



UNIVERSIDAD
DE ATACAMA

FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN BÁSICA

**“CONSTELACIONES DE AFECTIVIDAD DISCIPLINAR EN LA FORMACIÓN
PRÁCTICA DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN PARA LA PRIMERA
INFANCIA”**

Seminario para optar al grado académico de Magíster en Investigación Educacional

Profesor Tutor: Francisco José Lería Dulčić

María Natalia Salinas Olivares

Copiapó, Chile

TABLA DE CONTENIDOS

RESUMEN	v
ABSTRACT.....	vi
1. INTRODUCCIÓN	7
2. CONTEXTO DEL ESTUDIO	13
2.1. Rediseño Curricular a los Modelos Basados en Competencias en la Formación Inicial Docente.....	13
2.2. Directrices Curriculares de la Educación Inicial en Latinoamérica	19
2.3. Líneas de Investigación del Departamento de Educación Parvularia de la Universidad de Atacama.....	24
2.4. Contingencias Sociales e Impacto en el Aula	27
3. JUSTIFICACIÓN.....	29
4. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	33
5. OBJETIVOS	35
5.1. Objetivo general	35
5.2. Objetivos específicos	35
6. ESTADO DEL ARTE.....	36
7. MARCO TEÓRICO.....	39
7.1. Prácticum y/o Asignatura de Práctica	39
7.2. La Competencia Reflexiva.....	41
7.3. La Competencia Socio – Afectiva.....	43
7.4. Estándares Pedagógicos y Disciplinarios de la Formación Docente	45
7.5. Perfil de Egreso de la Carrera de Educación Parvularia de la Universidad de Atacama	51
7.6. Componente Curricular Distintivo de la Carrera de Educación Parvularia de la Universidad de Atacama.....	53
8. MÉTODO.....	58
8.1. Aspectos Éticos	58

8.2.	Financiamiento.....	58
8.3.	Enfoque y Diseño.....	59
8.4.	Tipo de muestra.....	60
8.5.	Participantes	61
8.6.	Instrumentos.....	64
8.7.	Procedimiento de Recolección de Información.....	64
8.7.1.	Diagnóstico.....	65
8.7.2.	Evaluación	66
8.7.3.	Procedimiento y Logística.....	67
8.8.	Análisis de Datos.....	68
9.	RESULTADOS.....	71
9.1.	Codificación y Cuantificación de la Información	71
9.2.	Frecuencias de los nodos-códigos predominantes.....	71
9.3.	Construcción de los conglomerados semánticos	73
9.4.	Recategorización axial	89
10.	DISCUSIÓN	91
10.1.	Análisis Cuantitativo de las Proporciones Observadas	92
10.2.	Inspección Visual de los Hallazgos en Red.....	93
10.3.	Análisis Cualitativo de las Respuestas Logradas	94
11.	CONCLUSIÓN.....	102
11.1.	Limitaciones.....	103
11.2.	Proyecciones del Estudio	107
11.3.	Experiencia personal en el Magister en Investigación Educativa	109
12.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	112
13.	ANEXOS	129
13.1.	ANEXO N° 1: Lista Referencial de Nodos – Códigos Identificados.....	129
13.2.	ANEXO N° 2: Consentimiento Informado Universidad de Atacama.....	140

13.3. ANEXO N° 3: Manuscrito en Revisión de Pares.....	142
13.4. Pantallazo de la Revista a la cual fue enviado el Producto Académico del presente seminario a Magister	158

RESUMEN

La influencia del educador de la primera infancia en el logro de los hitos evolutivos de los infantes ha sugerido la examinación detenida de su perfil de competencias profesionales, en el propósito de identificar aquellas características que son asociadas a acciones educativas exitosas. Considerándose a la competencia verbal docente el principal vehículo de transmisión de los aprendizajes, su estudio llama a la caracterización del habla disciplinar de estos profesionales desde sus procesos formativos iniciales. Para ello, este seminario de magister examina la habilidad de autorreferenciación escrita de estudiantes de educación de la primera infancia, relacionadas a experiencias de alto involucramiento emocional ocurridas durante las prácticas formativas docentes. A través de una metodología mixta se recolectaron 285 relatos que dieron paso a 646 códigos y 2.254 relaciones de convergencia, ilustradas en una gráfica de red compleja para exhibir el comportamiento de los datos y derivar así observaciones respecto de sus frecuencias, tipos de aglutinación y significados. Los hallazgos exhibieron 7 módulos asociados a las emociones, la reflexión pedagógica, transformación v/s estancamiento emocional, la huella emocional de las experiencias negativas, entre otras categorías relevantes. Finalmente, se conduce una reflexión respecto de la competencia socioafectiva y su rol en la formación inicial docente en educación inicial.

Palabras clave: Afectividad, Educación de la primera infancia, estudiantes universitarios, Lengua escrita, Formación profesional superior.

ABSTRACT

The influence of the early childhood educator in the achievement of infants' developmental milestones has suggested a detailed examination of their professional competency profile, in order to identify those characteristics that are associated with successful educational interventions. Considering the verbal competence one of the main vehicles for the transmission of learning, its study calls for the characterization of the disciplinary speech of these professionals already from their initial formative stages in higher education. Thus, the written self-referencing ability of early childhood education students regarding experiences of high emotional involvement during their practical internship was examined. Through a mixed design, 285 texts were collected that led to the extraction of 646 codes and 2,254 convergence relationships between them. Then, a network graph was illustrated to display the behavior of this data and thus derive observations regarding their frequencies, degree and types of agglutination. The findings exhibited 7 representative modules associated with emotional self-recognition, in-place pedagogical thinking, transformation v/s emotional stagnation, the emotional imprint of negative classroom experiences, among others relevant modules. Finally, a word is given regarding the socio-affective competence and the impact on educator's formative processes in early childhood education.

Keywords: Emotions, Early childhood education, University students, Written language, Professional training.

1. INTRODUCCIÓN

La docencia es una profesión intensa que requiere de un conjunto complejo de habilidades, dentro de las cuales el lenguaje es uno de los principales medios de entrega de los aprendizajes. Si bien el acto de enseñar ha sido tradicionalmente visto como un fenómeno de una naturaleza informativa, además tiene un profundo carácter persuasivo que es compartido al estudiante, principalmente a través del habla disciplinar docente (Ferrés y Masanet, 2017). Considerándose así al lenguaje una herramienta profesional *per se* a todo educador competente (Walker et al., 2020), ha sido caracterizado por su naturaleza sectorial y predominantemente instruccional, con un alto componente procedimental y diferenciado del lenguaje común y/o coloquial. Una mayor diversidad y riqueza léxica, una sintaxis más compleja, un vocabulario más preciso, así como una mayor producción de palabras y utilización de oraciones sofisticadas, son algunos de los atributos distintivo que destacan del uso del lenguaje por parte de los profesionales de la educación (Schleppegrell, 2004).

Cinco décadas de investigación han relevado ampliamente el papel modulador del lenguaje docente en los procesos de enseñanza-aprendizaje y desarrollo psicosocial de los estudiantes (Kalinowski et al., 2020), abriendo las puertas al estudio de las propiedades y características específicas que le otorgan a la habilidad lingüística de estos profesionales, el carácter de “habla especializada”. La misma se distingue teóricamente según la disciplina y especialidad de procedencia, de lo que se desprende el habla específica de la educadora de párvulos tendrá variados aspectos diferenciales del

lenguaje utilizado por otros tipos de docentes, percatándose de la necesidad de explorar los tipos, características y propiedades.

Tradicionalmente, el habla de la educadora de párvulos presenta varias características típicas que le han sido atribuidas, desde un particular adaptabilidad fonética hasta una simpleza léxica adaptada a las necesidades psicoevolutivas de los infantes (Lería Dulčić et al., 2024). Estudios recientes han asimismo precisado las proporciones típicas en el uso de palabras con connotación afectiva (Brown et al., 2022; Lería Dulčić et al., 2021), sus estilos lingüísticos más utilizados (Lería Dulčić et al., 2021), la utilización de un lenguaje minimizador de las emociones (King y La Paro, 2018) y/o del lenguaje figurativo (Marulanda-Páez et al., 2023). No obstante, el estudio del habla disciplinar de la educadora de párvulos no ha estado solo circunscrito a aspectos exclusivamente lingüísticos, sino también se ha expandido a las habilidades cognitivas que la acompañan.

El manejo del lenguaje de esta profesional abarca las distintas formas y reflexiones que la misma realiza en torno a su desempeño en el aula, habilidad frecuentemente comprendida en el concepto de reflexión docente (Espino et al., 2023). Del mismo modo, el estudiante de pregrado se enfrenta al desarrollo de esta habilidad, siendo parte fundamental de su formación inicial. Al respecto, Vanegas y Fuentealba (2019), señalan que la habilidad reflexiva busca específicamente del estudiante, el cuestionamiento activo de las prácticas «educativas» que parezcan naturalmente “cómodas”, en pos de su indagación crítica, aprendizaje permanente y mejora continua. Asimismo, Ponce-Ceballos et al. (2024) añaden que los estudiantes de pedagogía especialmente requieren de esta habilidad y «a razón de ello» la misma ha sido situada

en un lugar central en el espectro de competencias en sus perfiles de egreso (Lozano-Peña et al., 2022). Esta habilidad hoy es crucial en el proceso formativo de todo docente, particularmente para las educadoras de párvulos en sus espacios de práctica docente, donde constantemente deben cuestionarse respecto de su desempeño y el impacto personal de la experiencia en el aula.

Dentro de las líneas de investigación emergentes que enmarcan el estudio de las habilidades lingüísticas de las educadoras de párvulos (en adelante EP), y las habilidades cognitivas, destaca la examinación de las Habilidades Situacionales Específicas (*“Situating specific skills”* o SSS en idioma inglés) de los docentes. Estas habilidades refieren al repertorio de acciones que se manifiesta al confrontar al docente a situaciones específicas y auténticas del aula (Stahnke y Blomeke, 2021), e incluyen al menos las tres siguientes: a) Prestar atención a las estrategias utilizadas por los estudiantes para enfrentar una situación en el aula; b) Interpretar las distintas explicaciones y comprensiones de los estudiantes respecto de la situación en el aula; y c) Decidir cómo responder a los estudiantes de una manera efectiva y educativa sobre la base de las comprensiones obtenidas. Esta última habilidad implica un docente con una sólida capacidad comunicacional con los miembros de la comunidad educativa: estudiantes, familias, colegas y/u otros; y entraña sub-habilidades tales como: la escucha activa, la expresión verbal, escrita clara y precisa, así como la adopción de distintos estilos comunicacionales, dependiendo del contexto o contingencia del aula. Las Habilidades Situacionales Específicas han sido estudiadas bajo variados términos, perspectivas y objetos de estudios, por ejemplo, la visión profesional (Gold y Holodynski, 2017), la notación profesional (Jacobs et al., 2010), y/o la experticia lingüística (Lerija Dulčić et

al., 2021b), todas compartiendo la noción de un educador capaz de transmitir efectiva y explícitamente los aprendizajes y experiencias a sus estudiantes.

El estudio de las habilidades específicas al docente hoy adquiere una particular relevancia para la Educación Parvularia chilena, en vísperas de la entrada en vigencia, probablemente el año 2025, de los nuevos Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para las Carreras de Educación Parvularia¹. Este documento ofrecerá una mayor especificidad en la descripción de las competencias que los estudiantes en formación inicial deben lograr, para cumplir con el perfil de egreso esperado para estos profesionales. En consideración de que las prácticas docentes son el espacio formativo per se para el desarrollo de las competencias profesionales esperadas y consecución de los perfiles de egreso, emerge la necesidad de ahondar en el estudio de las experiencias de los estudiantes en estos espacios formativos, conociendo sus particularidades y abarcando los nuevos propósitos a la formación de educadoras.

Las asignaturas de práctica docente ofrecen una paleta de oportunidades formativas, que van: “más allá de la acción por la acción misma” (Ullauri-Ullauri y Mauri-Majós, 2022, p. 174), expandiendo su potencial a aspectos tanto técnico-pedagógicos como actitudinales, los cuales deben ser objeto permanente de atención y reflexión por parte del estudiante. En este sentido, variadas investigaciones han abordado las perspectivas de estudiantes, tutores y coordinadores en relación a estos espacios formativos en educación superior (Gairín-Sallán et al., 2019), destacándose la particular valoración dada por parte de los estudiantes de Educación Parvularia (en adelante EEP). Estos les atribuyen una oportunidad única de reflexión, sensibilización y

¹ La versión anterior fue publicada por el Ministerio de Educación el año 2012.

apropiación de su identidad profesional (Jiménez-Quintero, 2020), así como reafirmación de su vocación y experimentación constante (Saldaña y González, 2022). Esta disposición hacia estos espacios formativos conlleva un reconocido interés, propio a la disciplina de la educación inicial y sus profesionales, por los saberes prácticos y procedimentales, encontrando asidero en la ventaja formativa que las asignaturas de práctica docente proporcionan.

A pesar de la importancia comúnmente otorgada a los espacios educativos de prácticum en educación inicial (Concha-Díaz et al., 2021), aún es escasa la información disponible para describir la pluralidad y complejidad de experiencias que son características y únicas a los EEP, al navegar a lo largo de estos ambientes formativos (Ullauri-Ullauri y Mauri-Majós, 2022). En particular, no fue posible identificar trabajos que hayan abordado directamente la habilidad reflexiva para este contexto formativo práctico, acercándose el trabajo de Lería Dulčić et al. (2022), y la identificación de los esquemas reflexivos y auto-referenciales reportados por EP ante contingencias de aula. Se reconoce además en la formulación del presente seminario de magíster, que la examinación de los saberes docentes ha sido predominantemente abordada bajo un enfoque cualitativo (Lundberg et al., 2020), en desmedro de otros abordajes complementarios, que consideren simultáneamente, junto a las significaciones subjetivas, también los comportamientos lingüísticos y sus frecuencias de referenciación. Al respecto, se propone complementariamente que el estudio de redes complejas es una opción de interés escasamente empleado en la investigación educacional (Álvarez-Díaz et al., 2022).

Desde las observaciones anteriores emana el propósito central del presente seminario de magíster, focalizado en la descripción de las reflexiones que los EEP realizan, luego de cursar asignaturas de prácticum y/o práctica docente. Se espera de este modo indagar las características, peculiaridades, similitudes v/s divergencias de los contenidos semánticos exteriorizados en la reflexión realizada por los estudiantes, con el matiz puesto en las disposiciones actitudinales por estas asignaturas, al transitar el itinerario formativo.

El presente seminario de magister está compuesto por una serie de secciones y subsecciones que presentan en detalle la investigación conducida y sus resultados más relevantes. Luego de esta Introducción se aborda el Contexto de estudio donde se explicitan el contexto curricular, así como social que sostiene este seminario. Seguidamente, se presenta el problema de investigación para luego indicar los antecedentes que justifican su estudio. En la siguiente sección se presenta los objetivos tanto generales como específicos, dando paso a la sección de Método en la cual se especifican todos los aspectos que hicieron posible la recolección de los datos, cualitativa y cuantitativa, para su posterior análisis. Finalmente se presenta la sección de Resultados con un especial énfasis en las gráficas de red. Las secciones de Discusión y Conclusión terminan este seminario, presentando las distintas perspectivas respecto del objeto de estudio que la información recolectada ofrece, así como su implicancia curricular para los espacios de formación práctica de los estudios superiores de Educación Parvularia.

2. CONTEXTO DEL ESTUDIO

El presente seminario de magíster se sitúa en varios contextos a los cuales tributa y recibe su sustento teórico. Además, responde a las directrices curriculares que dictan los estándares pedagógicos que buscan formar futuros educadores en un set de competencias, dentro de las cuales la competencia socio – afectiva y reflexiva son centrales de la formación de estos profesionales.

A continuación se describen estos contextos para construir el problema de investigación del presente trabajo.

2.1. Rediseño Curricular a los Modelos Basados en Competencias en la Formación Inicial Docente

El rediseño curricular surge de las necesidades de la sociedad, conlleva procesos de evolución y cambia la realidad. Estas transformaciones repercutieron en la educación, impulsando a las instituciones que forman a los profesionales para la educación inicial a forjar un nuevo currículo basado en competencias. Este currículo se ha abordado desde diversas disciplinas, mediante una visión histórica, una referencia etimológica y una sintética delimitación semántica. La visión histórica del concepto proviene de la necesidad de determinar si un sujeto tiene las condiciones para desempeñar la labor para la que se le contrató. El Instituto Nacional de empleo (1983, como se citó en Zabalza, 2009) afirma que es “el conjunto de conocimientos, saber hacer, habilidades y aptitudes que permiten a los profesionales desempeñar y desarrollar roles de trabajo en los niveles requeridos para el empleo”. Así, este conjunto de capacidades y/o habilidades, que se adquieren a lo largo de la vida en la medida en que se participa e interactúa con el

medio, permiten al individuo ser integral, proyectando su quehacer mediante conocimiento, capacidades y actitudes, dando respuesta a los componentes del saber, saber hacer, saber ser y estar.

Dentro de las competencias, el componente del saber está relacionado con las habilidades cognitivas a través del conocimiento conceptual. El saber hacer está asociado a las capacidades, habilidades prácticas y destrezas, mediante el conocimiento procedimental. El saber ser hace referencia a las motivaciones, emociones y valores, por medio del conocimiento actitudinal.

Con este marco de referencia, se converge en que las competencias son un “conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con cierto nivel de calidad y eficacia que, dado su carácter práctico, integra tanto el saber, como el saber hacer y el saber ser” (Hernández, 2018, p. 79).

Es así como los países de Latinoamérica se armonizan y articulan en la adopción de un currículo con enfoque en competencias debido a la creciente demanda de equidad y calidad en educación hacia el 2005. En Chile se llevó a cabo el rediseño desde un currículo clásico a uno basado en competencias y es el Consejo nacional de rectores (2011), quien reconoce los siguientes eventos importantes:

- Año 1999. Algunas universidades del CRUCH inician incipientes reformas curriculares.
- Año 2003. Declaración de Valparaíso. Los rectores del CRUCH se comprometen a promover la convergencia del sistema universitario chileno,

impulsando la adopción de un sistema de créditos. Esto ratifica el inicio del proceso de Innovación Curricular en las universidades como una necesidad de repensar el pregrado.

- Año 2004. Convocatoria del Programa MECESUP para apoyar proyectos en renovación curricular. Inicio del Proyecto Tuning – América Latina.
- Año 2005. *Acuerdo de Valparaíso*. Los Rectores del CRUCH acordaron trabajar en el desarrollo de un sistema de créditos académicos que permita mejorar la legibilidad de los programas de estudios, conocer la demanda de trabajo académico que los planes de estudio le exigen a los alumnos y generar movilidad estudiantil en Chile y el extranjero (Consejo de Rectores, 2013).
- Año 2005. Declaración de los Vicerrectores Académicos: reafirman el compromiso de apoyar institucionalmente el proyecto de sistema de créditos transferibles; asumen formalmente promover y trabajar en la renovación curricular y la conducción de los procesos en cada una de las instituciones del CRUCH.
- Año 2006. Se aprueba el modelo de sistemas de créditos Transferibles – Chile, cuya base es la carga de trabajo académico total efectiva de los estudiantes, necesaria para la consecución de los objetivos de un programa, relacionada con los logros en un rango de horas semanales, dependiendo de las semanas académicas de cada institución y con el normalizador anual 60, común a las 25 universidades del CRUCH.

- Año 2007. Conformación del Cuerpo de expertos del CRUCH en SCT – Chile conformado por 50 personas activas en el proceso de innovación curricular (dos por cada universidad).
- Año 2009. Institucionalización del Consejo de Vicerrectores Académicos (COVRA) y su Comité Ejecutivo, para promover un itinerario común y evaluar el proceso de innovación curricular conjuntamente. Informe OCDE – Banco Mundial reconoce los avances del proceso de innovación curricular que, apoyados por el Programa MECESUP, han ocurrido especialmente en el CRUCH.
- Año 2010. Cierre del proyecto MECESUP UCH 0610, de las 25 universidades del CRUCH, sobre SCT. Seminario de conclusiones fase de instalación SCT – Chile. Actualización de la tercera carta de balance sobre el estado de avance del SCT de las 25 universidades. Aprobación segunda fase del Proyecto Tuning – América Latina. (p. 13)
- MINEDUC, implementa Convenios de Desempeño (CDs) 2011 – 2014 y Fondos de Innovación Académica (FIAC), que buscan una reforma o innovación curricular. Entre las actividades contempla: procesos curriculares centrados en el estudiante, articulación a todo nivel, uso de SCT – Chile, sintonización universidad – sociedad, aseguramiento de calidad internacional. De esta forma, los convenios de desempeño se transforman en medios necesarios para la difusión de la innovación curricular en el sistema de Educación Superior Chileno (Reich, 2011).

Con base en el rediseño curricular en la educación superior en Chile, la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Atacama inicia su proceso en el periodo académico 2015. Este proceso consistió en un arduo trabajo que incorporó el desarrollo de una actividad de diagnóstico, conceptualización, fundamentos y contexto de temáticas a abordar, y el desarrollo de actividades prácticas en duplas o grupos para la reflexión y aplicación en distintos momentos del taller.

El Departamento de Educación Parvularia de la Universidad de Atacama, siguiendo las tendencias curriculares mencionadas, comenzó su rediseño curricular en 2015 materializándose en el 2017 con la primera cohorte de estudiantes que ingresaron bajo el Currículo con enfoque en competencia. En este contexto curricular, las asignaturas prácticas fueron concebidas como una respuesta directa al rediseño curricular, articulando ejes de formación general, especialidad y práctica, destacando el saber procedimental, haciendo efectiva la educación emocional y profundizando en la educación contemplativa. Esto logró transformar e innovar en la pedagogía. Lo anterior se realizó considerando que las prácticas docentes corresponden a un momento formativo único que conjuga el desempeño situado de las competencias disciplinares, comprendiendo tradicionalmente cuatro tareas encomendadas al estudiante: observar, colaborar, planificar y reflexionar (Barba-Martín et al., 2020). Esta última habilidad demanda el cultivo de una mirada a sí mismo y el entorno, en términos del particular giro cognitivo asociado a la revisión de los propios pensamientos, actos y afectos que influyen en la calidad de las intervenciones educativas que el estudiante debe emprender (Lería Dulčić, 2021).

Es importante recalcar que la Educación Parvularia es reconocida como el primer nivel de educación de Chile desde los esfuerzos que se materializaron en 2015, con la Ley N° 20.835, que creó la Subsecretaría de Educación Parvularia en el Ministerio de Educación, quien es el:

“órgano de colaboración directa del Ministro de Educación en la promoción, desarrollo, organización general y coordinación de la Educación Parvularia de calidad para la formación integral de niños y niñas, desde su nacimiento hasta su ingreso a la educación básica”. (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2024)

Asimismo, con la incorporación de la Intendencia de Educación Parvularia mediante la Ley N° 20.835, organismo “encargado de proponer los criterios técnicos para el ejercicio de las funciones de la Superintendencia de Educación con relación a todos los establecimientos que impartan Educación Parvularia , tanto públicos como privados”. (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2024). Según lo anterior, las nuevas BCEP, proceso que influye en nuevos requerimientos en la formación de futuras educadoras de párvulos. Es aquí donde los procesos de acreditación de las Universidades participan activamente en la actualización de todos sus elementos.

Actualmente, el Currículo con enfoque en competencias resignifica el perfil de egreso de las carreras y, por lo tanto, su plan de estudios. Una de las temáticas más relevantes dentro de las nuevas directrices en educación inicial es la competencia lingüística, considerada por muchos autores como la principal y básica para el dominio de las demás.

2.2. Directrices Curriculares de la Educación Inicial en Latinoamérica

La educación es concepto social y cultural que se ha transformado a lo largo del tiempo en la medida en que se ha relevado y concientizado su importancia desde la primera infancia. Así, el diseño Curricular para la Educación Inicial de la República Dominicana (Viceministerio de Servicios Técnicos y Pedagógicos, 2020), las Bases Curriculares Colombianas para la Educación Inicial y Preescolar (Mineducación, 2017), y/o las Bases Curriculares de la Educación Parvularia chilenas (Subsecretaría de Educación Parvularia [SEP], 2018); son buenos ejemplos del reconocimiento de una educadora capacitada en mantener vínculos de comunicación constantes y adecuados con los infantes y la comunidad escolar.

La República Dominicana inició su reforma educativa en 2008 y la finalizó en 2018, un período de cambios y avances en beneficio de la innovación, calidad y equidad en educación para los infantes, con el objetivo de que el futuro profesional adquiera de la mayoría de competencias necesarias para ser sujetos libres, democráticos, participativos, proyectando su desarrollo y aprendizaje en una vida plena. El ministerio de educación prioriza:

Participar en actividades de desarrollo personal y profesional significativas, que promuevan la actualización y la reflexión sobre su práctica, y que, a su vez, les faciliten evaluar sus ejecutorias, identificar sus fortalezas, superar sus dificultades, interesarse por aprender permanentemente y, por ende, reinventarse de forma continua. (Viceministerio de servicios técnicos y pedagógicos proceso de revisión y actualización curricular, 2020, p. 73)

Por esta razón, se deben facilitar al futuro profesional espacios para procesos de reflexión, con el fin de tomar decisiones acertadas, siempre en dirección a mejorar los procesos, acompañado de transmitir confianza en los infantes, comunicando las expectativas más altas sobre cada uno. Así mismo, el componente valórico, ético y moral debe apoyar el desarrollo oportuno y pertinente en ambientes enriquecidos de respeto hacia los niños y niñas.

En Colombia, desde el año 1991, surge la preocupación por la educación como derecho de todas las personas, consolidándose todos los avances hasta 2016 mediante la Ley 1804. En esta época de armonía y estabilidad política, económica, social y cultural, es que surgen las Bases Curriculares Colombianas para la Educación Inicial y Preescolar. La Ministra de Educación, Yaneth Giha Tovar (2017), indica que el principal propósito de es que “maestros encuentren rutas para el fortalecimiento de sus prácticas y sus propuestas en el aula y sean efectivos agentes de cambio” (p. 19).

Para Colombia, el proceso del nuevo currículo enfocado en las prácticas activas requiere que los educadores observen y escuchen permanentemente a los infantes, mediando los procesos hacia una experiencia práctica en la que velen por el cumplimiento de instancias gratificantes y significativas. Su rol es fundamental y está orientado a establecer procesos de conversación, proyecciones, dinámicas de reflexión.

El Ministerio de Educación de Perú evidencia su avance en el rediseño curricular, respondiendo a la necesidad de ciudadanos activos y comprometidos con su país. Así, como su nuevo perfil de egreso enfatiza en “un estudiante que desarrolla procesos autónomos de aprendizaje en forma permanente para la mejora continua de su

proceso de aprendizaje y de sus resultados” (Perú Ministerio de Educación, 2017, p.9). Esta competencia propicia que los futuros profesionales estén alerta para enfrentar cada proceso de manera oportuna, pertinente y en constante reflexión del quehacer. Asimismo, se destacan ciertas condiciones generales que deben adquirirse en el proceso de formación, tales como:

- Estar atento y disponible para responder de forma oportuna y afectuosa a las necesidades de los niños y las niñas.
- Observar y escuchar de manera permanente a los niños y las niñas para conocerlos, comprender su desarrollo e intervenir de forma oportuna.
- Mantener una actitud relajada para interactuar con los niños y las niñas, la cual se evidencia a través de nuestra voz, gestos, miradas y disposición corporal.

Como se mencionó en el apartado anterior, la reforma educativa en Chile, propicia una era de cambios en la primera infancia, materializándose a través de la actualización de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia. A partir del año 2001 las BCEP se constituyen en el referente curricular que guía y orienta el quehacer pedagógico de las profesionales del nivel de Educación inicial. En la actualidad, este instrumento técnico-pedagógico actualiza aquellos aprendizajes y objetivos que los infantes deben adquirir en su proceso educativo inicial, con nuevos desafíos y oportunidades. Este referente curricular destaca:

Ejercer su rol profesional significa, por tanto, valorar la relevancia y el sentido de su labor pedagógica y asumir en forma autónoma y responsable (a través de un

código ético específico) la toma de decisiones para el diseño, implementación y evaluación de un proceso educativo sistemático. (Bases curriculares de Educación Parvularia, 2018, p. 28)

De tal manera, da respuesta a las necesidades emergentes de la sociedad actual, reconociendo al educador como mediador de los procesos, quien, mediante el quehacer, debe dar respuesta a uno de los principales desafíos propuestos en esta actualización del referente: la adquisición y expansión del lenguaje y la comunicación, siendo capaz de tomar decisiones, a raíz de un proceso de reflexión individual y colectiva de la práctica. Menciona que es necesario profundizar en su fomento del lenguaje y comunicación, y el educador debe comunicar e informar al párvulo sobre sus avances, logros y desafíos con relación al objetivo de aprendizaje (en adelante O.A), utilizando un lenguaje acogedor que valore la diversidad de ritmos y formas de aprender.

En Chile existen dos redes de atención a las necesidades educativa en primera infancia:

Desde la creación de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) en 1970, se establecen en sus directrices que el rol del educador de párvulos debe ser mediador de los aprendizajes, potenciador de la resolución de problemáticas y acompañante del descubrimiento. En este marco, JUNJI valoriza la relevancia de la comunicación indicando que:

“es un proceso de interacción social que históricamente nos ha permitido expresar emociones, realidades e identidades. La comunicación y el lenguaje están vivos y en constante transformación, presentándose como un canal

importante para construir realidades respetuosas, inclusivas y libres de sesgos y estereotipos que responden a cambios históricos y sociales”. (JUNJI, 2024, p. 2)

Por tal motivo, enfatizan el lenguaje verbal y escrito, proceso central de la infancia desde que los infantes ingresan al sistema educativo, siendo el rol del educador fomentar el desarrollo de este, adquiriendo mejores competencias para ello.

Para Fundación Integra, la comunicación es parte de su política educativa, destinada desde las familias hasta sus trabajadoras. Son los educadores quienes propician una comunicación efectiva con todos los agentes que participan en el proceso diario. Por esto, INTEGRA (2017) señala que deben: “generar contextos y espacios apropiados para la participación infantil, donde el lenguaje del juego y la expresión artística actúan como base de la comunicación” (p. 77).

Todos los documentos anteriores adscriben a una educadora con sólidas y claras habilidades comunicativas para apoyar el aprendizaje y desarrollo de los infantes, así como para colaborar con las familias y toda comunidad educativa. Confluyen en el interés de propiciar la excelencia en la labor docente con responsabilidad social en la educación, un proceso de calidad y sobre todo, una profundización reflexiva.

2.3. Líneas de Investigación del Departamento de Educación Parvularia de la Universidad de Atacama

El Departamento de Educación Parvularia posee dos líneas de investigación declaradas ante la Vicerrectoría de Investigación y Postgrado²: L1-Gestión del Currículo y L2-Formación Inicial. La línea L1-Gestión del currículo comprende elementos esenciales que están entrelazados y van en secuencia, tales como la planificación, evaluación, reflexión pedagógica y procesos de mejoras, en los cuales intervienen todos los integrantes de un equipo docente, con la finalidad de mejorar la calidad de los procesos educativos. Por su parte, la línea L2-Formación Inicial está asociada al proceso de formación de futuros profesionales docentes, propiciando la adquisición de los primeros saberes académicos, actitudes, capacidades, entre otros, con el objetivo formar docentes con un rol activo y un compromiso social.

Actualmente se encuentra en proceso de reflexión la eventual postulación por parte de esta micro unidad académica, una tercera línea de investigación que incorpore el estudio de la competencia lingüística de la educadora de párvulos. A continuación, se presenta las características principales que esta línea de investigación proyecta:

- ***Nombre de la línea:*** Lenguaje socioafectivo de la educadora de párvulos
- ***Académicos asociados a la línea de investigación:*** Dr. Francisco José Lería Dulčić; Mg. Patricia Ester Sasso Orellana; María Natalia Salinas Olivares

² Resolución exenta N° 44 de la Vicerrectoría de investigación y postgrado, Copiapó, 14 de agosto del 2024, Universidad de Atacama

- ***Antecedentes de la línea de investigación:*** Esta línea históricamente surge desde las observaciones realizadas en las prácticas docentes avanzadas y la necesidad de profesionalizar el lenguaje docente cuando es utilizado en contextos relacionados al trabajo con el componente emocional.
- ***Propósito general:*** Caracterizar el lenguaje socioafectivo de la educadora de párvulos, en vistas de Identificar sus aspectos más relevantes, tipos, impactos y rol en el aula. Además, pretende explorar las características específicas del lenguaje disciplinar de la estudiante en formación.
- ***Propósito formativo:*** Esta línea de investigación tributa con conocimientos relevantes, actualizados y situados a la realidad local, al desarrollo de la competencia N° 6 del perfil egreso de la carrera de Educación Parvularia: “Genera contextos educativos físicos y emocionales estables, considerando aspectos teóricos y didácticos de la formación personal y social que faciliten la adquisición de aprendizajes significativos” (Universidad de Atacama [UDA], 2019). A su vez tiene el propósito de contribuir al componente Curricular Distintivo de la carrera de Educación Parvularia: “Educar a través de la emoción”; el cual busca: “(...) desarrollar competencias profesionales relacionadas a la potenciación del desarrollo socioemocional del párvulo y la generación de ambientes bien tratantes (...)” (Lería Dulčić et al., 2019, p.2).

En esta línea de investigación del Departamento de Educación Parvularia, se han adjudicado algunos proyectos de investigación que han permitido conducir los estudios

ya citados. El proyecto DIUDA REGULAR 2020 (22403), adjudicado por la académica Patricia Ester Sasso Orellana y conducido por el académico Francisco José Lería Dulčić, bajo el título: “Trasformaciones progresivas de la competencia socioafectiva escrita en estudiantes de educación para la primera infancia”. Este proyecto tuvo el propósito de indagar el desarrollo de la competencia lingüística, a través de los niveles educativos de la formación profesional de la educadora en cuatro universidades estatales chilenas. Un segundo proyecto que tributa a esta línea en formación conducido por el académico Francisco José Lería Dulčić, denominado “Neurosensibilidad auditiva a la voz infantil de estudiantes en educación para la primera infancia”, con el propósito de identificar la sensibilidad encefálica ante la voz infantil masculina v/s femenina en estudiantes de Educación Parvularia. Es importante agregar que hoy se encuentran en revisión dos proyectos Fondecyt y un Fonide.

Los investigadores adscritos a esta línea ofrecieron la oportunidad de integrar a esta candidata a magister y participar en el análisis de la información proveniente del estudio de diseño cuantitativo de Lería Dulčić et al. (2024). La base de datos de este estudio ofreció la posibilidad de realizar un segundo trabajo de foco cualitativo (análisis de contenido de relatos). Este análisis finalmente se configuró en un estudio mixto, que es el que se presenta en esta tesis de magister.

2.4. Contingencias Sociales e Impacto en el Aula

Las variadas contingencias ocurridas en los últimos años en Chile relacionadas a la salud pública, seguridad y orden social, han impactado profundamente la “arquitectura social” del país, manifestándose gradualmente una serie de efectos perjudiciales que han inevitablemente alcanzado al sistema educativo y sus comunidades (Kuhfeld et al., 2022). Temática relevante debido su gran impacto en la experiencia académica y la salud mental del estudiante de educación superior (Martínez et al., 2021; Clemente y Martínez, 2021), se ha acertado que las organizaciones educativas, ante tales contingencias (ej.: pandemia), continuaron sus procesos formativos sin las adaptaciones curriculares necesarias. Se continuó reproduciendo en los ambientes virtuales las mismas actividades que son características para los espacios presenciales (Cuervo et al., 2021), sin incorporar las contingencias sociales antes mencionadas, que connotaron entonces un particular contexto que fue más allá del exclusivo trabajo formativo en los espacios virtuales. Si bien, variadas estrategias pedagógicas fueron conducidas en respuesta a estas contingencias (Ibna Seraj et al., 2022), no obstante, existe acuerdo que lo anterior ha sustraído un importante aspecto relacionado a las interacciones sociales y dinámicas emocionales que construyen progresivamente el aprendizaje.

Los efectos de estas contingencias y procesos sociales responden a una diversidad de causales, no obstante, existe hoy una mirada conjunta respecto del impacto perjudicial en la habilidad socio-emocional (Naff, Ellakany et al., 2022; Kuhfeld et al., 2023). Se ha acuñado así el concepto de «distancia socioafectiva» (Rodríguez et al., 2020), para referirse a algunos de los efectos de los espacios interaccionales virtuales en el desarrollo psicosocial de los estudiantes. Dado la importancia de esta habilidad en la

formación superior de un alto número de profesiones, hoy se puede afirmar que la necesidad de su estudio adquiere un nuevo matiz, que va más allá de la simple declaración de importancia para los procesos formativos de las competencias disciplinares de la profesión en cuestión. La observada debilitación y/o empobrecimiento de la habilidad socioemocional sin duda también afectará a los estudiantes de estas profesiones, llamando a la necesidad de explorar sus características y manifestaciones actuales desde los primeros años de su formación profesional.

3. JUSTIFICACIÓN

Los referentes curriculares para la formación inicial docente han puesto énfasis explícito en el desarrollo de esta competencia. Por ejemplo, los Estándares y Competencias Profesionales para los Educadores de la Primera Infancia (Asociación Nacional para la Educación Infantil, 2019), en Estados Unidos, enfatizan la importancia del educador para velar por la equidad y calidad de los procesos educativos. Estos estándares manifiestan que se requiere de una profesional que fomente los procesos de enseñanza-aprendizaje con cada miembro de la comunidad educativa. De tal manera, lo indican los siguientes estándares:

- Usar el conocimiento del desarrollo y del aprendizaje del niño en contexto para crear una comunidad afectuosa de estudiantes (Estándar 1).
- Entablar vínculos recíprocos con las familias y fomentar las relaciones en la comunidad (Estándar 2).
- Observar, registrar y evaluar el desarrollo y el aprendizaje de los niños (Estándar 3).
- Enseñar para reforzar el desarrollo y el aprendizaje de cada niño (Estándar 4).
- Conocer y usar las áreas de contenido para planificar e implementar un currículo atractivo diseñado para alcanzar metas que sean importantes y significativas para los niños, las familias y la comunidad, tanto en el presente como en el futuro (Estándar 5).

En el estándar N° 6, sobre Profesionalismo como educador en la niñez temprana, existen elementos claves que “fomentan el conocimiento, las habilidades y la actitud que necesitan los educadores de la niñez temprana para tomar decisiones que sean un ejemplo de ética, y de criterio y práctica profesional intencionada y reflexiva” (p. 2). Esto releva la necesidad de comprender el rol del educador desde el vínculo, los valores, el conocimiento y la colaboración, pero sobre todo de reflexionar en relación al quehacer educativo diario.

De igual manera, los Estándares Orientadores para las Carreras de Educación Parvularia (Ministerio de Educación, 2012), señalan en su visión que los conocimientos, habilidades y aptitudes son necesarios para ir desempeñando su función desde el ingreso a la formación inicial. Estos establecen una serie de competencias en estándares pedagógicos, siendo de relevancia el N° 9, que indica que la futura profesional “Aprende en forma continua y reflexiona sobre su práctica y su inserción en el sistema educacional” (p.17). Continuamente, los estándares disciplinarios, profundizan en el N° 1, que señala que el profesional logra las competencias cuando “Maneja estrategias pedagógicas basadas en su comprensión de nociones fundamentales sobre el desarrollo y el aprendizaje de la autonomía” (p. 44).

Ambos parámetros de los estándares orientadores atienden a la necesidad de una profesional que reflexione acerca de su quehacer diario, capaz de tomar decisiones acertadas para el proceso educativo. Asimismo, el cuidado y la comprensión de los componentes emocionales, son esenciales para avanzar hacia un rol en la sociedad que permita formar personas autónomas, consientes, participativas.

Del mismo modo, el Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia (MBE EP) es un referente que destaca la reflexión pedagógica permanente como un proceso fundamental para los profesionales en educación inicial, mediante la descripción de cuatro dominios, mediante:

- Dominio A: Preparación del Proceso de Enseñanza y Aprendizaje
- Dominio B Creación de un Ambiente propicio para el Aprendizaje
- Dominio C Enseñanza para el Aprendizaje de todos los niños y las niñas
- Dominio D Compromiso y Desarrollo Profesional

Estos convergen en que el profesional debe integrar saberes pedagógicos y disciplinares, propiciar ambiente que respondan mediante las habilidades socioafectiva, manifestando afecto con amabilidad, actitud cálida y tranquila.

De este referente, es necesario resaltar el Dominio D, el cual enfatiza como el profesional de educación inicial debe evidenciar su compromiso mediante la colaboración con redes de apoyo en la comunidad educativa, también reflexionar crítica y sistemáticamente sobre la política educativa vigente y las prácticas pedagógicas. Por ello, se indica que el educador:

“a partir del análisis reflexivo de su práctica, identifica las necesidades de formación con la finalidad de enriquecer y actualizar sus conocimientos que servirán para implementar prácticas pedagógicas innovadoras, desafiantes y flexibles a los contextos y características de todos los niños y las niñas del grupo”(MBEP, 2019, p. 59).

De tal manera, es crucial responder a las necesidades de la sociedad chilena, que requiere profesionales y futuros profesionales que impartan Educación Parvularia comprometidos con las competencias necesarias e imprescindibles para el quehacer educativo. Igualmente, el Perfil de egreso de una carrera universitaria permite establecer las capacidades, habilidades, saberes que al estudiante le permitirán desarrollar sus prácticas con eficiencia. Está centrado en garantizar y enriquecer las competencias de los futuros profesionales.

La investigación cualitativa en relación al contexto formativo de las EP ha estado centrada en el análisis de la subjetividad, (Lundberg et al., 2020) sin explorar otros enfoques metodológicos que podrían enriquecer el estudio. Se destaca la necesidad de diversificar las metodologías para el estudio de esta competencia comunicativa y obtener una comprensión mixta y plural.

4. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

El propósito central de este Seminario de magister es explorar los significados extraídos desde relatos auto-reportados por estudiantes de educación de la primera infancia, referentes a experiencias ocurridas durante su formación práctica docente con una alta valencia afectiva. Se espera con ello construir una constelación gráfica de significados auto-referenciales en función de sus frecuencias, distribuciones y aglomeraciones típicas.

Considerando todo lo anteriormente expuesto la pregunta guía del presente trabajo de magister es la siguiente:

¿Cuáles son los significados autoreportados más relevantes de estudiantes de Educación Parvularia, referentes a las experiencias ocurridas durante su formación inicial práctica, con una alta valencia afectiva y significatividad profesional?

La adquisición y adecuado manejo del lenguaje disciplinar docente hoy es ampliamente reconocido por las tendencias curriculares y perfiles de egreso de los estudios de educación para la primera infancia en Latinoamérica. Por tanto, la identificación de sus características y propiedades ofrece retroalimentación a los modelos educativos basados en competencias, contribuyendo a la formación inicial y específicamente a la profesionalización del lenguaje disciplinar docente de los EP. No obstante, esta competencia ha sido escasamente objeto de indagación, considerando la especificidad que reviste un lenguaje evolutivamente adaptado a la población infantil, pero que conlleva un estilo propio de evocación. Se reconoce además que, en la

examinación de las perspectivas de los saberes pedagógicos y didácticos de las EP sobre un amplio espectro de temáticas, ha predominado el análisis del contenido semántico de la subjetividad implicada (Lundberg et al., 2020), sin incorporar otros abordajes metodológicos que pudiesen enriquecer la aproximación al objeto de estudio.

El objetivo principal de este estudio es analizar los significados reportados por las EEP sobre experiencias vividas durante su formación práctica inicial, las cuales tuvieron una alta carga emocional y relevancia personal. Se busca crear un mapa gráfico que represente los contenidos más significativos, basado en su frecuencia, distribución y agrupaciones comunes. El propósito es comprender la visión global del fenómeno afectivo en la formación inicial de las EEP y, de esta manera, ofrecer perspectivas sobre el desarrollo de la competencia socio-afectiva en este contexto.

5. OBJETIVOS

5.1. Objetivo general

- Describir los significados autoreportados más relevantes de estudiantes de la carrera de educación parvularia en contexto de prácticas docentes de cuatro universidades públicas.

5.2. Objetivos específicos

- Identificar experiencias significativas expresadas por los estudiantes de educación para educación parvularia, en relación a sus experiencias en los espacios de práctica profesional.
- Describir las experiencias significativas expresadas por los estudiantes de educación para educación parvularia, en relación a sus experiencias en los espacios de práctica profesional.
- Construir una constelación gráfica de los significados identificados de los estudiantes de educación para educación parvularia, en relación a sus experiencias en los espacios de práctica profesional.
- Establecer grupos de semejanza y diferencia en torno a las experiencias prácticas relatadas por los estudiantes de educación para la primera infancia de sus espacios de práctica profesional.

6. ESTADO DEL ARTE³

El lenguaje disciplinar de la EP, a diferencia de los docentes primarios y/o secundarios, está particularmente caracterizado por su simpleza léxica y adaptabilidad fonética, a razón de su pertinencia evolutiva a las necesidades educativas de los infantes desde una temprana edad. Estudios de metaanálisis han estimado que el desarrollo profesional y la formación continua de los EP poseen un efecto positivo en al menos tres ámbitos del desarrollo del lenguaje infantil: el vocabulario receptivo, la conciencia fonológica y el conocimiento del alfabeto (Markussen-Brown et al., 2017), sugiriendo que el avance progresivo de la experiencia profesional implica un efecto específico en el enriquecimiento lingüístico de los infantes. En esta línea se ha ampliamente observado que la cualidad de la comunicación entre adultos-educadores e infantes posee el mayor poder predictivo en el crecimiento del vocabulario en la etapa preescolar (Justice et al., 2018). Situaciones de lectura directa de cuentos se asocia a una mayor complejidad sintáctica y diversidad léxica infantil (Pizarro et al., 2019), lo que por extensión se relaciona a los efectos positivos de la lectura compartida y el desarrollo de las habilidades expresivas, receptivas y pragmáticas del lenguaje (Muhinyi y Rowe, 2019). La utilización de una sintaxis más compleja, así como una variedad léxica de mayor sofisticación, promueve la comprensión de nuevas palabras (Farrow et al., 2020), y/o los elementos fonéticos del habla adulta se vinculan al desarrollo de la conciencia y habilidad fonológica infantil (Duncan et al., 2020). De similar modo, habilidades cognitivas específicas se observan estimuladas por la habilidad verbal del adulto-

³ El artículo en revisión que es el producto de este seminario de magister, requirió una revisión de la literatura pertinente al objeto de estudio. Esta sección corresponde a esta revisión, construida luego de consultas y revisiones previas del profesor Patrocinante y profesora guía de este trabajo.

educador, como la denominación de letras (Ciesielski y Creaghead, 2020), extendiéndose este efecto al desarrollo de capacidades de naturaleza metacognitiva como el control inhibitorio de la conducta (Agudelo- Orjuela et al., 2020).

La influencia del dominio lingüístico del adulto-educador alcanza varios otros aspectos que trascienden los elementos formales del desarrollo del lenguaje infantil, sino que transitan a lo largo del elemento evolutivo y la permeabilidad afectiva propia de las interacciones proximales entre EP e infantes. El lenguaje del educador-adulto posee por tanto un efecto modulador de los comportamientos infantiles asociados al dominio socioafectivo, entreviéndose su influencia en la calidad emocional de su experiencia educativa temprana (Garner et al., 2019). Este efecto alcanza varias de las características del habla de estos profesionales: El tiempo de conversación directa al infante (Degotardi, 2021), la lectura compartida (Noble et al., 2019) y/o la exposición a explicaciones causales (Medina y Sobel, 2019), todas acciones de naturaleza lingüística que poseen un efecto modulador en varias habilidades socioemocionales infantiles, por ejemplo, la capacidad de tomar la perspectiva del otro (Mages, 2018), y/o la habilidad para iniciar interacciones comunicacionales con adultos (Chaparro-Moreno et al., 2019). Junto a lo anterior, la expresividad emocional y reacciones afectivas contingentes de los adultos-educadores se asocian a las actitudes que los infantes desarrollan en el tiempo hacia la enseñanza, particularmente aquellas de naturaleza positiva, por el contrario, la falta de apoyo explícito predice dificultades en la regulación emocional (Denham y Bassett, 2019).

El estudio del lenguaje disciplinar docente de la Educadora de Párvulos (en adelante EP) ha sido principalmente focalizado en las interacciones comunicacionales

diádicas con los infantes, por ejemplo, Muhinyi y Rowe (2019), Pizarro et al. (2019), Justice et al. (2018), King y La Paro (2015). Intentos iniciales han identificado algunas de las propiedades psicolingüísticas más comunes del habla de estos profesionales, ahondando en la naturaleza de las palabras de uso común en los contextos situados de desempeño profesional (Lería Dulčić et al., 2021a). Los EP tienden a utilizar palabras de connotación emocional positiva, así como palabras de naturaleza cognitiva por sobre afectiva (Yaakub et al., 2019), añadiéndosele que en ciertos contextos profesionales tienden a verbalizar con mayor frecuencia las propias emociones por sobre la de los infantes (King y La Paro, 2015). En línea con estos hallazgos, King (2021) señala que los EP utilizan con mayor frecuencia un lenguaje asociado a las emociones negativas, hallazgos contrapuestos con el trabajo ya citado de Lería Dulčić et al. (2021a). Sin perjuicio de las diferencias metodológicas que pueden conducir a diferentes observaciones, existiría una brecha aun no auscultada entre las manifestaciones lingüísticas de los EP en el trabajo directo con infantes y su contraparte con colegas y jefaturas. De acuerdo el estudio preliminar de Madrid y Dunn-Kenney (2010), la elección preferencial de palabras emocionales para estas profesionales corresponde a “estrés”, “preocupación” y “frustración”, marcando así una diferencia con el lenguaje disciplinar en el aula, ilustrado en palabras tales como “entender“, “hacer” y/o “cuidado” (Lería Dulčić et al., 2021a). Otros trabajos han examinado los estilos lingüísticos característicos a estas profesionales, como la minimización lingüística (King y La Paro, 2018), el lenguaje instruccional (Lería Dulčić et al., 2021c), los esquemas subjetivos de aproximación lingüística a las necesidades socio-afectivas de los infantes (Lería Dulčić et al., 2022), y/o los distintos niveles de experticia en el uso del lenguaje disciplinar asociado al dominio socioafectivo (Lería Dulčić et al., 2021b).

7. MARCO TEÓRICO

7.1. Prácticum y/o Asignatura de Práctica

Se concibe que la práctica docente está asociada a la didáctica, es decir, el quehacer educativo o saber hacer. En este contexto, el educador dinamiza, contextualiza y vuelve significativo el aprendizaje, un proceso en el cual está presente el desarrollo del conocimiento procedimental del educador. De esta manera, desde la arista social e institucional, se transforma la realidad, relevando aspectos sustanciales de la vida diaria, como el uso del lenguaje, las tradiciones y los valores, entre otros.

Por consiguiente, las prácticas docentes representan una fase formativa única, siendo su punto de convergencia el desempeño situado de las competencias disciplinares, comprendiendo tradicionalmente cuatro tareas encomendadas al estudiante: observar, colaborar, planificar y reflexionar (Barba-Martín et al., 2020). Esta última habilidad de reflexión, es crucial para la práctica docente, ya que demanda del estudiante procesos de retrospección, en el que analiza su quehacer y el entorno en el que se desenvuelve, evaluando los propios pensamientos, actos y afectos que influyen en la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje e intervenciones educativas (Lería Dulčić, 2021). Paralelamente, involucra la comunicación con otros y con uno mismo, abarcando aspectos actitudinales y motivacionales (Cerecero Medina, 2021). Según lo menciona Vanegas y Fuentealba (2019), la habilidad reflexiva tiene como finalidad cuestionar las prácticas educativas que parezcan naturalmente “cómodas”, impulsado una indagación crítica, aprendizaje permanente y mejora continua. Ponce-Ceballos et al. (2024), resaltan que los estudiantes de pedagogía requieren potenciar esta habilidad y «a razón de ello»

la misma ha sido situada preferentemente dentro de los perfiles de egreso (Lozano-Peña et al., 2022).

La adquisición y desarrollo de la habilidad reflexiva encuentra en el prácticum y/o asignaturas de práctica docente un contexto para su desarrollo y manifestación. Este contexto ofrece oportunidades formativas que van “más allá de la acción por la acción misma” (Ullauri-Ullauri y Mauri-Majós, 2022, p. 174), expandiendo su potencial a aspectos técnico-pedagógicos y actitudinales, los cuales deben ser objeto permanente de atención y reflexión por parte del estudiante. En este sentido, diversas investigaciones han abordado las perspectivas de estudiantes, tutores y coordinadores sobre los espacios formativos en educación superior (Gairín-Sallán et al., 2019), destacándose la valoración dada por parte de las estudiantes de Educación Parvularia, quienes se visualizan como una oportunidad única de reflexión, sensibilización y apropiación de su identidad profesional (Jiménez-Quintero, 2020). Igualmente reafirmar su vocación y experimentar constantemente (Saldaña y González, 2022). Se comprende que la disposición de los estudiantes está enfatizada en el interés de aprender acerca de la disciplina de la educación inicial y los saberes prácticos y procedimentales, siendo las asignaturas prácticas las que proporcionan y ofrecen el espacio para aplicar y perfeccionar sus habilidades.

El objetivo de las prácticas profesionales es desarrollar un conjunto de competencias señaladas en los perfiles de egreso de los estudios de Educación Parvularia. Entre ellas se desatacan primordialmente, según su relevancia para la educadora en formación y el impacto en el desarrollo de los niños y niñas que se educan.

Estas competencias son, por un lado, la reflexión docente y, por otro, la competencia socioafectiva.

7.2. La Competencia Reflexiva

Es indispensable comprender que la reflexión es un proceso importante en la docencia debido a las necesidades y demandas de la sociedad. Así, se converge en que “la reflexión del maestro es que el análisis de necesidades, problemas, procesos de cambio, sentimientos de eficacia y creencias son factores que contribuyen al desarrollo profesional del maestro hacia el logro de prácticas mejoradas” (Beauchamp 2015, como se citó en Torres et al. 2020).

Uno de los aspectos esenciales de la habilidad reflexiva docente concierne al manejo adecuado de su exteriorización en un lenguaje pedagógico, funcional y, sobre todo, comprensible para el estudiante (Salinas et al., 2018). Ya sea verbal o escrito, el lenguaje docente y/o habilidad lingüística docente se ha considerado una herramienta profesional *per se* a todo educador competente (Walker et al., 2020), donde su adquisición prioritaria se sustenta en la relación inequívoca con la calidad del ejercicio profesional futuro (Bastías-Bastías y Iturra-Herrera, 2022). Específicamente se ha sugerido una estrecha relación entre la habilidad reflexiva y las características, propiedades y estilos de la expresividad verbal del educador (Gita Swari et al., 2020; Lería Dulčić et al., 2022), configurando aspectos esenciales a la acción educativa, que es finalmente explicitada. Teóricamente, el lenguaje ha sido comprendido parte de un sistema semiótico que es protagónico a la conciencia, explicitado en las elecciones que un sujeto realiza en el uso específico de un sistema lingüístico (Halliday, 2014). En

consecuencia, el lenguaje utilizado disciplinariamente por el docente es un vehículo de transmisión de contenidos y acciones profesionales, que - en cuanto a sus características, connotaciones y propiedades, refiere a las elecciones subjetivas que realiza y son expresadas a los comunicantes en el entorno educativo.

Bajo esta comprensión paradigmática, los docentes se caracterizan por un estilo lingüístico predominantemente informativo, sectorial e instruccional (Lería Dulčić et al., 2021b), así como asimismo les entraña un importante elemento persuasivo y actitudinal en la comunicación con sus estudiantes (Ferrés y Masanet, 2017). En el caso de los educadores para la primera infancia, se le añade su particular adaptabilidad – léxica y fonética – a las características evolutivas de los infantes (Lería Dulčić et al., 2024), con un importante rol modulador de los comportamientos infantiles y calidad emocional de su experiencia educativa temprana (Garner et al., 2019). Propiedades comunes le han sido identificadas, por ejemplo, las proporciones en la producción de palabras (Yaakub et al., 2019), el uso del lenguaje minimizador (King y La Paro, 2018), el lenguaje figurativo (Marulanda-Páez et al., 2023), y/o instruccional (Lería Dulčić et al., 2021b), entre otras. A este respecto, King (2021), agrega que en estos profesionales predomina un estilo lingüístico asociado a las emociones negativas ante el trabajo en equipo, concordante con lo previamente encontrado por Madrid y Dunn-Kenney (2010), y la utilización frecuente de unidades léxicas tales como “estrés”, “preocupación” y “frustración”. Esto marca una diferencia con el habla disciplinar situada al aula, ilustrado por palabras predominantes, tales como “entender“, “hacer” y/o “cuidado” (Lería Dulčić et al., 2021a).

7.3. La Competencia Socio – Afectiva

Es preciso mencionar que la inteligencia emocional nos permitirá profundizar en las competencias socioafectivas. Se entiende que las emociones tienen una presencia sustancial en la vida de las personas. Howard Gardner, mediante su teoría de las inteligencias múltiples, plantea que “la inteligencia es la capacidad de resolver problemas, o de crear productos, que sean valiosos en uno o más ambientes culturales” (p. 10). Gardner presentó este modelo, contribuyendo a ampliar las potencialidades intelectuales del ser humano. Definió un conjunto de inteligencias y cómo estas se asientan y manifiestan desde el ámbito neurológico, para la resolución de situaciones de manera práctica a lo largo de la vida, mediante las siguientes: 1) Lingüístico 2) Musical 3) Lógico – matemático 4) Espacial 5) Cinesésico – corporal 6) Interpersonal 7) Intrapersonal 8) Naturalista.

La inteligencia emocional está representada por la dimensión interpersonal e intrapersonal. La primera se refiere a la capacidad de distinguir en el otro, sentimientos, actitudes y cómo relacionarse adecuadamente con ellos, mientras que la segunda se centra en la discriminación del propio sentir y entenderse a sí mismo. En consecuencia, las competencias socioafectivas se componen de habilidades emocionales, las cuales precisan de conciencia, regulación y autonomía emocional. Del mismo modo, las habilidades sociales presentan la competencia social y para la vida, comprendiendo la comunicación efectiva, el respeto, una actitud prosocial y asertiva. Ambos componentes son esenciales para el bienestar del individuo, permitiendo afrontar desafíos con equilibrio, y se materializan a través del modelo de Mayer y Salovey y el modelo de Bar – On.

Mayer y Salovey (1990) indica un modelo que está constituido por:

- Vivir y conocer las propias emociones
- Regular emociones
- Motivarse a sí mismo
- Reconocer las emociones de los demás
- Establecer relaciones

Bar on (1997, como se citó en Gabel, 2005) describe la inteligencia emocional como un

“conjunto de conocimientos y habilidades en lo emocional y social que influyen en nuestra capacidad general para afrontar efectivamente las demandas de nuestro medio. Dicha habilidad se basa en la capacidad del individuo de ser consciente, comprender, controlar y expresar sus emociones de manera efectiva” (p. 17).

Todo confluye en que la competencia socioafectiva es “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra, 2015, p. 92) Por lo tanto, en docencia se debe estimular el desarrollo de esta competencia, aludiendo a los aspectos interpersonales e intrapersonales, conciencia de sí mismo, autorregulación, motivación, empatía, entre otros, con la finalidad de potenciar en los párvulos su desarrollo personal y social.

7.4. Estándares Pedagógicos y Disciplinarios de la Formación Docente

El Ministerio de Educación se ha enfocado en fortalecer el sistema educativo en la primera infancia mediante variadas propuestas a desarrollar, desde la ampliación de cobertura hasta la calidad de los profesionales que atienden este nivel.

Es en este foco de preocupación que se crearon los Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para Educación Parvularia, como disciplina central de formación inicial, creados por Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). Este organismo encomendó a una universidad de reconocida trayectoria y a cuatro equipos expertos, uno de ellos integrado por jefas de carrera de Educación Parvularia y Educadoras de Párvulos con estrecha vinculación al aula.

Los Estándares describen qué conocimientos deben saber y qué deben saber hacer los educadores y educadoras de párvulos, así como las actitudes profesionales que deben desarrollar durante su formación. (Ministerio de Educación, 2012, p. 5). Este conjunto de requerimientos permite que el educador esté preparado en su área pedagógica y disciplinar, con la finalidad de contribuir a los estándares de calidad y mejoras en los procesos.

Los Estándares Pedagógicos dan respuesta a “los conocimientos, habilidades y actitudes profesionales necesarias para el desarrollo del proceso de enseñanza, que debe poseer una egresada de Educación de Párvulos” (MINEDUC, 2012, p. 21). Este es el inicio de una gran trayectoria en la que el estudiante en formación debe adquirir estos conocimientos, ya que es la base del proceso de enseñanza aprendizaje. Asimismo, los Estándares Disciplinarios se relacionan con “los conocimientos sobre el contenido

sustantivo de las experiencias pedagógicas propuestas para favorecer el bienestar, el aprendizaje y el desarrollo de niñas y niños” (MINEDUC, 2012, p. 43). Esto profundiza en el quehacer pedagógico, implicando la práctica de un profesional que domine el contenido, innove en las experiencias a presentar y tome decisiones resolutivas.

Tabla 1.*Estándares pedagógicos y disciplinares de Educación Parvularia*

Estándares Pedagógicos	Estándares disciplinares
1. Conoce el desarrollo evolutivo de las niñas y niños y sabe cómo ellos aprenden.	1. Maneja estrategias pedagógicas basadas en su comprensión de nociones fundamentales sobre el desarrollo y el aprendizaje de la autonomía.
2. Está preparado para promover el desarrollo personal y social de los estudiantes.	2. Maneja estrategias pedagógicas basadas en su comprensión de nociones fundamentales del desarrollo y aprendizaje de la identidad.
3. Comprende el currículo de Educación Parvularia.	3. Maneja estrategias pedagógicas basadas en su comprensión de nociones fundamentales sobre el desarrollo y el aprendizaje de la convivencia.
4. Sabe cómo diseñar e implementar experiencias pedagógicas adecuadas para los objetivos de aprendizaje y de acuerdo al contexto.	4. Maneja estrategias pedagógicas basadas en su comprensión de nociones fundamentales de las artes visuales, musicales y escénicas.
5. Genera y mantiene ambientes acogedores, seguros e inclusivos.	5. Maneja estrategias pedagógicas basadas en su comprensión de nociones fundamentales sobre el desarrollo del lenguaje verbal.
6. Aplica métodos de evaluación para observar el progreso de los estudiantes y utiliza sus resultados para retroalimentar el aprendizaje y la práctica pedagógica.	6. Maneja estrategias pedagógicas basadas en su comprensión de las nociones fundamentales de las matemáticas.
7. Orienta su conducta profesional de acuerdo a los criterios éticos del campo de la Educación Parvularia.	7. Maneja estrategias pedagógicas basadas en su comprensión de las nociones fundamentales de las ciencias naturales.
8. Se comunica oralmente y por escrito de forma efectiva en diversas situaciones asociadas a su quehacer docente.	8. Maneja estrategias pedagógicas basadas en su comprensión de nociones fundamentales de las ciencias sociales.
9. Aprende en forma continua y reflexiona sobre su práctica y su inserción en el sistema educacional.	
10. Se responsabiliza por el bienestar, el aprendizaje y el desarrollo de cada niña y niño a su cargo.	
11. Se interesa en profundizar su conocimiento sobre el campo de la Educación Parvularia.	
12. Construye relaciones de alianza con la familia y la comunidad.	
13. Mantiene relaciones profesionales colaborativas con distintos equipos de trabajo.	

De los estándares anteriores se evidencia la competencia reflexiva mediante el Estándar Pedagógico N° 9, que indica que el estudiante analiza su práctica pedagógica, tanto individual como colectiva, retroalimenta acerca de los resultados y efectúa cambios de mejora para los procesos futuros. De la misma forma, toma relevancia la competencia

socioafectiva basada en el Estándar Disciplinar N° 2, que profundiza en que el estudiante reconozca las necesidades y características del desarrollo, como el conocimiento de sí mismo y la valoración en el plano físico, psíquico, social y afectivo. Con base en ello, el estudiante en formación debe implementar las estrategias didácticas adecuadas para promover el área de identidad.

En la actualidad se encuentran en revisión final los nuevos Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para carreras de Educación Parvularia, los cuales proyectan aproximadamente los siguientes aspectos:

Tabla 2.

Nuevos Estándares pedagógicos y disciplinares de Educación Parvularia, en revisión

Estándares Pedagógicos	Estándares disciplinares
<p>Comprende de manera profunda como de desarrollan y aprenden los niños y niñas, los factores contextuales que inciden en estos procesos y los objetivos de aprendizaje y contenidos del currículo de Educación Parvularia.</p>	<p>Comprender la identidad y autonomía como procesos fundamentales e interrelacionados del desarrollo socioemocional de niños y niñas y ofrece oportunidades para que ellos y ellas establezcan relaciones afectivas seguras con adultos/as y sus pares y que experimenten, regulen y expresen emociones , pensamientos y comportamientos en formas social y culturalmente apropiadas.</p>
<p>Planifica el proceso de enseñanza y aprendizaje y su evaluación a corto, mediano y largo plazo, considerando las características de todos los niños y niñas, y el currículum nacional vigente.</p>	<p>Comprender los fundamentos e interrelación de una convivencia pacífica y prácticas de ciudadanía democrática, para el desarrollo social y moral del niño y la niña, y diseña y ofrece oportunidades de aprendizaje para el crecimiento de su participación, ejercicio de derechos y responsabilidades, y sentido de pertenencia.</p>
<p>Genera ambientes de bienestar integral y potenciadores de una cultura de aprendizaje desafiante y lúdico para todos los niños y las niñas.</p>	<p>Comprende y vivencia la corporalidad y el movimiento para acompañar a los niños y niñas en el desarrollo de la psicomotricidad, la conciencia corporal, el aprecio por su cuerpo y la confianza y autonomía generada por la progresión de sus posibilidades sensorio – motrices.</p>
<p>Comprende la importancia del aspecto físico, los recursos educativos y el tiempo, y los gestiona eficientemente como elementos centrales de la práctica pedagógica, en función del bienestar integran y el aprendizaje de niños y niñas.</p>	<p>Comprende el lenguaje verbal como herramienta sociocultural, de comunicación y des desarrollo cognitivo y posee conocimientos, habilidades y disposiciones para ofrecer oportunidades de aprendizaje en función de la construcción e intercambio de significados, la relación con otros y el desarrollo del pensamiento.</p>
<p>Ejerce el rol de líder pedagógico en la gestión de espacios de colaboración y reflexión dentro del equipo de aula para aprendizaje y bienestar integral de niños y niñas.</p>	<p>Comprender fundamentos de los conocimientos, las habilidades, las disposiciones y procedimientos propios de las artes visuales, musicales y escénicas, para la expresión y comunicación del mundo interior, el desarrollo de la imaginación, y el aprecio y goce de las manifestaciones estéticas presentes en la naturaleza y la cultura.</p>
<p>Establece interacciones pedagógicas de calidad potenciadoras de una comunicación efectiva que promuevan el aprendizaje de niños y niñas.</p>	<p>Comprende y posee conocimientos, habilidades, disposiciones y procedimientos propios de las Ciencia Naturales, para ofrecer oportunidades de aprendizaje que promuevan el conocimiento, la valoración y cuidado del entorno natural, el desarrollo de las habilidades indagatorias u el avance gradual de la alfabetización científica en niños y niñas.</p>
<p>Monitorea y evalúa el aprendizaje de niños niñas, promoviendo la autoevaluación y coevaluación en situaciones auténticas, y recogiendo evidencias que le permiten la comunicación de resultados y retroalimentar la toma de decisiones pedagógicas en forma oportuna.</p>	<p>Comprende conceptos y perspectivas de análisis de historia, geografía u disciplinas de las ciencias sociales, y es capaz de utilizarlos para ofrecer experiencias de aprendizaje que promuevan en niños y niñas sus capacidades de explorar, comprender y apreciar el entorno socio – cultural inmediato y más lejano.</p>
<p>Actúa éticamente, resguardando los derechos de todos los niños y niñas, su bienestar integral y el de la comunidad educativa, en consonancia con el proyecto educativo institucional, la legislación vigente y el marco regulatorio de la Educación Parvularia.</p>	<p>Comprende y posee conocimientos, habilidades y disposiciones propias de las Matemáticas para ofrecer a niños y niñas oportunidades de aprendizaje relacionadas con el pensar lógico, posibilitando definir y categorizar el mundo con precisión, resolver problemas cotidianos y construir significados con otros/as.</p>
<p>Demuestra compromiso con su aprendizaje profesional continuo, mejorando sus prácticas a través de la reflexión sistemática, la participación en instancias de desarrollo profesional y la colaboración con la comunidad educativa, para la mejora del aprendizaje de los niños y niñas.</p>	

En relación con lo anterior, se evidencia la competencia reflexiva mediante los Estándares Pedagógicos N° 5, 7 y 9, los cuales mantienen el mismo propósito: evidenciar de manera profunda cómo el estudiante debe proceder en una colaboración con la comunidad educativa, definiendo metas comunes, para luego retroalimentar los resultados y mejorar las prácticas docentes. Asimismo, la competencia socioafectiva se evidencia mediante el estándar disciplinar N° 1, donde el estudiante debe comprender y reconocer que el núcleo de identidad y autonomía refleja la importancia del desarrollo socioemocional. Es el estudiante quien debe fortalecer esta competencia para luego profundizar en las interacciones sociales, los procesos cognitivos y afectivos, la identidad, la valoración, entre otros aspectos.

7.5. Perfil de Egreso de la Carrera de Educación Parvularia de la Universidad de Atacama

En la normativa actual de nuestro país, las universidades deben elaborar un programa de estudios que contemple, como primer aspecto importante, el perfil de egreso, el cual sirve como guía o referencia para el profesional que se espera egresará de la carrera. En este proceso de elaboración, el perfil de egreso de la carrera de Educación Parvularia de la Universidad de Atacama define al educador (a) de párvulos egresado como:

“Un profesional competente, y responsable socialmente, que posee capacidad innovadora y pensamiento crítico, lo que le permite enfrentar un entorno cambiante. Al mismo tiempo comparte los principios valóricos, éticos y morales de una sociedad democrática en los contextos regionales y nacionales. (Perfil de Egreso de Educación Parvularia de la Universidad de Atacama” (2023, p. 1)

A partir del contexto antes mencionado, el profesional de la Universidad de Atacama, en la Carrera de Educación Parvularia , está formado con un enfoque en competencias, incorporando competencias genéricas, declaradas en el modelo educativo de la institución, competencias pedagógicas y disciplinares que orientan la formación de los procesos propios del educador (a) de párvulo. De tal manera, la Tabla 3 indica las características de las competencias genéricas y de especialidad.

Tabla 3.*Perfil de egreso de Educación Parvularia UDA*

Competencias genéricas	Competencias de especialidad
Demuestra compromiso profesional para un desempeño de calidad mediante la planificación, evaluación y control de los procesos, que permitan la concreción de productos y resultados	Prepara el proceso de enseñanza aprendizaje, considerando el sustento teórico y metodológico del desarrollo evolutivo del párvulo expresado en el currículo, para generar aprendizajes de calidad, mediante retroalimentación permanente de los procesos.
Demuestra una conducta moral, social y ética acorde a los contextos sociales y culturales en los que desempeña su rol profesional, con el propósito de contribuir responsablemente a las demandas del medio, velando por el bien común con una clara conciencia sobre un cuerpo de criterios éticos.	Genera ambientes de aprendizajes óptimos y contextualizados, para potenciar aprendizaje en los párvulos y sus familias, a través de climas nutricios
Demuestra capacidad de liderazgo al tomar decisiones fundadas en su experticia profesional, facilitando la materialización de sus propuestas, mediante la selección de decisiones profesionales asertivas.	Selecciona experiencias de aprendizajes, integradoras, desafiantes y variadas que faciliten el aprendizaje de todos los párvulos, mediante la aplicación de los diferentes contenidos a situación nuevas.
Aplica los conocimientos de la especialidad para un desempeño profesional de calidad de manera responsable y asertiva, evidenciando dominio, seguridad y una actitud proactiva frente a las demandas del medio laboral constituyéndose en un aporte al logro de resultados.	Demuestra una actitud ética y moral que demanda la profesión para aportar en forma eficiente y eficaz a la transformación de la cultura escolar y pedagógica, mediante la formación continua y así promover el desarrollo personal y social del párvulo
Reconoce a través de una reflexión crítica los requerimientos de mejora profesional continua, para mantener una actualización pertinente a su competencia en el área de desempeño.	Diseña el proceso de enseñanza – aprendizaje, para favorecer aprendizajes de calidad en los párvulos, considerando nociones teóricas fundamentales y aspectos didácticos específicos de cada ámbito de aprendizaje
Demuestra capacidad para aplicar y transmitir creativamente sus saberes en el quehacer profesional, con el propósito de satisfacer remediales.	Genera contextos educativos físicos y emocionales estables, considerando aspectos teóricos y didácticos de la formación personal y social que faciliten la adquisición de aprendizajes significativos.
Maneja las cuatro habilidades del idioma inglés, para desempeñarse bajo los estándares que requiere su profesión.	Aplica técnicas y estrategias didácticas y metodológicas que aseguren el aprendizaje inclusivo, considerando los ritmos, potencialidades y estilos de aprendizajes de todos los párvulos

En la Tabla 3, el Departamento consolidó acciones de mejora mediante una competencia disciplinar específica al perfil de egreso de la carrera, con el propósito de explicitar este aspecto en la trayectoria formativa de nuestros estudiantes.

El perfil de egreso recién presentado también contiene las competencias que este seminario de magister está interesado en explorar. Entre las competencias genéricas, destaca la N° 5, que indica que, mediante la capacidad para aprender y actualizarse permanentemente, el futuro educador debe analizar lo que debe mejorar y mantenerse actualizado en su especialidad. Por consiguiente, la competencia de especialidad profundiza en la N° 6, en su área socioafectiva, procurando que el educador en formación logre crear “lugaridad”, ambiente donde las dimensiones más importantes son emociones estables, interacciones sociales positivas y significativas que propicien la mejor adquisición de aprendizajes.

7.6. Componente Curricular Distintivo de la Carrera de Educación Parvularia de la Universidad de Atacama

En ese marco, esta competencia está articulada con el componente distintivo de la carrera: Educar a través de la emoción (Lería Dulčić et al., 2019). Este componente busca aportar transversalmente a la malla curricular y, sobre todo, a la adquisición de habilidades profesionales enfocadas en el desarrollo y dominio del área socioemocional de los infantes.

Con base en la actualización del eje de formación práctica del Departamento, se continúa mejorando el componente curricular distintivo de la carrera. Debido a las

necesidades emergentes a nivel social e institucional, Lería y Sasso (2023) indica que las:

Necesidades educativas de una era post-secular emergente, la cual requiere de competencias docentes que promuevan los aprendizajes desde la adquisición de la habilidad trina de autorregulación conductual, cognitiva y socio – afectiva, con el cultivo del silencio como su principal vehículo de transmisión (p. 377)

La consecución del perfil de egreso es la cúspide de la formación inicial de las estudiantes que necesitan de un compromiso activo en el desarrollo no solo de aquellas competencias que forman a la educadora, sino también aquellas que le proporcionan un matiz distintivo. La formación en estas competencias distintivas, en nuestro caso la competencia socioafectiva, requiere no solo de formación teórica y práctica, sino también de acceso a información contextualizada en el entorno en el cual las estudiantes ejercerán su futura labor profesional. Una de las vías por excelencia para adquirir y disponer de tal información ocurre a través de la investigación producida al interior del Departamento de Educación Parvularia de la Universidad de Atacama.

Esta tesis de magíster se articula con estos propósitos y pretende contribuir con información empírica al conocimiento, descripción y validación de la Competencia N° 6 del perfil de egreso de la carrera, así como contribuir a su componente curricular distintivo.

De la misma forma, el presente trabajo nace del desarrollo y actualización del Eje de formación práctica del Departamento de Educación Parvularia de la Universidad de Atacama, en respuesta a los contextos socioculturales del nuevo milenio. En su

construcción se han incorporado varios elementos formativos que tributan al componente curricular distintivo declarado por la carrera de pedagogía en Educación Parvularia: “*Educar a través de la emoción*”, el cual tiene como principal propósito: “(...) el desarrollar en las estudiantes competencias profesionales relacionadas a la potenciación del desarrollo socioemocional del párvulo y la generación de ambientes bien tratantes (...)” (Lería Dulčić et al., 2019, p. 2).

En el año 2015 se dio inicio al proceso de renovación curricular⁴, oportunidad en la cual el equipo de académicos del Departamento debió revisar y reformular su perfil de egreso. Esto acontece en un momento en que la Educación Parvularia había sido desafiada a cumplir con la meta nacional por una educación de calidad que asegure bienestar y acceso a oportunidades plenas de desarrollo desde la primera infancia.

En el propósito de dar respuesta a estos lineamientos educativos y formar a una educadora de la primera infancia que sea identificada por el manejo profesional en ámbitos de relevancia para el desarrollo psicosocial de los niños y niñas, se realizó una búsqueda comparativa de los perfiles de egreso de las universidades que imparten la Educación Parvularia en el país. Fue constatado que la competencia socioafectiva no estaba debida y sistemáticamente abordada por las diferentes propuestas educativas revisadas. Además, las entonces vigentes directrices curriculares para la Educación Parvularia (Subsecretaría de Educación Parvularia [SEP], 2005), no explicitaban claramente el componente socioafectivo, así como lo hicieron más tarde las nuevas bases (SEP, 2018).

⁴ Decreto exento n° 13, que regula y aprueba el ajuste curricular de las carreras de la Facultad de Humanidades y Educación. Departamento Recursos Humanos de la Universidad de Atacama (15 de marzo 2017).

El Departamento conjugó así sus esfuerzos en la proposición del mencionado componente curricular distintivo en la formación de las educadoras de párvulos, consolidándolo curricularmente, a través de varias acciones de mejora. Junto a la declaración de su componente curricular distintivo, se creó una competencia disciplinar específica al perfil de egreso con el propósito de explicitar este aspecto específico en la trayectoria formativa de los estudiantes: “genera contextos educativos físicos y emocionales estables, considerando aspectos teóricos y didácticos de la formación personal y social que faciliten la adquisición de aprendizajes significativos (Competencia Especifica 6)⁵”. Esta competencia es desarrollada transversalmente durante toda la trayectoria académica de los estudiantes, estando presente en la totalidad de las asignaturas de los ejes de formación de especialidad y práctica.

En el año 2017, las acciones de ajustes curriculares, (Decreto exento UDA N° 63 septiembre 2024) realizados fueron decretadas Manual de Prácticas de la carrera, en el cual se entrega un conjunto de directrices teórico-metodológicas que integran los campos del Ser, Saber, Hacer y Convivir en la formación de los futuros educadores. En este documento se exhiben los tres niveles progresivos de desarrollo de las prácticas y su tributación al desarrollo de la competencia disciplinar señalada, integrando paulatinamente el modelo contemplativo como una actividad que finaliza la adquisición de la competencia profesional socioafectiva.

El modelo educativo de la Universidad de Atacama de Chile (en adelante UDA), adscribe a los lineamientos de los enfoques socio-constructivistas en el aprendizaje, los

⁵ Decreto exento n°. 32, que formaliza manual de práctica de la carrera de licenciatura en educación y pedagogía en educación parvularia de la Facultad de Humanidades y Educación. Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Atacama (05 de marzo 2021).

cuales consideran al estudiante centro del proceso formativo, donde el conocimiento es construido de manera significativa, vinculado a lo previo, proyectado a lo nuevo y orientado a la resolución de problemas. Según este modelo para lograr los aprendizajes: “es indispensable hacer uso adecuado de la información en la resolución de problemas, transformando y transfiriendo la información en conocimiento. Para ello, se considera fundamental asumir un quehacer docente innovador, como elemento clave que permita apropiarse con responsabilidad de las demandas del entorno” (Modelo Educativo Universidad de Atacama, 2012, p.40). La formación universitaria así aspira a una cultura docente basada en la colaboración y revaloriza a la práctica profesional, como una instancia esencial para proveer herramientas de aprendizaje situadas y efectivas en espacios de desempeño laboral reales (Cornejo, 2014)

En el Departamento de Educación Parvularia, los profesionales del equipo conductor del eje de formación práctica proponen un modelo de práctica contemplativa, teórico-explicativo y funcional a las necesidades de las educadoras de párvulos en sus entornos reales de desempeño profesionales, denominado Modelo Cuadrivial, como lo señala Lería y Sasso (2023): “alusión a cuatro momentos experienciales que convergen en una experiencia única de carácter contemplativo y significación emocional para quienes participan de la misma” (p. 383). Este modelo consta de cuatro aspectos fundamentales: 1) actividad preparatoria, 2) inducción atencional apical, 3) estado contemplativo basal, 4) inversión atencional. Estos aspectos buscan sustentar teóricamente las prácticas contemplativas, así como la competencia profesional necesaria para la conducción de experiencias de aprendizaje bajo este enfoque.

Como se desprende, es importancia investigar activamente el factor emocional en la formación de los estudiantes. El magister se sitúa en esta línea.

8. MÉTODO

8.1. Aspectos Éticos

Permisos y apoyo institucional fueron obtenidos en el marco de convenios preexistentes de investigación interinstitucional entre universidades públicas. Un consentimiento informado fue firmado para cada participante. Se utilizó el formato de consentimiento informado del comité de ética científica de la Universidad de Atacama⁶. La voluntariedad, manejo, anonimidad y conservación de los datos respeta los lineamientos generales de la Asociación Americana de Psicología [APA].

8.2. Financiamiento

Este trabajo de magíster ha sido ejecutado en el marco de la línea de investigación Formación docente (L1), del Departamento de Educación Parvularia de la Universidad de Atacama. Fue financiado originalmente en el marco del proyecto **DIUDA-2021 Constelaciones de afectividad en el prácticum de estudiantes de educación para la primera infancia: un modulador de la trayectoria académica, 2024**. En la actualidad fue ejecutado en el marco de la beca de magister y los recursos internos del Departamento de Educación Parvularia.

⁶ Comité de ética de la Universidad de Atacama
http://www.vrip.uda.cl/frontend/buscador_vrip?q=consentimiento+informado

8.3. Enfoque y Diseño

La construcción de este estudio fue guiada bajo la línea interpretativa del enfoque sistémico-funcional en lingüística (Halliday, 2014), el cual comprende al lenguaje como un sistema semiótico protagónico de la conciencia humana, que se explicita mediante las elecciones que un sujeto realiza en el uso específico de un sistema lingüístico.

Por otra parte, para su conducción se seleccionó un diseño transversal y asociativo mixto de tipo explicativo – secuencial, donde la fase cualitativa fue predominante. En primer lugar, en consideración que se analizaron datos semánticos de contenido que luego fueron categorizados ordinalmente, el estudio adquirió el carácter mixto. De acuerdo con Hernández – Sampieri (2008), los estudios mixtos son aquellos que representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos tanto cuantitativos como cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (denominadas metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudios mixtos.

Por otra parte, dentro del contexto de investigación mixta este trabajo de magister incorpora un elemento explicativo-secuencial, el cual fue abordado en consideración de que los datos emanados del análisis cualitativo informaron las categorías mencionadas para su análisis estadístico y graficación en red desde lo cual se reinterpretaron los datos primarios cualitativos de acuerdo a Pluye y Hong (2014) este

tipo de estudio mixto explicativo-secuencial implica la movilización en reversa para reinterpretar la información de acuerdo con una lógica asociativa convergente.

8.4. Tipo de muestra

La muestra de este trabajo de investigación es no-probabilística, intencionada por conveniencia y no estratificada (Hernández – Sampieri, 2018). Este tipo de muestras se caracteriza por no generalizar los resultados de un estudio, si no que se aplican solo a la muestra misma o similar. Al ser intencionada por conveniencia, indica que la muestra es seleccionada bajo los parámetros del investigador, no al azar. Y no estratificada, que si bien puede presentar una variedad de propósitos, es solo en relación con la disciplina a investigar, y no para subdividir el área de estudio.

Este tipo de muestra fue selecciona por la flexibilidad de aplicación y obtención de resultados esperados para la disciplina y línea de investigación. Estuvo conformada por estudiantes de la carrera de Educación Parvularia que hayan cursado cualquiera de las asignaturas de práctica docente en sus respectivas mallas curriculares. Estas asignaturas corresponden a una instancia formativa de los programas de estudios, en que los estudiantes planifican y ejecutan actividades educativas propias a la disciplina en ambientes de desempeño reales y bajo supervisión. Haciendo efectivo los convenios de investigación y permisos institucionales.

8.5. Participantes

Se evaluó un total de 285 EEP provenientes de cuatro instituciones de educación superior que imparten la educación inicial, repartidas en cuatro regiones geográficamente distantes. Los participantes son estudiantes de la carrera de Educación Parvularia con matrícula vigente en el año 2024, pertenecientes a las instituciones que participaron en este estudio.

La primera institución educativa de nivel superior está ubicada en la macrozona norte, en la región de Antofagasta, quien hoy en día vincula su historia con un compromiso hacia la investigación científica, tecnológica e innovación, enfatizando el desarrollo regional. Administra su proceso académico en la carrera de pedagogía en Educación Parvularia con Mención en Necesidades Educativas Especiales, indicando su finalidad en que el profesional egresado es:

“capacitado para detectar, diseñar, gestionar y evaluar procesos de aprendizaje de acuerdo a las necesidades del sujeto y pertinentes para la primera infancia, generando ambientes de trabajo inclusivo y de respeto de la diversidad sociocultural, étnica, física y cognitiva de los niños y las niñas de 0 a 6 años”

La segunda universidad se encuentra en la tercera región de nuestro país, relevando la Facultad de Humanidades y Educación se oferta la carrera de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Parvularia, que pretende lograr:

“un profesional competente, y responsable socialmente, que posee capacidad innovadora y pensamiento crítico, lo que le permite enfrentar un entorno

cambiante. Al mismo tiempo comparte los principios valóricos, éticos y morales de una sociedad democrática en los contextos regionales y nacionales”

La tercera universidad está ubicada en la décima región. Está profundamente comprometida a desarrollar y contribuir al entorno y los desafíos de la conciencia ambiental. Dispone de la carrera de Educación Parvularia focaliza su labor en forjar un profesional *“de la educación que participa de una ciudadanía inclusiva en un vínculo de reciprocidad para el buen vivir y la sostenibilidad del territorio”*

La cuarta universidad comprende el territorio de la Zona Austral de Chile, en la doceava región de Magallanes. Ha presentado una gran expansión, pretende aportar y priorizar la docencia, investigación y vinculación con el medio, apuntando principalmente al crecimiento de la región. Gestiona la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia, profundizando en que el profesional será:

“poseedor de las claves teóricas y prácticas de la didáctica y el currículo. Es capaz de llevar a cabo procesos sistemáticos de enseñanza y aprendizaje, en distintos ambientes-formales y no formales, virtuales y no virtuales, para desarrollar proyectos educativos en la diversidad de escenarios en que se desarrolle la Educación Parvularia en Chile; lo que incluye, diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación de proyectos educativos”

A continuación, se presenta la distribución de los participantes por región en la siguiente tabla:

Tabla 4.*Número de participantes por tipo, nivel educativo y región de proveniencia*

Región	EEP					EP	Total
	Nivel 100**	Nivel 200	Nivel 300	Nivel 400	Nivel 500		
“Región 1”	47	20	0***	16	22	6	111
“Región 2”	9	3	29	16	0***	14	71
“Región 3”	9	18	7	3	0***	4	41
“Región 4”	7	12	4	12	13	15	63
Total	72	53	40	47	35	39	286

Nota: Elaboración Propia.

* Nivel educativo y/o cohorte anual, usualmente referidos desde el 100 al 500.

** No existen matrículas y/o el nivel.

Los criterios de inclusión requirieron la matrícula vigente para el segundo semestre del 2022 en cualquiera de los cinco niveles educativos de formación en educación para la primera infancia.

Criterios de inclusión: (a) Estudiantes matriculados en las 4 instituciones educativas participantes; (b) Educadoras con título profesional con al menos dos años de experiencia y en ejercicio actual de la profesión en alguna de las cuatro regiones de las instituciones participantes: dos al norte y dos al sur del país.

8.6. Instrumentos

En este apartado se describirán los instrumentos utilizados para la recolección y análisis de datos, los cuales fueron fundamentales para garantizar la validez y fiabilidad de los resultados obtenidos.

- Pregunta abierta alusiva a la experiencia de los estudiantes de Educación Parvularia, en las asignaturas prácticas.
- *Gephi 0.10* (Gephi Community, 2022): Herramienta digital para el análisis de redes complejas, corresponde a un software que se utilizó para un análisis exploratorio que permite manipular de manera flexible las variables presentes en el programa como gráficos, formas, colores con la finalidad de mostrar un patrón.
- *Atlas.ti 22.0* (Scientific Software Development, GmbH): Herramienta digital que permite el análisis de los datos cualitativos para organizar, codificar y examinar datos textuales, visuales y/o de audio.
- *SPSS v26.0* (IBM SPSS Statistics): Herramienta digital para análisis estadístico de datos de amplia aplicación en las ciencias sociales y otras áreas.

8.7. Procedimiento de Recolección de Información

El procedimiento conducido en este seminario de magister incorporó varias etapas que pueden desglosarse en lo siguiente: diagnóstico inicial; evaluación; y procedimiento y logística.

8.7.1. Diagnóstico

El Departamento de Educación Parvularia en su penúltimo proceso de acreditación sostenido el 2020, y en el cual se obtuvieron dos años, la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) realizó varias observaciones en relación al eje de práctica que posteriormente fueron subsanadas en el último proceso de acreditación terminado el 2024, en el cual se obtuvieron cuatro años. Las observaciones referentes a la primera acreditación mostraron la necesidad de articular los indicadores evaluativos entre los programas de asignaturas del eje de práctica, debido a que esta Comisión identificó una desarticulación y/o aislamiento en la malla curricular entre las mismas. El Departamento inicio entonces un proceso de mejora y ajuste curricular que logró subsanar las observaciones de esta comisión. No obstante durante este proceso, la alineación entre las competencias del perfil de egreso, los resultados de aprendizaje y los indicadores de evaluación fueron especialmente examinados, revelando algunas necesidades formativas no adecuadamente atendidas, particularmente en relación a la presencia efectiva de la competencia 6 del perfil de egreso de la carrera.

Varias medidas fueron tomadas por el Departamento de Educación Parvularia, dentro de las cuales se encontró el fortalecimiento la competencia socioafectiva, que se desprende de la competencia disciplinar N° 6. Para ello se fortalecieron varios aspectos en la conducción de las prácticas docentes en todos sus niveles, identificando la necesidad de explorar la capacidad de las estudiantes de expresar su conocimiento teórico y práctico, a través del lenguaje disciplinar (oral y escrito) disciplinalmente pertinente. Al respecto, académicos del Departamento (Francisco José Lería Dulčić y Patria Ester Sasso Orellana), condujeron un estudio con el objetivo de identificar las

propiedades psicolingüísticas del habla disciplinar de las estudiantes de Educación Parvularia. En este estudio una de las tareas a la cual los participantes se debieron enfrentar fue la construcción de un breve relato relacionado a sus experiencias en las asignaturas con espacios educativos reales. Se observó entonces que las estudiantes abordaron el texto requerido de diferentes e intrincadas formas, lo cual interesó a los investigadores por el estudio de la adquisición y desarrollo de la reflexión implícita que ocurre cuando las estudiantes hablan acerca de su propia experiencia en los espacios formativos prácticos, su impacto y repercusión. Además, los investigadores reconocieron en el análisis de los relatos de los estudiantes, que la reflexión docente, se vincula fuertemente a la competencia socio afectiva, en cuanto las prácticas en si conllevan un alto componente emocional, con el cual la practicante debe lidiar, enfrentar y desde el cual extraer aprendizajes significativos y perdurables para la consolidación y término de su trayectoria educativa.

8.7.2. Evaluación

Las observaciones realizadas por la CNA en el primer proceso de acreditación mencionado llevaron al Departamento a realizar un enriquecimiento de las pautas de evaluación de los programas de todas las asignaturas de práctica profesional. Luego de aplicar estas pautas a los estudiantes de los distintos niveles emergieron varios aspectos que se compartió deben ser siempre fortalecidos, dentro de los cuales destaca la capacidad de realizar una reflexión docente basada en el conocimiento teórico y disciplinar previo, junto a la inclusión en la reflexión de la experiencia real y situada durante la participación en la asignatura de práctica misma. Esta observación responde al

fortalecimiento de las competencias genéricas del perfil de egreso, así como especialmente aquellas de la especialidad, con foco en la ya mencionada competencia N° 6⁷.

8.7.3. Procedimiento y Logística

Para conducir el presente seminario de magister se siguieron varios pasos que incorporaron aspectos iniciales de contexto con los participantes, hasta elementos de logística y análisis de los datos.

En un primer paso se contactó a las universidades de Antofagasta, Los Lagos y Magallanes, haciendo efectivo los convenios de investigación inter – universidades y permisos institucionales que fueron accedidos, junto a consentimientos informados firmados por cada participante. Posteriormente se facilitó un portafolio vía correo. En casa de estudios Universidad de Atacama, se facilitó presencial, donde cada tutor de cohorte, Daniela Collao Jofré (2017), Sara Contreras San Juan (2018), Claudia Garrido Labarca (2019), académicas del Departamento, colaboraron para hacer entrega a cada estudiante. Una vez relleno cada sección del portafolio, se recolectaron y comenzó el proceso de análisis.

⁷ Competencia N° 6 Genera contextos educativos físicos y emocionales estables, considerando aspectos teóricos y didácticos de la formación personal y social que faciliten la adquisición de aprendizajes significativos.

8.8. Análisis de Datos

Los contenidos semánticos referenciales a la propia experiencia de los EEP fueron examinados en respuesta al siguiente reactivo: “*Describe alguna experiencia personal y afectivamente relevante con la cual se haya encontrado en sus prácticas docentes*”. Las EEP dispusieron de 30 minutos para libremente y en privado redactar sus relatos en una extensión de una página A4.

Seguidamente se procedió a la identificación de los códigos semánticos para lo cual tres jueces-expertos (dos EP y un psicólogo), fueron seleccionados en consideración de al menos 8 años de experiencia profesional, estudios de post-grado, 3 o más publicaciones en análisis cualitativo y reconocimiento de la comunidad universitaria local. Para familiarizar a los jueces con los datos y simultáneamente disminuir el sesgo, los relatos fueron anonimizados, reordenados y sometidos a tres revisiones independientes, según:

- 1) Creación secuencial de códigos primarios en la totalidad de los relatos.
- 2) Identificación de la totalidad de los códigos ya identificados en todos los relatos desde el primero hasta el último.
- 3) Adición de nuevos códigos emergentes.

Los relatos fueron entonces organizados y sometidos a un análisis temático siguiendo una lógica analítica bajo la guía del método clásico de análisis cualitativo de narraciones en categorías temáticas, específicamente adscribiendo a las pautas dadas por Charmaz (2006), en relación a: “(...) nombrar cada palabra, línea o segmento de datos

seguido de un enfoque selectivo, fase que utiliza los códigos iniciales más importantes o frecuentes para ordenar, sintetizar, integrar y organizar grandes cantidades de datos (...)” (p. 46). El análisis fue conducido desde una perspectiva estrictamente descriptiva, a razón prima de evitar una yuxtaposición extrema de los significados codificados. El procedimiento procuró que cada denominación del código incluyera al menos uno de los siguientes elementos constitutivos:

- 1) Protagonistas
- 2) Acción o verbo implícito
- 3) Afecto sugerido
- 4) Receptáculo de la acción
- 5) Contexto de ocurrencia.

Una vez establecido el número tentativo final de códigos, se procedió a la filtración de redundancias o eliminación de reiteraciones evidentes de contenido. Seguidamente, se creó una matriz de datos, a través de la identificación simultánea de los códigos en un mismo relato. Una vez establecidas sus frecuencias se aplicaron varias estadísticas descriptivas, una medida de aglomeración distributiva, entre otros coeficientes para este propósito. Con estos resultados se construyó una representación gráfica en red de las observaciones convergentes. El último paso consistió en una recategorización axial o denominación ad hoc de las agrupaciones modulares emergentes, de acuerdo a la síntesis semántica de sus códigos predominantes.

Las categorías identificadas con el análisis cualitativo arriba descrito fueron cuantificadas y analizadas según varios parámetros estadísticos, incorporados en la herramienta digital utilizada en este trabajo. Con estos datos cuantitativos se procedió a representar las experiencias destacadas de las estudiantes en una red compleja de convergencia v/s divergencia, semántica y distributiva.

Finalmente, luego de los dos siguientes pasos anteriores, se procedió analizar los datos (cualitativo y cuantitativo), desde una panorámica sintética.

9. RESULTADOS

9.1. Codificación y Cuantificación de la Información

De los 285 relatos recolectados ($\bar{X} = 123.39$ palabras por relato), se extrajeron 646 códigos o categorías semánticas descriptivas de los significados referentes a la experiencia de las EEP en los espacios de práctica docente. Se eliminaron varios de ellos a razón de su similitud extrema ($n = 28$) y/o incomprensible referenciación al texto de origen ($n = 5$). Un número de 2.254 aristas fueron identificadas correspondientes a la presencia simultánea de cada código, en pares y en un mismo relato. El promedio de las aristas alcanzó un $\bar{X} = 4.79$, es decir, cada nodo-código observado aparece con al menos cuatro otros nodos-códigos. Por último, 151 nodos-códigos (23.4%), fue registrado solo una vez.

Para la revisión de todas las denominaciones descriptivas de la totalidad de los códigos se puede acceder al siguiente link: <http://bit.ly/44BfcId>

9.2. Frecuencias de los nodos-códigos predominantes

Los nodos-temáticos identificados abarcaron un amplio espectro de contenidos, no obstante, varios resaltaron a primera vista por sus altas frecuencias. Estos primeros hallazgos vislumbran contenidos vinculados a experiencias que dejaron una huella de memoria con una alta connotación afectiva en los EEP. No obstante, en consideración de su cantidad, se prefirió destacar solo a los primeros cinco en orden decreciente de frecuencias:

Tabla 5.

Nodos – temáticos de mayor frecuencia

<i>Nº.</i>	<i>Denominación descriptiva del nodo-temático</i>	<i>Σ</i>
142	<i>EEP explicita en el relato las emociones experimentadas ante una situación ocurrida en el aula</i>	148
31	<i>EEP resalta el impacto educativo de haber identificado y considerado las emociones de los infantes ante una contingencia de aula</i>	98
542	<i>EEP describe su experiencia en relación al juego con infantes</i>	86
105	<i>EEP describe una experiencia particularmente significativa y de alto impacto personal durante su práctica docente</i>	85
47	<i>EEP realiza una reflexión pedagógica situada frente a una contingencia en el aula que le impactó considerablemente</i>	80

Las principales temáticas identificadas se focalizan preponderantemente en la expresión emocional emergente del estudiante ante experiencias de aula con infantes reales. En la labor pedagógica, es fundamental que la educadora reconozca las emociones propias y de los pequeños, esta descripción dada anteriormente, evidencia como las EEP perciben sus emociones, como les impactan las acciones o situaciones emergentes de las cuales sufren una visión de su futuro como profesionales.

Por otra parte, la siguiente temática altamente destacada se vincula a la reflexión pedagógica retrospectiva y prospectiva ante las situaciones rememoradas (lo que ocurrió v/s como actuaría si volviese a ocurrir). Todo quehacer pedagógico es relevado por la reflexión, está presente desde los periodos diagnósticos hasta la evaluación, proceso que permite evidenciar los procesos de aprendizaje, respondiendo a preguntas como ¿qué aprendió el niño o niña?, ¿cómo puedo fortalecer el elemento débil?, entre otras, las cuales dan oportunidad de mejoras hacia los procesos de aprendizaje propio y de los infantes.

Por último, particular y distintamente fue apuntada la temática asociada a la experiencia del juego y el impacto emocional de haber jugado y participado en dinámicas interaccionales lúdicas, directa y/o espontáneamente, con infantes. El juego es el eje central para el aprendizaje de los niños y niñas, permitiendo que sean protagonistas de sus procesos. Es un elemento clave que las educadoras que participan de él, fortaleciendo la interacción, comunicación, descubrimiento de su entorno, provocando que los niños y niñas obtenga diversos beneficios. Asimismo, la disciplina cuenta con un referente curricular, el cual indica que “reestructura la interacción para permitir al párvulo el desarrollo de creatividad, habilidades sociales y normas, así como un conocimiento más amplio de su entorno” (BCEP, 2018, p. 26).

Varios nodos-códigos específicos resaltaron a primera vista, empero, debido a su cantidad se prefirió destacar solo los primeros cinco y en orden decreciente de frecuencia. Los focos temáticos esbozados delinean inicialmente núcleos o centros semánticos omnipresentes a lo largo de los relatos, sugiriendo una constelación de significados con un “centro gravitacional”, conformados por las frecuencias absolutas de los nodos-temáticos predominantes.

9.3. Construcción de los conglomerados semánticos

Antes de conducir una descripción más detallada de los nodos-temáticos, se procedió identificar su agrupación modular en un plano 2D en red, a través de varias estadísticas particularmente con la ayuda del coeficiente de Newman-Girvan (Girvan y Newman, 2002), parámetro estadístico imbuido en el procedimiento algorítmico de la herramienta digital utilizada (Gephi).

Cuatro distribuciones modulares fueron ensayadas con el propósito de determinar varias alternativas de aglutinación y así seleccionar la más pertinente y viable para su posterior análisis. Para su valoración se utilizaron los siguientes algoritmos, en una duración aproximada de 30 segundos: *ForceAtlas*, *Expansión* y *Contracción* (Jacomy et al., 2014). El algoritmo *ForceAtlas* es aquel que representa un conjunto de comunidades visualmente, permitiendo manipularlo a medida que se reordena.

Los siguientes dos algoritmos utilizados fueron: *Expansión* y *Contracción*, los cuales corresponden a la paleta de herramientas ofrecidas por el software utilizado (Gephi Community, 2022). Seguidamente, para la construcción de una representación gráfica en red que ilustrase la distribución de las observaciones (nodos-códigos) de una manera representativa a lo expresado por los participantes, se siguieron las sugerencias dadas por Khokhar (2015), a razón de los siguientes parámetros:

- a) Sumatorias simples.
- b) Identificación de frecuencias.
- c) Grado de modularidad: el grado de modularidad indica la pertenencia de un nodo a una comunidad de nodos (≤ 1 estructura clara; ≥ 0 estructura aleatoria)
- d) Diámetro de la red: es la distancia entre dos nodos en una red. Indicando la separación de los nodos más lejanos.

- e) Densidad de la red: la densidad a la proporción de conexiones que existen entre nodos en comparación al número total de conexiones posibles (≤ 1 alta; ≥ 0 baja).

Considerando los parámetros estadísticos más arriba señalados, se procedió a la elaboración de los conglomerados ensayando distintas distribuciones modulares, para así seleccionar aquella más indicativa, representativa y pertinente para el análisis y discusión. Se decidió ensayar cuatro resoluciones de la red con el propósito de identificar la más representativa y fácil de analizar, en consideración de la complejidad de este tipo de redes.

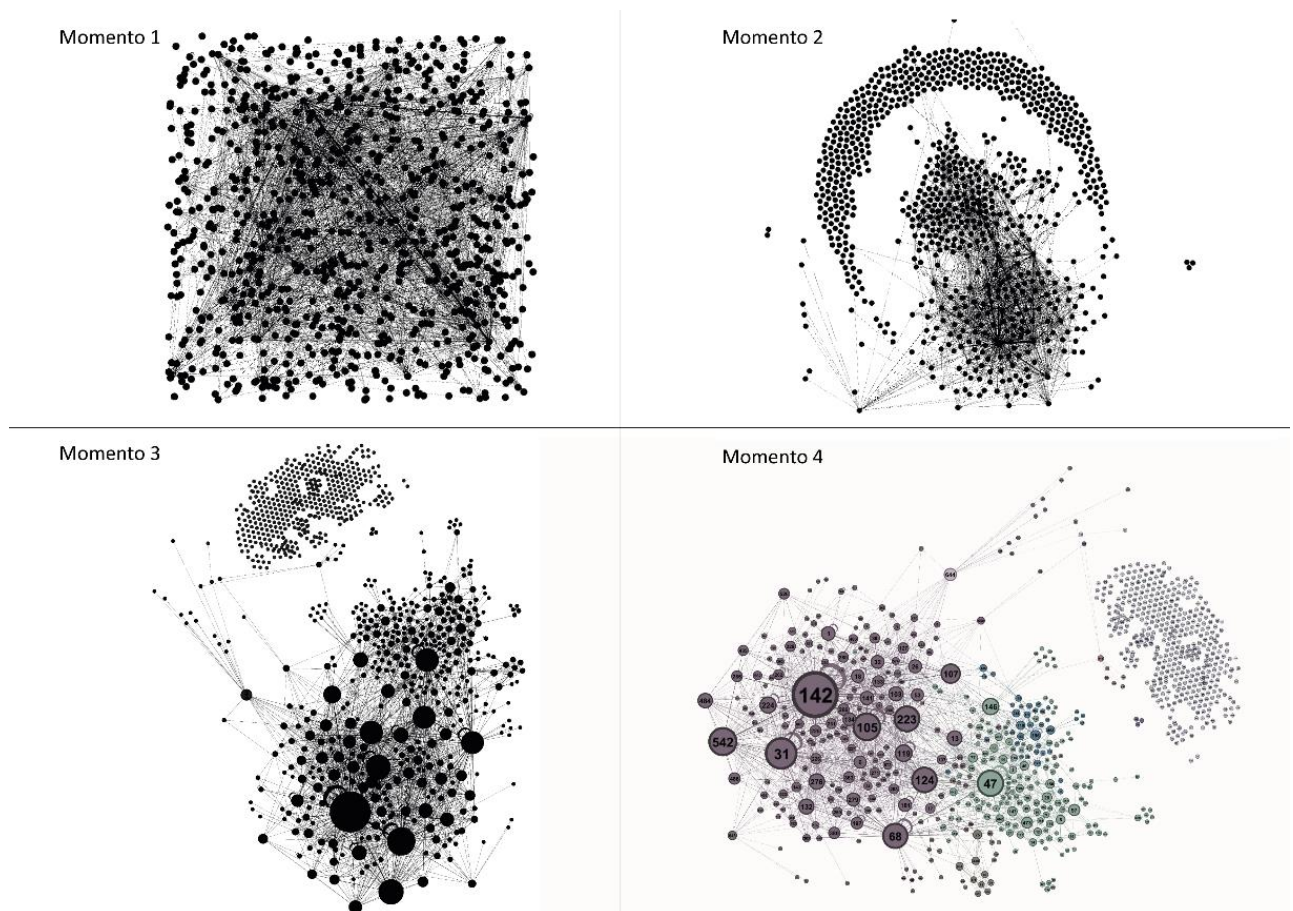
Se obtuvieron valores por sobre 0.4 del coeficiente de Newman-Girvan, para el caso de las cuatro resoluciones del conglomerado ensayado. Este coeficiente plantea que un valor cercano a 1 sugiere una diferenciación entre módulos distinguible, a su vez un valor cercano a 0, implica indiferenciación y ausencia de grupos identificables (≤ 1 estructura clara; ≥ 0 estructura aleatoria). La puntuación lograda (figura 1), es suficiente para la validación de las particiones ensayadas de acuerdo al parámetro propuesto por Lambiotte (2008).

Antes de presentar gráficamente los cuatro conglomerados resultantes y aquel seleccionado para el análisis, refiriendo el sentido dinámico de las funciones algorítmicas en su construcción, la figura 1 presenta cuatro momentos discretos en el proceso de constitución de la red. Estos momentos van desde el estado inicial sin distribución y/o aleatoriedad de los nodos-códigos dispuestos para su clasificación (Momento 1), prosiguiendo con la distribución típica del algoritmo mencionado

(Momento 2), hasta su estabilización final (Momento 3). Por último, el Momento 4, presenta coloración tentativa de acuerdo a las agrupaciones modulares identificadas por el coeficiente de construcción de clústeres, implícito en el algoritmo utilizado.

Figura 1.

Momentos secuenciales de conformación y estabilización de la Red



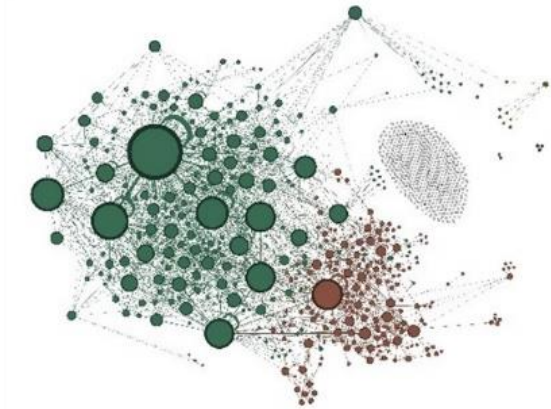
La siguiente figura presenta los cuatro conglomerados recién señalados junto a algunos parámetros estadísticos básicos particularmente destacando en el último momento la coloración de las distintas agrupaciones modulares identificadas. En primera instancia se ingresaron los nodos aleatoriamente, sin distribución a la herramienta Gephi.

Luego, el algoritmo los comienza a organizar. En un determinado momento se aplica un algoritmo y se agrupan según su grado de frecuencia. Posteriormente, al estabilizarse, aumentar su tamaño y se aplican cuatro grados de modularidad por lo que eso significa que son los que presentan una mayor frecuencia.

A continuación se presentan el conglomerado logrado (momento 4) con cuatro grados distintos de resolución:

Figura 2.

Ensayos de conglomerados

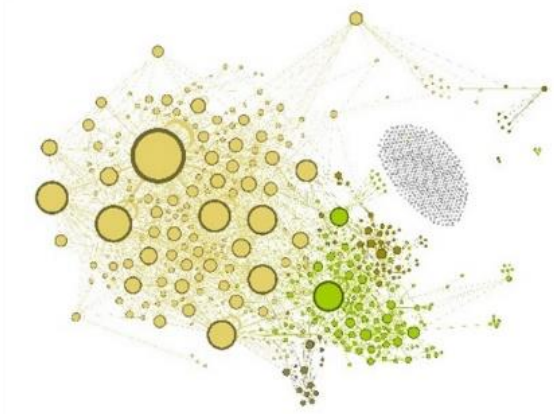
Conglomerados	Resolución	Distribución modular	Grado de modularidad	Densidad red
 <p>Grado de resolución 1</p>		1(25,55%)		
		2(21,82%)		
		3(0,93%)		
	3,0	4(0,35%)	0,4	0,006
		5(0,23%)		
		6(0,12%)		

El primer conglomerado, de resolución baja, exhibe dos grupos predominantes [grado de resolución 2, tonalidad verdosa (Módulo 1) y cafésosa (Módulo 2)], congregando un alto porcentaje de los nodos-temáticos (43.37%). El resto de los

módulos no alcanzó por separado más de un 1%, indistinguibles en la Figura 2, sin ofrecer un tamaño suficiente para la triangulación en el análisis.

Figura 3.

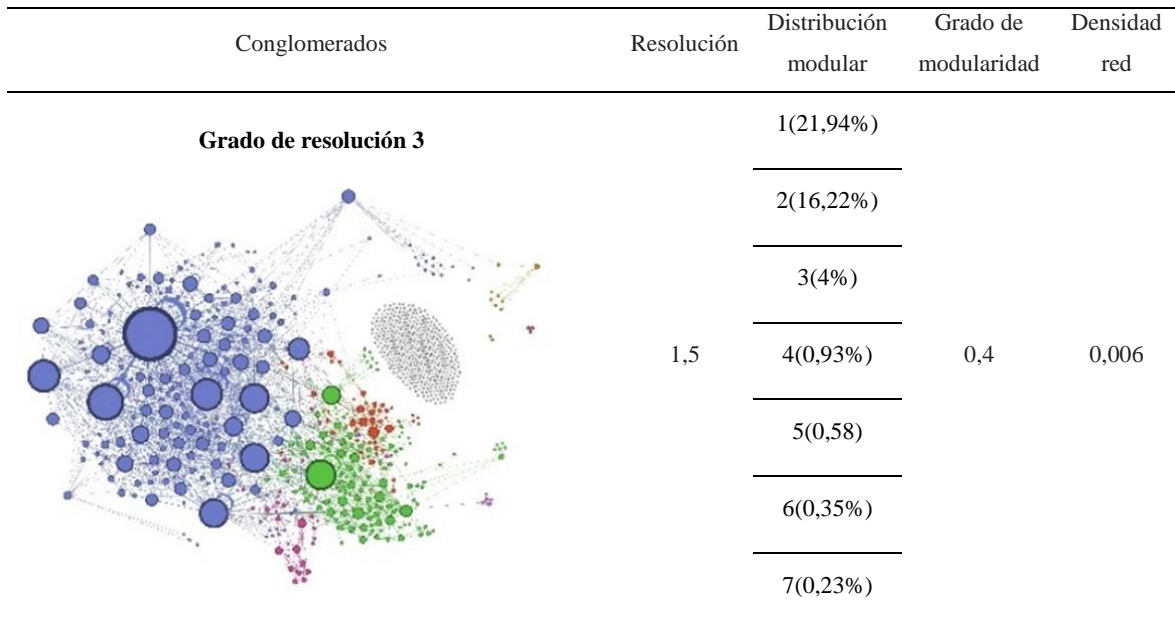
Ensayos de conglomerados

Conglomerados	Resolución	Distribución modular	Grado de modularidad	Densidad red
 <p>Grado de resolución 2</p>		1(22,75%)		
		2(22,17%)		
		3(2,45%)		
	2,0	4(0,93%)	0,43	0,006
		5(0,35%)		
		6(0,23%)		
		7(0,12%)		

El siguiente conglomerado, de una resolución media, exhibió la emergencia de una tercera agrupación modular [Figura 3), tonalidad amarillenta (Módulo 1); verdosa (Módulo 2); y cafésosa (Módulo 3)], conformando un mosaico de mayor riqueza semántica, empero, el resto de las agrupaciones continuo bajo el 1%.

Figura 4.

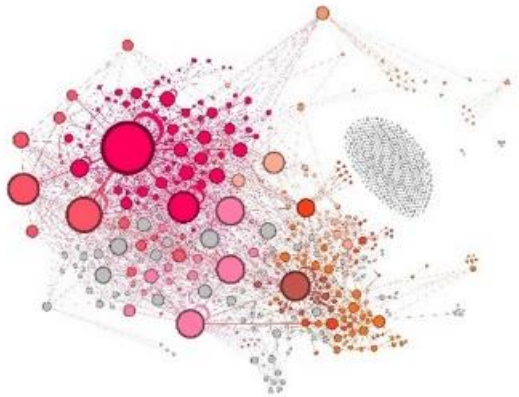
Ensayos de conglomerados



El tercer conglomerado, de resolución aún mayor, no aumentó significativamente el tamaño de sus primeros módulos, sin embargo, añadió un cuarto cercano al porcentaje de 1% [Figura 4, tonalidad azulada (Módulo 1); verdosa (Módulo 2); rojiza (Módulo 3); rojo-morada (Módulo 4); fucsia (Módulo 5); amarillento-negrucza (Módulo 6); y morada (Módulo 7). Provisionalmente esta agrupación ofrecería un suficiente, si bien menor, equilibrio porcentual entre sus módulos constituyentes.

Figura 5.

Ensayos de conglomerados

Conglomerados	Resolución	Distribución modular	Grado de modularidad	Densidad red
	0,5	1(7,58%)	0,44	0,006
		2(5,83%)		
		3(4,78%)		
		4(3,97%)		
		5(3,15%)		
		6(2,92%)		
		7(2,8%)		
		8(2,57%)		
		9(2,33%)		
		10(1,14%)		
Grado de resolución 4				

Por último, para corroborar la selección final del conglomerado para el análisis, fue generado un cuarto de aun mayor resolución (Figura 5, varias tonalidades rojizas), disponiendo de más de 10 grupos por sobre el valor del 1%. Esta distribución modifica la panorámica, catapultando el análisis a un nivel de especificidad semántica más allá de los límites de este manuscrito.

En consideración de lo arriba señalado, así como lo presentado en la Figura 4, el conglomerado 3 es el finalmente seleccionado para el análisis.

Seguidamente, el análisis de clústeres del conglomerado seleccionado dio paso a 7 agrupaciones de similitud distributiva. El valor del diámetro de la red emergente del conglomerado seleccionado, en otras palabras, la distancia promedio entre los nodos-códigos observados, alcanzó una longitud promedio de 3.18 (≥ 5 alto; ≤ 4.9 bajo),

correspondiendo a un valor más bien bajo (aglutinación alrededor de número más bien selecto de nodos-códigos). Por último, la densidad del gráfico o proporción de las conexiones presentes de la red en relación a sus conexiones posibles tuvo un valor resultante de 0.006 (≤ 1 alta; ≥ 0 baja), sugiriendo una conectividad altamente limitada debido a los códigos que fueron registrados solo una vez.

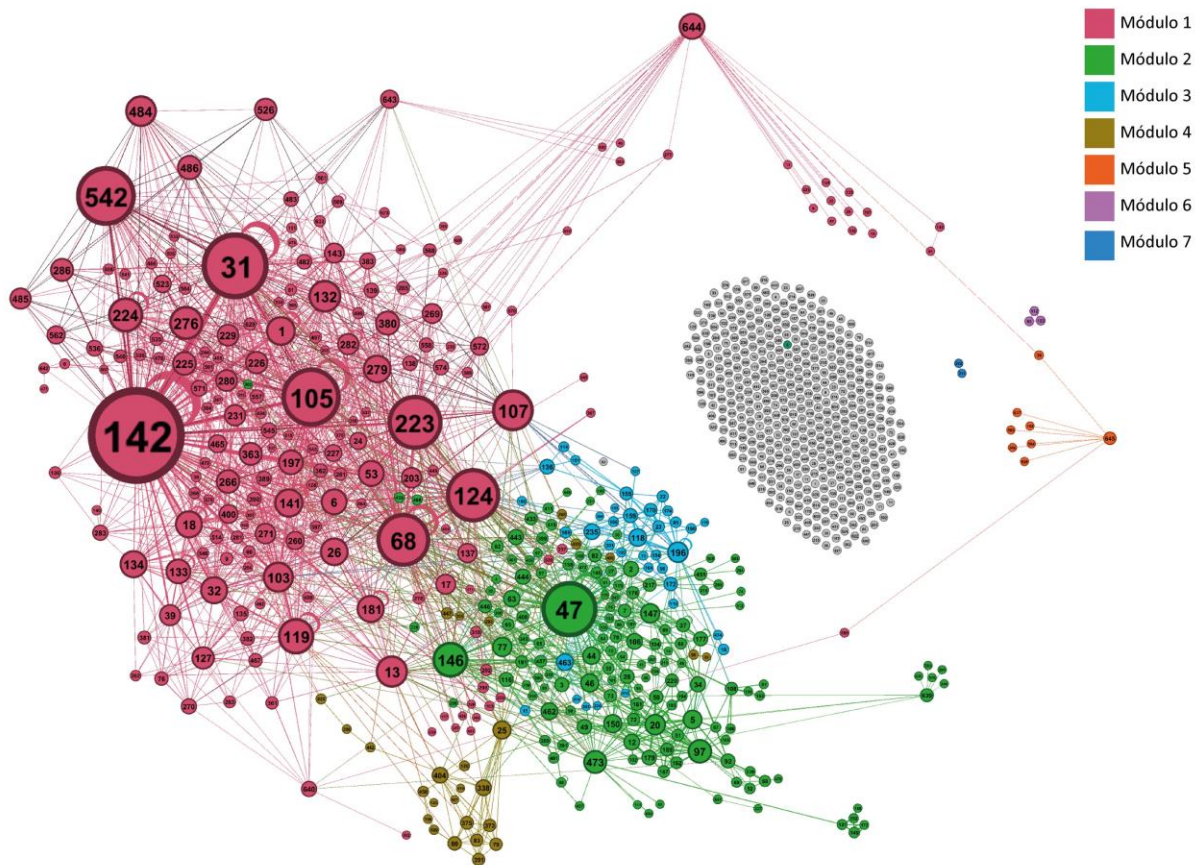
Es importante agregar para una adecuada lectura de la figura 3, que el tamaño del nodo-código indica la frecuencia de aparición y el número interior su contenido referencial semántico. Por su parte, el color representa el módulo y/o clúster de pertenencia y el grosor de las aristas la frecuencia de aparición de los nodos-códigos en convergencia en un mismo relato. Adicionalmente, el tamaño del nodo-temático indica su frecuencia, en varios casos inevitablemente ilegible. Por su parte, el color representa el módulo de pertenencia y el grosor de las aristas revela su presencia simultánea en un relato. Es importante agregar que los colores utilizados son arbitrarios y solo intentan facilitar la visualización de las redes.

La Figura 3 presenta el mapeo final de la red estabilizada y luego de aproximadamente 120 segundos⁸ de conducción del algoritmo principal.

⁸ La duración de este proceso es de carácter arbitrario y basada en la observación directa del proceso algorítmico aplicado el cual pasado el tiempo indicado, no presento variación distributiva alguna.

Figura 6.

Red estabilizada de acuerdo al grado de frecuencia y modularidad



La Red principal seleccionada revela una distribución de módulos de mayor a menor, sin traslaparse excesivamente entre sí (intersección de aristas). Los primeros 3 módulos son aquellos más representativos del conglomerado (tonalidad rojiza, verdosa y azulada), pero al mismo tiempo aquellos semánticamente más diversos. Por su parte, los últimos 4 módulos lograron un número menor de nodos-temáticos (tonalidad amarillenta-negrizca, anaranjada, púrpura y azul-oscuro), exhibiendo en cambio un mayor grado de especificidad semántica en sus referentes.

A continuación, se describen los constituyentes y principales características de cada módulo por separado.

El Módulo 1 [$\Sigma_{total} = 188$], de una tonalidad rojiza, posee el más alto número de nodos – temáticos. El mismo es representado por un nodo de mayor importancia relacionado la presencia de expresar emociones frente a una situación significativa en el aula, luego resaltar el reconocimiento de las emociones de los infantes hasta terminar, no siendo menos importante, la reflexión de dicho impacto.

La siguiente tabla destaca los primeros cinco de mayor frecuencia y ordenados en forma decreciente según sus frecuencias:

Tabla 6.

Nodos – temáticos predominantes del Módulo 1

<i>Nº.⁹</i>	<i>Denominación descriptiva del nodo-temático</i>	<i>Σ</i>
142	<i>EEP explicita en el relato las emociones experimentadas ante una situación ocurrida en el aula</i>	148
31	<i>EEP resalta el impacto educativo de haber identificado y considerado las emociones de los infantes ante una contingencia de aula</i>	98
542	<i>EEP describe su experiencia en relación al juego con infantes</i>	86
105	<i>EEP describe una experiencia particularmente significativa y de alto impacto personal durante su práctica docente</i>	85
223	<i>EEP realiza una reflexión personal acerca del impacto de alguna experiencia significativa ocurrida en el aula</i>	78

⁹ Número ordinal que identifica al nodo – código.

El Módulo 2 [$\Sigma_{total} = 148$], en una tonalidad verdosa, presentó un número menor de nodos – temáticos, no obstante, aun agrupando una gran diversidad semántica. Se destaca desde el primer nodo de mayor relevancia donde el estudiante analiza una situación y como ésta afecta en su rol dentro del aula, de igual manera, aquellos elementos que repercuten emocionalmente en él, hasta aquellos de menor profundización como su acción sin repercusión emocional e importancia de las redes y trabajo colaborativo con la comunidad educativa. Se observa débilmente entrañado con el módulo anterior, sugiriendo dos tipos preponderantes de perfiles visiblemente distintos de participantes.

Este segundo módulo compila los siguientes cinco nodos – temáticos más destacados:

Tabla 7.

Nodos – temáticos predominantes del Módulo 2

<i>Nº.</i>	<i>Denominación descriptiva del nodo – temático</i>	Σ
47	<i>EEP realiza una reflexión pedagógica situada frente a una contingencia en el aula que le impactó considerablemente</i>	80
146	<i>EEP comparte el impacto que tuvo en su persona, la vinculación afectiva con un infante en particular</i>	46
97	<i>EEP rememora experiencias de frustración en su desempeño en aula</i>	27
473	<i>EEP realiza una descripción técnica de una intervención educativa sin compromiso emocional</i>	26
20	<i>EEP destaca la colaboración con y entre la educadora y la familia</i>	22

El Módulo 3 [$\Sigma_{total} = 37$], de una tonalidad azul clara, presenta comparativamente un sustancial menor número de nodos-temáticos, pero con una visible diversidad semántica. Los estudiantes resaltan elementos positivos asociados a sus prácticas, posteriormente, como elementos negativos pueden afectar el aula y la ética profesional. Continúan con algunos nodos de menos presencia, que si bien son individuales, convergen en la presencia de emociones específicas como felicidad, alegría, las que impactan su labor educativa. Se exhiben los siguientes nodos – temáticos sobresalientes:

Tabla 8.

Nodos – temáticos predominantes del Módulo 3

<i>Nº.</i>	<i>Denominación descriptiva del nodo – temático</i>	Σ
118	<i>EEP destaca amor y dulzura a consecuencia de una experiencia con un infante y su impacto en su actuar educativo en el aula</i>	17
136	<i>EEP expresa miedo a confrontar a la EP ante una situación éticamente cuestionable en el aula</i>	12
196	<i>EEP expresa felicidad ante una experiencia en el aula</i>	22
235	<i>EEP expresa alegría ante una experiencia de aula y su impacto en su actuar educativo</i>	14
463	<i>EEP transmite una experiencia en sala cuna y destaca la importancia del periodo sensible y el vínculo afectivo temprano</i>	16

El Módulo 4 [$\Sigma_{total} = 27$], de una tonalidad cafésosa, si bien progresivamente aún menor que los módulos anteriores, posee una presencia aun visualmente distinguible. Se destaca con mayor presencia la intuición para abordar una situación emergente, para luego proceder al impacto y reconocimiento de emociones en los infantes, inclusive temáticas como infantes de origen extranjero y asociaciones de buen trato. Este cuarto módulo aglomera los siguientes nodos – temáticos destacados:

Tabla 9.

Nodos – temáticos predominantes del Módulo 4

<i>Nº.</i>	<i>Denominación descriptiva del nodo – temático</i>	Σ
25	<i>EEP describe una intervención intuitiva nacida desde una contingencia en el aula que exigió su actuar inmediato</i>	18
80	<i>EEP describe una situación en el aula en la cual queda atónita e impresionada</i>	10
338	<i>EEP describe el impacto personal de reconocer tristeza en un infante</i>	14
375	<i>EEP describe una experiencia con una educadora de origen extranjero</i>	9
639	<i>EEP releva o identifica situaciones de buen trato</i>	9

El Módulo 5 [$\Sigma_{total} = 8$], de una tonalidad anaranjada, corresponde a una agrupación con recién un puñado de nodos – temáticos destacados y levemente visibles en la Red. Poseen la salvedad que varios alcanzaron las mismas frecuencias, recapitulando en que indican variadas situaciones negativas, impactos emergentes con repercusiones emocionales y en su futuro profesional docente, en consecuencia de un modelo inadecuado de observación y accionar hacia el estudiante. Citándose aquí a la totalidad:

Tabla 10.

Nodos – temáticos predominantes del Módulo 5

Nº.	Denominación descriptiva del nodo – temático	Σ
645	<i>EEP describe una situación de aula donde el equipo educativo tuvo un impacto negativo y momentáneo en su persona</i>	7
39	<i>EEP describe una situación de aula donde al actuar y predisposición del equipo en su conjunto y hacia su persona, tuvo una repercusión negativa que perduró en el tiempo</i>	2
192	<i>EEP narra una experiencia negativa de su Práctica</i>	1
584	<i>EEP describe una experiencia negativa con el equipo, debido al no integrarle en las actividades de aula</i>	1
585	<i>EEP describe una experiencia docente negativa experimentada en aula, como un hito formativo que más tarde le inspiró a fortalecer su vocación y terminar exitosamente su práctica profesional</i>	1
586	<i>EEP describe una experiencia negativa experimentada en el aula frente a la inclusión de un infante</i>	1
637	<i>EEP retrata una retroalimentación negativa recibida de la educadora guía en aula</i>	1

El Módulo 6 [$\Sigma = 3$], de una tonalidad fucsia, exhibió seguidamente solo tres nodos – temáticos, indicándose aquí también concordancia en su valor, esto representado por como el estudiante resalta la importancia de la diversidad cultural y la mejora del clima entre los agentes educativos. A continuación, se presentan en su totalidad:

Tabla 11.

Nodos – temáticos predominantes del Módulo 6

<i>Nº.</i>	<i>Denominación descriptiva del nodo – temático</i>	<i>Σ</i>
123	<i>EEP comenta la idiosincrasia cultural y diferencias entre los miembros de la comunidad educativa</i>	2
112	<i>EEP comenta la idiosincrasia cultural y diferencias entre los miembros de la comunidad educativa</i>	2
93	<i>EEP describe experiencias observadas de mejora en el clima relacional de la sala</i>	2

Finalmente, la última agrupación, Módulo 7 [$\Sigma = 2$], en una tonalidad azul oscura, incluyó solamente los siguientes dos nodos – temáticos, y por lo tanto exclusivamente presentes en uno de los relatos, relevando que si bien es anticipado, el iniciar el proceso de prácticas es tormentoso, debido a diversos factores experienciales propios, si es posible evidenciar que gracias a situaciones positivas descritas como ayuda y aceptación del equipo, interacciones con los infantes, entre otros, se vuelve un proceso satisfactorio. Lo reflejan los siguientes nodos – temáticos.

Tabla 12.

Nodos – temáticos predominantes del Módulo 7

<i>Nº.</i>	<i>Denominación descriptiva del nodo – temático</i>	<i>Σ</i>
211	<i>EEP describe el terror experimentado anticipatoriamente al comienzo de su práctica profesional</i>	1
212	<i>EEP describe una experiencia positiva en su Práctica</i>	1

9.4. Recategorización axial

En el propósito de elaborar una referenciación axial para cada módulo identificado y de este modo otorgar una clasificación nominal coherente y comprensible, se procedió a realizar un análisis cualitativo secuencial “hacia atrás”, proponiéndose denominaciones que representasen las características predominantes tras ellos. Fue creada así una constelación anclada de significados observados según dos niveles de especificidad:

- 1) Foco autorreferencial y/o “centro de gravedad” semántico: es el nodo – código seleccionado por su mayor frecuencia a lo largo de los relatos. Representa al módulo al que pertenece.
- 2) Principales contenidos orbitantes según grado de frecuencia: representado por aquellos nodos – códigos que tienden a seguir la frecuencia del nodo – código predominante.

Tabla 15.*Denominación referencial de los módulos observados*

Módulos	Σ códigos	%	Descripción
1	190	22.52	<i>Foco temático referencial:</i> Identificación de los propios afectos. <i>Principales contenidos orbitantes:</i> Reflexión general; Identificación de los afectos del infante; Función mediadora del juego en los aprendizajes.
2	149	17.39	<i>Foco temático referencial:</i> Reflexión pedagógica situada. <i>Principales contenidos orbitantes:</i> Impacto de la vinculación afectiva; Frustración ante interacciones con equipo educativo, familia y/o infantes; Descripción técnica de la experiencia educativa sin compromiso emocional.
3	37	4.32	<i>Foco temático referencial:</i> Transformación v/s estancamiento emocional. <i>Principales contenidos orbitantes:</i> Emociones de felicidad, amor y dulzura ante una reacción del infante; Experiencia significativa en sala cuna.
4	8	3.15	<i>Foco temático referencial:</i> Impacto situaciones contingenciales en el aula. <i>Principales contenidos orbitantes:</i> Impacto e irradiación de la tristeza del infante; Conmoción y sorpresa; Identificar acciones de buen trato o vulneración de derechos.
5	5	0.93	<i>Foco temático referencial:</i> Huella emocional por experiencias negativas del aula. <i>Principales contenidos orbitantes:</i> Fortalecimiento de la vocación; Retroalimentación negativa de la educadora a la estudiante; Ausencia de integración efectiva de la EEP a las actividades de aula.
6	3	0.35	<i>Foco temático referencial:</i> Relevo de características comunes v/s diferenciales de los agentes educativos. <i>Principales contenidos orbitantes:</i> Diferencias entre infantes por idiosincrasia cultural; Dificultades de adaptación de los infantes; Mejoras del clima del aula.
7	2	0.23	<i>Foco temático referencial:</i> Atracción-rechazo a la práctica docente. <i>Principales contenidos orbitantes:</i> Terror por práctica docente; Experiencia positiva práctica docente tras un periodo de estrés.

Nota. Elaboración propia.

10. DISCUSIÓN

El objetivo principal de este estudio precisamente tuvo el propósito de advertir la perspectiva global del fenómeno de la afectividad de las EEP en sus espacios prácticos de formación inicial, pudiéndose argumentar inicialmente que efectivamente los estudiantes abordan estos espacios formativos desde una pluralidad de afectos, ideas y decisiones vocacionales.

Los resultados del análisis mixto permitieron identificar las experiencias que los estudiantes destacaron con mayor frecuencia en los relatos recolectados. Una importante dispersión de contenidos fue precisada, dando paso a varias posibilidades interpretativas además de proyecciones para la formación práctica de los estudiantes de Educación Parvularia. Estos hallazgos repercuten en las asignaturas de práctica, porque confirman lo señalado por los autores acerca de que estos espacios de formación expanden su potencial no solo en aspectos técnico-pedagógicos, sino también en dimensiones actitudinales. Estos aspectos deben ser objeto de atención y reflexión constante por parte del estudiante, lo que podría influir en el proceso mediante el cual los estudiantes confirman su permanencia en este proceso.

Es importante además destacar antes de comenzar con la discusión que la visualización en red permite adquirir una panorámica del fenómeno en estudio que abre paso al aspecto intuitivo, muchas veces restringido por la sola cuantificación numérica y/u obscurecido por el exclusivo análisis de contenido.

10.1. Análisis Cuantitativo de las Proporciones Observadas

La construcción de la red propuesta reveló un destacado número de contenidos semánticos que fueron identificados por los jueces. Las 646 categorías semánticas reflejan una alta variedad de contenidos que no solo ofrecen riqueza al análisis, así como diversas posibilidades interpretativas, sino también plantea la posibilidad de visualizar otras proyecciones que este número permitiría. En relación a lo anterior, los primero tres módulos agruparon el 50 % del total. Esta observación invita a nuevos análisis que exploren la distribución modular de las observaciones realizadas exclusivamente con las categorías pertenecientes a estos tres módulos. Cumpliendo con lo anterior, la diversidad semántica observada en estos tres módulos, sobre todo en el primero, no solo hubiese sido reducida sino también hubiese mostrado nuevas agrupaciones de eventual interés.

Un elemento a destacar luego de haber conducido el análisis de los datos corresponde al número arriba mencionado de categorías semánticas, el cual comparativamente es mucho mayor al número promedio de los estudios cualitativos. Si bien en este caso los módulos representan las categorías semánticas o metas categorías finales de análisis, cada categoría semántica perteneciente a un módulo posee un significado diferencial, constituyéndose este estudio en una mirada panorámica al espectro de experiencias que los estudiantes de Educación Parvularia tienen en las asignaturas de práctica docente a lo largo del itinerario formativo.

Un último punto a destacar es el grado de resolución que fue arbitrariamente seleccionado por la seminarista para la identificación de los módulos. Al momento de ensayar la mejor distribución modular que representase la variedad semántica ofrecida

por los estudiantes, se debió atender a las posibilidades y límites interpretativos de este seminario de magister. No obstante, el cuarto ensayo presentado en la página 61 de este trabajo ofreció una interesante partición numérica de los siete módulos finalmente seleccionado. Esta nueva partición comprendió un poco más de diez módulos con distinción en los módulos más numerosos, justamente ofreciendo un potencial interpretativo.

10.2. Inspección Visual de los Hallazgos en Red

En esta sección se realiza una inspección visual de los hallazgos obtenidos a través de la red, el objetivo de identificar patrones y relaciones clave entre los elementos observados. Este análisis en red compleja ha sido una herramienta escasamente utilizada en la investigación educativa, si bien existen varias excepciones, por ejemplo: Kiv et al. (2020); Siafis et al. (2022); Salihoun (2020); Marcelo y Marcelo (2021). Estas y otras investigaciones han abordado el uso de redes complejas para explorar y mejor interpretar una variedad de datos provenientes de los contextos educativos, por sobretodo aspectos de análisis funcional de las instituciones y/o estadísticas asociadas a los resultados de desempeño, individual y también a nivel institucional. No obstante, existe escasa información que haya estado interesada en examinar comportamientos específicos de los actores claves de un contexto educativo con el análisis en red, a excepción de aquellos trabajos que han estudiado las conductas y hábitos estudiantiles en las redes sociales.

Este seminario de magíster tuvo el propósito de proponer una mirada innovadora al tradicional análisis de contenido. Una de las posibilidades que ofrece el análisis en red es la examinación intuitiva de la distribución de los datos, en este caso categoría

semántica, permitiendo la emergencia de nuevas asociaciones relevantes al objeto bajo estudio, que de otra forma no serían fácilmente reconocibles.

Para el caso de la red identificada en este estudio, su aspecto de “cascada” sugiere que existe temáticas más relevantes y relacionadas entre sí, como lo son las relacionadas con la tonalidad rojiza, con un mayor reconocimiento de emociones propias y del infante en una experiencia significativa en el proceso de práctica. Posteriormente, se interrelaciona con el módulo verdoso que se enfocada al impacto de contingencias en el aula y la reflexión propia de tal suceso. Siguiendo las interrelaciones de los nodos, en el Módulo tres mediante la tonalidad azulada se resalta la expresión de emociones posicionadas a un suceso en particular. Terminado este aspecto de cascada con mayor dispersión temática, menor cantidad de nodos, pero más interrelaciones, con los cuales se puede profundizar en una sola red.

Futuros trabajos podrían explorar otros algoritmos de agrupación de datos con la promesa de revelar asociaciones y comportamientos de los mismos que inicialmente son invisibles al puro análisis de contenido, por sobre todo ante grandes cantidades de datos.

10.3. Análisis Cualitativo de las Respuestas Logradas

Percatándose de la distribución interna de los módulos, el primer foco de análisis corresponde a la relación entre centro y periferia de la Red observada. Su inspección visual descubre que los tres primeros nodos – códigos corresponden a contenidos semánticos asociados a la identificación de la propia emoción por parte de las EEP, luego reconocimiento de las emociones del infante y - finalmente - la reflexión pedagógica implicada. Por tanto, este foco experiencial y su explicitación lingüística

escrita estaría dado por contenidos que tienen primariamente su base en el binomio reflexión – emoción, hallazgo similar a las proporciones observadas en los trabajos de Yaakub et al. (2019) y Lería Dulčić et al. (2021a), respecto de la producción de palabras con connotación afectiva v/s cognitiva. Lo anterior puede ser aproximativamente ejemplificado en las siguientes dos citas que translucen ambos focos de referenciación:

“(...) conocí a 2 hermanos con TEA...me impactó la responsabilidad que tenía uno de cuidar al otro ¿Deben vivir así? ¿Por qué no se les entrega el conocimiento necesario como a las demás? (...)” (Caso #116).

“(...) con el tiempo logré establecer una relación de confianza con el párvulo, quien comenzó a llamarme por mi nombre, considerando que su lenguaje verbal era muy limitado, a tal punto que me dieron ganas de llorar de la emoción (...)” (Caso #15).

En las citas anteriores se observa claramente que la profundidad de experiencia emocional vivida por los EEP, mencionando este binomio puede ser reinterpretado como un esquema – eje típico del habla disciplinar de la EEP, el cual refleja el efecto de la resonancia afectiva de las experiencias de aula conjugadas alrededor de un proceso reflexivo y en función de las necesidades educativas de los infantes. Esta habilidad tendría un rol moderatorio entre la emoción sentida y la potencial acción pedagógica que de aquello emana, en línea con lo señalado por Marín et al. (2021) y el rol fundamental de la reflexión pedagógica en la formación docente.

El análisis categorial que permitió dar una denominación sintética a los módulos identificados entreluce asimismo la posibilidad de hipotetizar un eventual común denominador a las observaciones conglomeradas, dilucidando perfiles distintivos de autorreferenciación y/o capacidad de explicitar verbalmente los contenidos afectivos y

relevantes a la propia experiencia. Varios de los módulos identificados exhiben algún nivel de articulación con hallazgos de trabajos previos, por ejemplo, Lería Dulčić et al. (2022), donde se identificaron esquemas típicos de la respuesta profesional de las EP ante situaciones contingenciales del aula. Estos profesionales tienden a proyectar su acción pedagógica desde una reflexión inmediata con un alto componente intuitivo, lo cual es posible de visualizar en varios de los códigos constelados en los módulos 1, 2, 4 y 5, por ejemplo:

“(...) al percatarme de esto y dándole algunas vueltas, me di cuenta que la EP no se tomó el tiempo para preguntarle al niño que sucedió...yo me acerque a él, le pregunte que paso, lo abracé y se calmó (...)” (Caso #129).

“(...) Uno de ellos en particular era muy inquieto y alegre en la sala, lo cual molestaba a las educadoras y le gritaban, pero al momento el desorden volvía. Me acerqué a él para ayudarlo y tratar de tranquilizarlo, y me di cuenta de que no había hecho ninguna tarea del día, y dijo que no las entendía y que “las tías no le explicaban”. Entendí que las educadoras no podían enfocarse en él porque querían avanzar con el nivel en general (transición), por lo que adapté mis actividades para que ese niño pudiese desenvolverse mejor y participar (Caso #9).

“(...) a Raúl lo retaron por estar haciendo ruido, por distraer a sus compañeros y no avanzar en la actividad, y luego lo sentaron en una mesa solo y sin nada que hacer. Al percatarme de esto, me di cuenta que ellas no se tomaron ni el tiempo de preguntar qué había pasado, por lo que yo me acerque a él, le pregunte que paso y él dijo que un niño lo hizo sentir mal, yo le dije que él no era tonto y que tenía muchas cualidades buenas, como todos, luego lo abrace y él se calmó. El solo necesitaba un abrazo y contención (Caso #34).

Por otra parte, en el estudio citado fue identificada la tendencia de las EP a expresar con premura la contención emocional necesaria al infante antes de dar inicio a

cualquier acción educativa, sobre todo en aquellas situaciones urgentes y de valencia negativa. Esto puede ser también parcial y simultáneamente observado en los módulos 1, 5 y 7 y autorreferencias tales como:

“(...) una niña gritó asustando a sus compañeros, tiraba las cosas para todos lados. Intenté contenerla en un espacio apartado de la sala, la ayudé a calmarse respirando profundamente y explicándole que hay tiempo para jugar y tiempo para trabajar (...)” (Caso #148).

“Yo lo escuché atentamente sin juzgar ni opinar creando una instancia de reflexión para el pequeño” (Caso #130).

“(...) una de las niñas no quiere guardarla y empieza a gritar asustando a sus compañeros. También empieza a tirar las cosas en ese momento. Uno intenta poder contenerla y lograr calmarla en un espacio de la sala o fuera de ella, para que así los compañeros puedan seguir trabajando. Uno la ayuda a calmarse, a que respire profundamente y explicarles que hay tiempo para jugar y trabajar. Y que después podrá jugar de nuevo, cuando logra calmarse, logra volver a la sala y unirse a sus compañeros en la actividad a realizar (Caso #5).

Un segundo foco de análisis corresponde a la observación de los aspectos convergentes y divergentes en la distribución de los códigos al interior de los módulos identificados. Por una parte, las EEP convergen en la priorización del reconocimiento y explicitación de sus propias emociones, claramente explicitado en la siguiente cita:

“(...) en los últimos meses he sentido mucha satisfacción, agrado y alegría en mi corazón al ver y sentir que niños tan pequeños puedan haber ganado mi corazón con acciones tan pequeñas como ponerles las servilletas (...)” (caso #273).

“(...) al momento de llegar los pequeños y pequeñas me veían y corrían abrazarme y hasta me hacían señas para que los tomara en brazos y escuchaba un “llegaste”, esos momentos fueron muy emocionales, alegres y de nostalgia (...)” (caso #2).

“(...) corrieron hasta mis brazos, sentí una emoción y felicidad tan linda, sentir ese amor tan puro el abrazo más sincero sé que hacia algo bien y que ellos con tan pocos son felices me llena de emoción y gratitud en mi corazón y ese momento no se me olvidarán jamás (...)” (caso #31).

A diferencia de lo anterior, los módulos divergen de acuerdo a su nivel de especificación semántica, dónde en los módulos menores las EEP se focalizan en el relato de aspectos particulares, por ejemplo, la contención inmediata al infante, la vocación docente y/o la predisposición emocional a la Práctica Docente. Los últimos 3 módulos particularmente develan tal especificidad:

“(...) aquella situación fue muy triste para mí porque pude sentir la vergüenza y pena que le dio al pequeño (...)” (caso #67).

“(...) este año me tocó hacer práctica en un nivel de sala cuna, estaba aterrada al ser la primera interacción con bebés (...)” (caso #138).

“(...) a media jornada el niño comenzó a llorar por extrañar a su adulto significativo, por lo que tuve que consolarlo, ofreciéndole un abrazo y dedicándole palabras dulces que lo hicieran sentir en confianza“(...) (caso #1).

Un tercer foco analítico hace alusión a otras posibles constelaciones de menor presencia que no fueron registradas, las cuales siguieren la complejidad y especificidad propia a las experiencias que las EEP tienden a experimentar durante sus prácticas docentes. Por ejemplo, varios códigos registrados una vez siguieren tales dinámicas

relevantes de atender (ej.: vocación y emocionalidad; motivación v/s desmotivación; colaboración v/s conflicto con la familia de los infantes; vulneración v/s buen trato).

Por ejemplo, para el caso de las temáticas asociadas a Vocación y emocionalidad destaca la siguiente cita:

“(…) al devolverle el gesto al niño, en su cara pude reconocer su felicidad y al estar frente a los demás compañeros dio paso a que estos también se atrevieran a expresar muestras de cariño, alegrándome mucho, siendo así un recuerdo significativo que me pudo confirmar que tal vocación era real y era a lo que me quería dedicar, para enseñar desde el corazón, logrando el bienestar de todos y todas. (…)” (caso #5).

Por su parte, para la temática de motivación v/s desmotivación los participantes relevaron contenidos como el siguiente:

“(…) Me sentí tan feliz que los párvulos participaran de la experiencia y ver sus rostros tan contentos, sonrientes. Esto me hizo re afirmar la idea o el sueño de ser educadora y aportar a la enseñanza de los más pequeños. Disfrutaron la pintura creativa y libre, diciéndome qué eran sus pinturas, explorando la tempera, espero en el futuro seguir realizando experiencias cómo esta, porque al final todo nuestro trabajo es por el bienestar de ellos. (…)” (caso #19).

Siguiendo con esta sección del análisis, las temáticas vinculadas a colaboración v/s conflicto con la familia de los infantes, mostraron un menor número de contenido, no obstante, de una particular relevancia para el estudiante en formación. Destaca la segunda cita más abajo presentada donde la estudiante entra en conflicto con la madre del párvulo a razón de no inhibir el desarrollo y vulnerar la autonomía del mismo:

“(…) Se informa a las familias el hecho ocurrido, donde la madre del niño que mencionó el sobrenombre, indica que el hermano mayor por dos años, le colocaba sobrenombres al niño. Por lo que ella asumía que ese era el origen de su

comportamiento. La familia se comprometió a conversar con ambos hijos para que esas acciones no vuelvan a ocurrir (...) (caso #12).

“(...) Invite a Pascuala a jugar preguntándole cómo estaba y ahí la mamá me dice “Tía es una llorona, llora por todo, no entiende” y pese a que yo le intentaba explicar el contexto y le solicite no referirse así a la niña en reiteradas ocasiones, pero perdí la paciencia y le levante la voz y de manera firme le dije “¡cállese!, no vamos a hablar de esto ahora, cállese” (...)” (caso #7).

Terminando con este análisis, los EEP mencionan con menor frecuencia la temática de vulneración v/s buen trato, pero sigue siendo de gran relevancia en la descripción de sus relatos, como lo ilustra la siguiente cita:

“(...) la cual tenía una familia comprometida y responsable con los requerimientos de jardín infantil. La madre de la pequeña, manifestaba interés y tenía una gran participación e involucramiento con las actividades que iban destinadas a las familias. No obstante durante el último tiempo, existieron cambios muy radicales en el estado emocional de la niña, ya no es la pequeña sonriente de siempre, su mochila llega incompleta, ropa inadecuada, insuficiente para la jornada, su higiene no es óptima, no cumple siempre la familia con lo solicitado y sus horarios de llegada y salida no son respetados(...)” (caso #41).

El interés por la competencia socioafectiva en el contexto de la formación inicial docente hace alusión directa a los diferentes niveles de logro, así como lo plantea Marzano (2017). En consecuencia, la explicitación de las elecciones lingüísticas de las EEP frente al reactivo presentado podría sugerir la manifestación del nivel de logro de la competencia socioafectiva y por extensión, revelar las estrategias características de afrontamiento y resolución de problemas ante situaciones de esta índole. Futuros estudios en la línea podrían examinar el desarrollo progresivo de la competencia socioafectiva en la faceta aquí presentada para los distintos niveles académicos de formación en la disciplina. Es importante aquí agregar que este trabajo originalmente

incluyó 39 EP intencionadas para ser sometidas a similar análisis, no obstante, fueron retiradas por motivos de pertinencia y consistencia.

No obstante, la lectura preliminar de estos manuscritos ofrece varias luces que permiten constatar el carácter más bien descriptivo-técnico de sus relatos, permitiendo hipotetizar que el desarrollo del lenguaje disciplinar de estos profesionales sufre una esperable transformación técnica a lo largo de su experiencia profesional, como lo también lo ha señalado Dolgova et al. (2018). Tal transformación invita a reinterpretar el desempeño lingüístico de los estudiantes en el pregrado, el cual, junto a adquirir un matiz más centrado en la descripción técnico-pedagógica, conlleva un mayor interés en la efectividad de la acción educativa por sobre la vivencia afectiva implícita en las actividades del aula. La identificación de estas y otras características ofrece la posibilidad de retroalimentar los modelos educativos basados en competencias para contribuir a la profesionalización del lenguaje disciplinar de las EP (Salazar y Gámez, 2021)

11. CONCLUSIÓN

El presente estudio tuvo el propósito de describir las autorreferencias lingüísticas de los estudiantes en formación en educación de la primera infancia, relacionados a experiencias con una alta valencia afectiva y significatividad personal en las asignaturas de práctica docente. Los hallazgos ilustrados en red ofrecen una panorámica del fenómeno en estudio, abriendo el análisis e interpretación al aspecto intuitivo, muchas veces restringido por la mera cuantificación numérica y/u obscurecido por el exclusivo análisis de contenido. Fue observada así una importante aglutinación de contenidos semánticos en torno a centros “gravitacionales” de semejanza y pluralidad constitutiva, dando paso a una composición polifónica de experiencias relevantes para los estudiantes en formación.

Estas observaciones revelan antes que nada claras trazas de una subjetividad compartida que – sin embargo – recuerda simultáneamente la recurrencia de un significado no es un referente de su trascendencia. Nos obstante, los módulos identificados ofrecen una panorámica y/o fotografía sugerente del fenómeno explorado, haciendo emerger un sinfín de posibilidades interpretativas e invitando a continuar con la línea de investigación. A modo concluyente, las autorreferencias conglomeradas en los módulos mencionados relevan un aspecto esencial de la competencia socioafectiva: la autoconciencia emocional; transluciendo los hallazgos presentados, no solo algunas de las características de esta competencia en su faceta escrita, sino también el proceso

cognitivo de apreciación y valoración que los estudiantes tienen de su formación inicial docente, particularmente en los espacios prácticos.

Los principales hallazgos consideran los siete módulos que agruparon las distintas visiones de los estudiantes. Entre los aspectos más destacados se aprecian: las experiencias a favor con una repercusión positiva y profunda, aunque varias con elementos complejos y de impacto en la situación en aula que los estudiantes deben abordar; el actuar intuitivos que las impulsaba, desde la inmediatez, responder inmediatamente ante los requerimientos de situaciones emergentes; la contención emocional, destacada como estrategia principal para calmar el desborde emocional y finalmente, el reconocimiento de las propias emociones y las de los infantes, lo que permite entender como las estudiantes toman decisiones respecto a sus proyecciones.

Es necesario seguir contribuyendo a la caracterización del lenguaje disciplinar distintivo para los profesionales de la primera infancia, para con ello identificar los aspectos basales que sostienen sus competencias disciplinares. Por otra parte, se espera que estos hallazgos constituyan un aporte a las vinientes actualizaciones de los estándares formativos para la educación de la primera infancia, para con ello especificar las competencias asociadas a la comunicación y la lengua, así como sus sub-competencias y niveles de logro.

11.1. Limitaciones

Luego de la conducción de este seminario de magister, varios aspectos fueron visualizados a razón de mejorar futuras propuestas de investigación que continúen con esta línea de estudio. A continuación se desglosan brevemente las observaciones más

importantes que, en visión de esta seminarista, deben ser necesariamente atendidas por los futuros investigadores:

- La información recopilada provino del reactivo ofrecido a los participantes, abriendo la posibilidad a una pluralidad de respuestas posibles. Si bien esto ofrece una panorámica exploratoria al objeto de estudio, futuros trabajos bajo el mismo diseño metodológico podrían considerar categorías a priori para la construcción de los relatos. Estas categorías deben ser construidas en base a elementos curriculares relevantes en la formación inicial de estos profesionales, por ejemplo, los Estándares Orientadores para las carreras de Educación Parvularia y/o el marco curricular para la buena enseñanza de Educación Parvularia. Esta articulación brindaría una mayor pertinencia y utilidad a los hallazgos.
- Debido a razones técnicas en la utilización de la herramienta digital para la confección de redes Gephi, no fue posible estratificar la muestra de participantes por niveles educativos. Haberlo realizado implicaba un trabajo de tal dimensión que va más allá de los límites de este seminario. No obstante, futuros estudios deben considerar esta variable, pues permitiría identificar la posible progresión de los significados expresados por los estudiantes a lo largo de su trayectoria académica. Además, este análisis más minucioso por nivel educativo permitiría diferenciar las perspectivas de los significados atribuidos a estos espacios prácticos de formación, su progreso y tránsito a lo largo del itinerario del eje de formación práctica.

- El coeficiente de resolución utilizado con la herramienta Gephi en la creación de los módulos, permitió obtener distintas cantidades de agrupaciones y/o módulos. Durante el análisis salto a la vista que el último conglomerado ensayado (cuarto), ofreció una interesante diversidad semántica que, no obstante, no fue abordada por razones de delimitación del alcance de este seminario de magister. Futuros trabajos podrían utilizar niveles de grado de resolución mayor que resulten en una mayor cantidad de módulos, y por tanto, diferenciación semántica. Esto permitiría auscultar especificidades que fueron no vistas en el presente análisis. La sugerencia anterior se basa en lo notado en los primeros dos módulos, los cuales ofrecieron varias categorías (nodos), generando dificultades al momento de construir su clasificación axial debido a su gran número. Nuevos trabajos en la línea podrían desagregar este tipo de módulos predominantes para identificar con una mayor precisión los contenidos referenciales de los estudiantes ante estas experiencias formativas.
- La metodología selecciona, que requirió de los participantes la escritura de un relato, nació desde un estudio previo y ya varias veces citado de la línea de investigación del Departamento de Educación Parvularia. Este estudio abordó la habilidad lingüística asociada a la dimensión socioafectiva de manera escrita de estudiantes. Si bien este tipo de análisis ofrece varias posibilidades interpretativas, varias de ellas expuestas en este trabajo, su continuación debe incorporar algunos

elementos metodológicos que enriquecerían la propuesta. Al respecto el análisis cualitativo de contenido, así como también el análisis cuantitativo de textos, podría ser expandido a obtener los datos mediante entrevistas y/o grupos focales. Estas fuentes de información ofrecen una mayor variedad y complejidad de los recursos lingüísticos de los sujetos, que expandirían las posibilidades de análisis.

- Los módulos de menor frecuencia revelaron experiencias de una naturaleza más bien negativa y propia a los estudiantes de estas asignaturas de índole práctico. Debido a la naturaleza de este tipo de experiencias podría hipotetizar que el estudiante con dificultad expresara genuinamente los aspectos relevantes de su experiencia. Lo anterior se puede deber a que si bien, la mayoría se anticipaba a experimentar tales emociones asociadas a experiencias negativas, se entiende que el estudiante está en una posición de desventaja, con menor experiencia en aula, con conocimientos solo en la teoría, que repercuten en nerviosismo y miedo. Asimismo, puede influir el compromiso de lealtad con su institución, no queriendo desprestigiar al profesional a cargo, quien ante una situaciones emergente no apoya o guía lo necesario para una resolución de problemas oportuna. También perjudicar los lazos de colaboración de su institución con el centro educativo en los cuales se llevaron a cabo las prácticas, debido a que estos centros educativos tiene políticas sobre prácticas de buen trato, las cuales no siempre se respetan, dejando al estudiante en una difícil situación. De igual manera, miedo

frente a figuras autoritarias en aula, las cuales eventualmente deben calificar la intervención de la estudiante en formación, repercutiendo en una toma de decisión que puede afectar su proceso de práctica.

11.2. Proyecciones del Estudio

El carácter ciertamente exploratorio de la metodología utilizada de corte mixto con foco en el análisis cualitativo, abre la puerta a proyectar la continuación de esta línea de diversas maneras, en términos de su profundización, así como su utilidad en la formación docente de la educadora de párvulos. A continuación, se destacan las más importantes:

- La obtención de una muestra numéricamente significativa es un logro difícil de alcanzar cuando la metodología implica tareas complejas de realizar, como en este estudio. Es una interesante proyección el aspirar a una similar y/o incluso mayor muestra, que permita construir análisis más complejos, sobretodo en la construcción de redes asociativas (más nodos y más aristas). La disposición más componente de análisis, permite abstraer más y variadas interpretaciones respecto del objeto de estudio. Por ejemplo, para el caso de este seminario de magister, la inclusión de la variable nivel educativo podría articularse con la construcción de redes dinámicas, que permiten visualizar en el tiempo los comportamientos evaluados en los estudiantes, a lo largo de su trayectoria educativa práctica.

- Uno de los aspectos importantes de destacar vinculado a la ejecución logística de este seminario, comprende la colaboración con otras universidades públicas del país. La base de datos de este seminario fue extraída, como se ha mencionado a lo largo del texto, de un estudio previo del Departamento de Educación Parvularia en el cual la seminarista tuvo el rol de ayudante. Este aspecto del trabajo de magister con sus altos y bajos, ofreció una rica experiencia de investigación, contribuyendo a la identificación de las mejores formas de optimizar este tipo de lazos colaborativos, particularmente los tiempos.
- La investigación en profundidad de la experiencia de los estudiantes en las asignaturas de formación práctica ofrece varios elementos a considerar en el currículo detrás de estas asignaturas, particularmente en los programas de estudio. Al respecto, los hallazgos de este trabajo se presentan como un aporte al acompañamiento de las estudiantes en formación. En los periodos de prácticas, es el docente quien orienta y guía a la estudiante; es en esta instancia donde se pueden identificar factores beneficiosos o de riesgo, verificando adquisición de las competencias necesarias que debe alcanzar el estudiante, y observar si repercute en su trayectoria académica. De igual manera, los módulos permiten dar énfasis a las inquietudes o necesidades que el docente podría considerar para trabajar con las estudiantes antes de ingresar a la práctica, dando seguridad y mejorando la preparación.

11.3. Experiencia personal en el Magister en Investigación Educativa

Al concluir este proceso de investigación, me siento profundamente agradecida por la oportunidad de desarrollar un tema tan significativo. Como lo mencioné al inicio del proceso previo al trabajo de investigación, siempre he sentido un interés especial por el estudio de los factores afectivos en el aula, y todo lo que influye en este contexto, desde el espacio físico hasta las personas y sus interacciones.

Durante este proceso de investigación, tuve la oportunidad de desarrollar las competencias investigativas necesarias para llevar a cabo un proyecto de esta magnitud. Aprendí a profundizar en los contenidos más relevantes, organizar ideas de manera coherente y verificar los elementos a incorporar en el estudio. Un elemento fundamental de mi investigación fue lo relacionado con el desarrollo de la capacidad de la educadora de párvulos para identificar emociones en los infantes, y cómo influyen en el aprendizaje y bienestar, no solo de los niños y niñas, si no su relevancia para las estudiantes de la carrera, quienes, como futuras educadoras, cumpliendo con el perfil de egreso y la competencia de N° 6, deben ser capaces de reconocer y gestionar las emociones en el contexto escolar.

Considero que este proceso fue enriquecedor y satisfactorio. No obstante, reconozco que fue un desafío que requirió dedicación y organización del tiempo, el cual, en ciertos momentos, no organicé de la mejor manera. La complejidad del proyecto demandó de un esfuerzo constante para equilibrar los distintos aspectos del trabajo, de manera que pudiera cumplir con los estándares de excelencia en cada fase. Sin embargo, aprecio y valoro las lecciones sobre la importancia de una planificación eficiente y de la perseverancia necesaria para alcanzar los objetivos propuestos.

De igual manera, es importante resaltar que al realizar los procesos adecuados mediante un trabajo colaborativo, evidenciando su rigurosidad, precisión, compromiso, entre otros, los cuales son elementos claves para alcanzar los estándares de excelencia, me desafié a reflexionar sobre la necesidad de equilibrar rigor académico y cómo este balance es esencial para llevar a cabo una investigación sólida y relevante.

En este sentido, me gustaría expresar mi más sincero agradecimiento al profesor Francisco Lería Dulcic, cuyo acompañamiento y guía fueron fundamentales durante todo el proceso. El trabajo conjunto con el tutor fue esencial para cumplir con mis expectativas iniciales y, además, potenció estas expectativas, con una orientación constante y precisa, cualidades que espero transmitir en futuras investigaciones. Este trabajo colaborativo me permitió realizar una pequeña pero significativa contribución a la línea de investigación del Departamento, especialmente en relación con el análisis del lenguaje socioafectivo de la educadora de párvulos.

Al culminar este proceso, no solo he ampliado mi conocimiento sobre el tema de estudio, sino que he adquirido un profundo dominio sobre el impacto y relevancia de

identificar como se desarrolla y adquiere la competencia para el reconocimiento de las emociones de los infantes. Sino que ha fortalecido mi compromiso con la formación de futuras educadoras de párvulos, instancia en la que también los resultados obtenidos pueden ser de utilidad para facilitar sus aprendizajes, aportando a la adquisición de competencias socioafectivas en su formación inicial, proyectando el impacto que tendrá en la educación inicial.

12. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agudelo- Orjuela, P., Vega, M. y Beltrán, D. (2020). Mutual influence between emotional language and inhibitory control processes. Evidence from an event- related potential study. *Psychophysiology*, 58(3), e13743. <https://doi.org/10.1111/psyp.13743>

Álvarez-Díaz, M., Gallego-Acedo, C., Fernández-Alonso, R., Muñiz, J. y Fonseca-Pedrero, E. (2022). Análisis de Redes: una Alternativa a los Enfoques Clásicos de Evaluación de los Sistemas Educativos. *Psicología Educativa*, 28(2), 165 - 173. <https://doi.org/10.5093/psed2021a16>

Barba-Martín, R., Bores-García, D., González-Calvo, G. y Hortigüela Alcalá, D. (2020). Evaluación formativa con los estudiantes en prácticas, para reducir la brecha teoría-práctica en la formación inicial del profesorado. *Educación Física y Deporte*, 39(1), 1–21. <https://doi.org/10.17533/udea.efyd.v39n1a02>

Bastías-Bastías, L. y Iturra-Herrera, C. (2022). La formación inicial docente en Chile: Una revisión bibliográfica sobre su implementación y logros. *Revista Electrónica Educare*, 26(1), 229-250. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.26-1.13>

Bisquerra. R (2015). *El universo de las emociones*. Ediciones Compartir.

Brown, D., Stoeckel, T., Mclean, S., Stewart, J., (2022). The Most Appropriate Lexical Unit for L2 Vocabulary Research and Pedagogy: A Brief Review of the Evidence. *Applied Linguistics*, 43 (3), 596–602, <https://doi.org/10.1093/applin/amaa061>

Cerecero Medina, I. (2021). Práctica reflexiva mediada para docentes de inglés en educación preescolar y primaria. *Zona Próxima*, 34, 22-48. <https://doi.org/10.14482/zp.34.372.6>

Chaparro-Moreno, L. J., Justice, L. M., Logan, J., Purtell, K. M. y Lin, T. J. (2019). The preschool classroom linguistic environment: Children's first-person experiences. *PloS One*, 14(8), e0220227. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0220227>

Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide through Qualitative Analysis*. Sage Publications Ltd.

Chile. (2015). Crea la subsecretaría de educación parvularia, la intendencia de educación parvularia y modifica diversos cuerpos legales. Ley N° 20.835. <https://bcn.cl/252ic>

Ciesielski, E. J. y Creaghead, N. A. (2020). The Effectiveness of Professional Development on the Phonological Awareness Outcomes of Preschool Children: A Systematic Review. *Literacy Research and Instruction*, 59(2), 121-147. <https://doi.org/10.1080/19388071.2019.1710785>

Clemente-Suárez, V. J., Martínez-González, M. B., Benitez-Agudelo, J. C., Navarro-Jiménez, E., Beltran-Velasco, A. I., Ruisoto, P., Diaz Arroyo, E., Laborde-Cárdenas, C. C., & Tornero-Aguilera, J. F. (2021). The Impact of the COVID-19 Pandemic on Mental Disorders. A Critical Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(19), 10041. <https://doi.org/10.3390/ijerph181910041>

Concha-Díaz, V., J. M., Jesús, M. y Bakieva, M. (2021). La formación inicial de docentes de Educación Infantil en América Latina y El Caribe y su relación con el Valor

Social Objetivo de la Educación. *Revista mexicana de investigación educativa*, 26(89), 369-394.

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S140566662021000200369&lng=es&lng=es

Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas [CRUCH], (2011). *Innovación curricular en las universidades del consejo de rectores 2000 – 2010*. Santiago; Chile.

Cuervo, R. H., & Solórzano, M. V.. (2021). ¿Cómo se atendieron las competencias socioafectivas de los estudiantes de educación superior en la pandemia? Texto Livre, 14(2), e33937. <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2021.33937>

Degotardi, S. (2021). The language environment of infant childcare: Issues of quantity, quality, participation and context. In book: *Contemporary research on child care in early childhood education* (pp.85-107). Information Age Publishing.

Denham, S. A. y Bassett, H. H. (2019). Early childhood teachers' socialization of children's emotional competence. *Journal of Research in Innovative Teaching y Learning*, 12(2), 133-150. <https://doi.org/10.1108/JRIT-01-2019-0007>

Dolgova, V., Emelyanova, I., Alexey, B. y Batenova, J. (2018). The factors of the integrated competency framework for early childhood educators. In V. Chernyavskaya, y H. Kuße (Eds.), *Professional Culture of the Specialist of the Future*, vol 51. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences (pp. 508-514). *Future Academy*. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2018.12.02.55>

Duncan, R. J., King, Y. A., Finders, J. K., Elicker, J., Schmitt, S. A. y Purpura, D. J. (2020). Prekindergarten classroom language environments and children's vocabulary skills. *Journal of Experimental Child Psychology*, 194, 104829. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2020.104829>

Espino Wuffarden, J. E., Morón Hernández, J. L., Huamán Munares, L. K., Soto Saldaña, B. N., y Morón

Hernandez – Sampieri, R., Mendoza, C., (2008). Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. Recuperado de <https://d1wqtxts1xzle7.idea.principal.norte/6/METRO%C3%ADa%C3%B3n.Rutas.cuantitativa.cualitativa.y.mixta-libre.pdf>.

Hernández, L. E. (2023). El desarrollo de la calidad educativa en educación superior universitaria: Revisión sistemática 2019-2023. *Comuni@cción*, 14(4), 348-359. <https://dx.doi.org/10.33595/2226-1478.14.4.876>

Farrow, J. M., Wasik, B. A. y Hindman, A. H. (2020). Exploring the unique contributions of teachers' syntax to preschoolers' and kindergarteners' vocabulary learning. *Early Childhood Research Quarterly*, 51(2), 178-190. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.08.005>

Ferrés, J. y Masanet, M. (2017). La eficacia comunicativa en la educación: potenciando las emociones y el relato. *Comunicar*, 52, 51-60. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6037468.pdf>

Gairín-Sallán, J., Díaz-Vicario, A.; del Arco Bravo, I. y Flores Alarcia, Ó. (2019). Efecto e impacto de las prácticas curriculares de los grados de educación infantil y primaria: la perspectiva de estudiantes, tutores y coordinadores. *Educación XXI*, 22(2), 17-43, doi: 10.5944/educXX1.21311

Gabel. R. (2005). *INTELIGENCIA EMOCIONAL Perspectivas y aplicaciones ocupacionales*. Lima: Universidad ESAN, 2005. – 33 p. – (Serie Documentos de Trabajo n.º 16).

Garner, P. W., Parker, T. S. y Prigmore, S. B. (2019). Caregivers' emotional competence and behavioral responsiveness as correlates of early childcare workers' relationships with children in their care. *Infant Mental Health Journal*, 40(4), 496–512. <https://doi.org/10.1002/imhj.21784>

Garner. H. (1994). *Estructuras de la mente: La Teoría de las inteligencias Múltiples*. Biblioteca de Psicología y Psicoanálisis (Fondo de Cultura Económica).

Girvan M. y Newman M. (2002). Community structure in social and biological networks. *PNAS*, 99(12), 7821–7826. <https://doi.org/10.1073/pnas.122653799>

Gita Swari, S., Komang Tantra, D. y Astiti Pratiwi, N. P. (2020). Classroom Communication in Early Childhood Education. *Journal of Educational Research and Evaluation*, 4(4), 328-336. <https://ejournal.undiksha.ac.id/index.php/JERE>

Gold, B. & Holodynski, M. (2017). Using digital video to measure the professional vision of elementary classroom management: Test validation and methodological

challenges. *Computers & Education*, 107, 13–30. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.12.012>

Halliday, M. (2014). *Halliday's Introduction to functional grammar* (4th edition). Routledge.

Hernández Varas, Francisco Javier. (2018). *Desarrollo de la competencia docente*. Servicio de Publicaciones de la Universidad Católica de Ávila.

Ibna Seraj, P. M., Chakraborty, R. y Mehdi, T., y Roshid, M. M. (2022). A Systematic Review on Pedagogical Trends and Assessment Practices during the COVID-19 Pandemic: Teachers' and Students' Perspectives. *Education Research International*. <https://doi.org/10.1155/2022/1534018>

Integra (2017). *Política de calidad educativa*. https://web.integra.cl/web_integra/uploads/ANEXO%204.2.%20POLITICA%20CALIDAD%20EDUCATIVA%20INTEGRA_151.PDF

Jacobs, V. R., Lamb, L. L. C. & Philipp, R. A. (2010). Professional Noticing of Children's Mathematical Thinking. *Journal for Research in Mathematics Education*, 41(2), 169–202. <http://www.jstor.org/stable/20720130>

Jacomy, M., Venturini, T., Heymann, S. y Bastian, M. (2014). ForceAtlas2, a Continuous Graph Layout Algorithm for Handy Network Visualization Designed for the Gephi Software. *PLoS ONE*, 9(6), e98679. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0098679>

Jiménez-Quintero, A. (2020). Sistematización de prácticas pedagógicas significativas en la carrera de licenciatura en educación infantil. *Formación universitaria*, 13(4), 69-80. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000400069>

Junta Nacional de Jardines Infantiles [JUNJI], (2024). *Guía de lenguaje y comunicación con enfoque de género*. <https://junji.gob.cl/wp-content/uploads/2024/02/Guia-Lenguaje-Comunicacion-Enfoque-Genero.pdf>

Justice, L. M., Jiang, H. y Strasser, K. (2018). Linguistic environment of preschool classrooms: What dimensions support children's language growth? *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 79–92. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.09.003>

Kalinowski, E., Egert, F., Gronostaj, A. y Vock, M. (2020). Professional development on fostering students' academic language proficiency across the curriculum—A meta-analysis of its impact on teachers' cognition and teaching practices. *Teaching and Teacher Education*, 88. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102971>

King, E. y La Paro, K. (2015). Teachers' Language in Interactions: An Exploratory Examination of Mental State Talk in Early Childhood Education Classrooms. *Early Education and Development*, 26(2), 245-263. <https://doi.org/10.1080/10409289.2015.989029>

King, E. K. y La Paro, K. M. (2018). Teachers' emotion minimizing language and toddlers' social emotional competence. *Early Education and Development*, 29(8), 989–1003. <https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1510214>

King, E. K. (2021) Fostering toddlers' social emotional competence: considerations of teachers' emotion language by child gender. *Early Child Development and Care*, 191(16), 2494-2507. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1718670>

Kiv, A., Soloviev, V., Tarasova, E., Koycheva, T., & Kolesnykova, K. (2020). Semantic knowledge networks in education. *E3S Web of Conferences*, 166, 10022. doi:10.1051/e3sconf/202016610022

Khokhar, D. (2015). *Gephi Cookbook*. Birmingham - Mumbai: PCKT Publishing.

Kuhfeld, M., Lewis, K. y Peltier, T. (2023). Reading achievement declines during the COVID-19 pandemic: evidence from 5 million U.S. students in grades 3–8. *Read Writ* 36, 245–261 <https://doi.org/10.1007/s11145-022-10345-8>

Lambiotte, R., Delvenne, J.-Ch. y Barahona, M. (2008). Laplacian Dynamics and Multiscale Modular Structure in Networks. *arXiv*, 1. <http://arxiv.org/abs/0812.1770v3>

Leria Dulčić, F. J., Sasso Orellana, P. E., Acosta Peña, R. N., Pizarro Morales, M., & Avila Avila, M. Y. (2024). Transformaciones progresivas de la competencia socio-afectiva escrita en estudiantes de educación para la primera infancia. *Aula Abierta*, 53(2), 107–117. <https://doi.org/10.17811/rifie.19497>

Leria Dulčić, F., Salinas Olivares, M. N., y Sasso Orellana, P. (en revisión). Constelaciones de afectividad disciplinar en la formación práctica de estudiantes de educación para la primera infancia. *Revista Magis (Scopus Q2)*.

Leria Dulčić, F. y Sasso Orellana, P., Acosta Peña, R. N., Ávila Ávila, M., y Pizarro Morales, M. (en prensa). Transformaciones Progresivas de la Competencia

Socioafectiva Escrita en Estudiantes de Educación de la Primera Infancia. *Aula abierta* (WoS Q4).

Lería Dulčić, F. & Sasso Orellana, P. (2023). Componente curricular distintivo con enfoque contemplativo: Abriendo las puertas a la post-secularidad en educación inicial. *REXE- Revista De Estudios*

Y Experiencias En Educación, 22(48), 377–396. <https://doi.org/10.21703/0718-5162.v22.n48.2023.022>

Lería Dulčić, F. J., Acosta Peña, R. N., Riveros Diegues, N. A. , y Sasso Orellana, P. E. (2022). Autorreferencias de las educadoras de párvulos ante situaciones contingenciales afectivas. *Revista Fuentes*, 24(3), 334–344. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2022.20784>

Lería, F. J., Acosta, R. N., y Sasso, P. E. (2021). Socio-affective word production by early childhood educators: Lexical densities, clusters, and predictors. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 23(e21), 1-15. <https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e21.4168>

Lería Dulčić, F.J., Acosta Peña, R.N., Sasso Orellana, P.E. y Collao Jofré, D.A. (2021). Do instructions overwhelm the preschool classroom? Early childhood educators' use of instructional vs regulative directive commands. *Suvremena lingvistika*, 47 (92), 247-265. <https://doi.org/10.22210/suvlin.2021.092.06>

Lería Dulčić, F. J., Sasso Orellana, P. E., y Acosta Peña, R. N. (2021). Characteristics and language-responsiveness of early childhood educators' affective-speech inside the

279. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2021.12943>

Lería Dulčić, F. J. (2020). Mapping Emotion-related Words in Psycholinguistics: A Scoping Review for the Spanish language. *EDUCATECONCIENCIA*, 28(29), 424–451.

Lería Dulčić, F. J., Sasso Orellana, P. E., & Salgado Roa, J. A. (2019). Fortalecimiento de la Formación Inicial en Educación Parvularia : Programa contemplativo “El Rito del Silencio”. *Aula De Encuentro*, 21(1), 160-181. <https://doi.org/10.17561/ae.v21i1.9>

Lería Dulčić, F. J. (2019). Formación inicial docente basada en la evidencia: Programa para el desarrollo de competencias contemplativas en educación y pedagogía en Educación Parvularia para la promoción del desarrollo socioemocional del párvulo y la promoción de espacios de buen trato. In Torres, Bastián. (2019). *Educación, escuela y profesorado: Aportes desde el Consejo de Decanos de Facultades de Educación del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CONFAUCE)*. Sello Editorial Universidad de Concepción: Concepción.

Lozano-Peña, G. M., Sáez-Delgado, F. M., & López-Angulo, Y. (2022). Competencias socioemocionales en docentes de primaria y secundaria: una revisión sistemática. *Páginas de Educación*, 15(1), 1688-7468. <https://doi.org/10.22235/pe.v15i1.2598>

Lundberg, A., de Leeuw, R. y Aliani, R. (2020). Using Q methodology: Sorting out subjectivity in educational research. *Educational Research Review*, 31, 100361. <https://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100361>

Marcelo, C., & Marcelo, P. (2021). Educational influencers on Twitter. analysis of hashtags and relationship structure. *Comunicar: Media Education Research Journal*, 29(68), 71-80.

Madrid, S. y Dunn-Kenney, M. (2010). Persecutory Guilt, Surveillance and Resistance: The Emotional Themes of Early Childhood Educators. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 11(4), 388–401. <https://doi.org/10.2304/ciec.2010.11.4.388>

Mages, W. (2018). Does theatre-in-education promote early childhood development? *Early Childhood Research Quarterly*, 45, 224-237. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.12.006>

Marin, D., Pardo, M. I., Vidal, M. I. y San Martín, Á. (2021). Indagación narrativa y construcción de identidades docentes: la reflexión pedagógica como herramienta de formación docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 125-138. <https://doi.org/10.6018/reifop.469691>

Markussen-Brown, J., Juhl, C. B., Piasta, S. B., Bleses, D., Højen, A. y Justice, L. M. (2017). The effects of language- and literacy-focused professional development on early educators and children: A best-evidence meta-analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, 38, 97–115. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.07.002>

Marín, D., Pardo, M., Vidal, M. y San Martín, Á. (2021). Indagación narrativa y construcción de identidades docentes: la reflexión pedagógica como herramienta de formación docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 125-138. <https://doi.org/10.6018/reifop.469691>

Martínez, L., & Short, J. R. (2021). The Pandemic City: Urban Issues in the Time of COVID-19. *Sustainability*, 13(6), 3295. <https://doi.org/10.3390/su13063295>

Marulanda-Páez, E., Pérez-Jiménez, M. y Gómez-Hernández, F. (2023). Concepciones del lenguaje figurado en educación inicial. *Retos y desafíos. Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 16, 1-27. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m16.clfe>

Marzano, R. J. (2017). *The New Art and Science of Teaching*. Bloomington, IN: Solution Tree.

Medina, C. y Sobel, D. V. (2019). Caregiver–child interaction influences causal learning and engagement during structured play. *Journal of Experimental Child Psychology*, 189(104678), 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2019.104678>

Ministerio de Educación (2020). *Diseño Curricular Nivel Inicial*. Santo Domingo; Republica Dominicana.

Ministerio de Educación (2019). *Marco para la Buena enseñanza de Educación Parvularia*. Santiago Chile; Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación (2018). *Bases curriculares de la Educación Parvularia*. Santiago: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación Nacional (2017). *Bases curriculares para la educación inicial y preescolar*. Bogotá; Colombia.

Ministerio de Educación (2016). *Programa Curricular de educación inicial*. Lima; Perú.

Ministerio de Educación (2012). *Estándares Orientadores para Carreras de Educación Parvularia*. Santiago; Chile

Muhinyi, A. y Rowe, M. L. (2019). Shared reading with preverbal infants and later language development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 64(101053), 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2019.101053>

Naff, D., Williams, S., Furman-Darby, J., & Yeung, M. (2022). The Mental Health Impacts of COVID-19 on PK–12 Students: A Systematic Review of Emerging Literature. *AERA Open*, 8. <https://doi.org/10.1177/23328584221084722>

National Association for the Education of Young Children (2019). *Estándares y Competencias Profesionales Para Educadores de la Niñez Temprana*. Adoptado por la Junta Directiva Nacional de la NAEYC.

Noble, C., Sala, G., Peter, M., Lingwood, J., Rowland, C., Gobet, F. y Pine, J. (2019). *The impact of shared book reading on children's language skills: A meta-analysis*. *Educational Research Review*, 28, 100290. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100290>

Pizarro, P., Peralta, N., Audisio, C., Mareovich, F., Alam, F., Peralta, O. y Rosemberg, C. (2019). El lenguaje de las educadoras y de los(as) niños(as) en distintas situaciones de aula. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 56(1), 1–18. <https://doi.org/10.7764/PEL.56.1.2019.6>

Pluye, P. y Hong, Q. N. (2014). Combining the Power of Stories and the Power of Numbers: Mixed Methods Research and Mixed Studies Reviews. *Annual Review of Public Health*, 35(1), 29-45. <https://doi.org/10.1146/annurev-publhealth-032013-182440>

Ponce-Ceballos, S., Castellanos-Ramírez, J. y Aviña-Camacho, I. (2024). Formación universitaria a través de prácticas situadas en ambientes reales. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, 15(42), 56-77. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2024.42.1663>

Reich Albertz, R. (2011, agosto 31). *Innovación y armonización* [Seminario]. Seminario SCT-Chile, Pucón, Chile.

Rodriguez Rodriguez, Y. A., Solórzano Paredes, A., Vera Chóez, M. M., & Parrales Poveda, M. L. (2020). Actitud frente a la distancia socio-afectiva de los estudiantes en la enseñanza virtual: actitud frente a la distancia socio-afectiva de los estudiantes. UNESUM - Ciencias. *Revista Científica Multidisciplinaria*, 5(1), 57-74. <https://doi.org/10.47230/unesum-ciencias.v5.n1.2021.313>

Ruffinelli, A., Morales, A., Montoya, S., Fuenzalida, C., Rodríguez, C., López, P. y González, C. (2020). Tutorías de prácticas: representaciones acerca del rol del tutor y las estrategias pedagógicas. *Perspectiva Educativa*, 59(1), 30-51. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.59-iss.1-art.1004>

Salazar, M. B. y Gámez, A. N. (agosto de 2021). *Una mirada a la valoración de las competencias profesionales desde la perspectiva de educadoras de párvulos y estudiantes en formación de la carrera Educación Parvularia*. Campechano, E. J.,

Ulloa Rubio, B., Cuasialpud, R. E., Samir Ulloa, C. y Opazo Hernández-Ecuador, J.:
Editorial UISRAEL.

Saldaña, D. y González, L. (2022). Higher education pedagogical practice: a look from the actors of the Initial Education Career (UNAE - Ecuador). *Revista de estudios y experiencias en educación*, 21(46), 312-327. <https://dx.doi.org/10.21703/0718-5162.v21.n46.2022.017>

Schleppegrell, M. J. (2004). *The language of schooling: A functional linguistics perspective*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Salihoun, M. (2020). State of art of data mining and learning analytics tools in higher education. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 15(21), 58-76.

Salinas, Á., Rozas, T. y Cisternas, P. (2018). El foco y la profundidad de la reflexión docente en estudiantes de pedagogía en Chile. *Perfiles educativos*, 40(161), 87-106. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S018526982018000300087&lng=es&tylng=es

Salovey, P., Mayer, J. (1989). *Emotional Intelligence*. *Imagination Cognition And Personality*. Vol. 9(3) 185-211, 1989-90.

Siafis, V., & Rangoussi, M. (2022, November). Educational Data Mining-based visualization and early prediction of student performance: a synergistic approach. In *Proceedings of the 26th Pan-Hellenic Conference on Informatics* (pp. 246-253).

Stahnke, R. y Blomeke, S. (2021). Novice and expert teachers's situation-specific skills regarding classroom management: What do they perceive, interpret and suggest. *Teaching and Teacher Education*, 98, 103243. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103243>

Subsecretaría de Educación Parvularia [SEP] (2024) <https://parvularia.mineduc.cl/nosotros/>

Torres, Mónica; Yépez, Danilo; Lara, Adriana. LA REFLEXIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, núm. 10, 2020. Universidad Nacional de Chimborazo. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=571763429006> DOI: 10.37135/chk.002.10.06

Ullauri-Ullauri, J. y Mauri-Majós, T. (2022), La reflexión sobre la práctica preprofesional en la formación de aprendices de docente. *Percepciones de los tutores académicos. Revista Practicum*, 7(2), 169-186. <https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v7i2.13878>

Universidad de Antofagasta (2023). *Perfil de egreso de la Carrera de Pedagogía en Educación Parvularia con Mención en Necesidades Educativas Especiales* <https://www.uantof.cl/carreras/pedagogia-en-educacion-parvularia-con-mencion-en-necesidades-educativas-especiales/>

Universidad de Atacama. *Perfil de egreso Carrera Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Parvularia* https://edparvularia.uda.cl/index.php?option=com_contentyview=articleid=454yItemid=345

Universidad de los Lagos (2022). *Perfil Profesional*
<https://educacion.ulagos.cl/carreradepo/parvularia/planestudio2022/>

Universidad de Magallanes (2022). *Perfil de Egreso Profesional*
http://umag.cl/facultades/educacionycienciassociales/deh/?page_id=32

Vanegas Ortega, C. y Fuentealba Jara, A. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educativa*, 58(1), 115-138. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.1-art.780>

Walker, D., Sepulveda, S. J., Hoff, E., Rowe, M. L., Schwartz, I. S., Dale, P. S., Peterson, C. A., Diamond, K., Goldin-Meadow, S., Levine, S. C., Wasik, B. H., Horm, D. M. y Bigelow, K. M. (2020). Language intervention research in early childhood care and education: A systematic survey of the literature. *Early Childhood Research Quarterly*, 50, 68–85. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.02.010>

Yaakub, M. R., Zaki, F. Z. M., Latiffi, M. I. y Danby, S. (2019). Sentiment analysis of preschool teachers' perceptions on ICT use for young children. *IEEE International Conference on Engineering, Technology and Education (TALE)*, 1-6. <https://doi.org/10.1109/TALE48000.2019.9225938>

Zabalza. M (2019). *Competencias docentes del profesorado universitario Calidad y desarrollo profesional*. Editorial Narcea.

13. ANEXOS

13.1. ANEXO N° 1: Lista Referencial de Nodos – Códigos Identificados

Source	Id	Weight	Source	Id	Weight
0	Satisfacción Emocional de la EEP	1	1	Satisfacción de la EEP por el avance del infante	1
2	Reflexión crítica de la EEP	1	3	Apoyo de la EP hacia la EEP	1
4	Apego del infante con la EP	1	5	Nivel de compromiso con la familia	1
6	Impacto positivo de la familia en el infante	1	7	Impacto negativo de la familia en el infante	1
8	Falta de Manejo de las herramientas educativas por parte de la EEP	1	9	Sospecha de abuso sexual por parte de la EEP	1
10	Respuestas Insólitas y espontaneas de los infantes	1	11	Infantes excluyen otros infantes	1
12	Infante retraído	1	13	Aspectos generales del TEA	1
14	Infante destacado	1	15	Angustia separación del infante de su familia	1
16	Pandemia	1	17	Muerte, fallecimiento, perdida	1
18	Experiencia positiva de trabajo en equipo en el aula	1	19	Enuresis	1
20	Colaboración de la EP y la EEP con la familia	1	21	Buena relación entre los infantes y el equipo educativo	1
22	Agradecimiento y gratitud de la EEP	1	23	EP no incluye a EEP en las actividades de aprendizaje	1
24	Despreocupación de la Familia por sus hijos	1	25	Intervención intuitiva de la EEP	1
26	Proyección vocacional de la EEP	1	27	Sospecha maltrato por parte de la EEP	1
28	Vulneración derechos del infante	1	29	Paciencia inmensa de la EP hacia los infantes	1
30	Expresión desagrado del equipo hacia el	1	31	Identificación emociones en el	1

	infante			infante	
32	Expresión desagrado del equipo educativo hacia la EEP	1	33	Higiene	1
34	Agresividad del infante	1	35	Oposicionismo del infante hacia equipo educativo	1
36	Critica a la formación universitaria inicial	1	37	Discusión con la familia por los infantes	1
38	Estereotipos lingüísticos de los adultos	1	39	Repercusión negativa del equipo en el EEP	1
40	Recuerdo de la EEP de la propia infancia	1	41	Feedback positivo de la EEP al infante	1
42	Identificar mejoras en infante por parte de la EEP	1	43	Dificultades y deficiencias de madre adolescente en la crianza de su infante	1
44	Descripción de una situación didáctica positiva usando el silencio como estrategia de enseñanza y proveniente de la educación contemplativa	1	45	EEP lamenta término de su práctica profesional	1
46	Primer encuentro de la EEP con TEA	1	47	Reflexión pedagógica de la EEP	1
48	Schock afectivo de la EEP por comportamiento del infante	1	49	Tratamiento peyorativo entre párvulos	1
50	Sospecha diagnóstica por parte de la EP y/o EEP	1	51	Vulnerabilidad social de la familia de los infantes	1
52	Impacto de la voz de la educadora en los infantes	1	53	Infantes expresan cariño por la EP	1
54	Familia consciente demasiado	1	55	Alto número de párvulos en sala	1
56	Apego de la EP con los infantes	1	57	Cambios progresivos observados en infantes con TEA	1
58	Comportamiento inadecuado de la EP con el infante	1	59	Establecer compromiso con el infante	1
60	Creatividad en la intervención educativa con los infantes	1	61	Desilusión por el deterioro observado en el infante	1
62	Emoción positiva vocacional	1	63	Encuentro matinal con los infantes, saludo	1
64	EP no contiene al infante debidamente	1	65	Esfuerzos y perseverancia de la EP para el trabajo con infantes con TEA	1
66	Escasa experiencia de la EEP en aula	1	67	Estrategia de contingencia emocional	1
68	Estrategia de contención emocional	1	69	Experiencia negativa de la EEP en el aula	1
70	Preocupación de la familia por su hijo	1	71	Comportamiento inadecuado de la EEP	1
72	Actuar más allá de lo pedagógico, preocuparse por otras áreas del infante	1	73	Buen trato	1
74	Buscar información teórica acerca de la conducta del infante	1	75	Comportamiento positivo de la madre	1
76	Denunciar comportamiento inadecuado de la EP a las jefaturas	1	77	Desafío profesional	1
78	Diferencias en los estilos de aprendizaje de los infantes	1	79	EP es brusca	1
80	EEP queda atónita	1	81	Emociones encontradas y/o contradictorias de la EEP	1

82	EP advierte o limita las posibilidades de acción educativa de la EEP	1	83	Horror en la EEP	1
84	Movimiento corporal y cuerpo del infante	1	85	Nostalgia en la EEP	1
86	Párvulo agrede a la EP	1	87	Infante contiene otro infante	1
88	Reprender al párvulo	1	89	Tristeza en la EEP	1
90	Preguntas al párvulo de la EEP	1	91	Observación diagnóstica de la EP y EEP	1
92	Maltrato a los infantes	1	93	Mejoras en el clima de la sala	1
94	Involucramiento de la EEP con infante específico	1	95	Importancia de la afectividad en el aula	1
96	Importancia del contacto físico con los infantes	1	97	Frustración de la EEP	1
98	Familias extranjeras y/o mixtas	1	99	Adaptar el lenguaje disciplinar al infante	1
100	Actividad con la familia	1	101	Aprender de los párvulos	1
102	Párvulo solitario	1	103	Primera experiencia	1
104	Violencia	1	105	Experiencia significativa	1
106	Experiencia previa con niños fuera del contexto de la educación inicial	1	107	Confirmación vocacional de la EEP	1
108	Muchas emociones experimentadas por la EEP	1	109	Castigo al infante	1
110	Canto	1	111	Descripción de una estrategia educativa	1
112	Dificultades de adaptación de los infantes	1	113	Derivación a otro profesional especializado por dificultades del infante, NEE.	1
114	Molestia con la agente educativo (tía técnico)	1	115	No saber actuar en una situación o contingencia educativa dada	1
116	Dificultad de los infantes por NEE	1	117	Contención emocional entre párvulos	1
118	Amor y dulzura del infante	1	119	Conducta cuestionable de la EP	1
120	Conducta cuestionable del agente educativo (Tía técnico)	1	121	Comportamiento inadecuado del infante	1
122	EP no satisface adecuadamente las necesidades manifiestas del infante	1	123	Idiosincrasia cultural de los miembros del contexto educativo	1
124	Llanto del infante	1	125	Llanto de la EEP	1
126	Utilización de la música como herramienta didáctica	1	127	Caso sin intervención	1
128	Resultado de la metodología contemplativa	1	129	Estrategia para abordar problema de conducta	1
130	Gratificación al infante por un logro de aprendizaje	1	131	Autorreconocimiento de una mala práctica por parte de la EEP	1
132	EEP reconoce una necesidad particular y/o contingente en el infante	1	133	EEP reconoce una mala práctica de la EP	1
134	EEP reconoce una mala práctica del equipo	1	135	Miedo de la EEP a intervenir autónomamente en el aula	1
136	Miedo de la EEP a confrontar a la EP	1	137	Importancia del vínculo afectivo con los infantes	1
138	Autorreferencias negativas del infante	1	139	Adecuación curricular realizada por la EEP	1

140	Adecuación curricular realizada por el equipo	1	141	Intervención familiar desfavorable	1
142	Reconocimiento emocional de la EEP	1	143	Acciones positivas entre infantes	1
144	Motivación vocacional de la EEP	1	145	experiencia personal de la EEP	1
146	Conexión de la EEP con un infante en particular	1	147	Excesos conductuales de los infantes	1
148	Identificar alguna necesidad relevante en el infante	1	149	Infante de mal humor	1
150	Pena en la EEP	1	151	Sarcasmo	1
152	Reprochar al infante	1	153	Sename	1
154	EEP menciona violencia intrafamiliar VIF	1	155	Sorpresa	1
156	Reto a EEP	1	157	Trastorno del lenguaje (TEL)	1
158	EEP describe una pataleta de un infante	1	159	Nerviosismo de la EEP	1
160	Infante prefiere a la EEP	1	161	Sentimiento de Abandono en el infante	1
162	Alta responsabilidad de la familia con sus hijos	1	163	Burlas	1
164	Aula hospitalaria	1	165	EEP bajo estrés	1
166	Curiosidad del infante	1	167	Equipo bajo estrés	1
168	EP pone límites a los infantes	1	169	Éxito con TEA	1
170	Felicitaciones equipo a EEP	1	171	Asombro del infante	1
172	Angustia	1	173	Actuar con decisión con párvulo	1
174	Gratitud de la EEP	1	175	Importancia práctica profesional	1
176	Molestia de la EEP con familia	1	177	Mordidas de los infantes	1
178	Infante se destaca en el grupo	1	179	Preocupación por el infante	1
180	Rechazo a responder	1	181	Párvulo extranjero-migrante	1
182	Ansiedad de la EEP	1	183	Autoagresión infante	1
184	Comportamiento negativo de la madre	1	185	Critica de la EP a la EEP	1
186	Dificultad planificación	1	187	Duda vocacional de la EEP	1
188	EP bajo estrés	1	189	Empeoramiento del infante	1
190	Equipo apoya EEP	1	191	Experiencia negativa con TEA	1
192	Experiencia negativa durante la práctica docente	1	193	Familia bajo estrés	1
194	Desgaste emocional infante	1	195	Enfermedad infante	1
196	Felicidad de la EEP	1	197	Infante es evitativo	1
198	Reencontrarse con la profesión	1	199	Infantes hacen preguntas	1
200	Timidez de la EEP al comienzo de la práctica docente	1	201	Feedback negativo	1
202	Abrazo	1	203	Impacto de las palabras	1
204	Infante se queja	1	205	Juego	1
206	Juguetes	1	207	Miedo EEP	1
208	Sonrisa	1	209	Vergüenza	1
210	Relevar las tradiciones chilenas	1	211	Terror por practica	1
212	Experiencia positiva practica	1	213	Higiene bucal	1
214	Satisfacción por supervisión	1	215	Indiferencia situacional padres	1

216	Infante inquieto	1	217	Infante no participa	1
218	Amabilidad del infante con la EP y/o EEP	1	219	EP deja al infante de lado	1
220	Trabajo especializado con un terapeuta externo	1	221	infante desordenado	1
222	Infante amigable	1	223	Reflexión personal de impacto	1
224	EEP reconoce afectividad infante	1	225	Intervención EEP con TEA	1
226	Estrategia cambio conductual	1	227	caso sin solución	1
228	Empoderamiento EP a EEP	1	229	Estrategia aprendizaje EEP	1
230	Conexión Ser superior	1	231	Infante verbaliza afecto	1
232	Párvulos reconocen algo en EEP	1	233	Efecto uniforme	1
234	Acto familiar	1	235	alegría	1
236	Importancia de la actividad artística	1	237	Aplausos	1
238	Comentarios hirientes	1	239	Empatía	1
240	Empoderamiento de la EEP al infante	1	241	Ambiente educativo estresante	1
242	Atención a la diversidad	1	243	Compromiso social en práctica inicial	1
244	Experiencia positiva inclusión	1	245	Transferencia aprendizaje hogar	1
246	Adaptación positiva por vinculo	1	247	Compromiso social con infantes	1
248	Conducta prosocial infantes	1	249	Vínculo con infante en primera experiencia	1
250	Atención a discapacidad	1	251	Experiencia educativa positiva	1
252	Experiencia positiva con TEA	1	253	Cumplimiento tareas de practica	1
254	Expresión reciproca afectividad	1	255	Focalización aprendizajes significativos	1
256	Fortalecimiento vocacional	1	257	Importancia disponer estrategia educativa	1
258	Motivación profesional por TEA	1	259	Bienestar integral	1
260	Desconocimiento procedimental EEP	1	261	Inexperiencia EEP	1
262	Tía técnica evita trabajar con infante con TEA	1	263	Arrepentimiento EEP	1
264	EP amenaza con castigo a infante	1	265	Infante desconfiado	1
266	Infante busca ayuda	1	267	Infante lejano a EP	1
268	Necesidad Intervención contemplativa	1	269	Autorreconocimiento emoción Infante	1
270	Intervenir ante vulneración	1	271	Actuar mutuo propio EEP	1
272	Vocación docente temprana	1	273	Valoración del coeficiente técnico	1
274	primera experiencia docente positiva	1	275	Preocupación por falta de aprendizajes	1
276	Autoeficacia de la EEP	1	277	EP recuerda emoción primera infancia	1
278	Autorreconocimiento mala práctica EP	1	279	Interpretación causal emoción infante	1
280	confianza EEP	1	281	EP pierde paciencia	1
282	Infante agrade a infante	1	283	Infantes toman decisiones	1
284	Equipo no capta atención infante	1	285	Experiencia educativa de afectividad	1
286	Felicidad de enseñar a infantes	1	287	Valoración practicas docentes	1

288	Primera experiencia contención emocional	1	289	Inclusividad, satisfacción pro aporte a inclusividad	1
290	Valoración espacios expresión sentimientos	1	291	Importancia buen trato y afectividad	1
292	Avance lenguaje infante	1	293	Extraño en el aula	1
294	Sentirse uno con el infante	1	295	Baile	1
296	Comentarios prejuiciosos a EEP	1	297	Comentarios prejuiciosos a infantes	1
298	Crisis TEA por mala intervención	1	299	Descontrol TEA	1
300	Descontrol conductual	1	301	Descripción experiencia	1
302	Dificultad lenguaje	1	303	Desatino verbal EP a EEP	1
304	Enfermedad madre	1	305	Espontaneidad	1
306	Experiencia inolvidable	1	307	Experiencia inesperada	1
308	Familia excluye hijo	1	309	Gritos EP	1
310	Fobias infantiles	1	311	Infante disperso	1
312	Insatisfacción EP con su actuar	1	313	Párvulos invitan a jugar EEP	1
314	Práctica grata	1	315	Regaño a tía técnico	1
316	Susto infante	1	317	Vestimenta inusual infante	1
318	Almuerzo	1	319	Amenazas de infante	1
320	Aprendizaje nuevas palabras	1	321	Avances en lenguaje infante	1
322	Avance psicomotor	1	323	Baja tolerancia frustración	1
324	Buen clima experiencia aprendizaje	1	325	Clima aula	1
326	Deseo formarse en teoría	1	327	Desilusión infante	1
328	Enmendar error EP	1	329	Explicar al infante	1
330	Frustración por NEE	1	331	Infante enfermo	1
332	Infantes NEE no participan	1	333	Inseguridad infante	1
334	Pelea entre infantes	1	335	Ridiculización EP a párvulo	1
336	Terror por sala cuna	1	337	Tristeza de la EP	1
338	Tristeza infante	1	339	Sorpresa del infante	1
340	Tranquilidad y Felicidad	1	341	Actividad patio	1
342	Castigo equivocado a infante	1	343	Contención emocional a familia	1
344	Agresividad entre infantes	1	345	Apego TEA con EP particular	1
346	calma y tranquilidad	1	347	Calmar antes que juzgar	1
348	Comportamientos positivos párvulos	1	349	Conocer realidad vida TEA	1
350	Crisis del infante	1	351	Culpa	1
352	Instrucciones reorientar al infante	1	353	Dios	1
354	emocionarse en actividad	1	355	EP entrega enseñanza después de conflicto	1
356	Estimular lenguaje	1	357	Éxito en experiencia de aprendizaje	1
358	Golpe infante	1	359	Síndrome percepción espacial	1
360	Religión	1	361	EP anhela aprender	1
362	Estrategia TEA EP	1	363	Estrategia acercamiento a infante	1
364	Mejoría infante TEA	1	365	Estrategia higiene	1

366	Importancia agentes apoyo	1	367	Berrinches	1
368	Éxito experiencia contemplativa	1	369	Gratitud infante	1
370	Autorreconocimiento acción incorrecta infante	1	371	Descompensación párvulo	1
372	Dificultades convivencia entre infantes	1	373	EEP paralizada	1
374	EP con título Profesora	1	375	EP de origen extranjero	1
376	EP minimiza comportamiento y/o emociones del infante	1	377	EP poco comprometida	1
378	Infante promete mejoría	1	379	Adaptar intervención infante particular	1
380	Infante no entiende causa su comportamiento	1	381	Maltrato EP a infante	1
382	Maltrato Técnico a infante	1	383	primera observación descontrol conductual	1
384	Equipo valida emoción infante	1	385	Reflexión de inclusividad	1
386	Celebración equipo por logro del infante	1	387	Experiencia en medio natural	1
388	Infante no respeta turnos	1	389	Desconocimiento procedimental EP	1
390	Equipo castiga a infante	1	391	Falta redes de apoyo de la familia	1
392	Frustración por ocurrencias inesperadas en el aula	1	393	Importancia de conocer e informarse de las particularidades de los infantes	1
394	Importancia educación inclusiva	1	395	Infante da ideas de juego	1
396	Infante brinda Amor	1	397	Infante no sigue instrucciones	1
398	Lenguaje pro-positivo del equipo	1	399	Mala practica	1
400	Motivación vocacional	1	401	No saber cómo actuar TEA	1
402	Orgullo	1	403	Problemas autocontrol	1
404	Rabia EEP	1	405	Reflexión pedagógica junto a infante	1
406	Saludo matinal	1	407	Separación padres	1
408	Escuchar "Te quiero tía"	1	409	Virus	1
410	Vinculo débil con los infantes	1	411	Autorregulación infante	1
412	Balbuceo	1	413	Buscar estrategias adecuadas	1
414	Clima de confianza en el aula	1	415	Contención a infante	1
416	Desborde emociones	1	417	Desconfianza del infante	1
418	Dificultades en el habla de los infantes	1	419	Divorcio de padres de los infantes	1
420	Empatía infante	1	421	Amenazas al infante	1
422	Angustia no poder ayudar	1	423	Aprender herramientas educativas	1
424	Atender a la diversidad	1	425	Atender a razones de llanto infante	1
426	Buena recepción familia	1	427	Búsqueda contacto físico del párvulo	1
428	Cariño y aprecio	1	429	Carencia manifestar emociones infantes	1
430	Constatación acción personal aprendizaje del párvulo	1	431	Uso de palabras, habilidad lingüística	1
432	transferencia de los aprendizajes a la familia	1	433	Trabajar las emociones en sala	1

434	Tocar al párvulo	1	435	Técnicas y estrategias no resultan	1
436	Técnico obliga a comer a párvulo	1	437	Ser desconocida para infantes	1
438	Sentimiento incomodo de la EEP en aula	1	439	Seguridad creciente de la EEP en el aula	1
440	Relevar sensación de logro de la EEP en el aula	1	441	Sensibilidad por enfermedad diagnosticada del infante	1
442	Adulteración del párvulo	1	443	Estrategia de motivación con afectividad	1
444	Reconocimiento experiencia aprendida EEP	1	445	Afectividad por dificultades de aprendizaje	1
446	EEP se encontrar con dificultades	1	447	Reflexión sin compromiso personal-afectivo	1
448	Condicionar galleta por almuerzo	1	449	Diferencia de opinión con la EP	1
450	Dificultades EP con los infantes	1	451	Percatarse distintas personalidades	1
452	EP no puede atender solo un infante	1	453	EP Ignora a infante	1
454	No limitar expresión emoción infante	1	455	Necesidad silencio infante	1
456	Equipo no contiene a infante	1	457	Disminuir miedos en párvulo	1
458	Impacto negativo por la EP o Tía técnico	1	459	Párvulo renueva vida personal EP	1
460	párvulo permite disfrutar la vida	1	461	Impacto ultima actividad practica	1
462	Intervención contingencia afectiva	1	463	Experiencia sala cuna periodo sensible y vincula temprano	1
464	Experiencia trabajo en equipo positiva	1	465	Acción positiva de EP a infante	1
466	Adulto ignora a infantes	1	467	EEP aprende que es lo que no se debe hacer	1
468	Reflexión recursos económicos garantizan calidad de vida infante	1	469	Efecto perjudicial de la ausencia de EP en el nivel	1
470	Empatía por vergüenza	1	471	Experiencia positiva cuando EP no lo logra y a EEP si	1
472	Recuerdo general	1	473	Intervención educativa	1
474	No generar vínculo afectivo	1	475	Autoagresión infante	1
476	Autocapacitarse EEP	1	477	Autocapacitarse EP	1
478	Buena apreciación de su centro educativo	1	479	Buena educadora gua	1
480	Colaboración con otro profesional	1	481	Comunidad cree que tiene TEA	1
482	Conducta desfavorable infante	1	483	Conocimientos sobresaliente	1
484	Contacto con infante regular	1	485	Contacto solo con familia	1
486	Descripción estrategia situación extra	1	487	Descripción terea propia estudiante	1
488	Descripción experiencia educativa EP	1	489	Deseo de compartir lo vivido	1
490	Dificultad con infante NEE	1	491	Dominio propio infante	1
492	EEP agradece	1	493	EEP ayuda a infante	1
494	EEP devuelve cariño	1	495	EEP enjuicia a agente educativo (tía técnico)	1
496	EEP escoge caso atención a la diversidad	1	497	EEP genera vínculo afectivo	1
498	EEP identifica la importancia de los valores en una situación educativa	1	499	EEP reitera explicación	1
500	EEP sacadas de sala	1	501	EEP clima experiencia	1

502	EP acaricia a infante	1	503	EP aconseja a EEP	1
504	EP cataloga a infante	1	505	EP cuesta manejar infante	1
506	EP da oportunidad intervenir a EEP	1	507	EP menciona que párvulo sufre maltrato	1
508	EP reconoce emoción en pares	1	509	EP refuerzo positivo	1
510	EP vulnera al infante	1	511	Equipo apura al infante	1
512	Estrategia resolución de conflicto	1	513	Experiencia EEP material concreto	1
514	Experiencia EEP en el colegio de transición de los infantes (del jardín a educación básica)	1	515	Descripción experiencia educativa	1
516	Experiencia en escuela de lenguaje	1	517	Experiencia compartida con infante	1
518	Genera vínculo situación extra, fuera del aula	1	520	Gusto y motivación por la carrera, estudios de Educación Parvularia	1
521	Importancia de las tradiciones	1	522	Infante agrede a EEP	1
523	Infante cambia conducta	1	524	Infante celebra a infante	1
525	Infante con fobia manifiesta	1	526	Infante cuenta de su familia	1
527	Infante desvaloriza a infante	1	528	infante devuelve cario	1
529	Infante es cambiada de nivel	1	530	Infante no interactúa con otros infantes	1
531	Infante no tiene normas, descontrol, falta de	1	532	Infante ofrece ayuda a la EEP	1
533	Infante prefiere a EEP	1	534	Infante reacciona a corrección	1
535	Infante reconoce acciones incorrectas en pares	1	536	Infante se acerca espontáneamente a la EEP	1
537	Infante sin contención	1	538	Infante TEA se aísla	1
539	Infantes perseverantes	1	540	Interacción familiar general	1
541	Material concreto	1	542	Mención del juego	1
543	Mención habilidades blandas	1	544	Método aprendizaje	1
545	Necesidades educativas especiales (NEE)	1	546	Experiencia con una niña muda (NEE)	1
547	Pandemia	1	548	Infante no participa	1
549	Percepción del silencio (infante)	1	550	Practica en estallido social	1
551	Práctica durante el periodo de la pandemia	1	552	Preocupación por posible maltrato	1
553	Primer acercamiento a EP	1	554	Primer año de trabajo	1
555	Primera practica presencial	1	556	Primera vez con bebés en sala cuna	1
557	Primera vez con muchos p rulos	1	558	Primera vez en ámbito escolar (infante)	1
559	Primera vez llamada tía	1	560	Problemas entre comunidad educativa	1
560	Que, es el niño para ella	1	561	Recuerdo y/u asociación con el hijo de la EEP	1
562	Recuerdo de la EEP de su niñez	1	563	Recuerdo por la experiencia vivida	1
564	Relato general	1	565	Relato instancia saludo	1
566	Resultado ejecución emociones	1	567	Retroceso por vacaciones	1

568	Sentimiento de vida	1	569	Sentir e identificarse con lo que el infante siente	1
570	Sentir que es infante de nuevo	1	571	Situaciones de agrado en el aula	1
572	Situación gratificante en el aula	1	573	Reconocer que trabajar con infantes en un sueño u objetivo de vida	1
574	Valoración a trabajar con infantes	1	575	Vulneración del higiene en el infante	1
576	Acción para cautelar interacciones de buen trato entre infantes	1	577	Comentario de expresión verbal y conocimiento específicos de infante	1
578	Descripción experiencia educativa en el aula	1	579	Satisfacción por vinculo afectivo con infante	1
580	Descripción acción educativa en el aula	1	581	Infante provoca ternura en la EEP	1
582	Experiencia de aprendizaje en ambiente bien tratable	1	583	Autocuidado en emergencia sanitaria	1
584	Experiencia inicial docente negativa por no integración al equipo en aula	1	585	Experiencia docente negativa como inspiración para fortalecer vocación	1
586	Experiencia docente negativa frente a la inclusión educativa en el aula	1	587	Reafirmación de la vocación por experiencia docente positiva temprana	1
588	Experiencia educativa significativa en contextos diversificados	1	589	Experiencia negativa de tipo pasiva frente al maltrato infantil	1
590	Experiencia temprana positivas en torno al juego y actividades lúdicas	1	591	Expresa respeto por el bienestar infante en la adaptación	1
592	Expresión emoción del infante frente a propuesta EP	1	593	Flexibilización educativa para favorecer adaptación	1
594	Incomodidad EEP frente a expresión afectiva desmedida del infante	1	595	Integración progresiva de infantes a ritual de saludo en sala cuna	1
596	Interacción con el infante o para que reflexione de su conducta disruptiva	1	597	Interacción negativa con familia en defensa de integridad del párvulo	1
598	Interacción social positiva y espontanea con infantes en espacios diferentes al aula	1	599	Preocupación EEP por conductas negativas infante	1
600	Primera experiencia emocional positiva EEP	1	601	Reconocimiento relato prosocial y reflexivo de infante	1
602	Recuerdo positivo de la EEP	1	603	Reflexión importancia poner en practica competencias psicoactiva en el aula	1
604	reflexión positiva por el trabajo colaborativo del infante	1	605	Importancia de favorecer los ambientes educativos bien tratantes	1
606	Resonancia emocional por perdida de mascota	1	607	Satisfacción pro aporte profesional en la practica	1
608	Valoración del juego como estrategia de vinculación con infantes	1	609	Experiencia emocional positiva de la EEP	1
610	Reflexión sobre emociones	1	611	Reflexión respuesta positiva infantes como oportunidades de aprendizaje	1
612	Infante invita a jugar a EP	1	613	Directora felicita a EEP	1
614	primera vez con infante real en aula	1	615	Primera experiencia significativa	1

				con niño fuera del contexto educativo	
616	Transferencia y aplicación de estrategia de EEP a infante	1	617	EP es brusca con EEP	1
618	EP identifica emoción en el equipo	1	619	EEP quiere dar lo mejor de si	1
620	EP no capta atención del infante	1	621	EEP cumple con sus responsabilidades	1
622	Agente educativo (tía Técnico) se burla del infante	1	623	Técnica sobrepasa limite personal del infante	1
624	Infante desprecia al equipo	1	625	Infante ensena a EEP	1
626	Ausencia vínculo con Técnico	1	627	EEP se reencanta con la profesión	1
628	EP trabaja mucho tiempo en el mismo nivel y se desencanta	1	629	EEP identifica importancia de los valores	1
630	EP reconoce propia emoción	1	631	EEP es resiliente frente a dificultad	1
632	Autoeficacia percibida por la EP	1	633	Infante es cambiado de nivel	1
634	Reconoce mundo privado del infante	1	635	Acción para cautelar interacciones de buen trato entre los infantes	1
636	Compensar experiencia negativa con la EP	1	637	Retroalimentación negativa de EP a EEP	1
638	Retroalimentación positiva de EP a EEP	1	639	EEP releva o identifica situaciones de buen trato	1
640	Percepción general de maltrato en el contexto educativo	1	641	Tristeza de la EEP	1
642	Importancia de la capacitación	1	643	Recuerdo asociados de la EEP	1
644	Impacto negativo del equipo en la EEP	1	645	Experiencia negativa de la EEP	1

13.2. ANEXO N° 2: Consentimiento Informado Universidad de Atacama

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Formato y guía para la formulación de un consentimiento informado

Distinguido Sr. (a) Mi nombre es María Natalia Salinas Olivares, soy estudiante de post grado, pertenezco al Departamento de Educación Parvularia, Facultad de humanidades y Educación en la Universidad de Atacama y en esta ocasión me encuentro liderando un proyecto de investigación llamado “Constelaciones de afectividad disciplinar en la formación práctica de estudiantes de educación para la primera infancia”, entre un año.

El objetivo de esta investigación es “Analizar los significados reportados por las EEP sobre experiencias vividas durante su formación práctica inicial, las cuales tuvieron una alta carga emocional y relevancia personal”.

El proyecto antes mencionado está siendo patrocinado por Dr. Francisco José Lería Dulčić.

Esta investigación es de carácter (Social) y para llevarla a cabo requerimos de su colaboración voluntaria, en cuanto a pregunta de reactivo “Describa alguna experiencia relevante para usted, que haya ocurrido durante el transcurso de cualquiera de sus asignaturas de práctica docente”.

Su participación no conlleva riesgo para su persona. La información recopilada será absolutamente confidencial y sólo será utilizada en el marco de la investigación por mi persona y en la más absoluta reserva de la investigación llevada a cabo por la seminarista y Patrocinante.

Este trabajo no otorgará beneficios directos para su persona, ya que no habrá incentivo para la persona. Los resultados de este trabajo, pueden eventualmente ser publicados en revistas y/o Congresos Científicos. Su participación no le generará costo económico y no recibirá pago por su participación, puede retirarse de la investigación cuando lo estime conveniente sin verse perjudicado de ninguna manera.

Ante cualquier duda, por favor consultar al investigador principal don (ña) María Natalia Salinas Olivares en el teléfono +569 62842063, a través del correo electrónico: maria.salinas@uda.cl o al Sr(a) Francisco José Lería Dulčić; Presidente Comité Ética Científico de la Universidad de Atacama al correo francisco.leria@uda.cl

Yo, _____ (nombre del participante), he leído la explicación referente a este estudio y he tenido la oportunidad de discutirlo y aclarar todas mis dudas, las que han sido respondidas a mi entera satisfacción. El investigador me ha señalado que la información obtenida no será mal utilizada y mis datos permanecerán en la más entera confidencialidad, además, tengo en claro que puedo retirarme del estudio cuando lo desee, sin que esto me perjudique de ninguna manera.

Por lo anterior acepto voluntariamente participar del estudio descrito.

NOMBRE PARTICIPANTE: _____

FIRMA_____

NOMBRE INVESTIGADOR: _____

FIRMA_____

Copiapó, _____ de ____

13.3. ANEXO N° 3: Manuscrito en Revisión de Pares

Constelaciones de afectividad en el prácticum de estudiantes de educación para la primera infancia: un modulador de la trayectoria académica

Constellations of affectivity in early childhood education students' teaching practice courses: a modulator of the academic career

Resumen

INTRODUCCIÓN. Las asignaturas de práctica docente constituyen para los estudiantes de educación para la primera infancia, una oportunidad única en la ejercitación progresiva de las competencias adquiridas a lo largo de su trayectoria académica. A su vez, representan un hito formativo en la consolidación de la vocación profesional, con un claro efecto modulador de la afectividad que el estudiante experimenta a consecuencia del trabajo directo con infantes. No obstante, estudios que caractericen la pluralidad y complejidad de experiencias que emergen desde estos ambientes educativos en educación inicial, son escasos. **OBJETIVO.** Examinar los contenidos y la calidad afectiva de las experiencias que, en retrospectiva, estos estudiantes evocan luego de cursar alguna asignatura de práctica docente. **MÉTODO.** Un número de 246 relatos fue recolectado y analizado siguiendo un procedimiento analítico mixto “hacia atrás”, en el cual los datos cualitativos informan al análisis cuantitativo, para luego ser reinterpretados. **RESULTADOS.** Fueron identificadas 646 categorías temáticas aglutinadas en 7 módulos de especificación semántica descendente e ilustrados en una red compleja de convergencia v/s divergencia distributiva. **DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.** Destacaron contenidos temáticos en torno al impacto formativo del reconocimiento de las propias emociones del estudiante en formación profesional, ante situaciones educativas de aula, el fortalecimiento vocacional que emerge de experiencias transformativas con infantes, por sobre todo aquellas que dejan una huella emocional en el tiempo, y experiencias de índole negativa rememoradas con una alta valencia afectiva. Un breve análisis es conducido respecto de las proyecciones e intuiciones ofrecidas por el análisis e ilustración en red, así como acerca del hito formativo que representa el prácticum, su relevancia y rol en la trayectoria y culminación del itinerario formativo de los estudiantes.

Palabras clave

Afectividad, Educación infantil, Estudiantes universitarios, Lenguaje escrito, Formación académica (Tesauro de ERIC).

Abstract

INTRODUCTION. Teaching practice courses represent a unique opportunity for early childhood education students to progressively exercise the competencies acquired throughout their academic journey. At the same time, they represent a formative milestone in the consolidation of professional vocation, with a clear modulatory effect on the emotions that the student experiences as a result of direct work with children. However, studies that characterize the plurality and complexity of the experiences that emerge from these educational environments in early childhood education are needed. **OBJECTIVE.** To examine the content and the emotional quality of the experiences that, in retrospect, these students evoke after taking a course in teaching practice. **METHOD.** A number of 246 stories were collected and analyzed following a mixed “backwards” analytical procedure, in which qualitative data inform the quantitative analysis, and then go back to be reinterpreted. **RESULTS.** A total of 646 thematic categories were identified, grouped into 7 modules of ascending semantic specification and illustrated in a complex network of convergence vs. distributive divergence. **DISCUSSION AND CONCLUSIONS.** Thematic content was highlighted regarding the formative impact on students in recognizing their own emotions in educational classroom situations, the vocational strengthening that emerges after transformative experiences with children, especially those that leave an emotional mark over time, and negatively framed experiences recalled with high emotional valence. A brief analysis is conducted regarding the projections and insights offered by network analysis and illustration, as well as the

formative milestone represented by the practicum, its relevance, and its role in the trajectory and culmination of the students' educational pathway.

Keywords

Affectivity, Early childhood education, University students, Written language, Academic training (ERIC Thesaurus).

Introducción

Las prácticas docentes corresponden a un momento formativo único que conjuga el desempeño situado de las competencias disciplinares, comprendiendo tradicionalmente cuatro tareas encomendadas al estudiante: Observar, Colaborar, Planificar y Reflexionar (Barba-Martín et al., 2020). Esta última habilidad demanda el cultivo de una mirada a sí mismo y el entorno, en términos del particular giro cognitivo asociado a la revisión de los propios pensamientos, actos y afectos que influyen en la calidad de las intervenciones educativas que el estudiante debe emprender (Lería Dulčić, 2021). Abarca asimismo la comunicación con otros y con uno mismo, involucrando aspectos de naturaleza actitudinal y motivacional (Cerecero Medina, 2021). Al respecto, Vanegas y Fuentealba (2019), señalan que la habilidad reflexiva busca específicamente el cuestionamiento activo de las prácticas «educativas» que parezcan naturalmente “cómodas”, en pos de su indagación crítica, aprendizaje permanente y mejora continua. Ponce-Ceballos et al. (2024), a lo anterior añaden que los estudiantes de pedagogía especialmente requieren de esta habilidad y «a razón de ello» la misma ha sido situada en un lugar central en el espectro de competencias en sus perfiles de egreso (Lozano-Peña et al., 2022).

La adquisición y desarrollo de la habilidad reflexiva encuentra en el prácticum y/o asignaturas de práctica docente, una instancia distintiva para su expresión y desarrollo. Por su naturaleza, ofrecen una paleta de oportunidades formativas, que van: “más allá de la acción por la acción misma” (Ullauri-Ullauri y Mauri-Majós, 2022, p. 174), expandiendo su potencial a aspectos tanto técnico-pedagógicos como actitudinales, los cuales deben ser objeto permanente de atención y reflexión por parte del estudiante. En este sentido, variadas investigaciones han abordado las perspectivas de estudiantes, tutores y coordinadores en relación a estos espacios formativos en educación superior (Gairín-Sallán et al., 2019), destacándose la particular valoración dada por parte de los estudiantes de educación para la primera infancia (en adelante EEP). Estos les atribuyen una oportunidad única de reflexión, sensibilización y apropiación de su identidad profesional (Jiménez-Quintero, 2020), así como reafirmación de su vocación y experimentación constante (Saldaña y González, 2022). Esta disposición además conlleva un reconocido interés, propio a la disciplina de la educación inicial y sus profesionales, por los saberes prácticos y procedimentales, encontrando asidero en la ventaja formativa que las asignaturas de práctica docente proporcionan.

Uno de los aspectos esenciales a la habilidad reflexiva docente concierne el manejo adecuado de su exteriorización en un lenguaje pedagógico, funcional y por sobre todo comprensible al estudiante (Salinas et al., 2018). Ya sea verbal o escrito, el lenguaje docente y/o habilidad lingüística docente se ha considerado una herramienta profesional *per se* a todo educador competente (Walker et al., 2020), donde su adquisición prioritaria se sustenta en la relación inequívoca con la calidad del ejercicio profesional futuro (Bastías-Bastías y Iturra-Herrera, 2022). Específicamente se ha sugerido una estrecha relación entre la habilidad reflexiva y las características, propiedades y estilos de la expresividad verbal del educador (Gita Swari et al., 2020; Lería Dulčić et al., 2022), configurando aspectos esenciales a la acción educativa, que es finalmente explicitada. Teóricamente, el lenguaje ha sido comprendido parte de un sistema semiótico que es protagónico a la conciencia, explicitado en las elecciones que un sujeto realiza en el uso específico de un sistema lingüístico (Halliday, 2014). En consecuencia, el lenguaje utilizado disciplinarmente por el docente es un vehículo de transmisión de contenidos y acciones profesionales, que - en cuanto

a sus características, connotaciones y propiedades -, refiere a las elecciones subjetivas que realiza y son expresadas a los comunicantes en el entorno educativo. Bajo esta comprensión paradigmática, los docentes se caracterizan por un estilo lingüístico predominantemente informativo, sectorial e instruccional (Lería Dulčić et al., 2021b), así como asimismo les entraña un importante elemento persuasivo y actitudinal en la comunicación con sus estudiantes (Ferrés y Masanet, 2017). En el caso de los educadores para la primera infancia, se le añade su particular adaptabilidad – léxica y fonética – a las características evolutivas de los infantes (Lería Dulčić et al., 2024), con un importante rol modulador de los comportamientos infantiles y calidad emocional de su experiencia educativa temprana (Garner et al., 2019). Propiedades comunes le han sido identificadas, por ejemplo, las proporciones en la producción de palabras (Yaakub et al., 2019), el uso del lenguaje minimizador (King y La Paro, 2018), el lenguaje figurativo (Marulanda-Páez et al., 2023), y/o instruccional (Lería Dulčić et al., 2021b), entre otras. A este respecto, King (2021), agrega que en estos profesionales predomina un estilo lingüístico asociado a las emociones negativas ante el trabajo en equipo, concordante con lo previamente encontrado por Madrid y Dunn-Kenney (2010), y la utilización frecuente de unidades léxicas tales como “estrés”, “preocupación” y “frustración”. Esto marca una diferencia con el habla disciplinar situada al aula, ilustrado por palabras predominantes, tales como “entender”, “hacer” y/o “cuidado” (Lería Dulčić et al., 2021a).

Objetivos

A pesar de la importancia comúnmente otorgada a los espacios educativos de prácticum en educación inicial (Concha-Díaz et al., 2021), aún es escasa la información disponible para describir la pluralidad y complejidad de experiencias que son características y únicas a los EEP, al navegar a lo largo de estos ambientes formativos (Ullauri-Ullauri y Mauri-Majós, 2022). En particular, no fue posible identificar trabajos que hayan abordado la habilidad reflexiva para este contexto formativo práctico, acercándose el trabajo de Lería Dulčić et al. (2022), y la identificación de esquemas reflexivos auto-referenciales ante contingencias de aula, pero para el caso de las educadoras tituladas y con experiencia profesional. Se reconoce además en la formulación del presente estudio, que la examinación de los saberes docentes ha sido predominantemente abordada bajo el enfoque cualitativo (Lundberg et al., 2020), en desmedro de otros abordajes complementarios, que consideren simultáneamente las significaciones subjetivas, así como sus frecuencias de referenciación. Al respecto, se propone el estudio de redes complejas como una opción de interés, escasamente empleada en la investigación educacional (Álvarez-Díaz, et al., 2022).

Desde las observaciones anteriores emana el propósito central del presente estudio, focalizado en la descripción de las reflexiones que los EEP realizan, luego de cursar asignaturas de prácticum. Se espera de este modo indagar las características, peculiaridades, similitudes v/s divergencias de los contenidos semánticos exteriorizados, con el matiz puesto en las disposiciones actitudinales al transitar el itinerario formativo.

Método

Enfoque y diseño

Enfoque mixto con un diseño descriptivo-transversal bajo la guía base del método clásico de análisis de narraciones (Charmaz, 2006). Además, el análisis se conduce siguiendo una lógica explicativa-secuencial, donde los resultados cualitativos informan al método cuantitativo, para movilizar la interpretación “hacia atrás” de acuerdo a una lógica asociativa convergente (Pluye y Hong, 2014).

Se utilizaron las siguientes herramientas digitales: *Atlas.ti* 24.0.0 para el análisis cualitativo de los relatos y *Gephi* 0.10 para su cuantificación e ilustración en red.

Participantes

Se evaluaron 246 EEP [$\varphi = 245$ (99.6%); $\sigma = 1$ (0.4%); $\bar{X} = 23.7$ años (20 – 42)], provenientes de 4 instituciones de educación superior chilenas geográficamente distantes (dos de la zona norte y dos de la zona sur de Chile), que imparten los estudios superiores de educación para la primera infancia. La muestra es intencionada por conveniencia, conformada por EEP con matrícula vigente para el primer semestre del 2024, y que hayan cursado cualquiera de las asignaturas de práctica docente en sus respectivas mallas curriculares. Estas asignaturas corresponden a una instancia formativa de los programas de estudios, en que los estudiantes planifican y ejecutan actividades educativas propias a la disciplina en ambientes de desempeño reales y bajo supervisión.

Convenios de investigación inter-universidades y permisos institucionales fueron accedidos, junto a consentimientos informados firmados por cada participante.

Procedimiento

Los contenidos temáticos fueron recabados en respuesta al siguiente reactivo: “*Describe alguna experiencia relevante para usted, que haya ocurrido durante el transcurso de cualquiera de sus asignaturas de práctica docente*”. Los estudiantes ocuparon aproximadamente 25 minutos para redactar sus relatos en una extensión máxima permitida de una página (A4). Seguidamente, tres jueces-expertos, dos educadoras y un psicólogo, procedieron al análisis de los relatos, codificando y creando categorías temáticas respondientes a los significados más destacables en relación al propósito central en escrutinio.

Para disminuir el sesgo, los relatos fueron anonimizados y sometidos a tres revisiones ciegas-independientes por juez: (1) Primera reducción y/o identificación-extracción de códigos-temáticos referenciales; (2) Segunda reducción y nueva identificación-revisión de los códigos-temáticos ya extraídos; y, (3) Tercera reducción y/o identificación-adición de nuevos códigos-temáticos emergentes. Una vez extraído un alto número de códigos-temáticos, se procedió a eliminar aquellos de similitud extrema y/o incomprensible referenciación al texto de origen. Por su parte, los jueces-expertos fueron seleccionados en consideración de ocho o más años de experiencia profesional, posgrado y publicaciones en análisis cualitativo.

La extracción de los códigos-temáticos fue conducida *desde una perspectiva descriptiva, a razón prima de evitar una yuxtaposición extrema de sus significados*. Se procuró que cada uno incluyera los siguientes elementos en su denominación referencial y/o nombre de la categoría: Protagonistas; Acción; Afecto y/o emoción resultante; Receptáculo de la acción; y Contexto-entorno. Luego, fue construido un número reducido de familias semánticas y/o grupos de códigos-temáticos, en base a su grado de agrupación y/o modularidad (presencia simultánea en un mismo relato). Un último paso consistió en la creación de una constelación semántica e ilustración en red, de acuerdo a los códigos-temáticos predominantes de cada grupo o modulo semántico identificado.

Resultados

De los 246 relatos recolectados ($\bar{X} = 123.39$ palabras), se extrajeron 646 categorías semánticas descriptivas (códigos-temáticos) y asociadas a la experiencia de los EEP luego de cursar alguna de las asignaturas de práctica docente. Un total de 2.254 aristas fue a su vez identificado, correspondientes a la presencia simultánea y en pares, de los códigos-temáticos en un mismo relato. Su promedio alcanzó un $\bar{X} = 4.79$, apareciendo cada códigos-temático junto al menos otros cuatro en un mismo relato. Por último, 151 códigos-temáticos (23.4%), fue registrado solo una vez.

La lista total de nodos-temáticos puede ser accedida en: <http://bit.ly/44BfcId>.

Temáticas predominantes

Los códigos-temáticos identificados abarcaron un amplio espectro de contenidos de variados índoles semánticas, focalizándose primariamente en la expresión emocional emergente de los EEP, frente a las experiencias de aula vividas directamente con los infantes. Destaca además, a modo de estilo de afrontamiento al reactivo presentado, la reflexión pedagógica «retrospectiva y prospectiva» ante las situaciones rememoradas, en un análisis predominantemente de tipo disyuntivo: lo que ocurrió v/s como actuaría si volviese a ocurrir. Fue particularmente apuntado el impacto emocional de haber participado en dinámicas interaccionales lúdicas con infantes, por sobre todo aquellas espontáneas y contingenciales.

TABLA 1. Códigos-temáticos de mayor frecuencia

Nº	Denominación descriptiva del nodo-temático	Σ
142	EEP explicita las emociones experimentadas ante una situación relevante ocurrida en el aula	148
31	EEP resalta el impacto de haber identificado las emociones de los infantes ante una contingencia de aula	98
542	EEP describe su experiencia en relación al juego y el impacto de jugar con infantes	86
105	EEP describe una experiencia particularmente significativa y alta reverberación personal durante su práctica docente	85
47	EEP realiza una reflexión pedagógica frente a una contingencia en el aula, que le hizo reflexionar en mayor profundidad	80

Conglomerados y visualización en red

Las frecuencias absolutas de los códigos-temáticos fue sometida a un análisis de clústeres, con el objeto de identificar sus tipos de aglutinación de acuerdo a su presencia simultánea un mismo relato. Varios conglomerados fueron ensayados con distintos grados de resolución, mediante el coeficiente de Girvan y Newman (2002), estadístico imbuido en la herramienta digital utilizada. Los conglomerados tendieron a componerse de un número variable de módulos, obteniendo todos valores por sobre 0,4, puntuación suficiente para su validación (Lambiotte, 2008): ≤ 1 estructura clara; ≥ 0 estructura aleatoria. De los conglomerados ensayados, se seleccionó aquel que exhibió al menos 3 módulos predominantes y desecharon aquellos que impidiesen una adecuada triangulación en el análisis.

Para la construcción de la ilustración del conglomerado seleccionado se utilizaron los siguientes algoritmos: *ForceAtlas*, *Expansión* y *Contracción*. La Figura 2 presenta la red lograda, en tonalidad de grises, accesible en su resolución original en: <https://bit.ly/3LwGt7q>.

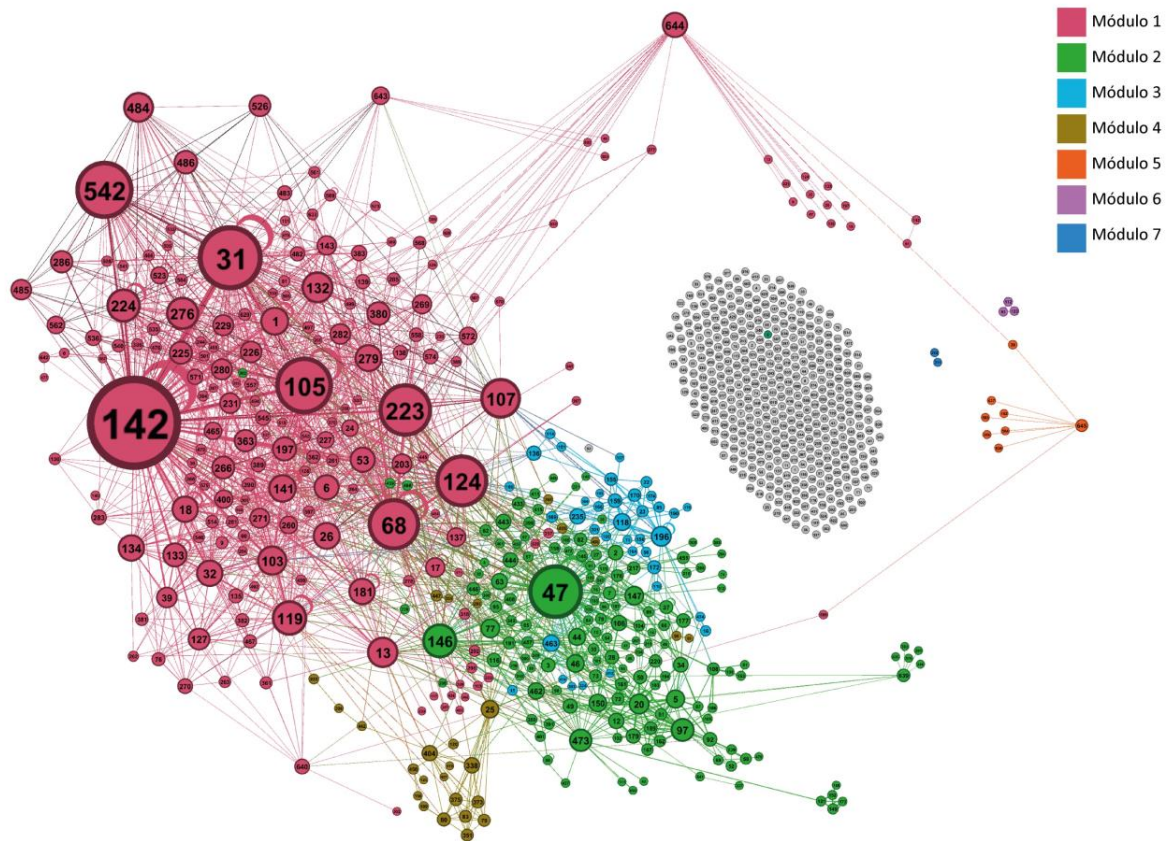


Figura 2. Red temática estabilizada

La Red emergente reveló una distribución de siete módulos de mayor a menor, sin traslaparse excesivamente entre sí (intersección de aristas). Los primeros tres módulos son aquellos más representativos (tonalidades grisáceas más oscuras), pero al mismo tiempo aquellos semánticamente más diversos. Por su parte, los últimos 4 módulos lograron un número menor de los ahora nodos-temáticos (tonalidades grises más claras y/o blancas), exhibiendo una mayor especificidad semántica. Los nodos-códigos en negro son aquellos que solo fueron registrados una vez.

El Módulo 1 [$\Sigma_{total} = 188$ nodos; tonalidad gris-oscuro predominante, izquierda de la Figura], posee el más alto número de nodos-temáticos y la mayor diversidad semántica.

TABLA 2. Nodos-temáticos predominantes del Módulo 1

Nº	Denominación descriptiva del nodo-temático	Σ
142	EEP explicita sus emociones ante una situación ocurrida en el aula	148
31	EEP resalta el impacto educativo de haber identificado y considerado las emociones de los infantes ante una contingencia de aula	98
542	EEP describe su experiencia en relación al juego con infantes	86
105	EEP describe una experiencia particularmente significativa y de alto impacto personal durante su práctica docente	85
223	EEP realiza una reflexión personal acerca del impacto de alguna experiencia significativa ocurrida en el aula	78

El Módulo 2 [$\Sigma_{total} = 148$; tonalidad gris-media, centro-debajo de la Figura], presentó un número menor de nodos-temáticos, agrupando una alta diversidad semántica:

TABLA 3. Nodos-temáticos predominantes del Módulo 2

Nº	Denominación descriptiva del nodo-temático	Σ
47	EEP realiza una reflexión pedagógica situada frente a una contingencia en el aula que le impactó considerablemente	80
146	EEP comparte el impacto que tuvo en su persona, la vinculación afectiva con un infante en particular	46
97	EEP rememora experiencias de frustración en su desempeño en aula	27
473	EEP realiza una descripción técnica de una intervención educativa sin compromiso emocional	26
20	EEP destaca la colaboración con y entre la educadora y la familia	22

El Módulo 3 [$\Sigma_{total} = 37$ nodos; tonalidad gris-suave, centro-abajo de la Figura], presenta un sustancial menor número de nodos-temáticos con una visible diversidad semántica:

TABLA 4. Nodos-temáticos predominantes del Módulo 3

Nº.	Denominación descriptiva del nodo-temático	Σ
118	EEP destaca amor y dulzura a consecuencia de una experiencia con un infante y su impacto en su actuar educativo en el aula	17
136	EEP expresa miedo a confrontar a la EP ante una situación éticamente cuestionable en el aula	12
196	EEP expresa felicidad ante una experiencia en el aula	22
235	EEP expresa alegría ante una experiencia de aula y su impacto	14
463	EEP transmite una experiencia en sala cuna y destaca la importancia del periodo sensible y el vínculo afectivo temprano	16

El Módulo 4 [$\Sigma_{total} = 27$ nodos; tonalidad blanca, sector inferior-central de la Figura], si bien progresivamente menor, posee una presencia distinguible:

TABLA 5. Nodos-temáticos predominantes del Módulo 4

Nº.	Denominación descriptiva del nodo-temático	Σ
25	EEP describe una intervención intuitiva nacida desde una contingencia en el aula que exigió su actuar inmediato	1 8
80	EEP describe una situación en el aula en la cual queda atónita e impresionada	1 0
338	EEP describe el impacto personal de reconocer tristeza en un infante	1 4
375	EEP describe una experiencia con una educadora de origen extranjero	9
639	EEP releva o identifica situaciones de buen trato	9

El Módulo 5 [$\Sigma_{total} = 8$ nodos; tonalidad blanca, sector derecho-central de la Figura], corresponde a una agrupación con un puñado de nodos-temáticos con similares frecuencias.

TABLA 6. Nodos-temáticos predominantes del Módulo 5

Nº.	Denominación descriptiva del nodo-temático	Σ
-----	--	----------

645	EEP describe una situación donde el equipo educativo tuvo un impacto negativo y momentáneo en su persona	7
39	EEP describe una situación de aula donde la predisposición del equipo hacia su persona, tuvo una repercusión negativa que perduró en el tiempo	2
192	EEP narra una experiencia negativa de su Práctica	1
584	EEP describe una experiencia negativa con el equipo por no integrarle en las actividades de aula	1
585	EEP describe una experiencia docente negativa y explica como más tarde le inspiró a fortalecer su vocación y terminar exitosamente su práctica profesional	1
586	EEP describe una experiencia negativa relacionada a la inclusión de un infante	1
637	EEP retrata una retroalimentación negativa recibida de la educadora guía	1

El Módulo 6 [$\Sigma_{total} = 3$ nodos; tonalidad blanca, sector derecho-central de la figura], exhibió seguidamente solo tres nodos-temáticos, que aquí son citados en su totalidad:

TABLA 7. Nodos-temáticos predominantes del Módulo 6

Nº.	Denominación descriptiva del nodo-temático	Σ
123	EEP comenta la idiosincrasia cultural y diferencias entre los miembros de la comunidad educativa	2
112	EEP reflexiona en torno a las dificultades de adaptación de los infantes	2
93	EEP describe experiencias de mejora en el clima relacional de la sala	2

Finalmente, la última agrupación, el Módulo 7 [$\Sigma_{total} = 2$ nodos; tonalidad blanca, sector superior de la Figura], incluyó dos nodos-temáticos, aquí también citados en su totalidad:

TABLA 8. Nodos-temáticos predominantes del Módulo 7

Nº.	Denominación descriptiva del nodo-temático	Σ
211	EEP describe el terror experimentado anticipatoriamente al comienzo de su práctica profesional	1
212	EEP describe una experiencia positiva en su Práctica	1

Construcción de la constelación semántica

En el propósito de elaborar una referenciación interpretativa y unificada de las experiencias de los EEP, fueron seleccionados los contenidos temáticos predominantes de cada módulo con la ayuda de un eje-semántico o “centro de gravedad”, anclado a un número de nodos-temáticos orbitantes. Se utilizaron los siguientes niveles de especificidad para su construcción y la denominación axial o nombramiento de cada módulo constituyente: (1) Foco temático referencial en base al nodo-temático de mayor frecuencia en el módulo; y, (2) Principales contenidos orbitantes según las frecuencias decrecientes de los siguientes tres nodos-temáticos.

La tabla 9 presenta la constelación emergente: 1 red; 7 módulos y 21 nodos-códigos preponderantes:

Tabla 9. Constelación semántica y módulos constituyentes

Módulos	%	Constelaciones temáticas
1	22,52	<u>Foco temático referencial</u> : Identificación de los propios afectos. <u>Principales contenidos orbitantes</u> : Reflexión general; Identificación de los afectos del infante; Función mediadora del juego en los aprendizajes.

2	17,39	<u>Foco temático referencial:</u> Reflexión pedagógica situada. <u>Principales contenidos orbitantes:</u> Impacto de la vinculación afectiva; Frustración ante interacciones con equipo educativo, familia y/o infantes; Descripción técnica de la experiencia educativa sin compromiso emocional.
3	4,32	<u>Foco temático referencial:</u> Transformación v/s estancamiento emocional. <u>Principales contenidos orbitantes:</u> Emociones de felicidad, amor y dulzura ante una reacción del infante; Experiencia significativa en sala cuna.
4	3,15	<u>Foco temático referencial:</u> Impacto situaciones contingenciales en el aula. <u>Principales contenidos orbitantes:</u> Impacto e irradiación de la tristeza del infante; Conmoción y sorpresa; Identificar acciones de buen trato o vulneración de derechos.
5	0,93	<u>Foco temático referencial:</u> Huella emocional por experiencias negativas del aula. <u>Principales contenidos orbitantes:</u> Fortalecimiento de la vocación; Retroalimentación negativa de la educadora a la estudiante; Ausencia de integración efectiva de la EEP a las actividades de aula .
6	0,35	<u>Foco temático referencial:</u> Relevo de características comunes v/s diferenciales de los agentes educativos. <u>Principales contenidos orbitantes:</u> Diferencias entre infantes por idiosincrasia cultural; Dificultades de adaptación de los infantes; Mejoras del clima del aula.
7	0,23	<u>Foco temático referencial:</u> Atracción-rechazo a la práctica docente. <u>Principales contenidos orbitantes:</u> Terror por práctica docente; Experiencia positiva práctica docente tras un periodo de estrés.

Discusión y conclusiones

El mosaico de observaciones escudriñadas revela varios focos temáticos destacados, descubriendo primeramente el rol modulador de las experiencias de práctica docente en el estudiante. Estas experiencias mayoritariamente circundaron temáticas asociadas a su resonancia emocional y perdurabilidad del recuerdo, evocado consistentemente con un matiz sentido y lleno de significatividad personal. La rememoración de estas experiencias mostraría una particular “coloración” afectiva y satisfactoria al volcarse al recuerdo desde un contexto reflexivo a posteriori, dando un claro indicio de su rol confirmatorio de la decisión de haber seguido estudios de educación inicial. Esto se articula ampliamente con lo planteado por Figueroa-Céspedes et al. (2023), quienes justamente reportan que los educadores con experiencia rememoran estos espacios formativos por su huella vivencial, mostrando hacia ellos una alta valoración retrospectiva. Nuestros relatos pueden entonces ser interpretados como hitos vivenciales, que dejan una importante impresión en la apreciación que los estudiantes realizan de su desempeño en el aula, redundando en la alta valoración que realizan de su idoneidad y proyección en la profesión. En otras palabras, estas experiencias formativas representarían una clara línea de bifurcación transitiva hacia una posición más madura y realista, que como se indica, en muchos casos consolida su vocación y gusto por la disciplina.

Por otra parte, es ampliamente compartido que los espacios de práctica docente pueden exponer al estudiante a situaciones que catapulten y/o quebrajen su motivación por la profesión. Al respecto, Ripoll-Rivaldo et al. (2021), identifican varios elementos típicamente obstaculizadores en los procesos de práctica profesional, tales como: carencias en la planificación y acompañamiento del tutor, manejo disciplinar deficiente del estudiante y/o desarticulación curricular entre la casa matriz y el lugar de práctica; cuestión también reportada, por ejemplo, en San Martín Cantero et al. (2021) y/o Ullauri-Ullauri y Mauri-Majós (2022).

En nuestros hallazgos no fueron pesquisados ostensiblemente impedimentos en la conducción de las asignaturas prácticas, sobre todo aquellos que sugiriesen una crisis vocacional con amenaza de deserción. Empero, algunos contenidos, principalmente presentes del tercer al séptimo módulo, fueron si alusivos a un protagonismo pasivo del

EEP en el aula y/o quejas asociadas a la falta de guía de los tutores, cuestión igualmente observada por Ruffinelli et al. (2020) y Gairín-Sallán et al. (2023). Destacaron asimismo casos específicos, que relataron experiencias vinculadas a la repercusión de los conflictos con la educadora encargada de aula y/o con los miembros de la familia de los infantes, la conmoción por haber sido testigo de vulneración de derechos infantiles y/u observado malas prácticas educativas. No obstante, la baja presencia de dificultades podría explicarse a razón del reactivo utilizado, el cual inclinaría los relatos a aspectos positivos de la experiencia. También respondería a las particularidades del sistema de práctica de varias de las casas de estudio de los EEP participantes, donde los tutores visitan regularmente a los estudiantes, generando un mayor lazo de confianza y seguridad en el proceso formativo. Sin embargo, es importante notar que la menor densidad semántica observada podría asimismo sugerir vivencias no-manifestas de potencial riesgo académico, como en el caso de las disyuntivas asociadas a la pertinencia de las acciones emprendidas en el aula ante las demandas infantiles, enmascarando eventuales debilidades en la formación.

En la distribución interna ilustrada en la Red, destacó la relación entre su centro y periferia, manifestando una graduación similar a una “cascada”. Cuatro módulos y/o grupos altamente diferenciados emergieron, tres involucrando temáticas asociadas a la identificación de la propia emoción y reconocimiento de las emociones del infante, y uno asociada a la reflexión pedagógica «retrospectiva y prospectiva» acerca del propio desempeño en las asignaturas prácticas. Este foco experiencial configuraría un binomio compuesto de un aspecto emocional y otro reflexivo, en línea con los hallazgos de Yaakub et al. (2019) y Lería Dulčić et al. (2021a), que puede ser interpretado como un esquema típico de los focos de atención de los EEP, reflejante del estilo procedimental distintivo en el afrontamiento a tales contingencias del aula. Conjugaría simultáneamente la resonancia afectiva de la experiencia situada y el proceso reflexivo conjunto, que más tarde sustentaría pedagógicamente la estrategia educativa utilizada. Estas últimas observaciones respaldan lo señalado por Marín et al. (2021), y el rol fundamental que en la actualidad tiene la reflexión pedagógica en la formación inicial docente, fenómeno rápidamente pesquisado a lo largo de gran parte de nuestros relatos:

“Durante mi segunda práctica conocí a 2 hermanos con TEA...me impactó la responsabilidad que tenía uno de cuidar al otro: ¿Deben estos niños vivir así? Me pregunté todo el tiempo: ¿Por qué son restringidos y no se les puede entregar el conocimiento necesario como a los demás niños?” (EEP #116).

El mencionado binomio podría al mismo tiempo dilucidar el permanente esfuerzo del estudiante por lograr un equilibrio entre el resonar empático, apresurado e inmediato con el infante, y la comprensión de su comportamiento para actuar desde los estándares de la disciplina. Esto revelaría un punto de tensión de interesante indagación futura:

“Con el tiempo logré establecer una relación de confianza con el párvulo, quien comenzó a llamarme por mi nombre, considerando que su lenguaje verbal era muy limitado, a tal punto que, lo recuerdo bien, me dieron ganas de llorar de la emoción” (EEP #15).

Adicionalmente, las observaciones expuestas develan un orden o esquema temporal-dual al binomio arriba señalado, característico a las formas de aproximación al recuerdo de las experiencias escrudinadas. En algunos de los casos observados destaco el orden temporal: “Emoción → Reflexión”, donde los EEP primero expresaron su afectividad sentida para luego explicitar la reflexión asociada que da inicio a la posterior intervención educativa. Villalobos González (2014), al respecto añade en favor de estas observaciones, la necesidad de respuestas prontas y oportunas por parte de los educadores ante las demandas infantiles, sobre todo ante aquellas con un alto carácter afectivo, dejando para un segundo momento la reflexión como una acción educativa complementaria a la contención rápida y efectiva al infante. Las siguientes citas describen aspectos de este primer binomio:

“Una niña gritó fuerte asustando a sus compañeros, tiraba las cosas para todos lados. Intenté contenerla en un espacio apartado de la sala, la ayudé a calmarse respirando profundamente y explicándole que hay tiempo para jugar y tiempo para trabajar” (EEP #148).

“En ese momento escuché atentamente, sin juzgar ni opinar, primero en silencio y siempre muy atenta, creando una instancia de reflexión para el pequeño y para que pudiese expresarse calmadamente conmigo en todo lo que le pasaba en ese momento” (EEP #130).

En una dirección temporalmente inversa, el orden temporal “Reflexión → Emoción”, fue asimismo develado ante un EEP iniciando la rememoración de su respuesta desde la reflexión, y luego desde la emoción sentida. Tales esquemas de bidireccionalidad exhiben a su vez un grado de articulación con lo observado por Lería Dulčić et al. (2022), respecto de los estilos auto-referenciales de los educadores de la primera infancia. El siguiente caso ejemplifica este foco de priorización del recuerdo:

“Al percatarme de esto y dándole algunas vueltas en mi mente, me di cuenta que la educadora no se tomó el tiempo para preguntarle al niño que sucedió...yo me acerque a él, le pregunte que pasó, lo abracé y se calmó” (EEP #129).

Ambos binomios podrían constituir una respuesta esperable de los EEP en el trabajo con infantes, contexto altamente demandante y volátil en sus comportamientos.

Un siguiente foco de análisis corresponde a los aspectos convergentes y divergentes en la distribución de las temáticas (módulos) al interior de los módulos de la red. Destaca la predominancia convergente de contenidos ligados a experiencias positivas de aula: fortalecimiento vocacional; experiencias de satisfacción con el propio desempeño; alegría, ternura, amor y/o sorpresa en la interacción directa con los infantes; entre varias otras. Asimismo, en un menor grado fueron reportaron experiencias negativas, que marcan una clara divergencia en los grupos observados: miedo al mal desempeño; enojo y frustración frente a la educadora guía; ansiedad anticipatoria a la práctica; entre asimismo varias otras. Los EEP en ambos casos confluyen en la priorización al reconocimiento de sus propias emociones, claramente explicitando su foco de atención predominante en esta etapa formativa: la resonancia afectiva y/o impacto de las experiencias formativas de aula, junto a la necesidad de experiencias motivadoras y satisfactorias que confirmen la disposición emocional con la profesión:

“En los últimos meses he sentido mucha satisfacción y alegría al ver y sentir que niños tan pequeños puedan haber ganado mi corazón y ellos mi confianza, con acciones tan simples y pequeñas como ponerles las servilletas en la mesa a la hora de la colación” (EEP #273).

“Una menor comentó respecto a sus recuerdos familiares, en concreto su papá. Ella refirió sentirse un poco triste porque lo extrañaba y a la vez feliz por recordarlo. Luego medié la situación entregando contención a la niña. Al finalizar el momento, la tía técnico me comentó que el padre de la niña había fallecido hace un par de meses. No pude evitar sentirme apenada y frustrada por no poder ayudar” (EEP #2).

Los módulos observados tienden también a divergir por su nivel de especificación semántica. Aquellos menores se focalizan en los aspectos particulares de la experiencia de los EEP, vivencialmente con el foco puesto en las situaciones que llamaron a una actuación diferente. Por ejemplo, fueron enfatizadas disyuntivas en relación a la necesidad de contención inmediata al infante, oscilación vocacional durante el transcurso de la asignatura práctica,

confrontaciones con la educadora guía y/o supervisora de práctica y/o cambios bruscos en la predisposición emocional frente a contingencias inesperadas de aula:

“Se acerca la tía técnico y pregunta: ¿Qué sucede, por qué te rascas de esa forma? El niño responde: “Me pica mucho”. La tía toma un lápiz y se lo pasa por la cabeza, para observar si tenía piojos y entonces se aleja del niño haciendo gestos y sonidos de asco. El niño entonces pregunta: ¿Qué tengo tía?”, ella responde que le tendrán que cortar el pelo. Aquella situación fue muy triste para mí porque pude ver y sentir la vergüenza y pena que le dio al pequeño” (EEP #67).

“Este año me tocó hacer práctica profesional en un nivel de sala cuna, estaba aterrada al ser la primera interacción con bebés, así tan pequeños. No sabía cómo hacerlo y pensaba todo el tiempo que los podría dañar” (EEP #138).

Un último foco analítico hace alusión a otras posibles agrupaciones latentes en los nodos-temáticos observados solo una vez. Estos comprendieron aspectos tales como: cuestionamientos de la propia vocación docente; colaboración v/s conflicto con la familia de los infantes; vulneración v/s buen trato; entusiasmo v/s decepción; entre otros. Si bien una resolución mayor de la red hubiese absorbido estos nodos-temáticos en los módulos de mayor tamaño, su presencia permite auscultar contenidos latentes de potencial importancia para su exploración en futuros estudios.

Un aspecto relevante de añadir se vincula a la necesidad de identificar los niveles de logro de la habilidad reflexiva. Las referenciaciones dadas por los EEP podrían potencialmente sugerir su nivel de adquisición y – por extensión – de las estrategias de afrontamiento ante tales situaciones educativas. Si bien en nuestro estudio los datos no fueron posibles de analizar en función de los niveles educativos, futuros trabajos podrían examinar esta variable. Es importante mencionar que la base de datos original incluyó 39 educadoras, retiradas por motivos de consistencia metodológica. No obstante, la lectura de sus manuscritos constató el carácter descriptivo de sus relatos, alineándose con la esperable transformación técnica que experimentan estos profesionales tras sus años formativos. Esto invita a reinterpretar el estilo de exteriorización lingüística de los EEP, el cual, junto a adquirir en el tiempo un matiz más centrado en la descripción técnico-pedagógica, conlleva un mayor interés en la efectividad de la acción educativa. ***Esta transformación aludiría a un proceso característico luego del término de la trayectoria educativa, no necesariamente asociable a la efectividad de las intervenciones educativas, así como lo señalan McMulln et al. (2020). La calidad del desempeño profesional futuro del EEP, no se vincularía «por tanto» a variables únicas, sino a un perfil multivariado y propio a este tipo de profesionales.***

A modo de conclusión, este estudio tuvo el propósito de examinar contenidos temáticos relevantes a las experiencias de los EEP, luego de cursar asignaturas de prácticum, ofreciendo una alternativa a las muchas veces restringidas posibilidades interpretativas de la cuantificación numérica y/o validez del exclusivo análisis de contenido. Las observaciones recolectadas revelan antes que nada trazas de una subjetividad compartida, constituyendo focos primarios de interés durante la formación práctica. Por su parte, la creación de una constelación semántica permitió situar y reinterpretar las observaciones en un todo sintético, ofreciendo una panorámica compleja a las experiencias más relevantes a las asignaturas de práctica docente. La aglutinación temática observada arguye en favor de la presencia de centros “gravitacionales” de semejanza y pluralidad semántica, con un importante foco en la afectividad sentida por el estudiante. Lo anterior a invita a revitalizar el concepto de andamiaje afectivo, así como lo plantea Candiotto y Dreon (2021), resultando en un acompañamiento o tutoría, que responda a las necesidades

formativas del estudiante y, al mismo tiempo, ofrezca una contención psicoafectiva apropiada al contexto académico y concatenada a la cardinal maduración que estas experiencias prácticas deben conferir. Además, las vivencias pesquisadas exhiben el potencial de antelar aspectos relacionados a la preparación para el desempeño profesional inicial o Job readiness en idioma inglés. Esto reviste a este tipo de asignaturas como una oportunidad única para velar por el cumplimiento integral de los perfiles de egreso, más allá del día de término formal del proceso formativo.

Notas

Estudio aprobado y financiado por la Vicerrectoría de Investigación y Postgrado de la Universidad de XXXX.

Referencias bibliográficas

Álvarez-Díaz, M., Gallego-Acedo, C., Fernández-Alonso, R., Muñiz, J. y Fonseca-Pedrero, E. (2022). Análisis de Redes: una Alternativa a los Enfoques Clásicos de Evaluación de los Sistemas Educativos. *Psicología Educativa*, 28(2), 165 - 173. <https://doi.org/10.5093/psed2021a16>

Barba-Martín, R., Bores-García, D., González-Calvo, G. y Hortigüela Alcalá, D. (2020). Evaluación formativa con los estudiantes en prácticas, para reducir la brecha teoría-práctica en la formación inicial del profesorado. *Educación Física y Deporte*, 39(1), 1–21. <https://doi.org/10.17533/udea.efyd.v39n1a02>

Bastías-Bastías, L. y Iturra-Herrera, C. (2022). La formación inicial docente en Chile: Una revisión bibliográfica sobre su implementación y logros. *Revista Electrónica Educare*, 26(1), 229-250. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.26-1.13>

Candiotto, L. y Dreon, R. (2021). Affective Scaffoldings as Habits: A Pragmatist Approach. *Frontiers in psychology*, 12, 629046. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.629046>

Cerecero Medina, I. (2021). Práctica reflexiva mediada para docentes de inglés en educación preescolar y primaria. *Zona Próxima*, 34, 22-48. <https://doi.org/10.14482/zp.34.372.6>

Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide through Qualitative Analysis*. Sage Publications Ltd.

Concha-Díaz, V., J. M., Jesús, M. y Bakieva, M. (2021). La formación inicial de docentes de Educación Infantil en América Latina y El Caribe y su relación con el Valor Social Objetivo de la Educación. *Revista mexicana de investigación educativa*, 26(89), 369-394. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662021000200369&lng=es&tyng=es

Ferrés, J. y Masanet, M. (2017). La eficacia comunicativa en la educación: potenciando las emociones y el relato. *Comunicar*, 52, 51-60. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6037468.pdf>

Figuroa-Céspedes, I. (2023). Identidad profesional de educadoras de párvulos: Huellas biográficas de su infancia y adolescencia. *Psicoperspectivas*, 22(3), 184-198. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol22-issue3-fulltext-2991>

Gairín-Sallán, J.; Díaz-Vicario, A.; del Arco Bravo, I. y Flores Alarcia, Ó. (2019). Efecto e impacto de las prácticas curriculares de los grados de educación infantil y primaria: la perspectiva de estudiantes, tutores y coordinadores. *Educación XXI*, 22(2), 17-43, doi: 10.5944/educXX1.21311

Garner, P., Parker, T. y Prigmore, S. (2019). Caregivers' emotional competence and behavioral responsiveness as correlates of early childcare workers' relationships with children in their care. *Infant Mental Health Journal*, 40(4), 496–512. <https://doi.org/10.1002/imhj.21784>

Girvan M. y Newman M. (2002). Community structure in social and biological networks. *PNAS*, 99(12), 7821–7826. <https://doi.org/10.1073/pnas.122653799>

Halliday, M. (2014). *Halliday's Introduction to functional grammar* (4th edition). Routledge.

Gita Swari, S., Komang Tantra, D. y Astiti Pratiwi, N. P. (2020). Classroom Communication in Early Childhood Education. *Journal of Educational Research and Evaluation*, 4(4), 328-336. <https://ejournal.undiksha.ac.id/index.php/JERE>

Jiménez-Quintero, A. (2020). Sistematización de prácticas pedagógicas significativas en la carrera de licenciatura en educación infantil. *Formación universitaria*, 13(4), 69-80. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000400069>

King, E. y La Paro, K. (2018). Teachers' emotion minimizing language and toddlers' social emotional competence. *Early Education and Development*, 29(8), 989–1003. <https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1510214>

King, E. y La Paro, K. (2018). Teachers' emotion minimizing language and toddlers' social emotional competence. *Early Education and Development*, 29(8), 989–1003. <https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1510214>

King, E. (2021). Fostering toddlers' social emotional competence: considerations of teachers' emotion language by child gender. *Early Child Development and Care*, 191(16), 2494–2507. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1718670>

Lambiotte, R., Delvenne, J. -Ch. y Barahona, M. (2008). Laplacian Dynamics and Multiscale Modular Structure in Networks. *arXiv*, 1. <http://arxiv.org/abs/0812.1770v3>

Lería Dulčić, F. J., Sasso Orellana, P. E., Acosta Peña, R. N., Pizarro Morales, M. y Ávila Ávila, M. Y. (2024). Transformaciones progresivas de la competencia socio-afectiva escrita en estudiantes de educación para la primera infancia. *Aula Abierta*, 53(2), 107–117. <https://doi.org/10.17811/rifie.19497>

Lería Dulčić, F., Acosta Peña, R., Riveros Diegues, N. y Sasso Orellana, P. (2022). Autorreferencias de las educadoras de párvulos ante situaciones contingenciales afectivas. *Revista Fuentes*, 24(3), 334–344. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2022.20784>

Lería Dulčić, F. J. (2021). The practice of silence as an educational tool: guidelines for competence-based education. *Educação e Pesquisa*, 47(e224651), 1-18. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147224651>

Lería, F., Acosta, R. y Sasso, P. (2021a). Socio-affective word production by early childhood educators: Lexical densities, clusters, and predictors. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 23(e21), 1-15. <https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e21.4168>

Lería Dulčić, F. J., Acosta Peña, R. N., Sasso Orellana, P. E. Collao Jofré, D. A. (2021b). Do instructions overwhelm the preschool classroom? Early childhood educators' use of instructional vs regulative directive commands. *Suvremena lingvistika*, 47 (92), 247-265. <https://doi.org/10.22210/suvlin.2021.092.06>

Lozano, J. y Rodríguez, F. (2019). Relación entre las creencias de autoeficacia y los niveles de inteligencia emocional en docentes universitarios. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 143-153. <https://doi.org/10.17060/IJODAEP.2019.N1.V1.1399>

Lundberg, A., de Leeuw, R. y Aliani, R. (2020). Using Q methodology: Sorting out subjectivity in educational research. *Educational Research Review*, 31, 100361. <https://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100361>

Madrid, S. y Dunn-Kenney, M. (2010). Persecutory Guilt, Surveillance and Resistance: The Emotional Themes of Early Childhood Educators. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 11(4), 388-401. <https://doi.org/10.2304/ciec.2010.11.4.388>

Marín, D., Pardo, M., Vidal, M. y San Martín, Á. (2021). Indagación narrativa y construcción de identidades docentes: la reflexión pedagógica como herramienta de formación docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 125-138. <https://doi.org/10.6018/reifop.469691>

Marulanda-Páez, E., Pérez-Jiménez, M. y Gómez-Hernández, F. (2023). Concepciones del lenguaje figurado en educación inicial. *Retos y desafíos. Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 16, 1-27. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m16.clfe>

McMullen, E., Perlman, M., Falenchuk, O., Kamkar, N., Fletcher, B., Brunsek, A., Nocita, G. y Shah, P.S. (2020). Is educators' years of experience in early childhood education and care settings associated with child outcomes? A systematic review and meta-analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, 53, 171-184. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.03.004>

Pluye, P. y Hong, Q. (2014). Combining the Power of Stories and the Power of Numbers: Mixed Methods Research and Mixed Studies Reviews. *Annual Review of Public Health*, 35(1), 29-45. <https://doi.org/10.1146/annurev-publhealth-032013-182440>

Ponce-Ceballos, S., Castellanos-Ramírez, J. y Aviña-Camacho, I. (2024). Formación universitaria a través de prácticas situadas en ambientes reales. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, 15(42), 56-77. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2024.42.1663>

Ripoll Rivaldo, M., Palencia Domínguez, P. y Cohen Jiménez, J. (2021). Práctica pedagógica, un espacio de conceptualización y experimentación en la formación inicial del educador. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVII(Especial 4), 351-363. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/rcs/index>

Ruffinelli, A., Morales, A., Montoya, S., Fuenzalida, C., Rodríguez, C., López, P. y González, C. (2020). Tutorías de prácticas: representaciones acerca del rol del tutor y las estrategias pedagógicas. *Perspectiva Educativa*, 59(1), 30-51. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.59-iss.1-art.1004>

Saldaña, D. y González, L. (2022). Higher education pedagogical practice: a look from the actors of the Initial Education Career (UNAE - Ecuador). *Revista de estudios y experiencias en educación*, 21(46), 312-327. <https://dx.doi.org/10.21703/0718-5162.v21.n46.2022.017>

Salinas, Á., Rozas, T. y Cisternas, P. (2018). El foco y la profundidad de la reflexión docente en estudiantes de pedagogía en Chile. *Perfiles educativos*, 40(161), 87-106. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982018000300087&lng=es&esytlng=es

San Martín Cantero, D., San Martín Aedo, R., Pérez Morales, S. y Bórquez Mella, J. (2021). Prácticas de mejora para el proceso de acompañamiento pedagógico. *Actualidades Investigativas en Educación*, 21(2), 145-170. <https://dx.doi.org/10.15517/aie.v21i2.46783>

Stahnke, R. y Blomeke, S. (2021). Novice and expert teachers's situation-specific skills regarding classroom management: What do they perceive, interpret and suggest. *Teaching and Teacher Education*, 98, 103243. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103243>

Ullauri-Ullauri, J. y Mauri-Majós, T. (2022), La reflexión sobre la práctica preprofesional en la formación de aprendices de docente. *Percepciones de los tutores académicos. Revista Practicum*, 7(2), 169-186. <https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v7i2.13878>

Vanegas Ortega, C. y Fuentealba Jara, A. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educativa*, 58(1), 115-138. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.1-art.780>

Walker, D., Sepulveda, S., Hoff, E., Rowe, M., Schwartz, I., Dale, P., Peterson, C., Diamond, K., Goldin-Meadow, S., Levine, S., Wasik, B., Horm, D. y Bigelow, K. (2020). Language intervention research in early childhood care and education: A systematic survey of the literature. *Early Childhood Research Quarterly*, 50, 68–85. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.02.010>

Yaakub, M., Zaki, F. Z., Latiffi, M. y Danby, S. (2019). Sentiment analysis of preschool teachers' perceptions on ICT use for young children. *IEEE International Conference on Engineering, Technology and Education (TALE)*, 1-6. <https://doi.org/10.1109/TALE48000.2019.9225938>

13.4. Pantallazo de la Revista a la cual fue enviado el Producto Académico del presente seminario a Magister

- Bordón, Revista de Pedagogía (ISSN: 02105934, 23406577)



The screenshot shows the homepage of the Bordón journal website. The header includes navigation links: 'Bordón', 'Acerca de', 'Número Actual', 'Números Anteriores', 'Normas para Autores', 'Estadísticas', 'Avisos', and 'Indexación'. The main content area features the journal's logo, a '1949-2009' anniversary banner, and several accreditation logos including Scopus, Emerging Sources Citation Index, and the 2024 Quality of Spanish Journals Award. The journal's name 'Bordón. Revista de Pedagogía' is prominently displayed, along with its editor 'Luis Lizasoain Hernández' and editor-in-chief 'Jesús Miguel Rodríguez Mantilla'. The ISSN numbers (0210-5934 for print, 2340-6577 for digital) and the quarterly publication frequency are also listed. A 'Número actual' section shows 'Vol. 76 Núm. 3 (2024)'. On the right side, there are sections for 'Enviar un artículo', 'Idioma' (with options for English, Spanish, and French), and 'Indexación' (listing Web of Science and JCI). Two tables at the bottom right show the journal's impact factor and quartile data for 2023.

CATEGORY	EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH		
428/756			
JCI YEAR	JCI RANK	JCI QUARTILE	JCI PERCENTILE
2023	428/756	Q3	48.5

CATEGORY	EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH		
428/756			
JCI YEAR	JCI RANK	JCI QUARTILE	JCI PERCENTILE
2023	428/756	Q3	48.5

- Envío:

