata de dar un paso más allá, intentando develar el origen sociohistórico de la práctica y los intereses a los cuales sirve. Por esta razón, la reflexión pedagógica adquiere un carácter crítico, al tensionar las formas de enseñanza, su estructura institucional y el sentido y los intereses que las sostienen. Lo anterior llevaría a identificar aquellas situaciones que se consideran normales y válidas en el contexto educativo, por lo cual resultaban incuestionables y que a través de la reflexión se van develando para luego ser llevadas a cabo de otra forma (Smyth, 1992 & Kemmis, 1989; en Contreras, 1999).

4. Niveles de reflexión pedagógica

La reflexión pedagógica, como se ha evidenciado, se orienta en determinados intereses, esto hace que *“Las tres formas de ciencia a las que se refiere Habermas (empírica-analítica, interpretativa y crítica) y los respectivos intereses que la constituyen sean tan característicos de la reflexión como lo son de la ciencia”* (Kemmis, 1999: 102). En esta misma línea argumentativa, Van Mannen, (1998) distingue tres niveles jerárquicos de la reflexión en el ámbito educativo: instrumental, contextual y crítico.

En el nivel instrumental de la racionalidad técnica, la reflexión aparece como un soporte instrumental, es decir, se basa en la preocupación por la aplicación eficiente y eficaz del conocimiento educativo para alcanzar unos fines dados. En este nivel ni los fines, ni el contexto institucional de aula, escuela, comunidad y sociedad constituyen una problemática; la relevancia de los fines está por sobre los medios siendo de gran importancia el producto.

Un segundo nivel corresponde a una concepción de la acción consistente en una reflexión que busca explicar y clarificar las suposiciones y predisposiciones que subyacen a los asuntos prácticos y, de ese modo, juzgar las consecuencias educativas que conlleva la acción. En este nivel, se considera que toda acción va unida a un compromiso de valor particular orientada a ciertos fines educativos. Posee a la base la racionalidad práctica, pues considera la enseñanza como una actividad única y singular, en la que converge lo inesperado. En este sentido, lo que adquiere relevancia, es la realización de los valores en la propia acción, pues los fines no son productos a alcanzar, sino más bien orientaciones por lo que debiera guiarse. La reflexión se basa en el contexto y las dinámicas sociales en el cual se está inserto y, en ella, el encuadre de la situación es fundamental, dado que en la práctica los casos se consideran únicos. En este proceso no se separan los fines de los medios, sino que se busca la mejor alternativa en función del bien mayor (Schön, 1998).

El último nivel corresponde a la reflexión crítica, la que incorpora criterios morales y

éticos dentro del discurso sobre la acción práctica. En este nivel las preguntas centrales cuestionan qué objetivos educativos, experiencias y actividades conducen las formas de vida influidas por el interés de la justicia y la equidad. En síntesis, el pensamiento reflexivo puede fluctuar en los distintos niveles, según se conduzca hacia diferentes aspectos del quehacer educativo; sin embargo, es conveniente que pueda trascender los límites de las situaciones específicas del aula, avanzando hacia la identificación de las consecuencias éticas y políticas de la actuación con el fin de transformar la realidad, mediante el establecimiento de un trabajo integrado a la comunidad poniendo especial interés en los valores de justicia y equidad (Contreras, 1999).

5. Metodología

Se trata de una investigación descriptiva de tipo cualitativa con un enfoque epistemológico interpretativo, pues se asume que la realidad se construye socialmente por medio de los símbolos y significados que las personas le atribuyen. Se consideró como aproximación metodológica la teoría fundamentada, en tanto se pretende ofrecer una explicación, no sólo en términos de los contenidos de la reflexión de las educadoras, sino también aportar con elaboraciones proposicionales respecto de la interacción entre el contenido de la reflexión y su nivel alcanzando, lo que permite a nivel conceptual poder caracterizar la reflexión como proceso social y pedagógico (Flick, 2004; Pérez, 1998).

6. Muestra y criterios de selección

La muestra fue intencional y homogénea bajo un criterio lógico (Sandoval, 1996), lo que significó trabajar todos los casos que reunieran los siguientes criterios: educadoras de párvulos que se desempeñaran en aula de establecimientos de jardines infantiles de una Fundación Educacional de las comunas de La Serena y Coquimbo con edades entre 30 y 45 años y que contarán con una experiencia laboral de cinco a diez años.

En relación al primer criterio, la elección radica en que fueran profesionales que se desempeñaran en aula, ya que es en ese contexto donde se generan las reflexiones frente a las problemáticas que viven en la interacción pedagógica con los niños, niñas, sus familias y la comunidad.

El segundo criterio se debe a que las docentes en su trayectoria van construyendo un saber profesional y esto permite que las más experimentadas puedan identificar y comprender de mejor manera una situación problemática en el aula. Esto se debe a que gran parte de la rutina y los contenidos están en sus esquemas, lo que les permite considerar los indicios del entorno y las estrategias adecuadas (Spark-Langer & Colton, 1991; en Brubacher, Case & Reagan, 2000), además es un período de tiempo en que la experiencia y el conocimiento profesional han permitido avanzar hacia niveles de madurez laboral para desarrollar procesos de reflexión pedagógica.

La muestra estuvo conformada por siete educadoras de párvulos, ocurriendo mortalidad experimental dado que una de ellas presentó una licencia médica prolongada durante la investigación, quedando sólo seis de ellas.

7. Procedimientos de recolección de datos

Las técnicas para la recolección de información seleccionadas fueron las siguientes:

1. **Observación:** el tipo de observación desarrollado fue naturalista-participante. Las

observaciones se realizaron en las reuniones de planificación de las profesionales y técnicos del establecimiento, realizándose diez observaciones en total.

2. **Entrevista en profundidad:** se consideró esta técnica como apropiada para conocer los contenidos y niveles de reflexión de las educadoras, sugiriendo a nuestras entrevistadas algunos temas ejes con la finalidad de que fueran expresando sus pensamientos en un nivel no formal, en un estilo libre y conversacional (Pérez, 1998). Se utilizó la entrevista estandarizada no programada, lo que implicó que no existiera una secuencia de preguntas satisfactorias para todas las participantes. Interesaba más la equivalencia del significado para todas las entrevistadas a través del estudio de sus diferentes respuestas, de tal manera que la conversación se ordenó a la medida de cada una de ellas (Denzin, 1970; en Valles, 1999). Los temas planteados en las entrevistas giraron en relación a problemáticas que se presentan en su contexto educativo y que viven a diario, autoevaluación, deseo de comprender lo que ocurre en su contexto, acontecimientos o incidentes, tensiones y contradicciones de la práctica pedagógica y características del contexto en que se desarrolla su trabajo. Se realizaron ocho entrevistas en total.
3. **Grupo de discusión:** se utilizó esta técnica para complementar la recogida de información sobre los niveles de reflexión de las profesionales. Mediante la conversación surgió una instancia de reflexión colectiva, en la que se pudo visualizar los niveles de reflexión de las participantes. En esta instancia participaron las seis educadoras y la investigadora que asumió el rol de moderadora. El diálogo se realizó sin mayor direccionalidad, permitiendo que la interacción entre las participantes se diera con naturalidad. Se realizó un grupo de discusión.

8. Procedimiento de análisis de datos

En concordancia con la aproximación metodológica, el proceso análisis se realizó con el método de comparación constante de los incidentes, partiendo por una codificación abierta; luego se dio paso a la codificación axial y finalmente a la codificación selectiva. Se asumió, de este modo, que la codificación es la forma de representar el tratamiento de la información a través del desglose, conceptualización y la nueva congregación de los datos (Flick, 2004).

1. **Codificación abierta:** se realizó la codificación mediante categorías que emergieron desde los datos en bruto obteniéndose 17 códigos iniciales a los que se asignó un nombre categorial, asegurando así que fueran de tipo sustantiva, es decir, empleando conceptos que las mismas profesionales planteaban. En forma paralela se realizó un análisis del contenido desde la perspectiva relacional en una dirección estructural:

La perspectiva estructural parte del supuesto genérico de que la realidad objeto de estudio, está básicamente conformada por un conjunto de elementos interrelacionados en una determinada forma, que se define como tales elementos en y por esas relaciones y que a través de ellas constituyen la referida realidad como totalidad coherente.

(Navarro & Díaz 1995: 190)

En este caso, para describir la reflexión de las educadoras fue necesario, en primera instancia, considerar que la realidad objeto de estudio, es decir, la reflexión, estaba conformada por un conjunto de elementos. Para ello se hizo referencia a la definición propuesta por

Dewey (1989) para identificar la interrelación de tales elementos en el corpus del texto. Esto permitió reconocer la existencia del proceso reflexivo de las profesionales.

2. **Codificación axial:** tal como lo describen Strauss y Corbin (2002), la finalidad de la codificación axial consiste en un reagrupamiento de los datos obtenidos en el proceso de codificación abierta para relacionarlos con subcategorías que permitan la formulación de explicaciones más amplias y precisas sobre el objeto de estudio.

9. Resultados

Tipo de reflexión pedagógica de las educadoras de párvulos

La elaboración de esta tipología responde a los objetivos planteados en esta investigación y se generaron al poner en relación los contenidos de la reflexión provenientes de los datos obtenidos, mediante el trabajo de campo y los niveles de reflexión propuestos por Van Manen (1998) que han servido de marco referencial.

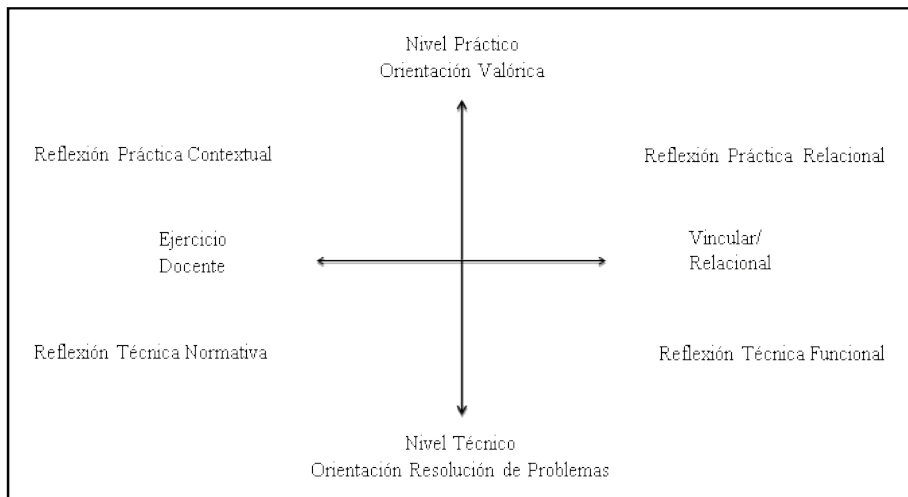


Figura N°1: Diagrama de la tipología de reflexión pedagógica de las educadoras de párvulos. Racionalidades y contenidos.

Reflexión práctica contextual: se refiere al pensamiento que realiza la educadora de párvulos sobre su ejercicio docente en un contexto social, con una orientación de tipo valórica juzgando lo apropiado de las acciones en el contexto y orientándose hacia los fines. Corresponde a una mirada sobre el ejercicio docente en relación a la educación de los párvulos desde la responsabilidad y la función social que le compete, dada la relevancia de la etapa de vida en la que están los niños y niñas. Es una reflexión que evoca la conciencia sobre el rol de la educadora, pues, se percibe en una posición relevante respecto de su actuación en la formación de los niños y niñas. En este tipo de reflexión los niños y niñas están presentes a través de la visión de la infancia que las educadoras tienen y en función de ello, articulan sus creencias sobre su quehacer pedagógico.

Reflexión práctica relacional: se refiere al tipo de pensamiento que realiza la educadora de párvulos sobre la dimensión relacional y vincular de la interacción educativa reconociendo lo fundamental de ésta en el desarrollo y en la vida de las personas. Posee una orientación valórica juzgando las consecuencias educativas que conllevan determinadas

acciones en el ámbito relacional. Los niños y niñas son el eje central de este tipo de reflexión, pues se considera fundamental la vinculación afectiva como un fin en sí mismo y no como un medio para lograr determinadas metas. Esta reflexión, va más allá de la interacción educativa de los educadores y niños, dado que se centra fundamentalmente en la relación vincular de los niños con los adultos significativos de su núcleo familiar.

Reflexión técnica normativa: se refiere al tipo de pensamiento que realiza la educadora de párvulos de orden operativo que tiene como objetivo solucionar problemas. Se orienta al rol docente dentro del contexto de aula y de jardín infantil, sin traspasar los límites institucionales y se refiere a las funciones de carácter técnico. En este tipo de reflexión se delibera en relación las estrategias de enseñanza, la planificación y la evaluación en función de logros concretos referidos a aprendizajes de los niños y las niñas.

Reflexión técnica funcional: se refiere al tipo de pensamiento que realiza la educadora de párvulos que se orienta a la solución de problemas, en este caso en el ámbito relacional de los niños y niñas. Se releva la importancia de la relación vincular con los párvulos dentro del contexto educativo del jardín infantil con los adultos como un medio privilegiado para lograr determinadas metas educativas.

10. Conclusiones

Los resultados respecto de los tipos de reflexión permiten señalar que las educadoras están centradas, principalmente, en la reflexión técnica normativa, técnica funcional y escasamente en una reflexión de tipo práctica relacional. Si bien surgen cuatro tipos de reflexión como resultado de esta investigación, la reflexión práctico contextual se manifiesta mínimamente.

Las educadoras han moldeado esta reflexión en su contexto como resultado de la racionalidad operante a nivel institucional; en consecuencia, es poco factible esperar un nivel de reflexión crítico en esta realidad, permeada por un enfoque de gestión en que el currículum, como sostiene Gimeno (1998), es objeto de gestión y no de construcción y reconstrucción en el que hacer pedagógico. Como señala Freire (1994: 13) “*La ideología dominante no sólo opaca la realidad si no que, nos vuelve miopes*”. En este marco, cobra vigencia el pensamiento de autores como Kemmis (1999), Giroux (1997) y el propio Freire (1994) cuando señalan que los docentes no son neutrales en su quehacer, ni en su pensamiento: toda reflexión es política porque sirve a determinados fines.

El lenguaje institucionalizado y el énfasis técnico de las reflexiones de las educadoras, dan cuenta de una rutinización del intelecto (Bazán, 2008), ocasionado por la cultura institucional determinista, tecnicista, controladora y, por una desintelectualización y proletarización de la actividad de las docentes, relegada a la mera ejecución. Así, podemos afirmar que, es altamente probable, que educadoras en situaciones y condiciones similares a las participantes en este estudio desarrollen una generalización naturalista (Stake, 1998).

Esta escasa reflexión de las educadoras lleva a la pérdida gradual de su libertad intelectual, por lo que quedan expuestas al vaivén de administraciones educativas que no favorecen el desarrollo integral y superior de los niños y niñas, careciendo, además, de argumentos para mantener posiciones pedagógicas que les permitan resguardar los sentidos profundos de la educación de párvulos. Dicho nivel de reflexión afectaría de manera crucial el desarrollo de los niños y niñas, ya que no es conveniente cimentar una práctica pedagógica

sólo sobre la base de ideas aprendidas y creencias que no son sometidas, permanentemente, a examen. Esto generaría que la actuación se oriente sólo a la aplicación repetida de determinadas formas de actuación y; por lo tanto, podría ocurrir que no se visualice al niño/niña, sus familias y la comunidad, en su singularidad y diversidad, corriéndose el riesgo de homogeneizarlos, asimilarlos y normalizarlos en una visión monocultural (Bazán, 2008; Giroux, 1997; Venegas & Campos, 2010).

Que la reflexión de las educadoras sea sólo de tipo técnica normativa y funcional, podría desvirtuar también los sentidos profundos de la educación de párvulos, que es acompañar, facilitar, mediar, el desarrollo armónico de los niños y niñas en una etapa en la que se sientan las bases de procesos humanos de desarrollo en el plano físico, afectivo, espiritual, cognitivo, social y artístico, entre otros, privilegiando sólo lo que resulte funcional al sistema económico dominante. En este mismo sentido, se produciría una descontextualización de la práctica pedagógica del complejo escenario social, cultural y ambiental y; por lo tanto, la direccionalidad de la educación, se daría sólo en función de las demandas económicas. Ambos aspectos desvirtúan la educación de sus sentidos y fines, ya que ésta no consiste en adaptar a quienes llegan a un mundo dado, consiste en crear las condiciones para que los niños y niñas sean capaces de crear juntos una sociedad habitable, democrática y saludable (Meirieu, 2010).

Conocer el tipo de reflexión que desarrollan las educadoras de párvulos constituye un aporte para generar propuestas de desarrollo profesional, al reconocer el potencial que poseen las educadoras, para tensionar y profundizar el sentido de su práctica pedagógica. Al respecto, se vuelve necesario, rescatar las capacidades y actitudes de las educadoras, fortaleciéndolas en una orientación valórica y crítica, fomentando pensar sobre cómo pensamos y por qué se piensa de esa manera.

Esta investigación puede ser un aporte que proporcione focos de reflexión sobre los contenidos, para favorecer la planificación de capacitaciones en reflexión colectiva y sistemática, facilitando así la selección de temáticas pertinentes y relevantes para las educadoras y remitir, de igual modo, la reflexión hacia ámbitos específicos donde surgen las problemáticas en el quehacer cotidiano (Catalán, 2011).

Finalmente esta investigación ha permitido resignificar la reflexión pedagógica de las educadoras de párvulos, los aportes ofrecidos sobre qué piensan las profesionales desde un punto de vista que incorpora las razones justificativas que ellas proporcionan para sus actos interpretativos y la conjugación de los contenidos con los niveles de la reflexión. Ofrece, al mismo tiempo, puntos de referencia que permitirían una mejor comprensión del pensamiento de las educadoras de párvulos, desde un punto de vista idiosincrásico, contextual y subjetivo.

Referencias Bibliográficas

BÁRCENA, F. (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. Barcelona: Paidós.

BAZÁN, D. (2008). *El oficio del pedagogo. Aportes para la construcción de una práctica reflexiva en la escuela*. Rosario: Homo Sapiens.

- BEAS, J., GÓMEZ, V. & THOMSEN, P. (2008). “¿Cómo cambian los profesores con la práctica reflexiva?” En: Cornejo & Fuentealba (eds.): *Prácticas reflexivas para la formación profesional docente: ¿qué las hace eficaces?* Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez, 113–139.
- BRUBACHER, J., CASER, C. & REAGAN, T. (2000). *Cómo ser un docente reflexivo*. Barcelona: Gedisa.
- CALVO, C. (2007). *Del mapa escolar al territorio educativo. Diseñando la escuela desde la educación*. La Serena, Chile: Nueva Mirada.
- CATALÁN, J. (ed.) (2011). *Psicología educacional. Proponiendo rumbos, problemáticas y aportaciones*. La Serena, Chile: Editorial Universidad de La Serena.
- CONTRERAS, J. (1999). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- CORNEJO, J. (2003). “El pensamiento reflexivo entre profesores”. *Pensamiento Educativo*, 32(1), 343–373.
- CORNEJO, J. & FUENTEALBA, R. (2008). *Prácticas reflexivas para la formación profesional docente: ¿qué las hace eficaces?* Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez.
- DEWEY, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- ELLIOT, J. (1996). *El cambio educativo desde la investigación–acción*. Madrid: Morata.
- ELLIOT, J. (1999). “La relación entre comprender y desarrollar el pensamiento de los docentes”. En: Pérez Gómez, Barquín & Angulo (eds.). *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid: Akal, 364–378.
- ERAZO–JIMÉNEZ, M. (2009). “Práctica reflexiva como estrategia de desarrollo profesional: presencia y estructura en reuniones docentes”. *Educación y Educadores*, 12(2), 47–74.
- FLICK, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- FREIRE, P. (1994). *Cartas a quién pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- GERVAIS, C. & CORREA, E. (2009). “Explicitación del saber de experiencia de los profesores en el contexto de las prácticas docentes: un marco conceptual y metodológico”. *Íkala. Revista de Lenguaje y Cultura*, 9(15), 141–167.
- GIMENO, J. (1998). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- GIROUX, H. (1997). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

- GÓMEZ, M. (2011). *Desarrollo profesional del maestro. Competencia reflexiva*. Tesis para la obtención del grado de Doctor en Pedagogía, Universitat de Lleida, Lérida, España.
- GÓMEZ, V. (2008). “La práctica reflexiva como estrategia de autoevaluación de las prácticas de enseñanza en los profesores en servicio”. *Pensamiento Educativo*, 43(2), 271–283.
- KEMMIS, S. (1999). “La investigación–acción y la política de reflexión”. En: Pérez Gómez, Barquín & Angulo (eds.). *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid: Akal, 95–118.
- MEIRIEU, P. (2010). *Una llamada de atención. Carta a los mayores sobre los niños de hoy*. Madrid: Ariel.
- NAVARRO, P. & DÍAZ, C. (1995). “Análisis de contenido”. En: Delgado & Gutiérrez (coords.). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis, 177–224.
- PÉREZ, G. (1998). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes II. Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.
- PERRENOUD, F. (2001). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- PRIETO, M. D. (1989). *Modificabilidad cognitiva y P.E.I.* Madrid: Bruño.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA [RAE] (2001). *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe.
- RODRÍGUEZ, G., GIL, J. & GARCÍA, E. (1999) *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Ediciones Aljibe.
- SANDOVAL, C. (1996) *Investigación cualitativa*. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.
- SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- SCHÖN, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- STAKE, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- STRAUSS, A. & CORBIN, J. (2002) *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para realizar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- VALLES, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y profesional*. Madrid: Síntesis.

VAN MANEN, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.

VENEGAS, P. & CAMPOS, J. (2010). *Comunidades de aprendizaje: una estrategia de participación y desarrollo profesional docente en Chile*. Buenos Aires: Foro Latinoamericano de Políticas Educativas [FLAPE], Serie Ensayos e Investigaciones N° 1.