

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
SISTEMA DE ESTUDIOS DE POSGRADO

LA EXPERIENCIA DE LAS DOCENTES SUPERVISORAS DE LA
PRÁCTICA EN EL PROCESO DE FORMACIÓN DE LAS ESTUDIANTES DE
EDUCACIÓN INICIAL EN LA UNIVERSIDAD DE COSTA RICA

Tesis sometida a la consideración de la Comisión del Programa de Estudios
de Posgrado del Doctorado en Educación para optar al grado y título de Doctorado
Académico en Educación

MIRINETH RODRÍGUEZ HERRERA

Ciudad Universitaria Rodrigo Facio, Costa Rica

2021

Dedicatoria

A mi madre, que con tanto amor, comprensión y cuidados me enseñó que con su conversación nos acercábamos a las fragilidades del ser humano.

A mi padre, porque me enseñó a ser valiente y a mirar al otro con respeto y humildad.

A mis hermanos y hermana Luis, Jorge, Marcial y Martha, por acompañarme en silencio y estar cerca de mí.

A mis sobrinas y sobrino, por mostrar interés en mi proceso cuando la pregunta se asomaba y nos llevaba a una conversación.

Agradecimientos

Quiero dar infinitas gracias al Espíritu Santo, quien vino a visitarme todos los días para darme un soplo de aliento y continuar la faena.

A mi directora de tesis, Mónica Arias, quien fue una maestra con todas las letras, por enseñarme a pensar, a comprender, a interpretar, a expresar y a escribir las reflexiones y pensamientos que se iban develando en esta travesía investigativa. Ella me hizo apasionarme de la hermenéutica y de la narrativa; tuvo disposición, rigor teórico, metodológico y epistemológico, generosidad académica, paciencia para comprender mis debilidades y complicidad ética para orientar mis escritos.

A las profesoras lectoras Susan Francis Salazar y Jacqueline García Fallas, por acompañarme y esperar pacientemente los frutos de este proceso de investigación.

A la Universidad de Costa Rica, Sede Regional de Occidente por darme la oportunidad de llevar a cabo el sueño de seguir aprendiendo y desarrollándome como ser humano en todos los ámbitos.

Al Departamento de Educación de la Sede Regional de Occidente por creer en mí, dejarme volar y crecer.

A mis compañeras de la Sección de Educación Inicial Helvethia, Grettel, Teresita, Adriana, Lucía, Ana Lucía y Yenory, por darme un espacio de confesión, complicidad, reflexión y encuentro después de largos años de prácticas educativas.

A Nexy Rojas, por su colaboración en el momento de digitar las conversaciones y los grupos de discusión. A Juan Mora y Óscar Emilio Herrera por colaborar en aspectos tecnológicos. A Óscar Aguilar por la revisión filológica de la tesis.

A Elena Campos por ser una persona ejemplar en mi vida, quien me enseñó a aventurarme a lo desconocido y a compartir este mundo común, a disfrutar de la libertad e independencia que nos dan nuestros pensamientos.

Esta Tesis fue aceptada por la Comisión del Programa de Estudios de Posgrado en el Doctorado de Educación de la Universidad de Costa Rica, como requisito parcial para optar al grado y título de Doctorado Académico en Educación

Dra. Marianela Navarro Camacho
**Representante de la Decana
Sistema de Estudios de Posgrado**

Dra. Mónica Arias Monge
Profesora Guía

Dra. Susan Francis Salazar
Lectora

Dra. Jacqueline García Fallas
Lectora

Dra. Annia María Espeleta Sibaja
**Representante de la Directora
Programa de Posgrado en Educación**

Mirineth Rodríguez Herrera
Sustentante

Índice

Portada.....	i
Dedicatoria	ii
Agradecimientos	iii
Hoja de aprobación.....	iv
Resumen.....	ix
Lista de abreviaturas.....	xi
Capítulo I: Introducción	1
1.1 La situación del tema en un contexto.....	4
1.2 Estado del arte	12
1.3 Justificación	31
1.4 Problema de investigación	34
1.5 Objetivos	35
1.5.1 Objetivo general.....	35
1.5.2 Objetivos específicos	35
Capítulo II: Marco teórico	36
2.1 Educación e intencionalidad pedagógica.....	38
2.2 Teoría de la educación.....	43
2.2.1 Teoría	43
2.2.2 Teoría de la educación.....	43
2.2.3 Disciplina.....	44
2.2.4 Saber	45
2.2.5 Conocimiento	45
2.2.6 Epistemología.....	46
2.2.7 Perspectiva epistemológica.....	47
2.2.8 Perspectiva teórica.....	47
2.3 Perspectivas teóricas y epistemológicas relacionadas con la teoría de la educación	48
2.3.1 Humanismo	48
2.3.2 Constructivismo.....	48
2.3.3 Construccinismo	48
2.3.4 Complejidad.....	49

2.4 Teorías de la educación en el contexto de la educación inicial	49
2.4.1 Educación.....	49
2.4.2 Niñez.....	50
2.4.3 Conceptualización de la educación inicial.....	53
2.4.4 La formación docente en educación inicial.....	54
2.4.5 Montessori.....	54
2.4.6 Waldorf.....	55
2.4.7 Pedagogía crítica	56
2.4.8 Victoria Peralta Espinosa.....	56
2.5 Teorías del aprendizaje en el contexto de la educación inicial	57
2.5.1 Conductismo	57
2.5.2 Constructivismo.....	57
2.5.3 Jean Piaget.....	58
2.5.4 Lev Vygotsky	58
2.5.5 Cognitivismo.....	59
2.5.6 Erik Erickson	59
2.6 La experiencia educativa.....	60
2.7 Práctica educativa	62
2.8 Práctica docente	64
2.8.1 El docente que reflexiona.....	65
2.8.2 Conocimiento en la acción.....	66
2.8.3 Reflexión en la acción y durante la acción	66
2.8.4 Reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción	67
2.9 Experiencia docente.....	68
2.9.1 La experiencia como saber y conocimiento.....	69
2.10 Práctica supervisada	70
2.11 Práctica supervisada docente.....	73
2.12 Práctica pedagógica.....	74
2.10 Educación, pedagogía y práctica profesional.....	76
Capítulo III: Marco metodológico.....	78
3.1 Fundamentación ontológica.....	79
3.2 Fundamentación epistemológica	81

3.3 Fundamentación metodológica	83
3.4 Sujetos participantes y contexto de la investigación.....	84
3.5 Técnicas para la recolección de la información	86
3.6 Procedimientos de la investigación.....	90
3.6.1 Primera etapa: Ingreso al campo.....	90
3.6.2 Segunda etapa: Aplicación de técnicas de recolección de información....	91
3.6.2.1 Preguntas generadoras.....	91
3.6.2.2 Ciclo de conversaciones.....	91
3.6.2.3 Grupos de discusión.....	93
3.6.2.4 Observaciones	94
3.6.2.5 Notas de campo	95
3.6.3 Tercera etapa: Procedimientos de análisis de los resultados.....	95
3.6.3.1 La experiencia de las docentes supervisoras en el proceso de formación de las estudiantes de educación inicial en la práctica docente.....	96
3.6.3.2 Las orientaciones pedagógicas que emergen de la experiencia de las docentes supervisora en el proceso de formación de la práctica.....	96
3.6.3.3 Análisis de la información utilizando el círculo hermenéutico.....	96
3.6.3.4 Limitaciones de la investigación	98
3.7 Criterios de calidad	100
Capítulo IV Análisis de datos.....	101
4.1 Introducción.....	101
4.2 La experiencia de las docentes supervisoras en el proceso de formación de las estudiantes de educación inicial en la práctica docente	103
4.2.1 Identidad y experiencia: Ser docente	104
4.2.2 Competencias profesionales: Saberes docentes.....	111
4.2.3 La experiencia en la acción: Hacer docente.....	114
4.2.4 La experiencia de acompañar: Acompañamiento experto	122
4.2.5 La experiencia de supervisar: Ejercicio de control	125
4.2.6 La experiencia de la supervisión: Interacciones fragmentadas y controladas	129
4.3 Las orientaciones pedagógicas que emergen de la experiencia de las docentes supervisoras en el proceso de formación de la práctica docente	134
4.3.1 Supuestos y fundamentos de la formación en la práctica docente	135

4.3.1.1 Contexto de la práctica.....	136
4.3.1.2 Normas y reglamentos.....	137
4.3.1.3 Propósito y naturaleza de la práctica	138
4.3.1.4 Aspectos teóricos.....	139
4.3.1.5 Aspectos metodológicos	141
4.3.1.6 Aspectos afectivos y éticos.....	142
4.3.1.7 Acción intencionada	145
4.3.2 Conocimientos y saberes en las prácticas educativas.....	146
4.3.3 Guiar y acompañar	173
4.3.3.1 Creencias y concepciones sobre la estudiante.....	174
4.3.3.2 Tareas de su quehacer o ejercicio docente.....	175
4.3.3.3 Mitos y prejuicios institucionales.....	175
Capítulo V: Discusión y conclusiones.....	178
Referencias bibliográficas.....	187
Anexos	198
Anexo #1	199
Anexo #2	202
Anexo #3	252
Anexo #4	291
Anexo #5	307
Anexo #6	322
Anexo #7	356
Anexo #8	369
Anexo #9	404
Anexo #10	434
Anexo #11	458
Anexo #12	462
Anexo #13	465
Anexo #14	469
Anexo #15	481

Resumen

En estos momentos históricos en donde el fenómeno educativo es complejo y lleno de incertidumbre, surge la idea de centrar la mirada en el ser humano y en la experiencia vivida, como una posibilidad narrativa de encuentro con los otros en los procesos de formación de estudiantes universitarias.

Por ello, esta investigación pretende develar, comprender e interpretar la experiencia de las docentes supervisoras en el proceso de formación de las estudiantes de la carrera de Educación Inicial. Con este propósito se indagaron las concepciones, ideas y creencias que tenían las docentes supervisoras al realizar los procesos de supervisión. Posteriormente se logró comprender cuál es la experiencia que poseen las docentes supervisoras en el proceso de formación de las estudiantes de Educación Inicial en la práctica docente, y seguidamente se interpretó cuáles orientaciones pedagógicas emergen de la experiencia de las docentes.

Esta investigación es de tipo cualitativo, con una fundamentación epistemológica basada en la perspectiva hermenéutica para tratar de comprender, interpretar y develar la experiencia de las docentes de la práctica en el proceso de formación de las estudiantes de Educación Inicial. En relación con la fundamentación metodológica, se utiliza la narrativa para comprender y analizar crítica y reflexivamente las situaciones y realidades que acontecen en las prácticas del ser docente. El análisis de los datos se construye a partir de las conversaciones personales, grupos de discusión, observaciones, notas de campo y reflexiones con la teoría, el círculo hermenéutico y el posicionamiento de la investigadora.

Los resultados del análisis develan que la experiencia de las docentes supervisoras en el proceso de formación posee un saber que es comunicable pero intransferible y que a pesar que se tiene permanece oculto. Este ocultamiento del saber debilita la conexión con la experiencia ya que existe una predominancia de la gestión administrativa y la instrumentalización de la enseñanza.

La experiencia se comprende como un ejercicio de control y tecnicismo donde se instrumentaliza el cumplimiento de la evaluación de la práctica, sin el acompañamiento de un modelo pedagógico que involucre el qué, a quién y para qué educamos. La experiencia está centrada en una serie de actividades desarticuladas que se circunscribe a un modelo curricular.

Finalmente, se reflejan inconsistencias entre el discurso y la práctica donde el discurso tiene una función utilitaria y la práctica es un activismo. Se advierte que, en el proceso de guiar y acompañar, la docente no se reconoce a sí misma, y esto tiene implicaciones en el reconocimiento del otro.

Lista de abreviaturas

GD.: grupos de discusión

ciclo de convers: ciclo de conversación

n. de c.: nota de campo

obs: observaciones



UNIVERSIDAD DE
COSTA RICA

SEP Sistema de
Estudios de Posgrado

Autorización para digitalización y comunicación pública de Trabajos Finales de Graduación del Sistema de Estudios de Posgrado en el Repositorio Institucional de la Universidad de Costa Rica.

Yo, Mirineth Rodríguez Herrera, con cédula de identidad 204750970, en mi condición de autor del TFG titulado La experiencia de las docentes supervisoras de la práctica en el proceso de formación de las estudiantes de Educación Inicial en la Universidad de Costa Rica

Autorizo a la Universidad de Costa Rica para digitalizar y hacer divulgación pública de forma gratuita de dicho TFG a través del Repositorio Institucional u otro medio electrónico, para ser puesto a disposición del público según lo que establezca el Sistema de Estudios de Posgrado. SI NO *

*En caso de la negativa favor indicar el tiempo de restricción: _____ año (s).

Este Trabajo Final de Graduación será publicado en formato PDF, o en el formato que en el momento se establezca, de tal forma que el acceso al mismo sea libre, con el fin de permitir la consulta e impresión, pero no su modificación.

Manifiesto que mi Trabajo Final de Graduación fue debidamente subido al sistema digital Kerwá y su contenido corresponde al documento original que sirvió para la obtención de mi título, y que su información no infringe ni violenta ningún derecho a terceros. El TFG además cuenta con el visto bueno de mi Director (a) de Tesis o Tutor (a) y cumplió con lo establecido en la revisión del Formato por parte del Sistema de Estudios de Posgrado.

Mirineth Rodríguez H.
FIRMA ESTUDIANTE

Nota: El presente documento constituye una declaración jurada, cuyos alcances aseguran a la Universidad, que su contenido sea tomado como cierto. Su importancia radica en que permite abreviar procedimientos administrativos, y al mismo tiempo genera una responsabilidad legal para que quien declare contrario a la verdad de lo que manifiesta, puede como consecuencia, enfrentar un proceso penal por delito de perjurio, tipificado en el artículo 318 de nuestro Código Penal. Lo anterior implica que el estudiante se vea forzado a realizar su mayor esfuerzo para que no sólo incluya información veraz en la Licencia de Publicación, sino que también realice diligentemente la gestión de subir el documento correcto en la plataforma digital Kerwá.

Capítulo I: Introducción

Decir sujeto es enunciar una especie de esclavitud, un concepto. A ningún ser, aunque humano, se le presenta el sentir de ser sujeto. Eso es ya filosofía. ¿Y es que acaso el filosofar es lo primario y original que el hombre hace? De haber sido así, no podríamos hablar de estadios anteriores. ¿Se sintió Adán, este que conocemos, ser sujeto? La pareja sujeto-objeto no pudo aparecer sino en época muy adelantada del pensamiento. No parece que se encuentre ni en los presocráticos. ¿Cuándo comienza el hombre a sentirse ser sujeto? Cuando ha reflexionado, cuando se ha mirado a sí mismo. Mas lo primero en el ser humano no es mirar sino sentirse mirado, sin saber por quién ni cómo.

María Zambrano (2019b, p. 65)

Una tarde oscura del mes de octubre, con un café en la mano y con ansias de saber, le solicité a la Biblioteca Arturo Agüero Chaves que adquiriera las *Obras completas*, tomos 1 y 2, de María Zambrano. Luego de una larga espera, una mañana soleada de marzo me indicaron que los libros ya habían sido adquiridos y, con una sonrisa de satisfacción, fui a la biblioteca por ellos. Al principio sucedió algo extraño: los libros estaban desaparecidos. Luego de un segundo intento, los libros estaban en mis manos y como pan caliente los llevé a mi casa. Al principio me fue difícil comprender sus notas; luego se convirtieron en la filosofía de mi día a día. Con desgano procedí a devolverlos, pero dada la situación de pandemia por el COVID-19 los libros se quedaron en mi habitación. Intenté devolverlos varias veces, pero los libros, como zarzas ardientes, se quedaron en mis manos hasta el día de hoy. Entonces comprendí que María Zambrano no se quería ir de mi vida y yo tampoco quería dejarla ir... Luego simplemente me dejé abandonar en sus pensamientos y decidí que sus revelaciones me acompañarían en cada capítulo de la tesis.

De esta forma, el fragmento de Zambrano me invita a plantearme preguntas, a problematizar para comprender, a suspenderme en el tiempo, a sostenerme a solas con mi corazón para mediar con las situaciones enigmáticas que se presentan

cuando somos educadores, y a despertar el interés investigativo en lo que hacemos, que se irá develando poco a poco por medio del discurso y la práctica.

Los educadores de todo el mundo llegan a la profesión docente con saberes y conocimientos aprendidos en las escuelas o universidades de formación profesional docente; así, muchos se preparan profesional y académicamente para enfrentar los retos que las sociedades y cada país presentan. La preparación académica y profesional requiere un conjunto de conocimientos y saberes cognitivos, habilidades socioafectivas y psicomotoras para afrontar situaciones en el ejercicio docente, obtenidas en las primeras experiencias educativas de los futuros educadores mediante espacios de diálogo y encuentro con docentes de mayor trayectoria en el ámbito educativo del nivel inicial o preescolar.

El uso de las prácticas y supervisiones por parte de profesionales ha sido un interés continuo manifestado a lo largo de la formación profesional docente que inicia en los espacios universitarios y se desarrolla en los planes de estudio de cada carrera docente. Es común que los planes de estudio (Universidad de Costa Rica, 2020a, 2020b) establezcan que docentes experimentados acompañen a los estudiantes avanzados de las carreras de Educación durante la práctica profesional educativa supervisada.

A partir de ello, surge la investigación de tesis doctoral titulada *La experiencia de las docentes supervisoras de la práctica en el proceso de formación de las estudiantes de Educación Inicial en la Universidad de Costa Rica*. Se sistematizó de la siguiente forma:

El capítulo I sitúa el tema en el contexto del proceso de práctica supervisada que se lleva a cabo en la Sede de Occidente, Universidad de Costa Rica, tomando en cuenta aspectos administrativos, metodológicos, pedagógicos y educativos que permiten introducir al lector en el contexto y justificar su importancia. Además, se expone el estado del arte que resalta los principales hallazgos teóricos y metodológicos, así como las debilidades o controversias del tema en estudio.

En el capítulo II se desarrolla el marco de referencia teórico, en el cual se realiza un análisis de términos como la educación e intencionalidad pedagógica, la experiencia educativa, la práctica educativa y docente, la experiencia docente, la práctica supervisada, así como la conceptualización de teoría, perspectivas teóricas y epistemológicas relacionadas con la teoría de la Educación, la teoría de la Educación y teorías de aprendizaje en el contexto de la Educación Inicial.

En el capítulo III se expone el marco metodológico, donde la naturaleza de la realidad del estudio se concibe a partir de la experiencia de las docentes supervisoras como un fenómeno que implica el diálogo, el reconocimiento de los múltiples lenguajes, saberes y conocimientos, las formas y transformaciones del ser y las diferentes formas de pensar y sentir con los otros. De modo que es una investigación cualitativa descriptiva interpretativa, con un enfoque fenomenológico y el abordaje epistemológico se realiza desde la perspectiva hermenéutica. El diseño metodológico corresponde a la narrativa, en el cual se trabaja con base en un lenguaje descriptivo como una forma de profundizar en las experiencias subjetivas de una docente supervisora a través de la reflexión para descubrir, comprender e interpretar los pensamientos reales y genuinos de las docentes supervisoras.

En el capítulo IV se presenta el análisis de resultados en relación con las unidades de análisis develadas en las conversaciones, grupos de discusión y observaciones realizadas a las profesoras supervisoras con la intención de comprender su experiencia e interpretar las orientaciones pedagógicas que emergen en los procesos de supervisión en la formación de la práctica docente.

Finalmente, el capítulo V expone la discusión y conclusiones que refieren a las orientaciones pedagógicas en el proceso de supervisión. Se advierten posibles inconsistencias en el acompañamiento pedagógico de la docente en el accionar educativo, lo cual provoca debilidades teóricas, epistemológicas y pedagógicas para acompañar al que acompaña en el proceso de formación y profundizar en la reflexión del discurso y la praxis.

1.1 La situación del tema en un contexto

Desde hace varios años, como docente universitaria he acompañado a las estudiantes en las supervisiones durante el proceso de práctica docente, en la carrera de estudios de formación universitaria para la Educación Inicial o Preescolar.

En un espacio de enseñanza y aprendizaje u otro, se demuestra que la experiencia que posee la investigadora como docente ha representado un esfuerzo consciente e inconsciente por acercar al estudiante universitario cada vez más a vivir encuentros con los alumnos y a conocer las realidades situacionales educativas que nutren esta experiencia de formación docente.

Así, se evidencia que la experiencia como docente es un acontecimiento que podría denominarse como “evidente” o lo que las educadoras “deben” tener; no obstante, estas premisas se acercan a las interrogantes que se investigarán.

Dialogar acerca de las experiencias de las docentes T. Ulate Olivar y G. Loría Madrigal (conversaciones personales, 25 de febrero de 2017) parece propio de la cotidianidad en el ambiente educativo y no necesariamente se contempla como un proceso de investigación científica propio de los educadores. Es decir, se genera un conocimiento real pero que no es necesario estudiar o comprender porque es considerado “comentario, anécdota o vivencia entre pasillos”. Al respecto, Fourez (2008) menciona que se trata más bien de producir representaciones que reconcilian al docente con su historia y lo capacitan para contarla como una experiencia con múltiples facetas.

En algunas oportunidades, al dialogar con las docentes acerca de las experiencias, acontecimientos y problemáticas de la función, relacionadas con los niños, las familias, los ambientes de aprendizaje, las exigencias administrativas y operativas del centro infantil; –por ejemplo, la planeación curricular del aula con el nuevo programa de estudio de Educación Preescolar del Ministerio de Educación Pública (Ministerio de Educación Pública, 2014) se propician reflexiones y surgen interrogantes relacionadas con la tarea de reconstruir los saberes, significados,

sentidos e interpretaciones que surgen durante el ejercicio de la profesión docente. Al parecer, ante estas reflexiones e interrogantes algunas docentes han escrito recursos didácticos, cuentos, canciones y demás elementos que les funcionan a otras educadoras para enriquecer el trabajo didáctico con los niños.

Otras docentes se dan a la tarea de sistematizar su experiencia, pero este conocimiento pedagógico se queda en el papel como un documento “en borrador”, es decir, no es socializado con colegas, tal vez por falta de tiempo o por no contar con espacios para compartir las experiencias o simplemente porque se considera de poca importancia escribir sobre las vivencias en los salones de clases.

Por lo tanto, se logra percibir el hecho de que investigar la experiencia de las docentes supervisoras de práctica mostraría un acercamiento desde la experiencia y en las experiencias vividas para comprenderla y develar los acontecimientos que afectan e implican éticamente a los profesionales de la educación. Al respecto, Larrosa (2009a) menciona que la experiencia son las situaciones que pasan, lo que sucede, y tiene relación con lo que acontece dentro del salón de clases, y lo que acontece a las docentes y que forma y transforma.

Esta investigación se centra en experiencias de mujeres docentes debido a su predominancia en el ámbito de la profesionalización a nivel de educación inicial o preescolar (Rodríguez, 2008). Además, se reconoce que en la actualidad las revoluciones científicas y académicas han propiciado cambios relevantes en cuanto a las formas de investigar las distintas disciplinas escolares dentro del campo de la educación. Esta situación ha provocado que más personas tengan la posibilidad de enriquecer y compartir el conocimiento desde las comunidades educativas. Así se permite que las mujeres expongan con otras mujeres el trabajo que se realiza, en comunidades de interaprendizaje, en donde lo intersubjetivo toma un valor fundamental en el acercamiento a las realidades para tratar de comprender lo que pasa –y nos pasa– en el ámbito educativo.

Con el afán de situar el espacio educativo institucional en el ámbito donde se suscitan las experiencias de las docentes en la supervisión de las prácticas

educativas, se muestra su ubicación en el plan de estudios y seguidamente se exponen los entornos en que se desarrollan las supervisiones.

El plan de estudios de la carrera de Bachillerato en Ciencias de la Educación Inicial (Código 600124) establece en la formación del estudiante dos prácticas educativas profesionales: la primera práctica está ubicada en el nivel 4, es decir, al finalizar el segundo año, y la segunda práctica en el nivel 8, es decir, al finalizar el cuarto año del plan. Los cursos que corresponden a las prácticas se denominan: ED0057 Seminario de Experiencia Educativa en la Educación Inicial I –para la práctica I– y ED0058 Seminario de Experiencia Educativa en la Educación Inicial II –para la práctica II–. Estos seminarios son espacios de inducción, desarrollo, seguimiento y culminación de los procesos de práctica supervisada en los cuales se establecen los siguientes objetivos generales:

ED0057 Experiencia Educativa en la Educación Inicial I

1. Aplicar los conocimientos adquiridos durante los dos primeros años de formación profesional en la atención de la infancia.
2. Diagnosticar la situación global de la niñez en su entorno físico, emocional y social.
3. Analizar la responsabilidad en el desarrollo del país en el ámbito social, económico, político, científico-tecnológico y espiritual a fin de preparar a la niñez para los retos que debe enfrentar.
4. Mostrar actitudes y valores acordes con la profesión docente y los principios democráticos costarricenses. (Universidad de Costa Rica & Departamento de Educación, 2017, pp. 2–3)

ED0058 Experiencia Educativa en la Educación Inicial II

1. Aplicar en el ciclo de transición los conocimientos adquiridos durante su formación profesional.
2. Participar activamente de la dinámica del centro infantil.

3. Establecer un proceso constante que integre una labor de estudio, evaluación diagnóstica, análisis y toma de decisiones, con el propósito de guiar adecuadamente el desarrollo de la niñez.

4. Planificar el trabajo de un grupo de niños, tomando en cuenta sus características como personas, atendiendo la individualidad de su desarrollo, el grupo socioeconómico y cultural al que pertenecen.

5. Mostrar actitudes y valores acordes con la profesión docente y los principios democráticos costarricenses.

6. Analizar su responsabilidad en el desarrollo del país, en el ámbito social, económico, político, científico-tecnológico, religioso, a fin de preparar a la niñez para los retos que debe enfrentar. (Universidad de Costa Rica, 2017, p. 2)

El curso cuenta con una profesora encargada del seminario para dar seguimiento durante la práctica supervisada, además, se le asigna a cada estudiante una docente supervisora para darle seguimiento durante todo el proceso. De modo que, durante todo el semestre y una vez a la semana las estudiantes, la profesora y las docentes supervisoras asisten al curso para intercambiar conversaciones en las que se expresan sentimientos, emociones, miedos y situaciones de conflicto que emergen de las realidades educativas distintas en las que se encuentran las estudiantes, así como la escucha atenta de la profesora del curso, la docente supervisora o las compañeras tienen que aportar a los intercambios y diálogos que se generan en el espacio educativo.

También se sabe que la docente supervisora del curso de Seminario de Experiencia Educativa asiste las 3 primeras semanas del semestre, luego se desplaza a los centros educativos donde las estudiantes efectúan su práctica; por ello no se presenta en el horario del curso. Esta situación es una de las problemáticas que enfrentan las docentes supervisoras, ya que tienen asignadas 10 horas a la semana para atender a las 3 estudiantes, y en cada supervisión se invierten 3 horas o más con cada una. Además, la docente supervisora debe revisar la documentación ofrecida por las estudiantes; por ejemplo, el diagnóstico del centro

infantil, los planeamientos, las minutas, los anexos, las hojas de asistencia, los planes individuales, las crónicas diarias, entre otros.

Las supervisiones educativas se desarrollan principalmente en 3 situaciones: el jardín infantil, la universidad y la conexión digital (la mensajería de texto en el correo electrónico y en los teléfonos móviles).

En el espacio universitario, las docentes supervisoras son aquellas docentes que fueron seleccionadas por la coordinación de la carrera en conjunto con las profesoras que están nombradas de manera interina o en régimen académico en la universidad, para realizar los procesos de supervisión a las estudiantes matriculadas en los cursos ED0057 o ED0058: Seminario de Experiencia Educativa en la Educación Inicial I y II. Por lo general, se eligen docentes supervisoras que tengan disponibilidad de realizar las supervisiones, además de que tengan experiencia de trabajo con niños y niñas en ambientes educativos; así se le da relevancia al saber pedagógico, contrario a un pensamiento profesionalizante e instrumental.

Dentro de las problemáticas de las supervisiones se identifica que no existe evidencia documental relacionada con la selección de las docentes supervisoras; es decir, se toman en cuenta solo los años acumulados, sin considerar en la definición de los perfiles docentes un criterio pedagógico relacionado con la experiencia como docente supervisora. Además, la Dirección del Departamento de Educación, por una costumbre institucional¹, le asigna a la docente supervisora 3 estudiantes por cada cuarto de tiempo que posea, para un total de 10 horas por semana, además, se deben cumplir 2 horas de consulta para las estudiantes. Es decir, se le deben dedicar 3,3 horas a cada estudiante por semana; así se evidencia que el tiempo asignado es escaso para las demás labores profesionales que se deben cumplir.

¹ En conversación personal mantenida con la directora del Departamento de Educación, Sede de Occidente, el día 15 de diciembre del 2017, se indica que la costumbre institucional que ha existido en el Departamento es nombrar a una docente para que supervise a 3 estudiantes. No obstante, no existen reglamentos o normativas que respalden esas decisiones institucionales.

Los jardines infantiles de educación preescolar o inicial son lugares para la formación y el desarrollo de los niños y niñas menores de seis años, los cuales se encuentran institucionalizados. Además, al aludir a los ambientes preescolares se hace referencia a los espacios en donde se comparten y socializan las experiencias didácticas, pedagógicas y educativas con los infantes; por ejemplo, el salón de clase, el área de juegos, alimentación y aseo.

Para clarificar las prácticas de supervisión que ocurren en el jardín infantil se desarrollan los siguientes pasos:

1. La docente supervisora recibe el aval para que la estudiante pueda ingresar como estudiante practicante en la institución.

2. La docente supervisora presenta a la estudiante a las encargadas del centro infantil, asignándole de inmediato una docente colaboradora (docente nombrada del centro infantil) y el grupo a cargo.

3. La estudiante empieza las etapas que conforman la práctica: I y II corresponden a la organización y preparación de la práctica profesional y observación no participante. En las etapas III, IV y V se realiza lo siguiente: observación participante, práctica como asistente a la encargada del grupo y práctica docente intensiva; mientras esto sucede, la docente supervisora le acompaña en todo el proceso y realiza visitas en la etapa de asistencia e intensiva. Las visitas se realizan en el centro infantil e implican acompañar a la estudiante *in situ* durante toda la jornada de clases, aproximadamente 4 horas y 10 minutos.

4. La docente supervisora, después de que realiza la supervisión, conversa con cada estudiante acerca del desempeño y el cumplimiento de todas las responsabilidades, de los aportes u orientaciones pedagógicas anotadas y se le da una calificación con un instrumento de observación, ya sea de la etapa de asistencia o intensiva según corresponda. La cátedra de las prácticas supervisadas utiliza una serie de instrumentos para calificar tanto las observaciones realizadas como los

demás documentos solicitados. Además, se dialoga sobre las fortalezas y debilidades que se observan en la visita a la estudiante.

Por otro lado, las prácticas supervisadas I y II corresponden a un proceso de internado con valor de 8 créditos². Aquí la estudiante asiste todos los días al centro infantil por alrededor de 60 días. En este internado la estudiante debe cumplir con las etapas mencionadas en el punto 3, además debe preparar la documentación relacionada con la práctica: el diagnóstico, las crónicas diarias, los planeamientos, el plan de desarrollo individual, la reunión con las familias, el proyecto, la asistencia al curso de Seminario y la elaboración de materiales.

En estos espacios educativos también confluye gran cantidad de personas; por ejemplo, el personal docente y administrativo de la institución. Algunas de las problemáticas que se presentan en los jardines infantiles son la aceptación o el rechazo, por parte de la institución, de que la estudiante realice la práctica; en caso de que la estudiante sea aceptada, cuál será la docente que le facilite el grupo y, si es posible, seleccionar a la persona que cuente con el mejor perfil profesional para facilitar el grupo de infantes.

Para resolver este inconveniente, es oportuno identificar las cualidades de las docentes más capacitadas para que acompañen a la estudiante en el proceso. Al respecto, Eric A. Hanushek y Ludger Wößmann (2007) expresan que existe evidencia consistente en varias investigaciones de que la calidad del maestro en el aula es uno de los atributos más importantes en las escuelas, pero que es difícil identificar las cualidades de los buenos maestros en el aula. Tal identificación se ha complicado por el uso de medidas simples como la experiencia docente, la formación docente o incluso el cumplimiento de los estándares de acreditación de las carreras. Es decir, se sigue utilizando la experiencia docente como una medida para identificar a una buena docente, pero se sigue con la premisa de que la

² 8 créditos es la unidad valorativa que establece el Centro de Evaluación Académica a los cursos ED 0057 Experiencia Educativa para la Educación Inicial I y ED0058 Experiencia Educativa para la Educación Inicial II.

experiencia docente es solamente un acumulado de tiempo servido en ejercicio y no un saber y conocimiento que transforman al docente en el quehacer.

Otra de las problemáticas que se presentan es que en la institución infantil se construyen mitos y creencias acerca de la figura de la docente supervisora y su labor, que inquietan no solamente a las estudiantes, según N. Alfaro, & N. Vargas (Comunicaciones personales, 27 de noviembre de 2017), sino a otras docentes del centro al sentirse juzgadas por la docente supervisora, lo que provoca miedo o ansiedad del trabajo que se va a realizar por ambas partes. Es decir, se tiene la creencia que la docente supervisora viene a corregir y a marcar los errores en el centro infantil.

Debido a la dinámica de acercamiento intensivo de las prácticas supervisadas, las estudiantes y las docentes supervisoras denotan en sus diagnósticos pedagógicos³ según N. Alfaro & N. Vargas (Comunicaciones personales, 15 de octubre de 2017) que en los centros infantiles existen dimensiones administrativas, socioeconómicas y académicas que dificultan las dinámicas escolares con situaciones como los conflictos entre niños y docentes, carencias de recursos económicos y didácticos para desarrollar las clases, escasez de personal idóneo para trabajar con niños y niñas en primera infancia, cambios repentinos en los horarios de la jornada, cantidad de niños asignados a cada grupo, colaboración y apoyo emocional, académico y de formación en valores de las familias hacia el centro infantil, entre otras. Todas estas situaciones fueron señaladas por estudiantes que realizaron prácticas supervisadas en el primer y segundo ciclos del 2017.

Con relación a las supervisiones, se utilizan las conexiones digitales y los teléfonos móviles como recursos de comunicación para que las estudiantes mantengan contacto con la profesora supervisora. Se utilizan los correos electrónicos para enviar documentos y retroalimentar el proceso, además se utiliza

³ Un diagnóstico pedagógico se refiere a la recopilación sistemática que realiza la estudiante en el jardín infantil. Este diagnóstico incluye datos de la comunidad, la institución y el grupo de infantes asignado para la práctica educativa. Además, se anota una priorización de necesidades detectadas en el trabajo realizado.

la aplicación WhatsApp para hacer consultas rápidas, aclarar dudas, comunicar los cambios de horarios o solicitar a la docente supervisora llamadas o concretar una cita. Con relación a estos medios de comunicación hacia los estudiantes⁴, se establece que los medios electrónicos o virtuales (teléfono, videoconferencia, chats, mensajería instantánea, entre otros) se pueden ofrecer para que los estudiantes cuenten con una comunicación individual, permanente y continua con la docente supervisora de forma proporcionada al tiempo estipulado.

Estas conexiones digitales, a pesar de que son muy utilizadas por ambas partes, presentan, desde mi reflexión vivencial, algunas problemáticas como, por ejemplo, la saturación constante de mensajes de las estudiantes a la docente supervisora y la espera de una respuesta casi inmediata por parte de la docente supervisora a la estudiante. Además, este tipo de comunicación impide aprovechar las horas de atención a estudiantes de la docente supervisora para hacer las consultas necesarias de manera personalizada y dialógica.

Como se ha descrito en los párrafos anteriores, las experiencias de las docentes supervisoras se desarrollan en diferentes ámbitos llenos de matices, retos y problemáticas que resulta pertinente visualizar para develar, describir y comprender en profundidad lo que sucede en las prácticas supervisadas durante la formación de las estudiantes.

1.2 Estado del arte

Para elaborar el estado del arte se consultaron las fuentes de información de las bibliotecas como: EBSCOhost, E-Libro, Education and Research, *International Journal of Disability Development and Education*, American Psychological Association y Web of Science, en forma digital y la consulta de textos impresos en las bibliotecas respectivas. En estas bases de datos se utilizaron los siguientes criterios de búsqueda: las experiencias de las docentes preescolares, registradas

⁴ A partir del primer ciclo del año 2018 la Vicerrectoría de Docencia en la resolución VD-R-9927-2017 resuelve aplicar los “Lineamientos para la administración y asignación de la carga académica docente del profesorado de la Universidad de Costa Rica”, los cuales establecen en el apartado 3 la obligatoriedad de brindar atención a los estudiantes.

en textos escritos en los idiomas inglés y español. Las palabras claves utilizadas para la indagación son las siguientes: experiencia de las docentes, experiencia educativa, formación de estudiantes de pregrado, supervisión, nivel preescolar.

Ahora bien, para el desarrollo del estado del arte me enfoqué en temas del estudio relacionados con:

- La experiencia de las docentes supervisoras en la formación de las estudiantes en las prácticas educativas.

Con el afán de sistematizar las investigaciones relacionadas con el tema de investigación, primero se establece con cada una el tema y los objetivos; seguidamente se define el marco teórico, metodológico y los principales hallazgos de las investigaciones.

Wen et al. (2011) realizaron un estudio en Estados Unidos sobre “Early Childhood Teachers’ Curriculum Beliefs: Are They Consistent with Observed Classroom Practices?” (“Creencias del currículo de los maestros de la infancia temprana: ¿son consistentes con las prácticas observadas en el aula?”). El objetivo de esta investigación era probar la relación entre las creencias y las prácticas en el aula de los docentes. Se expresa a nivel teórico que han encontrado asociaciones entre las creencias y las prácticas de los maestros en las clases de primera infancia; sin embargo, otros estudios indican que esa asociación no es consistente, por lo que no hay consenso entre ellos y esto podría depender del método utilizado para la medición de las creencias y las prácticas.

En el diseño metodológico anteriormente citado participaron 58 maestros de preescolar en total de los Estados Unidos con infantes de 3 a 5 años. Se realizaron observaciones a los docentes y a los grupos de aproximadamente 3 horas y luego se les aplicó a los docentes una encuesta acerca de las creencias, plan de estudios y la experiencia profesional.

Además, con el uso de la estadística descriptiva se realizó una correlación de Pearson para examinar la correspondencia entre los dos factores de creencias

del maestro o la maestra y el comportamiento no directivo y directivo. Se concluye que los docentes con mayor formación profesional y años de experiencia son propensos a mostrar comportamientos directivos (dar instrucciones a los niños, hacer preguntas cerradas, ejercer control sobre los comportamientos de los niños, responder a las iniciaciones de los niños y participar en actividades de manejo de aula no interactivas) que a los comportamientos no directivos (hacer preguntas más abiertas, andamiaje, jugar con los niños, ofrecer elección, ánimo) con los niños en el aula. Se encontró una congruencia más fuerte entre las creencias de aprendizaje dirigidas por el docente y las conductas de enseñanza observadas entre maestras que tenían más capacitación docente y años de experiencia.

Los autores sugieren que los programas de preparación docente y el desarrollo profesional correspondiente deben enfocarse en la transformación intelectual entre el conocimiento y la práctica del maestro, dado que ambos aspectos impactan en el desempeño profesional. Por ello, ambas, preparación profesional y experiencia, están relacionadas (Wen et al., 2011). En tal sentido, esta investigación alude a la experiencia como la acumulación de años de trabajo de una persona y la relación de estos años con el desarrollo profesional a través del tiempo. No obstante, los años acumulados de práctica remiten a una variable que cuantifica el tiempo dedicado a la docencia y la relaciona con el desarrollo profesional, el cual no es cuantificado ni cualificado en términos de conocimientos y saberes.

En otro estudio realizado en Los Ángeles, California Fuligni et al. (2009) denominado "Diverse Pathways in Early Childhood Professional Development: An Exploration of Early Educators in Public Preschools, Private Preschools, and Family Child Care Homes" ("Rutas diversas en el desarrollo profesional de la primera infancia: Una exploración de educadores tempranos en preescolares públicos y privados y hogares de cuidado infantil en familia") tiene como objetivo explorar patrones de educación formal y formación en educación infantil, así como la tutoría y la supervisión de una muestra diversa de educadores que sirven a poblaciones de niños con familias de bajos ingresos.

Dicho estudio trata de los diversos programas que atienden a la primera infancia y de los educadores de estos diversos centros. Primero se expone el marco teórico donde explican los programas en los que se basa el estudio, así como el desarrollo profesional de los docentes (educación formal y formación, así como la tutoría y la supervisión). Se resalta que la disponibilidad, el alcance del entrenamiento, la supervisión y tutoría son características que podrían marcar la diferencia como parte del servicio previo de preparación del maestro.

En el estudio se toman datos de un estudio longitudinal de niños cuyas familias tienen bajos ingresos. Se realizaron cuestionarios a los educadores y observaciones en las clases o a programas de estudio. La muestra del estudio fue de 103 educadores en total y se realizó un análisis estadístico por conglomerados, que sirvió como una aproximación exploratoria para crear grupos con el fin de maximizar las similitudes de los casos individuales que muestran patrones a través de un conjunto de variables, para así determinar si se podrían identificar grupos de educadores con patrones de desarrollo profesional y de seguimiento similares e identificar cómo estos patrones están relacionados con su educación y formación. Dentro de los hallazgos se sugiere un conjunto de vínculos entre el tipo de ambiente de educación temprana, el desarrollo profesional y la supervisión de la enseñanza. Se dan asociaciones entre la experiencia de desarrollo profesional y las creencias de los profesores. Las prácticas educativas sugieren darles importancia a los niveles más altos de entrenamiento formal para mejorar la calidad de las interacciones entre maestros e infantes.

Con este estudio se resalta que en las experiencias son importantes las creencias, el entrenamiento formal y las interacciones maestros-infantes.

Los dos estudios reseñados anteriormente dibujan un panorama alentador en cuanto a la importancia que tiene la experiencia docente en relación con los programas de formación docente; es decir, que el conocimiento y la práctica del docente están conectadas, por lo que se deben reforzar los programas de formación para que tengan mayor incidencia en las prácticas educativas de estudiantes; así

como la importancia que tienen los niveles más altos de entrenamiento formal para mejorar la convivencia y las relaciones entre los actores sociales.

También en Finlandia Onnismaa et al. (2015) se presenta una investigación llamada “From University to Working Life: An Analysis of Field-Based Studies in Early Childhood Teacher Education and Recently Graduated Kindergarten Teachers’ Transition to Work” (“De la universidad a la vida laboral: un análisis de los estudios de campo en la formación docente de la primera infancia y la transición al trabajo de maestros de kínder recién graduados”). El objetivo fue ayudar a conocer las problemáticas relacionadas con elementos prácticos en la formación docente de la primera infancia. En el estudio se muestra un análisis de la inserción de la universidad a la vida laboral de los maestros recién graduados y del profesorado en la primera infancia.

En el marco teórico del estudio citado anteriormente, se explican los principales retos de la formación del profesorado al relacionar la teoría y la práctica para convertir a los estudiantes en investigadores reflexivos. Se expone el modelo de doble supervisión como marco para apoyar el desarrollo profesional del estudiante y la transición al mercado laboral de estudiantes recién graduados, así como las preocupaciones que los aquejan. En cuanto a los actores del proceso de las prácticas, se encuentran el estudiante, el supervisor de campo y el profesor universitario. Todos ellos tienen roles asignados para llevar a cabo el proceso de formación del estudiante universitario.

Al respecto, se indica que los profesores universitarios tienen que estar familiarizados con el ámbito del desarrollo infantil. Además, el profesor universitario y el estudiante deben ser socializados en cuanto a la cultura del trabajo del centro infantil y deben formar una cultura crítica. Los tres actores trabajan juntos, y cuando a la docente de campo se le dificulta verbalizar la teoría o la práctica, el profesor universitario puede compensarlo al teorizar la práctica. Al parecer, el modelo de la doble supervisión y la cooperación de una red estable de centros infantiles para los estudios de campo y las experiencias prácticas para los estudiantes en los cursos son elementos clave para la formación de las docentes.

Este estudio manifiesta la importancia de la experiencia en la supervisión como un aspecto que favorece una vinculación entre teoría y práctica de las realidades educativas.

De los estudios anteriores se puede extraer que existe un vacío en relación con el posicionamiento del saber de la experiencia en el desarrollo profesional del docente, ya que se contempla en términos de cantidad o años acumulados. Además dichos estudios se centran en un modelo de práctica centrado en la supervisión como herramienta funcional de control para los procesos formativos, y el saber de la experiencia es desplazado por elementos de orden curricular y didáctico.

En Costa Rica existen algunas investigaciones sobre los procesos de prácticas supervisadas en la formación de las estudiantes de la carrera de Educación Inicial desde el ámbito de la evaluación, donde se encuentra la tesis de Ramírez (2008) *La evaluación de la práctica supervisada en la carrera de Ciencias de la Educación Preescolar, de la Universidad de Costa Rica, Sede de Occidente*. Como problema de investigación se establece el siguiente: ¿De qué manera se desarrolla la práctica supervisada en la carrera de Bachillerato en Educación Preescolar en la Universidad de Costa Rica, Sede de Occidente? En cuanto a los subproblemas, se mencionan: ¿Cuáles características educativo-pedagógicas presenta la práctica supervisada del Bachillerato en Educación Preescolar? ¿Qué prácticas pedagógicas asumen profesoras y estudiantes en relación con los resultados del proceso de evaluación? ¿Cómo valoran las docentes el proceso de práctica supervisada con respecto a sus funciones? Esta tesis de Ramírez se acerca al proceso de la práctica educativa de las estudiantes. El marco teórico se enfoca en explicar qué es la educación preescolar en Costa Rica, el plan de estudios de la carrera de Bachillerato en Educación Preescolar de la Sede de Occidente, el proceso de práctica supervisada y la evaluación en la práctica.

Se destaca, asimismo, que el enfoque metodológico es de corte cualitativo. Se utiliza la entrevista, el grupo focal y las observaciones como técnicas de investigación y se incluyen varios participantes, entre ellos las estudiantes y las docentes colaboradoras y supervisoras. Dentro de las conclusiones se logra extraer

que los instrumentos de evaluación utilizados en la práctica supervisada no han sido sometidos a pruebas de validez y confiabilidad.

Estos instrumentos son revisados y modificados por parte de las profesoras supervisoras de la carrera de Educación Preescolar, pero se requiere mayor participación interdisciplinaria en campos específicos como la medición evaluativa.

Además, se menciona que las profesoras supervisoras realizan una serie de acciones técnicas y pedagógicas para enriquecer el proceso de práctica de la estudiante. Dentro de las limitaciones de la labor de la práctica, las estudiantes mencionan las pocas supervisiones que se realizan en comparación con el esfuerzo que se debe desempeñar en el aula: tener listo el planeamiento, los materiales, el manejo de los conflictos y atención a las familias, por ejemplo.

Ramírez (2008) resalta la necesidad de incrementar la supervisión por parte de la docente para enriquecer el proceso de la estudiante; además, sobresale el hecho del poco acompañamiento que reciben con relación al manejo de conflictos que se viven en el jardín infantil. De manera que es pertinente puntualizar que, según se desprende de esta investigación, no existe evidencia de las experiencias docentes en el proceso de supervisión de la estudiante en el abordaje pedagógico, que son elementos claves por considerar en esta propuesta de investigación.

En línea con lo anterior, Chaves (2016) en la tesis denominada *Proceso de reflexión-acción para la revisión y reestructuración de las prácticas docentes de la carrera de Educación Inicial en la Sede de Occidente, Universidad de Costa Rica* plantea como objetivo general “la generación de un proceso de reestructuración de las prácticas de los cursos Experiencia I y II en Educación Inicial de la Sede de Occidente a través de la aplicación de técnicas de reflexión-acción con el equipo de docentes supervisoras”. Aquí se retoma el tema de las prácticas supervisadas de los cursos de la Experiencia Educativa I y II, pero con un plan de estudios modificado en el año 2010, que además pasa a llamarse carrera de Bachillerato en Ciencias de la Educación Inicial. La tesis consiste en realizar un diagnóstico a nivel teórico-práctico con relación a las prácticas supervisadas y una conceptualización de lo que

es la educación inicial; paralelamente se realiza un marco andragógico de referencia en donde se tocan puntos sobre la formación y evaluación de la práctica docente profesional y la construcción del conocimiento colectivo.

En cuanto a esta tesis citada, el enfoque metodológico es una investigación-acción participativa y se utilizan las entrevistas semiestructuradas con las profesoras supervisoras y un grupo focal con las estudiantes. Debo insistir en la escasez de investigaciones sobre las prácticas educativas con respecto a procesos de formación universitaria en educación. Al igual que la tesis de Ramírez (2008), cuestiono que la práctica supervisada I esté ubicada en el segundo año del plan de estudios, lo que impide que las estudiantes tengan las herramientas básicas para la inserción en la fase de profesionalización. Por lo anterior, las estudiantes recurren a matricular este curso casi al final del proceso formativo.

Además, se indica que en los cursos de Seminario de Experiencia I y II las estudiantes tienen distintas tareas por cumplir, con periodos intensos de exigencias académicas en los que se ven implicados el desarrollo de habilidades sociales y afectivas previas, que permitan una canalización en el desempeño de las labores y autorregulación del trabajo bajo presión. Además, Chaves (2016) expresa que las habilidades emocionales en el estudiantado universitario necesitan ser operacionalizadas en procesos de mediación, y no se cuenta con los mecanismos de evaluación adecuados que permitan la valoración de su desarrollo profesional. Se necesitan también procesos de acción-reflexión en la academia universitaria, y se deben buscar docentes colaboradoras que tengan un perfil apropiado para guiar a las estudiantes en práctica; así como una revisión profunda de los instrumentos evaluativos que se aplican en las experiencias (Ramírez, 2008).

Para esta propuesta de investigación se considera importante resaltar que se requieren procesos de reflexión pedagógica. Al respecto, es interesante mencionar que dentro de los hallazgos de las investigaciones revisadas se alude a la necesidad de los procesos de reflexión-acción, pero mencionan la operacionalización de los procesos de mediación y crean una dicotomía entre operacionalizar y reflexionar en

la mediación pedagógica, ya que ambos conceptos se contraponen. Al respecto, Schön (2010) dice lo siguiente:

“la reflexión en la acción posee una función crítica, y pone en cuestión la estructura de suposición del conocimiento en la acción. Pensamos de manera crítica sobre el pensamiento que nos trajo a esta situación de apuro o a esa oportunidad; y durante el proceso podemos reestructurar estrategias de acción, la comprensión de los fenómenos o las maneras de formular los problemas”. (p.38)

En otra investigación titulada “Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad”, Zeichner (2010) resalta como objetivo central la desconexión entre los componentes de los programas ofrecidos en el campus y la escuela. El autor hace una discusión teórica en la que reflexiona acerca de su experiencia y narra una serie de relaciones y acontecimientos sobre las prácticas educativas.

Dicho autor parte de la experiencia como educador y expresa que existe una discusión: si el estudiante debe convertirse en maestro oficial sin haber terminado la carrera, o defender una “entrada temprana” con una formación básica, donde las personas pueden convertirse en maestros oficiales de forma rápida y con ayuda de un buen tutor. Mientras tanto, otros autores insisten en una entrada más gradual a la enseñanza, asumiendo responsabilidades completas después de haber llevado una serie de cursos bajo la guía del tutor.

Ante ello, el autor del artículo resalta que el periodo de práctica es muy importante en el desarrollo profesional, pues es ahí donde se conocen algunas características de la profesión, sus posibilidades y limitaciones, y se desarrollan nuevos conocimientos, técnicas y actitudes como docente en determinado contexto. Se agrega que el problema perenne de los programas de formación del profesorado en las universidades tradicionales ha sido la falta de conexión entre la formación ofrecida en el campus universitario, las asignaturas y las experiencias de la práctica.

Como conclusión, Zeichner discute la desconexión que existe entre las asignaturas del campus y la experiencia de las prácticas de la formación de maestras, pero no menciona aspectos referentes al abordaje pedagógico de las experiencias y se concentra más bien en las cuestiones curriculares, en términos de la organización y estructuración de las prácticas que viven las docentes supervisoras en el proceso de práctica.

En la investigación de Cordero (2005) denominada *Experiencias pedagógicas de las madres-maestras: Comprendiendo los significados de las actividades del jardín*, el objetivo general es comprender e interpretar la filosofía en acción que subyace a las prácticas pedagógicas (promoción de aprendizaje) desarrolladas por las madres-maestras en los jardines de párvulos de la Iglesia Católica o la Organización de Madres-Maestras (JPAIC-OMMA). Primeramente, en los planteamientos teóricos se desarrollan las temáticas de cultura y educación, así como desarrollo, aprendizaje y críticas a las investigaciones sobre el desarrollo infantil, el proceso de desarrollo humano, la participación y el desarrollo infantil, la intersubjetividad, el pensamiento, el aprendizaje en comunidad y los estilos de enseñanza-aprendizaje.

La tesis citada anteriormente utiliza como estrategia metodológica la investigación etnográfica con las técnicas siguientes: encuestas a las madres-maestras, registros de la observación etnográfica, entrevistas semiestructuradas, registros de video y revisión de archivos e informes. En las conclusiones se encuentra que las madres-maestras logran adquirir habilidades y destrezas en relación con la capacidad de escucha y observación de los problemas de la niñez, además de reconocer la importancia de la participación de la comunidad en las actividades que se realizan en el jardín de niños. Las madres-maestras establecen relaciones intersubjetivas que logran interpretar, junto a formas de comunicación socioafectiva, la solidaridad y la convivencia en una comunidad organizada de aprendices. Ellas –aunque no tengan estudios formales– crean espacios para la formación de los niños y niñas en mutua colaboración y comunicación, para

compartir acuerdos y valores, que convierten en un reto permanente de oportunidades para un interaprendizaje.

Esta tesis de Cordero hace aportes importantes a nivel metodológico, ya que utiliza técnicas como la observación y la entrevista para profundizar en el tema de investigación. Además, la autora hace referencia a que las experiencias de las madres-maestras parecen verse como de segunda categoría y no se les ha dado el lugar que corresponde, debido a que son evaluadas sin valorar su aporte a la sociedad y al contexto en que se desenvuelven. Es importante resaltar que las mujeres en conjunto han decidido sacar adelante a sus hijos y las actividades que proponen están relacionadas a potenciar el desarrollo de sí mismas, además de encontrarles sentido a los valores fundamentales que se quieren resaltar de acuerdo con la religión católica, a la cual responden sus actitudes.

Desde el marco teórico, la tesis de Cordero ofrece aportes profundos con relación a la conceptualización de las experiencias, que no deben ser vistas como actividades simplemente sino como un conjunto de significados que se construyen en la intersubjetividad de las personas que viven y padecen realidades complejas y que pueden formar y transformar al ser humano en su devenir histórico.

También se presenta una tesis de doctorado escrita por De Castro (2007) con el título *De la vivencia al aprendizaje. La escucha de una maestra a niños y niñas en la educación infantil. Un estudio de caso*. El objetivo de esta investigación es comprender la relación entre una maestra con unos infantes para poder así describir y analizar la escucha que ella les hace. Dentro de la metodología se expone que es una investigación etnográfica educativa con un estudio de caso. La autora narra los acontecimientos que vive una maestra en relación con los estudiantes. A partir de ello, se reflexiona sobre las experiencias de escucha y atención y se amplía la mirada de la educación como una manera de hacer y de estar en relación con los otros. La posición de la investigadora es de aprendizaje en el contexto en donde ocurren las propias experiencias.

Dentro del marco teórico de De Castro se desarrollan temáticas de la pedagogía de la escuela, del educador de la escuela moderna de Freinet, el método natural, el tanteo experimental y algunos métodos naturales de aprendizaje. Se abarcan los temas de la psicomotricidad relacional, la educación infantil y la educación vivenciada de Lapiere y Aucouturier. Por último, se desarrolla la relación educativa en la pedagogía de la diferencia sexual y desde la pedagogía de la diferencia. Dentro de las consideraciones finales se resaltan los siguientes hechos:

- Manifestar que la experiencia de escuchar al otro como una práctica educativa tiene sentido y un sentido diferente.
- La relevancia dada por la maestra a la relación con el cuerpo como parte de una unidad y la relación de la maestra consigo misma.
- La importancia del saber de sí de los niños y niñas y cómo lo trasladan a sus vidas fuera de la escuela.
- El posicionamiento de la maestra con respecto a las normas y el saber: no oponerse, sino darles relevancia en relación con los momentos y la singularidad de cada niño.
- La visión que la maestra tiene del niño no como un todo constante; de allí el valor de ser flexible en su relación con ellos.

En fin, la investigadora resalta hechos importantes relacionados con la experiencia educativa vinculados con los niños y su contexto de una forma diferente de mirar el acontecimiento educativo desde la persona como sujeto de investigación.

Desde mi propio posicionamiento como investigadora, esta tesis nos sumerge en un campo de experiencias y vivencias descritas desde lo que sucede en el salón de clases. Además, se acerca bastante al tema de investigación que nos ocupa, porque parte de la idea de conocer las experiencias educativas de la docente en cuanto se develen en saberes y conocimientos para comprender e interpretar a

profundidad el hecho educativo. Asimismo, la metodología y las técnicas de investigación utilizadas (la observación y las entrevistas a profundidad) aportan información para la toma de decisiones metodológicas.

Igualmente se encuentra una investigación de León Muñoz (2020) relacionada con la supervisión educativa y la formación profesional de docentes en educación básica, en la que se utilizó una metodología de alcance descriptivo correlacional con un diseño experimental de corte transversal. En este caso las dos variables estudiadas fueron la supervisión educativa y la formación docente. La muestra fue de 60 educadores, se les aplicó el cuestionario para medir la supervisión educativa y otro cuestionario para medir la formación docente. Se concluyó que la supervisión educativa se relaciona con la formación profesional y por ello se recomienda un proceso de supervisión permanente asumido como acompañamiento y diálogo.

Asimismo, Clavijo Flores (2020) realiza una investigación relacionada con la influencia de un programa de supervisión educativa en el clima organizacional del Colegio García Moreno del cantón El Guabo, Ecuador. La investigación es de tipo aplicado de alcance explicativo, con un diseño experimental utilizando 25 personas en el grupo control y 25 personas en el grupo experimental en el Colegio García Moreno. Se utilizó la técnica de la encuesta y como instrumento el cuestionario, el cual pasó por los criterios de validez y confiabilidad. De acuerdo al análisis realizado, se concluye que el clima organizacional del Colegio García Moreno mejora significativamente por influencia de la implementación del programa de supervisión educativa.

Estas dos investigaciones reseñadas anteriormente se posicionan en metodologías cuantitativas con enfoques de tipo descriptivo y explicativo. Además, una de estas investigaciones dirige sus esfuerzos en el proceso de supervisión y en la formación profesional de docentes; sin embargo, no se profundiza en la experiencia que poseen las docentes supervisoras en el proceso de supervisión. Y la otra dirige sus propósitos a la dimensión administrativa, específicamente al clima organizacional.

Otra investigación denominada “Hacia la construcción de la identidad docente inicial: una aproximación intersubjetiva y dialógica desde la supervisión pedagógica en el prácticum”, de Andreucci -Annunziata & Cabello (2020), aportan conocimiento para comprender la complejidad asociada a la supervisión o tutoría que se realiza desde los centros universitarios de formación de profesores. En esta investigación se develan concepciones, expectativas, creencias, temores y actitudes generales que surgen en los agentes educativos involucrados, como son los supervisores y los supervisados para conformar la identidad docente de los docentes en formación y la re-significación de la identidad propia en los profesores experimentados en su rol de supervisores. El estudio utiliza una metodología cualitativa de estudios de casos, con codificación selectiva de la información proveniente de entrevistas a profesores en formación y profesores supervisores en base a dimensiones propiamente formativas y relacionales. Los resultados señalan que las categorías comunes apuntan a la dimensión formativa-instruccional vinculada a subdimensiones o categorías didácticas, de estrategias de enseñanza-aprendizaje y disciplinares, con excepción de la categoría “temores”, y que apunta a la dimensión expresivo-relacional. Se plantean las implicancias para la conformación identitaria profesional de atender a estas dimensiones iniciales del dispositivo formativo del prácticum y cómo canalizarlas en el proceso pedagógico de supervisión.

Lo hecho por Andreucci -Annunziata & Cabello posee más similitud con la investigación realizada por mi persona, pero los resultados muestran que la base de dimensiones formativas y relacionales está vinculada con aspectos del currículum, por cuanto no se devela la experiencia de las docentes supervisoras como aquel conocimiento y saber que orienta pedagógicamente la formación de las estudiantes en el proceso de supervisión.

Otra investigación, de Flores & Gago (2020), lleva por título “Teacher Education in Times of COVID-19 Pandemic in Portugal: National, Institutional and Pedagogical Responses” (“La formación del profesorado en tiempos de la pandemia de COVID-19 en Portugal: respuestas nacionales, institucionales y pedagógicas”).

Incluye una descripción y análisis de las iniciativas en respuesta a la crisis, así como las dificultades, los desafíos y las oportunidades en relación con la enseñanza y la formación del profesorado en tiempos tan inciertos, principalmente en lo que respecta al papel de la práctica y las cuestiones de la tutoría en el contexto de una “práctica real” vs. una “práctica ideal”. Según el análisis de dicho estudio, los futuros docentes recibieron clases en línea, mantuvieron una comunicación con los docentes supervisores y colaboradores por medios electrónicos, desarrollaron lecciones, tareas y materiales que, se suponía, iban dirigidos a los estudiantes; es decir, se realizaron ajustes en pedagogía y evaluación, hubo experiencias diversas e innovadoras. Además, los supervisores realizaron procesos de retroalimentación a los futuros docentes, situación que implicó una disponibilidad casi inmediata con largas horas de trabajo, aunque de forma más flexible y diversa. Sin embargo, también está claro que los futuros profesores dedicaron menos tiempo y horas de contacto con los alumnos en el aula, así como en las escuelas. La duración de la inmersión en el contexto de la docencia es un elemento clave en el proceso de aprender a enseñar. Si bien los futuros profesores se han beneficiado de una situación peculiar de enseñanza a distancia al participar en un proceso de adaptación y aprendizaje junto a sus profesores, supervisores y alumnos colaboradores, las pocas horas de interacción real en las aulas han afectado su desarrollo profesional. Además, la tutoría y supervisión *online* se centraron en la teoría y la práctica de la docencia, así como en aspectos personales y emocionales.

En este estudio portugués se puede notar que la formación del profesorado en tiempos de pandemia del COVID-19 en relación con las prácticas profesionales ha revelado demandas evaluativas, curriculares, pedagógicas y evaluativas que requieren tiempo y experiencia en contextos reales, así como reflexión en el accionar pedagógico. Sin embargo, no parece evidenciarse con profundidad la experiencia de los docentes supervisores en estos procesos de formación de futuros docentes.

Por otra parte, se toma en cuenta otra investigación de Carrillo & Flores (2020) quienes, después de realizar una revisión de las investigaciones realizadas

desde enero a abril del 2020 en el tema de la enseñanza y el aprendizaje en línea en el contexto de la formación docente, las sometieron a dos tipos de análisis. En primer lugar se realizó un análisis descriptivo, en el cual se elaboró una tabla resumen para cada uno de los trabajos con las características, métodos y hallazgos. Y en segundo lugar se realizó un análisis de contenido para clasificar los datos en categorías. En términos metodológicos la mayor parte de los artículos revisados utilizó métodos cualitativos, pero también se utilizaron métodos tanto cualitativos como cuantitativos y, en menor medida, exclusivamente métodos cuantitativos. El principal instrumento utilizado para la recopilación de los datos fue el cuestionario o entrevista. Los resultados de ambos análisis proporcionan una descripción general de la literatura de investigación examinada sobre las prácticas de enseñanza y aprendizaje en línea en el contexto de la formación del profesorado, y el segundo describe los hallazgos en relación con las prácticas de aprendizaje en línea relacionadas con las prácticas sociales y cognitivas de la enseñanza. A continuación, se presentan cuatro tablas con el foco de los trabajos analizados más relevantes.

Tabla 1. Enfoque de los trabajos analizados

Temas	F	%
Interacción entre participantes	27	20,1
Comunidades <i>online</i>	21	15,7
Participación o compromiso del maestro	15	11,2
Conocimiento del maestro	11	8.2
Uso y efectos del video	9	6,7
Actividades de retroalimentación o evaluación de pares	8	6.0
Otros temas	43	32,1
Total	134	100

Fuente: Carrillo & Flores (2020).

A continuación, se presenta una tabla de los factores que influyen en el establecimiento de una presencia social.

Tabla 2. Factores que influyen en el establecimiento de una presencia social (según trabajos revisados)

Pertenencia	<ul style="list-style-type: none"> • Valores e intereses compartidos • Confiar en las relaciones humanas
Cohesión	<ul style="list-style-type: none"> • Colaboración en pequeños grupos • Alto nivel de apoyo • Respuestas afectivas
Nivel óptimo de presencia social	<ul style="list-style-type: none"> • Instructores: equilibrio entre brindar apoyo y dejar espacio para la participación de los estudiantes • Estudiantes: desarrollando una actitud activa e inclusiva
Interactividad	<ul style="list-style-type: none"> • Discusiones regulares • Comunicación inmediata • Contribuciones oportunas • Interacciones interpersonales
Participación	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades auténticas y prácticas • Comentarios relevantes • Priorización de la interacción social sobre la realización de la tarea

Fuente: Carrillo & Flores 2020.

A continuación, se presenta una tabla con los factores que influyen en el establecimiento de una presencia cognitiva.

Tabla 3. Factores que influyen en el establecimiento de una presencia cognitiva (según trabajos revisados)

Experiencia concreta	<ul style="list-style-type: none"> • Compartiendo experiencias docentes
-----------------------------	--

	<ul style="list-style-type: none"> • Observando los videos más prácticos dentro de situaciones auténticas de aula
<p>Contextualización</p> <p>Conceptualización</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Facilitar la intervención activa tanto de instructores como de alumnos en el proceso de construcción de significado • Promover interacciones que vayan más allá de la mera descripción de experiencias de campo • Reflexionando sobre las ideas de los demás • Integrando diferentes perspectivas
Desarrollo de acciones	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar prácticas de enseñanza críticas • Abordar los desafíos pedagógicos

Fuente: Carrillo & Flores 2020.

A continuación, se presenta una tabla con los factores que influyen en el establecimiento de una presencia docente.

Tabla 4. Factores que influyen en el establecimiento de una presencia docente (según trabajos revisados).

Enfoque pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> • Alumno en el centro • Docente como facilitador • Integración de conocimientos
Diseño de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Flexible • Personalizado • Contextualizado • Social • Formativo • Uso de herramientas y tecnologías adecuadas
Facilitación	<ul style="list-style-type: none"> • Expectativas claras • Preguntas apropiadas • Reconocimiento de cuestiones culturales

	<ul style="list-style-type: none"> • Retroalimentación oportuna, constructiva, específica y detallada • Actitud y compromiso de los estudiantes
--	---

Fuente: Carrillo & Flores 2020.

Además, se resalta en esta investigación que las herramientas utilizadas como el blog o foros en línea permitieron compartir las experiencias por medio de la narración, la práctica reflexiva y la cognición que mejoraron la habilidad de darse cuenta y llevar a cambios en la práctica. Aquellas interacciones que iban más allá de la mera descripción de las experiencias de campo tenían más probabilidades de promover un debate en profundidad entre los participantes y facilitar una reflexión de calidad. En términos pedagógicos parece obvia la necesidad de una visión integral y sólida de la pedagogía de la enseñanza en línea. Ir más allá de un enfoque instrumental de la enseñanza y el aprendizaje en línea e incluir en la ecuación sus dimensiones éticas, políticas y pedagógicas.

Esta investigación planteada por Carrillo & Flores coincide con la presente tesis en cuanto a la necesidad de retomar las experiencias docentes por medio de las narraciones como metodología clave para la construcción del conocimiento en la formación de los docentes. Sin embargo, el posicionamiento de mi investigación intenta describir el lenguaje de la experiencia de las docentes supervisoras para comprender, interpretar y reflexionar acerca de las orientaciones pedagógicas que emergen en el proceso de formación de la práctica docente.

De los estudios anteriores se extrae que el saber de la experiencia es un saber que se explora superficialmente desde un punto de vista epistemológico, teórico y praxeológico, por lo que surge la necesidad de profundizar sobre el saber de la experiencia que forma y transforma al ser humano en el accionar pedagógico tomando en cuenta diferentes lenguajes, significados y sentidos del acompañamiento que se da en la interacción con los otros en espacios de formación del estudiantado en entornos universitarios.

Asimismo, en los estudios anteriores se reconoce el uso de técnicas de recolección de información propias de la investigación cuantitativa que no se adentran en la interpretación y comprensión de los fenómenos subyacentes al saber de la experiencia. Por lo que las decisiones metodológicas se orientan a la reflexión, interpretación y comprensión indispensables para desarrollar los objetivos de esta investigación.

1.3 Justificación

El profesional docente en el ejercicio de su función sigue siendo uno de los principales promotores del proceso educativo. Así se desprende del (Programa Estado de la Nación, 2015) y las políticas educativas y marcos de acción de la Declaración de Incheon 2030 (UNESCO, 2016), donde se indica la necesidad de velar por la calidad de la formación docente e incentivar la capacitación permanente para garantizar la atención y educación temprana.

Al respecto, la Universidad de Costa Rica, como entidad formadora de profesionales en educación, se ha comprometido con la formación profesional docente al establecer un plan de estudios específico de las carreras de Educación Inicial y Preescolar, (Universidad de Costa Rica, 2020a, 2020b) cursos teóricos y teórico-prácticos. En la modalidad teórico-práctica existen dos cursos en los que se realizan prácticas profesionales supervisadas por docentes. Tienen el propósito de aplicar los conocimientos adquiridos durante el proceso de formación profesional en el contexto del jardín infantil con niños y niñas con edades desde 6 meses hasta 6 años.

Ahora bien, la supervisión de las prácticas profesionales es realizada por docentes que cuentan con un conocimiento y un saber producto de su experiencia. Sin embargo, estas experiencias advierten de la pertinencia de la consideración de las siguientes situaciones:

En primer lugar, en mi experiencia como coordinadora de prácticas profesionales supervisadas he advertido que las docentes desconocen o no

comprenden a cabalidad cómo y para qué se realiza esta labor, a pesar del proceso de inducción efectuado al inicio de su designación como docente supervisora.

Para explicar cómo se realiza el proceso de selección de la docente supervisora, se indica que primero el Departamento de Educación de la Universidad de Costa Rica coordina con los profesionales para que sean los encargados de seleccionar el personal que va a supervisar las prácticas docentes. Luego de la selección del personal, se realiza una sesión de inducción para que asuman las funciones que les corresponden; sin embargo, una sesión es insuficiente para las responsabilidades que se deben asumir como docente supervisora.

En segundo lugar, también producto de mi experiencia como coordinadora de las prácticas profesionales supervisadas, he advertido que la supervisión conlleva un trabajo sistemático y detallado del proceso de formación de la estudiante, pero este proceso se queda en la intimidad de la vivencia de ambas protagonistas: la docente y la estudiante. Es decir, la reflexión o crítica que se desarrolle en las supervisiones, por su nivel de complejidad y subjetividad, se queda propiamente en el mundo de las personas que la viven, y esa experiencia “no sale a la luz”, por lo que no es expuesta a los demás. Entonces, el conocimiento y saber pedagógico que está en las experiencias de las supervisiones no se comparte.

En tercer lugar, Contreras Domingo & Pérez de Lara (2013) y Sanjurjo (2002), advierten que las experiencias docentes son consideradas solamente como vivencias o anécdotas recordadas y vividas, conocimientos tácitos o implícitos que casi nunca se exponen a los otros porque aparentemente son teoría “de la calle”, que científicamente no es válida para la comunidad de investigadores que está en la universidad.

En cuarto lugar, desde el positivismo las experiencias docentes en supervisión han sido recopiladas de forma acumulativa, con criterios sumativos considerando la cantidad de años de servicio docente y la cantidad de experiencias coleccionadas Wen et al. (2011), como se muestra en el estado del arte.

En quinto lugar, también en el estado del arte se constató que existen pocas evidencias acerca de la sistematización de experiencias docentes en procesos de supervisión de práctica profesional, por lo que se desconoce de qué forma se entretrejen esas experiencias docentes y cómo se convierten en saberes (Ramírez, 2008; Chaves, 2016).

También algunas investigaciones como la de Zeichner (2010), llamada “Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad”, advierten que los jardines infantiles o “centros de prácticas” –como se les llama desde la universidad– son lugares para aplicar la teoría, pero es un concepto limitado, ya que los centros de práctica deben mirarse como unidades de aprendizaje donde se construye el conocimiento contextualizado en la realidad de lo que ocurre en las aulas, y no solamente que sea la universidad la que mantenga la hegemonía sobre la construcción, difusión y sistematización del conocimiento. Por tanto, más que ver a la universidad y al centro infantil como instituciones educativas separadas, ambas deben ser comunidades de interaprendizaje, en donde se tensionan y se problematizan las realidades pedagógicas y las relaciones teoría-práctica, práctica-teoría que permitan la generación de conocimiento en el campo de la educación.

Por otra parte, cabe mencionar que en las escuelas o los entornos de aprendizaje se producen saberes, hábitos y mandatos validados por una cultura institucional que legitima o naturaliza los intereses y propósitos de otros. Esta situación se refleja en las decisiones o normativas administrativas e institucionales que imponen y condicionan el quehacer de la docente supervisora y a la estudiante a prácticas profesionalizantes poco problematizadoras (Ramírez, 2008). Por lo expuesto anteriormente, la práctica profesional docente se constituye, en muchas ocasiones, en una repetición de orden prescriptivo e instrumental que no se alimenta del saber generado en la experiencia de las docentes supervisoras, y que tampoco se proyecta en la orientación pedagógica de las prácticas.

En este sentido, la supervisión de la práctica profesional con frecuencia se ejerce mediante actividades de control, medición y evaluación del desempeño de la estudiante Foucault (2008), por lo que resulta pertinente orientar las prácticas de las docentes hacia un acompañamiento pedagógico, para que no haya imposición de poder o control sobre el otro sino que, en su lugar, la formación hacia la estudiante permita acompañar, dialogar y reflexionar sobre las experiencias compartidas.

En sexto y último lugar, existe evidencia de que la práctica de las docentes en las supervisiones no constituye necesariamente un proceso de reflexión-acción, sino más bien una secuencia de actividades que limita a la docente y a su vez a la estudiante en función del programa de estudios, ya que no toma en cuenta los significados y los sentidos de la vivencia creadora de experiencia de las docentes en su quehacer profesional (N. Alfaro, & N. Vargas, comunicaciones personales, 27 de noviembre de 2017).

Para finalizar, los puntos enumerados permiten señalar que se desvaloriza la experiencia de las docentes supervisoras de la práctica profesional en el proceso de formación de las estudiantes de educación inicial en la Universidad de Costa Rica.

1.4 Problema de investigación

Por lo anterior, el problema de investigación que se plantea es el siguiente:

¿Cuál es la experiencia de las docentes supervisoras de la práctica en el proceso de formación de las estudiantes de educación inicial en la Universidad de Costa Rica?

1.5 Objetivos

1.5.1 Objetivo general

- Develar la experiencia de las docentes supervisoras en el proceso de formación de las estudiantes de educación inicial en la práctica docente.

1.5.2 Objetivos específicos

- Comprender la experiencia de las docentes supervisoras en el proceso de formación de las estudiantes de educación inicial en la práctica docente.
- Interpretar las orientaciones pedagógicas que emergen de la experiencia de las docentes supervisoras en el proceso de formación de la práctica docente.

Capítulo II: Marco teórico

El sendero recibido puede ser largo, escarpado y amenazador. Suele bordear el abismo, y se rompe cuando parece que va a llegar bajo el saliente de la roca, pico de un pájaro pétreo que hubiera devorado su propio pecho y, con él, este camino. La ligereza de la bestia lo salva con la metamorfosis de su cuerpo, pues que el mamífero puede hacerse como un pájaro: apegarse a la roca, deslizándose por ella como un reptil. Mas el hombre perdió hace un tiempo inconmensurable la plasticidad que permite la metamorfosis, que solo puede recuperar por una trabajosa educación, por una técnica adquirida sapientemente.

María Zambrano (2019b, p. 49)

Las situaciones de la vida de las que brota o va brotando el saber no son revelables siempre. Muy a menudo pertenecen a esa región del secreto; de lo que, por delicadeza o por motivos morales, nunca podrá ser revelado. De otra parte está lo inefable, lo que no encuentra palabras ni forma alguna de decirse, que es el signo de los sucesos más hondos e íntimos, esos que se nombran [como] «el fondo del alma». Para ellos raramente se encuentra la palabra, y si se encuentra es por el camino indirecto del arte y de la poesía.

María Zambrano (2019b, p. 106)

La educación sigue siendo un tema apasionante y esencial para la formación de estudiantes que serán maestras. Por ello, este fragmento me advierte que el camino de la investigación educativa tiene amplias posibilidades de cambios, que puede ser escabroso y oscuro y en algunos momentos se ensancha y se allana, mientras se hace camino donde casi siempre resulta algo que va más allá de lo

inmediato y superficial. Que tiene sendas profundas, con un poco de aventura y de vocación a la vez.

A continuación, se presenta un conjunto de apartados temáticos con los cuales procuro clarificar los abordajes conceptuales y teóricos de aspectos fundamentales de esta investigación, que necesariamente me remiten a discurrir por imprecisiones, ambigüedades y búsquedas de consensos que me permiten poner en diálogo las cuestiones fundamentales del análisis y discusión presentados en el capítulo IV de este estudio.

Algunos de estos ejes temáticos son: educación e intencionalidad pedagógica, perspectivas teóricas y epistemológicas relacionadas con la teoría de la educación, teorías de la educación en el contexto de la educación inicial, teorías de aprendizaje en el contexto de la educación inicial, la experiencia educativa, práctica educativa, práctica docente, experiencia docente, práctica supervisada, práctica supervisada docente, práctica pedagógica y la educación, pedagogía y práctica profesional, los cuales revelan los grandes apartados del marco teórico.

En definitiva, estos referentes conceptuales y teóricos representan la base del posicionamiento que asumo en términos de la concepción de la educación, la pedagogía y la práctica profesional.

Es importante aclarar que la elaboración del marco teórico fue un proceso recursivo que implicó construcciones epistemológicas y teóricas que se entretajeron al leer y releer las conversaciones, notas de campo, observaciones y grupos de discusión, todo lo cual se convirtió en estructuras de búsqueda de información de texto y de sentido que dieron sustento teórico, interpretación y comprensión al capítulo VI de este estudio.

2.1 Educación e intencionalidad pedagógica

Actualmente se han desarrollado diversas conceptualizaciones de lo que se entiende por educación. Por ello, realizaré agrupaciones de diversas definiciones con el fin de unir criterios y encontrar puntos de partida para desarrollar un posicionamiento.

Según García & García del Dujo (1996), las primeras definiciones se refieren a la educación como ese proceso ideal de formación, evolución y desarrollo que se pretende para el ser humano. En este sentido, se puede detectar que el proceso implica un conjunto de acciones que tienen que ver con la constitución o naturaleza del ser y con el perfeccionamiento que se pretende hacer de él.

Además, se podría pensar que el perfeccionamiento lleva a una “buena educación”, o podría también llevarnos a una “mala educación” o a una deformación. Ante ello, se puede decir que la educación, más que pensar en categorías de juicios, está relacionada con la transformación del ser humano.

Otro grupo de definiciones se refiere a la educación como los procesos de intervención o de influencia que ejercen los agentes educativos en los procesos educacionales, donde frecuentemente se observa una relación asimétrica entre estudiante-docente, niño-adulto. En este ámbito se denotan las instituciones del Estado que asumen la función social que les corresponde:

“cuando se generaliza la importancia de la acción comunicativa asimétrica, cuando crece la importancia de las instituciones educativas o cuando los Estados asumen esa importancia social convirtiendo objetivos educativos en contenidos de bienes y servicios públicos y aparecen los denominados sistemas de enseñanza”. (García & García del Dujo, 1996, p. 49)

Este conjunto de definiciones se acerca más a la educación formal e institucionalizada por el Estado, con una estructura de roles sociales y de jerarquía que se asumen en el fenómeno educativo.

En un tercer grupo, a criterio de García & García del Dujo (1996), se resaltan las definiciones que dan paso a la intencionalidad y a estar conscientes de una situación como elemento fundamental para entender la educación, pero básicamente, centradas en la acción del educador en relación con el contexto como agente de transformación o influencia en los otros. También se critica aquellas definiciones que se centran en las potencialidades y el desarrollo perfectible del ser humano desde su individualidad y expone que el fin de la educación es la relación entre los eventos la vida personal de cada individuo y el conjunto de creencias, prácticas o tradiciones de tipo colectivo a las que pertenece cada uno.

En las categorías presentadas se puede observar una relación unidireccional del adulto o docente hacia el niño o estudiante, en un contexto social que promueve una influencia o intervención educativa de uno sobre el otro. Ante esta situación se puede decir que la educación requiere ser y estar en el contexto que le corresponde; se debe acotar que el ser humano, por su condición, se forma y aprende en convivencia con los otros.

Se admite que las definiciones mencionadas se posicionan dentro de una educación prácticamente institucionalizada y formal. No obstante, se debe recordar que existen múltiples experiencias que recibieron las personas, ya sean de instrucción, enseñanza o de transmisión, y fueron procesos importantes para el desarrollo del ciclo de vida; sirvieron para transformar los proyectos de vida.

Por ello, se puede decir que el proceso educativo está vinculado al ser humano y a su interrelación con los otros, lo cual facilita el acontecimiento real, capaz de transformar a la persona, porque ante todo se comparten espacios de diálogo, saberes, conocimientos y sentimientos, en un ambiente cultural y socialmente diverso. Ante esta premisa se expresa que “la realidad de la vida cotidiana se me presenta además como un mundo intersubjetivo, un mundo que comparto con otros. Esta intersubjetividad establece una señalada diferencia entre la vida cotidiana y otras realidades de las que tengo conciencia” (Berger & Luckmann, 2001, p. 40). Este proceso llamado educación, además de que involucra a los otros, invita al docente a comprender sus realidades y distintos modos de

experimentar la vida, y con ello el fenómeno educativo que le compete a cada persona.

Acercarme a la educación desde la mirada al otro me permite posicionarme en la idea de la experiencia no solo como una actividad llevada a cabo en una clase, o aquella cantidad de años acumulados de experiencia en un trabajo. Más que eso me refiero a un acontecimiento que traspasa toda posibilidad de ser solo un simple acervo de sensaciones o recuerdos Merleau-Ponty (1994), porque la acción de educar es congruente con una apertura al intercambio, al diálogo, a la búsqueda de lo que se oculta o al camino, que implica personalmente o colectivamente al docente. Es tratar de comprender y evocar la riqueza de experiencias sin que estén encapsuladas o fosilizadas, sino experiencias vividas en la situación temporal que corresponde. Por ello, la educación invita al docente a relacionarse con el mundo, con los otros y consigo mismo, para que se muestren las realidades que se espera sean develadas en experiencias educativas.

Al referirse al sujeto en la educación se devela un sujeto que va al encuentro del otro, está en vigilia ante lo que acontece, está abierto a escuchar con sensibilidad y dispuesto a dialogar. Este sujeto en espera de ese acontecimiento está en total apertura a aprender, aunque tenga saberes y conocimientos anticipados; se desviste rápidamente de lo preestablecido para vivir, encontrar o dudar de lo que le acontece. “Lo real no es lo que está enfrente, lo que está ante nosotros, sino lo que nos afecta, lo que nos pasa. El deseo de realidad, entonces, sería un *deseo de acontecimiento*” (Larrosa, 2009b, p. 3). El sujeto no se cosifica ante el acontecimiento, sino más bien se entrelaza con lo que le ocurre, está casi ansioso de conocer lo que vendrá y cuál es la novedad para ir a su encuentro.

Plantearse el sujeto de la educación es plantearse el sujeto de la experiencia, pero no la experiencia como una actividad. “Aquí se insiste en la necesidad de una situación empírica real como la fase inicial del pensamiento” (Dewey, 1998, p. 136). Es decir, se trata de un sujeto distante que solo actúa con base en sus pensamientos: “la memoria, la observación, la lectura y la comunicación son todos caminos para lograr datos” (Dewey, 1998, p. 139).

Ante lo anteriormente propuesto, estoy en contra del pensamiento racionalizado de lo que es el sujeto. Más bien quiero un sujeto que se involucre en lo que hace, comprometido a dimensionar sus ámbitos de encuentro en las propias vivencias educativas, un sujeto abierto a lo que le sucede y compenetrado en el presente y en el devenir.

Ahora bien, referirse a la pedagogía como ciencia posee dos polaridades: una relacionada con la construcción científica de los conceptos y la otra que corresponde con la praxis referida a los medios y obstáculos que se resuelven en la educación (García & García del Dujo, 1996). Esta segunda polaridad sobre la aplicabilidad de la pedagogía resalta la necesidad de utilizar otras ciencias auxiliares como la psicología, que se encarga del estudio de los comportamientos, percepciones o sensaciones del ser humano en un contexto social e individual. Del mismo modo, la filosofía se encarga de reflexionar críticamente acerca del ser humano y de su existencia en el mundo. Pero si la pedagogía es ciencia ¿por qué se tiene que justificar con otras ciencias? Es el dilema que se plantea de la ciencia pura y las ciencias aplicadas. A pesar de que la pedagogía sea una ciencia y pretenda desempeñarse como autónoma, también se visualiza una interacción con otras disciplinas. Es decir, esta polaridad, aunque está presente, devela que la pedagogía, al aplicarse a la educación, debe reflexionar, teorizar y proponer con ayuda de otras ciencias que interactúan en la formación como correlato de la educación (García y García del Dujo, 1996).

Así, cuando se habla de la educación, del sujeto y todas aquellas interrelaciones posibles que pueden acontecer en las experiencias, se busca atraer a esta relación la intencionalidad pedagógica, la cual se encarga de establecer intencionadamente (consciente o inconscientemente) aquellos significados que se producen en ese transcurso de situaciones o prácticas educativas que suceden en los salones de clases. Al respecto, se expresa lo siguiente:

“Y la preocupación pedagógica por la educación estriba en preguntarse por esta tensión, con el deseo de iluminar algo del sentido de la educación, algo de la forma en que las prácticas, las acciones concretas, las relaciones

educativas nos conducen a preguntarnos por la cualidad educativa de las mismas, su realización o su frustración, sus posibilidades y sus límites”. (Contreras Domingo & Pérez de Lara, 2013, p. 39)

Esa tensión que se produce entre educación e intencionalidad pedagógica es la pregunta que como educadora me hago diariamente en mi labor. Ante ello, se agrega que el adulto educador posee ciertos conocimientos y saberes que aprende a través de la experiencia y que le ayudan a entender, o al menos a preguntarse, qué sucede o por qué sucede esta tensión. Las intenciones de los niños son diferentes; ellos tratan de vivir sus experiencias al demostrar sus gustos, inclinaciones, sensibilidades y formas de ser. Ante ello, la persona docente debe respetar lo que son el niño y la niña, y comprender lo que están diciendo para fortalecer o acompañar las intenciones positivas. Para esta investigación como docente supervisora, me centro en ambientes y espacios educativos para vivir la experiencia de penetrar en la vida del otro con una intención de receptividad que le incumbe y compenetra (van Manen, 1998).

En sí, la pedagogía construye caminos de entendimiento, crea puentes de encuentro, establece fronteras de pensamientos y da sentido a los acontecimientos que están presentes en la cotidianidad educativa. El educador se abre al mundo y a formar todas esas interrelaciones posibles entre la pedagogía y su intencionalidad, entre ciencia y reflexión. La intencionalidad pedagógica colabora y entrelaza las experiencias que toman sentido y dan razón del fenómeno educativo:

“Así, una pedagogía centrada en la idea de experiencia, en la aspiración a que toda vivencia pueda abrirse a la posibilidad de una experiencia, a la oportunidad de un acontecimiento en el que todos estén implicados en su subjetividad, que deje huella, supone una apertura a la relación de intercambio a partir de lo que cada uno tiene de propio”. (Contreras Domingo & Pérez de Lara, 2013, pág. 35)

2.2 Teoría de la educación

A continuación, se presenta un marco general de conceptos fundamentales que se recogen en la trayectoria investigativa, para poder entender elementos referentes a las perspectivas teóricas y epistemológicas, los cuales son:

2.2.1 Teoría

Las teorías son construcciones con su propio dominio de referencia (Feyerabend, 1986). Es decir, son un conjunto de esquemas conceptuales, proposiciones y sistemas de enunciados que los seres humanos construyen en relación con núcleos problematizadores que articulan y sistematizan el conocimiento y los saberes, con el fin de comprender, explicar, demostrar y predecir los hechos y fenómenos del mundo. Por lo tanto, la teoría es de carácter general, contrastable, inacabada y cambiante: evoluciona y se enriquece (Koyre, 2007; Kuhn, 1971; Lakatos, 1983; Popper, 1980).

2.2.2 Teoría de la educación

García y García del Dujo (1996) consideran que la teoría de la educación puede tener varias acepciones: La primera acepción refiere a la organización simbólica y conceptual con la que el ser humano habitualmente toma sus decisiones educativas. La segunda acepción tiene que ver con una representación intelectual formada con materiales heterogéneos, con la que los profesionales de la enseñanza interpretan y comprenden situaciones pedagógicas específicas. La tercera acepción refiere a las organizaciones de conceptos educativos construidas para la aplicación de criterios y reglas de la epistemología a los campos de objetos del conocimiento educacional.

En el primer caso, se estudia la tradición pedagógica de la cultura o lo que podría denominarse “espacios de la calle”. En el segundo caso se estudian las teorías personales de los encargados educativos, lo que se conoce como “espacios de pensamiento de la profesión”. En el tercero se intenta construir ciencia en espacios de la academia. Estos tres casos pueden estar diferenciados o

interrelacionados entre sí mediante procesos mentales, intuitivos o partiendo de información previa, pero siempre enfocados en el fenómeno educativo.

Con base en lo anterior para esta investigación la teoría de la educación refiere a organizar, producir, interpretar, ordenar y elaborar un cuerpo de conceptualizaciones, proposiciones y enunciados para emitir juicios, razonamientos o intuiciones relacionados con las acciones, acontecimientos o situaciones reales que suceden en los fenómenos educativos en donde están involucrados e interrelacionados los actores sociales y los objetos materiales.

2.2.3 Disciplina

Para Fourez, la disciplina es “un enfoque de presupuestos y de conocimientos ligados a una comunidad científica que, por una parte, se reconoce a sí misma como tal y, por otra, es reconocida como tal en torno a un objeto que ella construye” (2008, p. 15). Además, Gadamer en relación con la utilidad y sentido de la disciplina agrega:

“Es disciplina lo que necesitamos los investigadores para no perder nunca de vista las fronteras de lo que sabemos y lo que al final precisamos para permanecer fieles a la propia historia de Occidente, que, con la insaciable sed de saber que la distingue, desde sus inicios aceptó enseguida la responsabilidad de defender siempre al ser humano en las capacidades cada vez más poderosas de la humanidad”. (Gadamer, 1990, p. 99)

Para efectos de esta investigación, *disciplina* se concibe como una forma de organización de los conocimientos y saberes de carácter histórico y científico, que refiere a los modos de abordar un objeto o campo de estudio, considerando el espacio activo y evolutivo de la realidad humana que se quiere conocer, en la cual se identifican conceptos, métodos, lógicas, procedimientos y un lenguaje técnico particular para apropiarse de estos y dar validez a este campo de estudio (Ospina, 2004). En este sentido, la educación se reconoce como una disciplina que representa una organización de conceptos, métodos y lógicas de aspectos relativos

al ser humano, instituciones educativas, programas institucionales y a la sociedad (García & García del Dujo, 1996), en un proyecto político y de humanidad (Arendt, 1996; Freire, 2008).

2.2.4 Saber

En palabras de Zambrano, el saber es “el imán del pensamiento, una vez logrado se acumula y se alza como pasado frente al hombre⁵” (Zambrano, 2019b, p. 105). “Es algo que nace de una pasión, es decir, de un padecer la verdad de la vida antes de que se presente, de haberla concebido como todo lo que se concibe antes de que nazca. Y por eso, justamente, nace” (Zambrano, 2019a, p. 531).

Longobardi & Migliavacca en *El perfume de la maestra* mencionan que el saber es “el órgano de la percepción de la relación (..) es el lugar de la apertura a la trascendencia (...) el paso de la razón al corazón (...)”. Además, agregan: “Puede representar una importante mediación entre el saber científico tradicional, universal, desencarnado y la experiencia común del mundo, es decir con el saber encarnado y relacional” (Longobardi & Migliavacca, 2004a, pp. 6, 8).

Para esta investigación el saber es la experiencia ontológica del ser humano en el mundo al pensar y hacer acerca de una necesidad vital y no científica, pero sí legítima, que es imborrable e inacabada. Además, el saber posee una actitud simbólica representada por medio de los gestos o palabras que involucra la corporeidad. Este se plasma en las ideas, creencias y pensamientos que sirven para narrarse, revivirse y transmitirse (Contreras Domingo & Pérez de Lara, 2013; Larrosa, 2009a; Ortega y Gasset, 1966).

2.2.5 Conocimiento

Según Fourez, “Los conocimientos son siempre maneras de ver ligados a un lugar y a una perspectiva” (2008, p. 85). Con base en lo anterior, el conocimiento es la facultad que tiene el ser humano para aprehender de los objetos y del mundo

⁵ Léase, para esta investigación, “ser humano”.

que le rodea por medio del interés, la atención, la razón, los sentidos, las relaciones con los objetos y las circunstancias.

Por tanto, para esta investigación el conocimiento se construye en la mediación entre sujeto, objeto y lenguaje reconociéndose la existencia de conocimientos parciales o totales.

En este sentido, la mediación se entiende como procesos en los que interaccionan artefactos (palabras/textos) sujetos (experiencias) y signos (negociación de valores y significados). Para representar esta mediación se expone el siguiente gráfico tomado de (Daniels, 2003, p. 32).



FIGURA 1.1 LA REPRESENTACIÓN TRIANGULAR BÁSICA DE LA MEDIACIÓN

Reproducido con autorización del editor de Michael Colé, *Cultural Psychology: A Once and future Discipline*, Cambridge, MA, Harvard University Press, copyright © 1996 by the President and Fellows of Harvard College

2.2.6 Epistemología

Esta se refiere a

“¿Cuál es la naturaleza de la relación entre el que conoce y lo conocido? ¿Cómo se conoce?... ¿Cómo se puede conocer y comunicar el conocimiento? ¿El conocimiento se puede adquirir o es algo que se debe experimentar personalmente? ¿El investigador debe

adoptar una posición objetiva y externa y usar los métodos de las ciencias naturales, o considerar al conocimiento como algo subjetivo, personal o único lo que supone un rechazo de los métodos físicos-naturales?”. (Sandin Esteban, 2003, pp. 29–30)

La epistemología tiene como objeto esa generación del conocimiento que se sostiene a sí misma o que acompaña alguna disciplina en su especificidad. Se encarga de profundizar cómo el ser humano produce el conocimiento con el interés de transmitir, comprender, relacionar, cuestionar y explicar los fenómenos del mundo, las esencias, causas y límites (Jaramillo Echeverri, 2003).

2.2.7 Perspectiva epistemológica

Tiene que ver con “una forma de comprender y explicar cómo conocemos lo que conocemos: ¿Qué tipo de conocimiento obtenemos en una investigación? ¿Qué características tendrá ese conocimiento? ¿Qué valor puede otorgarse a los resultados obtenidos?” (Sandin Esteban, 2003, p. 47). Por lo anterior, la perspectiva epistemológica refiere a un posicionamiento que trata de explicar qué es y cómo se conoce lo que se conoce.

2.2.8 Perspectiva teórica

Se trata de una “aproximación y explicación de la sociedad y el mundo, y fundamenta una serie de supuestos que los investigadores asumen e incorporan al método seleccionado” (Sandin Esteban, 2003, p. 45). Por lo anterior, la perspectiva teórica refiere a un posicionamiento o modo de entender el mundo basado en teorías, con el fin de que estos supuestos dados se armonicen con el método determinado.

Estas conceptualizaciones expuestas anteriormente ofrecen una trayectoria de significados que develan un espacio de encuentro entre la teoría de la educación y los diversos conceptos asociados a esta. Seguidamente, se exponen algunas perspectivas teóricas y epistemológicas relacionadas con la teoría de la educación.

2.3 Perspectivas teóricas y epistemológicas relacionadas con la teoría de la educación

2.3.1 Humanismo

Es una perspectiva ontológica, antropológica y filosófica referente a la naturaleza, existencia y experiencia del ser humano tanto en el plano individual como colectivo en la sociedad. Esta perspectiva orienta las acciones en torno a los valores, el bien común y la responsabilidad social (Hoyos Vásquez, 2009; Rousseau, n.d.).

2.3.2 Constructivismo

Es una construcción teórica y epistemológica centrada en los procesos mentales individuales que realiza el ser humano para construir el conocimiento, que toma en cuenta las experiencias previas y la relación con el mundo para la generación subjetiva de significados (Coll, 1996; Sandin Esteban, 2003).

2.3.3 Construccinismo

“El construccionismo dirige su atención hacia el mundo de la intersubjetividad compartida, y la construcción social del significado y el conocimiento, hacia la generación colectiva del significado tal y como se perfila por las convenciones del lenguaje y otros procesos sociales” (Sandin Esteban, 2003, p. 49). Así, el construccionismo refiere a una perspectiva teórico-epistemológica llamada también “construccionismo social”, en la cual el sujeto construye el conocimiento por medio de redes de significado colectivas y con múltiples lenguajes (Coll, 1996; Crotty, 1998; Sandin Esteban, 2003).

2.3.4 Complejidad

Es un sistema de pensamiento y espacios cognitivos dinámicos en constante formación, configuración y transformación que transitan entre el orden y el desorden, como unidades vinculares heterogéneas que evolucionan, son permeables, multidimensionales y se mueven. Es decir, “dan cuenta de los fenómenos no lineales, autorreferentes y autopoieticos implicados en la percepción y en la producción de sentido y conocimiento” (Najmanovich, 2008, p. 18). El sujeto se concibe como una unidad heterogénea, sensible, abierta y en devenir, dispuesta a otras formas de encontrarse, conocer, mediar, actuar, hacer y deshacer en, con, junto y contra el colectivo o entramado relacional en el cual convivimos. Es en este espacio colectivo en donde se piensan y legitiman los conocimientos y saberes (Najmanovich, 2008).

En esta misma línea se presentan algunas teorías de la educación en el contexto de la educación inicial.

2.4 Teorías de la educación en el contexto de la educación inicial

Para poder referir a las teorías de la educación inicial es pertinente aclarar el concepto de *educación inicial*, pero primero me ocuparé del término “educación”.

2.4.1 Educación

Es una palabra que procede del latín, específicamente de dos verbos: *educare* que significa criar, nutrir, alimentar, y *educere* que significa sacar, hacer pasar algo desde dentro hacia fuera (Casares García, 2016). Ambos verbos expresan un acontecimiento, un encuentro, una relación o un vínculo intelectual, ético, estético, poético y político que sucede entre dos personas en donde, a través de la palabra, el pensamiento y las acciones se convierten en sujetos que orientan el curso de las existencias (Bárcena, 2018). Al respecto, Arendt (1996) se refiere a

la educación como la acción de dar algo a alguien que no lo posee, entendida la acción como natalidad y pluralidad y su efecto como conflicto de intenciones y voluntades, en la responsabilidad de un proyecto de humanidad.

Ahora bien, es necesario indicar que la educación inicial refiere a un sujeto (el niño) a unas prácticas y a un contexto (jardín infantil o escuela) que delimitan su campo de estudio.

2.4.2 Niñez

En primer lugar, en relación con el sujeto de la educación inicial resulta pertinente aproximarse al concepto de niñez y su evolución histórica, social y cultural:

- **Perspectiva psicobiológica:** Conjunto de personas que se encuentran en la primera etapa de vida. Este concepto está delimitado por las etapas, ciclos o niveles según crecimiento y desarrollo por edades.
- **Perspectiva ideológico-social:** Agrupación construida cultural y socialmente, que ha desarrollado el ser humano como concepción acerca de sí mismo y que ha institucionalizado. Esta construcción inicia con percepciones de un niño o niña “desvalido e indefenso” que la sociedad tenía que ayudar y cuidar, pasando luego por una visión de bondad, angelical e idealizada. Y finalmente se da el reconocimiento como sujetos, pero desde un posicionamiento de sujeto inacabado, incompleto que debe ser llenado o completado.
- **Perspectiva desde los derechos de los niños:** La niñez es considerada como sujetos con voz, derechos y pensamiento propio, postura que ha estado expuesta a ser una utopía o una realidad ingenua, ya que es ejercida arbitrariamente por los adultos y por el control de programas institucionales (López, 2006).

Sin embargo, para esta investigación se considera que este término no solamente debería estar asociado a etapas o líneas de tiempo o en términos de cambios de época Kohan (2009), sino también debería ser comprendido como irrupción, búsqueda del lenguaje, devenir, con la condición propia del ser humano, en relación con los otros y el mundo.

Al respecto, Kohan expresa: “la niñez, más que una etapa de la vida, es una posibilidad, una potencia, una fuerza vital, un modo de la experiencia humana del mundo” (2009, p. 20).

En este caso, el niño o niña es una persona que es y no lo que debe ser, porque crea, juega, inventa, diversifica, revoluciona, quiere conocer y explorar el mundo, irrumpe con lo inesperado en un devenir niño y hace visible una nueva posibilidad. “Los niños me liberan del aburrimiento de una realidad ya completamente escrita, descifrada, encasillada” (Longobardi & Migliavacca, 2004a, p. 15).

En segundo lugar, en relación con las prácticas la educación inicial considera:

- La noción de crianza es el conjunto de creencias y de prácticas de carácter familiar, religioso y cultural que implican un sistema de valores. Estas acciones se refieren a formas de alimentar, nutrir, atender y cuidar al otro para su supervivencia (Rodrigo et al., 2013).
- La noción de cuidado es un entrettejido de prácticas relacionales que se realizan para conservar, preservar, reparar y tomar conciencia de las necesidades del otro con la intención de disponerse a atender esa necesidad de la mejor manera posible. Estas prácticas relacionales implican el cuidado de las personas, de los objetos y del mundo, por lo que pueden variar de una cultura a otra. Según Gilligan, “La ética del cuidado nos guía para actuar con cuidado en el mundo humano y recalca el precio que supone la falta de

cuidado: no prestar atención, no escuchar, estar ausente en vez de presente, no responder con integridad y respeto” (Gilligan, 2013, p. 34).

- La noción de formación refiere a la posibilidad que tiene el ser humano de construir su propia existencia desde perspectivas antropológicas, históricas, filosóficas, éticas y estéticas con el fin de transformarse a sí mismo y al otro (Gadamer, 2003).

En tercer lugar, en relación con el contexto de la educación inicial se exponen algunas de las condiciones que dan origen a la institucionalización y a la definición de un programa institucional:

- Las condiciones económicas e ideológicas que llevaron a las familias, principalmente a la mujer a insertarse en la estructura productiva y a buscar un apoyo complementario para la crianza de su hijo.

- Las ideas impuestas desde la cultura por parte de las personas que conformaban las clases media y alta con el fin de favorecer condiciones específicas de educación y socialización (institutrices, cuidadoras, niñeras o amigas) para evitar el “abandono o vagabundeo” de los niños y niñas por las calles (Chavarría, 1993; Sacristán, 2010).

- La incorporación de las ideas pedagógicas de Friedrich Fröebel en Alemania en el siglo XIX, quien promueve un carácter educativo menos asistencial e instructivo y más propio de la educación infantil.

Esta conformación histórica de instituciones y programas de educación inicial cumple una triple función:

- Fortalece la idea de la atención, cuidado y educación al cultivar, alimentar y nutrir las destrezas y habilidades de la niñez.

- Colabora con la mujer que trabaja para su realización profesional y en la economía, aunque esto ocasione un desgaste psicológico

y emocional en términos de responsabilidades asumidas tanto en las labores del hogar como en el trabajo.

- Fortalece los mecanismos ideológicos para el cumplimiento de los intereses de las clases dominantes o sociedades de consumo, en donde interesa más lo que se sabe o produce y no lo que se es.

2.4.3 Conceptualización de la educación inicial

En el contexto costarricense la educación inicial se conceptualiza como “el proceso educativo que se ubica en el primer nivel del sistema educativo costarricense, y procura, en colaboración con la familia y la comunidad, potenciar el desarrollo integral, pleno y armónico de los niños y las niñas cuyas edades oscilan entre los cero y los seis años” (Universidad de Costa Rica. Departamento de Educación. Diseño Bachillerato en Ciencias de la Educación Inicial. Actualización 2018, pág. 19. Documento sin publicar).

Por lo anterior, en esta investigación resulta ineludible el cuestionamiento y la reflexión crítica sobre la concepción de la educación inicial como un fenómeno complejo que debe reconsiderar las nociones de sujeto y de programa institucional que siguen lógicas psicobiológicas e ideologizadas.

En este sentido, la educación inicial debe valorarse como el conjunto de experiencias que se originan y se suscitan en la niñez a partir del reconocimiento, la relación con los otros y el mundo de la vida, con la intención de cultivar la condición humana. Lo que supone, en términos del programa institucional, una labor de crianza, cuidado, formación, respeto, cooperación y vínculo afectivo entre los niños, los maestros, la familia y el entorno comunitario.

2.4.4 La formación docente en educación inicial

Se refiere a un conjunto de acciones educativas intencionales que suponen un proceso de intervención con personas adultas que interactúan entre sí y que tiene como objeto de estudio la educación inicial.

Las interacciones entre sujetos y objetos de estudio se configuran socialmente desde la perspectiva del programa institucional y desde la perspectiva de la concepción del sujeto de la educación.

En primer lugar, el programa institucional establece un plan de estudios en el cual se determinan los principios, la estructura y organización de los contenidos del proyecto educativo. Así como los saberes, conocimientos, habilidades y actitudes del proceso de formación que debe seguir la persona estudiante durante un tiempo y espacio determinados para su profesionalización.

En segundo lugar, la concepción del sujeto implica la relación de este consigo mismo, con los niños, con las familias y con otros en un devenir de intervención y mediación en el que se forma y se transforma (Gadamer, 2003).

Dentro de esta investigación es pertinente cuestionarse y reflexionar acerca de la intencionalidad y de cómo se interviene y se media en el proceso de formación docente en educación inicial, para que ambos procesos (formación y educación) coexistan en un mismo sentido. Al respecto, Bárcena y Mèlich argumentan: “La acción educativa es la construcción del relato de una identidad, el relato de la vida” (2000, p. 81).

2.4.5 Montessori

Es un método pedagógico aplicado a la educación infantil de carácter científico empírico analítico, basado en la fundamentación biológica, antropológica, psicológica experimental, pedagógica y religiosa. Sus antecedentes son las escuelas de pedagogía científica de los siglos XIX y XX. En este método, la

educación es un proceso natural que se desarrolla espontáneamente en el ser humano.

La función del maestro es observar e iniciar los métodos experimentales, preparar y disponer el ambiente con materiales diseñados para controlar el error en el uso. Además, es un guía que sigue un programa preciso en el proceso educativo.

La persona estudiante es el centro de la educación, constructora de la personalidad humana, capaz de absorber los conocimientos, instruirse y desarrollarse mentalmente. De modo que la actividad individual es la facultad que potencia por sí sola el desarrollo desde el nacimiento y con mayor intensidad en los tres primeros años de vida (Montessori, 1986).

2.4.6 Waldorf

La educación Waldorf es una corriente pedagógica basada en la teoría de Rudolf Steiner en la cual la base filosófica es la antroposofía, que tiene como objetivo el autoconocimiento y la renovación espiritual del ser humano. Además, está vinculada a disciplinas como las artes, la agricultura, la medicina, la filosofía, la sociología y la economía desde una visión holística del ser y el mundo. Esta educación está basada en un profundo conocimiento de la naturaleza humana y se adapta a las distintas fases evolutivas del ser humano. El propósito de esta educación es formar seres humanos libres y capaces de comunicar, decidir y dirigir su propia vida. Una de las alternativas pedagógicas y metodológicas que se propone es proporcionar a los niños un ambiente físico con peculiaridades estéticas utilizando la música, los trabajos manuales y las creaciones artísticas como formas de expresión y juego que tenga sentido para estos. La educación de orientación antroposófica está organizada en tres etapas o septenios (abarcen siete años cada una): de 0 a 7 años, de 7 a 14 años y de 14 a 21 años. En el primer septenio la cualidad anímica predominante es el querer o la voluntad, en el segundo el sentir, y en el tercero el pensar. En estos primeros años del primer septenio, se alcanzan

tres hitos evolutivos de gran relevancia que son hablar, caminar y pensar (Quiroga Uceda & Igelmo Zaldívar, 2013).

2.4.7 Pedagogía crítica

Uno de los representantes de esta pedagogía es Paulo Freire. Esta corriente pedagógica tiene un fuerte carácter político; propone la formación y transformación de los sujetos reconociendo la dualidad opresión-emancipación, para la construcción de una conciencia crítica.

El educador es progresista y da sentido político a su acción formativa, crítica y transformativa mediante la problematización de la realidad (Freire, 2011; Kohan, 2020; Pinto Contreras, 2017).

El estudiante se concibe como un sujeto histórico, el cual es llamado a trabajar en la transformación de la realidad personal y social mediante procesos dialécticos de concientización, problematización, acción, reflexión y praxis. También es impulsor del pensamiento crítico, el diálogo y la participación en movimientos emancipatorios.

2.4.8 Victoria Peralta Espinosa

Es una propuesta curricular integral dirigida a los jardines infantiles en América Latina que se basa en la pertinencia y sensibilidad cultural que tiene como propósito favorecer el desarrollo integral de los niños de acuerdo a la realidad de cada uno. Además, se plantea que en los primeros años de vida la intervención educativa temprana puede garantizar un impacto positivo en los ámbitos neurológicos, sensoriales, afectivos, psicológicos y sociales, ya que estos componentes básicos potencian el desarrollo humano e integral de los niños, por lo que nutren la teoría y la práctica pedagógicas en docentes de educación infantil.

El docente es el profesional que colabora como agente y ejecuta los roles o funciones que se le son asignados en la propuesta curricular. El estudiante, a su vez, es concebido como sujeto de derechos desde el nacimiento, capaz de ser y aprender en todo momento (Peralta, 2005)

Finalmente se presentan las diferentes teorías de aprendizaje que están vinculadas con la educación inicial.

2.5 Teorías del aprendizaje en el contexto de la educación inicial

2.5.1 Conductismo

Refiere a una perspectiva teórica y psicológica que estudia y mide el comportamiento observable de las personas y las relaciones que producen entre sí. También es conocido como “conductivismo” y pertenece a las teorías asociacionistas. En esta perspectiva se utiliza el método experimental y la observación directa, y enarbola el argumento de que en las conductas observables suceden estímulos, respuestas y refuerzos que derivan en un cambio conductual y finalizan con el aprendizaje. Así, las respuestas que producen consecuencias satisfactorias permiten que las personas se adapten a los contextos, aprendan y acumulen aprendizajes, y las que producen consecuencias insatisfactorias no se aprenden y se eliminan. Es decir, las respuestas se pueden analizar objetivamente. Algunos representantes de esta postura y sus derivaciones son: John B. Watson, Iván Pávlov, Burrhus Frederic Skinner, y Edward Thorndike (Schunk, 2012).

2.5.2 Constructivismo

Es una perspectiva psicológica y filosófica que explica cómo las personas forman o construyen lo que aprenden y comprenden con base en la propia

experiencia. De esta manera, el conocimiento adquirido por la persona no es una imposición desde el exterior, sino que se forma dentro de ella, con base en sus creencias o en las experiencias previas, de las cuales difiere a medida que interactúa en las diversas situaciones. El constructivismo permite que el docente y los estudiantes se involucren de manera activa en el aprendizaje al proporcionarles experiencias que desafíen sus pensamientos y retos para reorganizar sus ideas y creencias. Esta perspectiva está presente en las teorías de Piaget y Vygotsky, y actualmente es utilizada para la enseñanza y el aprendizaje (Schunk, 2012).

2.5.3 Jean Piaget

Se basa en una perspectiva epistemológica que se pregunta acerca de cómo se pasa de un estado de menor conocimiento a un estado de mayor conocimiento en el niño utilizando el método clínico. La construcción del conocimiento se explica desde la psicología genética (en la que se combinan la psicología y las leyes del comportamiento humano) y la lógica con las leyes generales del conocimiento, para la comprensión de los sistemas cognoscitivos, las justificaciones y las razones del sujeto. Es decir, el sujeto que conoce se concibe como un sujeto epistémico, que tiene como objetivo encontrar lo común a todos los sujetos que conocen, en el mismo nivel de desarrollo (Fau, 2011).

2.5.4 Lev Vygotsky

Plantea una perspectiva teórica, epistemológica que se encarga de estudiar los aportes de la psicología al campo de la educación. Este autor es el principal representante de las ideas que sustentan la psicología histórico-cultural, la cual da a conocer la relación dialógica existente entre el individuo y su contexto como elementos fundamentales que intervienen en la constitución de la mente humana y la apropiación de la experiencia al interactuar con el mundo. En esta perspectiva surge el abordaje sistémico de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) como el

proceso intencionado de mediación docente que se realiza con el estudiante tomando en cuenta lo que este ya hace y lo que puede hacer, según sus diferencias de nivel de desarrollo (actual y potencial), creencias, necesidades, experiencias y valores que posibilitan la colaboración, la ayuda mutua e interacción en espacios y ambientes concretos (Castorina & Dubrovsky, 2004; Cubero, 2005).

2.5.5 Cognitivism

Es una perspectiva teórica y psicológica basada en las ciencias cognitivas que está relacionada con el lenguaje, el razonamiento y el procesamiento de la información. El cognitivism es parte de las teorías mediacionales. Esta perspectiva se dedica a la adquisición del conocimiento como actividad mental que implica una codificación interna y una estructuración por parte de la persona de la información recibida, organizada, almacenada y localizada, es decir, la transferencia, que se aplica en diferentes contextos. Aquí se cuestiona ¿qué sabe el estudiante y cómo lo adquiere? Algunos representantes de esta perspectiva son Albert Bandura, David Ausubel y Jerome Bruner, entre otros (Schunk, 2012).

2.5.6 Erik Erickson

Plantea una perspectiva teórica, biológica, psicológica y antropológica del desarrollo psicosexual y psicosocial del ciclo de vida de la persona. Este ciclo está organizado en 8 estadios de desarrollo que comprenden rangos de edades flexibles desde el nacimiento hasta la vejez de cada ser humano. En cada uno de estos estadios se discute una crisis existencial entre unas fuerzas sintónicas (virtudes y potencialidades) y fuerzas distónicas (defectos, vulnerabilidad) que se contraponen dialécticamente en confrontación una con la otra; estas son consideradas una oportunidad para el desarrollo de cada individuo en el sentido tanto prospectivo como retrospectivo. De la tensión que se produce entre estas fuerzas surge una

potencialidad o fuerza básica en la persona, es decir, una cualidad para darle equilibrio, continuidad y sentido a la existencia (Bordignon, 2005).

En esta investigación, el situar las diferentes corrientes de pensamiento, perspectivas teóricas y epistemológicas, las nociones de institución, programa institucional y sujeto, es fundamental para entender las formas de aproximación de las docentes supervisoras en los procesos de formación de sus estudiantes y en las formas de reflexión sobre sus experiencias.

2.6 La experiencia educativa

Para iniciar este apartado se expone el pensamiento de Dewey (1998), quien se centra en la tendencia pragmática al expresar que la experiencia se traza desde la acción o desde un constante hacer.

Acorde con esta tendencia, el niño y el adulto son seres activos que tienen experiencias y aprenden cómo enfrentarse a ellas sobre la marcha. Esa actividad se debe orientar pedagógicamente mediante el instrumentalismo; es decir, el aprendizaje surge de la experiencia y el ser humano aprende cuando se ve enfrentado a la práctica. Para ello se debe dotar de instrumentos para llevar a cabo la ocupación o tarea asignada; por lo que el conocimiento es instrumental y se relaciona con la práctica y la adaptación al medio.

Por tanto, Dewey era un promotor del activismo, vinculado con la experiencia personal y con la educación en el diseño de experiencias reales que sirvieran para resolver problemas prácticos. Es decir, la experiencia que Dewey plantea está vinculada en la concepción experimentalista de la educación.

No obstante, desde la posición de mi persona, Dewey toma como base la reconstrucción de la experiencia para darle sentido a la educación, pero la educación no debe concebirse solo como actividad o activismo. Al respecto, Arendt (2009) menciona que desde una perspectiva positivista las manos instrumentalizan

al individuo, por lo que critica y propone que la acción de las manos comprende una reflexión y una contemplación que devienen en una acción creadora.

Desde la posición de Contreras Domingo & Pérez de Lara (2013), el hecho de la experiencia supone una relación entre actividad y pasividad. Ambas en la experiencia educativa no se separan, sino que se contaminan mutuamente en la corporalidad y en el sentir y percibir el fenómeno; por ejemplo, un niño toma un objeto, lo percibe, le observa detalles, se lo lleva a la boca, juega con el objeto, lo escucha; es decir, su acción está intercalada entre el pensamiento, la acción y la sensibilidad de lo que está al frente. Al igual que un niño, la experiencia educativa se mueve entre la actividad y la pasividad en este sentido: la actividad sumerge al docente en los modos en que se relaciona consigo mismo y los demás, es lo que a cada persona le provoca hacer cuando está frente al objeto y cómo se relaciona con él. En cuanto a la pasividad, es el momento de estar atentos, a la espera de que algo suceda o le suceda al individuo. Es como estar en vigilia esperando un acontecimiento.

Asimismo, los autores resaltan que cuando se tiene experiencia se acude a la conexión entre ambas fuerzas; entonces se da una pasividad activa, la cual representa un modo de disposición receptiva y consciente de estar atento a lo que viene.

“Así, la atención no es ni una asociación de imágenes, ni un retorno hacia sí de un pensamiento que ya es maestro de sus objetos, sino la constitución activa de un objeto nuevo que explicita y tematiza lo que hasta entonces solamente se ofrecía a título de horizonte indeterminado”. (Merleau-Ponty, 1994, p. 52)

En esta pasividad activa se está a la espera del objeto, percibido de una manera libre y solamente viéndolo acontecer y existir con sus riquezas en el mundo.

Entonces, las experiencias educativas están vinculadas a lo que cada quien realiza, a lo que siente, a lo que acontece en el ámbito educativo. No es una

actividad simplemente, sino que está relacionada con una docente o una comunidad de aprendices, de niños y niñas que están a la espera de un acontecimiento que les apasione. Las experiencias educativas son más que actos, son fenómenos que tienen un lugar y un tiempo determinados, que son irrepetibles con una porción de aventura y espontaneidad. Quien realiza esta experiencia educativa es la docente supervisora con la estudiante universitaria que, a su vez, ejerce como docente en la práctica con los niños y niñas de educación inicial; por ello, ahora se centrará la investigación en la docente supervisora y la formación de estudiantes universitarias.

2.7 Práctica educativa

Ahora bien, ¿a qué se refiere el término “práctica”? ¿Qué es la práctica educativa y para qué se hacen prácticas educativas? En primer lugar, desde un enfoque positivista puede verse como una situación estática, observable y medible donde existe una causa y un efecto. Presenta una variable dependiente y otra independiente; por ejemplo, medir los comportamientos de los estudiantes después de aplicar un taller o realizar un test. En este sentido se controlan al máximo las variables presentes en la investigación, y luego de aplicar un tratamiento se miden los logros o resultados esperados de los estudiantes. El conocimiento se deduce del contenido que se va a impartir, y el docente decide qué se enseña y qué no se enseña (Sanjurjo & Rodríguez, 2003).

En segundo lugar, otro posicionamiento en relación a la práctica educativa es el de López de Maturana (2010), quien expresa que “la práctica es el conjunto de relaciones que genera el profesor con sus alumnos, que se ordenan armónicamente gracias a un patrón que se comparte intersubjetivamente” (p. 49). Ante ello, en la práctica educativa participan el docente y el estudiante, pero no de forma aislada sino trabajando en conjunto de forma intencionada e intersubjetivamente. Aunque las relaciones que se dan no son siempre coherentes, sino que la práctica incluye desaciertos, errores e incoherencias propios del acto educativo.

En tercer lugar, está aquella práctica desde un enfoque realista con una estrecha relación entre la teoría y la práctica: se trabaja con situaciones reales de los contextos, se da una reflexión e interacción constante entre los futuros docentes y la intervención se administra de forma guiada (Korthagen, 2010). Además, Korthagen hace mención de que en este enfoque existe una teoría creada por los futuros profesores, y que Aristóteles denominó como *episteme* y *phronesis* (frónesis).

La episteme se caracteriza por los siguientes rasgos:

- Está dirigida al conocimiento de varias situaciones.
- Utiliza conceptos generales.
- Se basa en la investigación científica.
- Es conceptual: ayuda a entender varias situaciones.

En contraste, la frónesis

- Está dirigida a la acción concreta, en una situación específica.
- Centra su atención en aspectos específicos de la situación (ciertos “indicios”).
- Se basa en las experiencias propias de cada uno.
- Es perceptual: forma la percepción acerca de situaciones específicas (Korthagen, 2010, pp. 86–87).

Ante lo expuesto, se puede decir que la episteme se encarga de formar el marco teórico de la relación entre comportamientos y sentimientos; la frónesis se encarga de que los docentes sean más conscientes de los comportamientos y sentimientos para influir en los estudiantes y dirigir su propio aprendizaje a construir sus teorías en la práctica.

En las múltiples concepciones acerca de la práctica educativa se pueden analizar varios puntos, entre ellos la presencia del docente y el estudiante en el proceso educativo. Además, la interacción entre los actores del proceso puede ser vista desde un enfoque positivista en el que se observan comportamientos, se aplica

un tratamiento y se obtienen resultados medibles, ya sea una repetición de lo vivido o, por otro lado, gozar de un saber desde la experiencia; sin embargo, se debe dejar de lado el conocimiento que se cree tener, para disponerse a realizar una práctica educativa más consciente y reflexiva que se encamine a un encuentro con el otro.

2.8 Práctica docente

Las prácticas profesionales docentes son toda una complejidad para los actores del proceso educativo. Esta complejidad tiene que ver con conocimientos, saberes, realidades situacionales, teorías, prácticas, acciones y problemáticas que están en constante movimiento y develan algunas posibles realidades que no pueden ser palpables desde la periferia del espacio educativo. Algunos informes, como el de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)(n.d.) sobre las prácticas docentes en Costa Rica, se vinculan con dominios o competencias del contenido que deben dominar los maestros. Se habla de la necesidad de que el docente esté acreditado, preparado y calificado para ejercer su profesión. En esta misma línea se acostumbra mencionar “las buenas prácticas” González Gairaud et al. (n.d.) para identificar las mejores prácticas enfocadas a una cultura del rendimiento o la economía basada en el conocimiento. Ante esta situación “las buenas prácticas” se advierten como una propuesta más del mercado, propiamente en el campo de la ciencia, la tecnología y la industria, que responde a estándares de calidad para garantizar la eficacia y calidad del proceso o producto que se quiere obtener.

Al respecto, Schön (2010) dice que las prácticas profesionales remiten a una filosofía positivista que defiende posiciones basadas en la instrumentalización de la práctica docente; con ello refiere a una educación operativa que requiere el hacer sin cuestionar para qué –por ejemplo, en docentes con gran cantidad de instrumentos con calificaciones para medir la eficacia curricular y asegurar la medición como forma de adoctrinamiento de los sujetos escolarizados—. En resumen, la epistemología de la práctica se concibe desde una racionalidad técnica;

de ahí que los instrumentos pasan a ser los medios más importantes para la obtención de un resultado. Este tipo de prácticas obligan al docente a centrarse en resolver con rigurosidad los problemas desde una visión instrumental y sistemática; por ejemplo, con el uso de escalas de calificación o medición para así obtener respuesta a la demanda institucional.

En contraposición a esta crítica de la filosofía positivista, Schön (2010) propone una práctica docente reflexiva que permite conectar la teoría con la práctica en la labor docente, por lo que expone las principales ideas:

2.8.1 El docente que reflexiona

En relación con la teoría y la práctica en el desarrollo profesional del docente, Schön (2010) aboga por un modelo de orientación práctica en la acción con el fin de romper la visión positivista de un docente que realiza un trabajo mecánico y lineal basado en la teoría científica-técnica. Este modelo de orientación está basado en la necesidad de que el educador pueda dar soluciones a las diversas problemáticas y complejidades del ambiente escolar. Asimismo, el docente debe tener la habilidad de optimizar las respuestas a los problemas de forma que el conocimiento y la técnica de lo que sabe y conoce se realice de forma inteligente. Según Schön (2010), este conocimiento teórico o académico que se tiene para dar respuesta a los problemas es considerado un instrumento de reflexión, al tener en cuenta que permite flexibilizar de forma oportuna la integración de la teoría junto con los esquemas de pensamiento a los procesos activos que realiza la docente en la práctica.

Esta teoría de Schön sobre la integración o vinculación de la teoría de la práctica reflexiva establece tres fases que se presentan a continuación:

2.8.2 Conocimiento en la acción

Esta fase está relacionada con el desarrollo del pensamiento, la inteligencia y la actividad humana. Se enfoca en el saber hacer. Se habla de todo el bagaje de conocimientos de primer orden dados por las acciones, juicios propios del ser humano. Este conocimiento se distingue por tener dos componentes: el primero se refiere al saber proposicional de carácter teórico, que corresponde a los estudios o investigaciones que se realizan en la universidad (el denominado saber “del libro”); mientras que el segundo componente se denomina “saber en la acción”: es el conocimiento que se genera actuando, es espontáneo y dinámico. Cuando se ejerce la docencia, se va al campo con un cúmulo de vivencias, experiencias, conocimiento teórico, recuerdos, ideas, interpretaciones subjetivas que están en la memoria histórica y sirven para atender la tarea docente.

2.8.3 Reflexión en la acción y durante la acción

De acuerdo con Schön (2010), este conocimiento se relaciona con el pensamiento que se produce sobre lo que hace en la acción. Corresponde a un conocimiento de segundo orden. Esta reflexión se realiza durante el momento de las clases, y en ocasiones se procede con base en la inmediatez de acuerdo con las circunstancias, situaciones o acontecimientos que se viven. Por estas características no es considerado un conocimiento sistemático y no se distancia para el análisis o reflexión racional por la condición de inmediatez. Se trata de una reflexión que acontece en la sorpresa o en la novedad, que lleva a la atención y a la experimentación. Si no es así, sería un accionar rutinario, irreflexivo.

Se resalta que para la reflexión en la acción es necesario tomar en cuenta los ambientes y espacios donde se encuentra el docente, así como las necesidades psicológicas, culturales o contextuales en que se desarrolla la acción. Así también el docente, en este encuentro educativo con el otro, es alguien que se empapa y se consume en el ámbito de los estudiantes; esta situación lleva tiempo y un ojo crítico

desde los conocimientos afectivos y cognitivos que él posee para cuestionarse, preguntarse y proponer un proceso de transformación de la realidad escolar.

“El buen profesor no puede reducirse al que mejor utiliza esta u otra técnica; el buen profesor ayuda a sus alumnos a hacer diversas lecturas de la realidad, ya sea como prácticas o como teorías, intentando siempre el “develar” las realidades que subyacen”. (López de Maturana, 2010, p. 24)

2.8.4 Reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción

Schön (2010) indica que existe una fase final que corresponde a que, luego de realizado el proceso de la acción junto con la reflexión, de forma constante se realiza un análisis *a posteriori* de lo acontecido. Esta fase reflexiva es transcendental porque le permite, de alguna manera, evaluar el proceso de aprendizaje permanente del profesor. Esta interacción del profesor en la acción le permite crear un modelo para actuar y flexibilizar el resultado de su reflexión. En este caso, el docente utiliza sus conocimientos y saberes para comprender lo que sucede sin dejar de lado el contexto.

En esta fase de conocimiento del proceso de formación permanente del profesional práctico se deben tener en cuenta algunos elementos a nivel colectivo e individual, como:

- Las características de la situación o acontecimiento que llama la atención.
- La forma en que se ha definido el problema o los pasos o acciones que se ha realizado para abordarlo.
- Los conocimientos implícitos o las teorías que subyacen, así como las creencias o experiencias vividas por el docente.

Al estudiar estas fases del profesor reflexivo, se considera que la experiencia de cada docente es siempre una posibilidad abierta para comprender al otro, y en

esa comprensión el otro no es un sujeto cosificado, sino que ese reconocimiento del otro nutre y alimenta al docente. Las fases no son procesos estáticos ni fijos, sino que tienden a la recursividad en el sentido de que las situaciones a veces se ocultan o se opacan, van y vienen, se transforman, son vulnerables y sensibles a la vez; es decir, las fases no finalizan, no tienen un fin teleológico.

“Para que lo que hay tenga fuerza, ese brillo y esa intensidad que lo hagan válido como real, tal vez no sirva ni la razón objetivante, ni la razón instrumental, ni la razón representativa, ni la razón jurídica, ni la razón crítica, ni la razón explicadora. Y quizá tengamos que explorar formas de relación con el mundo, con los otros y con nosotros mismos que hagan justicia al acontecimiento, a la presencia, a la cercanía, a la afirmación, a la sorpresa”. (Larrosa, 2009b, p. 4)

Desde mi punto de vista y mis experiencias como docente, considero que la reflexión debe ser el punto central y que debe plantearse desde el acompañamiento y comprensión en la acción con la estudiante, para no imponer acciones sobre los otros sino al lado de esos otros, de forma horizontal. Se piensa en un trabajo más integrado y de colaboración. “La *experiencia* no es otra cosa que nuestra relación con el mundo, con los otros, y con nosotros mismos. Una relación en la que algo nos pasa” (Larrosa, 2009b, p. 2).

2.9 Experiencia docente

Al dibujar la experiencia docente se hace referencia a la cantidad de años acumulados en el desempeño de la docencia, o la experiencia introducida dentro de un conjunto de operaciones mentales que responden a los estímulos sensoriales o cerebrales, sino que se refiere a la experiencia docente como aquella actuación guía o acompañamiento que realiza una persona en el accionar de su profesión que permiten describir, orientar y prever la multitud de estrategias, actividades,

preguntas, ideas o saberes que se perfilan o se mueven explícita o implícitamente en una situación o espacio determinado.

En esta experiencia docente lo que se aplica no será el conocimiento científico frío, sino que se toman en cuenta aquellos aspectos que pueden ser integrados a la cotidianidad del aula para darles sentido a los significados y realidades que se presentan. Es decir, en la formación de la experiencia del docente no solamente se plantea la aplicación de una teoría o conocimiento específico sino más bien se promueve un conocimiento de accionar en el mundo. Por más que se insista en la idea de aportar teoría a la labor científica para conceptualizar las prácticas educativas, no se podrá prescindir del sujeto que en la formación haga de la experiencia docente una experiencia intersubjetiva con el mundo (Carrasco Zavala & Lorca Gómez, 2013).

2.9.1 La experiencia como saber y conocimiento

En esta temática de investigar la experiencia, Contreras Domingo & Pérez de Lara (2013) explican que el saber generado en esa experiencia puede que no sea considerado científico. Antes bien, es catalogado como una sabiduría que se genera producto de las experiencias del día tras día de un sujeto, relacionada con lo que nos ocurre y con lo que pensamos. No posee un carácter propiamente intelectual, sino que es lo que (Zambrano, 2019b) llama experiencia sedimentada en el curso de la vida como si fuese un segundo nombre.

Por otro lado, el conocimiento tiene un origen distinto y de naturaleza más científica, con un carácter intelectual que se acerca a lo que ya está dado. En términos de Zambrano (2019b), la diferencia entre el conocimiento y el saber es el método. En el conocimiento se utiliza el método científico, pero en el saber, al tener como base la experiencia y que los acontecimientos sean únicos e irrepetibles, lo que se utiliza es “la escucha de lo vivido para encontrar el sentido pedagógico, esa tensión que nos lleva a preguntarnos una y otra vez para hacer de la práctica

educativa una creación singular que atienda a la singularidad de cada situación” (Contreras Domingo & Pérez de Lara, 2013, p. 51).

Con lo anterior, se puede afirmar que la docente supervisora posee un saber y ese saber proviene de la experiencia, que requiere de la presencia, la sensibilidad, la corporalidad, la atención y la escucha para que la experiencia docente se transforme en saber pedagógico y actuar con quienes se relaciona. La docente supervisora por excelencia es la persona que interpreta la situación y le da el valor que corresponde, se encarga de dar sentido y formación a lo que sucede. No es un sujeto de experiencia que se queda con un conocimiento adquirido rutinario o estático, sino que la investigación de la experiencia devela un saber pedagógico que da sentido a la teoría en educación y le permite al docente reflexionar no solo en términos de teoría y práctica en educación sino en la relación entre experiencia y saber (Contreras Domingo & Pérez de Lara, 2013).

2.10 Práctica supervisada

La palabra “supervisión” está formada por raíces latinas y significa “acción y efecto de revisar el trabajo de otros”. A partir de ello, sus componentes léxicos son: el prefijo *super-* (sobre), y la raíz *vis-*, que significa ‘ver’ y es la misma que encontramos en ‘visual’, ‘divisar’, ‘visible’, ‘vista’. Como se observa, “supervisión” quiere decir mirar sobre o desde arriba una acción o actividad a la cual se le presta atención, o bien ver desde lo alto lo que sucede en un panorama global. Esta mirada o presencia visible del otro se relaciona con el panóptico de Bentham que mencionaba Foucault; era una figura arquitectónica que se colocaba centralmente en un establecimiento (prisión, asilo, hospital, fábrica, escuela o internado) para vigilar y controlar toda la periferia del lugar. El panóptico en el siglo XVIII fue una máquina organizativa del poder para dominar los cuerpos, mediante experimentar con los comportamientos al grado de modificarlos, en una especie de ingeniería social.

“Desde su torre central, el director puede espiar a todos los empleados que tiene a sus órdenes: enfermeros, médicos, contra maestres, maestros, guardianes... Podrá juzgarlos continuamente, modificar su conducta, imponerles los métodos que estimen mejores; y él mismo, improviso en el centro del Panóptico, juzgará de una sola oleada, y sin que se le pueda ocultar nada, cómo funciona todo el establecimiento”. (Foucault, 2008, p. 236)

A partir de ello, el panóptico se parece o está relacionado con la imposición de un modelo generalizable de funcionamiento que promueve las relaciones de poder con la vida cotidiana del ser humano. Esta relación se puede apreciar en la designación de puestos y categorías organizativas institucionales que sirven para vigilar y supervisar el trabajo que se hace sobre los otros. En este caso la supervisión conductual se podría convertir en una extensión de los controles y vigilancias que usan las personas para adiestrar a las otras. No obstante, habría que preguntarse si toda forma de supervisión es una forma de vigilancia panóptica o más bien se está frente a formas distintas de entender las supervisiones.

En el caso de las supervisiones educativas, para las prácticas estudiantiles en los centros de formación docente constituyen una forma de registrar las acciones de otra persona en la labor pedagógica. Casi siempre, la supervisión es efectuada por una persona que posee un bagaje de conocimientos y experiencias sobre el saber y la práctica docentes. Esa persona asume la responsabilidad de dirigir, explicar o dar razonamientos de lo que se debe hacer para obtener los resultados esperados. También las prácticas profesionales supervisadas exigen llevar registro de los avances o carencias de las personas que se tienen a cargo. Se supone que en el trabajo de supervisión la docente supervisora sabe cómo enfrentar la mayoría de situaciones y se caracteriza por tener certeza y vivencia efectiva acerca de los fenómenos educativos que están latentes. Esta presencia de la supervisora tiene una acción en donde predomina el poder, el saber en el desarrollo teórico y praxeológico de la práctica docente.

Se supone que esta visión de supervisión puede ser cuestionada desde el punto de vista de la teoría crítica en la cual el ser humano, más que una supervisión,

necesita un acompañamiento del otro para desarrollarse y crecer en la medida en que los aportes sean conversados y dialogados de forma reflexiva y consciente. Para ello es necesario repensar la supervisión como una acción reflexiva no repetitiva, que no burocratice la formación docente; las supervisiones no deben limitarse a dar respuestas, a llenar papeles o a hacer más administrativa la función de supervisión. Es preciso desarrollar más el acompañamiento y la comunicación con el otro, trabajar en la incertidumbre, la duda y la pregunta, no solo dar respuestas validadas y verificables; si no se entiende que el proceso de supervisión es de proponer alternativas, de pensar y repensar lo que cada día se hace presente en los salones de clases, se está en una “relación pensante con el acontecer de las cosas” (Contreras Domingo & Pérez de Lara, 2013, p. 57).

Las instituciones se encargan de transmitir de una generación a otra la cultura, el lenguaje, las costumbres y tradiciones que se imponen a los individuos (Dubet, 2006). Además, en las instituciones se naturalizan las prácticas individuales y colectivas, se modifican comportamientos y se entrenan los cuerpos para la disciplina y el orden. Este campo institucional crea leyes o procedimientos legítimos para supuestamente negociar y adoctrinar. A partir de esa concepción de las instituciones, el espacio de encuentro con el otro de forma dialógica y democrática desaparece gradualmente. El programa institucional, según recalca Dubet (2006), se encarna en las identidades de las personas y el trabajo se concentra sobre los otros. Se imponen conductas, normas y prácticas de adiestramiento escolar que exige conversión en el sentido de modificar el comportamiento moral; es decir, el programa institucional es un santuario de saberes que solamente en esa institución se puede encontrar; mientras tanto, lo que se presenta en el mundo es irreal y se debe borrar, se debe eliminar todo lo mundano y familiar del entorno del estudiante porque la exterioridad es insana.

2.11 Práctica supervisada docente

El sustantivo “práctica” remite a una actividad o ejercicio que se realiza varias veces hasta dominar o comprender lo que se le solicita al estudiante. No siempre se realiza de manera consciente, sino que en algunas oportunidades el hacer de la práctica conlleva una acción repetitiva o mecánica para aprender una destreza o habilidad, y no se piensa en el para qué se lleva a cabo. Ante ello, la práctica supervisada docente corresponde a un proceso teórico-práctico de preparación e incursión de los futuros docentes en contextos educativos formales y no formales para que conozcan las realidades educativas y practiquen lo que han aprendido en su etapa de formación docente.

En primer lugar, en relación con las supervisiones docentes, (Clifton, 1971) menciona que después de la Segunda Guerra Mundial se despertó el interés por elevar el nivel académico de los docentes; para resolver esta situación se proponen las supervisiones como estrategias para mejorarles la calidad a los profesionales de la educación. Al respecto, las supervisiones se encargan de “ayudar al docente a aprender más sobre el control y la orientación de los estudiantes hacia un mejor aprendizaje” (Clifton, 1971, p. 33). Las supervisiones son consideradas como un medio eficaz para el perfeccionamiento docente, donde es primordial la acumulación del saber que se debe asimilar para el desempeño de las funciones en beneficio de la calidad de la enseñanza, junto a los programas de formación profesional docente. Además, se crea una iniciativa que consiste en capacitar a los docentes principiantes al formularles preguntas e intercambiar experiencias con los que ya tienen varios años de enseñar, con el fin de mejorar eficazmente la enseñanza y el aprendizaje.

En segundo lugar, la práctica supervisada docente se convierte en acciones que buscan cumplir con los objetivos por alcanzar en el plan de formación docente elaborado por y desde la universidad (Universidad de Costa Rica, 2020a, 2020b). Ante este posicionamiento, la universidad ofrece parámetros de acción sobre las prácticas supervisadas; no obstante, Zeichner (2010) alerta acerca de que las universidades continúan sosteniendo la hegemonía sobre la construcción y difusión

del conocimiento, y que los jardines infantiles solo son “centros de práctica” donde los estudiantes tienen que probar las prácticas impuestas por la universidad.

En torno a este punto, mi apreciación es que no es tan cierto que las universidades tengan la hegemonía sobre la construcción y difusión del conocimiento, sino que también los jardines infantiles imponen su poder por medio de normativas institucionales y administrativas para marcar su cuota de dominación.

En tercer lugar, otro posicionamiento que se debe reconocer es que la práctica docente supervisada es conducida por una profesional de la educación. Se resaltan como procesos educativos que no solo funcionan como mecanismos de control, sino que son aquellas prácticas que están acompañadas por una docente con experiencia –considerada la experiencia como aquello que le sucede a la educadora y se encuentra el sentido a lo que se hace– que realiza un acompañamiento pedagógico para que cada una de estas experiencias sea única y ayude a la formación de los profesionales en educación. Ante ello,

“Como puede observarse, en la visión de la educación como práctica cobra una especial relevancia el modo en que son vividas las acciones por parte de sus protagonistas, lo cual nos acercaría a la idea de experiencia; sin embargo, en la noción de práctica tiene más fuerza una idea del hacer, que no de lo que pasa, de lo que nos pasa”. (Contreras Domingo & Pérez de Lara, 2013, p. 32)

2.12 Práctica pedagógica

La práctica pedagógica se refiere a labrar una acción donde se involucran el lenguaje, las creencias, conocimientos, saberes y sentimientos por medio de narraciones y conversaciones para formar y transformar la práctica en experiencia que cultive la intimidad de lo vivido, lo que renace y la fecundidad del ser y lo que se forma. Esta acción está enlazada con el cuidado, la sensibilidad y la

responsabilidad de hacer cosas juntos, crear un tejido social o vínculo común, ponernos al frente de cosas realmente importantes de la vida para abrirse al mundo (Asociación Catalana de Psicopedagogía y Orientación, 2020; Contreras Domingo & Pérez de Lara, 2013; Larrosa, 2018)

La práctica pedagógica es una acción porque, como explica Sennett,

“El carpintero, la técnica de laboratorio y el director son artesanos porque se dedican a hacer bien su trabajo por el simple hecho de hacerlo bien. Su actividad es práctica, pero su trabajo no es simplemente un medio para un fin que los trasciende. El carpintero podría vender más muebles si trabajara más rápidamente; la técnica del laboratorio podría pasar el problema a su jefe; el director invitado tendría mayores probabilidades de ser nuevamente contratado si mirase el reloj. No cabe duda de que es posible arreglárselas en la vida sin entrega. El artesano representa la condición específicamente humana del *compromiso* (...) es explicar cómo se adquiere un compromiso a través de la práctica, pero no necesariamente de modo instrumental”. (2009, p. 17)

También Arendt describe la acción como:

“Única actividad que se da entre los hombres sin la mediación de cosas o materia. Corresponde a la condición humana de la pluralidad, al hecho de que los hombres, no el Hombre, vivan en la Tierra y habiten en el mundo. Mientras que todos los aspectos de la condición humana están de algún modo relacionados con la política, esta pluralidad es específicamente la condición –no solo la *conditio sine qua non*, sino *la conditio perquam*– de *toda vida política*” (2009, pp. 21-22). “Acción y discurso están tan estrechamente relacionados debido a que el acto primordial y específicamente humano debe contener al mismo tiempo la respuesta a la pregunta planteada a todo recién llegado: «¿Quién eres tú?»” (2009, p. 202).

La acción es pedagógica, según Bárcena y Mèlich, porque “revelamos nuestra única y singular identidad por medio del discurso y la palabra ante los demás en el seno de una esfera pública asentada en la pluralidad” (2000, p. 65). En relación con lo anterior, van Manen (1998) agrega que la acción es pedagógica al «actuar» como una forma de mediatizar con tacto las posibles influencias del mundo para asumir con propósito y sentido las responsabilidades de las acciones, propiciando comunidades de diálogo con otros para poder discutir y tratar las experiencias.

Es una relación intersubjetiva porque está vinculada al encuentro y a la presencia con el otro; existe una doble relación de intenciones donde se muestran las experiencias, ideas o pensamientos para formar una conversación que implica correspondencia, apertura, escucha, atención, comprensión y reflexión acerca de la responsabilidades y compromiso con el mundo para el mantenimiento de un espacio intergeneracional y también para dar voz al objeto de estudio (Larrosa, 2018).

2.10 Educación, pedagogía y práctica profesional

A continuación presento un apartado relacionado con mi posicionamiento teórico sobre la educación, la pedagogía y la práctica profesional.

En primer lugar, de acuerdo con el marco de referencia de Arendt (1996), entiendo la educación como una acción individual y social que implica la interacción consigo mismo, los otros y el mundo que genera saberes y conocimientos que se entretajan y se desarrollan de forma recursiva en las trayectorias de vida. Esto me lleva a posicionarme en una corresponsabilidad con aquellos que nacen, acto en el que tiene que existir encuentro, relación, interrogantes, incertidumbre, sorpresa, novedad, responsabilidad y compromiso que nos encaminan a conocer y renovar el mundo común desde la pluralidad en un proyecto de humanidad.

En segundo lugar, según el marco de referencia de García y García del Dujo (1996), entiendo la pedagogía como la acción que está relacionada con el

cuestionamiento, la reflexión y la proposición del acto educativo intencionado y su intervención. Esto quiere decir que la pedagogía sirve como mediadora y articuladora en el estudio de los núcleos de interacciones entre sujetos, objetos del conocimiento e instituciones con el propósito de orientar las posibilidades del ser y su auténtico devenir en el mundo.

En tercer lugar, entiendo según Schön (2010) la práctica profesional como aquella acción educativa que se suscita en el ejercicio de la docencia que puede realizarse de forma consciente o intuitiva y que requiere ser reflexionada para su mejoramiento y transformación.

En definitiva, estos tres ejes conceptuales y teóricos que emergen de este capítulo permiten el posicionamiento ontológico y epistemológico en relación a la concepción de los sujetos, la experiencia como fenómeno de estudio y el saber como construcción colectiva.

Capítulo III: Marco metodológico

Un método es un camino a recorrer una y otra vez; un camino que se ofrece en modo estable, asequible, que no exige, a su vez, preparación ni guía alguna: lugar de llegada más que de partida; lugar de convivencia, por lo tanto. Lo que lo ha hecho necesario y posible ha sido borrado, cancelado previamente. Se ofrece, pues, como algo inmediato para quien lo encuentra, quien desde el principio está invitado a encontrarse con él, dentro de él. Un comienzo que es al par un final, un puro presente, aunque lo que se proponga y exija sea un tiempo a recorrer, un tiempo sucesivo.

María Zambrano (2019b, p. 39)

Este fragmento de *Notas de un método* devela la trayectoria que fui experimentando día a día, donde al principio este mar de conocimientos me parecía tan hondo y difícil de atravesar. Estaba acostumbrada a recibir órdenes, a que me dijeran qué hacer y cómo hacerlo; todo lo hacía de forma mecánica, instrumentalizada y casi sin pensar. Sin embargo, en la travesía del doctorado algo había empezado a cambiar: me sentí amenazada sin saber qué hacer con todos esos cuestionamientos y conocimientos que habían ido construyéndose a lo largo de los cursos del doctorado. Esta constante amenaza me obligó a despertar y a emprender la travesía.

Entonces tuve la extraña sensación de que el tiempo se acababa y la ruta no parecía nunca encontrarse. Fue una experiencia que me llevó a la dispersión y al padecimiento, a resistirme y encontrarme al borde de lo desconocido, pero una revelación, quizás un anhelo encubierto, fue dándole forma a la historia individual y colectiva que permitió ser contada. Individual porque me fui reconociendo en el camino, y colectiva porque fui encontrándome con los otros: Mónica, Helvethia, Grettel, Teresita, Lucía, Adriana, Ana Lucía, Yenory y también con María Zambrano, Nuria Pérez de Lara, José Contreras, Jorge Larrosa, Carlos Skliar, Hans-Georg

Gadamer, Paul Ricoeur... Y “contada” porque pude empezar a escribir lo que yo pensaba y sentía.

3.1 Introducción

Este capítulo presenta la fundamentación metodológica de esta tesis. En el proceso se desdoblaron múltiples ideas, pensamientos y procedimientos de investigación que permitieron develar los caminos a seguir para la comprensión del problema de investigación.

Ahora bien, tendiente a construir este marco metodológico se requirió esclarecer los métodos y las técnicas necesarias para el desarrollo de la investigación, considerando los supuestos ontológicos, epistemológicos y metodológicos desde los que se abordó el fenómeno de estudio. Una vez establecidas estas premisas del abordaje metodológico, se describieron los sujetos participantes, así como las técnicas de recolección de la información, los procedimientos investigativos y los criterios de confiabilidad y credibilidad.

Admito que este camino metodológico formal no inició con la formulación de esta investigación, sino desde el momento en que se realizó la revisión de las investigaciones acerca del tema, que dieron sentido a esa toma de decisiones teóricas y metodológicas, como se mostró en el estado del arte en el capítulo 1, y que hoy dan cuenta de los pasos seguidos en esta investigación.

3.1 Fundamentación ontológica

La naturaleza de la realidad del estudio se concibió a partir de la experiencia de las docentes supervisoras; en este sentido, experiencia y fenómeno se remitieron a una misma forma de pensar acerca de la realidad de la investigación.

Así, el fenómeno que refirió a la experiencia de las docentes supervisoras implicó la concepción de la realidad a partir de los siguientes aspectos:

- El diálogo y el compartir con los otros en la convivencia.
- Múltiples lenguajes, diferentes formas de significar y de dar sentido a lo vivido.
- El reconocimiento de saberes y conocimientos.
- La manifestación del cuerpo y la corporalidad.
- Las formas y las transformaciones del ser. No fue la acumulación de años o la mera vivencia como acontecimiento, acto momentáneo o pasajero.
- Las diferentes formas de pensar y de sentir.

Por tanto, la experiencia se reconoce como fenomenológica. Es decir, un fenómeno que, según Heidegger (1993) comprendió dos significaciones: lo que se mostró y la apariencia. La experiencia presentó estas dos condiciones que se hicieron evidentes en el momento que traté de investigar la experiencia misma. Además, Heidegger (1993) expresa:

“El modo como pueden estar encubiertos los fenómenos es múltiple. En primer lugar, un fenómeno puede estar encubierto en el sentido de que aún no ha sido descubierto. No se lo conoce ni se lo ignora. En segundo lugar, un fenómeno puede estar recubierto. Y esto quiere decir: alguna vez estuvo descubierto, pero ha vuelto a caer en el encubrimiento. Este encubrimiento puede llegar a ser total, pero regularmente ocurre que lo que antes estuvo descubierto todavía resulte visible, aunque solo como apariencia. Pero, cuando hay apariencia, [hay igual cantidad] de “ser”. Este encubrimiento, en el sentido del “disimulo”, es el más frecuente y el más peligroso, porque las posibilidades de engaño y desviación son aquí particularmente tenaces”.
(p.45)

La experiencia de la supervisión docente fue un fenómeno que implicó no solamente una observación, sino que se buscaron los significados que subyacían a dichas visiones del mundo, para develarlos y comprenderlos. Así, la investigación de la experiencia (Contreras Domingo & Pérez de Lara, 2013) trajo consigo un saber, que estuvo ahí delante de mí y que no se dejó ver y permaneció oculto porque

se requirió una actitud de apertura y de exposición con el otro, para tratar de relacionar los significados, los saberes, y convertir esto en una experiencia formativa y fundamentalmente de investigación.

A razón de ello, la experiencia docente fue un fenómeno experiencial que se vivió desde la propia vivencia del ser y en coexistencia con el mundo y lo vivido. Pero ese fenómeno basado en la experiencia nos imprimió el deseo de pensar lo que experimentaríamos y nos impulsó a repensar lo que nos pasaba y lo que provocaba. Y eso sí, para que la experiencia fuera concebida como un fenómeno debió el cuerpo estar presente para captar los movimientos, vestigios y huellas de lo que acontecía, “ya que el cuerpo es el medio de comunicación con el mundo y el horizonte latente de nuestra experiencia” (Carrasco Zavala & Lorca Gómez, 2013, p. 66).

Finalmente, mostrar la experiencia como un fenómeno correspondió a establecer vínculos con las vivencias y subjetividades relatadas desde el lenguaje o múltiples lenguajes que se dieron de lo vivido y entraron en relación con los otros. Ante ello, de acuerdo con H. G. Gadamer (2003) el lenguaje hablado que trataba de interpretar el mundo es sin duda un producto y resultado de la experiencia.

En definitiva, según Heidegger (1993), al preguntarnos sobre el ser se nos hablaba del *aquí en el mundo*, y en este caso lo que se pretendía era que hubiera una comprensión e interpretación de la experiencia de las docentes supervisoras, desde la historicidad y temporalidad como hilo conductor de este fenómeno de investigación.

3.2 Fundamentación epistemológica

Considerando que la experiencia de las supervisiones docentes fue un fenómeno, se utilizó la perspectiva hermenéutica para tratar de comprender interpretar y develar las concepciones, textos o narraciones que subyacían en el acompañamiento de estudiantes durante la práctica. La premisa fue tratar de

comprender cuál fue la experiencia de las docentes supervisoras de la práctica en el proceso de formación de las estudiantes de educación inicial en la Universidad de Costa Rica.

Por consiguiente, la perspectiva hermenéutica supuso una mirada que implicó una multiplicidad de lenguajes subjetivos provocadores de acciones, sentimientos, emociones desde la corporalidad y la expresividad que estuvieron en permanente diálogo con lo que nos sucedió. En este sentido, se trató de un acercamiento desde lo que quisimos decir y lo que nos sucedió en donde el lenguaje se convirtió en una conexión intencional y sugerente de nuestra vivencia. En consonancia con ello, H. G. Gadamer (2003) conceptualiza la hermenéutica como el “arte del comprender”, y en esa comprensión se intentaría llegar a las cosas mismas.

De manera que la hermenéutica permitió conocer la realidad de la experiencia de las docentes supervisoras para comprender, interpretar y develar múltiples significados y sentidos, para mí como investigadora y para los otros. En el método hermenéutico se reconocieron varias características que nos ayudaron a develar, comprender e interpretar la experiencia de las docentes supervisoras, dado que la hermenéutica representa:

- La descripción detallada del comprender.
- La interpretación que permite decodificar y asimilar los diferentes lenguajes que se originan en la experiencia.
 - La interpretación de la conversación, de sus disensos y consensos.
 - La interpretación de un proceso de conciencia histórica.
- La interpretación de un proceso de conciencia estética.
- La comprensión como un horizonte inacabado.

En definitiva, la perspectiva hermenéutica en relación con la experiencia de las docentes supervisoras permitió la comprensión en su ser y en su mundo (Gadamer, 2003).

3.3 Fundamentación metodológica

Ahora bien, en la fundamentación metodológica procedí a explicar cómo se abordó este fenómeno llamado experiencia de las docentes supervisoras. Para ello, dentro de las decisiones metodológicas se escogieron las narraciones como una metodología que permitió profundizar en las experiencias, ya que la narrativa es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo, y en la educación se da la construcción y la reconstrucción de historias personales y sociales de las profesoras supervisoras, contadoras de historias que son también personajes en los relatos de los demás y en las suyas propias (Connelly & Clandinin, 1995).

De manera que los argumentos que sustentaron la posibilidad de proceder mediante la utilización de la investigación narrativa fueron los siguientes:

En primer lugar, los hallazgos que encontré en el estado del arte, junto a los referentes teóricos que fui desarrollando en la elaboración de este tema de investigación, evidenciaron que el fenómeno puede comprenderse por medio de las narraciones. Esta metodología narrativa me permitió aprender a escuchar y a ordenar las ideas que se contaron; tomé en consideración los puntos de vista y los discutí con los referentes teóricos.

En segundo lugar, la narrativa me dio la posibilidad de compartir con otras personas las experiencias, sentimientos y saberes para enriquecer lo que ya sabíamos o descubrir nuevos elementos que se develarían para iluminar el camino investigativo. En la visión de Ricoeur, “la comprensión de sí es narrativa de un extremo a otro. Comprenderse es apropiarse de la propia vida de uno. Ahora bien, comprender esta historia es hacer el relato de ella, conducidos por los relatos tanto históricos como ficticios, que hemos comprendido y amado. Así nos hacemos lectores de nuestra propia vida”. (Ricoeur, 1991, p. 42)

En tercer lugar, la narrativa me permitió analizar crítica y reflexivamente las problemáticas, aciertos y retos que se presentaron, y sobre todo tuve formas

diferentes de ver lo que nos acontecía en las realidades y prácticas del ser docente (Contreras Domingo & Pérez de Lara, 2013).

En cuarto lugar, la narrativa me permitió indagar sobre el saber y el conocimiento que hubo en mí para comprenderlo e interpretarlo a profundidad. Así como mencionó Connelly & Clandinin (1995), la exploración de la historia personal a través de la escritura autobiográfica requirió un esfuerzo por parte de la investigadora para entender lo que somos, lo que valoramos y hacemos cada día en nuestra vida como docentes.

En quinto lugar, la narrativa me permitió convertir el diálogo con los otros en formas de encuentro narrativo que posibilitaron una apertura y reconocimiento del otro: tomé en cuenta las repeticiones, coherencias u omisiones en el intercambio de las experiencias de las docentes supervisoras que se tradujeron en espacios textuales en busca de sentido y comprensión. Por tanto, refirió a “La capacidad de dialogar, el hacer y el padecer en el contexto de una realidad que debe ser interpretada, así como el papel de la memoria y la narración” (Bárcena & Mèlich, 2000, p. 100).

En sexto lugar, la aproximación mediante el relato como un tejido de diferentes narraciones que no fue lineal y que tendió a ser complejo (Ricoeur, 1996). Es decir, refirió al entrecruzamiento de las historias de las docentes en el proceso de acompañamiento a las estudiantes durante la práctica.

En último lugar, según Flick, las narraciones “permiten al investigador acercarse al mundo experiencial del entrevistado de un modo más amplio, pues este mundo está estructurado en sí mismo” (2012, p. 111).

3.4 Sujetos participantes y contexto de la investigación

Los sujetos participantes de la investigación fueron las docentes que realizaban el trabajo de la supervisión de las prácticas supervisadas en la carrera de Educación Inicial en la Sede de Occidente, Universidad de Costa Rica.

La selección de estas docentes participantes se realizó considerando los siguientes criterios:

- Ser docente de la Universidad de Costa Rica.
- Tener nombramiento como docente supervisora.
- Tener al menos 5 años de experiencia como docente en la supervisión de práctica.
- Haber trabajado al menos 3 años como educadoras de niños y niñas en edades preescolares en instituciones costarricenses, públicas o privadas.
- Tener el grado académico de máster en Educación.

Estos criterios se justifican en tanto las participantes deben contar con conocimiento del contexto, de las instituciones escolares y universitarias, con experiencia en el ejercicio práctico con niños y niñas y en el acompañamiento de procesos formativos a nivel de educación superior, ya que el interés de esta investigación es develar la experiencia que tienen dichas docentes en los procesos de formación.

En lo referente a mi participación como sujeto investigador e investigado – por la condición de docente supervisora–, fui partícipe de la investigación y parte de las discusiones que se generaron, aunque a veces “el que intenta comprender está expuesto a confundirse por las opiniones previas que no se acreditan en las cosas mismas” (Gadamer, 2003, p. 65). Pero ante esta posición no me dejé abandonar a los prejuicios, sino que dejé que el texto me dijera algo y que el texto mismo apareciera en su alteridad.

En relación con el contexto se tomó en cuenta el escenario más próximo a las docentes supervisoras: las instalaciones de la Sede de Occidente, Universidad de Costa Rica, y dos jardines infantiles ubicados en el distrito central de la ciudad de San Ramón, en la provincia de Alajuela.

3.5 Técnicas para la recolección de la información

A continuación, se presenta un cuadro resumen con las diferentes técnicas:

Cuadro N°1 Técnicas para la recolección de información

Objetivos de la investigación	Técnicas de recolección de información	Participantes	Preguntas generadoras	Recursos
<p>Objetivo específico: Comprender la experiencia de las docentes supervisoras en el proceso de formación de las estudiantes de educación inicial en la práctica docente.</p>	<p>Grupos de discusión</p>	<p>Docente investigadora Docente #4 Docente #5 Docente #6 Docente #7 Docente investigadora Docente #4 Docente #5 Docente #6 Docente #7</p>	<p>Grupo de discusión #1 El propósito de reunirnos fue comentar las diversas situaciones que se presentaban en las prácticas supervisadas para comprender los entornos que cada docente supervisora experimenta. Grupo de discusión #2 El propósito de este grupo focal es realizar un conversatorio acerca de las dificultades, fortalezas y qué elementos se pueden mejorar en las prácticas supervisadas para el II ciclo 2019.</p>	<p>Grabaciones en audio de los grupos focales</p>
<p>Objetivo específico: Interpretar las orientaciones pedagógicas que emergen de la experiencia de las docentes supervisoras en el proceso de formación de la práctica docente.</p>	<p>Ciclo de conversaciones</p>	<p>Docente #1 Docente #2 Docente #3 Docente #4 Docente #5</p>	<p>Primer encuentro con los participantes (en forma escrita). Se elaboraron las siguientes preguntas: 1. ¿Qué significa para usted supervisar?</p>	<p>Papeles impresos con las preguntas</p>

		Docente #6	<p>2. ¿Qué es para usted la práctica docente?</p> <p>Segundo encuentro con cada una de las participantes. Se elaboraron las siguientes preguntas:</p> <p>1. ¿Qué significa para usted ser docente?</p> <p>2. ¿Qué significa para usted ser docente teniendo en cuenta que su formación es en Educación Preescolar?</p> <p>3. ¿Cuál es al menos una experiencia significativa para usted en el proceso de supervisión? Cuénteme, por favor.</p> <p>4. ¿Qué significa para usted guiar y acompañar el proceso de aprendizaje? Y si lo puede ejemplificar, ¿cómo lo haría?</p> <p>5. ¿Qué entiende por “control en el proceso de supervisión”?</p> <p>6. ¿Qué entiende por “análisis y reflexión profunda en el proceso de supervisión”?</p> <p>7. ¿Cuál es el referente teórico que usted utiliza para orientar el proceso de supervisión de las estudiantes universitarias? Amplíe sobre lo que usted hace y cómo comunica lo que hace.</p>	Grabaciones en audio de las entrevistas
--	--	------------	---	---

	Observaciones	Docente #4 Docente #5	Se realizaron observaciones en los procesos de supervisión <i>in situ</i> .	Grabaciones de las conversaciones sostenidas con las estudiantes al realizar la retroalimentación a la estudiante
	Notas de campo		Se sistematizó información adicional que se va recopilando en las interacciones con las docentes supervisoras y en el curso ED0058 Experiencia Educativa para la Educación Inicial II.	Notas de campo

Elaboración propia. 20 de setiembre del 2020.

La investigación se concentró más en aspectos de planificación, organización, desarrollo y ejecución de los procesos que conllevó el ingreso al campo para encontrarme con los sujetos de la investigación en la universidad y en los centros infantiles. Por ello, reconocí que, por medio de las observaciones, las conversaciones, los grupos de discusión y las notas del campo como técnicas de recolección de información pude acercarme a comprender las experiencias de las docentes supervisoras.

En primer lugar, se propuso coordinar un ciclo de conversaciones con la docente supervisora para que, en un ambiente natural y tranquilo, se pudieran generar las conversaciones por medio de una pregunta generadora. La idea fue que la conversación nos llevara a relatos acerca de la experiencia vivida como supervisora en los jardines infantiles.

En relación con la conversación, se consideró que esta técnica es una manera oportuna de acercarse a los mundos individuales de la experiencia de las docentes supervisoras. Al respecto, Contreras Domingo & Pérez de Lara (2013) expresan que las narraciones acerca de la experiencia tienen la ventaja de ser

flexibles ante el uso de la palabra, y estas estuvieron conectadas con narraciones cotidianas que generaron un nivel de confianza y acercamiento profundo en la conversación. Así pues, a criterio de Flick (2012), los participantes de las conversaciones deben ser informantes claves con un nivel de comunicación y accesibilidad que ofrezca secuencias narrativas sobre la experiencia y nuevas formas de pensar la práctica educativa.

En segundo lugar, se propusieron grupos de discusión, para los cuales la Universidad de Costa Rica estableció realizar reuniones de cátedra del Seminario de Experiencia Educativa en la Educación Inicial, donde se discutieran las situaciones, acontecimientos y problemáticas vividas en las supervisiones y se develara lo que acontecía en dichas prácticas educativas con relación a la experiencia de las docentes supervisoras. En este caso, los grupos de discusión representaron otra técnica metodológica, alternativa que, según Flick (2012), funciona para grupos de personas que conocen de la situación en cuestión y que se reúnen para participar en las discusiones de las que tienen experiencia y conocimiento.

En tercer lugar, se propuso la observación, que fue y sigue siendo utilizada en la investigación cualitativa (Flick, 2012), ya que permite observar a las docentes durante el periodo de supervisión de la práctica de las estudiantes, con el fin de fundamentar más la interpretación de lo observado. Carrasco y Lorca (2013) expresan que no se “observa” con un solo sentido, sino que en dicha acción se integran percepciones visuales, olfativas, y auditivas, así como expresiones o sentimientos que puedan darnos indicios de lo que se está tratando de investigar.

Por último, se propuso la utilización de las notas de campo, las cuales tuvieron como propósito realizar anotaciones de situaciones o acontecimientos sucedidos como investigadora y docente encargada del curso ED0058 de Experiencia Educativa en la Educación Inicial II. Al respecto, Flick (2012) argumenta

que las notas de campo contienen experiencias, ideas, temores, confusiones, avances o problemas que surgieron durante el proceso de estudio.

3.6 Procedimientos de la investigación

Considerando los objetivos de la investigación, para su desarrollo se procedió de la siguiente manera:

3.6.1 Primera etapa: Ingreso al campo

Esta etapa comprendió los procesos de negociación, aproximación al contexto y a las docentes participantes.

Para iniciar con el proceso de negociación se solicitaron los permisos respectivos en las diferentes instituciones implicadas: Departamento de Educación, Sede de Occidente, donde se realizó en ciclo de conversaciones, así como a las directoras de los centros educativos de la ciudad de San Ramón en donde realicé las observaciones.

Para el ciclo de conversaciones procedí a contactar a cada una de las docentes supervisoras participantes para darles a conocer mi tema de investigación e invitarlas a participar de dicho proceso, y así concreté una cita para iniciar cada una de las conversaciones. Ante ello tuve una respuesta positiva de todas las participantes. Al inicio de cada diálogo hice una introducción del trabajo de investigación donde indiqué que la idea era que la conversación nos llevara a relatos acerca de la experiencia vivida como docente supervisora de las estudiantes en el proceso de formación. Luego de que las participantes comprendieron la propuesta, procedí a leer el consentimiento informado, aclaré dudas y se adosaron las firmas correspondientes (ver anexo #11).

Para realizar el ingreso a las instituciones educativas, la docente supervisora y mi persona conversamos de cuál era un momento ideal para reunirnos en el centro

infantil tratando de no interrumpir las clases de las docentes. De esta forma se concretó una reunión con la directora, la docente colaboradora y la estudiante para la presentación formal de todas las personas que íbamos a ser partícipes de la práctica educativa.

En la reunión que se coordinó en cada centro infantil, se hizo la presentación de las participantes y seguido la docente supervisora procedió a explicar las etapas de la práctica. Yo también les expliqué acerca de mi investigación y les solicité el permiso respectivo para estar presente en al menos 2 observaciones que realizaría la docente supervisora en el centro infantil. Ante esta solicitud, recibimos una respuesta afirmativa por parte de las participantes (ver anexo #15).

3.6.2 Segunda etapa: Aplicación de técnicas de recolección de información

A continuación, se presenta cómo se aplicaron las técnicas así como los pasos seguidos en cada una:

3.6.2.1 Preguntas generadoras

En la sección de Educación Inicial han existido las reuniones de Cátedra de Experiencias Supervisadas cuyo equipo está conformado por las docentes supervisoras. Se reúnen ocasionalmente para comentar aspectos de las prácticas profesionales. En este escenario, les solicité a las docentes participantes de manera respetuosa y voluntaria contestarme las siguientes dos preguntas:

1. ¿Qué significa para usted supervisar?
2. ¿Qué es para usted la práctica docente? (ver cuadro N°1 y anexo #1).

A partir de estas dos preguntas planteadas en el primer encuentro de conversaciones se develaron los primeros indicios de las unidades de significado.

3.6.2.2 Ciclo de conversaciones

Coordiné y realicé un ciclo de 6 conversaciones con cada una de las docentes supervisoras, el cual detallo a continuación:

Tabla N°2 Fechas del ciclo de conversaciones con las docentes supervisoras

Docente	Fecha de la entrevista
Docente #1	9 de noviembre del 2018
Docente #2	20 de noviembre del 2018
Docente #3	12 de noviembre del 2018. Se realizó la cita por la mañana.
Docente #4	13 de noviembre del 2018
Docente #5	12 de noviembre del 2018. Se realizó la conversación por la tarde.
Docente #6	16 de enero del 2019

Elaboración propia.

Para realizar este encuentro de conversaciones consideré que la Universidad de Costa Rica cuenta con los cubículos de profesores en los cuales se desarrolla trabajo académico, así es que era un espacio idóneo para dialogar acerca de la experiencia.

Seguidamente procedí a solicitarles el permiso a las docentes participantes para grabar la conversación, y accedieron. Las preguntas planteadas fueron las siguientes:

1. ¿Qué significa para usted ser docente?
2. ¿Qué significa para usted ser docente teniendo en cuenta que su formación es en Educación Preescolar?

3. ¿Cuál es al menos una experiencia significativa para usted en el proceso de supervisión? Cuénteme, por favor.
4. ¿Qué significa para usted guiar y acompañar el proceso de aprendizaje? Y si lo puede ejemplificar, ¿cómo lo haría?
5. ¿Qué entiende por “control en el proceso de supervisión”?
6. ¿Qué entiende por “análisis y reflexión profunda en el proceso de supervisión”?
7. ¿Cuál es el referente teórico que usted utiliza para orientar el proceso de supervisión de las estudiantes universitarias? Amplíe sobre lo que usted hace y cómo comunica lo que hace.

En cada una de las interacciones traté de desarrollar un ambiente respetuoso, dialógico, tranquilo donde la persona pudiera expresarse abiertamente y que ambas nos sintiéramos cómodas y a gusto con la conversación.

Al iniciar las conversaciones pude notar que las participantes tenían deseos de comunicar y de exteriorizar lo que han vivido y sentido durante su trayectoria educativa, situación que me llenó de satisfacción, pero igualmente de compromiso por la responsabilidad que esto ameritaba para mí como investigadora.

Al finalizar cada sesión, algunas de las participantes manifestaron deseos de continuar en otro momento este diálogo, en conjunto con las otras participantes porque esto les permitiría conocer las percepciones, situaciones o inquietudes que experimentaba cada una desde sus realidades educativas. Esto me dio la oportunidad de motivar la participación de ellas en la técnica de grupos de discusión que siguió como segunda etapa.

Luego de finalizar el ciclo de las conversaciones realicé las transcripciones textuales de las grabaciones (ver anexos # 2, #3, #4, #5, #6 y #7).

3.6.2.3 Grupos de discusión

La aplicación de grupos de discusión consistió en encuentros grupales que se desarrollaron en 2 grupos de discusión (24 de abril del 2019 y 3 de julio del 2019, en la UCR Sede de Occidente) con las docentes supervisoras en reuniones de Cátedra del Seminario de Experiencia Educativa de la carrera Educación Inicial. La intención era discutir las situaciones, acontecimientos y problemáticas que se experimentaban en los procesos de las supervisiones. También aquí procedí a solicitarles el permiso respectivo a cada una de las participantes de los grupos de discusión para realizar grabaciones de audio utilizando los medios electrónicos. Seguidamente transcribí el material obtenido de los dos grupos de discusión (ver anexos #8 y #9).

Estos grupos de discusión provocaron pensamientos e ideas encontradas, así como creencias y visiones del mundo y de sus prácticas educativas que enriquecieron el planteamiento del problema de investigación.

3.6.2.4 Observaciones

Se realizaron 4 observaciones en dos meses del año 2019 (2 de mayo, 14 de mayo, 16 de mayo y 10 de junio). En dichas observaciones identifiqué sentimientos, conversaciones, expresiones, percepciones de las docentes supervisoras durante el proceso de supervisión de la práctica educativa de las estudiantes con el propósito de comprender e interpretar las realidades educativas en el proceso de supervisión (Carrasco Zavala & Lorca Gómez, 2013; Flick, 2012). En cada una de las observaciones traté de mantenerme vinculada con la docente supervisora y la estudiante sin causar tensión, para que cada una actuara naturalmente.

La retroalimentación que le realizó cada docente supervisora a la estudiante se extendió por varias horas. Por esta razón, la docente supervisora procedió a pedirle a la estudiante que, para no alargar demasiado el proceso de devolución de resultados, lo mejor era continuar la retroalimentación en el cubículo de la

universidad en horas de la tarde, y la estudiante aceptó. Yo también fui partícipe de ese encuentro por la tarde.

Este encuentro en la oficina con la docente supervisora y la estudiante fue sumamente enriquecedor, porque la estudiante ya no se encontraba a cargo de los niños y niñas y estábamos en un espacio más silencioso cómodamente sentadas dialogando entre nosotras y presencialmente atentas a escuchar o a plantear preguntas.

Al finalizar este proceso procedí a transcribir las grabaciones de cada una de las retroalimentaciones que la docente supervisora le hizo a la estudiante (ver anexo #10).

3.6.2.5 Notas de campo

Finalmente, también se realizaron las notas de campo las cuales consistieron en una escritura libre y espontánea de apuntes, ideas, situaciones y acontecimientos relevantes que se presentaron en la trama del proceso investigativo (ver anexo #14).

3.6.3 Tercera etapa: Procedimientos de análisis de los resultados

La información recopilada me permitió tener un cuerpo de textos para analizar. Realicé una lectura detallada a cada una de las transcripciones y, a partir de eso, surgieron nuevas preguntas y cuestionamientos (ver anexos #12 y #13). Luego identifiqué y seleccioné las unidades de significado; se realizó una discusión y problematización de cada una de ellas tomando en cuenta las conversaciones de las docentes y el referente teórico; de ambos insumos surgieron aún más preguntas y cuestionamientos. Luego se sistematizaron los párrafos o ideas relevantes de cada una de las transcripciones. Se identificaron las dimensiones y unidades de significado y de sentido que emergieron en relación con los objetivos de la

investigación y con el propósito, la metodología y los resultados de la supervisión, las cuales fueron:

3.6.3.1 La experiencia de las docentes supervisoras en el proceso de formación de las estudiantes de educación inicial en la práctica docente

1. Acción docente
2. Proceso de supervisión
3. Identidad profesional
4. Competencias profesionales
5. Acompañamiento experto
6. Supervisión como control.

3.6.3.2 Las orientaciones pedagógicas que emergen de la experiencia de las docentes supervisoras en el proceso de formación de la práctica

1. Supuestos y fundamentos de la formación en la práctica docente
2. Acción intencionada
3. Guía y acompañamiento
4. Conocimientos y saberes en las prácticas educativas.

3.6.3.3 Análisis de la información utilizando el círculo hermenéutico

La aplicación de técnicas y análisis de los datos se realizó considerando trayectos recursivos según las características del proceso formativo que se siguió con las estudiantes, la necesidad y pertinencia de las conversaciones y grupos de discusión con las docentes supervisoras y el aprovechamiento de las observaciones en relación al tema de estudio.

Considerando la perspectiva hermenéutica, el análisis de los datos producto de las técnicas de información siguió la secuencia del círculo hermenéutico, como se explicita en la figura siguiente:

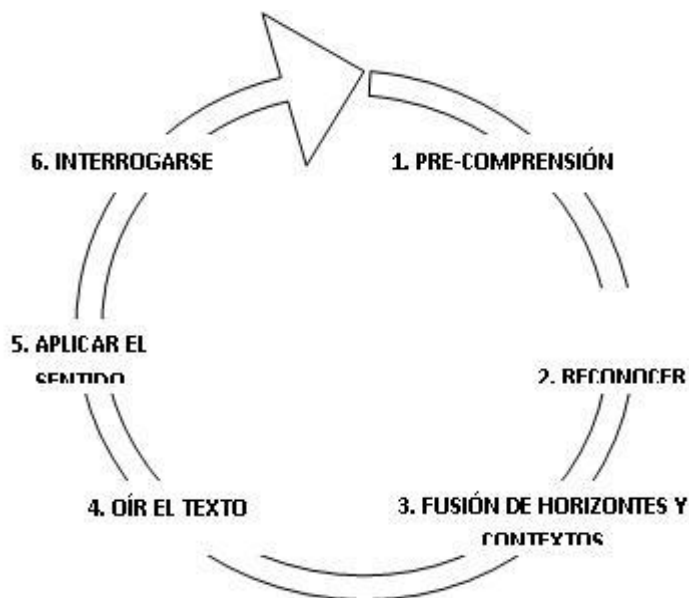


Imagen tomada de https://www.educaplay.com/learning-resources/2003238-circulo_hermeneutico.html (s.f.).

Este encuentro con el círculo hermenéutico permitió un proceso recursivo que respondió a la premisa del ir y venir en el cuerpo de textos. Es decir, ese transitar en el tiempo del ir y venir no solo implicó la recuperación de la conciencia histórica de los diferentes momentos, movimientos y tiempos vividos sino también sirvió para ir encontrando esa ruta de las metáforas o juegos del lenguaje, de los sentidos y significados que aparecieron y desaparecieron como una forma de conciencia estética que trascendió de forma reflexiva al interpretar lo que el otro expresó. Al respecto, Arias (2009) sintetiza:

“La hermenéutica es una acción humana de reflexión, interpretación y comprensión, que se origina en y sobre cualquier acontecimiento o

experiencia, permitiéndome inscribir su sentido en los recorridos cotidianos inesperados y fortuitos de la investigación y de la vida” (p. 48).

A partir de este proceso hermenéutico se fueron construyendo las narraciones de la experiencia de cada una de las docentes participantes, evidenciando las formas en las que se devela, interpreta y comprende la realidad estudiada.

Para definir el método de análisis de los datos de la investigación se debió recordar que, al utilizar el método narrativo, se empezó con una pregunta generadora que invitaba a la narración del sujeto acerca de sus experiencias como docente supervisora, y se debió tomar en cuenta todos los detalles que se dan sobre ella.

Al realizar la narración se debía ir seleccionando fragmentos de los relatos que no estaban claros, para exponerle las dudas o las preguntas a la participante con el fin de esclarecer la narración.

Con la narración se pretendió seleccionar las situaciones, más que componer una trayectoria de vida. Se intentó comprender “porciones” o “unidades significativas” en la trayectoria, pero sin tratar de reconstruir la trayectoria completa.

La experiencia de las docentes supervisoras constaba de narraciones que daban cuenta de los saberes y que necesitaban ser comprendidas e interpretadas pero esa interpretación formó parte del mismo crecimiento y transformación que fue experimentando la persona investigadora.

3.6.3.4 Limitaciones de la investigación

En esta trayectoria metodológica se experimentaron situaciones como la huelga de educadores efectuada en el año 2019, la cual limitó los acercamientos a los procesos de supervisión en los centros infantiles.

Otra situación presentada en el proceso de las conversaciones fue que, por cuestiones administrativas y de nombramiento, una de las docentes no pudo ser parte de las conversaciones; pero una vez que se hizo efectivo el nombramiento, ella fue partícipe en los grupos de discusión.

Otra de las cuestiones que surgieron durante la investigación fue que una de las participantes se acogió a su proceso de jubilación; por ese motivo no pudo participar de los grupos de discusión.

También el día 30 de mayo del 2019 una de las participantes decidió retirarse del proceso de investigación por razones personales, lo cual constituyó una nueva baja en la observación de campo.

Desde inicios del año 2020, dada la emergencia sanitaria por el COVID-19, las reuniones presenciales con la directora de tesis se realizaron por medio de entornos virtuales. Ante ello, la fluidez de la comunicación fue diferente, lo cual limitó el entendimiento del otro, los gestos, símbolos y representaciones del contacto directo con la profesora tutora o con personas de otras áreas con las cuales habría querido conversar o discutir mi tema. Además, esta situación pandémica nos trasladó a realizar trabajo remoto, por lo que se suspendió todo acercamiento presencial entre las docentes supervisoras. Aunque se presentaron otras formas de comunicación y diálogo desde los entornos tecnológicos.

Para esta investigación se consideraron docentes supervisoras participantes con el grado académico de licenciatura, ya que estas se encontraban como estudiantes o egresadas del grado académico de maestría. Además, fueron consideradas docentes con menos años de experiencia debido a que los procesos de matrícula de las prácticas educativas son cambiantes durante el año, y la asignación de la carga académica consiste en que por cada 3 estudiantes matriculados corresponde asignar una docente supervisora; entonces en ocasiones debemos acudir al personal docente interino con menos de 5 años de experiencia para que desempeñe esta labor.

3.7 Criterios de calidad

En cuanto a los criterios de rigor científico, cuando hablamos de criterios de calidad Sandin Esteban (2003) nos referimos a la credibilidad, fiabilidad, confirmación y transferibilidad de la construcción de diversos significados en relación a un mismo fenómeno llamado la experiencia.

En este sentido, la investigación tiene credibilidad porque se trabajó con la experiencia de las docentes supervisoras encargadas de la formación de estudiantes de Educación Inicial. Es decir, la credibilidad estuvo dada por el testimonio de lo que se pensó e hizo cuando se suscitaba el proceso de supervisiónn de la práctica.

En esta investigación se realizó una transcripción de los textos en donde la calidad del registro y la documentación de los datos aportados por las docentes supervisoras se convirtió en una base central para evaluar la fiabilidad de las interpretaciones posteriores (Flick, 2012). Es decir, en esta investigación el criterio de fiabilidad se generó, en un primer momento, por la génesis de los datos aportados por las confesiones de las docentes supervisoras y los procedimientos utilizados en el campo tomando en cuenta el intercambio reflexivo y la recursividad, así como la lectura una y otra vez del texto para codificar la interpretación de los datos.

Además, se reconoce haber confirmado la presencia de las distintas experiencias con los sujetos y los significados que se desprendieron de ellas. Es decir, la confirmación fue parte del quehacer cotidiano de las docentes que supervisaron la práctica, ya que estaba prescrita como actividad de formación y en la investigación se evidenció mediante la triangulación de las técnicas de recolección de información. Y en definitiva se supo que el saber que se desprendió de la experiencia fue trasferido mediante las narraciones para interpretar y comprender lo acontecido en las prácticas educativas.

Capítulo IV Análisis de datos

La experiencia queda reducida a este solo punto del pensar sin asistencia, sin más asistencia que la del texto o la palabra recibida, haciendo el vacío, creando el olvido, que resulta indispensable para que la filosofía se convierta en experiencia y en fuente de experiencia, para que se quede en [un] saber que ocupe por entero el lugar de la mente humana, cerrándola a toda posible revelación.

La experiencia precede a todo método. Se podría decir que la experiencia es a priori y el método a posteriori. Mas esto solamente resulta valedero como una indicación, ya que la verdadera experiencia no puede darse sin la intervención de una especie de método. El método ha debido de estar, desde el principio, en una cierta y determinada experiencia, que, por la virtud de aquel, llega a cobrar cuerpo y forma, figura. Mas ha sido indispensable una cierta aventura, y hasta una cierta pérdida, en la experiencia; un cierto andar perdido el sujeto en quien se va formando. Un andar perdido que será luego libertad.

María Zambrano (2019b, pp. 36, 38)

4.1 Introducción

Este fragmento me invitó a pensar en la experiencia como un enigma que no dejaba de sorprenderme y que me inducía a una mirada retrospectiva del ir y venir de la memoria en búsqueda de algo perdido y un renacimiento del ser.

Advertí cómo en el cuaderno de apuntes se reflejaban los apartados de cada uno de los trayectos recorridos. Entre tintas, gráficos, imágenes y lecturas fui encontrando las páginas escritas de mis anotaciones, reflexiones y cuestionamientos desde que inicié el trayecto investigativo.

También me fui encontrando con las huellas de las clases con Manuel, quien me enseñó a descubrir el mundo de Merleau Ponty, Husserl, Gallagher y Zahavi para profundizar en la fenomenología.

Asimismo, me fui reencontrando con las conversaciones con Jacky, Susan y Mónica, quienes me enseñaron a leer con calma, disfrutando y tratando de vincular lo leído con los referentes ontológicos, epistemológicos, metodológicos, axiológicos y éticos de la investigación.

En el análisis de resultados seguí un camino sinuoso, con piedras y acantilados grandes y profundos. Las lecturas de las observaciones, grupos de discusión y conversaciones habían generado muchas unidades de significado y de sentido orientadas a la comprensión de la experiencia. Sin embargo, no sabía bien como organizarlas en el relato. Cada relato fue un viacrucis, porque tenía problemas en la redacción del texto y en la organización de aquello que quería y podía decir.

Entonces procedí a realizar esquemas e intentos de escritura que fueron en muchas ocasiones fallidos. Me sentía frustrada, bloqueada y caminando por un laberinto de incertidumbres. El laberinto se hacía indescifrable, no tenía ni pies ni cabeza.

Empecé a automirarme y a autosospechar de mis creencias, percepciones y pensamientos; también de las teorías y de mis propias prácticas. Así que, luego de poner en conversación mi mirada y mi sospecha, pude ir construyendo relatos que tuvieran sentido en la comprensión de la experiencia de las docentes en relación con el proceso de formación y las orientaciones pedagógicas.

De las reflexiones y valores que logré cosechar en mi proceso investigativo, necesité llenarme de una gran capacidad de humildad para reconocer con certeza que tenía debilidades o vacíos teóricos, y que ante esto debía dejarme acompañar en el proceso confiando siempre en que poco a poco se iban dando construcciones teóricas, epistemológicas y metodológicas que nutrieran mi formación como investigadora.

Es importante aclarar que el análisis desde una perspectiva hermenéutica no implicó meramente un proceso retrospectivo o prospectivo individual, trascendió los procesos cognitivos de descripción e interpretación, siguiendo las rutas recursivas del círculo hermenéutico en donde la conciencia histórica, la conciencia estética y el horizonte se abren al diálogo con los sujetos de la investigación, los autores y mis profesoras. Así, contar es dejar testimonio de mi trayectoria como investigadora y de las trayectorias de y con los otros para dar sentido al saber de la experiencia.

A continuación, se presentaron los relatos que emergieron del análisis de las unidades de significado y de sentido en relación con los objetivos específicos y con las decisiones metodológicas de esta investigación.

4.2 La experiencia de las docentes supervisoras en el proceso de formación de las estudiantes de educación inicial en la práctica docente

Que la experiencia humana se ensancha en estos casos nombrados y en otros –que la lista no sería tan breve como comúnmente se cree– resulta evidente. Y como toda evidencia, esta puede ser cegadora cuando, ni tan siquiera en sueños, se pretende llegar hasta el lugar de la vida y de la existencia humana que tales seres habitan. La ofuscación se disipa al caer en la cuenta, simplemente, de que si bien ellos se nos presentan habitando un lugar excepcional, en un reino poco frecuentado, la condición humana común está regida por una misma ley; ley que a ningún humano perdona de haber experiencia, de sufrir por ella, ya que es algo que ha de surgir de la pasividad del padecer y de la acción. Si fuera evidente también que todo hombre, al vivir, se hace su experiencia; si ese «quehacer», que según el pensamiento de Ortega y Gasset es definitorio de la condición del vivir humanamente –según él, solo humanamente–, no fuera, según se nos aparece desde siempre, como la experiencia; sería como si la experiencia fuese un segundo nombre, un inmediato nombre de la vida. Por eso ella, más

que reflejar, recoge, conforma la vida misma, el ir viviendo, que se desgrana instante a instante con el riesgo de ir a perderse, falta de vida e incapaz de vivificar (Zambrano, 2019b, p. 37).

Con este párrafo recogí esa inmensidad de frutos que me acompañaban a lo largo de este pasaje, como lo fue la experiencia. Experiencia que me hizo sufrir, abandonar, perder, sacrificar, renunciar, desbaratar, desocupar, padecer y muchas veces llorar, pero también significó un renacer, volar, producir, construir, escribir, detallar, descubrir y revelar aquellas caras de la investigación que algunos expresaban sutilmente y que otras narrábamos libremente en los escritos. Experiencia que pudo ser olvidada e ignorada y que ciertamente fue recopilada y plasmada en los textos y palabras que se entretajeron entre mi historia y la historia de todas.

4.2.1 Identidad y experiencia: Ser docente

Los intentos de comprensión de la experiencia de las docentes me llevaron a cuestionarme sobre eso de ser y estar en el mundo como docente: ¿Quién soy? ¿Quién se es cuando se es docente?

Estudí que la identidad profesional estaba relacionada con el ser, el estar y el saber quién se es, puesto que tenía que ver con una construcción ontológica y epistemológica en la que se constituyó el sujeto.

Además, reconocí que había relación, por una parte, con el conjunto de esquemas culturales, sociales, ideológicos y personales pertenecientes a una comunidad histórica y temporal a la que se pertenecía; y por otra, estaba conformada por la propia historia en la cual se desplegaban las decisiones e intenciones que se asumían para la identidad que se construía en el proceso de formación.

Entendí que la identidad profesional se representaba en el ejercicio y las prácticas de un oficio, empleo u ocupación, que en el caso de nosotras las docentes gira en torno a situaciones educativas en las cuales se comparten, se renuevan, se transforman o se ajustan conocimientos, pensamientos, percepciones, expresiones y acciones, frente a un espacio social y temporal en relación con los otros y el mundo. Es decir, “se da una pluralidad de las conciencias” (Merleau-Ponty, 1994, p. 361), sin duda alguna al ser partícipe de grupos profesionales, comunidades e instituciones que conllevan prácticas sociales compartidas complejas que alimentan esa conceptualización profesional en la búsqueda de la perfección o perfeccionamiento (Cantón Mayo & Tardiff, 2018).

Al respecto, Bernstein (2000) indica que existen varias identidades basadas según una demarcación temporal: pasado, presente y futuro, junto a la vinculación y a los cambios contemporáneos que se daban entre estos. Además, agrega que la identidad se refiere al conjunto de recursos individuales o colectivos, materiales o discursivos para la construcción del sentido de pertenencia, el reconocimiento del yo y de los otros y lo relacionado con el contexto cultural, moral, económico y tecnológico que se organiza y se integra dentro de la teoría y la práctica educativa.

En las lecturas realizadas encontré un pasaje de una docente que llamó mi atención:

“En consecuencia, he intentado hacer las cosas a mi manera: decidiendo poner en juego mi autoridad, hacer explícitos los discursos de las mujeres en los lugares oficiales, entrelazándolos, a menudo convirtiéndolos en fundamento de mis propuestas, de mis proyectos, de mi política. Cambiando el modo de trabajar. Pidiendo a mujeres con autoridad que me ayudaran y asumieran responsabilidades junto a mí. Proponiendo alianzas a algunos hombres. Intentando siempre contactos e intercambios con las mujeres que habían emprendido caminos distintos al mío. No ha sido fácil: con frecuencia se han creado situaciones difíciles en las que las mujeres de coordinación se han aliado a las dirigentes tradicionales para enfrentarse a mí y a mi política: vencían pero nunca conseguían convencerme de la bondad de la suya. Así

he podido avanzar, y me parece que funciona; veo que otras mujeres siguen mi ejemplo y me siento mejor”. (Santori, 2004, p. 7)

Me encontré con todos esos significados, y en una de las conversaciones una de las docentes dijo lo siguiente: “Lo más importante que uno como profesora supervisora tiene que asumir es ser muy humilde con su propia práctica y aceptar que uno no es perfecto, ni yo soy perfecta. No existe en el mundo la docente perfecta. Sí asumirlo también, y abrirse mucho a compartir con ellas las experiencias que uno ha tenido. En ese sentido, yo pienso que la literatura nos da mucho, pero sí es fundamental la experiencia. El fuerte de nosotras las supervisoras yo creo que se basa en la experiencia que hemos tenido como docentes de preescolar antes. Yo creo que todos esos pequeños *típs*, que podríamos llamar consejos, sugerencias o explicaciones que uno les da a ellas, están todos basados en la experiencia y que no necesariamente están sistematizados en ningún libro o en ninguna publicación; que son muy valiosos. ¿Cómo será que un maestro pueda tener un folleto de recomendaciones donde le expliquen “He tenido estas y estas situaciones?”” (ciclo de convers. 6).

Otra docente agregó: “Estamos en la etapa de construir la identidad profesional [haciendo referencia a la etapa de la práctica profesional]. Van a experimentar muchas emociones, expectativas e ideales a los centros infantiles y a que las docentes colaboradoras les colaboren y a que los niños las acepten, pero también hay que cuestionarles a ellas, para que solitas aprendan a encontrarse y a buscar soluciones para convertirse en esa docente” (ciclo de convers. 4).

Con las reflexiones que manifestaron ambas docentes parece que se develó que la identidad profesional de las profesoras se halla vinculada a las experiencias vividas de cada persona y a situaciones pasadas compartidas y sentidas, tanto en grupos como en comunidades, ya sea de docentes o estudiantes, así como a los valores, emociones, expectativas e ideales del quehacer docente en el ambiente educativo.

La experiencia fue aquí transmisión de la vivencia, saber que se compartía para que fuera de otro; pero a su vez fue vivencia intransferible, que solo podía ser adquirida viviéndola.

En este sentido, Bernstein (2000) expresa: “La identidad encuentra su corazón y su lugar en una organización del conocimiento y de la práctica” (p. 109). Es decir, la identidad profesional como proceso experiencial del ser está relacionada con:

a. Una construcción histórica que se va forjando con el paso del tiempo, no como acumulación de hechos o un acontecer desde la inmediatez, sino como una forma de mirar la historia que se lleva consigo; la experiencia pasada permite entender el mundo y a las personas que encuentro en el mundo y la trascendencia de la historicidad (Gallagher & Zahavi, 2013).

b. El sujeto epistemológico, el cual integra y construye los conocimientos teóricos, académicos, disciplinares y experienciales desarrollados en el proceso de formación profesional. Al respecto, Zemelman refirió al pensamiento epistémico como «colocarse ante la realidad», y esto significaba “construir una relación de conocimiento, que es un ángulo desde el que comenzamos a plantear los problemas susceptibles de teorizarse” (2005, p. 70). Para Zambrano, “Ver lo que se vive y lo vivido, verse viviendo, es lo que íntimamente mueve el afán de conocimiento, lo que, de un modo directo o dando un rodeo, lo conduce (...). Y es el sujeto –en forma específica, si en él se ha generado la conciencia– quien necesita, él mismo, aparecer, acabar de aparecer en su medio adecuado. Un medio nuevo, dado por un nuevo fluir del tiempo, por un tiempo en vías de revelarse” (2019b, pp. 84–85).

Al respecto, la docente declaró: “Ese proceso de supervisión es un proceso de desarrollo, desde mi perspectiva; porque yo no soy la misma que empezó a supervisar el primer año aquí y yo digo “Pobrecitas las primeras muchachas que yo supervisé”. Tal vez por los temores, las inseguridades y la inexperiencia. Entonces, a lo largo de la experiencia, la psicología a mí me ha venido a ayudar como ser humano, como persona, como profesional. Me ha sensibilizado, al darme cuenta de

que, incluso a lo largo de esos tantos años de experiencia, cuándo debo exigir más y cuándo puedo esperarme un poquito más. Porque al principio no, al principio o daba todo por darlo o exigía mucho, porque tenía que cumplir con una serie de parámetros; pero ahora el acompañamiento y la experiencia me permiten darme cuenta de que hay personas que necesitan un poco más de ayuda que otras” (ciclo de convers. 5).

En esta misma línea, la docente reconoció que “el realizar las supervisiones requiere un proceso de desarrollo continuo que no se logra rápidamente, sino que está presente el error, la inexperiencia, las emociones, dado que cada experiencia con las estudiantes era diferente y particular. Además, afirmaba que la identidad profesional desde la experiencia está constituida por un espacio temporal que permitía hacer reflexiones en y durante la acción y sobre los procesos posteriores” (ciclo de convers. 5).

Schön (2010) explica que estos procesos y características de la acción que incluían la reflexión constituyen un componente esencial del proceso de aprendizaje permanente e inacabado por parte del docente. Esta profesora del ciclo de conversaciones 5, al interactuar con la situación, diseñaba un espacio sensible, progresivo y de acompañamiento que posibilitaba la vivencia del otro y se potenciaba de forma continua, como resultado de esa reflexión de su propia experiencia.

En este sentido, la identidad profesional implicó una representación social relacionada con un sujeto que fue construyendo un enjambre de relaciones sociales e individuales, en la cual se entrelazaba mi propia historia con las de los otros.

Según explica Merleau-Ponty, “La constitución del otro no ilumina del todo la constitución de la sociedad, que no es una existencia a dos ni siquiera a tres, sino la coexistencia con un número indefinido de conciencias” (1994, p. 360) desde la amorosidad, natalidad y pluralidad. Es el génesis del ser humano y la forma como experimentamos el mundo.

En relación con lo anterior, una docente añadió: “En realidad, para mí es como cumplir una misión para la cual siento que fui como llamada desde muy pequeña. Soy hija de una docente, entonces tuve desde edades tempranas esa inclinación; precisamente porque mi vida se desarrollaba casi en una escuela primaria, porque desde muy pequeñita, mi mamá, por su condición laboral, a veces me tenía que dejar con ella en la escuela. Y desde ahí fui como relacionándome muchísimo con el ambiente docente, con los alumnos de mi mamá” (ciclo de convers. 4).

Y otra docente comentó: “Yo creo que ser docente significa para mí prácticamente mi vida, es lo que yo quiero ser. Yo tuve en la vida varias posibilidades de hacer otra cosa, pero gracias a Dios que encontré cuál era mi rumbo: mi rumbo es ser docente, y creo que ser docente para mí es todos los días. Aunque no esté en la escuela, yo veo unos chiquitos peleando o veo una cosa que no me gusta y siempre estoy tratando de decirle: “Mire, eso no se debe hacer, que mire que...”. O sea, yo creo que yo tengo la docencia como metida en las venas; es algo así como extraño, y estoy muy feliz” (ciclo de convers. 2).

Ambas docentes resaltaban el proceso histórico, profesional y personal que acompañó su formación profesional docente. Se resaltaba la relación existente entre lo que la persona quiso ser y la misión que le correspondió, junto a los distintos acontecimientos educativos experimentados en instituciones tanto con niños como con docentes.

En las conversaciones con las docentes reconocí que han desarrollado una identidad profesional con su historia de vida, con las experiencias con el contexto, con las diferentes circunstancias que las rodeaban desde pequeñas.

Ahora bien, por una parte, se pudo advertir que el término “vocación” era frecuentemente asociado con “profesión”. Primeramente, la vocación era “Toda forma de actividad continua que preste servicio a los demás y dedique las capacidades personales a la obtención de resultados” (Dewey, 1998, p. 268) y además, argumentaba, “es descubrir la verdadera misión de uno en la vida” (1998,

p. 260) ya que la acción pedagógica depende en gran medida de la pasión, encantamiento y amor por lo que se hace. Por el contrario, Schön afirma que la vocación es “la antítesis de una profesión” (1998, p. 32), con lo cual este autor alude a que la vocación no necesariamente está ligada a la profesión, puesto que existen personas que ostentan una profesión, pero no vocación. Se trata de profesionales que trabajan por un incentivo salarial, una posición social o un estilo de vida determinado, pero no con la convicción de prestar un servicio con dedicación y entrega.

Por consiguiente, el término “vocación” advierte una concepción idealizada o divina de la identidad docente, dado que su misión es la enseñanza por medio del apostolado, lo cual reconoce al docente como una figura idealizada y sacrificada de dar y cumplir exigencias y obligaciones que no concuerdan con sus derechos ni sus deberes. Por lo anterior, se requirió una reconceptualización ontológica de la vocación más real y contextualizada a las posibilidades de la recuperación de los deseos e intenciones como potenciadores de la formación docente.

Ahora bien, la conceptualización de la profesión, en palabras de Schön (1998), refiere a aquel conjunto de conocimientos técnicos, pedagógicos y académicos que se han hecho rigurosos y sirven para resolver problemáticas educativas, porque su aplicación se basa en la teoría científica.

Al respecto, la profesionalidad docente nos vinculaba con los actos conscientes de las prácticas pedagógicas y la capacidad de observación, reflexión y autocrítica al asumir los compromisos relacionados con la ética y la dignificación del profesional.

Ante esta realidad, al referirnos a los términos “vocación” y “profesión” conviene aquí aclarar que no deben relacionarse indistintamente, porque el primero enfatiza en una cualidad o don que se posee, y el segundo hace referencia a un posicionamiento que implica ocupación y preparación de una persona para desempeñarse adecuadamente en un trabajo. No obstante, en el caso de las docentes participantes en la investigación, no se evidenció claridad en la

conceptualización de uno u otro término, puesto que relacionaban “vocación” con “misión” e incluso “vocación” con “profesión”. Schön (1998) echa por tierra esa equiparación de conceptos: el hecho de poseer una profesión no requiere necesariamente de vocación o viceversa.

De acuerdo con lo expresado por las docentes, se denotó que ellas identificaban un concepto con el otro: veían la vocación como una misión, en tanto se les asignó por herencia familiar o por cualquier otra circunstancia, y no como una labor para ser disfrutada y para la realización de su ser. Podría concebirse, entonces, que no toda profesión conlleva una vocación; sin embargo, fue necesario recalcar que lo ideal sería que toda persona profesional en cualquier campo del conocimiento se desempeñe con vocación, puesto que la vocación se vincula a la identidad profesional y potencia procesos pedagógicos, aprendizajes significativos en los estudiantes, motivación por el aprendizaje, mediación pedagógica asertiva y una interacción lúdica y dialógica.

4.2.2 Competencias profesionales: Saberes docentes

En mis reflexiones en torno a la comprensión de la experiencia de las docentes, me tropecé con las preguntas: ¿Qué es lo que se sabe cuando se es docente? Y ¿cómo se faculta aquello que se sabe?

De manera que retomé en mi estudio la consideración de algunos conceptos que pudieran servirme de insumo para la comprensión.

Entonces, reconocí que las competencias son conceptualizadas como la integración de conocimientos, habilidades, normas, técnicas, procedimientos, destrezas, actitudes y valores; es decir, todo el conjunto de saberes técnicos, metodológicos, pedagógicos y curriculares que debería tener una docente que supervisa la práctica de sus estudiantes para discutir, consultar y decidir cómo desempeñarse adecuadamente en contextos reales, diversos y auténticos

concernientes al trabajo (Cano, 2005; Cardona, 2013; Perrenoud, 2004; Villa & Poblete, 2010; Zabalza, 2013).

Además, advertí que la acción de potenciar competencias estaba relacionada con el recurso cualitativo y cuantitativo que ofrecía pautas y rangos formativos y evaluativos de los futuros profesionales en un área, labor o tarea que se requería ejecutar. Pues bien, estas competencias se ajustaban a los tipos de labores que se deseaban obtener; es decir, fueron flexibles y pudieron sufrir cambios o transformaciones según fuera el caso, dado que requerían ser aplicados en la resolución de problemas concretos en circunstancias críticas y con márgenes de incertidumbre emergentes.

Al respecto, la docente dijo: “Ayudarle a las estudiantes para que se posicionen y saber comprender la complejidad que se presenta al atender niños para los cuales no necesariamente están cien por ciento preparadas” (ciclo de convers. 4).

En la cita anterior interpreté que una competencia de la docente estaba asociada al saber ayudar a la estudiante practicante a posicionarse para que comprendiera la complejidad que se presentaba en el aula. Parecía que la docente desde su experiencia trataba de acompañar a la estudiante para que ella lograra un desempeño adecuado a lo largo del proceso de práctica

Al respecto, Cantón Mayo y Tardiff (2018) señalan que las competencias no deben ser un producto acabado ni solo un medio para producir un fin, sino más bien las competencias deben ser parámetros de formación básicos para diseñar los perfiles académicos y profesionales de las carreras, y así tener criterios evaluativos del desempeño de la estudiante en el proceso de formación.

Otra docente expresó: “En ese aspecto uno las puede guiar mucho si ellas están con la apertura para recibir esas recomendaciones. Entonces cuando ellas comienzan a entregarle a uno el planeamiento –y ese es un momento que yo creo que uno las guía mucho– uno les dice: “Mire, yo creo que esta estrategia no le va a funcionar por esto y aquí podría hacer tal cosa o podría modificarla así o

agrandarla”. O a veces los contenidos que tienen que desarrollar tal vez no tengan el sustento teórico para desarrollarlo con los niños; entonces yo creo que ahí uno las puede guiar” (ciclo de convers 2).

Observé que la docente expresaba que la competencia de acompañamiento suponía saberes que implican la discusión del planeamiento, del contenido y de los recursos didácticos. En este sentido, la participación de la docente se hizo relevante en tanto tuvo una injerencia activa en el logro de dicha competencia.

La docente agregó: “Estoy en mi “charco”; eso hace como que uno se sienta muy fortalecido porque es lo de uno, es lo que uno conoce, donde uno ha trabajado, y como para brindarles todas las herramientas y toda la experiencia posible para que ellas realmente lleguen al campo a trabajar de la mejor forma. Entonces, para mí, “responsabilidad” es la palabra clave. Yo lo que trato es que ellos reflexionen sobre lo que van a hacer el resto de su vida. Entonces trato de ser empática; es que así soy” (ciclo de convers. 6).

De acuerdo con lo expresado por ella, reconocí como competencias importantes el conocimiento en relación con herramientas y las actitudes en relación con la empatía, la responsabilidad y los valores que pudieron y debieron ser transmitidos a sus estudiantes.

Ahora bien, dentro del conjunto de competencias también se contó con las sistémicas, las cuales se relacionan a la integración de fuerzas que trabajaban en conjunto y están vinculadas con la totalidad de un sistema, en la cual se combinaban habilidad y sensibilidad, que permiten ver las partes en un todo y de qué forma se visualizan las mejoras que se requieren parcial o globalmente. Y, por supuesto, fue preciso haber adquirido las competencias instrumental e interpersonal (Villa & Poblete, 2010).

En relación con lo anterior, la docente expresaba: “Yo como docente supervisora también he tenido que prepararme y conocer el ambiente y conocer cómo se trabaja con los niños de esas edades, y también en las instituciones. Y cuál es el rol que sigue, cuáles son los intereses y cómo desarrollan en las instituciones la atención para esos niños y, por supuesto, ayudarles a las estudiantes para que

se posicionen desde esas edades, cómo ellas van a interpretar esa complejidad que se les presenta al atender niños para los cuales no necesariamente están cien por ciento preparadas” (ciclo de convers. 4).

Al respecto, otra docente agregó: “El compromiso social de esta carrera es enorme porque con todo lo que nosotros hacemos en las aulas, independientemente del nivel con el que trabajemos, estamos construyendo un ciudadano, estamos construyendo una sociedad. ¿Qué tipo de ciudadano estamos construyendo? ¿Para cuál sociedad? Entonces ahí entran los valores, las destrezas, que es hacia donde quiero llevar esto; quiero colaborar en esa construcción” (ciclo de convers. 1).

Pues bien, así como lo expresaron las docentes anteriores, las competencias sistémicas articulaban un bagaje de conocimientos, habilidades y sensibilidades para la formación de las estudiantes; es decir, implicaba el conocer las tareas propias que le correspondía realizar en las instituciones y, además, comprendería el desarrollo de los ambientes en la atención de los niños y niñas según las edades y el rol docente que va a construir la estudiante practicante en ese espacio educativo.

En este sentido, la docente reconoció sus fortalezas y debilidades con el fin de perfeccionarse en esta construcción ética y responsable del ser humano, en la que formaba a futuras docentes para contribuir a la sociedad.

4.2.3 La experiencia en la acción: Hacer docente

Aquella tarde nublada y fría de abril nos encontramos en el Museo de San Ramón para realizar la reunión de docentes de cátedra de la práctica supervisada. Iniciamos la reunión compartiendo un café y bocadillos.

En la agenda de la reunión estaba programado el análisis y la discusión de:

- A.** Contexto educativo de la práctica y el perfil de la estudiante
- B.** Revisión y ajuste de los documentos de la práctica
- C.** Reflexión sobre la relación docente-estudiante

D. Gestión académica-administrativa.

Así que, mientras íbamos compartiendo el café, también conversábamos acerca de los temas de la agenda. En la conversación fuimos desarrollando el análisis de la diversidad de contextos educativos y el perfil de las estudiantes.

En relación con la diversidad de contextos que existían para realizar las prácticas, se consideraron centros educativos públicos del Ministerio de Educación Pública (jardines de niños independientes o anexos a una escuela primaria), Ministerio de Salud (CEN-CINAI), Redes de Cuido, Centro Infantil Laboratorio Ermelinda Mora (UCR) y centros educativos privados acreditados por el MEP.

Al respecto, una docente comentó: “Esa diversidad ha sido también muy beneficiosa porque a mí me ha sacado de la estructura en la que yo estoy: yo soy del MEP y estoy supervisando. Ha sido una experiencia completamente innovadora y estoy entusiasmada del trabajo que hemos hecho; yo estoy contentísima” (GD 1, docente 5).

Otra docente agregó: “Si nosotros en algún momento trabajamos en el Ministerio de Salud o no, algo conocemos, pero nunca jamás con el nivel tan específico como lo trabajan ustedes día a día” (GD 1, docente 4).

En las notas de campo encontré este párrafo que escribí, que decía: “Para elegir y ubicar a las estudiantes con sus respectivas docentes debemos tener en cuenta criterios como tipo de institución, horario, cercanía a su casa y desplazamiento de la docente, cantidad de niños, situaciones particulares académicas, empatía con la docente colaboradora, disposición a aprender y a dejarse orientar” (n. de c. 17/08/18).

Con base en las evidencias anteriores, se advirtió que la diversidad de contextos enriquecía las perspectivas sobre aspectos organizacionales vinculados a la acción docente.

Por otra parte, en relación con los perfiles de las estudiantes, las docentes consideraron las siguientes características:

- ❖ Dominio teórico de los contenidos académicos en el nivel en el que se encuentra.
- ❖ Capacidad para desarrollar una planificación y ejecutarla.

- ❖ Conocimiento de contenidos metodológicos que le permitan aplicar estrategias didácticas de acuerdo con el nivel académico en el que se encuentra.
- ❖ Habilidad para comunicarse con las distintas edades evolutivas de los niños y niñas.
- ❖ Coherencia secuencial de las actividades que desarrolla.
- ❖ Conocimiento sobre los grados de dificultad que debe aplicar en el desarrollo de los contenidos según el grupo etario en el que se encuentra.
- ❖ Mantiene la atención en las situaciones planificadas y emergentes que le permiten sistematizar la experiencia.
- ❖ Disposición a la crítica y a la autoevaluación.
- ❖ Mantiene una actitud de investigación ante temas de actualización metodológica que no han sido abordados académicamente, según el nivel en que se encuentra.
- ❖ Disposición al trabajo colaborativo con docentes y familias.
- ❖ Disponibilidad en el cumplimiento de los horarios institucionales, elaboración de informes académicos, disposición a participar en otras actividades académicas de la institución.
- ❖ Presentación personal acorde con las exigencias del centro educativo y el trabajo con niños y niñas.
- ❖ Capacidad para la resolución de problemas y de negociación.

Una docente aportó lo siguiente: “Es importante que haya trabajado con las familias, que haya atendido la logística de una institución educativa, para que pueda comprender lo que va a ir a hacer en el aula” (ciclo de convers. 1).

Además, otra docente indicó: “¿De qué se van a dar cuenta en la práctica? ¿Cuáles son sus habilidades, fortalezas para saber qué ajustes deben hacer para ser una buena profesional? Entonces, ahí están ambas sobre la mesa: fortalezas y

debilidades. ¿Cómo minimizo esto y cómo fortalezco esto otro? Es un asunto personal” (ciclo de convers. 5).

Otra docente agregó: “Yo reflexiono de cómo ella analizó e hizo una lectura previa en el diagnóstico de ese grupo de niños de las necesidades, de cómo abordar los contenidos y una redacción coherente, que permita ver exactamente la parte metodológica que estén aplicando” (ciclo de convers. 4).

Con base en las evidencias anteriores, observé que el análisis de los perfiles de las estudiantes estaba centrado en aspectos curriculares y didácticos. Además, advertí que existía una serie de cuestionamientos de orden pedagógico que no parecían tener resolución en la discusión de las docentes.

Los aspectos pedagógicos referían a la relación de la estudiante con los niños, equipo docente, material didáctico, recursos físicos, la ejecución del planeamiento, las familias, el control del tiempo, la resolución de problemas, y las responsabilidades que asumía al estar incorporada en el centro.

De manera que existía una identificación de instituciones idóneas para el desarrollo de la práctica docente, donde se debía tener presentes criterios de orden administrativo, curricular y logístico, que definían los mecanismos de la inserción de la estudiante en el centro educativo. Por lo que, a su vez, se advirtió que no existía una relación entre el discernimiento de los contextos institucionales y los perfiles de las estudiantes que, en la acción docente, implicaría la reflexión pedagógica en torno al quién, qué, cómo y para qué del proceso de formación en la práctica.

Con el segundo café y en medio de los bocadillos crujientes, se gestó un nuevo escenario de discusión en torno a la revisión y ajustes de los documentos de práctica, entre los cuales se destacó la diferencia entre el modelo de planificación exigible académicamente y la capacidad de ejecución en la práctica.

Otro punto destacado fue la rigidez de los instrumentos, los cuales poseían ítems que no podían ser medibles, ya que estos no estaban en función de las particularidades de cada contexto educativo.

Las docentes cada semestre discutían y reflexionaban acerca de los documentos evaluativos en los que debían reflejar el aprendizaje teórico-práctico que requería ser valorado en el proceso de formación.

En este tema, una docente argumentó: “Entre nosotros deberíamos analizar qué se puede modificar y qué no, y siento yo que es poco lo que se puede modificar a no ser que nosotros ya en otro momento discutamos solamente ese instrumento” (GD 1, docente 7).

Otra docente, refiriéndose a una estudiante, dijo: “Yo la supervisé tanto con el programa de mamás y bebés como también en el de escolares, para poder tomar una decisión que fuera la más pertinente. A ver con quién le aplicábamos realmente los instrumentos de evaluación de la práctica, porque en ninguna de las dos poblaciones se ajustaba a lo que el instrumento pedía” (GD 2, docente 4).

La constante revisión y ajustes de los instrumentos evidenció que existe un tecnicismo administrativo que se constituyó en obstáculo de la acción docente, ya que estos instrumentos generaban mediciones imprecisas que, al no contemplar la diversidad de contextos educativos, no siempre respondían a los procesos de formación de las estudiantes. Esto advirtió de las limitaciones pedagógicas de la evaluación, en tanto la instrumentalización y operacionalización fue asumida como acción mecánica, que no atendía al cuestionamiento, articulación ni proposición de la práctica docente de las estudiantes.

Luego de un tercer café, se propició la conversación entre las docentes acerca de la gestión académica y administrativa, en la cual se contempló lo siguiente:

- ❖ La asignación de la carga académica de cada profesora.
- ❖ Búsqueda y disponibilidad de los centros educativos (consulta al director/a y docentes).
- ❖ Coordinación, adecuación y ubicación de las estudiantes en los centros educativos.
- ❖ Elaboración de cartas para gestionar los permisos respectivos (carta de aceptación, consentimiento informado, plan de ejecución de las etapas de la práctica).
- ❖ Visita de reconocimiento y condiciones del centro educativo.

- ❖ Coordinación de reunión de presentación de la estudiante y organización del proceso de práctica.
- ❖ Asistencia al seminario de “Experiencia educativa en la educación inicial I o II”.
- ❖ Atención de horas estudiante.
- ❖ Seguimiento y calificación de los documentos solicitados (diagnóstico, planeamiento, reuniones con familias, crónicas diarias, asistencia, registro anecdótico, plan de desarrollo individual).

Con relación a este tema, una docente expresó: “A una de las estudiantes tuve que supervisarla dos veces en la misma semana para poder cumplir con todo, no solo por mi irregularidad en el semestre, sino porque ella tuvo una condición de que la docente colaboradora tuvo problemas de salud y estuvo incapacitada tres semanas” (GD 2, docente 4). Y añadió: “Las estudiantes hicieron un planeamiento, pero cero experiencia para asumir el grupo. Con la observación para mí fue un trabajo tan desgastante: cuatro estudiantes con un nivel de exigencia de práctica 2 y tuvimos que hacer un planeamiento de práctica 1 en un mes y medio para hacer el segundo planeamiento con un nivel de la práctica 2” (GD 2, docente 4).

Y remató con lo siguiente: “Otra cosa que sí quiero apuntar –no sé cómo les fue a ustedes–, pero revisar esos planeamientos de un mes completo en dos días... Comprender la realidad de esos planteamientos es agotador, es terrible; no se vale para nosotras como supervisoras. Demasiado complicado, compañeras. Y de verdad, muy pesado; les soy honesta” (GD 2, docente 4).

Luego de lo expuesto anteriormente, me pareció que la acción docente estaba supeditada a la carga académica asignada que, según la percepción de las docentes, no era suficiente para atender la gestión académica y administrativa que se debía realizar con cada una de las estudiantes universitarias. Al respecto, me inquietó pensar que el trabajo docente se asumía desde una concepción administrativista que deslocalizaba y desfocalizaba la acción docente fundamentalmente como acción pedagógica.

Al finalizar la reunión, y con la cuarta taza de café, se abordó el tema de las relaciones de poder que se ejercen entre docente y estudiante. Una docente dijo: “Soy bastante estricta. A veces ellos me dicen “Profesora, es que yo a usted sí le tenía miedo”. Yo trato un poco como de minimizar ese poder real que existe del docente; desde que entramos en un aula es la docente quien tiene la posición de poder por los asuntos de evaluación” (ciclo de convers. 6).

La evidencia denotó que la acción docente supone un reconocimiento del poder y control como algo latente y que existe una tensión o conflicto entre imposición, intención y voluntad. Al respecto, Foucault explica que:

“La disciplina “fabrica” individuos; es la técnica específica de un poder que toma a los individuos a la vez como objetos y como instrumentos de su ejercicio... Es un poder modesto, suspicaz, que funciona según el modelo de una economía calculada pero permanente. Humildes modalidades, procedimientos menores, si se comparan con los rituales majestuosos de la soberanía o con los grandes aparatos del Estado”. (2008, p. 199)

También en este punto me inquietaba pensar que la acción docente estaba construida en torno a la concepción de “supervisión”, desconociendo o limitando el potencial pedagógico del guiar, del acompañar, del estar y de la búsqueda de un proyecto común.

Ahora bien, con las ideas expuestas anteriormente se develó que la acción de las docentes estaba centrada en:

- ❖ Aspectos administrativos, logísticos, curriculares, didácticos y evaluativos. Según Medina Rivilla et al. (2002), estos aspectos están asociados a la innovación, a la calidad educativa, a la multidimensionalidad y a la intervención de procesos de mejora educativa. Sin embargo, a su modo de ver tendríamos que preguntarnos cómo se accede a la calidad como principio desvinculado de la acción pedagógica.

- ❖ Cuestionamientos básicos que no articulaban teoría y práctica, por lo que no suponían la proyección de la reflexión sobre la acción docente. Schön (1998) afirma que, para resolver un problema educativo mediante los fundamentos teóricos, un profesional debe ser capaz de extrapolar estas categorías a características de la situación práctica. Además, van Manen (1998) agrega que los elementos teóricos y de la praxis deben ayudarnos a comprender las diferentes situaciones educativas que se presentan y aplicar el tacto pedagógico para la autorreflexión, el cuestionamiento, la toma de decisiones asertivas en la trascendencia de las experiencias vividas con los otros.
- ❖ Ausencia de reflexiones en relación a una triada (imposición, intención y voluntad). Arendt (2009) describe que el fenómeno voluntad refiere a la acción, pero, además, se debate entre la razón –como actividad de pensar– y los deseos –de ser atraído por algo externo a uno–. Sin embargo, no se reconoció como límite y horizonte de la acción docente la disputa de las facultades del pensamiento y de la voluntad, la cual constituyó un campo de duda sobre la reflexión de la acción.

Van Manen (1998) establece que la acción pedagógica tiene que ver con las interacciones en los contextos educativos, en donde docente y estudiante dialogan y reflexionan acerca del acto pedagógico, el cual requiere una mirada atenta y sensible sobre una situación que presente en el aula, lo que amerita una orientación, una influencia de cómo abordar esto para que la experiencia sea significativa.

Por tanto, según las evidencias de la acción docente, el centramiento en cuestiones administrativas, logísticas y evaluativas de la acción docente advirtió que esta no se constituye estrictamente como acción pedagógica, en tanto no se reconoció a la pedagogía como dimensión de cuestionamiento o proposición de las prácticas de las docentes y tampoco se reconoció una función articuladora, integradora o dialógica de la enseñanza.

Me inquietaba pensar que en los trayectos de la acción docente la vivencia no llegaba a constituirse en experiencia, que el saber no fuera un camino de discusión y reflexión que nos permitiera transmitir y construir el sentido pedagógico en nuestras estudiantes. Por lo que creí que valdría la pena exponer mis inquietudes sobre el hacer por hacer, el hacer sin pensar, el hacer sin dar sentido a lo vivido.

4.2.4 La experiencia de acompañar: Acompañamiento experto

Había compartido algunas conversaciones con las docentes, cuando empezó a aparecer como unidad de análisis el significado y el sentido del acompañamiento. En mi opinión, parecía haber una tensión entre la acción de supervisar y la acción de acompañar.

En este sentido, el acompañamiento experto, en palabras de Longobardi y Migliavacca (2004b), refiere a un acto intencional en el que la docente orienta y comparte experiencias para que el estudiante integre conscientemente la mirada, el error y el modelaje, como una forma en la que la práctica docente dejaría huellas de conocimiento útiles en el ejercicio profesional.

Al respecto, una de las docentes observó: “Uno ya comienza como a hacer esas conexiones entre lo que la experiencia de trabajar con niños le ha dado, y lo que uno pretende como profesor universitario. Uno les da un acompañamiento, a veces hasta intervención, por alguna situación sobre todo de aprehensión. Si ellas van a cometer algún error en el que expongan a los niños a una situación, uno les hace algún gesto o hasta les habla: “Te voy a acompañar en esta actividad, o en esto” (ciclo de convers. 4).

De manera que, para esta participante, el acompañamiento supone una relación entre las docentes y las estudiantes en la que se construye una complicidad y se comparten palabras y acciones.

También ella mencionaba: “A veces hasta soy la asistente de ellas en alguna situación que uno sabe ya previamente que solas no van a poder, que necesitan la ayuda. Y si la docente colaboradora en ese momento no está atenta, pues eso también es parte de la función que yo realizo a la hora de hacer el día. (...) mi guía tanto teórica como emocional les permita a ellas ser ellas mismas como las futuras docentes que se van a desempeñar” (ciclo de convers. 4).

Otra docente agregaba: “Esa parte de observación tuya a mí me encanta, cuando haces los registros y detallas las conductas de los niños y en tan poco tiempo, a pesar de que el manejo de la información ha sido muy cerrado por parte de la administración. Pero te recalco: has logrado identificar un montón de situaciones tan relevantes que sería bueno darle continuidad a eso. Por ejemplo, este logro de este niño enviado a las familias” (obs. 3).

De acuerdo con lo anterior, me pareció que el acompañamiento experto se concibe como una forma de hacer en la que se transmite y se modela la enseñanza como un proceso perfectible, que supone el probar equivocarse, mirar los gestos de la otra y corregir lo que se hace.

La docente agregaba: “Para poder acompañar a una estudiante debe establecerse un lazo estrecho entre la estudiante y la supervisora. Tiene grandes fallas el proceso de práctica, y es porque a veces no hay empatía entre la supervisora y la estudiante; entonces, eso a veces pone barreras. (...) Tuve la experiencia de una estudiante que no hablaba absolutamente nada. Entonces, imagínese qué acompañamiento le puede dar uno a ella. Y después ella me hace ver que ella me tenía miedo” (ciclo de convers. 5).

En relación a lo anterior, el acompañamiento experto involucra vínculos afectivos entre la docente y la estudiante en el proceso de formación; cuando este no se construye se crean barreras que implican emociones como miedo, angustia e incertidumbre y, por tanto, el proceso comunicativo pasa a ser deficiente.

También una docente añadió: “Yo creo que eso sería importante en el proceso de práctica: buscar un encuentro de sensibilización entre la docente

supervisora y la estudiante, porque los procesos de práctica ¿cómo empiezan? “Este es su supervisor”, las demandas y qué me gusta y cómo soy yo. Entonces, las estudiantes pueden ver; no todas somos agraciadas y a veces por apariencia nos vamos y nos hacemos prejuicios... Y hasta uno como docente también, uno ve a la estudiante y se hace prejuicios que pueden ir en detrimento de los procesos de la practicante” (ciclo de convers. 5).

Entendí que, en relación al vínculo afectivo, el acompañamiento experto involucra la corporalidad en el tanto sea un dejarse tocar por el otro o tocar al otro, que implica una relación con el mundo desde la alteridad Longobardi y Migliavacca (2004a). No obstante, este dejarse tocar pudo estar limitado o restringido por las formas en las que nos aproximamos a las otras personas, por las concepciones, creencias y prejuicios.

Ahora bien, el acompañamiento experto también involucra la razón, la cual es el acto de sistematizar, discurrir y argumentar los procesos de construcción de conocimientos teóricos, metodológicos, pedagógicos y praxeológicos, junto con saberes experienciales que poseía la docente para resolver, comparar, reflexionar, reconocer o cuestionar las acciones que realizaba la estudiante en el proceso de práctica profesional. Está relacionado con el empoderamiento y la demostración de entendimiento de lo que se sabe y se conoce.

En torno a esto, la docente comparte que: “Los estudiantes siempre andan buscando: “Profe, con su experiencia, usted que está en tal parte y hace esto”, y me hacen cuestionamientos exactamente desde la práctica; entonces, en mi caso, me ha servido la parte de docencia en el MEP para venir a dar algunos insumos que los estudiantes cuestionan. Ha sido un empoderamiento desde ese sentido. Porque eso es propiedad para referirnos a tal o cual situación; no es solamente toda la fundamentación teórica que encontramos en los libros e información por todas partes, sino la experiencia individual. Pero cada uno la resuelve de diferente manera. Entonces eso es un parámetro que les permite a los estudiantes comparar mi experiencia con la de otros profesores, y ahí van haciendo su propia construcción de alguna manera” (ciclo de convers. 5).

Con respecto a las relaciones, la docente añadió: “Si de alguna manera yo como profesora supervisora me abuso de alguna forma en el control, entonces estoy echando a perder lo que hablé antes del acompañamiento y de la guía e identidad profesional que yo necesito o que yo promuevo que ellas desarrollen” (ciclo de convers. 5).

Otra docente coincide: “Yo no voy a llegar como una persona toda autoritaria, ya que ellas están empezando, así como empieza uno; y que nadie es tan perfecto, que siempre va a haber ciertas situaciones. Uno, conforme va pasando el tiempo, va viendo si funciona o no funciona, pero solo con la experiencia. Entonces que nada más me vean ahí como alguien que les va a ayudar a tener como ese proceso del nivel inicial, y ojalá que sea como el más positivo posible” (ciclo de convers. 3).

Por tanto, pareció ser que el acompañamiento experto implicaba unas relaciones que pueden estar tensionadas por el poder y la autoridad (Arendt, 1996; Foucault, 2008), en donde el poder se entendía como una imposición, disciplinamiento y control; y la autoridad se entendía como la autoría de la acción reconocida por el otro.

4.2.5 La experiencia de supervisar: Ejercicio de control

Al llegar a casa después de un día agotador de entrega de documentos en la universidad, y con un té caliente en mis manos, observé una de las fichas de colores elaborada para la definición de dimensiones analíticas de la investigación. La ficha refería a la orientación pedagógica del proceso de supervisión. Además, observé la lista de documentos que se utilizaban en el proceso de control por parte de la docente, los cuales eran: la revisión del diagnóstico, planeamiento, planificación de reunión con la familia o talleres, plan de desarrollo, registros anecdóticos y el instrumento para realizar las observaciones *in situ*.

Las ideas emergieron con el té caliente y me cuestioné si esta propuesta del hacer como docente estaba vinculada únicamente a la verificación de los documentos.

Al respecto recordé lo mencionado por una docente: “El control en el proceso de supervisión lo veo más como estar pendiente de las muchachas. Si de verdad llevan los documentos, si llevan su planeamiento, su control de asistencia... Además, que uno tenga como una idea de lo que deben de tener y lo que deben de estar haciendo” (ciclo de convers. 3).

En mis notas de campo encontré lo siguiente: “Las docentes supervisoras procedimos a leer el instrumento de evaluación del planeamiento para estar claras sobre los elementos que se les van a evaluar. Solo que surgió la siguiente inquietud: el instrumento está confeccionado para el planeamiento normal, y nosotras en los talleres les expresamos que podían utilizar el planeamiento simplificado y, entonces, ahora debemos proceder a modificar el instrumento. Es decir, debemos elaborar un instrumento para el planeamiento normal y otro para el simplificado, y agregar que el instrumento consigne el marco teórico en los rubros de calificación” (n. de c. 18/09/2018).

Aún sin terminar el té, y junto con unas rosquillas azucaradas, advertí que existían dos escenarios institucionales para abordar la supervisión: la universidad y el centro de práctica. En las conversaciones realizadas con las docentes #1, #3, #4 y #5 se evidenció la forma en la que se concibió la supervisión, la que expongo a continuación:

A- Supervisión documental, que implica la revisión de documentos tales como el diagnóstico, el planeamiento de la clase, las crónicas diarias de lo que sucede en el aula, la asistencia al centro de práctica, la planificación de reuniones, el plan de desarrollo individual y otras actividades como talleres o registros anecdóticos.

B- La supervisión por observación, que implica la aplicación de un instrumento de cotejo, donde se registran las habilidades de comunicación y lenguaje técnico, la

preparación del ambiente para el desarrollo de la práctica y las interrelaciones con los niños y las niñas.

C- La supervisión académica, que implica el registro de calificaciones.

D- La supervisión personal, que implica el seguimiento de las actitudes de la estudiante en el proceso de práctica, como el cuidado de la presentación personal.

Ya en mi segunda taza de té, recordé lo que una docente me dijo: “Para mí el control lo vería un poco más como en el asunto de que les puedo controlar la asistencia al centro infantil”. También recordé otras dos supervisoras que conversaron sobre el respeto hacia la docente colaboradora, el cumplimiento de los horarios de la institución y la participación a las actividades extracurriculares (ciclo de convers. 4).

Otra docente señaló que: “Una de las grandes problemáticas que se evidencian en el equipo de supervisoras es que el control es dar seguimiento a las recomendaciones que uno como docente supervisora les da. Que lo que quizás hablamos en la supervisión anterior yo tengo una evidencia en la siguiente de que esa observación fue acogida; que la estudiante busca una opción de cómo mejorar esa situación” (ciclo de convers. 4).

De manera que las evidencias en relación a la supervisión me permitieron advertir tres dimensiones de control que se centraban en: el desarrollo académico, el desempeño en la práctica y las actitudes de la estudiante.

La noche era fría, y con el último sorbo de té, me sumergí en los referentes teóricos relacionados con el control en el proceso de supervisión. En primer lugar encontré los escritos de Bernstein (1998), que plantea cómo la pedagogía está matizada por los principios de clasificación (poder) y enmarcamiento (control) en los contextos educativos.

También encontré apuntes en mis notas de campo acerca de una conversación que mantuve con la directora de una institución al solicitarle permiso para que las estudiantes realizaran la práctica. Ella me preguntaba: “Y ¿son buenas

las muchachas? Porque los grupos son difíciles, y las docentes quieren que las estudiantes sean firmes y empoderadas”. Ante ello, reflexioné y anoté lo siguiente: “Desde mi parecer, es muy difícil definir esta condición de la estudiante porque ella está en formación y no tiene la experiencia suficiente para tener tal perfil. Aunque las docentes por lo general tenemos un criterio amplio de la estudiante, y conocemos características que se amoldan bien a estas solicitudes. En esto la preocupación de nosotras es que la estudiante no cumpla con las expectativas de la institución, pero eso no es un criterio suficiente para nosotras, es decir, tratamos de valorar a nivel integral a la estudiante sin que lleve etiquetas. Pero tampoco nosotras las docentes somos responsables de todo” (n. de c. 17/08/2018).

En segundo lugar, las notas de Deleuze & Gilles (2006) y Foucault (2008), quienes argumentan que la escuela es una máquina de vigilancia, poder y dominación que funciona para disciplinar y controlar a los otros. Además, reflexionan que la enseñanza se utiliza como un arma reproductora en la adquisición de conocimientos desde el nexo pedagógico.

En tercer lugar, encontré los apuntes de Chul Han (2018), el cual se refiere a superar el ejercicio de control para dar paso a un ejercicio basado en el rendimiento, en donde el sujeto debe ser productivo y eficaz al ejecutar tareas basadas en la no oposición, la eficiencia, la autoexplotación; cuestiones que no escapan de los asuntos pedagógicos en los entornos educativos.

Me pareció que la idea central que emergió de la relación entre las evidencias y la teoría es que el proceso de supervisión como mecanismo de control y rendimiento refiere a un ejercicio parametrizado, que utiliza un lenguaje numérico de signos o cifras con el que se miden y normalizan las prácticas de la estudiante en relación con los procedimientos regulatorios (tiempo, espacio o movimiento con los que se vigila y organiza un determinado número de acontecimientos).

Por tanto, la supervisión como control y como rendimiento no respondía a una intención pedagógica centrada en el acompañamiento, sino que reducía la acción formativa a un ejercicio técnico e instrumental. En contraste con esa visión,

el acompañamiento refiere a guiar, orientar, interpretar, comprender, reflexionar, reconocer y transformar las prácticas educativas.

4.2.6 La experiencia de la supervisión: Interacciones fragmentadas y controladas

El sábado por la mañana al despertar reflexioné sobre el proceso de supervisión. Las lecturas realizadas en torno a las cuestiones del poder y de la autoridad me llevaban necesariamente a cuestionarme sobre la experiencia de “supervisión”. Y me pregunté: ¿Cómo es la interacción entre la docente y la estudiante?

Al prepararme un café y sentarme con mis apuntes, me inquietaba ¿cómo ordenar esta información para su interpretación y comprensión? Y ¿cómo agrupar la información observada para darle sentido?

Así que, con base en los datos de las observaciones, el ciclo de conversaciones, grupos de discusión y notas de campo, hice un ejercicio de tarjetas de colores en donde escribí cada una de las interacciones que realizaba la docente. Fue un trabajo que me llevó media mañana y, al cabo de dos cafés, ordené la información de la siguiente forma:

A- Interacción administrativa

B- Interacción en la práctica

C- Interacción académica.

Para empezar, las interacciones administrativas son acciones tales como asignación y organización de las estudiantes universitarias con cada una de las docentes, articulación con el centro de práctica, trámites de permisos para realizar la práctica en los centros educativos, presentación de la estudiante en el lugar de práctica y organización de las reuniones de seguimiento a cada estudiante.

A propósito de esto, una docente manifestó: “Los requisitos son la carta de la profesora dirigida a la directora regional, la póliza y el cronograma de las actividades. Además, deben firmar un contrato las estudiantes y la directora nacional. Todos los documentos van con visto bueno del director regional y van a la Dirección Nacional; se elabora un contrato y se devuelve, pero siempre debe darse ese procedimiento. Podría tardarse mínimo 22 días, y hay mucha gente pidiendo esa solicitud; entonces es mejor hacerlo con anterioridad” (GD 1, docente 7).

La exposición de la docente evidenció que en la interacción administrativa la naturaleza de las acciones es de carácter organizacional, por lo que considera aspectos logísticos y de articulación del trabajo entre diferentes actores. No obstante, no logré advertir si la interacción trascendió a la lectura de quién y quiénes somos y dónde estamos.

Con un tercer café en la mesa y con un sol que iluminaba las ideas, desarrollé el segundo ordenamiento de la información que refería a la interacción en la práctica.

Al respecto, una docente relató: “La estudiante tenía una apertura para que uno le hiciera las correcciones. Uno le decía en la visita anterior: “Vea, yo le recomiendo a usted que haga esto, o esto”, y uno llegaba a la próxima clase y ella había tomado en cuenta todo lo que le había recomendado... El día del cierre del curso, ella decía que lo que más le había gustado de mí era que yo siempre tenía una solución para cada uno de los problemas. Por ejemplo, no era que le decía que eso estaba mal, sino que yo le decía que lo podía hacer de otra forma” (ciclo de convers. 2).

Otra docente agregó: “En la revisión del planeamiento le fue malísimo. La estudiante tenía que ponerlo en práctica el lunes. En el primer planeamiento no puso anexos, ni marco teórico, ni nada. En el segundo planeamiento tampoco me envió nada” (GD 2, docente 6).

Además, otra docente comenta: “Yo sí he visto esa dificultad en las estudiantes en hacer ese amarre. En dar continuidad a todo el proceso, desde el

diagnóstico hasta hacer la experiencia profesional. Se desligan muchos aspectos y quedan como otros vacíos sin integración” (GD 2, docente 5).

A partir de la evidencia anterior, pude advertir que la interacción en la práctica engloba las siguientes acciones:

Identificación de oportunidades de mejora en la práctica que consideran visitas de reconocimiento, observaciones formativas y sumativas, devolución de resultados, retroalimentación teórico-práctica y corrección de documentos (diagnóstico, planeamiento, crónicas, plan de desarrollo, informes) por parte de las docentes.

Desarticulación del modelado pedagógico, ya que no se reconoció cómo la docente representó el ser docente para la estudiante. Debió darse una discusión y modelaje acerca del juicio, las recomendaciones y el reconocimiento de las dificultades y posibilidades de la enseñanza.

En este sentido, Freire nos hace reflexionar que “Ninguna verdadera formación docente puede hacerse, por un lado, distanciada del ejercicio de la crítica que implica la promoción de la curiosidad ingenua a curiosidad epistemológica, y por el otro, sin el reconocimiento del valor de las emociones, de la sensibilidad, de la afectividad, de la intuición o adivinación” (2009, p. 46).

Montessori (1986) aporta a esta reflexión expresando que la experiencia pedagógica debe estar orientada a la autopreparación de la educadora, en donde el primer paso está en observar, reflexionar y dirigir la atención hacia su propio proceso de formación buscando la comprensión en conjunto con el otro desde un espacio de construcción liberadora y sensible, en un intento de dar el máximo esfuerzo para superar las dificultades y así alcanzar la realización profunda de cada ser humano.

También Ventura (2013) expresa que la formación docente implica la consolidación de un proyecto político y educativo institucional donde la persona en formación tenga la posibilidad de mirar las creencias y conocimientos que la han

acompañado a lo largo de la vida y repensar la oportunidad de una nueva trayectoria para sentir, comprender y analizar la dinámica social y pedagógica que provocan el diálogo y la generación de las narrativas de experiencias individuales y colectivas para entrelazar la teoría y la práctica, e ir construyendo el ser en su proceso de formación docente.

Lo anterior me conducía a pensar que la interacción docente-estudiante está basada en recomendaciones y sugerencias descontextualizadas de un modelo pedagógico, que considera la particularidad de cada centro educativo, la relación de la docente de aula con la estudiante, la relación de la estudiante con los niños y niñas y la referencia a los cuestionamientos fundamentales de a quién, qué, cómo y para qué educamos.

Van Manen aporta a esta reflexión sobre el cuestionamiento y la resolución pedagógica que “el propósito pedagógico es también la expresión de nuestra experiencia de encontrarnos con el niño como con una persona más que ha entrado en nuestra vida, que nos reclama, que ha transformado” (1998, p. 36). Claro que en nuestro caso no sería el encuentro con el niño, pero sí con el otro o la otra estudiante.

Con el último café del día abordé las ideas restantes en relación con la interacción académica.

En este sentido, una docente plantea: “Yo considero que una de las grandes fallas es que las muchachas no aprovechan las horas de atención a estudiantes. ¿Cómo hacerles saber que a las horas de atención es obligatorio venir todas las semanas? Que si yo tengo interés y tengo a alguien que me acompaña, tengo que echar adelante esto y no dejarlo como nos ha sucedido tantas veces, que van en el momento cuando entregan el planeamiento. Entonces coordinar con ellas que las horas de estudiante se aprovechen al máximo esas 3 semanas” (GD 2, docente 5).

Otra docente nos sitúa así en el panorama en que labora: “Para planificar el curso de experiencia educativa lo primero que hacemos es reunirnos en la cátedra de la experiencia con las docentes, en donde narramos las situaciones,

acontecimientos, fortalezas y debilidades de las experiencias vividas. Luego decidimos los tipos de trabajos por solicitar, así como la distribución de los criterios de evaluación con el porcentaje correspondiente, según sea en la práctica 1 o en la práctica 2. Además, en el programa del curso se anota el tema por desarrollar en la sección del cronograma de actividades semanales, el cual es propuesto por la docente o sugerido por las estudiantes en la primera clase. Conforme va avanzando el curso se toman en cuenta otras temáticas de interés y también se promueve la participación de las estudiantes, al compartir las experiencias vividas en el proceso de la práctica” (n. de c. 14/08/18).

Otra docente comparte su vivencia: “A mí lo que me gusta es estar lo más cerca posible, resaltarles siempre lo positivo, hacerles ver lo que no está tan bien. Lo que uno aprende en la práctica no lo olvida, y todas las fortalezas y habilidades que uno logre desarrollar en ese proceso lo seguirán durante toda su carrera profesional. En la supervisión en sí les dejo como una biblia escrita: escribo, escribo y escribo hasta que me duele la mano. Desde los mínimos detalles hasta cosas muy evidentes, e igual con la papelería, con su ampo y todo, siempre revisado y leído. Les corrijo todas las faltas ortográficas porque en un docente no se pueden permitir, y menos ahora con la computadora que todo lo subraya” (ciclo de convers. 6).

Lo anterior advirtió que fue posible que la interacción académica estuviera limitada o sujeta a la cantidad de horas asignadas, al espacio de la cátedra como lugar de la experiencia y al control ejercido mediante los instrumentos de evaluación.

En este sentido, entendí la interacción pedagógica como un proceso dialógico que enfatiza en las acciones, reflexiones, cuestionamientos y relaciones que acontecen en el acto educativo entre la docente colaboradora, la estudiante y los niños. Por lo anterior, considero que la interacción pedagógica de la docente estaba oculta o subordinada a las disposiciones normativas y administrativas, que no dieron libertad a vivir la experiencia, a la transmisión e intercambio de saberes pedagógicos.

Pensé que era posible que el proceso de supervisión y el proceso de formación se encontraran en una tensión, en donde parecía que el primero estaba posicionado por encima del segundo, lo que podría implicar un debilitamiento del proceso de formación de las estudiantes.

Finalmente, la comprensión de la interacción develó que el proceso de supervisión no considera la dimensión formativa en la práctica de las estudiantes, la problematización de las relaciones entre docentes, estudiantes y niños, ni la vinculación con la experiencia de ser y estar en el mundo. Es decir, parecía que toda interacción estaba sujeta o fracturada por principios o normas que servían como mecanismos de control que, probablemente, no eran consistentes con la aspiración de que el otro fuera otro por efecto de la formación y no de la imposición.

4.3 Las orientaciones pedagógicas que emergen de la experiencia de las docentes supervisoras en el proceso de formación de la práctica docente

Es propio del guía no declarar su saber, sino ejercerlo sin más. Enuncia, ordena, a veces tan solo indica. No transmite una revelación. Ordena lo necesario, con la precisión indispensable para que la acción sea ejecutada, sin tener demasiado en cuenta que sea comprendida. Su trascendencia viene tan solo de su cumplimiento. Y al indicar, ofrece siempre con un gesto algo más de lo que contiene la palabra; la indicación puede ser tan solo una mirada o una leve sonrisa. Porque un guía ofrece, ante todo, como sostén, la orden de su indicación, una cierta música, un ritmo o una melodía, que el guiado tiene que captar siguiéndola. De ahí que el que recibe un camino-guía haya de salir de sí, del estado en que está; haya de despertar, no a solas, sino, en verdad, dentro ya de un orden; y el que siga este camino recibe en las escasas palabras y en las enigmáticas indicaciones las notas, en sentido musical de un Método (Zambrano, 2019b, pp. 49–50).

En la conversación con María Zambrano empezó a aparecer una serie de inquietudes en relación con eso de ser guía, de tener o no tener un saber pedagógico, del encuentro en el camino y del enigma que subyace en las palabras.

Y a veces es la vida, ella, la que presenta el enigma a descifrar, suavemente y como si no lo hiciera, el enigma en el que se contiene la cifra y la palabra del destino. Y a ello, en verdad, son introducción los enigmas que el sabio plantea al ignorante. El viejo al niño le enseña a tratar con el enigma, a familiarizarse con su presencia, a reconocer su aparición. Y quizá también, entre los enigmas que el anciano propone al niño, se ha deslizado alguno inadvertido que es ya el destino que se le tiene preparado. Y así, cuando él se [lo] encuentre un día, tal vez algún eco se despierte en su propio corazón que le oriente o que le sostenga. Ante los enigmas que el destino nos presenta, el corazón tiene que permanecer dueño de sí, y para ello necesita ser sostenido (Zambrano, 2019, p. 108).

Así que con las palabras de María Zambrano decidí abandonarme en el enigma, escuchar el eco de las voces y confiar en el destino.

Y sucedió que entre miles de preguntas y pocas respuestas me encontré con ese sostén, esa mediación, ese acompañamiento o esa sabiduría que venía de la experiencia que te calma y te presenta el enigma por resolver como un juego de tensiones y afinidades a la vez. No sé si ella me escogió a mí o yo la escogí a ella, para que fuera mi guía frente al enorme horizonte que se avecinaba. Lo que sí sé es que su luz, su fuego y su pasión han penetrado en los más profundos pensamientos con ricas significaciones e inagotables lecciones de sentido.

A continuación, se presenta el análisis de los resultados de las unidades de significado y de sentido que emergieron con base en el segundo objetivo específico y en las decisiones metodológicas de esta investigación.

4.3.1 Supuestos y fundamentos de la formación en la práctica docente

Era una tarde fresca en los alrededores del campus universitario; me sentía animada porque acompañaría a una de las docentes a su tutoría con una estudiante. Pensar en la relación que se daba entre la docente y la estudiante me condujo a reflexionar sobre la formación, la cual refería a la acción de educar entendida como una experiencia que supone una intervención y un proceso intencionado y ascendente en el que se transforman las facultades de la condición humana (M. Arias Monge y M. Rodríguez Herrera, comunicaciones personales, 14 de octubre de 2020).

Al recordar algunas de las observaciones, los ciclos de conversaciones, los grupos de discusión y las notas de campo realizados, advertí que:

4.3.1.1 Contexto de la práctica

La formación en relación con la práctica docente en un contexto real se dio de la siguiente manera:

“En realidad, uno cree que lo que vamos es a poner en práctica todas esas teorías y que vamos a desarrollar el planeamiento y que vamos a practicar todas esas estrategias didácticas que hemos aprendido a lo largo; y cuando usted llega y se enfrenta a que no solamente es eso ser un docente, sino que implica toda la otra parte: la parte humana, la parte de personalidad con la gente que uno trabaja, la complejidad de los niños y las niñas que están en el aula, de los padres de familia... Es un abanico demasiado amplio como para poder controlar que todo se dé de manera fluida y positiva, cuando a veces no es un docente colaborador el que obstaculiza el proceso; entonces son padres de familia o son situaciones de los mismos niños. En realidad hay demasiada incertidumbre cuando uno introduce a las muchachas en cualquier ambiente de aula” (ciclo de convers. 4).

Es decir, fue posible que en la formación hubiera generalización de ambientes homogéneos, desajuste entre la teoría y la práctica y confrontación de lo ideal desde una perspectiva de simplicidad frente a lo real que implicó incertidumbre y complejidad.

De acuerdo con Schön (1998), la teoría y la práctica se interrelacionan por medio de la reflexión en la acción, en donde existen tres fases del pensamiento práctico, a saber: el conocimiento en la acción –que está relacionado con el saber hacer–, la reflexión en y durante la acción –que surge de la sorpresa y el cuestionamiento– y la reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción, la cual es la fase final o evaluación de lo que realizamos y reflexionamos. Por lo anterior, me cuestioné sobre el distanciamiento de la reflexión en o sobre la acción en el acompañamiento pedagógico de la docente con la estudiante.

4.3.1.2 Normas y reglamentos

La formación en relación con las normas y reglamentos fue un proceso que se describió de la siguiente manera:

“En las primeras semanas se discute el programa del curso, así como los deberes y responsabilidades de cada una de las actrices en este proceso: docente, estudiante, docente colaboradora. Estas discusiones están basadas en el reglamento de régimen académico estudiantil y el reglamento de las prácticas supervisadas. Además, una docente expondrá en el curso una investigación en relación con los aspectos jurídicos y académicos de las estudiantes en las prácticas supervisadas” (n. de c. 06/03/19).

Además, recordé lo que una docente mencionó sobre el proceso que sigue en situaciones en las que debe aplicar la normativa: “Voy a decirles lo que yo he hecho: documentar todo esto de las experiencias que he tenido. Sí, solicito de una vez a la institución que describa cuáles son las condiciones en las que ha realizado la práctica la muchacha. Entonces ellos ponen las deficiencias; yo con eso me vengo: con el reglamento de la estudiante, la normativa y el programa del curso. Entonces se hace un documento escrito con todas las deficiencias: si faltó con el trabajo escrito, o que no asistió –como me pasó con una que firmaba a las 6:50 a.m. y llegaba a las 7:40 a.m., hasta que me llamó la directora y me enseñó el libro: “Vea

a la hora que llega esta chiquita” –. Entonces todo eso, todas las irregularidades del proceso usted las anota con qué artículo van, con qué parte del programa del curso” (GD 2, docente 5).

En relación con las expresiones anteriores, no se evidenció con claridad si esa discusión constituyó un intercambio de posicionamientos que permitieron la comprensión de las posibles situaciones, no quedando claro si se dio un ejercicio de autoridad o disciplinar determinado por el control o una relación de poder, sin que mediara una orientación pedagógica por parte de la docente.

Arendt (1996) en sus reflexiones argumenta que la persuasión y la autoridad son incompatibles, ya que la primera opera a través de la argumentación y la segunda a través del reconocimiento, legitimidad, pertinencia y orden jerárquico del puesto que ocupan tanto el docente como el estudiante.

Ante estos testimonios, me inquietaba reconocer que existían tensiones, relaciones de poder y disciplinamiento, incompatibles con el acompañamiento pedagógico de la docente con la estudiante en la formación, lo que derivaba en confusiones en el proceso de práctica.

4.3.1.3 Propósito y naturaleza de la práctica

La formación en relación con el propósito y naturaleza de la práctica, según manifestaba una de las docentes a una estudiante:

“Uno debe enfocarse en el interés superior de esos niños, para brindarles una atención más integral que le diera a uno esa oportunidad de ver que existe otra forma de hacer las cosas en educación preescolar. Creo que al final de cuentas esa es la satisfacción; por ello creo que es una experiencia que lo marca a uno” (ciclo de convers. 4).

Otra docente agregó: “*Mea culpa* a veces creemos que todas tienen que pasar la práctica, y que tienen que hacer una muy buena práctica, y eso es que lo

promovemos de alguna manera. No nos gusta el fracaso, que una estudiante no nos dé la talla; pero tampoco podemos tapar el sol con un dedo: hay personas que no están listas para salir al mercado laboral y uno lo ve por montones. Somos muy dadas a dar chance: “Sí, tranquila, no se preocupe”. ¡No! Dejémoslas también fracasar. O sea, no sé, hablo por mí, que he tenido esa sensación y sí desearía que todas brillen y hagan un excelente trabajo, pero si no se puede, no se puede” (GD 2, docente 4).

Lo anterior evidenció que el propósito de la formación es otorgar experiencia. Se asume que esa experiencia debe ser exitosa, pero también debería implicar al fracaso. Al respecto, valdría la pena cuestionar el valor del fracaso como oportunidad de mejora en el proceso de formación.

Mientras estábamos reunidas en la tutoría, una hoja con un dibujo infantil se desprendió del armario; la docente y yo nos agachamos para recogerla, y una mirada de complicidad y misterio se cruzó entre nosotras. Ante ello, recordamos jocosamente los sentimientos de emoción, alegría y ansiedad que sentimos el primer día que dimos clases. Recordé a Larrosa (2009a), quien argumenta que la experiencia es aquello que nos pasa, un recorrido, un camino que implica salirse de sí para ir al encuentro de algo que es desconocido y misterioso; y ese paso deja una huella, una herida o un rastro. Por lo que reflexioné y me cuestioné si la experiencia era un conglomerado de actividades que se quedaba en el propósito del éxito o del fracaso, o más bien la experiencia es algo que nos transforma y que trasciende.

4.3.1.4 Aspectos teóricos

La formación en relación con los fundamentos teóricos revela, según una de las docentes: “El único criterio que tengo es de las 4 estudiantes que me correspondieron ahora en este ciclo, y exactamente mi sensación fue que yo tuve estudiantes de práctica 2 pero tuve el proceso de práctica 1. O sea, el vacío teórico-

práctico que esas chiquitas tenían era caótico en el sentido de que yo como supervisora tuve que hacer las dos prácticas en una, y así lo digo honestamente porque cuando estas chiquitas me entregan el primer planeamiento, sí, era de total y absoluta inexperiencia” (GD 2, docente 4).

Otra docente declaró: “Es que también entiendo que uno no puede ayudar en dar todo hecho, porque al final el mismo estudiante debe hallar las herramientas de cómo elaborar todo el asunto. Si a mí me tocó con el MEP, entonces veré que hago para aprenderme eso, sea como sea. Uno sí trata como de guiar el proceso para que sea más aterrizado y generar menos angustia para que el proceso vaya fluido, pero también es responsabilidad del mismo estudiante valorar; si yo estoy en un CEN-CINAI ¿quién va a saber planeamientos del CEN-CINAI? Nadie, hasta que esté metido uno allí. Por más que uno quiera, crear los fundamentos más generales de un planeamiento –llámese constructivista, MEP o el que sea–, que sepa cuál es la estructura definitiva, los elementos que lleve, uno lo puede adaptar” (GD 2, docente 7).

De acuerdo con lo anterior, advertí que existía una percepción de vacíos teóricos y de inexperiencia que conllevaban a una situación caótica en el proceso de formación. Ante este hecho, Turner (2007) menciona que existen cuatro características típicas de los sistemas complejos y caóticos: impredecibilidad, sensibilidad a las condiciones iniciales, propiedades emergentes y múltiples bucles de retroalimentación. Lo que me condujo a pensar que hubo oportunidad de reflexionar acerca del caos como una oportunidad de mejora en el proceso de formación y como una alternativa para nutrir la orientación pedagógica de la estudiante.

También pensé en ¿por qué las estudiantes llegan a la práctica con un vacío teórico? ¿Será que hay inexperiencia, o será que no se reconoce el saber de la experiencia? ¿Será que existe un posicionamiento vertical entre lo que la docente sabe y lo que la estudiante no sabe y necesita saber para desarrollar la práctica?

También en las intervenciones de las docentes se mostró el uso del lenguaje infantilizado, lo cual refleja un imaginario social tradicional legitimado por las construcciones sociales, culturales e históricas que permean el proceso de formación y la identidad profesional (Castoriadis, 1974). Además, me pareció que se sumaba una visión capitalista en donde los fines de la formación están en función del mercado económico, lo cual incide en la transmisión de los rasgos de la profesión y la vocación de la maestra (Bárcena, 2018).

En este sentido, creí que era pertinente reflexionar sobre las implicaciones de los vacíos teóricos en relación con los imaginarios sociales, que pudieron estar limitando el modelado pedagógico. Me pareció que no había distinción entre un modelo teórico y un modelo institucional, en donde el primer modelo remite a las teorías y a los referentes teóricos que las acompañan, así como a las interrelaciones que se producen con el objeto de estudio (Bernstein, 1998), en tanto que el segundo se relaciona con el conjunto de normas, procedimientos, elementos curriculares y marcos oficiales que conducen a la socialización y al trabajo sobre los otros (Dubet, 2006).

Consideré que en el panorama de la práctica los dos modelos entraban en tensión en el proceso de formación, generando probablemente confusiones en la orientación pedagógica que realizaba la docente.

4.3.1.5 Aspectos metodológicos

La formación en relación con los fundamentos metodológicos mostró, según una de las docentes, que: “La docente que está a cargo del seminario puede preverlo con los momentos de entrega del diagnóstico y el primer planeamiento; entonces si ya la muchacha ha hecho o recopilado la mayor cantidad de información, se pueden definir las prioridades que pueden trabajar en el primer planeamiento: “Va a abarcar esto, esto y esto” con ella; en el segundo planeamiento

esto, esto y esto. Ayudarles a hacer esas conexiones que ellas no hacen y con los dos planeamientos que tiene que elaborar” (GD 2, docente 5).

Otra docente expresó: “Podríamos pensar en la entrevista con la maestra que está en el grupo, porque yo me pongo en el lugar de ellas: Llego a la institución que no conozco, y me gustaría decirle a la maestra: “¿Cómo se trabaja aquí? Cuénteme ¿cómo es esto?”. Entonces sería como crear no un instrumento, sino que la estudiante tenga la posibilidad de entrevistar a la maestra y que esta le comente la dinámica: “Trabajamos así, usamos esto más o menos, el horario es así...”. Como una inducción o recuento del trabajo propiamente de la institución como parte de la experiencia del diagnóstico, porque esta entrevista es un diagnóstico. Crear una pequeña entrevista, unas preguntas determinadas que me permitan a mí sentarme y decirle “Esto es así, usted tiene que venir y prepararse para esto”; entonces una más o menos sabe por dónde va caminando. Esto puede ser una posibilidad” (GD 2, docente 7).

Los fragmentos anteriores pusieron en evidencia una desconexión entre el diagnóstico y la planificación.

En relación con el diagnóstico, Peralta (2005) argumenta que este es un instrumento que contiene una serie de procedimientos de recopilación de antecedentes de los niños para conocer sus reales necesidades e intereses, con el fin de incorporar las situaciones a la planeación curricular. No obstante, me asaltó la reflexión sobre el diagnóstico como una herramienta de información general que no supone el abordaje de elementos de orden pedagógico, curricular o didáctico que tuvieran un soporte teórico y metodológico a partir de la orientación de la docente.

4.3.1.6 Aspectos afectivos y éticos

En relación con los comportamientos, conductas y valores durante la formación, las docentes mencionaban que: “La estudiante es muy insegura y tiene

miedo a equivocarse, me llama constantemente para aclararle dudas y a veces hasta ni se le entiende lo que pregunta; esto con el fin de que la estudiante tenga un buen comienzo en su práctica intensiva” (obs. 4).

Otra docente agregó: “Yo tengo una muchacha de Zarceró, que hizo la práctica en La Sabana. Yo le hacía cualquier observación en la mañana y en la tarde ya me estaba mandando un mensaje: “Profe, voy a hacer esto, esto, esto y esto”; digo yo, ¡qué increíble! Y el otro día cuando llegaba a supervisar, me decía: “Puse en práctica esto, esto y esto, viera como me funcionó esto; esto no me sirvió”. Esa es la actitud de aprendizaje, esa actitud de mejorar, que realmente la práctica debe ser para eso, no para que nos pongan un cien” (ciclo de convers. 5).

Otra docente expuso: “Creo que es un aspecto muy personal de cada una de ellas y de cómo asume su proceso de práctica. Estoy impresionada este ciclo, porque ella ha sido una buena estudiante a lo largo de la carrera, pero en su práctica nos ha quedado debiendo a mí, a la docente, a la directora, a los niños, a la institución... Muy preocupante; no sé si es por el contexto de práctica I o por la huelga, pero creo que no, porque a las otras estudiantes no les influyó. Qué terrible, como decía la docente colaboradora: más bien uno ya sabe que le manda las cosas por adelantado, pero eso es personalidad, es cuestión de cómo lo asumen” (GD 2, docente 6).

De acuerdo con lo anterior, me pareció que el proceso de formación estuvo permeado por prejuicios, altas expectativas y una actitud “salvadora” o “redentora”. Es lo que Bandura (1999) entiende como procesos de formación que se asientan en las experiencias vicarias, que consisten en una enseñanza por medio del modelado de situaciones por parte de docentes con mucha experiencia hacia los estudiantes que aprenden por medio del ejemplo.

Además, creí que se reconocía preocupación por el acompañamiento y la guía de la docente al inicio y en el seguimiento de la estudiante. Pero no se explicitaba cómo era la orientación pedagógica que se daba en dicho proceso. Me inquietó pensar si el seguimiento de la docente se desarrolló con base en una

retroalimentación del proceso de formación, en las percepciones de la docente colaboradora o en los juicios de valor.

En mi estudio recordé que Bárcena (2018) expresa que la orientación pedagógica va ligada al acompañamiento o vínculo ético, existencial e intelectual entre docente y estudiante, entendida como un accionar educativo que implica reflexión, presencia, sensibilidad, escucha atenta, experiencia, conocimiento teórico y práctico y tensiones que suscitan cambios y transformación en el proceso formativo.

En este sentido, mi reflexión está atravesada por la consideración de las cuestiones afectivas y éticas entendidas desde dispositivos objetivados y la consideración de la subjetividad en la formación y transformación del ser. Según Merleau Ponty (1994), el mundo del otro y mi mundo son uno solo; el otro no es un objeto cuantificable en el mundo. Al reconocerlo ya es parte del mundo que compartimos, hay una relación intersubjetiva. Por lo que me preguntaba si estas visiones de mundo desde lo subjetivo u objetivo reducían los comportamientos, actitudes y valores a una dualidad que separaba y excluía; o más bien era necesario el reconocimiento del otro y la intersubjetividad como un camino hacia el proceso de formación.

Había transcurrido el tiempo de la tutoría, la docente y la estudiante habían conversado sobre algunos aspectos mencionados en torno a la práctica. Mientras yo había ido organizando mis recuerdos y reflexiones.

Al finalizar la tutoría, la estudiante nos miró, mostró una sonrisa y se despidió, en tanto que la docente suspiraba manifestando su cansancio. Luego de unas frases sueltas, cerramos la oficina y caminamos hacia el parqueo.

Esta reflexión me permitió reconocer que los supuestos y fundamentos normativos, sociales, curriculares, teóricos, metodológicos y praxeológicos son elementos orientadores que deben articularse pedagógicamente en el proceso de formación.

Al poner en relación estas reflexiones con mi experiencia, me pareció posible que los procesos de inserción, inducción y formación dirigidos a las docentes de práctica requieran del fortalecimiento de referentes pedagógicos desde los que se construya la orientación de cuestionamientos, reflexiones y proposiciones sobre la práctica formativa.

Visualizando el proceso de formación como una intervención y un proceso intencionado, Larrosa (2018) nos plantea esta hermosa interrogante: ¿cómo se llega a ser el que se es?, y nos hace pensar en que la formación tiene que ver con la experiencia y la transformación con un devenir plural y creativo, sin una idea prescrita de su desarrollo, sin un patrón, sin un proyecto, sin itinerario y sin un modelo normativo de su realización. Es lo que llama “ser plenamente humano”, con el propósito de llegar a ser el que se es.

Era posible tener que pensar cómo entretelar los hilos de los fundamentos pedagógicos para pensar los supuestos en los que basamos nuestra práctica en el ejercicio de la docencia, pues quizás se trate de comprender la formación como un horizonte inacabado, abierto a la incertidumbre y al devenir del ser.

Quizás también se trata de transformar la mirada de quien supervisa a una mirada de quien guía y acompaña.

4.3.1.7 Acción intencionada

Las lecturas realizadas a lo largo del camino de la investigación me develaron que la acción intencionada es una expresión que implica lo que pensamos, decimos y hacemos; que promueve un comienzo y una novedad para crear, modelar y construir mundos posibles (Bárcena y Mèlich, 2000; Arendt, 2009).

En este sentido, la docente sostiene que: “Lo más importante del papel de la supervisora es sacar lo mejor de cada estudiante; no todas son iguales, por eso no podemos pretender que todas vayan a un mismo ritmo... A esas [estudiantes] las

estoy acompañando, y les estoy también dando la base teórica-práctica, epistemológica de lo que van a ir a hacer luego, como profesionales” (ciclo de convers. 1).

En las observaciones anoté lo siguiente: “La docente observa y hace anotaciones que casi siempre se dan cuando la estudiante interviene con los niños y niñas. Es decir, conforme va transcurriendo la actividad programada, la estudiante interviene y la supervisora observa y anota lo que le llama la atención o una sugerencia, para que al final de la clase se pueda discutir lo observado, lo dicho, lo sucedido y lo escrito” (obs. 2).

También en mis notas de campo encontré: “Parte de los comentarios que las docentes realizamos es reflexionar acerca de las características que cada una de las estudiantes evidencia a lo largo de la carrera. Realizamos estas reflexiones con el fin de encontrar una docente colaboradora que tenga el perfil ideal para la estudiante y que haya empatía entre las personas” (n. de c. 14/08/18).

Es decir, se revelaba la posibilidad de una acción intencionada que refería a la concepción de ser humano como único, irrepetible, e insustituible (Bárcena y Mèlich, 2000), que consideraba la corporalidad como un vehículo de la experiencia del ser en el mundo, en su posibilidad de transformación y devenir. Desde esta posibilidad se reconoció el quién y el para qué de la educación como referentes del pensar, del decir y del hacer de las docentes.

4.3.2 Conocimientos y saberes en las prácticas educativas

Me rondaban algunas preocupaciones de la investigación que giraban en torno a la educación como campo de estudio y, por tanto, a la teoría de la educación como referente de lo que se pensaba y se hacía en el proceso de formación de la práctica.

En este sentido indagué en las conversaciones con las docentes sobre los conocimientos y saberes en las prácticas educativas. Así, una de las docentes en relación con el uso cotidiano de la teoría de la educación comentó: “Una cosa que

me llama la atención es que ya se perdió el gusto, el amor y el interés por el aprendizaje y se han quedado solo con el ganar una nota. Tenemos que ver cómo hacemos para rescatar que a ellas les vuelva a surgir ese interés que uno ve en los niños. Ellas no tienen interés. Si usáramos un sistema no tan conductual, un poco más constructivo, tal vez lo lograríamos; el problema es que tenemos que hacer un cambio en los estudiantes universitarios –que ya vienen viciados de conductismo–. Aunque en todos los programas de Costa Rica dicen que somos constructivistas, es mentira, es totalmente conductual que yo tenga que dar una nota” (ciclo de convers. 2).

Otra de las docentes, en relación con el referente teórico en el que basaba su práctica, mencionó: “El referente teórico con el que nosotras fuimos formadas nos juega una mala pasada, entonces por más actualizada que yo quiera estar y por más que yo quiera que mi desempeño como supervisora responda a un marco teórico definido, la personalidad, el temperamento, el contexto juegan un rol fundamental en mi desempeño como supervisora o como profesora. Pero en este caso, cuando yo me formé aquí en la universidad eran unos marcos teóricos totalmente posicionados en la teoría de desarrollo de Piaget: que el niño primero pasaba por una etapa, después pasaba por otra... El Ministerio de Educación hace muchos esfuerzos por ir colocando otros marcos teóricos más actuales, pero hay diferentes teóricos que hablan del “desarrollo del niño”, o encontramos dos teóricos del constructivismo que hablan de que el niño aprende haciendo, de la zona de desarrollo próximo como del desarrollo visto desde lo social con Vygotsky. Yo creo que uno no puede decir que su práctica se basaría en un solo teórico o en un solo marco teórico” (ciclo de convers. 1).

Las conversaciones anteriores traslucen una presencia de teoría de la calle, según García y García del Dujo (1996), con elementos cotidianos como la pérdida del gusto, el amor, el interés y la calificación; a esto se agrega que en el desempeño de la docente juega un rol fundamental la personalidad, el temperamento y el contexto, por lo que el marco teórico parece no ser tan relevante. Se advirtió que

estos elementos cotidianos referían a una estructura simbólica y conceptual que habitualmente utilizaban las docentes en situaciones educativas.

Me inquietaba reconocer en lo expuesto posibles carencias de una base teórica de la educación sólida y consistente, por lo que, siguiendo la conversación con las docentes, les consulté sobre cuáles aplicaciones teóricas realizaban durante el proceso de formación en la práctica.

Una docente me dijo: “Con el enriquecimiento y el crecimiento que he tenido en la experiencia de práctica, yo siento que la posición debe ser humanista. ¿En qué sentido? Es que tengo que entender al otro para dar una interpretación desde mi punto de vista; porque yo puedo tener el conocimiento o la experiencia, pero si no tengo la habilidad para acercarme a esa otra persona, estoy marcando el vacío” (ciclo de convers. 5).

Otra docente expresó: “Los referentes teóricos los he buscado personalmente o cuando me ha tocado también asumir el Seminario de Experiencia Profesional. También he leído a Maturana para hacer reflexiones sobre todo en la percepción o en los prejuicios” (ciclo de convers. 4).

A su vez, otra docente argumentó: “A mí el trabajo que tuvimos en el San Agustín me enseñó mucho la enseñanza personalizada o el currículo en personalización. Me gusta mucho Montessori, dejar al niño “ser y hacer” pero, como todos, yo estoy enamorada de Freire: todo lo que es de libertad me apasiona. En el trabajo con niñez para mí es un gran referente Victoria Peralta” (ciclo de convers. 6).

Otra docente hace este análisis: “Los marcos teóricos utilizados son los propuestos en el programa de estudios, como: Piaget, Ausubel, Bruner, Vygotsky y otros; en tal sentido nos debemos apegar a esta amalgama de pensamientos y procurar rescatar lo fundamental y funcional de sus propuestas. Intento destacar en mis estudiantes la importancia, en relación al trabajo con los menores, del aprendizaje significativo propuesto por Ausubel: cómo el conocimiento se fija cuando responde al interés; además, la importancia del contexto que plantea

Vygotsky. Es destacable el aporte que realiza María Montessori en cuanto al ambiente, orden, estética, etc. También me gusta mucho la propuesta pedagógica de Waldorf, con respecto al ritmo evolutivo y el respeto por la individualidad” (ciclo de convers. 2).

Reconocí en los aportes de todas ellas una presencia de teorías personales basadas en las concepciones profesionales que refieren a conductismo y constructivismo, así como autores del calibre de Piaget, Vygotsky, Maturana, Montessori, Freire, Bruner, Waldorf o Victoria Peralta. Pero las referencias no parecen precisas, coherentes y consistentes; más bien eran un “collage” que no reflejaba la apropiación o dominio del conocimiento teórico en la identificación de autores desde un punto de vista de perspectivas epistemológicas o teóricas, por lo que tampoco encontré evidencia de la utilización de estos referentes teóricos como interrogadores u orientadores de las prácticas educativas.

La reflexión sobre estas imprecisiones y mezclas me condujo a pensar que es posible que las docentes argumentemos desde diferentes referentes nuestras prácticas, que la apertura al eclecticismo teórico sea una posibilidad. Pero también creo que podría haber riesgos asociados a las inconsistencias epistemológicas y teóricas, que pueden tener implicaciones en las prácticas educativas.

Los testimonios de las docentes advirtieron esfuerzos excesivos por referirse a las teorías del aprendizaje con enfoque centrado en el niño y no en la estudiante universitaria, ni en la práctica ni en el proceso de formación.

Me pareció que era posible que las docentes realizaran la interpretación de situaciones educativas desde concepciones de teorías de aprendizaje empleadas en el contexto de la educación inicial o de la teoría curricular, pero estas no constituyen en sí mismas un referente teórico propio de la educación. Esto porque en mi reflexión advertí que no se refleja una concepción de la educación como campo de estudio propio y en interacción con otros campos de estudio. Es decir, es posible que no hubiera claridad sobre los fundamentos de la teoría de la educación, ya que se jerarquizaba el papel de la psicología como campo de desarrollo y

aplicación teórica que subordinaba la pedagogía y la didáctica a las teorías del aprendizaje. Como pone de manifiesto el siguiente texto:

“El campo de saber de la pedagogía es disgregado y sus criterios de verdad son puestos en crisis por los desplazamientos y la multiplicación de sus objetos en las nuevas disciplinas, como la sociología de la educación, la administración educativa, la psicología educativa. Cada una de estas disciplinas se instala en diferentes elementos de la práctica pedagógica. Unas se apropian del sujeto (maestro-niño), otras de la institución y otras del saber” (Zuluaga et al., 2011, p. 23).

Además, según García y García del Dujo (1996), es posible que no se explicitara la teoría académica por cuanto faltaban elementos relacionados con las organizaciones de conceptos educativos construidos mediante la aplicación de criterios y reglas de la epistemología a los campos de objetos del conocimiento y la teoría de la educación.

Las trayectorias de mis inquietudes sobre la aplicación de conocimientos teóricos siguieron en torno a la selección y utilización de una u otra teoría en los procesos de formación, develándose lo que docente expresó:

“Yo creo que tampoco una teoría o un referente se puede trabajar de manera absoluta; creo que también en algunos momentos –siempre y cuando no haya una contradicción entre uno y otro– podemos transitar y trabajar utilizando diferentes metodologías. Siempre y cuando no se opongan entre ellas, pero sí más que todo experiencia” (ciclo de convers. 6).

Conuerdo en que las teorías no pueden ser absolutas, pero sí se debió retomar la importancia de que estas sean consistentes y coherentes en relación con las proposiciones o enunciados que se utilizan para orientar la práctica y los procesos formativos.

Al respecto, García y García del Dujo ilustran con una metáfora: “La validez de los enunciados científicos factuales es siempre probabilística. El científico

siempre estará tirando del velo que recubre la realidad, y a cada tirón construye suposiciones e hipótesis sobre lo que estaba encubierto, como condición para poder seguir tirando” (1996, pp. 34-35).

Una de las preocupaciones que me mantenían atenta en esta investigación se originaba en advertir la relación existente entre conocimientos, saberes y prácticas, pues en mi parecer reconocía una inquietante desconexión. Así que algunas de las preguntas que me rondaban eran: ¿Las orientaciones pedagógicas están sustentadas en saberes o conocimientos? ¿Cuál es la mediación docente que se devela en las orientaciones pedagógicas? ¿Cuál es la concepción del sujeto (estudiante universitaria) y del sujeto de la educación inicial en las orientaciones pedagógicas del proceso de formación? ¿Las orientaciones pedagógicas permiten aprovechar la teoría en el cuestionamiento, reflexión y proposición de la práctica educativa?

En este sentido, en la conversación una de las docentes refirió al saber de la experiencia recuperado de su época de estudiante, con estos términos: “Nos quedan como residuos o secuelas de las prácticas que hicimos nosotras cuando fuimos estudiantes. También nos marca cómo nos trataron y cómo nos evaluaron. Nos marca elementos para construir o para mejorar lo que también nosotras somos” (ciclo de convers. 4).

Algunas ideas que me surgieron ante este comentario fueron que la docente recuperó su vivencia como un acervo cultural, como una tradición, transmisión o modelaje para proyectarlo en su práctica; sin embargo, esta vivencia no pareció reconocerse como un valor apreciado a lo largo del tiempo. Habría que pensar si el acervo que no fue reconocido pudo interpretarse como un saber de la experiencia o fue meramente un recuerdo que implicó la repetición del modelaje de la docencia, que no supuso un fundamento pedagógico, ya que no necesariamente había un cuestionamiento o proposición de ese saber. Parece que fue a partir de esos vestigios de modelaje como ella empezó a construir su forma de modelar.

Además, a partir de esos vestigios de modelaje, reconocí en la conversación una manifestación de la empatía como un deseo benévolo de acompañar a la estudiante. Sin embargo, esta proposición parecía una instrucción de carácter informativo.

En relación con la crítica de la información que no se concibe como formación, Chul Han (2014) identifica el carácter informativo instruccional como una actitud de recepción o consumo de datos que, en exceso, atrofia el pensamiento, la capacidad analítica, el cuestionamiento y reflexión del sentido de la acción misma.

En este sentido recordé las palabras de Benjamín (2016), cuando dice: “En la sustitución del antiguo relato por la información y de la información por la “sensación” se refleja la atrofia progresiva de la experiencia. Todas estas formas se separan, a su turno, de la narración, que es una de las formas más antiguas de comunicación” (pp. 11-12). De forma que la instrucción fue inconsistente con el proceso formativo, ya que la información enfatizaba en dar a conocer hechos, datos o sucesos, y el proceso formativo implica la acción educativa como acción humana en el mundo (García y García del Dujo, 1996).

Es decir, correspondía a la intención o voluntad de la docente intervenir para orientar o acompañar un trayecto, un camino que emergía como forma de construir una narrativa en relación con la práctica educativa de la estudiante (Bárcena y Mèlich, 2000), tomando en cuenta que la reflexión es como el enigma que inspira, ensancha el camino y es imprescindible para el accionar educativo.

En una conversación con otra docente, en la que narraba la vivencia en la práctica cuando la estudiante elaboraba el planeamiento, ella comentaba:

“Había una muchacha que estaba trabajando un contenido que era de caminar. Entonces anotó que los niños tenían que caminar como murciélagos, cuando estábamos leyendo eso... Y le pregunté: “¿Los murciélagos caminan?”. La estudiante me mira y responde: “No. Hay que cambiarlo”.

Entonces yo le dije: “Piense de otra forma como lo podría hacer”. Nunca le di las respuestas; solo le hice preguntas sobre lo que ella estaba escribiendo” (ciclo de convers 3).

En esta conversación me pareció que la docente realizaba una recuperación anecdótica que se vinculaba con las orientaciones y cuestionamientos en la práctica. Se denotaba una corrección en la intención y sentido de la actividad que no suponía necesariamente una proposición pedagógica conducente a la reflexión y a la investigación sobre la práctica. Algunas preguntas que podrían haberse originado en torno a la proposición pedagógica fueron: ¿Cuál es la intención y el sentido de la propuesta de la actividad planteada por la estudiante? ¿Cuál fue el significado y profundidad del contenido temático que estaba utilizando la estudiante para la actividad que se proponía? ¿Cuál fue el cuestionamiento que se hizo de la realidad y de la imaginación con la temática en la construcción de narrativas promotoras de descripciones y explicaciones del mundo de la vida? ¿Por qué asumir que el error requiere una corrección y no una búsqueda?

Para Foucault (2008), la corrección es una serie de procedimientos sutiles que cumplen una función punitiva y ponen en evidencia la falta que se ha cometido, causando confusión, frialdad e indiferencia en el ser humano que cometió la falta.

Por lo tanto, es posible que las prácticas realizadas en el ejercicio de la enseñanza en cuanto a las orientaciones pedagógicas no fueran estrictamente reflexivas, sino más bien producto de una acción mecánica de la práctica fundamentada meramente en el hacer y no en el pensar lo que se hace, ni para qué se hace.

Lo anterior me condujo a la reflexión sobre el sentido del ejercicio en la práctica docente y en cómo se significa este en los procesos de formación.

Foucault (2008) explica que el ejercicio es la técnica que impone a los cuerpos tareas repetitivas y diferentes, pero siempre graduadas o continuamente progresivas, que se orientan hacia un punto terminal y acumulativo. Por otra parte, según Sloterdijk, citado por Castro Gómez (2012), el ejercicio docente se refiere a acciones racionalizadas, metódicas, sistemáticas y controladas de los procesos de enseñanza para adiestrar y alcanzar una dominación calculada, virtuosa y competente de los cuerpos.

Así, el ejercicio viene a ser la disciplina que fabrica cuerpos dóciles y sometidos. Es decir, disocia el poder del cuerpo; por una parte, hace de este poder

una “aptitud”, una “capacidad” que trata de aumentar, pero por otra parte cambia la energía, la potencia que de ello podría resultar, y la convierte en una relación de sujeción estricta (Foucault, 2008).

Considerando este posicionamiento del ejercicio docente como disciplinamiento educativo, Meireu decía: “La verdadera revolución copernicana en pedagogía consiste en volver la espalda resueltamente al proyecto del doctor Frankenstein y a la «educación como fabricación»... La educación, en realidad, ha de centrarse en la relación entre el sujeto y el mundo humano que lo acoge. Su función es permitirle construirse a sí mismo como «sujeto en el mundo»” (2003, p. 3).

En este sentido, el cuestionamiento y la proposición pedagógica en torno al significado y sentido del ejercicio me advertían de la pertinencia de la recuperación del saber de la experiencia como aquello que nos pasa, deja huella y nos transforma (Larrosa, 2009; Contreras y Pérez de Lara, 2013) y que, por tanto, no puede ser mecanizada, dominada o sometida, porque se resiste a ser universal y a ascender al cielo de la objetividad (Zambrano, 2019b).

En consecuencia, consideré que es posible que las orientaciones docentes se basen en saberes centrados en la repetición y mecanización de contenidos por enseñar, en la valoración y control del error, que podrían estar instrumentalizadas; lo que supone un distanciamiento del referente pedagógico desde el que se guía, acompaña y orienta la reflexión, cuestionamiento y proposición de la práctica.

En esta trayectoria me surgieron también inquietudes acerca de los discursos y saberes docentes en las orientaciones pedagógicas, como las siguientes:

La docente le dijo a la estudiante en la observación: “Cuando uno recibe a los niños el primer día y hasta que se vayan, las normas nunca se dejan de trabajar. Aunque usted haga cualquier ejercicio con los niños y diga “Las normas o el contrato que vamos a hacer, las reglas de la clase son estas”, esto hay que trabajarlo siempre, todos los días. Es cíclico, siempre tiene que ser constante” (obs. 4).

Además, en la conversación, comentó: “Cuando he ido a supervisar, en las observaciones a estas estudiantes, yo les digo que lo más importante es que lo que

ellas les transmitan a los niños sea significativo, que partan del interés que tienen. Aunque digan que parten del interés, que esto y que el otro, usted sabe que este programa no está haciéndolo; que por más que usted quiera hacerlo no se hace. Entonces yo les digo “Vamos a tener que hacer un currículo oculto”, de manera que usted logre captar ese interés, que logre que ese niño diga “¡guau!”. Y yo les digo a ellas que con cosas muy simples usted puede captar esa atención y ese aprendizaje” (ciclo de convers. 2).

Esta observación y conversaciones dieron cuenta de los discursos y saberes sobre los objetivos y la transmisión de contenidos propios de la organización y la planificación curricular (Tardiff, 2014). En este sentido las orientaciones pedagógicas enfatizaban en la aplicación de un saber de carácter curricular, técnico u operativo, así como en el cumplimiento de normativas de la cultura institucional.

Se percibe una confusión terminológica entre la conceptualización del currículum oculto y la didáctica. Torres (1998) plantea que el “currículum oculto” es aquel mecanismo que potencia o ayuda a la preservación de una ideología dominante que asegura un control social o hegemonía de poder para la planeación e implementación de prácticas educativas en la transmisión de contenidos, valores, rutinas, visiones de mundo.

Mientras, la didáctica es la disciplina que estudia la enseñanza y aprendizaje, considera los estilos de enseñanza y las teorías del aprendizaje para la concreción de unas determinadas intenciones de la acción formativa. Asimismo, refiere a la aplicación de las estrategias y recursos o materiales que orientan a quién y cómo se debe formar. Según Sánchez Huete, “La didáctica se constituye en una disciplina que explica los procesos de enseñanza aprendizaje en armonía con los fines educativos. Es, por tanto, una proyección reflexiva, vinculada con el compromiso moral (axiológica), y una dimensión proyectiva (teleológica)” (2008, p. 59).

Es decir, pareciera que no hubo claridad en las orientaciones pedagógicas que devenían del reconocimiento de saberes docentes, articulados al saber pedagógico; por lo que es posible que la desarticulación tuviera implicaciones teóricas y prácticas en términos del entendimiento y aprovechamiento del

currículum, la didáctica y la pedagogía. Esto era particularmente importante porque fue desde el abordaje del saber pedagógico que se realizaba la mediación con el otro, el cuestionamiento y la reflexión sobre la intención de la acción formativa. Tardiff expresa que:

“Un docente profesional no es solo una persona que aplica conocimientos producidos por otros, no es solo un agente determinado por los mecanismos sociales: es un actor en el sentido fuerte de la palabra, es decir, un sujeto que asume su práctica a partir de los significados que él mismo le da, un sujeto que posee conocimientos y un saber hacer provenientes de su propia actividad y a partir de los cuales la estructura y la orienta”. (2014, p.169)

En el mismo tenor, Zuluaga et al., observa:

“Esta disgregación del campo del saber pedagógico se materializa de diversas maneras. De una parte, la psicología educativa toma como su objeto de análisis el aprendizaje, que en adelante va a sustituir la enseñanza en las relaciones del maestro con el niño... Debemos resaltar que como fruto de esta atomización el maestro es sometido a un proceso de pérdida continua de saber y de desvalorización intelectual, por cuanto las ciencias de la educación hacen del aprendizaje una práctica que coloca en lugar secundario a otros saberes sobre la enseñanza, y dejan al maestro un papel disciplinario, es decir, de sujeto que realiza, normatiza y supervisa los procesos de aprendizaje que le designa e impone el Estado”. (2011, pp. 23–24)

Además Zuluaga agrega “la pedagogía: ni es que ella haya dejado de existir, sino que las ciencias de la educación le han impuesto una existencia instrumental que hace del maestro un sujeto que aplica teorías producidas en otros saberes y ciencias. Tal condición instrumental explica su posición subalterna frente al Estado docente, expresada en la imposibilidad del magisterio de levantar proyectos alternativos frente a las políticas estatales” (2011, p. 24).

Así, pensar y hacer aparecer en esta trayectoria al saber pedagógico me condujo a buscar un poco más, y en otra de las conversaciones sobre las

orientaciones pedagógicas una docente expresó: “El referente teórico está posicionado en un paradigma constructivista interpretativo porque yo lo que quiero es que la estudiante construya, que ella pueda experimentar en esa experiencia profesional y vaya construyendo. Pero que también logre desarrollar habilidades y hacer una introspección de lo que está haciendo” (ciclo de convers. 1).

Sin embargo, en la observación se presentó este escenario: “Los niños ya en este momento del año saben qué es lo que sigue, reconocen la rutina, pero igual nunca está de más que nosotros les recordemos, que estemos pendientes de algunas indicaciones que son importantes, para minimizar un poco eso de que usted siente que pierde el control con los niños. Los niños rápidamente quieren pasar de una actividad a la otra, pero hay cuestiones estructuradas dentro de la rutina que sí es necesario que se mantengan; por ejemplo, algunas de las normas de convivencia, algunas de las formas como ellos pasan de una actividad a la otra” (obs. 4).

Otra de las docentes le dijo a una estudiante: “Usted les dice a los niños: “Vamos a enhebrar”, y luego usted le agrega el componente “enhebramos hacia el lado derecho”; otro día “enhebramos hacia el lado izquierdo”, pero ¿al lado izquierdo de quién? Eso lo tiene que tener muy claro; recuerde que para trabajar lateralidad siempre tiene que haber un referente y tiene que ser con el cuerpo de los niños. Porque por sí mismo un objeto tiene derecha e izquierda. Usted ve el lado derecho del portafolio y usted dice “Bueno, ¿cuál es el lado derecho del portafolio en referencia a mí?”. Hay que tener mucha prudencia a la hora de dar ciertas indicaciones en especial con la lateralidad. Porque primero ellos tienen que sentirlo para después trasladarlo a algo que sea concreto o gráfico” (obs. 4).

En otra observación advertí cómo la docente ofrecía a la estudiante las respuestas de previo a las preguntas, como se muestra a continuación:

“Te propongo usar otras estrategias, como el círculo de la paz, y seguir una secuencia de periodos de transición que encaucen la energía de los niños, ya sea

para ir a comer o después de ir al patio. También te hago esta pregunta: ¿Cómo bajar el nivel de intensidad que traen del patio los niños para que entren en sintonía con paz y tranquilidad, para que puedan comer?” (obs. 2).

Esto provocó la reflexión sobre las orientaciones pedagógicas basadas en el saber del conocimiento pedagógico del contenido, que parecieron estar sustentadas en un paradigma interpretativo constructivista. No obstante, se develaron inconsistencias entre lo que se pensaba y se hacía, pues no se reconocía una reflexión e interpretación compartida de la práctica educativa.

Es decir, el paradigma constructivista interpretativo evidenciaba una representación pedagógica que sirvió como modelo teórico para ubicarlo en una realidad dada, pero este parecía solo quedarse en el discurso y no se observaba una concreción en la praxis.

Al respecto, Zambrano (2019b) expresaba: “¿De dónde le viene al sujeto esta necesidad, la necesidad de representarse o revestirse, de fabricarse una máscara?... Cuando el sujeto se embebe en ese Yo, cuando se deja embeber por él, se hace personaje, deja de ser persona y entra a representar todo aquello que su Yo le impone... El sujeto se inventa a sí mismo, inventa una máscara, un tipo, un personaje...” (p. 71). Como manifiesta Zambrano, la representación tiene un componente oculto y otro visible que no necesariamente se corresponden entre sí: una cosa es creer que se representa algo y otra cosa es develarlo y hacerlo comprensible frente a los otros.

En este caso, aquello que se hizo evidente más bien parecía develar que la representación de la docente estaba centrada en las teorías del aprendizaje de corte conductista (modos, repeticiones, normas y estructuras de comportamiento) desfocalizadas de la enseñanza, de cómo se construía el conocimiento del lenguaje y de la cultura. Así como del saber del contenido pedagógico y de cómo este se trasladaba al cuestionamiento y proposición de la práctica. Todo esto tenía implicaciones que debilitaban la articulación y proyección pedagógica de nociones del construccionismo, en términos de la relación con el “otro” y los fenómenos que

se suscitaban en el proceso de formación. Es decir, estos referentes sobre las teorías del aprendizaje servían para leer lo que hacía el otro como “otro”, y no para leer lo que hacía en relación conmigo misma como docente y con los demás.

Al reflexionar acerca de esto, pensé que nosotras como docentes desarrollamos un comportamiento rutinario que lleva al planteamiento de problemas y al mismo tiempo a dar respuestas sin dar pausas para que el estudiante piense. En este caso, las orientaciones de la docente estaban centradas en la instrucción de lo que el niño debía hacer y no en el cuestionamiento o reflexión de lo que la estudiante estaba haciendo. Creía que era necesario preguntarse si la docente reconocía con claridad su rol como docente universitaria desde el que debía centrar su atención en la estudiante para favorecer la construcción de conocimiento pedagógico.

Es decir, era posible que nosotras como maestras de educación inicial no nos visualizáramos como docentes universitarias, lo que develaba limitaciones en la transferencia del conocimiento pedagógico según el contexto en el que se suscitaba la acción formativa.

También, producto de las observaciones y conversaciones anteriores, reconocí que las orientaciones docentes se basan en explicaciones directivas que parecen ser incongruentes con el proceso de construcción mediada, ya que se debilita la discusión, negociación, relación o reflexión de acuerdos o significados de proposiciones o valores relacionados con la dimensión pedagógica entre la docente y la estudiante. En palabras de Bajtín, “Dentro de una explicación actúa una sola conciencia y un solo sujeto; dentro de una comprensión actúan dos conciencias y dos sujetos. No puede haber una actitud dialógica hacia un objeto; por lo tanto, la explicación carece de momentos dialógicos” (1982, p. 299). Sin embargo, afirmar que el ejercicio de la docente es meramente instruccional o explicativo no fue posible, ya que se reconocían algunos intentos de cuestionamientos de la práctica de la estudiante, como queda patente en las siguientes observaciones:

La docente dijo: “Usted no puede trasladarles a los niños la responsabilidad, usted tiene que decir: “¿Estoy mediando bien? ¿Estoy mediando para que los chicos

estén atentos con los materiales que estoy presentando? ¿Qué estoy haciendo yo como mediadora para captar la atención de los chicos?”. Hay una parte que es responsabilidad de los chicos, pero hay una que es suya como docente. Si usted toma la decisión y dice: “Este no es el momento apropiado”, usted hace una pausa y le puede decir a los chicos: “En este momento me estoy dando cuenta de que ustedes están en otra cosa y me faltan dos materiales que presentar” (obs. 4).

La misma docente agregó:

“Es preciso trabajar su presencia en el grupo como mediadora, para que capte la atención y los niños cuando sea necesario puedan atender las indicaciones. Usted está ahí, pero de pronto ya no está. Por ratos usted se va; entonces es cuando los niños suben ese nivel y fluyen. Ellos a veces necesitan como la analogía del caballo y el jinete: de alguna manera necesitamos que el jinete jale las riendas para poder llevar al caballo de alguna forma a buen puerto” (obs. 4).

Y prosiguió: “Así como se lo he dicho, de manera incansable en su casa usted respire, analice: “Hoy ¿qué me salió bien? ¿Qué puedo mejorar? Aprendo a leer a los niños poco a poco, con la observación, con lo que vivo con ellos”. Los chiquillos siempre mandan mensajes de cómo se sienten; pregúnteles “Chicos, ¿qué pasa en una actividad así? ¡Bueno, chicos! ¿Qué es lo que pasa con ustedes? ¿Qué sienten?”. También póngalos a reflexionar, cuestiónelos, porque a veces eso es parte de la mediación que usted debe hacer con ellos” (obs. 4).

En ese caso específico, reconocí una motivación y esfuerzo de la docente por mediar a partir de cuestionamientos, pero ese intento se convertía en un monólogo de preguntas y respuestas en el que la estudiante mostraba una actitud pasiva y receptiva. Es decir, no se suscitaba una intervención que se configurase como un diálogo, lo que puso en cuestión el alcance de la orientación pedagógica como mediación.

En línea con esto, entendí la mediación, según Daniels (2003), como aquello que se entretiene y actúa para crear una gama de posibilidades e interacciones de expresión o creación de textos, lenguajes, imágenes o discursos del ser humano consigo mismo, los otros y el mundo, que están cargados de intencionalidades, no

solamente como “una interacción cara a cara o una simple transmisión de aptitudes y conocimientos previamente prescritos” (p. 16).

Otra conversación en relación con las orientaciones pedagógicas, el saber intuitivo y la aplicación de conocimientos teóricos fue la siguiente:

La docente le dijo a la estudiante: “Sus trabajos son ordenados y están con una presentación impecable y al día. A pesar de que cuesta, observo que usted ha sido muy responsable con todo, ha dado lo mejor de usted. Y lo que no nos está saliendo ahí lo vamos construyendo, desde el principio hasta el final” (obs. 4).

Otra docente comentó de la estudiante:

“Ella es muy observadora, siempre tiene algo que decir de los niños. Lleva un buen registro de los niños. Esa parte de observación de [la estudiante] a mí me encanta. Cuando hace los registros y detalla las conductas de los niños y en tan poco tiempo... A pesar de que el manejo de la información ha sido muy cerrado por parte de la administración, yo le recalco cómo logra ella identificar un montón de situaciones tan relevantes que sería bueno darle continuidad a eso. Por ejemplo, este logro de este niño, enviarlo a las familias” (obs. 3).

En la interacción realizada entre las docentes y las estudiantes parecía manifestarse un saber intuitivo que se entendía como una facultad especial de meditación interna, un estado de inspiración, un conocimiento súbito, misterioso, basado en la experiencia que permite el hallazgo inesperado de la solución a la esencia del problema (Rossental & Iudin, 1946).

Reconocí que las orientaciones docentes parecían estar basadas en un saber intuitivo que ofrecía soluciones o recomendaciones a cada desafío que se presentaba; sin embargo, parecía existir una línea cortada o difusa entre este saber y la problematización, el cuestionamiento y la reflexión como acciones que orientaban pedagógicamente el accionar educativo en el proceso de formación.

Otra de las inquietudes que sobresaltó mis pensamientos rondaba en torno al “deber” y al “querer” ser. Es decir, mis reflexiones estaban atravesadas por la reflexión pedagógica del sujeto de la educación, en donde resultaba ineludible el

cuestionamiento pedagógico en torno a la concepción del niño y de la persona estudiante universitaria.

En relación con la concepción del niño, las docentes expresaron lo siguiente: “Los niños son divinos y vos los hacés... tal vez no deba decir esto, pero a los niños uno los hace como uno quiera; por eso son tan vulnerables: porque uno es quien marca la pauta con ellos. Si usted está feliz, los niños están felices; si usted está preocupada, eso se lo pasa a los niños. Si usted viene totalmente dispuesta a trabajar con ellos, ellos lo sienten y responden, pero si usted está asustada también se lo ven” (ciclo de convers. 1).

Asimismo, se resaltaba en una de las observaciones cómo la docente le dijo a la estudiante: “Usted ha observado a Leonardo y ¿qué necesita Leonardo? Firmeza. Además, en la etapa de desarrollo en la que se encuentra existe mucha vulnerabilidad: todo el desarrollo edípico y es con la madre con la que se está identificando. Son muchos aspectos que la directora como psicóloga debería estar visualizando, pero ella no palpa eso. Nosotras como observadoras partícipes momentáneas de las situaciones tenemos que analizarlas y aprender de ellas” (obs. 3).

En estas situaciones se develaba una concepción cosificada y pasiva del niño, al cual se le atribuían características de un ser manipulable, dependiente, carente de voluntad, frágil y absorbente. Es a lo que Kohan dirige su crítica: “Ha influido fuertemente en los discursos pedagógicos la idea que la formación de la infancia se dará plasmando ciertos ideales en los niños, o de forma general en los otros, los que todavía no están “educados”, los que precisamos equiparar adecuadamente para insertarse en el mundo que vivimos... esta forma de entender la educación supone que los niños deben dejar de serlo para ser adultos que nosotros no somos, y queremos que ellos lleguen a ser” (2009, p. 16).

En este sentido se reconoció la transmisión de un modelo de enseñanza tradicional caracterizado por el *activismo*, donde el niño era un sujeto que estaba sometido a la influencia de la docente. Al respecto Brailovsky (2019) indica que la enseñanza tradicional no obedece solo ni principalmente a una ideología

conservadora de los maestros, sino a una necesidad del sistema, que impacta en las relaciones.

Por lo tanto, se reconoció la preponderancia de las ciencias de la educación en las formas de enseñar. Zuluaga y otros lo describen así: “la pedagogía, por efecto de las ciencias de la educación, no solo se atomiza sino que se le asigna un papel subalterno, defendiéndola como una región (sic) y no la más importante de las ciencias de la educación; al interior de estas queda reducida a los procesos que se verifican en el salón de clase, atrapando todas sus conceptualizaciones entre las paredes del aula” (2011, p. 24).

De manera que el cuestionamiento sobre la pedagogía recaía en una noción “cientificista”⁶ distanciada de la educación como campo de estudio propio con sus teorías y prácticas, desde el que podrían posibilitarse procesos formativos que aprovechen lecturas más amplias, profundas y comprensivas del mundo, de las interrelaciones y de la realidad de los sujetos de la educación.

Además se reconoció que la concepción de los sujetos de la educación está atravesada por las concepciones derivadas de los desarrollos teóricos de la psicología, como se mostró en la siguiente observación:

“Dese el permiso de hacer esas pequeñas actividades para otra vez volver a concentrarse, y eso lo necesitan los niños porque nosotros los saturamos de actividades y ¿cuándo es que los niños van a tener un espacio para botar todo eso?” (obs. 4).

Otra docente subrayó: “Yo, sobre todo con mi tesis, puedo decir que el desarrollo del niño o el referente más importante es el desarrollo es integral, y nosotros tenemos que llevar al niño a un desarrollo integral holístico. Esa es mi posición teórica entonces: que mi accionar tiene que estar dimensionado hacia eso” (ciclo de convers. 1).

No menos valiosa fue esta apreciación: “Digamos que casi que un mandato social es que yo le tengo que hablar al niño en diminutivo, como que lo tuviera que

⁶ Noción canónica de la ciencia prepoperiana, estática y verificable.

chinear, porque pareciera que el colectivo cree eso, que yo tengo que cuidar al niño y, bueno, hay una diferencia. Hay una parte de cuidado muy importante, pero si la responsabilidad más grande es el desarrollo de ese niño o esa niña entonces mi compromiso es muy grande”. “Entonces en ese proceso de acompañamiento, la responsabilidad de la supervisora es también que la estudiante de manera relajada tome decisiones para el desarrollo de los niños, no que yo controle que todos los niños estén haciendo el mismo trabajo perfectamente, no no no. Es un proceso de desarrollo; tal vez ahí es donde está el meollo del asunto” (ciclo de convers. 1).

Quedó plasmado una vez más que en las orientaciones docentes del proceso de supervisión existía una concepción del niño basada en el desarrollo psicobiológico.

Así, desde el punto de vista de las teorías psicológicas del aprendizaje dicha propuesta de enseñanza era respaldada por la teoría conductista. La conducta se manifestaba en comportamientos observables, registrables y medibles, por lo que el niño realizaba las tareas o responsabilidades y manifestaba aceptación o rechazo por la actividad realizada.

Ante este escenario, Meirieu (2003) argumenta que aquel niño que llega no debe ser moldeado, fabricado o sometido al poder del docente, ya que esto podría suscitar fenómenos de rechazo que conllevarían a la exclusión o al enfrentamiento. Criterio que comparte Carlos Skliar en el Portal @aprender-Entre Ríos (2019), para quien la educación mal entendida tiene que ver con arrancar al niño de su niñez y adultizarlo lo más rápido posible; “adultizarlo” quiere decir volverlo desdichado y privarlo de su tiempo de intensidad. En esta misma línea, Kohan (2009) sostiene que los niños son quienes dan voz a las palabras, son pasajes, movimientos, sensibilidades, olores, alegrías, fertilidades, fuerzas, posibilidades y significatividades. Dejarlos ser es encontrarse con el mundo y existir.

Por lo anterior, alerté que las orientaciones pedagógicas en la aplicación de conocimientos teóricos impedían un reconocimiento del niño o de la niña y de lo que ellos representan. Aquí traté de que cuando habláramos de niños invitáramos a formular la pregunta: ¿quiénes son los niños? (Heidegger, 1993).

En este caso, las orientaciones pedagógicas estaban posicionadas en el ámbito psicológico, lo cual evidenció un vacío en cuanto al acompañamiento y a la orientación pedagógica que le podría dar la docente a la estudiante en el proceso de formación. Desde esta perspectiva consideré que las orientaciones pedagógicas de las docentes enfatizaban en el desarrollo psicobiológico por edades, dejando de lado los abordajes filosóficos, antropológicos y sociológicos, por lo que se ponía en riesgo el cuestionamiento y el reconocimiento de quién es el niño en el ejercicio de las estudiantes universitarias en la práctica docente.

Ahora bien, en torno a la persona estudiante universitaria en el cuestionamiento pedagógico en el contexto del proceso de formación en la educación inicial, se develaron algunas discusiones como las siguientes:

La docente dijo: “Tras de que ella nos estaba dando el espacio, todavía que la chiquita [estudiante universitaria] llegue y se abuse y le diga “¡Le voy a mandar el planeamiento el viernes en la tarde!”. Y yo, sabiendo cómo era, entonces se lo puse muy claro y se lo dije frente a la docente. Por dicha no sucedió, porque a veces hasta a uno le da vergüenza ajena por lo que va a pasar con la docente” (GD 2, docente 6).

Otra docente manifestó: “Yo considero que la docencia y que la educación con niños de preescolar son para mí como mi vida. Yo voy y veo alguna cosa y digo “Ay, qué lindo para mis chiquitos”. Porque yo ando en eso, esa es mi vida, ya llegó a ser parte de mi vida. Por trabajar con niños de preescolar yo me siento mamá, digamos, no sé si se podrá decir eso pero yo me siento parte de la familia de los estudiantes que yo tengo siempre, me involucro con el grupo” (ciclo de convers. 2).

Otra docente agregó: “Entonces la experiencia que hemos tenido, cuando las tenemos en práctica profesional yo les digo: “Pero, chiquillas, ¡en tal curso o en tal otro!”, y ellas dicen: “Eso nunca lo vimos”. No, nunca vieron “nada” en ningún curso, y no es eso; es que a veces, por esa inmadurez, no aprovecharon lo que hubieran podido. Por eso yo digo que es tan importante cuando uno empieza el curso establecer para qué es y lo que les va a servir a ellas como profesionales” (ciclo de convers. 1).

En las discusiones con las docentes se develó que al realizar las orientaciones docentes fue posible evidenciar elementos, prácticas, percepciones y creencias que referían a una construcción imaginaria e infantilizada, que minimizaba el reconocimiento de la estudiante como sujeto del aprendizaje.

También me llamó la atención otro aspecto que estaba relacionado con el saber del trabajo en y con el otro; es decir, aquí me surgió la pregunta: ¿cómo la docente reconoció las dimensiones contextuales y temporales de la edad de los sujetos? Me incliné a pensar que había una posible extrapolación de esa condición del ser estudiante universitaria a ser tratada como un niño. En este sentido, Zuluaga y otros (2011) expresan que:

“Los planes de formación de docentes no son diseñados para que el maestro se piense a sí mismo; antes por el contrario, en ellos se instala el niño como idealidad (modelo de niño a formar), y el espacio donde se da esta instalación es en el centro del simulacro de práctica. Dentro de este espacio de simulación el maestro es representado solamente en función del aprendizaje del niño, constituyéndose este en el centro de las interacciones, y el maestro, por el contrario, pasa a ocupar un papel pasivo. Es por ello que él no puede pensarse, como si el desarrollo cognoscitivo del niño exigiera la infantilización, intelectual y afectiva, del maestro; formándose siempre a imagen y semejanza del alumno”. (p. 33-34)

También, en relación con la feminización del sujeto de la formación, Yannoulas (2011) explica que los roles de la mujer ligada a los procesos enseñanza han sido atributos esenciales relacionados con el cuidado con los más necesitados, la maternidad y la crianza de los hijos. En este sentido, la mujer proporciona una función específica de madre y maestra, a la vez de ser considerada mano de obra barata, dócil y sin otras oportunidades laborales.

Actualmente las perspectivas feministas han realizado aportes decisivos en la reconsideración del trabajo docente, donde tanto mujeres como hombres podrían ejercer equitativamente la educación de los menores (Rodríguez, 2008). Sin

embargo, estas perspectivas teóricas y sociales no parecían estar permeando las orientaciones de las docentes en los procesos de formación.

Otra docente nos narró lo siguiente: “Yo trabajé el primer periodo, y le pasé el grupo a ella [a la estudiante practicante]; el grupo estaba perfecto para que ella empezara el primer periodo de conversación, y entonces el grupo se le desorganizó de una manera... Los chiquillos daban vuelta en la alfombra, aquello era algo terrible; entonces yo volví a intervenir. Cuando llegó el momento de juego-trabajo, ella funcionó perfecto, entonces yo empecé a pensar qué era lo que pasaba. Me quedé toda la mañana; ella trabajaba un periodo, yo trabajaba otro, donde yo veía que ella tenía dificultad yo me metía. Pero lo interesante es que cuando llegó otra vez el periodo de música y el período de literatura, otra vez el grupo se le desarticuló. Entonces yo le dije “Vamos a hacer una cosa: hagamos tres medias lunas y vamos a trabajar con los chiquitos”, y ella lo hizo. Yo me senté a un lado y ella empezó a trabajar, entonces yo empecé como a identificar que el problema de ella era de audición... entonces ¿cómo pasó cinco años en esta universidad? Pasando por los cursos y no nos dimos cuenta hasta la práctica. Entonces fue una mezcla de emociones, de culpabilidad; yo decía “¿Cómo no nos dimos cuenta?”” (ciclo de convers. 1).

A partir de esta conversación pensé en el distanciamiento con el otro que impide darse cuenta de quién es el otro, para qué aprende y de la acción que, según Arendt (2009), refiere a ese ser y aparecer en el mundo, no de forma aislada, sino con la presencia de otros desde un sentido de acción multiplicadora o de pluralidad. Como un proyecto de humanidad que se vincula con la acción narrativa de ser el autor y que se entreteje con la vida de otras personas que conectan con la educación. Me inquietaba que la docente no fuera consciente de que cada estudiante debe vivir su propio proceso, es decir, encarnar su propio proyecto educativo o de vida para que la acción tenga un sentido estético, una creación especial y única.

En este sentido, leemos en Zambrano (2019b):

“Al recaer su mirada sobre sí, al mirarse como tal, el sujeto se encuentra opaco, porque se mira pretendiendo verse a sí mismo, y tal mirada, por su misma naturaleza, produce la opacidad, la soledad incomparable, el castigo de la falta de quietud, de arraigo, y la necesidad subsiguiente de tener que ir a buscarse más allá del sí mismo conceptual. Estamos en los antípodas del «sentir originario»” (p. 65).

Otras discusiones que se generaban en relación con la persona estudiante universitaria eran las siguientes: “A mí me ilusiona mucho ir las a ver, me encanta cuando ellas van avanzando, cuando uno ve el progreso, cuando ve que en las primeras semanas estaban así muy tímidas y que no sabían y todo. Después, cómo ellas se van soltando y cómo van trabajando con los niños, cómo van superando sus propias barreras y porque eso las fortalece mucho más de que si yo se los digo; que ellas lo vayan experimentando por ellas mismas” (ciclo de convers. 6).

Otra docente expone: “A veces las supervisoras nos fijamos metas muy altas con algunas personas, y eso no puede ser tampoco. Es un proceso. Vea que la experiencia profesional, esa donde las llevamos a las aulas, es un proceso tan individual, donde la personalidad a veces le gana a la formación académica. Ella era de diez, entonces, bueno, yo la fui a ver después de que la supervisora la fue a ver y, de verdad, ella no podía, ella no utilizaba estrategias para mantener la atención de los niños, hablaba muy bajito, no estaba empoderada, estaba aterrorizada” (ciclo de convers. 1).

Otra docente argumentó: “Las muchachas no aprovechan las horas de atención a estudiantes, y hay que sacarlo a colación porque si hay que darles más tiempo está bien, pero hacer un criterio de la supervisora. Más bien cómo hacerle saber que a las horas de atención es obligación venir todas las semanas; que si yo tengo interés y tengo a alguien que me acompaña tengo que echar adelante esto” (GD 2, docente 5).

Otra docente coincide: “Lo que yo he observado es la actitud de las estudiantes de postergar lo que tienen que hacer: dejan hacer, dejan pasar y en el momento que hay que entregar los aspectos modulares caen en desfase

completamente”. “Cuántos estudiantes van a clase a nada. Y lo vi ahora en planeamiento: por más que hice instrumentos para poder, a ellos no les importa nada; pueden estar en el teléfono y en otra cosa, y no en lo que estamos viendo. Entonces es difícil, porque en la práctica hay que asumir todas las lagunas, no las lagunas que quedaron del curso por alguna u otra razón, [sino] las lagunas que no quisieron asumir ellas, y eso es lo más duro. Y realmente uno es tan condescendiente en brindar espacios y más espacios y dar más tiempo; yo digo: Está bien en una estudiante con adecuación curricular significativa; si me dan el documento de esa chica, yo tengo que hacerle un ajuste a la evaluación, darle más tiempo. Pero los demás ya tienen que tener los insumos mínimos para hacer una buena experiencia; no hablamos de “excelente”, pero de buena por lo menos, por sí solos” (GD 2, docente 5).

Otra docente señaló: “A las estudiantes que les cuesta es a las que se desligan del proceso con la supervisora, o que tal vez sus bases no están muy sólidas y no toman el proceso con la seriedad del caso. Creen que la práctica es como un vacilón” (GD 2, docente 6).

Advertí que en las conversaciones y discusiones se ponían de manifiesto dos dimensiones causantes de tensión en el discurso de las docentes. La primera es la que, según Charlot (2014), coloca al docente como héroe, santo o militante, que “sueña” con resolver todas las situaciones; el ideal colectivo le permite soportar el trabajo diario, a pesar de las condiciones adversas. La segunda dimensión etiqueta al docente con el discurso de “victimización” en relación con las carencias del estudiantado en cuanto a la formación académica, debilidades en el diseño curricular o en el proceso de formación.

Estas dimensiones de “heroización” o “victimización” entran en contradicciones, y producen una marca en la identidad profesional y social del docente donde el discurso se vincula con la concepción de vocación y con las regulaciones.

Me pareció que las orientaciones de las docentes evidenciaban tensiones e inconsistencias en los discursos y se debilitaba la acción reflexiva pedagógica que se realizaba para acompañar a la estudiante en el proceso de formación.

También advertí que las orientaciones docentes hacían énfasis en los aspectos de orden curricular como lo fue la elaboración del planeamiento, las rúbricas e instrumentos evaluativos y sumativos para calificar al estudiante. En este sentido, el planeamiento es un instrumento estandarizado que elaboran los docentes como cumplimiento a una serie de intencionalidades lógicas y coherentes específicas que impone el sistema educativo.

Como afirma Brailovsky: “La planificación, tal como la conocemos, no es un impulso natural de la enseñanza, no es experiencia: es un requisito demandado por el sistema educativo” (2019, p. 150).

En la reflexión me cuestioné sobre el planeamiento como apoyo para ordenar las ideas, generar discusión, reorganizar y realizar ajustes, o como estructura rígida que impide una orientación pedagógica donde se converse, discuta o reoriente el proceso de formación de las estudiantes universitarias.

Por lo anterior, consideré que las orientaciones docentes se apartaban de las nociones y concepciones del sujeto, y eso develaba que no existía una conciencia de quién es él, para qué se hace lo que se hace y para quién se hace, lo que tiene. Implicaciones en las orientaciones pedagógicas que tienen que ver con el saber del otro, con el saber con el otro y con el saber de sí misma como docente.

Recordé a Arendt (2009), que expresaba: “La esfera de los asuntos humanos, estrictamente hablando, está formada por la trama de las relaciones humanas que existe dondequiera que los hombres viven juntos. La revelación del «quien» mediante el discurso, y el establecimiento de un nuevo comienzo a través de la acción, cae siempre dentro de la ya existente trama donde pueden sentirse sus inmediatas consecuencias. Juntos inician un nuevo proceso que al final emerge como la única historia de la vida de quienes entran en contacto con él. Debido a esta ya existente trama de relaciones humanas, con sus innumerables y conflictivas voluntades e intenciones, la acción siempre realiza su propósito; pero también se

debe a este medio, en el que solo la acción es real, el hecho de que «produce» historias con o sin intención de manera tan natural como la fabricación produce cosas tangibles”. (p. 207)

Otra de las dudas que me mantenían atenta en esta investigación era la relación entre el discurso y la práctica en las orientaciones docentes. ¿Cuál es la relación entre el discurso y la práctica?

La docente apuntó: “Esperamos en la experiencia profesional ver todo eso que los cursos les aportaron, pero en ningún momento los cursos dialogaron entre sí... Porque en la experiencia profesional es donde nosotras lo vemos. Si el estudiante entonces a la hora de planificar no puede hacer ese ejercicio real de integrar, la teoría y la práctica están muy alejadas, hay una gran brecha. Y si a la hora de hacer, de plantear lo que va a ir a hacer en el aula con los jóvenes o con los niños no desarrollaron las herramientas para integrar, entonces un contenido es solo de matemática o solo de estudios sociales o solo de lengua” (ciclo de convers. 1).

Otra docente agregó: “Muchas estudiantes cuando les llega la hora del planeamiento no saben cómo hacer esa articulación entre el diagnóstico, lo que están observando y la planificación, entonces se encuentran como en un callejón sin salida y a veces lo que le presentan a uno no está como a la altura de una experiencia educativa 2. Entonces vienen procesos de acompañamiento de todo; a veces uno se siente muy presionado y hasta uno pierde la salud mental. ¿Por qué a esta chica yo le tengo que dar respuesta? Ella tiene que construir algo un poquito mejor, porque yo la siento muy débil y quizás nos hemos perdido y todo este primer encuentro con ella quedó ausente” (GD 2, docente 5).

Otra docente describe: “Yo sí he visto también esa dificultad en las estudiantes en hacer ese amarre y hacer la continuidad dentro de todo el proceso de diagnóstico hasta hacer la experiencia profesional. Se desligan en muchos aspectos, y quedan como aspectos y trabajos vacíos que no tienen un todo” (GD 2, docente 5).

Las conversaciones anteriores me conducían a pensar en el distanciamiento entre lo que se dice y lo que se hace. Las docentes manifestaban que existía falta de articulación entre conocimientos y saberes por parte de las estudiantes, y lo atribuían a la desconexión entre contenidos del plan de estudios. Sin embargo, en su ejercicio docente se las observaba centrando su accionar en el aporte normativo, regulatorio, organizativo e instrumental que debía ser replicado por las estudiantes. Es decir, se esperaba que las estudiantes pensarán lo que hacían, pero esto no se enseñaba. En este sentido, el discurso es la forma de hacer saber cómo queremos mostrarnos ante los otros (Arendt, 1984). La praxis es la actividad práctica humana reflexiva que se encamina a transformar la realidad existente y que pasa a ser parte de la experiencia vivida.

Al respecto, las posturas de M. Arias Monge y M. Rodríguez Herrera (comunicaciones personales, 20 de agosto 2021) es que debe existir una reflexión, un tiempo para pensar lo que se dice y luego pensar lo que se hace, y que ambas acciones necesitan interpretación de textos, imágenes, silencios, búsqueda de las palabras, intuiciones para dar y construir sentido y, por tanto, un sentido pedagógico. Finalmente, las orientaciones docentes manifestaban discordancias entre el discurso como expresión fundamental para dar a entender y comprender lo que enseñamos; y con la praxis como acción que nos implica en la relación con los otros, con lo que somos y hacemos.

Arendt es tajante al postular: “En todo caso, sin el acompañamiento del discurso, la acción no sólo perdería su carácter revelador, sino también su sujeto, como si dijéramos; si en lugar de hombres de acción hubiera robots se lograría algo que, hablando humanamente por la palabra y, aunque su acto pueda captarse en su cruda apariencia física sin acompañamiento verbal, solo se hace pertinente a través de la palabra hablada en la que se identifica como actor, anunciando lo que hace, lo que ha hecho y lo que intenta hacer” (2009, p. 202). Quizás no deberíamos olvidar que el ser humano se descubre y se construye a partir del lenguaje y de la mediación consciente con los otros y el mundo desde su historicidad y temporalidad. En palabras de Mortari (2004), “el saber, para construirse, requiere no sólo del

pensar reflexivo que toma la forma de un diálogo consigo misma, sino también de la confrontación con los demás” (p. 3).

4.3.3 Guiar y acompañar

Muy temprano en la mañana decidí emprender una pequeña caminata por el campus de la universidad, para dirigirme a la soda y conversar con una compañera docente que se encontraba ahí. Mientras caminaba recordé que en muchas ocasiones he tenido la oportunidad de conversar con mis colegas sobre el guiar y acompañar en las prácticas docentes de las estudiantes; y esta ocasión no era la excepción.

Así que saboreando un jugo de fresas e iniciando la conversación, pregunté: “¿Qué es guiar y acompañar?”, y la docente respondió: “Es una pregunta existencial. Yo lo veo como un aprendizaje y que ellas empiecen a encontrar y a buscar soluciones para convertirse en esa docente. Igualmente, tanto la docente colaboradora como nosotras de supervisoras somos modelos para las muchachas, y a veces ellas quieren hacerse como la docente colaboradora o definitivamente no. Entonces cuando se hace la retroalimentación conversamos con ellas, pues a mí lo que me interesa muchísimo es dar un acompañamiento, a veces hasta intervención por alguna situación sobre todo aprehensiva, si ellas van a cometer algún error en el que expongan a los niños a algo. Entonces yo le digo: “Te voy a acompañar en esta actividad o en esto”. O igual, a veces, hasta soy la asistente de ellas en alguna situación que uno sabe ya previamente que solas no van a poder, que necesitan la ayuda. Y si la docente colaboradora en ese momento no está atenta, pues eso también es parte de la función que yo realizo a la hora de hacer el día” (ciclo de convers. 4).

Al respecto recordé que otra docente me había manifestado lo siguiente: “El acompañamiento requiere de esa experiencia, es decir que usted cuando llega al aula puede también ponerse en los zapatos de la muchacha y decir: “Bueno, es que

ella no tiene tanta experiencia; entonces ¿cómo yo voy a medir, como supervisora, para que ella logre dar ese paso?” (ciclo de convers. 1).

Casi finalizando el jugo de fresas, la docente expresó al respecto: “Nosotras somos una figura muy respetada en las escuelas, entonces a nosotras las supervisoras nos vuelve a ver el director, la docente colaboradora, los padres de familia, las otras docentes, las conserjes, las señoras del comedor... O sea, cuando uno llega a una institución uno es foco de atención de todo el mundo” (ciclo de convers. 6).

Al releer nuevamente las notas de campo, me encontré con este apunte: “La mayor preocupación que surge en las docentes es la necesidad de observar a las estudiantes en los ambientes educativos, ya que la práctica de la estudiante es indispensable para su formación profesional con el fin de crear las habilidades básicas necesarias para incorporarse en el ámbito laboral y para que reciba insumos y retroalimentación de la docente en este proceso. Por ello se planificó la microclase, para observar el nivel de ejecución de la estudiante” (n. de c. 17/10/19).

Con base en las respuestas de las docentes, en conversaciones cotidianas, en el registro de autoevaluación del proceso de supervisión, en las crónicas del curso, en los grupos de discusión y en las notas de campo de esta investigación, advertí que el guiar y acompañar de la docente están atravesados por concepciones y creencias de la docente sobre la estudiante, por las tareas de su quehacer o ejercicio docente, y por los mitos y prejuicios institucionales.

4.3.3.1 Creencias y concepciones sobre la estudiante

- A. La inexperiencia en el trabajo con los niños y niñas.
- B. La incertidumbre de la exposición al ensayo y el error.
- C. Dificultades en la distinción e incorporación de conocimientos del plan de estudios en el segundo y cuarto nivel.
- D. La vocación como contraste de la profesión.
- E. Las expectativas en relación con la dimensión emocional.

- F. Las dificultades para asumir el trabajo colaborativo.
- G. Las expectativas sobre el conocimiento pedagógico y didáctico en la práctica.
- H. Las dificultades para combinar el rendimiento académico como estudiante y la condición laboral como profesional contratada.

4.3.3.2 Tareas de su quehacer o ejercicio docente

- A. El control académico-administrativo.
- B. La responsabilidad de velar por la idoneidad, pertenencia, referencia e identidad con la universidad.
- C. La creatividad metodológica, la innovación y la gestión pedagógica.
- D. La dedicación exclusiva en el proceso de supervisión.
- E. El modelaje en la práctica.
- F. La comunicación sensible y empática.

4.3.3.3 Mitos y prejuicios institucionales

- A. La cultura de comparación entre las docentes y las estudiantes, que promueve calificativos y comentarios negativos en redes sociales.
- B. La percepción de que hay docentes más exigentes que otras.
- C. Comparaciones entre los centros de práctica.
- D. Condiciones de los centros de práctica en cuanto a cantidad de niños y niñas en el aula, recursos metodológicos y materiales.
- E. Los mandatos institucionales en los que se espera que sean buenas y correctas las estudiantes.
- F. Los mitos de que algunas docentes dedican más tiempo a unas estudiantes por sobre otras en la práctica.

Fue preciso indicar que Longobardi y Migliavacca (2004) y Ventura (2013) argumentan que para guiar y acompañar a una persona se debe reconocer al otro,

es decir, mirar al otro desde lo ontológico iniciando con la pregunta: “¿quién es...?” “Un ser que no es cosa, que no es tampoco acción, sino sujeto y fuente de ella, el quién que es autor” (Zambrano, 2019c, pp. 172–173).

Por tanto, guiar y acompañar tienen como exigencia el ser persona desde la presencia y la trascendencia.

Además, el quehacer en la docencia está concatenado con el sujeto de la experiencia que, a juicio de Larrosa (2009), es una persona receptiva, abierta y expuesta a lo que le acontece y capaz de provocar un diálogo intersubjetivo de pensamiento pedagógico con el otro, en donde se cuestiona lo ya establecido, se despiertan nuevos saberes y formas de pensar, accionar, sentir y vivir el quehacer educativo para transformar conscientemente la práctica educativa.

Al respecto, van Manen (1998) formula que la guía y el acompañamiento se hacen presentes en la doble intención de relaciones, dado que el docente enseña y orienta el conocimiento disciplinar desde la base pedagógica, mientras el estudiante acepta dejarse guiar y acompañar por el docente en un ambiente de reconocimiento del otro, no impositivo, de disposición, respeto y modelaje.

Con el sabor del último sorbo del jugo de fresas, poniendo en relación los significados y sentidos de las compañeras y los míos, advertí que la guía y el acompañamiento que realizaba la docente en el proceso de formación en la práctica debía estar enfocado principalmente en las orientaciones, sugerencias y recomendaciones pedagógicas que tuvieran una base epistemológica, teórica y metodológica, que permitieran el análisis y discusión de concepciones, creencias, mitos, prejuicios y prácticas.

Lo anterior implicó la relación y el seguimiento continuo y sistemático con la estudiante. También, el uso de un lenguaje que permitiera el diálogo y la comprensión de los acontecimientos educativos, el aporte del conocimiento pedagógico, curricular y didáctico.

Es decir, el proceso de guiar y acompañar en la práctica debía provocar la novedad, el cuestionamiento, la reflexión y la proposición compartida entre quienes ejercemos como docentes para trascender de la experiencia individual y subjetiva hacia el universo de realidades y experiencias institucionales intersubjetivas, ya que

la cooperación en redes de apoyo por parte de las docentes es clave para mejorar la formación de las estudiantes.

Además, me convencí de que el proceso de guiar y acompañar debe estar relacionado con saber escuchar a la estudiante, para establecer un diálogo que favorezca el compromiso basado en principios éticos de beneficencia, entendidos como aportes pedagógicos. Esto porque quizás, como docentes, deberíamos ser conscientes de la maleficencia que es un ejercicio de no perjuicio ni daño en la labor que se ejerce y que, en ocasiones, nos limita en las posibilidades de diálogo e interacción. Quizás se trataba de situarnos de forma consciente ante el principio de justicia para guiar y acompañar con equidad y distribuyendo oportunidades (Siurana Aparisi, 2010).

Capítulo V: Discusión y conclusiones

Que la palabra haya de ser concebida humanamente es lo único que da cuenta de que aún exista y llegue a existir la palabra. Valdría, si no, el lenguaje, el lenguaje que es danza que notifica –y algo más– en las abejas; valdría el canto opaco de la lechuza que avisa a la cierva y a la corza que el cazador va en su busca. Mas esta notificación que realza la diferencia entre las especies animales, ¿qué nos dice ya acerca del lenguaje notificativo, indicativo, aviso de algo determinado sin más? ¿Y qué nos notifica la danza de las abejas destacadas del enjambre para buscar lugar nuevo donde albergarlo? ¿Dicen algo, danza y canto, más allá de lo que notifican? ¿Anuncian ya la palabra? Y palabra propiamente es solo aquella que es concebida, albergada, la que inflige privación, la que puede irse y esconderse, la que no da nunca certeza de quedarse, la que va de vuelo.

(Zambrano, 2018a, p. 131).

Palabras vienen, palabras van, palabras que desfallecen o perdidas que no tienen formación rigurosa, que poco a poco se recuperan y se multiplican y, de pronto, dan paso a la conciencia. Y surge de ella una pregunta: ¿Por qué escogiste esta cita de Zambrano? Entonces un silencio en espera de la palabra, un abismo entre la palabra y el lenguaje, un tiempo casi eterno me inquietó con la pregunta. Yo, con un temblor en mis labios, expresé que me sentía desesperanzada y abatida por no encontrar una forma de escritura que expresara mi más profundo ser.

Hasta que apareció como una semilla la palabra, es decir, el mundo de la narrativa como manifestación amorosa a la revelación de un método, para encontrar qué decir y cómo decirlo. Germen que se escondió para renacer en la tierra develando un fruto; fruto que se convirtió en palabras vivas, párrafos y en relatos que dieron sentido y significado a esta nueva iniciación del ser. Pensar en la palabra es, como decía Zambrano, “Arrancarse algo de las entrañas” (2018b, p. 736).

Después de varios años, meses, días y horas de transitar por senderos abruptos, sinuosos e impensables, hemos llegado hasta aquí para decir con cierto

rubor en el rostro que me siento en paz y feliz al presentar humildemente mis revelaciones; revelaciones que fueron muchas veces incomprensibles e indescifrables, y que lentamente fueron asomándose para darles sentido y significado a estas travesías. También por fortuna, durante mis claros y oscuros pasajes, tuve la sincronía de estar junto a una compañera, la cual me enseñó pacientemente a armar el entretejido y a embriagarme de su esperanza, lucidez y deseos por la investigación. Poco a poco mis desiertos teóricos se cubrieron de rocío y aire fresco y encontraron dichosamente tierra fértil para abrigarme y crecer.

Después de un semestre de labores universitarias, me dediqué a escribir este último capítulo en el cual esbozo las conclusiones que surgieron a partir de los objetivos planteados, los referentes teóricos, la metodología utilizada y los resultados evidenciados del análisis.

Era una tarde lluviosa del mes de agosto y pensé en dejar pasar el tiempo en la ventana viendo la lluvia caer, pero varias libretas y cuadernos se cruzaron en mi camino. Entonces decidí empezar a leer y a releer todos aquellos apuntes escritos con lápiz que plasmaban las huellas de las conversaciones con la compañera o con otros autores, como Zambrano, Skliar, Larrosa o Heidegger. Tal vez cuando escribí esas notas las ideas no tenían sentido, pero ahora que las leía nuevamente se descifraba el significado de aquellas palabras sin sentido. En ese instante de aurora decidí que ya era el momento de escribir las conclusiones de este trabajo.

En relación con el objetivo de cómo se comprende la experiencia de las docentes en el proceso de formación de las estudiantes de educación inicial en la práctica docente, se devela lo siguiente:

La experiencia se comprende como una transmisión de la vivencia, saber que se comparte para que sea de otro, pero a la vez es una vivencia intransferible, que solo puede adquirirse viviéndola.

La identidad docente es una construcción difusa, en donde se discurre entre la vocación y la profesión sin un referente claro sustentado en la experiencia de la formación. Al final de este camino entiendo la identidad profesional como una construcción inacabada e inagotable, necesariamente ligada a la experiencia de quiénes somos y para qué estamos en el mundo.

Por lo anterior, se requiere una reconceptualización ontológica de la vocación más vivencial y contextualizada a las posibilidades de la recuperación de los deseos e intenciones como potenciadores de la formación docente. Por tanto, es necesario recalcar que lo ideal sería que toda persona profesional en cualquier campo del conocimiento se desempeñe con vocación, puesto que la vocación está vinculada a la identidad, ya que esta, mediante la formación, puede favorecer procesos pedagógicos, aprendizajes significativos, motivación por el aprendizaje, mediación pedagógica asertiva y una interacción lúdica y dialógica. Todos los referentes fundamentales y constitutivos del ser maestra.

En definitiva, la vocación no es un concepto esotérico, sino que supone un conjunto de prescripciones pedagógicas y curriculares según diferentes modelos educativos en los procesos de formación de docentes.

Las competencias se definen en torno a tareas relacionadas con el desarrollo de ambientes de aprendizaje para la niñez y el rol de la estudiante. No obstante, en la experiencia no se devela una condición de alteridad que suponga la formación y la transformación de quien enseña y de quien aprende. Es decir, las competencias se ofrecen como un deber ser que se impone al otro, y no como una mirada al interior de su propio ser y quehacer. Sin embargo, se vislumbra el reconocimiento de las competencias como una dimensión de perfeccionamiento profesional en una construcción ética y responsable del ser humano en la que forma a futuras docentes para contribuir con la sociedad.

La acción docente está centrada en la gestión administrativa, la operacionalización e instrumentalización de la enseñanza, lo cual conlleva una desviación de la acción entendida desde la pluralidad. Como lo cita Arendt:

“La pluralidad humana, básica condición tanto de la acción como del discurso, tiene el doble carácter de igualdad y distinción. Si los hombres no fueran iguales, no podrían entenderse ni planear y prever para el futuro las necesidades de los que llegarán después. Si los hombres no fueran distintos, es decir, cada ser humano diferenciado de cualquier otro que exista, haya existido o existirá, no necesitarían el discurso ni la acción para entenderse. Signos y sonidos bastarían para comunicar las necesidades inmediatas e idénticas” (2009, p. 200).

En este sentido, la acción docente es entendida como aquella acción que permite comprender, dialogar, crear, construir y preservar en la condición humana en comunión con los otros, para hacerse responsable de los que nacen, del nacimiento al favorecer un proyecto político y de humanidad (Arendt, 1996).

El acompañamiento experto implica una relación de tensión entre el reconocimiento del otro desde su autoría donde se gestan diálogos, dudas, cuestionamientos, reflexiones y proposiciones para ser conscientes y dar significado y sentido de quiénes somos, con quién estamos y dónde estamos; y el disciplinamiento, control o subordinación del otro. Al respecto, Foucault dice: “Entre el maestro que impone la disciplina y aquel que está sometido a él, la relación es de señalización: se trata no de comprender la orden sino de percibir la señal, de reaccionar en seguida, de acuerdo con un código más o menos artificial establecido de antemano” (2008, p. 193). Esta tensión establece una lógica jerárquica en la relación en donde se ven limitadas las posibilidades de la guía y el acompañamiento, fundamentada en la experiencia de la docente; por consiguiente, esta experiencia queda subordinada a los intereses e intenciones de la supervisión como mecanismo pedagógico.

La experiencia de supervisar se convierte en un ejercicio de control donde se verifica el número de tareas asignadas, de forma tal que la práctica se devela en cifras o resultados cuantificables que van encaminados a un tecnicismo y a la instrumentalización en el cumplimiento de la evaluación de la práctica. Entonces la experiencia comprendida como algo que deja huella y transforma no se devela, y silencia eso que puede ser narrado para ser vivenciado, interpretado, comprendido, discutido y compartido consigo mismo y los otros.

En la experiencia de la supervisión se muestran interacciones fragmentadas y desconectadas del proceso de práctica entre la docente y la estudiante, lo cual desvincula la secuencia de los hechos que se han vivido y de los hechos que pueden ser contados en el discurrir del proceso formativo. Según Ventura (2013), a través de los relatos de experiencia las personas pueden recordar lo vivido, repensar el presente y hacer prospecciones hacia el futuro. Se trata de una forma de entrelazar nuevos conocimientos con lo que ya se sabe... Este camino narrativo abre, desde

mi punto de vista, la posibilidad de analizar aspectos involucrados en los cambios en la enseñanza, como pueden ser las inercias, las rutinas, los errores, los miedos o las deserciones... La reconstrucción narrativa se convierte en una forma de entrelazar la teoría y la práctica, la vida y la profesión (p. 232-233). En este sentido, la supervisión se circunscribe a un ejercicio desarticulado de un modelo pedagógico que impide integrar las dimensiones teórico-prácticas que involucran el qué, a quién y para qué educamos. Y la experiencia está sumergida en actividades fracturadas desde un ámbito impositivo suscrito a un modelo curricular, por lo que resulta indispensable replantearse las preguntas de quiénes somos, a quién formamos y para qué formamos.

Finalmente, el descongelar las nociones sobre el concepto de *supervisión* me permite desplazar la posición desde la que asumo el proceso de formación reconceptualizándolo como una guía y un acompañamiento de la práctica docente, fundamentalmente pedagógico, que se desarraigue de todo acto tecnocrático de imposición o de poder; y que se construya desde la alteridad, la experiencia compartida, la narración y el vínculo afectivo.

En relación con el objetivo de cuáles orientaciones pedagógicas emergen de la experiencia de las docentes supervisoras en el proceso de formación de la práctica docente, se devela lo siguiente:

Se incurre en creer comúnmente, como poso del pensamiento más alto, que el desengaño sea el fruto de la experiencia. Debilidad del amor es más bien cuando no ve instaurado –sino, por el contrario, vencido– lo que fue su objeto. Y achicado se retira, queriendo borrar sus huellas. Y así a las épocas de fe revolucionaria, según se denominan, en que se revela el «sueño creador» (como decimos nosotros), suceden momentos históricos de falsa y apresurada «experiencia», en los que el palpitar de la fe se anonada. Y aquellos mismos cuya fe *entonces* tan naturalmente ardía la descalifican como delirio, o como el haber sido «arrastrados» por las circunstancias; y quieren disculparse y, más gravemente aún, justificarse ellos, en vez de afanarse en descubrir esa unión irrenunciable, aunque totalmente nunca se logre, de la fe y de la razón a la que todo ser humano está propuesto. Y el individuo humano ha de hacer haciéndose a sí mismo, humanizando su historia

(Zambrano, 2018c, p. 390).

En este trayecto investigativo que parece una búsqueda incansable de algo o alguien que está perdido, encuentro que, más que encontrar algo, me encuentro conmigo misma pensándome, haciéndome un camino donde se entrecruzan la fe y la razón, para recuperar poco a poco el sentido de mi experiencia en las orientaciones pedagógicas que, como aguas frescas, purifican y renuevan este camino inefable del ser.

Las orientaciones pedagógicas, de acuerdo con García y García del Dujo, se fundamentan en la consideración de la formación que

“Es el correlato de las acciones humanas (de todos los órdenes de las acciones humanas), es una dimensión de la actividad humana, la cual contiene la vertiente de producción (acontecimientos, artefactos y artificios, teorías...) y la vertiente de formación (competencias, disposiciones, identificadores, actitudes...)” (1996, p. 60).

En este sentido, los supuestos y fundamentos normativos, teóricos, metodológicos, sociales y praxeológicos del proceso de formación se acentúan en la intervención que hace la docente en la práctica de la estudiante, la cual está desvinculada de la intención que supone el diálogo, el cuestionamiento, la reflexión, la interpretación, la comprensión y la proposición de situaciones individuales y colectivas que suceden al guiar y acompañar como acción educativa. Es decir, la intención e intervención están desarticuladas, desconectadas y fragmentadas, y ello imposibilita el reconocimiento de la complejidad de la acción educativa desde una perspectiva pedagógica.

Van Manen (1998) explica que las orientaciones pedagógicas se traducen en todas aquellas reflexiones que realizamos con los otros en la acción educativa. Es una forma de atender y encaminar las situaciones que acontecen de manera que este ejercicio de cuestionar, reflexionar y proponer nos haga más conscientes de nuestra labor pedagógica como condición humana para la conversión que alberga la experiencia de aquello que nos pasa, nos transforma y nos deja una huella.

En las orientaciones pedagógicas que refieren a la práctica como activismo,

Dewey (1998) expresa que “La educación general tiene éxito siempre que una actividad es de amplio alcance (es decir, supone la coordinación de una gran variedad de subactividades) y se halla constante e inesperadamente obligada a cambiar de dirección en su desarrollo progresivo” (p. 66). “Pero solo conduce a la actividad que tiene un sentido y una intención consciente cuando se usan las cosas para producir un resultado” (p. 40).

Los conocimientos y saberes de las docentes reflejan inconsistencias y discontinuidades entre el discurso y la práctica. En este sentido, el discurso tiene una función utilitaria que promulga qué hacer y cómo hacer sin que medien cuestionamientos, reflexiones ni proposiciones que se suscitan en los intercambios de experiencias, pensamientos y sentimientos que posibiliten los espacios de encuentro con los otros en las prácticas educativas. Además, la práctica está centrada en el constante hacer o en el activismo para la resolución de problemas prácticos utilizando instrumentos medibles o cuantificables para el logro de resultados, lo cual devela una acción sin sentido ni significado que instrumentaliza la práctica educativa.

Es así como los conocimientos y saberes, el discurso y la praxis, el pensar y el hacer develan el ejercicio de orientaciones docentes que no se constituyen como acciones pedagógicas. Es decir, la docente necesita reconsiderar las dimensiones epistemológicas y metodológicas del pensar y el hacer y del hacer y pensar en el acto educativo, donde la experiencia sea una simbiosis, como si se tratara de dos organismos que se nutren mutuamente y se convierta en el devenir siempre en un acto recursivo del discurso y de la praxis.

Al reflexionar acerca de las orientaciones pedagógicas en el guiar y acompañar en el proceso de formación, se advierte que las docentes no están reconociéndose a sí mismas, y esto tiene implicaciones en el reconocimiento del otro. Pareciera ser que hay cierto temor a mostrarse tal como son, a contar sus propias experiencias, a equivocarse, a no ser aptas para el rol asignado. También se develan sentimientos de descalificación hacia la misma profesión docente que provocan inseguridades, debilitamiento en la autoimagen profesional, escepticismo en la motivación al logro, afrontamiento de las altas expectativas, desajuste en los

modelos tradicionales de la práctica, debilidades en las implicaciones intersubjetivas, confusiones en los conocimientos y saberes de los rasgos de la práctica en ambientes de incertidumbre y complejidad, y el debilitamiento del ser contra el tiempo acelerado.

La guía y acompañamiento de la docente en el proceso de formación se ejercen en relación con la identidad del ser y el reconocimiento de sí misma en las acciones, pensamientos, sentimientos y emociones en las que se manifiesta ella, como ser única y no otra, y se hace partícipe de su propia vida. En este sentido, la conformación de la subjetividad está condicionada a la objetividad, la cual devela el ocultamiento del ser como actor, partícipe y narrador de su propia historia y se niega la posibilidad de interpretar el mundo con su lenguaje como el acto de la experiencia humana.

Finalmente, la guía y acompañamiento de la docente significan enseñar lo que sabe, narrar lo aprendido desde una mirada interior, exponerse, sacar a la luz, para que el otro también pueda contar la propia historia en complicidad y se reconozca en los relatos donde es partícipe en verbo y en acción. En este modo de vivir y de acompañar al otro es necesario que renazca la lectura y la escritura como acciones creadoras de inspiraciones, deseos y pasiones profundas, donde el escribir y leer no sean solo poner letras o replicar lo que dice el texto, sino comprender e interpretar lo que estoy pensando, lo que hago, para quién lo hago, y lo que soy. Toda orientación pedagógica tendrá que ser rescatada del abismo y de la esterilidad, para que la palabra sea convertida en el aliento del ser desde la narrativa.

En definitiva, en relación con la pregunta que me planteé al iniciar esta investigación: ¿Cuál es la experiencia de las docentes supervisoras en el proceso de formación de las estudiantes de educación inicial en la práctica docente? Y con el objetivo general que pretendía develar la experiencia de las docentes, puedo concluir que la experiencia supone un saber. Un saber que, aunque se tiene, parece estar oculto y silenciado, emerge en pocas ocasiones y se revela sutilmente, quizás por temor a la exposición y crítica del ser.

Por tanto, existe poca conexión entre la experiencia y el saber, ya que hay

una predominancia de la institucionalidad y de la instrumentalización como mecanismos de control en el ejercicio docente, lo cual debilita el saber de la experiencia donde brotan y fecundan todos aquellos acontecimientos, padecimientos que dejan huella, que tienen carácter pedagógico, que transforman al ser humano y al mundo.

Comprendo que todas estas reflexiones y hallazgos que se han develado de la tesis me llevan a mí como investigadora a plantearme otras preguntas, como: ¿Cuáles son las experiencias de las estudiantes en el proceso de la práctica educativa? ¿Cuáles son las implicaciones de la pedagogía en las didácticas específicas en las prácticas educativas? ¿Cuáles son los modelos pedagógicos de las docentes colaboradoras? Y ¿cuáles son las experiencias y narrativas que deberían posibilitar las orientaciones pedagógicas en el proceso de formación?

Y parece, llegado el momento, lo que en ciertos lenguajes se diría la forzosidad de que quien, al fin, tiene que darse por autor confiese, ya que el confesarse del autor es no solamente inevitable sino, especialmente en los días que corren, el único o casi único contenido de su pretendida entrega. Lo que aparece, o el resultado a que hemos llegado en estas breves páginas, que más que breves aún querrían serlo, es que la Aurora, que no nos ha ofrecido la posibilidad de ser un conocimiento propiamente filosófico, una *episteme*, nos impone inexorablemente su condición de pertenecer al mundo de lo cognoscible. Desde el primer momento en que se la mira, nos mira ella a su vez, pidiéndonos, requiriéndonos, el que la miremos como la clave de la *fysis*, del cosmos, pues, y de este su habitante; que aquel que la mira siguiéndola vaya encontrando a través de ella un «puesto en el cosmos» (Zambrano, 2018b, p. 228).

Referencias bibliográficas

- Andreucci-Annunziata, P. & Cabello, C. M. (2020). Hacia la construcción de la identidad docente inicial. Una aproximación intersubjetiva y dialógica desde la supervisión pedagógica en el prácticum. *Profesorado*, 24(3), 441-463. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/14089>
- Arendt, H. (1984). *La vida del espíritu. El pensar, la voluntad y el juicio en la filosofía y en la política*. Madrid: Mariarsa Impresores.
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política* (1ª ed.). Barcelona: Ediciones Península.
- Arendt, H. (2009). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Arias, M. (2009). Educación, trabajo y diferencias en el tamiz de la organización social: conversaciones abiertas. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca En Educació*, 2(3), 103-107. <https://doi.org/10.1344/reire2009.2.3238>
- Asociación Catalana de Psicopedagogía y Orientación (2020). Webinario *Acompañar a quien acompaña*. <https://www.youtube.com/watch?v=jQLRggbfyl>
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Bandura, A. (1999). *Auto-eficacia: Cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Bárcena, F. (2018). Maestros y discípulos. Anatomía de una relación. *Teoría de la Educación, revista interuniversitaria*, 30(2), 73-108. <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu30273108>
- Bárcena, F. & Mèlich, J. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Benjamín, B. (2016). *Ensayos escogidos*. Buenos Aires: El Cuenco de Plata S.R.L.
- Berger, J. & Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bernstein, B. (2000). *Hacia una sociología del discurso pedagógico*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Bordignon, N. A. (2005). El desarrollo psicosocial de Eric Erikson. El diagrama epigenético del adulto. *Revista Lasallista de Investigación*, 2(2), 50-63.

http://repository.lasallista.edu.co/dspace/bitstream/10567/384/1/p50-63_ARTICULO%20ERICK%20ERICKSON.pdf

- Brailovsky, D. (2019). *Pedagogía (entre paréntesis)*. Buenos Aires: Noveduc.
- Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Cantón Mayo, I. & Tardiff, M. (2018). *Identidad profesional docente*. Madrid: Narcea.
<http://www.untumbes.edu.pe/vcs/biblioteca/document/varioslibros/0855.%20Identidad%20profesional%20docente.pdf>
- Cardona, A. J. (2013). *Epistemología del saber docente*. Madrid: UNED.
- Carrasco Zavala, M. J. & Lorca Gómez, O. (2013). Cuerpo y Educación. Una perspectiva a partir de Merleau-Ponty. *Paulo Freire. Revista Pedagógica Crítica*, 12(14), 63-78.
- Carrillo, C. & Flores, M. A. (2020). COVID-19 and teacher education: a literature review of online teaching and learning practices. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 466-487. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1821184>
- Casares García, P. M. (2016). *Teoría de la Educación. Educación Infantil*. (P. M. Casares García & A. Soriano Díaz, Eds.). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Castoriadis, C. (1974). *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona: Tusquets Editores.
- Castorina, J. & Dubrovsky, S. (2004). *Psicología, cultura y educación. Perspectivas desde la obra de Vigotsky*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Castro Gómez, S. (2012). Sobre el concepto de antropotécnica en Peter Sloterdijk. *Revista de Estudios Sociales*, 63-73.
<https://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.7440/res43.2012.06>
- Charlot, B. (2014). *Da relação com o saber às práticas educativas*. Sao Paulo: Cortez Editora.
- Chavarría, M. C. (1993). *Tendencias políticas de la educación preescolar. El dilema de la mujer trabajadora*. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.

- Chaves, L. (2016). *Proceso de reflexión-acción para la revisión y reestructuración de las prácticas docentes de la carrera de Educación Inicial en la Sede de Occidente, Universidad de Costa Rica* (tesis de maestría). Heredia: Universidad Nacional.
- Chul Han, B. (2014). *En el enjambre*. Barcelona: Herder.
- Chul Han, B. (2018). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder.
- Clavijo Flores, R. H. (2020). Influencia de un programa de supervisión educativa en el clima organizacional del colegio García Moreno del cantón el Guabo, Ecuador. *Ciencia y Educación*, 1(3), 32-43.
<https://doi.org/10.48169/ecuatesis/0103202016>
- Clifton, C. (1971). *Perfeccionamiento docente*. Buenos Aires: Troquel.
- Coll, C. (1996). Constructivismo y educación: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica. *Anuario de Psicología*, 69, 153-178. [file:///E:/Descargas/61321-Text%20de%20'article-89214-1-10-20071022%20\(2\).pdf](file:///E:/Descargas/61321-Text%20de%20'article-89214-1-10-20071022%20(2).pdf)
- Connelly, M. F. & Clandinin, J. D. (1995). Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. En J. Larrosa, R. Arnaus, V. Ferrer, N. Pérez de Lara, M. F. Connelly, J. D. Clandinin & M. Greene (Eds.), *Déjame que te cuente. Ensayos sobre la narrativa y educación* (1ª ed.). Barcelona: Laertes.
- Contreras Domingo, J. & Pérez de Lara, N. (2013). La experiencia y la investigación educativa. En J. Contreras Domingo & N. Pérez de Lara (Eds.), *Investigar la experiencia educativa* (2ª ed., pp. 21-86). Madrid: Morata.
- Cordero, T. (2005). *Experiencias pedagógicas de las Madres-maestras: Comprendiendo los significados de las actividades del jardín*. (tesis de doctorado). San José: INIE-UCR.
- Crotty, M. (1998). *The Foundations of Social Research. Meaning and perspective the research* (1ª ed.). Londres: Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781003115700>
- Cubero, M. (2005). *Vygotsky en la psicología contemporánea: cultura, mente y contexto*. Buenos Aires: Miño y Dávila. <https://elibro-net.ezproxy.sibdi.ucr.ac.cr/es/lc/sibdi/titulos/36264>
- Daniels, H. (2003). *Vygotsky y la pedagogía*. Barcelona: Paidós Ibérica.

- de Castro Balduino, J. (2007). *De la vivencia al aprendizaje. La escucha de una maestra a niños y niñas en la educación infantil* (tesis doctoral). Universitat de Barcelona.
- Deleuze, G. (2006). Post-scriptum sobre las sociedades de control. *Polis*, 13.
<http://journals.openedition.org/polis/5509>
- Dewey, J. (1998). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación* (3ª ed.). Madrid: Morata.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesores, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Hanushek, E. & Wößmann, L. (2007). *Calidad de la educación y crecimiento económico*. Washington D.C.: PREAL.
- Fau, M. E. (2011). *Jean Piaget: Clásicos resumidos*. Buenos Aires: La Bisagra.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa* (3ª ed.). Madrid: Morata.
- Flores, M. A. & Gago, M. (2020). Teacher education in times of COVID-19 pandemic in Portugal: national, institutional and pedagogical responses. *JET. Journal of Education for Teaching*, 46(4), 507-516.
<https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1799709>
- Foucault, M. (2008). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión* (2ª ed.). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fourez, G. (2008). *Cómo se elabora el conocimiento: la epistemología desde un enfoque socioconstructivista*. Madrid: Narcea.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (2009). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2011). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Fuligni, A. S., Howes, C., Lara-Cinisomo, S. & Karoly, L. (2009). Diverse pathways in early childhood professional development: An exploration of early educators in public preschools, private preschools, and family child care homes. *Early Education and Development*, 20(3), 507-526.
<https://doi.org/10.1080/10409280902783483>

- Gadamer, H. G. (1990). *La herencia de Europa. Ensayos* (1ª ed.). Barcelona: Ediciones Península. https://kupdf.net/download/la-herencia-de-europa-hans-george-gadamerpdf_5af34074e2b6f55d40924f50_pdf
- Gadamer, H. G. (2003). *Verdad y método* (vol. 10). Salamanca: Sígueme.
- Gallagher, S. & Zahavi, D. (2013). *La mente fenomenológica*. Madrid: Alianza Editorial.
- García, J. & García del Dujo, A. (1996). *Teoría de la educación I. Educación y acción pedagógica* (1ª ed.). Ediciones Universidad de Salamanca.
- Gilligan, C. (2013). *La ética del cuidado* (vol. 30, pp. 1-113). *Cuadernos de la Fundació Víctor Grifols i Lucas*. Barcelona: Fundació Víctor Grifols i Lucas. <http://www.secpal.com/%5CDocumentos%5CBlog%5Ccuaderno30.pdf>
- González Gairaud, A., Anfossi Gómez, A. & Castillo Gonzalo, M. (n.d.). *Coordinación de Proyecto Fundación para el Desarrollo Local y el Fortalecimiento Municipal e Institucional de Centroamérica y el Caribe*. San José: Fundación DEMUCA.
- Heidegger, M. (1993). *El ser y el tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica. <https://www.philosophia.cl/wp-content/uploads/2019/02/Ser20y20Tiempo.pdf>
- Hoyos Vásquez, G. (2009). Educación para un nuevo humanismo. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1(2), 425-433. https://www.researchgate.net/publication/28315951_Educacion_para_un_nuevo_humanismo
- Jaramillo Echeverri, L. G. (2003). ¿Qué es la epistemología? *Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, 18, 174-178. <https://www.moebio.uchile.cl/18/jaramillo.html>
- Kohan, W. (2009). *Infancia y filosofía. Pregunto, dialogo, aprendo*. México: Progreso.
- Kohan, W. (2020). *Paulo Freire más que nunca: una biografía filosófica*. Buenos Aires: CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20200306042539/Paulo-Freire-mas-que-nunca.pdf>
- Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 68, 83-101. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3276048>

- Koyre, A. (2007). *Estudios de historia del pensamiento científico* (16ª ed.). México: Siglo XXI.
- Kuhn, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas* (1ª ed.). México: Fondo de Cultura Económica.
<https://materiainvestigacion.files.wordpress.com/2016/05/kuhn1971.pdf>
- Lakatos, I. (1983). *La metodología de los programas de investigación científica* (J. Worall & G. Currie, Eds.). Madrid: Alianza.
<https://epistemologiaufro.files.wordpress.com/2010/10/lakatos.pdf>
- Larrosa, J. (2009a). *Experiencia y alteridad en Educación* (Carlos Skliar y Jorge Larrosa, Eds.) (1ª ed.), pp. 13-44. Rosario, Argentina: Homo Sapiens/FLACSO.
- Larrosa, J. (2009b). *Conceptos generales. Deseo de realidad. Algunas notas sobre la experiencia y alteridad para comenzar a desenjaular la investigación educativa. Curso 3: Pedagogías de las diferencias*. Buenos Aires: FLACSO Virtual.
- Larrosa, J. (2018). *El profesor artesano: materiales para conversar sobre el oficio*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- León Muñoz, J. N. (2020). La supervisión educativa y la formación profesional de docentes de educación básica. *Entrevista Académica*, 2(5), 255-263.
<https://www.eumed.net/rev/reaa/enero-20/supervicion-educativa.html>
- Longobardi, G. & Migliavacca, F. (2004a). Emociones en el aula. Una cuestión de gracia. En Diótima (Ed.), *El perfume de la maestra* (pp. 6-8). Barcelona: Icaria.
- Longobardi, G. & Migliavacca, F. (2004b). Emociones en el aula. Una cuestión de gracia. En Diótima (ed.), *El perfume de la maestra* (pp. 1-17). Barcelona: Icaria.
- López de Maturana, S. (2010). *Los buenos profesores. Educadores comprometidos con un proyecto educativo*. Chile: Editorial Universidad de la Serena.
- López, F. M. (2006). Formación. El asedio y estallido de un concepto. *Educatio. Revista Regional de Investigación Educativa*, 3, 141-148.
<http://www.educacion.ugto.mx/educatio/PDFs/educatio3/formacion.pdf>
- Medina Rivilla, A., Rodríguez Diéguez, J. L. & Sevillano García, M. L. (Coords.) (2002). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum en las instituciones educativas*. Madrid: Universitas.

- Meirieu, M. (2003). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Fenomenología de la percepción*. Buenos Aires: Planeta Argentina. https://monoskop.org/images/9/9b/Merleau-Ponty_Maurice_Fenomenologia_de_la_percepcion_1993.pdf
- Ministerio de Educación Pública (2014). *Programa de estudio Educación Preescolar. Ciclo materno infantil y ciclo transición*. San José: MEP. <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/page/adjuntos/programa.pdf>
- Montessori, M. (1986). *La mente absorbente del niño*. México: Diana.
- Mortari, L. (2004). Pensar haciendo. Tras las huellas de un saber. En Diótima (Ed.), *El perfume de la maestra*. Barcelona: Icaria.
- Najmanovich, D. (2008). *Mirar con nuevos ojos. Nuevos paradigmas en la ciencia y pensamiento complejo* (1ª ed.). Buenos Aires: Biblos.
- Onnismaa, E. L., Tahkokallio, L. & Kalliala, M. (2015). From university to working life: an analysis of field-based studies in early childhood teacher education and recently graduated kindergarten teachers' transition to work. *Early Years*, 35(2), 197-210. <https://doi.org/10.1080/09575146.2015.1011065>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (n.d.). *Análisis de la OCDE acerca de las políticas nacionales para educación: La educación en Costa Rica*. <https://observatorioeducacion.org/analisis-de-la-ocde-acerca-de-las-politicas-nacionales-para-educacion-la-educacion-en-costa-rica>
- Ortega y Gasset, J. (1966). *Unas lecciones de metafísica* (1ª ed.). Madrid: Alianza Editorial.
- Ospina, C. A. (2004). Disciplina, saber y existencia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2(2), 1-22. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2004000200003&lng=en&tlng=es
- Peralta, V. (2005). *El currículo en el jardín infantil*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Pinto Contreras, R. N. (2017). Profundización teórica pedagógica de Paulo Freire y su legado intelectual: necesario para la pedagogía crítica transformadora en América Latina. *Kavilando*, 9(1), 130-144. <http://kavilando.org/revista/index.php/kavilando/article/view/202/176>

- Popper, K. (1980). *La lógica de la investigación científica* (5ª reimpresión). Madrid: Tecnos. <http://psikolibro.blogspot.com>
- Portal @aprender-Entre Ríos (2019). *Infancia ¿Qué es un niño? Carlos Skliar parte 3*. https://www.youtube.com/watch?v=PxlQg1Z5v_A&t=132s
- Programa Estado de la Nación (2015). *Quinto Informe Estado de la Educación*. San José, Costa Rica: PEN.
- Quiroga Uceda, P. & Igelmo Zaldívar, J. (2013). La pedagogía Waldorf y el juego infantil de infancia. Una propuesta singular. *Bordón*, 65(1), 79-92. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/brp.2013.65106/11374>
- Ramírez, R. M. (2008). *La evaluación de la práctica supervisada en la carrera de Ciencias de la Educación Preescolar, de la Universidad de Costa Rica. Sede de Occidente*. Universidad de Costa Rica (tesis de maestría). Costa Rica: UCR.
- Ricoeur, P. (1991). Autocomprensión e historia. En T. Calvo Martínez & R. Ávila Crespo (Eds.), *Paul Ricoeur: Los caminos de la interpretación. Symposium Internacional sobre el pensamiento filosófico de Paul Ricoeur* (1ª ed., pp. 26-42). Barcelona: Anthropos.
- Rodrigo, A., Ortale, S., Sanjurjo, A., Vojkovic, M. & Piovani, J. (2013). Creencias y prácticas de crianza en familias pobres del conurbano bonaerense. *Archivos Argentinos de Pediatría*, 104(3), 203-209. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8889/pr.8889.pdf
- Rodríguez, M. (2008). *La percepción que tienen los y las estudiantes al elegir las carreras de Ciencias de la Educación y Preescolar de la Sede de Occidente, Universidad de Costa Rica* (tesis de maestría). Costa Rica: UNED.
- Rossental, M. & Iudin, P. (1946). *Diccionario filosófico marxista*. Montevideo: Ediciones Pueblos Unidos.
- Rousseau, J. J. (n.d.). *Emilio o De la Educación*. <https://www.textos.info/jean-jacques-rousseau/emilio-o-de-la-educacion/ebook>
- Sacristán, J. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (M. Fernández, J. Torres, J. A. Pérez, J. B. Martínez & F. Beltrán, Eds.). Madrid: Morata.
- Sánchez Huete, J. C. (2008). Conocimiento científico de la Didáctica. En J. C. Sánchez Huete y H. Gadea (Eds.), *Compendio de Didáctica General* (pp. 49-72). Madrid: Editorial CCS.

- Sandin Esteban, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill España. <https://elibro.net/es/lc/sibdi/titulos/50040>
- Sanjurjo, L. (2002). *La formación práctica de los docentes: reflexión y acción en el aula*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Santori, D. (2004). Decir, develar, mostrar. Más allá de la estrategia de la abuela. En *El perfume de la maestra* (pp. 1-28). Barcelona: Icaria.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Schön, D. (2010). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un diseño de la enseñanza y aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje: una perspectiva educativa* (6ª ed.). México: Pearson Educación. <https://elibro-net.ezproxy.sibdi.ucr.ac.cr/es/lc/sibdi/titulos/37898>
- Sennett, R. (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama. <https://iupa.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2016/06/Sennett-richard-el-artesano.pdf>
- Siurana Aparisi, J. C. (2010). Los principios de la bioética y el surgimiento de una bioética intercultural. *Veritas*, 22, 121-157. <http://www.uv.es/gibuv>
- Tardiff, M. (2014). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Torres, J. (1998). *El currículum oculto* (6ª ed.). Madrid: Morata.
- Turner, D. (2007). *Theory and practice of education*. Londres: Continuum Internacional Publishing Group.
- UNESCO (2016). *Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. <https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/245656s.pdf>
- Universidad de Costa Rica (2020a). *Plan de estudio Educación Inicial*. <https://www.cea.ucr.ac.cr/images/planes/Sedes/eduinic-600124.pdf>
- Universidad de Costa Rica (2020b). *Plan de estudio Educación Preescolar*. <https://www.cea.ucr.ac.cr/images/planes/CienSoc/Educacion2/eduprees320257.pdf>
- Universidad de Costa Rica (2017). *ED0057 Experiencia Educativa en la Educación Inicial I-II Ciclo 2017*. Departamento de Educación, Sede de Occidente.

https://repositorio.so.ucr.ac.cr/programas_educacion/educacion/2017/i-ciclo/ED-0058_Experiencia_Educativa_en_Educacion_Inicial_II-I_Ciclo-2017.pdf

- van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza* (1ª ed.). Barcelona: Paidós Ibérica.
- Ventura, M. (2013). Investigar desde la escritura autobiográfica a través de los relatos de experiencia. En J. Domingo Contreras & N. Pérez de Lara (Eds.), *Investigar la experiencia educativa* (pp. 225-239). Madrid: Morata.
- Villa, A. & Poblete, M. (2010). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Universidad de Deusto, Ediciones Mensajero.
- Wen, X., Elicker, J. G. & McMullen, M. B. (2011). Early Childhood Teachers' Curriculum Beliefs: Are They Consistent With Observed Classroom Practices? *Early Education and Development*, 22(6), 945-969. <https://doi.org/10.1080/10409289.2010.507495>
- Yannoulas, S. C. (2011). Feminização ou Feminilização? Apontamentos em torno de uma categoria. *Temporalis*, 11(22), 271-292. <https://doi.org/10.22422/2238-1856.2011v11n22p271-292>
- Zabalza, M. (2013). *El prácticum y las prácticas en empresas: En la formación universitaria*. Madrid: Narcea.
- Zambrano, M. (2018a). Claros del bosque. En J. Moreno (Ed.), *María Zambrano. Obras completas IV. Libros (1977-1990)*, tomo 1 (1ª ed.). Galaxia Gutenberg.
- Zambrano, M. (2018b). De la Aurora. En J. Moreno (Ed.), *María Zambrano. Obras completas IV. Libros (1977-1990)*, tomo 1 (1ª ed.). Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Zambrano, M. (2018c). Senderos. En J. Moreno (Ed.), *María Zambrano. Obras completas IV. Libros (1977-1990)*, tomo 1 (1ª ed.). Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Zambrano, M. (2019a). Los bienaventurados. En *María Zambrano. Obras completas IV. Libros (1977-1990)*, tomo 2 (pp. 357-466). Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Zambrano, M. (2019b). Notas de un método. En *María Zambrano. Obras completas IV. Libros (1977-1990)*, tomo 2 (pp. 23-148). Barcelona: Galaxia Gutenberg.

- Zambrano, M. (2019c). *Persona y democracia*. Madrid: Alianza Editorial.
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 89-99.
<https://doi.org/10.1177/0022487109347671>
- Zemelman, H. (2005). *Voluntad de conocer*. Madrid: Alianza Editorial.
- Zuluaga, O., Echeverri, A., Quinceno, H., Sáenz, J. & Álvarez, A. (2011). *Pedagogía y epistemología*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Anexos

Anexo #1

1. ¿Qué es para usted supervisar?

Respuesta de la profesora 1: “Supervisar es una acción que conlleva el control de una propuesta intencionada. El acompañamiento de esa acción por parte de una persona que posee experiencia o mayor formación en esa área”.

Respuesta de la profesora 2: “Es acompañar, guiar, orientar a las docentes practicantes durante su práctica profesional. Es una experiencia gratificante, de mucho aprendizaje”.

Respuesta de la profesora 3: “Supervisar es guiar y dar apoyo a las muchachas practicantes. Donde hay un enriquecimiento tanto para la estudiante como para la profesora supervisora”.

Respuesta de la profesora 4: “Es un proceso de observación profunda, análisis de la acción docente en interacción con los elementos propios de la educación inicial. Guiar a la persona en formación para potenciar sus habilidades y su identidad profesional”.

Respuesta de la profesora 5: “La supervisión es un acompañamiento a una estudiante para que pueda desarrollar y potenciar sus habilidades en el quehacer docente. Donde como supervisora se le pueden dar tips, sugerencias, aportaciones y recursos para la potencialización de destrezas, competencias”.

Respuesta de la profesora 6: “Es acompañar a las estudiantes en el proceso de práctica, de principio a fin apoyando su proceso de formación profesional, reforzando sus habilidades y motivándolas a superar sus limitaciones”.

Continuamos con la segunda pregunta:

2. ¿Qué es para usted práctica docente?

Respuesta de la profesora 1: “La práctica docente es el ejercicio docente en los diferentes niveles educativos en personas en formación es el periodo de tiempo en las instituciones educativas donde aplica los aprendizajes construidos desde un contexto real; requiere del acompañamiento de supervisión del proceso. Es el periodo de la formación que le permite a la persona apropiarse de la realidad del espacio áulico y todas las acciones asociadas”.

Respuesta de la profesora 2: “Es un proceso de aprendizaje que enfrenta a las estudiantes con la realidad la laboral. Es una etapa muy linda e importante para las estudiantes y profesores”.

Respuesta de la profesora 3: “La práctica docente es una experiencia a nivel profesional, que las acerca más a la realidad a la que se deben de enfrentar día a día”.

Respuesta de la profesora 4: “Tiene que ver con el ejercicio de la profesión docente por parte de las personas en formación. Y también es la acción pedagógica y didáctica que realizan los profesionales en educación”.

Respuesta de la profesora 5: “La práctica docente es una experiencia de aprendizaje donde la estudiante y la docente supervisora intercambian conocimientos y experiencias con la posibilidad de enriquecer la práctica docente.

Es un momento donde se hace incursión en una realidad concreta, para vivenciar la labor docente con contención y orientación”.

Respuesta de la profesora 6: “Una práctica docente es un proceso en el que las estudiantes aplican los conocimientos teóricos a la praxis en una realidad educativa en la que poco a poco se van responsabilizando de las tareas propias del quehacer docente”.

Anexo #2

Entrevista: docente #1

Fecha: 9 de noviembre del 2018

Primera pregunta

Investigadora: Un poquito la conversación lo primero que yo quería preguntarle, profesora, es ¿qué significa para usted ser docente?

Docente #1: Todo. [risa de ambas]

Investigadora: Una pregunta muy interesante, ¿verdad?

Docente #1: Sí, pero, vamos a ver, yo creo que el ser docente tiene que ver mucho con la personalidad que uno tiene pero también con el compromiso que asume, verdad, de lo que va a ir a hacer. Y creo que el desafío más importante del ser docente es el compromiso social de esta carrera que elegimos, verdad, que, dicho sea de paso, yo tuve la oportunidad de haber entrado a cualquier otra carrera de la universidad porque cuando hice mi examen de admisión obtuve una nota muy buena, y cuando yo llegué a elegir, a poner ahí, pues los muchachos que me recibieron los documentos me decían “Pero ¿cómo va a desperdiciar usted esa nota? Hay gente que quiere esa nota para entrar a Medicina o a Microbiología; ¿cómo va estudiar Educación?”. Pero eso era lo que yo quería estudiar y nunca me he arrepentido. Yo creo que el ser docente es un gran compromiso que uno adquiere con las personas que va a tener y lo más importante es, para mí, que es una construcción compartida con las personas que uno comparte en el aula, en el nivel que sea. Por diferentes circunstancias

también me ha tocado trabajar con niños de educación preescolar, con primaria y, bueno, en la Universidad de Costa Rica, que ya son adultos jóvenes pero independiente con toda esa población creo que el compromiso es el mismo, verdad, y no por ser niños de educación inicial, por ejemplo educación preescolar, podría uno pensar que es más fácil; en mi opinión es más difícil, verdad, porque se están formando valores y, bueno, hay un acompañamiento en el desarrollo de habilidades y destrezas que le servirán para el resto de la vida. Entonces es un gran compromiso. Ahora, yo creo que el ser docente es una de las profesiones más lindas para uno como persona, verdad, porque –tal vez no en el corto plazo pero sí en el mediano plazo– uno puede ver los logros que se consiguen, verdad, con ****interrupción****

Segunda pregunta

Investigadora: Bueno, profesora, después de la interrupción que tuvimos, tal vez quiero pasar a la segunda pregunta porque está muy relacionada con la primera: ¿qué significa para usted ser docente universitaria tomando en cuenta su formación en Educación Preescolar?

Docente #1: Bueno, igual, una gran responsabilidad, quizá no mayor pero sí una responsabilidad con una dimensión diferente porque, al estar formando docentes de ese nivel, es muy importante que ellas, digamos, construyan como personas y como profesionales esa identidad profesional de lo que tienen que ir a hacer con la población que van a atender. Por ejemplo, me ha correspondido trabajar con estudiantes no solo de educación inicial sino de primaria y de secundaria, porque yo ofrezco el curso de Investigación Educativa, y ahí uno tiene todos los niveles. Entonces es muy interesante porque, como decía antes, ese compromiso social de cualquier nivel educativo hay que, digamos, mediar para que los estudiantes puedan construirlo... Hay algo muy particular en la formación de los profesionales en educación y me imagino que pasa con todas las carreras, porque los

muchachos entran muy jóvenes, entran de dieciocho años a las carreras. Entonces todavía la inexperiencia y hasta la conformación de las mallas curriculares de las carreras universitarias, que están tan fraccionadas por cursos y que en ningún momento se encuentra... Esos cursos en ninguna parte se encuentran un hilo conductor, sino que se dan de manera segregada, verdad.

Investigadora: Claro, están como separados.

Docente #1: No se ponen a dialogar los cursos, y esa es una complicación, pero que esperamos en la experiencia profesional ver todo eso que los cursos les aportaron.

Investigadora: Exacto.

Docente #1: Pero como en ningún momento los cursos dialogaron entre sí, por decirlo de alguna manera, entonces igual en las experiencias profesionales vemos ese fraccionamiento de la formación, que es un gran esfuerzo que hay que hacer. No sé si lo ideal sería como crear módulos de desarrollo para el primer año, para el segundo año y no cursos fraccionados como hemos venido trabajando.

Investigadora: Claro.

Docente #1: Porque en la experiencia profesional es donde nosotras lo vemos.

Investigadora: Ajá, exactamente.

Docente #1: Sí. El estudiante entonces a la hora de planificar no puede hacer ese ejercicio real de integrar.

Investigadora: La teoría y la práctica están muy alejadas, hay una gran brecha.

Docente #1: No y sí; y no solo eso: digamos que a la hora de hacer, de plantear lo que va a ir a hacer en el aula con los jóvenes o con los niños, no desarrollaron las herramientas para integrar. Entonces un contenido es solo de Matemática o solo de Estudios Sociales o solo de Lengua, verdad.

Investigadora: O solo de Ciencias.

Docente #1: O solo de Ciencias, pero no logran integrar, verdad.

Investigadora: No lo pueden hacer, no lo pue...

Docente #1: Pese que las mallas curriculares o el marco epistemológico de las carreras habla de desarrollo integral, nosotros no lo hacemos efectivo en la formación de la universidad porque igual los cursos... Pero eso sí tiene que ver mucho con la formación de las personas, verdad, porque igual contratamos a un experto en Ciencias, contratamos a un experto en Matemáticas como si el curso solo tuviera esa visión y no la integralidad del desarrollo.

Investigadora: Y yo creo que eso sí lo logramos nosotros hacer en educación preescolar cuando estamos en las aulas.

Docente #1: Por eso, digamos, eso es lo esperado; pero en la formación seguimos formando a las muchachas en cursos segregados como compartimentos, verdad, entonces aquí está Sociales, didáctica de Sociales, didáctica de la Matemática, didáctica de las Ciencias; pero por eso yo digo, es una forma de expresar que yo tengo... Nunca dialogan esos cursos...

Investigadora: Exactamente.

Docente #1: Que diferente que fue... No sé ni cuál nombre debería tener el curso: "Didáctica" o "Mediación pedagógica de la educación inicial", donde se vea todo eso que nosotros queremos que suceda en el aula...

Investigadora: Exactamente.

Docente #1: Verdad, porque ahí sí tendría mucha lógica, digamos, que los cursos fueran colegiados, por ejemplo.

Investigadora: Y con relación al trato, digamos, con respecto a la educación preescolar en el aula, con niños y al trato con los jóvenes, en este caso, universitarios, ¿hay diferencias? ¿O qué opina usted al respecto? Bueno, porque son... Yo se lo digo un poco por experiencia, porque al yo estar trabajando con niños y con padres y madres de familia, a pesar de ser profesora de la universidad, hay como que hacer un cambio; no porque uno piense que el niño no es suficientemente constructor de conocimiento, sino porque aquí estamos en un nivel con una población de jóvenes que ya han pasado por varios niveles, entonces hay que hacer un cambio ¿o no? ¿Qué piensa usted al respecto?

Docente #1: Es que tiene mucho que ver con... Vamos a ver, con mi posicionamiento epistemológico tiene mucho que ver, verdad, porque a partir de esa lógica es que yo me voy a desenvolver en cualquier grupo o nivel con el que me correspondió trabajar, digamos. Hay una cuestión que es elemental, que es el respeto a la otra persona, verdad...

Investigadora: Exacto.

Docente #1: ...entonces, puede ser un bebé, puede ser un niño de nueve años, puede ser de doce o de quince, de veinte, de sesenta o noventa, independientemente de la edad eso es fundamental, el respeto. Entonces lo que yo podría decir es que la diferencia, sí, que uno tiene que establecer muy claramente es que el trato para el niño en la educación inicial tiene que ser de

respeto, de mucho acompañamiento. Que el niño vaya logrando desarrollarse de acuerdo a sus posibilidades con el acompañamiento del adulto, y esa es una gran responsabilidad, porque no es que yo le haga las cosas, es que yo lo acompañe en su proceso de desarrollo. Y entonces, digamos que casi que un mandato social de que yo le tengo que hablar al niño en diminutivo, como que lo tuviera que chinear porque pareciera como que el colectivo cree es que yo tengo que cuidar al niño y, bueno, hay una diferencia: hay parte de cuidado, muy importante, pero si la responsabilidad más grande es el desarrollo de ese niño o esa niña, entonces mi compromiso es muy grande porque, por eso decía en la primera pregunta, que el compromiso social de esta carrera es enorme porque, digamos, todo lo que nosotros hacemos en las aulas, independientemente del nivel con el que trabajemos, estamos construyendo un ciudadano, estamos construyendo una sociedad. ¿Qué tipo de ciudadano estamos construyendo? ¿Para cuál sociedad? Entonces ahí entran los valores, las destrezas, que es hacia donde quiero llevar esto, verdad, quiero colaborar en esa construcción. Pero la pregunta que usted me plantea directamente en el trato con los niños y en el trato con los universitarios, hay un nivel con los niños, digamos, de tolerancia; el trato con ellos, verdad, más en algunas situaciones... No permisivo, pero sí más de comprender que son niños de dos, tres o cinco años, que hay conductas esperables en ellos, verdad, que están en una etapa de desarrollo que nosotros por su madurez no podemos esperar que hagan tal o tal cosa. Entonces digamos también está muy permeado en la sociedad de que a los niños nosotros los tratamos como con más delicadeza, pero por eso digo que tiene que ver mucho con la personalidad y con lo que yo espero logren. En cuanto a las estudiantes o los estudiantes universitarios, son adultos jóvenes, y también ese proceso de acompañamiento tiene que ir hacia la conformación de esa identidad como profesional; entonces yo no puedo tratarlo igual que tratar a un niño de cinco años, porque requiere otro tipo de acompañamiento, verdad, más reflexión, más llevarlo a que tome conciencia de cuál es su responsabilidad, y que hace él en tal caso. Cómo mediar.

Investigadora: En seguridad hacía él mismo.

Docente #1: Entonces el trato es muy diferente, de verdad, porque el acompañamiento con los universitarios ya está, es algo muy definido, es una misión muy clara, que es formar un profesional para atender niños y niñas de cero a ocho años.

Investigadora: Perfecto.

Docente #1: Entonces, esa es una diferencia abismal, digamos, como te decía al principio, hay cosas que son elementales, como el respeto a la persona, a su singularidad, etcétera; pero el enfoque es diferente, porque son poblaciones muy diferentes, verdad. Y, digamos, la visión que tiene cada uno es totalmente diferente.

Investigadora: Y mucha variedad.

Docente #1: A estos yo los estoy atendiendo o acompañando en su proceso de desarrollo y de construcción de habilidades para la vida; pero a estos los estoy acompañando y les estoy también dando la base teórico-práctica, epistemológica, de lo que van a ir a hacer luego, como profesionales.

Tercera pregunta

Investigadora: A una forma de investigar en educación, por ejemplo, en el curso de Investigación. O.K., eso me entraría un poco relacionado a la tercera pregunta: ¿usted me podría decir o hacer un recuerdo de alguna experiencia significativa en supervisión de experiencia educativa?

Docente #1: Ujum.

Investigadora: ...que la traiga ahora, un poco para...

Docente #1: Sí, bueno, tendría varias, verdad, pero dos así que me marcaron muchísimo a mí, porque uno cree o por lo menos uno asume... Yo asumo los procesos con mucha responsabilidad, pero a veces uno no cuenta con imprevistos, o a veces tendemos a creer que lo tenemos todo bajo control, y no era tan cierto. Entonces, por ejemplo, investigadora, por ejemplo...

Investigadora: A mí me encantan los ejemplos. [risa]

Docente #1: Sí, lo que me sucedió con una estudiante, verdad, y que para mí fue muy fuerte y muy duro porque, eh, la tuve cuatro años en diferentes cursos, por lo menos la tuve dos o tres veces en cursos y luego me correspondió supervisarle práctica, o sea, y lo que yo después no podía ni aceptar fue saber cómo yo no me enteré que ella tenía una pérdida muy importante de audición, era prácticamente sorda: solo escuchaba con el oído derecho solamente un treinta por ciento.

Entonces cuando yo la tuve en práctica y empecé a observarla, la docente me advirtió que esa muchacha, bueno, digamos, la observación que ella me hizo es que esa muchacha no servía: "Ella no sirve para esto porque el grupo es un desorden". Entonces yo le dije: "Bueno, vamos a hacer una cosa: yo voy a observarla los dos primeros periodos y después hablamos, déjeme". Yo intervine en el primer periodo, y ya le di el grupo a ella, porque yo creo que una formación también uno como profesor supervisor también es modelo.

Investigadora: Exactamente.

Docente #1: Entonces, bueno, yo trabajé el primer periodo; le pasé el grupo a ella, el grupo estaba perfecto para que ella empezara el primer periodo de conversación, y entonces el grupo se le desorganizó de una manera... Los chiquillos daban vuelta en la alfombra; aquello era algo terrible. Entonces yo volví a intervenir. Cuando llegó el momento de juego de trabajo, ella funcionó perfecto; entonces yo empecé a pensar que qué era lo que pasaba... Me quedé toda la mañana; entonces ella trabajaba un periodo, yo trabajaba otro, donde yo veía que ella tenía dificultad yo me metía; pero lo interesante es que cuando llegó otra vez el periodo de música, el periodo de literatura, otra vez el grupo se le desarticuló, y aquello fue... Entonces yo le dije: "Vamos a hacer una cosa, Alejandra: vamos a

hacer tres medias lunas y vamos a trabajar con los chiquitos”, y ella lo hizo. Yo me senté a un lado y ella empezó a trabajar. Entonces yo empecé como a identificar que el problema de ella era de audición, y empecé a ubicarle a todos los niños, aunque habíamos hecho tres medias lunas, empecé a ubicárselos más, más, más; empecé a quitar las sillas y se los empecé a ubicar. Entonces ella funcionó perfecto. Entonces la misma maestra me dice: “No puedo creerlo”, y le digo yo: “¿Vio? Esta chiquita tiene un problema de audición y se lo voy a demostrar”. Entonces yo me paré como en la puerta del aula y ella estaba con los niños, y yo le decía “Alejandra”, y ella no me miraba, “Alejandra” –vea, investigadora, todavía se me para el pelo–, “Alejandra”, y ella no. Entonces la maestra, Denia Fernández, se paró a la par y le decía “Alejandra”, “Sí, niña, ¿qué se le ofrece?”. La muchacha era sorda, investigadora; entonces ¿cómo pasó cinco años en esta universidad, pasando por los cursos? Y no nos dimos cuenta hasta la práctica. Entonces, vea, fue una mezcla de emociones, de culpabilidad; yo decía “¿Cómo no nos dimos cuenta?”.

Investigadora: Y ella, qué raro, que en su casa no le detectaran...

Docente #1: No, espérese; entonces yo le digo: “Alejandra, quiero que hoy vayás a la oficina para que conversemos”, entonces me dice: “Profesora, ¿por qué? ¿Me vio muy mal?”, “No, no, todo lo contrario; lo que quiero es que conversemos de algunas cosas del proceso, y algunas estrategias que podés utilizar como para que el grupo funcione mejor, porque veo que tenés una dificultad en algunos periodos donde estás con todo el grupo”. Entonces ella se echó para atrás. “Cuando vos podés trabajar el grupo de niños por separado, funciona muy bien; pero cuando hay grupo grande tenés problema. Te espero a las 2:00 en la oficina”. Cuando ella llegó a aquí, entonces yo le dije: “Alejandra, este, ¿vos querés comentarme algo especial que querás que yo conozca para este proceso de práctica?”, y me dice: “Profesora, ¿ya usted se dio cuenta, verdad, que yo soy sorda?”.

Investigadora: Ella lo sabía y no se lo había querido decir, ¡ja!

Docente #1: Entonces ya ella empieza a contarme que cuando ella tenía nueve años le dio como una infección muy fuerte de oídos y ella perdió el oído derecho; solo quedó con un 30%. Una auditis [sic] muy fuerte le dio. Entonces “Pero, Alejandra, ¿por qué nunca pediste ayuda?”. “Profesora, toda la escuela y el colegio a mí me señalaban los compañeros porque yo era... Y mis papás en noveno me pusieron unos audífonos, y los compañeros se reían de mí; entonces yo me los quité y decidí nunca volverlos a usar. Entonces, profesora, usted no se da cuenta”. “Qué, y en todos los cursos ¿cómo hacías?”. “Me sentaba de primera; yo no le perdía la vista a la profesora o a la persona que estaba hablando”. Una muñeca, era una muñeca [= era muy bonita]. La cosa es que entonces, investigadora, eso a mí me marcó mucho...

Investigadora: Tenés razón.

Docente #1: Entonces yo le decía a las compañeras; por eso, a partir de ahí, yo siempre en práctica pasaba un documento donde les preguntaba: “¿Hay alguna información que usted, de manera privada, quiera compartirme para su proceso de experiencia profesional que yo deba saber, para colaborarle?”.

Investigadora: Claro, yo le seguí los pasos: en todos los cursos yo lo pongo: “Si tiene alguna enfermedad o algo que quiera, en privado, o que yo tenga que saber para manejar la condición”. Sí, es cierto.

Docente #1: Esa es una experiencia que yo creo que no solo a mí, que a todas las compañeras de la sección, porque después yo lo discutía sin decir quién era, pero sí que cómo se nos había pasado algo tan importante, que trascendía lo que ella estaba haciendo como estudiante; iba más a la parte de la autoestima de ella, verdad. Porque me decía: “Profesora, por eso es que yo a fiestas no voy, yo no, usted ve que, por ejemplo, mis papás me van a dejar a la U porque yo no escucho los carros a veces”. Entonces yo la convencí, y Alejandra, cuando se graduó de aquí, salió con un audífono.

Investigadora: Claro.

Docente #1: “Usted tiene que trabajar eso, y es su responsabilidad con su vida, usted ocupa un audífono”.

Investigadora: Con lo que va a hacer, ¿verdad?, con la dinámica.

Docente #1: “...y para poder trabajar con niños usted tiene que tener un audífono porque, vea, Alejandra, el problema es que cuando usted está con los niños así individualmente usted funciona perfecto, pero en un grupo grande no, porque usted no se escucha y ya que lástima que yo...”.

Investigadora: Tan importante como la escucha.

Docente #1: “...no la traté, para que usted...”. “Profesora, no yo la entiendo”. Bueno, la chiquilla lindísima, verdad. Esa fue una experiencia muy fuerte. Y la otra experiencia que también creo tuve...

Investigadora: Y que me gustaría saber.

Docente #1: Sí, que para nosotras como supervisoras de experiencia profesional pero, más que como supervisoras, como profesoras de los cursos, y que ameritaría también un acompañamiento más cercano a las personas que... como qué tendríamos que hacer. Por ejemplo, el profesor consejero no podría ser solo la parte digital, sino tener un estudiante a cargo y darle seguimiento a ese estudiante. Yo lo digo por esto, vea, ella era una estudiante de diez en todos los cursos; era impresionante.

Investigadora: ¿Era esta misma Alejandra?

Docente #1: No, era otra; esta otra, Marta, era en todos los cursos de diez; es más, en el curso de Diseño Curricular que yo daba, había un análisis crítico que en mis años de estar en la universidad nadie me ha presentado un análisis crítico

como el de esa muchacha... Una capacidad, bueno, una estudiante brillante. Entonces cuando Marta llega a la experiencia profesional, verdad, yo estaba con el seminario, yo no estaba supervisando; a equis compañera le correspondió, pero como yo había estado en la asesoría yo conocía en ese momento a todas las docentes, y ellas me tenían mucha confianza, me llamaban. Y bueno, a Marta la ubicamos en una institución con una docente que más bien Marta iba a hacer a ese grupo un gran trabajo, porque la docente iba a ser de un nivel medio. Entonces yo muy feliz cuando la compañera me dijo: "Fijate que Marta quedó ubicada en tal institución". "¡Ay, qué bueno! Porque ella va a hacer ahí un gran trabajo, porque es una estudiante excelente". Bueno, investigadora, entonces empieza ella ya su proceso y me llama la maestra a mí, no a la supervisora, a mí: "Profesora, ¿usted puede pasar a conversar conmigo a la escuela?". "Claro que sí". Entonces ya me voy yo, yo había trabajado en esa escuela, tenía un grado de confianza muy grande. "Bueno, mirá, es que fijate que yo tengo a Marta; ella como persona es excelente, pero ella no sirve en esto. Ella se angustia demasiado, ella no sabe cómo manejar el grupo, no sabe, no sabe, no sabe, no sabe... Es una cosa horrible". "Bueno, fulana, y más o menos ¿cómo creés vos qué le podemos ayudar? Porque recordate que estamos en un proceso formativo".

Investigadora: O ¿qué es lo que ella hace que usted cree que no...?

Docente #1: Exactamente. "Y ¿en qué exactamente le podemos ayudar?". "Por ejemplo, ella no puede retomar el interés de los niños, los niños todos brincan, todos gritan, todos... Se salió de control el grupo". Entonces yo llamo a la supervisora, "O.K., vamos a ver cómo trabajamos en eso". Llamo a la supervisora: "¿Vos has ido a ver a Marta?". Me dice: "No he podido ir, no he tenido tiempo", verdad. "Es que te quiero comentar que la maestra me llamó y taca taca taca taca". Entonces una mujer con muchísima experiencia, verdad, muchísima experiencia, me dice: "No, vamos a ver en qué le ayudamos; yo quiero que vayás a verla y yo también voy a ir". Entonces ella fue y la vio y me dice: "Esa muchacha,

ella no sirve". Le hago: "No, no, nosotros no podemos condenarla porque por una primera observación decir que no sirve", verdad. Porque también, investigadora, a veces las supervisoras, digamos, nos fijamos metas muy altas con algunas personas.

Investigadora: Eso es lo que yo he visto también.

Docente #1: Y eso no puede ser tampoco, verdad. Es un proceso. Vea que la experiencia profesional, la experiencia esa donde la llevamos a las aulas, es un proceso tan individual, donde la personalidad a veces le gana a la formación académica, como en este caso; ella era de diez. Entonces, bueno, yo la voy a ver después de que la supervisora esta la fue a ver y, de verdad, ella no podía, ella... ¿cómo te digo? Ella no utilizaba estrategias para mantener la atención de los niños, hablaba muy bajito, no estaba empoderada, estaba aterrorizada.

Investigadora: Y era su práctica 1, ¿no?

Docente #1: No, la 2. Ella, ella estaba aterrada.

Investigadora: ¿La 2 ya? Entonces ¿cómo pasó la 1?

Docente #1: Sí, estaba aterrada de tener que enfrentar a los niños. Entonces, bueno, yo llegué y le dije: "Sentate, yo voy a trabajar con los niños; tranquila, los niños son divinos y vos los hacés... Tal vez no deba a decir esto, pero a los niños uno los hace como uno quiera; por eso son tan vulnerables, porque uno es quien marca la pauta con ellos: si usted está feliz, los niños están felices; si usted está preocupada. usted eso se lo pasa a los niños. Si usted viene totalmente dispuesta

a trabajar con ellos, ellos lo sienten y responden; pero si usted está asustada, también se lo ven". Bueno, entonces yo trabajé el periodo de conversación con ellos, y entonces yo aproveché a todos. Por eso la minuta es tan importante, verdad: porque yo no conozco su planeamiento; yo no soy su supervisora, yo veo eso que usted tiene aquí y veo las láminas, yo puedo trabajar esto.

Investigadora: Claro. Yo me desenvuelvo.

Docente #1: Bueno, yo trabajé con los niños, yo feliz y les hacía... Lindísimo estuvo el periodo de conversación. Ahora seguía el grupo de trabajo, perfecto; estábamos la maestra del grupo, ella y yo. Como era la semana esa donde van tomando... bueno, ya este era el viernes, ya ella tenía que hacer toda la jornada, entonces, bueno, ya, yo le ayude toda la mañana. "Entonces sí", le digo, "ahora sí, Marta, en la tarde quiero que llegués a la oficina, al mismo cubículo". Se viene Marta y me dice: "Profe, es que yo estoy muy asustada, yo no sé cómo hacer con los niños, es que...". Ah, bueno, yo la vi que ella se hacía así a cada rato, había hasta desarrollado un tic nervioso: volvía la cara así del horror que ella tenía.

Investigadora: De la angustia que estaba pasando en ese momento.

Docente #1: Sí, y porque ella, la maestra, la observaba y le hacía así, que no, verdad. Entonces yo le dije a la compañera...

Investigadora: ¿Que no estaba funcionando?

Docente #1: "Aquí esto tiene que ser más desde la parte personal; yo le aseguro a usted que esta muchacha es excelente, le puedo traer la copia de expediente que

ha pasado los cursos con 9.50 o diez todos; tal vez tendrá dos nueves y lo demás es puros dieces y 9,5". Pero, investigadora, eso no significa que ella había desarrollado las habilidades para trabajar con los niños; vieras qué fuerte fue eso. Entonces yo le dije: "Vea, Marta, vamos a hacer una cosa: en la tarde lleve materiales y vamos a montar un material como para que usted traiga". Porque ella lo que no lograba... Digamos, una vez que ellos terminaban el juego de trabajo, como que ella los reuniera para hacer la evaluación, ella eso no lo lograba.

Investigadora: Un imposible.

Docente #1: Ella no podía introducir una canción porque no lograba tener la atención de los niños. "Vamos a usar alguna estrategia, como títeres, como una canción especial, como un toc toc y usted atrae la atención de los niños y usted sea franca de una vez. Cuando usted tiene la atención, usted arranca; entonces son cosas que nosotros hacemos". Bueno, ya ella se vino; yo hasta le traje unos ejemplares de lo que podía hacer y todo, hablamos toda la tarde. Me dice: "Profesora, yo voy con toda la ilusión, de verdad. Usted sabe que yo me he preparado muy bien para este proceso. Sí me da mucho miedo, verdad; donde yo veo que la maestra me está viendo entonces me pongo más nerviosa". Entonces yo llamé en la noche a la maestra: "Salite ratitos para que ella vaya adquiriendo como esa confianza". Entonces me llama al día siguiente la maestra y me dice: "Vea, aquello es algo terrible, de verdad, es terrible. Esa muchacha llevó unos títeres que parecen demonios". [risa]

Investigadora: [risa]

Docente #1: Investigadora, y de pronto a uno le da risa; qué pecado, de verdad...

Investigadora: Sí.

Docente #1: Entonces me dice: “Profesora, definitivamente no”. Entonces ahí fue donde yo me reuní con las compañeras de experiencia profesional; les dije: “Bueno, tenemos una situación muy particular: aquí no se trata que ella no quiera, es que no puede. Ella no construyó, digamos, ese empoderamiento o esa fortaleza para enfrentarlos”. Vea el horror entonces, investigadora.

Investigadora: Esa identidad.

Docente #1: Las compañeras de Psicología nos apoyaron mucho. Vea qué fuerte: tuvimos que separarla del aula porque ella hubiese desarrollado unos tics que se golpeaba aquí, como subiéndose el pantalón, volvía la cara... Era una cosa horrorosa, del horror que ella tenía. Entonces las compañeras de Psicología nos ayudaron mucho, y lo que recomendaron: “No, hay que retirarla del aula porque ella está en una crisis emocional muy fuerte”. Entonces por eso te digo que para uno como supervisora y, como en ese momento yo era coordinadora del seminario y de la carrera, yo decía: “¿Cómo nos puede pasar semejante cosa? ¿Qué es lo que sucede aquí?”. Que los cursos nunca tienen prácticas en el aula como para que la muchacha vaya y diga: “Bueno, investigadora, yo soy muy buena académicamente pero es que con los niños no puedo”.

Investigadora: “Creo que yo no voy a hacer buena para eso”.

Docente #1: Y que ella sea consciente y diga “Yo en esta carrera no voy a poder”. Bueno, tan es así que a ella le hicimos un programita especial y ella iba de asistente al CILEM, iba a un CEN-CINAI; o sea, la práctica a ella se la

acomodamos así pero como asistente. Ella no podía tomar el grupo a cargo; así la graduamos porque, también...

Investigadora: ¿Era un compromiso?

Docente #1: Esta universidad no le puede decir, después de que pasó todos sus cursos con casi diez todos, decirle “Usted no sirve para eso”. Se le hizo un proceso de acompañamiento psicológico y la graduamos; adquirió propiedad en un lugar de Limón. Había una prima hermana de ella en primaria con la que yo tenía mucha relación porque, como yo tenía un TCU, la chiquilla llegaba mucho allá. Al tiempo, yo la encontré porque ella iba detrás de Marta; le digo yo: “Contame de Marta, ¿cómo está?”. Y me dice: “Profesora, se puso un salón de belleza y no quiere nada con educación. Renunció a educación”. Vea, investigadora, para mí vieras cómo me dolió eso. No son cuatro años de su vida perdidos, o cinco; no son perdidos porque eso también tiene un impacto en la vida de ella, pero yo digo ¿cómo nosotros durante la carrera no tuvimos...? O la carrera, ¿cómo no hacía prácticas en todos los cursos como para que ella se viera enfrenta a su realidad emocional?

Investigadora: Pero entonces, lo que me está diciendo es que la supervisora cumple esa función de amarre entre lo que hay afuera, en el mercado laboral, la vida práctica, la teoría... Hace como ese amarre la supervisora. Es lo que creo que le estoy entendiendo.

Docente #1: Claro, claro, porque, digamos, en ese caso la supervisora que yo tenía en ese momento –la compañera nuestra de aquí de la sección–, ella lo que me dijo era: “Ella la práctica la tiene perdida porque ella no sabe qué hacer en ningún momento”. Pero eso es muy determinante en la vida de la muchacha y de

la carrera. Yo le dije: “No, un momentito; no es así. Recuerde que este es un proceso formativo que vamos a hacer nosotros como carrera para ayudarle a Marta”. Porque entonces es un engaño de la universidad tener a una persona en una carrera cuatro años o cinco y, cuando sale a enfrentarse a su realidad para la que fue formada, en esos años no construyó las herramientas; tiene las herramientas teóricas para no las prácticas. Entonces es un fallo de la carrera.

Investigadora: Umm... O.K.

Docente #1: Ahora, investigadora, es una entre... Digamos que en ese momento había diez estudiantes de experiencia profesional; Marta fue la excepción. En el caso de Alejandra, Alejandra fue la excepción. Pero es que esas excepciones son personas, y para nosotros eso tiene que ser muy importante porque, además, nos da luces del proceso y del proceso de formación...

Investigadora: Y de lo que estamos haciendo.

Docente #1: ...y de la supervisión. Entonces tampoco cualquier persona puede ir a supervisar a una estudiante.

Investigadora: Estamos de acuerdo.

Docente #1: Porque tiene que haber un perfil también ahí de la supervisora; cómo yo asumo el proceso de experiencia profesional de supervisión.

Cuarta pregunta

Investigadora: En eso voy a otra pregunta que tiene ver con, un poco, ¿qué significa guiar, acompañar en el proceso de supervisión?

Docente #1: Ujum.

Investigadora: ¿Verdad? Podría... Este es un claro ejemplo, este que usted me acaba de contar, de Marta y de Alejandra.

Docente #1: Vea, digamos que ese proceso de acompañamiento... A veces cuando la gente entra a la sección de Educación Inicial, o de Primaria –porque esa es como la experiencia que hemos tenido en el departamento– y de Secundaria, para supervisar práctica... Porque para los cursos seguimos pensando que la persona tiene que tener muchísima formación en ese curso específico que va a dar; pero, en mi opinión, para supervisar práctica tenemos que tener a las mejores, las que hayan estado de verdad en las aulas, que se hayan arrollado las manguitas, verdad, a planear, a diagnosticar al grupo, a la comunidad.

Investigadora: Ujum. Y trabajar con las familias.

Docente #1: Que hayan trabajado con las familias, que hayan atendido la logística de una institución educativa, para que puedan comprender lo que la muchacha va a ir a hacer afuera, verdad, va a ir a hacer al aula. Entonces eso en primer lugar: la supervisora tendría como que, para mí, esa práctica. Por eso en la sección para nosotros es tan importante que haya gente que está en el ministerio, en este caso, o en los centros infantiles...

Investigadora: Privados, sí. Y públicos.

Quinta pregunta

Docente #1: Y que nos colaboren con supervisión de práctica como sería en esa realidad, verdad, conocen esa realidad; entonces, investigadora, no es lo mismo tener una supervisora que solo se ha desempeñado en lo privado que tener a una supervisora que ha estado en todos los ámbitos, porque conoce todas, conoce varias realidades. Entonces ese proceso de acompañamiento requiere de esa experiencia, es decir que usted cuando llega al aula usted puede también ponerse en los zapatos de la muchacha y decir “Bueno, es que ella no tiene tanta experiencia, entonces ¿cómo yo voy a medir como supervisora, para que ella logre dar ese paso?”.

Investigadora: Exactamente.

Docente #1: ¿Verdad? Entonces, bueno, les podemos decir todo en bonito pero orientarlas; yo, por ejemplo, hacía eso: “Bueno, Laura, me encantó lo que hiciste, llegar ponerte al nivel de los niños físicamente” –verdad, porque Laura era una muchacha muy alta– “bajarte al nivel de los niños, saludarlos casi que a cada uno personalmente, eso para los niños es importantísimo. Me encantó ese abordaje que hiciste de decirles que estabas feliz de trabajar con ellos, porque eso crea una empatía con el grupo. Pero, Laura, por ejemplo, el hecho de que por tu estatura vas a narrar un cuento de pie es totalmente inadecuado porque los niños están viendo para arriba, se cansan, no logran la conexión con lo que estás diciendo, por esto, por esto, por esto...”.

Investigadora: No toman el tiempo requerido para mirarte y disfrutar al mismo tiempo de lo que estás narrando.

Docente #1: Entonces nunca logró tener el interés de los niños. Entonces me hace: “Sí”. El cuento era lindísimo, las láminas preciosas; le hago: “Todo estaba perfecto, pero fue la posición”. Entonces ese es mi trabajo como supervisora: acompañar a la estudiante, hacerle ver, digamos, ¿qué sería? Cómo ella pudo potenciar eso que no le salió tan bien. Igual en el planeamiento, verdad; no es por casualidad que las supervisoras tienen que haber estado en las aulas, porque yo tengo que haber hecho un planeamiento para supervisar otro planeamiento de otra persona. Entonces, por ejemplo, yo tenía una estudiante que yo la fui a supervisar hasta Turrúcares porque ahí vivía, y estaba embarazada; entonces uno tiene esas... Yo tengo que tener un grado de consideración con las estudiantes.

Investigadora: Y disposición hacia el otro.

Docente #1: Y disposición hacia el otro, exactamente. Entonces yo fui a ver a esta chiquita a Turrúcares; estaba embarazada. Cuando ella me presenta el planeamiento, está planeado para una actividad para niños de tres años de derecha a izquierda; entonces cuando yo reviso el planeamiento le digo: “Esta actividad no te va a servir, tenés que cambiarla, porque la lateralidad recordá que se define hasta los seis, siete años; entonces ellos no te van a entender ese juego”. Bueno, no lo cambió, investigadora.

Investigadora: ¿Lo dejó ahí?

Docente #1: Lo dejó ahí, porque también ellas tienen esa libertad. O sea, uno como supervisor les hace las observaciones, espera que las atiendan, pero tampoco uno va a ser tan directivo de “no la hace, no la apunto, le quito todos los puntos”, no. Más bien yo encantada cuando llegué a observarla a Turrúcares y en

la minuta vi la actividad, y dije “Qué bueno que no le va a servir, o sea, que bueno que yo esté aquí para...”

Investigadora: Para ver si funcionó o no.

Docente #1: O cómo va a hacer. Cuando ella pone al grupo a hacer la actividad y no le sirve, ella se queda mirándome y me dice: “Y ahora ¿qué hago?”. Y le digo: “No sé, ¿qué vas a hacer?”.

Investigadora: “Pensá, tenés que ser espontánea, es parte de”.

Docente #1: “Porque yo te lo advertí que no te iba a servir. Ahora sí, ¿por qué no sirvió la actividad?” “Profesora, porque no tienen definida la lateralidad”. “Exacto”. Y entonces aquí usted tiene que crear otra actividad porque tiene a un grupo de veinticinco, y usted tiene que ver qué hace con ellos.

Investigadora: Y después por lo general la lateralidad casi que en una semana es solo la derecha, y ya por deducción ellos sacan que la otra se llama ¿cómo? “Ah bueno, es la izquierda”. Pero casi que hay que trabajarlo hasta por separado a veces; algunas maestras acuden a eso, porque es un concepto difícil.

Docente #1: Sí sí, es muy abstracto.

Investigadora: Eso como un momento...

Docente #1: Pero entonces eso para decirte que en ese proceso de acompañamiento hay una gran responsabilidad del supervisor por llevar más allá al estudiante. Entonces, igual como todos los seres humanos, hay unas que son... Bueno, yo digo, uno hasta que boquea viéndolas como si tuvieran años de trabajar; y otras que les cuesta arrancar pero que también hay que darles ese soporte, verdad: "Usted puede hacerlo, usted está preparada para hacerlo, su personalidad le da para eso", verdad. Entonces en ese acompañamiento tenemos que ir sacando lo mejor de la estudiante; por eso es tan importante que uno las conozca. Por ejemplo, investigadora, otra experiencia que yo tuve hace poco fue una estudiante, una chiquilla buenísima y resulta que ya la ubicamos en el aula y, de pronto, en el seminario... Yo tenía el seminario y tenía varias de práctica, y entonces por dicha a ella la tenía Teresita, porque Teresita también es psicóloga; y entonces ella empieza a llorar en el seminario y me comparte que se siente muy mal, que está mal, que está mal, que está mal, que está mal... Y entonces yo empiezo, verdad: "Bueno, ahora nos quedamos al final". Y eso también uno tiene que ser cuidadoso, verdad. Nos quedamos al final y entonces ella me cuenta que el papá de ella las había dejado a ella, a la mamá y a los hermanitos hacía seis años porque se juntó con una mujer muy joven, y resulta que ahora tenía de alumno al medio hermano; entonces ella estaba pero con un problema emocional terrible, porque tenía un conflicto de aceptación y rechazo. Rechazo porque le movía todo lo que habían pasado ellos como familia, y era un alumno de ella, tampoco podía dejarlo.

Investigadora: Y era su experiencia, digamos, donde ella iba a culminar con un...

Docente #1: Y el papá llegaba a dejarlo todos los días; entonces ella se enfrentaba con el papá, le movía todos sus sentimientos que ella tenía, verdad. Dichosamente teníamos a Tere, que Tere le dio esa contención; pero hasta eso, investigadora: que en la experiencia profesional las estudiantes se van a enfrentar a un grupo de niños y niñas y familias que les mueven mucho su particularidad emocional.

Entonces hasta eso, nosotras como supervisoras tenemos que tener ese cuidado. Yo siempre digo esto: lo más importante del papel de la supervisora es sacar lo mejor de cada estudiante, y no todas son iguales; por eso no podemos pretender que todas vayan al mismo ritmo, verdad.

Investigadora: Viera qué curioso; ahora nos pasó algo: estábamos en la microclase, organizando por estudiante, nosotras cuatro supervisando la microclase con la primer microclase de una estudiante, y todas dimos un montón de recomendaciones, cosas muy positivas y cosas que se pueden mejorar, cómo lo haríamos, cómo se podrían hacer mejoras, y dimos un montón de recomendaciones. Viene la segunda microclase y la estudiante hace exactamente lo mismo que hizo la primera; entonces yo entro en duda y las compañeras venimos caminando y reflexionando, todas las supervisoras: “¿Qué es lo que pasa? ¿Por qué la segunda no...?”.

Docente #1: ¿No corrigió?

Investigadora: Sí, no anotó o no se percató de todos los detalles de la primera supervisión, para que la segunda también. Y nos quedamos frías cuando veníamos caminando y comentando de esa situación: “¿Qué es lo que está pasando con la estudiante? Si es que no tiene entusiasmo, si es que no tiene ganas de aprender, si es que está asustada, si tiene miedo, ¿qué es lo que está pasando?”. Y nos vinimos reflexionando sobre eso, pero no encontramos como una respuesta, porque un proceso de práctica también es muy incierto. No estamos trabajando con niños; estamos como haciendo una representación de lo que la estudiante podría hacer en su aula. Y vieras que entramos en una preocupación las cuatro.

Docente #1: Lo que pasa, investigadora –antes lo iba a comentar y lo olvidé, me metí a otro tema–, cuando decía que, por ejemplo, los estudiantes entran a la universidad, digamos, de dieciocho o diecinueve años, el grado de madurez que tienen, eeh, a veces no les permite... vamos a ver...

Investigadora: ¿Dimensionar?

Docente #1: Dimensionar la importancia de los cursos.

Investigadora: Eso también, eso también es muy cierto.

Docente #1: Entonces la experiencia que hemos tenido... Por eso es que cuando las tenemos en experiencia profesional nos dicen: “Pero, chiquillas, en tal curso eso nunca lo vimos”. No, nunca vieron nada en ningún curso. No es eso; es que a veces por esa inmadurez no aprovecharon lo que hubieran podido. Por eso yo digo que es tan importante que, cuando uno empieza el curso, “Esto ¿para qué es que les va a servir a ustedes como profesionales?”.

Investigadora: Y luego, otra cosa, la mente es muy poderosa, pero uno toma apuntes. Yo no las vi nunca tomando apuntes, entonces a mí eso me preocupó, porque las cuatro supervisoras estábamos aquí anotando todo lo que le íbamos a comentar a la estudiante para dar la mejora, un poco para retroalimentar su proceso, verdad, su microclase; y ellas ninguna apuntó nada, y vienen y cometen los mismos errores.

Docente #1: Ujum, sí, por...

Investigadora: ¿Verdad? Por eso, es curioso.

Docente #1: Eso yo lo ubico mucho, digamos, en la inmadurez que tienen, pero también...

Investigadora: Exacto.

Docente #1: ...pero por eso el mismo seguimiento del supervisor es tan importante.

Investigadora: Eso, eso.

Docente #1: ¿Verdad? Y así, muy bonito tenés que ir anotando lo que se te va diciendo para que después lo podás retomar.

Investigadora: Exactamente.

Docente #1: Como aquel día, aquella muchacha que le dejó todo a recordar ella...

Investigadora: No.

Docente #1: Nadie tiene esa capacidad.

Investigadora: ¿Verdad que no?

Docente #1: O muy difícil que uno pueda recordarse de todo.

Investigadora: ¿Verdad? Yo ahora se los voy a decir; vamos a ver cómo le va a la tercera, pero faltan tres. Voy a decirles: “Y ustedes ¿están tomando apuntes de los...?” “No, porque ahora no puede hacer esa actividad; mañana puede ser otra y otra y otra y otra; entonces se les puede presentar. Entonces no hagan como que eso es para ella; no, es para todas”.

Docente #1: Otra cosa, investigadora: una estrategia que podría servirles también es, antes de que la muchacha empiece la microclase, empezar ustedes como supervisoras hablando de las fortalezas que ellas tienen, que han detectado en las microclases que se han desarrollado, pero también aquellas cosas que se pueden mejorar y que han sido observadas, como para entrar con eso y, verdad, ya, bueno.

Investigadora: Alerta y vigilancia.

Docente #1: Sí, exactamente, porque es como cuando usted llega con un grupo y les llega con una exposición y dicen: “Profesora, disculpe pero eso yo no entendí muy bien la semana pasada tal cosa”, entonces vamos a empezar con lo de la semana pasada porque eso es básico para lo que estoy viendo esta semana; o sea, es una llamada de atención.

Investigadora: Sí, sí, sí muy buenos consejos, porque los voy a aplicar a ver ahora que viene la tercera. Vamos a ver.

Docente #1: Claro. “Nos encantó tal cosa”, eh, digamos, “Muy bien que ustedes han abordado todo esto”, eso que usted me acaba de decir, las observaciones.

Investigadora: pero la

Docente #1: ...las observaciones son para todas, porque de las observaciones que se le hacen a alguna todas nos nutrimos. De eso se trata: de una construcción, en este caso, colectiva, ya que no pudimos ir a las aulas, verdad.

Sexta pregunta

Investigadora: Exacto, eso es. Claro. Bueno, ahí viene la otra pregunta: ¿qué entiende usted por “control” en el proceso de supervisión? Porque resulta que algunas de las compañeras de supervisión anotaron en una hojita algunas ideas, y mucho me comentaban, mucho me anotaron que el proceso de supervisión tiene que ver con control. Usted tal vez...

Docente #1: ¿Con control?

Investigadora: Sí, con control en el proceso de supervisión.

Docente #1: Bueno.

Investigadora: ¿Qué se entiende?

Docente #1: Digamos que está muy relacionado con la evaluación del curso, verdad; más que control sería entonces como, digamos, si estamos hablando de evaluación sistematizada, las acciones o las actividades que se realizan...

Investigadora: O.K.

Docente #1: ...para el logro de los objetivos que nos propusimos.

Investigadora: O.K.

Docente #1: Pero para mí más que control es seguimiento, y es sistematización de las acciones, porque, investigadora, si yo hablo así como “control”, como que yo tengo que controlar... Es que habría que ver desde dónde nos estamos posicionando para la palabra “control”. Si yo controlo, es tenerlo todo que es un poco, verdad, que es un poco la angustia en la que entran las muchachas, y...

Investigadora: Y las supervisoras también.

Docente #1: Por ejemplo, ¿por qué nosotros hablamos de “control de grupo”? ¿No sería más bien...? ¿El discurso no sería crear un ambiente armónico en el grupo, en vez de decir “control de grupo”? Es decir, ¿cómo podemos hacer...? Digamos, usted es mi estudiante y entonces yo le digo: “Investigadora, de acuerdo a todo lo que hemos visto en la universidad en los cursos, ¿qué estrategias podría utilizar un ambiente armónico donde los niños realmente se sientan libres, seguros y puedan construir?”. Vea qué diferente a que yo le diga: “Investigadora, es que ¿cómo va a hacer usted para controlar el grupo?”. ¿Qué significa “controlar el grupo”? ¿Qué es lo que yo le estoy transmitiendo a la muchacha? “Controlar”, o

sea, ¿todo tiene que estar perfecto? Entonces por eso ellas entran en esa angustia de que no los dejan hablar, de que no los dejan moverse, de que todos tienen que estar... ¡No! Son niños, ¿verdad?

Investigadora: Sí.

Docente #1: El control creo que lo hemos venido manejando como esa expectativa de que todo tiene que estar perfecto. Resulta que en las aulas no hay cosas perfectas, porque somos seres humanos.

Investigadora: Sí, y yo también apelo mucho un poco a la profesora colaboradora en ese sentido, a la docente colaboradora, porque a veces ella quiere que la estudiante practicante tenga ese control de grupo y así es como ella lo dice: “Es que no tiene control de grupo”.

Docente #1: Pero, por eso, investigadora, vea que está normalmente naturalizada esa expresión.

Investigadora: Exacto.

Docente #1: “Control de grupo”. ¿Qué es “controlar” al grupo? O sea, ¿qué es lo que se genera en el aula? ¿Qué es lo que se tiene que generar? Una convivencia armónica, porque yo tengo que respetarla a usted, usted tiene que respetar al otro porque tenemos que compartir materiales, porque haya treinta niños y solo hay seis tijeras, porque lo que queremos es construir, que aprendan a esperar turno. A que si usted tiene la tijera yo le puedo decir, con buenos modales: “Niñito ¿no me puede prestar la tijera?” “Ah, yo la estaba usando”. “Sí, pero es que yo también la

ocupo". Entonces yo les llevaba un reloj de arena de un minuto, dos minutos, tres minutos... "Bueno, O.K., entonces tomen esto, ustedes se van a arreglar entre ustedes"; porque ahí los niños tienen que aprender que el adulto no les puede resolver la vida toda siempre, verdad. Entonces yo utilizaba el reloj de arena: "Tomen esto". "Niña, pero ¿para qué es eso? ¿Me deja ver qué es lo que pasa con eso? Ay, niña, vea: se van pasando pero despacito... O.K., entonces... Ah, ya sé: cuando se pase toda la arena usted me da la tijera". Eso es una negociación, ¿me entiende? Pero entonces, investigadora, ese "control de grupo" casi que tiene un mandato de que yo tengo que disponer de todo lo que pasa en el aula.

Investigadora: Y controlar absolutamente todo lo que pasa y si no, me siento culpable. Eso es lo más grave.

Docente #1: Entonces en ese proceso de acompañamiento, que es la responsabilidad de la supervisora, es también que el estudiante de manera relajada tome decisiones para el desarrollo de los niños; no que yo controle que todos los niños están haciendo el mismo trabajo perfectamente, no, no, no. Es un proceso de desarrollo; tal vez ahí es donde está el meollo del asunto.

Investigadora: O.K.

Docente #1: ¿Verdad que si son procesos de desarrollo son particulares, son individuales? Y, por lo tanto, yo no puedo esperar que todos los niños actúen igual; entonces... Y ahora, algo que es también de sentido común: yo no puedo controlarlo todo en esos términos que se están viendo.

Investigadora: Ujum, exacto.

Docente #1: El control es que yo esté sobre todo, o sea, yo tengo que tener una visión general de lo que está pasando y para eso es la planificación, verdad, para que haya un desarrollo lógico de lo que está aconteciendo en el acto educativo. Pero yo no puedo tener control de todo; de hecho no lo tengo. A usted a un niño se le vomita y entonces usted ya perdió el control, y tiene que ver cómo actúa, cómo media en esa situación.

Investigadora: Y qué voy a hacer.

Docente #1: Cómo acompaña en esa situación, verdad. Pero sí, investigadora, me parece que ese control así es como lo hemos estado trabajando.

Investigadora: O.K., muy bien, sí porque este control viene más en una cuestión de medición, de cómo vamos a ir...

Docente #1: Por eso me parece que está muy relacionado.

Investigadora: Exacto. Cómo vamos a medir, que cuánta nota le está dando, que si...

Docente #1: Entonces recuerde, con los instrumentos que tenemos de evaluación de la muchacha en la mediación docente que hasta teníamos control de grupo...

Investigadora: Así se llamaba, "control de grupo". ¿Sí controla o no el grupo?

Docente #1: Pero ¿qué significa “controlar el grupo”? Yo siempre les digo a ellas: ¿qué significa controlar el grupo?

Investigadora: Sí, por eso es que usted...

Docente #1: O sea, usted entonces debe tener... Vea la implicación práctica que eso tiene: que para que yo diga que usted es buena maestra usted tiene que controlar mucho el grupo. ¿Qué quiere decir? Que usted es la protagónica; y en términos de desarrollo nos interesa que el protagonismo lo tenga compartido la docente con el niño.

Investigadora: Claro, entonces la metodología activa para el niño es un control casi permanente de la docente con el niño.

Docente #1: Claro, ahí sí tiene mucha lógica. Digamos, una vez que yo estaba supervisando en San Juan, y una estudiante que había sido estudiante en práctica estaba en atención individual, pero como yo siempre hago eso, me voy y observo toda la mañana a la docente con su grupo para ver cómo es esto, porque después vamos a llevar a una estudiante y el modelo que la maestra representa es muy fuerte para el estudiante en las primeras semanas. Entonces ella en el periodo de atención individual dejó a los niños haciendo unas fichas: “Ahora sí, van a pegar esto en una cartulina y lo van a exponer ahí”. Entonces el chiquito cogió la goma y le dice: “No no no, yo le voy a explicar cómo se pone la goma”. Eso es control: “La goma se usa así, punto, punto, punto, punto; ahora sí, péguelo”. Y después yo le dije: “¿Quién dice que así se pone la goma? ¿Usted, la adulta? Usted está irrespetando el proceso del niño”.

Investigadora: De la capacidad de poder experimentar.

Docente #1: “Vea, Vanesa, ¿qué importa que el niño haga una chorcha [= manchón o embarrijo] y se le pase todo el trabajo y se le rompa? Eso es parte del proceso: “¿Qué pasó aquí, por qué se te rompió?”. “Niña, seguro le puse mucha”. “La próxima le podés poner menos”. Sin decírselo el adulto, el niño sabe que la próxima tiene que ponerle menos goma hasta que él llega a esa conclusión que, según ella, es la correcta, de ponerle punto, punto, punto y punto. Pero el niño lo tiene que descubrir, usted no se lo tiene que decir”. “Ah, profesora” –me dice...

Investigadora: Y también tiene que...

Docente #1: “Sí, usted tiene razón”. “Porque lo estás irrespetando totalmente, le estás diciendo cómo hacer las cosas”.

Investigadora: Y hasta eso podría ser una forma de incluso de trabajar con materiales eem... digamos poquitos; entonces ponerle poquita goma a cada uno o una sola goma, para que ellos empiecen a mirar cómo está pegando el otro, cómo lo pegan, cómo lo pego yo y ahí hay un aprendizaje hasta colectivo.

Docente #1: Sí, lo que pasa, investigadora, es que por eso es que esa expresión del “control” es tan interesante, porque además así fuimos formados: los adultos diciéndonos como se tenían que hacer las cosas, y eso es tener control.

Investigadora: Sí pero era muy desgastante, digamos, en esos tiempos era muy desgastante ahora.

Docente #1: Muy desgastante y tenía efectos directos sobre la autonomía del otro.

Investigadora: Claro y de la formación de la seguridad de uno mismo.

Docente #1: Sí porque después ¿qué? ¿Usted cómo va a hacer las cosas, cómo va a hacer usted...?

Investigadora: Exacto.

Docente #1: Usted todo espera que le digan cómo usted lo tiene que hacer.

Investigadora: Sí, O.K. umm, je je. Solamente me faltan unas dos preguntas. ¿Qué entiende por “análisis” y “reflexión profunda” en el proceso de supervisión? Porque las supervisoras también hacen mucho este énfasis en el análisis y reflexión profunda en la supervisión.

Docente #1: ¿En la supervisión o en el trabajo de la muchacha?

Sétima pregunta

Investigadora: No, en la supervisión. Cuando usted está en esa mediación o en ese acompañamiento con la estudiante, ¿a qué se refiere? O ¿qué entiende usted por ese “análisis” y “reflexión profunda”? Podemos hacer...

Docente #1: Bueno, por eso yo decía antes que, digamos, cuando yo asumo una muchacha en supervisión mi objetivo con ella es llevarla al máximo desarrollo que ella pueda lograr, de acuerdo a sus posibilidades. Entonces, claro que yo tengo que estar haciendo cada vez que la superviso, por eso es que el instrumento se queda corto a veces.

Investigadora: Exactamente. Siempre lo hemos criticado.

Docente #1: El instrumento se queda corto, investigadora, porque yo estoy trabajando con seres humanos y, bueno, el instrumento es una guía, la verdad es que es una guía que, de alguna manera, digamos, eem...

Investigadora: Nos ayuda un poco a orientar.

Docente #1: Sí, a orientar la observación. Y hemos hecho muchos esfuerzos y son muchos años de ir reflexionando sobre esa guía, pero cuando yo tengo ahí a la muchacha en el aula, que yo sé que es una muchacha muy tímida, que está haciendo una gran esfuerzo, que se acompaña muy bien de la teoría, que la veo cómo aplica...

Investigadora: Y cómo hace esa...

Docente #1: Pero yo inmediatamente tengo que hacer una reflexión de lo que ella está aplicando, y por eso el análisis y la reflexión es permanente, porque yo tengo que... digamos, yo no sé si la expresión correcta es "exigir", o que más bien es...

Investigadora: Exigirme o exigir.

Docente #1: Sí, o que más bien si nosotros nos vamos a la teoría de Vigotsky, a la teoría del desarrollo social, más bien es como ese... es como hacia esa zona de desarrollo próximo donde yo tengo que llevar a la estudiante; ahí se aplica perfectamente la teoría de Vigotsky porque yo la tengo aquí a ella cuando entra y, en las experiencias que ella va a asumiendo todos los días con los grupos, ella tiene que ir mostrando o tiene que ir hacia un desarrollo y la construcción de esa identidad profesional, verdad. Pero tiene que verse o esperamos un ascenso en ella, verdad, que vaya puliéndose.

Investigadora: Entonces ¿la reflexión viene de mí hacia la estudiante?

Docente #1: Claro, pero también yo tengo que llevar a la estudiante a que haga ese análisis y esa reflexión.

Investigadora: Muy bien.

Docente #1: Entonces, investigadora, así es como nacen, por ejemplo, algunos de los procesos que tenemos en la práctica como la crónica, verdad, o esa discusión que hay al final de la clase entre la supervisora y la muchacha...

Investigadora: Esa reflexión que tiene...

Docente #1: ...que, por ejemplo, yo le digo a Grettel: “Es que estuve leyendo en todas tus crónicas que has tenido o que estás teniendo una dificultad, porque así lo estás poniendo, porque los niños tienen un tono de voz muy elevado, pero lo que has tratado de implementar no te ha servido. Lo que yo observé hoy es que estás compitiendo con niños en el tono de voz, estás tratando de hablar igual o más fuerte que ellos; entonces hay una competencia; es una cuestión inconsciente: los niños cada vez gritan más porque te quieren ganar”. Porque además es lo lógico que se da en un grupo cuando llega una muchacha nueva: que ellos sienten que le están siendo infieles, es inconsciente, a la maestra con la que estaban. Es inconsciente. De pronto sí la quieren, pero no lo pueden demostrar porque “Pobrecita la niña; ella es la niña, y esta está llegando...”

Investigadora: “Y esta se va ahorita”.

Docente #1: “...y no tengo ningún compromiso emocional con ella”. Es inconsciente todo, pero los niños lo manifiestan. Por eso en la relación entre la profesora colaboradora y la estudiante eso hay que trabajarlo, y no lo hemos trabajado.

Investigadora: Sí, O.K. Ese es un punto muy importante.

Docente #1: Porque, vea, la maestra colaboradora de pronto puede tener muchas motivaciones para recibir una estudiante; una de ellas es descansar.

Investigadora: Que es lo que muchas hacen.

Docente #1: Otra es colaborar, porque conocen a Investigadora y le tienen mucha estima a Investigadora, entonces “le voy a decir que sí aunque eso implique para mí más trabajo”. Porque también muchas lo expresan muy bien, pero en el camino –porque somos seres humanos y nos mueven las emociones negativas– de pronto Laura, que era mi niña de mis ojos míos, está compartiendo el cariño que era para mí con la muchacha nueva.

Investigadora: Claro, y eso ya se me presentó a mí.

Docente #1: Y entonces, entonces ella deja de ser la estudiante a la que le quería colaborar; pasa a ser una rival emocional mía.

Investigadora: Eso lo percibí yo con una estudiante.

Docente #1: Y eso no lo hemos trabajado.

Investigadora: Sí, vieras que sí, eso yo ya lo viví yo con una compañera de San Juan. Estaba Viviana, o Vivian, aquella muchacha que es, este, muy rellenita. Ella estaba haciendo la práctica ahí y entró en un conflicto emocional con la docente colaboradora pero terrible, que las dos lloraban, y yo ahí mediando entre las dos personas, para solucionar.

Docente #1: Nosotros lo hemos trabajado en el seminario pero nada más con las estudiantes, no con las maestras, y tenemos que tener como un proceso de inducción con las maestras e invitarlas antes de que las muchachas empiecen, me parece a mí, ¿verdad? Invitarlas antes de que ellas empiecen, que se conozcan más en una actividad que nosotras propiciemos y hablar de eso: el cariño va a ser

compartido, la relación emocional que se establezca tiene que ser muy importante pero, entonces, tiene que ser un acompañamiento. Que en ningún momento yo sienta que me están robando el cariño del niño.

Investigadora: Exacto, porque los niños son seres que quieren a todo el mundo que les da amor, que les da, verdad, comprensión; y ella es una niña nueva que está en ese proceso.

Docente #1: Entonces ¿por qué a veces el grupo reacciona de manera, digamos, hasta a veces violenta o ignoran lo que les dice la practicante? Porque ellos consideran inconscientemente que si le hacen caso a la niña nueva ya no están queriendo... Vea que ellos expresan: "Si usted juega con ella ya no es amiga mía porque no me quiere"; y aplican la misma lógica inconscientemente con la muchacha que llega. Eso hay que trabajarlo.

Investigadora: Sí, o las maestras se ponen a hacer preguntas a los niños como "¿A quién quieren más: a mí o la niña?".

Docente #1: ¿Ve?

Investigadora: Y eso ¿por qué? ¿Por qué hay que poner a los niños en ese conflicto? Entonces no hay necesidad.

Docente #1: Ahí es donde nosotros tenemos que llevar a las muchachas a hacer ese análisis. Ahora, hacer ese análisis de todas; por eso es que yo decía que habíamos construido aquel... yo había construido aquel instrumento que decía qué observar realmente, porque las mandábamos a observar y observaban todo

pero no observaban nada; no focalizaban en nada. Entonces, bueno, la mediación docente, la relación niño-niña, la relación niño-adulto, ¿qué pasa realmente? Porque es que...

Investigadora: En la dinámica.

Docente #1: ...es que las relaciones personales son fundamentales, lo que ahí se dé, para ese desarrollo armónico, verdad.

Investigadora: Sí, en este caso...

Docente #1: Entonces vea, investigadora, lo importante que es cuando yo analizo y reflexiono lo que está sucediendo con esa muchacha. Por eso los documentos son tan importantes: no es para pedirles más trabajo; es porque como yo no puedo ir todos los días la crónica, a mí me habla de lo que ella está haciendo. Entonces a partir de ese análisis y esa reflexión que yo hago en términos de desarrollo para los niños y en términos de desarrollo profesional para el estudiante, me tengo que llevar a ella para que profundice en ese análisis y que ella misma, por eso, digamos...

Investigadora: Y a mí me ha pasado, ajá.

Docente #1: Vea qué importante que yo le diga, por ejemplo, "Investigadora, ¿cuál era tu objetivo al limpiar todas las mesas vos cuando quedaron los regueros de la goma y de la pintura?". "Uy, apurarme porque necesitaba pasar a la otra actividad". "Eso en términos de desarrollo para los niños ¿en qué los beneficia? Porque, sí, ¿en qué los beneficia que sea el adulto el que siempre limpia y

recoge? ¿Cuál es el mensaje subliminal ahí? Bueno, que todo debe estar ordenado en primer lugar; y en segundo que el adulto es el que recoge; o sea, ellos no tienen ninguna responsabilidad con lo que hacen”. “Profesora, yo no lo había visto”. “O.K., trate de aplicarlo porque toda ayuda innecesaria retrasa el desarrollo normal del niño. Si usted siempre limpia, los niños creen que no es necesario limpiar; si usted les recoge, los niños no tienen necesidad de recoger”. Entonces ese análisis y esa reflexión a la que yo tengo que llevar a la estudiante es fundamental.

Investigadora: Y yo también, estoy de acuerdo con usted en que la reflexión a veces también va dirigida a uno en este sentido, porque los contextos a los que uno se ha acercado son diferentes al que tiene la estudiante en ese momento. Entonces a la hora de contextualizar tenemos hasta nosotros que hacer una reflexión del esfuerzo que está haciendo la estudiante, por estar en ese contexto y planificar en ese contexto.

Docente #1: Sin experiencia.

Investigadora: Claro.

Docente #1: Observada por otra persona, que no necesariamente le está haciendo un clima motivacional agradable...

Investigadora: Claro, claro, y a veces no es solo una persona, son dos personas, cuando decidimos que dos supervisoras van a acercarse a un aula. Entonces ya serían tres, además de la docente colaboradora.

Docente #1: Por eso, investigadora, digamos en relación con esta pregunta que usted me plantea, uno tiene que conocer muy bien a las estudiantes. Porque recuerdo una estudiante perfectamente que yo tenía, que me dijo que quería hacer la práctica en Naranjo porque era lo más cercano para ella, por su lugar de residencia. Yo le dije: “Muy bien, pero antes de decidir yo tengo que ir a observar a la maestra, por la personalidad de ella”. Ella [= la estudiante] parecía una señora, se vestía como una señora, no se rasuraba las piernas; era... ¿cómo te digo? Uno tiene que respetar a las personas como son pero, usted sabe, investigadora, usted ha trabajado con niños y sabe cómo son los niños: “Niña, esos zapatos, ¿usted solo tiene esos zapatos?” –le dicen a uno–. “Niña, ¿usted solo tiene esa blusa?” “No, mi amor, es que decidimos ponernos un uniforme”. “Aaah, bueno, porque toda esta semana ha decidido venir con la misma blusa”. Eso son los niños.

Investigadora: ¡Ah! [risa] Qué interesante eso.

Docente #1: Entonces esa muchacha, cuando me dijo que quería hacer la práctica ahí, me dijo: “Ya hablé con fulano de tal; esta es la maestra”. “Voy a hablar, voy a ir a ver la maestra”. Entonces yo fui y hablé con ella y me dice: “Sí, ya vino la muchacha a hablar conmigo. Ella es muy humildita, ¿verdad?”. Le hago: “Sí, ella es muy humildita, y por eso quiero, si usted me lo permite, ver el grupo, para ver si ella va a calzar en este grupo”. Vea, investigadora, era Mileidy Rodríguez; una cosa terrible aquel grupo. Ella es superdominante, tiene una voz fuertísima...

Investigadora: Completamente dominante.

Docente #1: Ella hace todo: ella se mueve, ella se lleva con el cuerpo a los niños y le dije: “A ella no le sirve hacer práctica aquí”. Después de que la observé, yo hablé con la muchacha y le dije: “No, usted ahí no puede hacer práctica”. “Pero

¿por qué, profesora?”. “No, la personalidad de la docente a usted se la come. Se la come”.

Investigadora: En otras oportunidades otras supervisoras han enviado estudiantes y siempre tenemos alguna situación; entonces no es toda la docente colaboradora que funciona para que sea un modelo para la estudiante practicante.

Docente #1: ¿Ve? Sí. Entonces, investigadora, yo vi a esa muchacha y dije que por las características de ella con esa docente no servía; entonces le busqué otra en la misma escuela: María Elena, que era calmadita, tranquilita, humildita, perfecta para...

Investigadora: Entonces ahí volvemos a esto: la reflexión también de uno. Voy y me posiciono, hago...

Docente #1: Por eso, investigadora, digamos, el rol de la supervisora...

Investigadora: Excelente.

Docente #1: ...es determinante en términos de logros para la estudiante.

Investigadora: Claro, sí, estoy de acuerdo completamente.

Docente #1: Porque también yo tengo que asumir que es una responsabilidad demasiado grande la que yo asumo como supervisora.

Octava pregunta

Investigadora: Y es una implicación de un año, un año, un semestre y el segundo semestre. Bueno, vamos a la última pregunta: ¿cuál es el referente teórico que usted utiliza para orientar el proceso de supervisión de estudiantes universitarias que están en el proceso de práctica?

Docente #1: Eeem...

Investigadora: Sobre cómo lo hace, qué es lo que hace, cómo lo comunica; entonces el referente teórico.

Docente #1: Bueno, muy interesante la pregunta porque de pronto el referente teórico con el que nosotras fuimos formadas nos juega una mala pasada, verdad. Entonces, por más actualizada que yo quiera estar y por más, eeh, vamos a ver... Por más que yo quiera que mi desempeño como supervisora responda a un marco teórico definido, la personalidad, el temperamento, el contexto juegan un rol fundamental en mi desempeño como supervisora o como profesora. Pero en este caso, investigadora, cuando yo me formé aquí en la universidad eran unos marcos teóricos totalmente posicionados en la teoría de Piaget, verdad, en la teoría del desarrollo de Piaget que era por etapas: que el niño primero pasaba por una etapa, después pasaba por otra, y ta ta ta ta. El Ministerio hace muchos esfuerzos por ir colocando otros marcos teóricos más, eeh, digamos, más actuales que acompañan la teoría del desarrollo del niño; pero hay diferentes teóricos que hablan del desarrollo del niño desde una posición del marco abierto. Entonces ahí encontramos dos teóricos, verdad, que hablan por ejemplo del constructivismo, de que el niño aprende haciendo, de la zona de desarrollo próximo como, eh, digamos, con el desarrollo visto desde lo social (Vigotsky, verdad). Yo creo que uno no puede, o por lo menos uno no puede decir que mi práctica se basaría en un solo teórico o en un solo marco teórico.

Investigadora: Un solo referente teórico.

Docente #1: Un solo referente teórico, porque más es, eeh, digamos, el desarrollo del niño. Yo, sobre todo con mi tesis doctoral, puedo decir que el desarrollo del niño o el referente más importante es que el desarrollo es integral, y nosotros tenemos que llevar al niño a un desarrollo integral holístico. Es, digamos, ese es mi posición teórica.

Investigadora: O.K.

Docente #1: Entonces, mi accionar tiene que estar dimensionado hacia eso.

Investigadora: O.K., con la estudiante que está en práctica entonces, vamos a ver; eeh... Cuando yo le hablo de "referente teórico" quiero tal vez no pensar... sí en el niño, pero más bien en usted y la estudiante, qué es lo que usted hace en...

Docente #1: Sí, entonces ahí sí le puedo decir definitivamente que es un referente teórico que está posicionado en un paradigma constructivista interpretativo, porque yo lo que quiero es que la estudiante construya, no que yo le dé. Que ella pueda experimentar, en esa experiencia profesional ella vaya construyendo...

Investigadora: ¿Constructivista inter...?

Docente #1: Pero que también logre, desde su posición como estudiante, como docente en el aula, logre –por eso es interpretativo– desarrollar habilidades y hacer una introspección de lo que está haciendo. Pero ahí sí, en términos de

desarrollo para los niños, porque esa es la misión para la que ella va, verdad. Pero en mi posición como supervisora, es esa: que yo acompañe el proceso desde una posición más constructivista, porque yo sí creo que ella tiene todas las posibilidades para crear su propio desarrollo; pero que además de ese posicionamiento de la interpretación, ella puede desarrollar esas habilidades que necesita para esa construcción.

Investigadora: Muy bien, excelente. Muchas gracias, profesora.

Docente #1: Con mucho gusto.

Investigadora: Mucha información, verdad, que llevo y que después creo que va a salir una buena construcción para este proceso que aquí continúa, y nosotros estamos de paso; por lo menos que queden insumos importantes. Considero que es un tema, verdad, que está para hablar muchísimo, porque hay muchas experiencias que cada una de nosotras tiene y que puede enriquecer esto que estamos haciendo...

Docente #1: A mí me parece lindísima la investigación, pero también te vas a encontrar, digamos, en las diferentes entrevistas con posiciones muy diferentes, ¿verdad? Porque tiene que ver también con la personalidad. Entonces, como me siento yo, digamos, es algo así cómo me transforma a mí el poder, o no me transforma.

Investigadora: Es cierto.

Docente #1: Porque si yo estoy posicionada en, digamos, cuál es mi accionar y que mi accionar está posicionado en un referente teórico, como explicaba,

entonces eso dice mucho de lo que yo hago; pero también una persona posicionada en que el poder la desvela, así va a asumir la supervisión.

Investigadora: "Aquí se hace lo que yo diga".

Docente #1: Entonces ya no es construcción, ya es imposición.

Investigadora: O de interpretación.

Docente #1: Ya es otra cosa.

Investigadora: Posición autoritaria de lo que yo digo.

Docente #1: Ahora, yo no digo que el positivismo por sí solo esté mal, porque una posición...

Investigadora: ¿Firme?

Docente #1: Pero trabajada. Firme, perfecto; pero habría que ser firme en todo.

Investigadora: Sí, gracias.

Docente #1: Pero muy interesante.

Investigadora: Sí, ¿verdad? Mucho a la reflexión y un poco también a tener esa criticidad de poder reflexionar con la otra persona y llegar a acuerdos, verdad. Porque uno tampoco tiene toda la verdad.

Docente #1: Exacto.

Investigadora: Y hay cosas que uno mira como una parte, pero ¿cuáles son las otras aristas de esa realidad? Cuéntenmelas, díganmelas, para llegar a un consenso. Entonces eso también, verdad.

Docente #1: Eso también antes lo iba a comentar: digamos, ¿cuál es mi posición como supervisora cuando yo asumo una estudiante? O sea, ¿la asumo como una estudiante más o como una persona bajo la cual tengo un impacto enorme en las cosas que yo como supervisora haga y le diga? Entonces la responsabilidad es muy grande de todo lo que yo haga y le diga y a dónde la voy a llevar. Por eso yo digo que también muy posicionado desde el desarrollo social de Vigotsky, verdad.

Investigadora: Y a dónde ella quiere llegar.

Docente #1: También tiene mucho que ver eso. Pero eso depende mucho de uno como supervisora, qué es lo que usted quiere. ¿Usted quiere trascender con esta práctica, o usted quiere nada más cumplir con un requisito?, verdad. Yo se lo digo mucho a los estudiantes de los cursos.

Investigadora: Muy bien, muchas gracias.

Docente #1: Con mucho gusto.

Investigadora: ¿No quiere ir a tomarse algo?

Docente #1: No, mejor no.

Investigadora: ¿Mejor se pone a trabajar?

Docente #1: Es que necesito hacer dos cartas para llevar a la Dirección, pero le agradezco mucho, investigadora; no, lindísima la conversación. Y ese es nuestro charco, la verdad.

Investigadora: ¿Verdad que sí? Por eso yo me siento muy identificada.

Docente #1: Muy lindo el trabajo.

Investigadora: Sí.

Docente #1: Pero también...

[finaliza a luego de 1:21:58]

Anexo #3

Entrevista a docente #2

Fecha: 20 de noviembre del 2018

Primera pregunta

Investigadora: Buenas tardes, profesora, muchas gracias por estar aquí en este proyecto de tesis. Es del doctorado, y entonces quiero hacerle unas preguntas; más que preguntas es una conversación que quiero tener con usted. La primera pregunta es ¿qué significa para usted ser docente?

Docente #2: Bueno, yo creo que ser docente significa para mí prácticamente que mi vida, verdad, porque creo que esa es mi... ¿cómo te explicara? Es lo que yo quiero ser. Yo tuve en la vida varias posibilidades de hacer otra cosa, pero gracias a Dios que encontré cuál era mi rumbo: mi rumbo es ser docente, y creo que ser docente para mí es todos los días. Yo aunque no esté en la escuela, yo veo unos chiquitos peleando o veo una cosa que no me gusta, yo siempre estoy tratando de decirle "Mire, eso no se debe hacer; que mire, que...". O sea, yo creo que yo tengo la docencia como metida en las venas; es algo así como extraño y estoy muy feliz, yo soy muy feliz de ser docente. Además yo creo que Dios le pone un propósito en la vida, y el propósito es como tratar de ayudar a los demás y dentro de la docencia es un camino, para mí, muy fácil para poder ayudar e ir de la mano con niños agredidos, con niños que sufren, con padres de familia que tienen problemas... O sea, es una forma de ayudar al prójimo para mí la docencia.

Investigadora: Sí, porque yo recuerdo que usted me ha dicho en otras ocasiones que usted estudió Sociología.

Docente #2: Sí, yo estudié Odontología, estudié Sociología y estuve casi estudiando Derecho, pero por último estudié Preescolar.

Investigadora: Y se quedó con la Educación Preescolar.

Docente #2: Ah, sí; es que es una anécdota un poco vacilona porque cuando yo comencé con el Derecho, un día un abogado con el que yo trabajaba me dijo que yo “no servía para eso”; entonces yo me sentí como aludida y le dije: “¿Qué le pasa? ¿Por qué considera usted que yo no sirvo para eso? ¿Usted cree que yo no tengo la capacidad?”. Porque generalmente uno tiene como un estigma de la educación, verdad, porque él me dijo: “Usted lo que sirve es como para que estudie Preescolar”; entonces yo le sentí que él me estaba en ese momento como disminuyendo, como bajando mi autoestima. Digo yo “¿Por qué yo no puedo ser abogada?”, y entonces me dice: “¿Usted cree que usted tiene la capacidad de ir a hacer un desahucio, sacar a unas personas de una casa,

enfrentarse así a cosas muy feas que hacemos los abogados?”. Y le digo yo: “No, yo creo que no”. Y entonces me dice: “Por eso. Yo creo que usted debe estudiar Preescolar”. Y le digo: “Pero ¿por qué?” “Porque vamos a una fiesta y vamos a donde sea, y todos los chiquitos están alrededor suyo y usted les está cantando, y usted les cuenta cuentos. Siempre los chiquitos la persiguen a usted; entonces yo he intuido que usted tiene algo especial que le gusta a los niños, y entonces por eso es que yo creo que usted puede estudiar Preescolar. No es porque yo crea que usted no pueda estudiar Derecho”. Y eso fue. Y viera que eso me hizo reflexionar en cuanto a poner más atención a esos detalles y, por ejemplo, otra amiga, yo iba al mall a tomar café o algo así con ella y llegaba un chiquito y me tocaba y me decía “Usted...” (cualquier cosa, no puedo precisar qué pero cualquier cosa). Entonces me dice: “Es que usted tiene un olor especial para los niños como cuando a uno lo huelen los perros” –dice– “entonces los perros lo

persiguen; a usted los chiquitos”. Y eso a mí me encanta, porque la docencia me gusta pero yo creo que, para mí, lo que más me gusta es trabajar con los niños que yo trabajo, verdad, porque son tan sinceros; a veces hasta hieren, pero ellos son muy sinceros. Me reviven, me hacen sentir como más energía, como... No sé, me encanta, eso me encanta, trabajar con niños me encanta.

Segunda pregunta

Investigadora: O.K., ahora vengo a la siguiente pregunta que está muy relacionada con la primera: ¿qué significa para usted ser docente universitaria, teniendo en cuenta que su formación es en Educación Preescolar?

Docente #2: Bueno, para mí fue un gran cambio; lógicamente es un gran cambio, y le voy a decir: es mucho más fácil trabajar con los niños de preescolar que con los muchachos o muchachas de la universidad. Pero que yo creo que todos tenemos la preparación para hacerlo. O sea, yo fui formada en Preescolar, sobre todo por los cursos que me ha tocado dar uno también tiene la formación para dar esos cursos y, si no, estudia y ya; pero el enfrentar a los muchachos es un poco más complicado que, por lo menos para mí, que no tenía experiencia –en el sentido de que el niño pequeño todo lo que la docente lleva es lindo, es una novedad, todo es alegre, todo es...-. En cambio, los muchachos de la universidad ya han perdido ese encanto por la vida. Así lo puedo decir yo.

Investigadora: Esa capacidad de asombro.

Docente #2: Esa capacidad de asombro, esas son las palabras, verdad. Entonces ya con los muchachos es más difícil trabajar en ese aspecto; aunque yo he tratado de ser más dinámica y tratar de ser divertida y contarles anécdotas y ubicarlos, es muy difícil, porque ya tienen vicios. O sea, ya el muchacho universitario ya tiene la

pereza, ya solo piensa que no quiere aprender sino que quiere pasar un curso... Entonces así lo veo yo.

Investigadora: Sí, que tal vez no se siente bien en la carrera.

Docente #2: Exactamente, para mi manera de ver, muchísimas de las personas que están estudiando Educación están estudiando Educación porque necesitan trabajar, cambiar el promedio ponderado porque no entran en otra carrera que ellos quieren. Entonces simplemente estamos ahí por el momento; entonces lo que uno trata de enseñarles no es de interés de ellos y es para mí lo primero que tiene que existir, verdad: el interés, que usted quiera aprender. Si usted no quiere aprender, por más que yo haga malabares la gente no quiere aprender. Por lo menos yo creo que ese es el problema número uno, ya en cuanto a la disposición del estudiante estoy hablando, verdad. Después, en cuanto a lo mismo que cuando usted llega y pone las primeras tareas, usted se enfrenta a un montón de las situaciones que... No sé como decirlo... De muchachos que no saben redactar, que no saben leer, que no saben hacer una abstracción, que no saben hacer un resumen, que no saben hacer un mapa conceptual. O no sé si es que no saben, verdad, porque a veces uno piensa que puede ser que no sepan; tal vez es que no quieren, verdad. Puede ser que eso también es un problema, porque usted está contratado para dar un curso y usted se da cuenta de que necesita como un curso previo para poder llevar el curso, porque yo no sé cómo hacerlo o no tiene la disposición o no tiene el interés de aprender por sí mismo, o no sé. Eso es otro, para mí, gran problema y un gran reto porque, por ejemplo, cuando me tocó dar el curso de Pedagogía, era algo increíble los muchachos tenían que entregarme a mí una vez a la semana un resumen y era una copia. O sea, no era un resumen, era una copia de la lectura; y era demasiado leer todos esos resúmenes que no eran resúmenes, verdad. Y ¿qué es lo que pasa? Que el muchacho no tiene bases en el colegio o no sé de dónde; no sé si es de la escuela o el colegio, pero no tiene

las bases para poder enfrentar los cursos como están planteados, verdad. Entonces para uno es complicado.

Investigadora: Sí, es complejo. No es lo mismo enseñar a la educación preescolar, a niños, que la enseñanza universitaria.

Docente #2: Es totalmente diferente, y sobre todo porque usted tiene a los niños, como le digo yo, con gran disposición al aprendizaje, verdad: ellos siempre están alerta, siempre. Bueno, hay casos que no, ¿verdad?; pero por lo general el niño en la edad de preescolar antes de maternal, o cualquier edad de los niños, ellos están siempre atentos: que usted canta una canción y ellos la quieren aprender, que usted les cuenta de los dinosaurios y ellos quieren saber; les cuenta de los tiburones, de las flores, de las abejas, de lo que sea. Ellos tienen esa intención; no sé... Podría... Bueno, suena como horrible decirlo, pero ellos son como una pizarra en blanco que usted puede ir escribiendo. Es totalmente diferente. Ellos no tienen vicios; me refiero a...

Investigadora: Ya. A lo que arrastra, digamos, un joven: de los celulares...

Docente #2: Un joven universitario.

Investigadora: ...o de, qué sé yo; las drogas o el fumado.

Docente #2: Uno no sabe si... Por ejemplo, una situación que es sumamente difícil y que yo la puedo ver ahora es esa desidia de los estudiantes, y es estar en la clase que usted preparó todo el rato con el celular en la mano, viendo si le

mandaron mensajes o no le mandaron mensajes; es algo increíble. Y es “Qué aburrido; qué ganas de que termine”.

Investigadora: Sí, vieras que el mismo comentario que usted está haciendo me lo decía Miriet, una compañera que tuvimos hace muchos años en supervisión. Ella me decía: “Es que yo le llevo a los niños una rosa, o un pedacito de papel con unas palabras o unas frases y/o un dibujo, y ya los niños pasan felices; bueno, no todos, pero sí ellos están ilusionados”.

Docente #2: Pero la mayoría. Y usted ve que esos niños que no están felices es por algo; ahí es donde entra su mediación: “Bueno, ¿por qué este niño está enojado? ¿Por qué este niño está triste?”. Y entonces es más fácil tratar de remediar el problema que tiene un niño pequeño que el que tiene un adulto, verdad. Porque ellos ya son adultos.

Investigadora: Sí, yo creo que hay un nivel de complejidad...

Docente #2: Mucho más alto.

Investigadora: ...mucho más alto, y ahí yo creo que es un reto para uno.

Docente #2: Claro, y por la diversidad. Digamos, usted va a un centro educativo que, por lo general, está ubicado en una misma población; entonces esos niños están respondiendo a un mismo contexto. En cambio, cuando usted entra en la universidad son de diversos contextos; ahí vienen de muchos lugares de la zona de Occidente o del país, entonces es...

Investigadora: Y de muchas carreras.

Docente #2: Y de muchas carreras; entonces es un abanico demasiado difícil de complacer a cualquiera, a todos, verdad. Es algo para mí... ¿cómo le dijera? Me gustó, me encantó porque, vamos a ser honestas, por ejemplo, cuando yo di Ciencias para la Educación Inicial, me encanto porque a mí me encantan las ciencias.

Investigadora: ¿Currículum?

Docente #2: Currículum fue bonito; tuve un grupo. Es que todo depende del grupo que a usted le corresponda, porque por ejemplo el grupo de Currículum fue un grupo lindísimo que a mí me encantó; que yo tuve una limitante porque todas las muchachas o la gran mayoría eran de...

Investigadora: Preescolar con concentración en Inglés.

Docente #2: Preescolar con concentración en Inglés, muchas muchachas eran de concentración en Inglés y yo traté de buscar a una persona de la Enseñanza del Inglés que me fuera a explicar a ellas cómo se hacía el planeamiento y esas cosas, y nunca lo pude lograr, verdad.

Investigadora: Ya ahora sí la tenemos: a Magdalena.

Docente #2: No, fue a Magdalena que yo busqué.

Investigadora: Ah, perfecto. Yo también.

Docente #2: Yo busqué a Magdalena porque la conozco de hace muchos años, pero Magdalena no pudo cuando yo podía y cuando hubo un montón de pérdidas de clases, entonces fue imposible. Pero sí, eso es una limitante para uno pero, al mismo tiempo, a mí me encantó, me gustó mucho; las muchachas eran superpreocupadas por hacer las cosas bien. Lindísimo, un grupo lindísimo.

Investigadora: Sí, hay grupos de grupos.

Docente #2: Ajá.

Investigadora: Ahora viene la otra pregunta, un poco más entrando de los procesos...

Docente #2: ¿Le estoy contestando las preguntas?

Investigadora: Sí, sí.

Docente #2: Ah, bueno.

Tercera pregunta

Investigadora: Me las está contestando, no se preocupe. Un poco con lo que es el proceso de supervisión, ¿usted me podría compartir una experiencia significativa en el proceso de supervisión cuando ha ido a supervisar a una estudiante que usted dice...?

Docente #2: ¿Que me haya gustado como ella trabaja, digamos?

Investigadora: Sí, o alguna experiencia que usted la haya marcado.

Docente #2: Bueno, son varias pero hay una positiva que me encanta: que cuando fui a supervisar a una estudiante en Naranjo, por cierto, me encantó que ella tenía una apertura para que uno le hiciera las correcciones. Uno le decía... Varias he tenido, pero ahora me acordé de otra, que usted llegaba al centro educativo y el día anterior o la visita anterior usted le decía: "Vea, yo le recomiendo a usted que haga esto, esto, esto, esto, esto, esto", y usted llegaba la próxima clase y ella había tomado en cuenta todo lo que usted le había recomendado, verdad. Entonces además de un reto para uno es una satisfacción de ver que lo que está haciendo es un aporte positivo para ella, y a mí me llamó mucho la atención porque ella a mí me calificó, y cuando estuvimos ahí frente a frente el día del cierre del curso ella decía que lo que más le había gustado de mí era que yo siempre tenía una solución para cada uno de los problemas. Que, por ejemplo, no era que le decía que eso estaba mal, sino que yo le decía "Esto lo puede hacer así y así y asá".

Investigadora: Le sugería.

Docente #2: Le hacía sugerencias que a ella le agradaban y, a la vez, a mí también me agradaba la situación con ella. Varias estudiantes... Por ejemplo, vi una situación que me marcó demasiado que fue en Zarcero, en un centro educativo privado. Era imposible que esa muchacha pudiera trabajar ahí, casi imposible, porque un día por medio iban todos los estudiantes y el otro no iban todos porque eran del IMAS, o algo así; entonces los del IMAS iban una vez a la semana, un día por medio, un día por medio no. Entonces un día tenía el cupo lleno y el otro día tenía a la mitad del grupo; entonces ¿cómo usted trabaja así? Y luego otra situación era que para ir a los juegos al exterior tenían que atravesar toda la escuela, o todos los niños del jardín tenían que pasar por el aula de ella para jugar afuera. O sea, a ella la interrumpían a cada instante.

Investigadora: Como Daisy, ahora que contaba.

Docente #2: Más o menos como Daisy comentaba, sí, pero es que Daisy no lo vivía porque Daisy tuvo que...

Investigadora: Sí, nada más lo contó en la observación lo que le estaba sucediendo, lo que le iba a suceder.

Docente #2: Era exactamente igual. Para ir a comer, el comedor quedaba a la par. O sea, era una situación meramente complicada, pero yo rescato a esa muchacha porque era como la otra que le contaba de Naranjo; yo le decía "Hacé tal cosa a ver cómo te va; hacé aquí hacé allá", porque era sumamente complicado. O sea, yo a ella la condecoro, verdad, porque trabajar ahí era un reto demasiado grande, que ella lograra los contenidos, que ella lograra la atención, que lograra que los niños... Eran niños sumamente pequeños, eran de Maternal; y entonces cada vez que pasaba alguien se iban a dispersar.

Investigadora: Entonces ¿usted rescata de esas experiencias significativas ese seguimiento de la estudiante para las recomendaciones que usted le hacía?

Docente #2: Sí, eso lo rescato.

Investigadora: Eso por una parte...

Docente #2: Digamos, lo que más me gusta es eso porque yo pienso que si una estudiante quiere aprender ¿qué es lo primero que tiene que hacer? Digamos, no es que uno tiene la verdad absoluta, pero sí uno ha laborado por muchos años; o sea, uno tiene mucha más experiencia que ellas. Entonces sí yo le doy una recomendación de lo que yo haría, aunque yo nunca he estado enfrentada en una situación de esas; simplemente se le dice “Yo haría tal cosa, vea a ver cómo le funciona”. Y ella tomaba en cuenta todas las recomendaciones, todas, todas, todas; trabajaba lindísimo. Tenía una voz espectacular, ella canta lindísimo; entonces yo le decía “Aproveche ese recurso que usted tiene, porque la música hace que los niños capten la atención más rápido”, y entonces ella cantaba. Y en las crónicas, ella me decía cómo le habían funcionado todas las recomendaciones que yo le daba, verdad, cómo ella notaba el cambio en el grupo, cómo ella notaba...

Investigadora: Se comprueba un poco, digamos...

Docente #2: La guía.

Investigadora: Exacto, que la recomendación bajo su experiencia servía, y eran importantes para ponerlas en práctica en esos casos, y que la estudiante les diera seguimiento y las hiciera.

Docente #2: Sí, pero en la misma línea también he tenido estudiantes que es el colmo, así lo digo: el colmo de que usted les da veinte veces la recomendación y no la hacen. “Es que a mí no me gusta hacer eso, es que yo no quiero hacer eso, es que...”. O sea, uno tiene que respetar cuál es su gusto y tiene que respetar, pero yo traté de convencerla, digamos, de conversar. Yo no sé cómo se dice.

Investigadora: ¿De disuadirla?

Docente #2: De disuadirla, de decirle “Vea, es que no es lo mismo”. Porque ella – es otra estudiante, por supuesto– ponía de ejemplo cómo trabajaba en el CILEM, y entonces yo le decía “Bueno, pero en el CILEM usted tenía ¿cuántos estudiantes? ¿Ahí cuántas asistentes hay? ¿Qué edad tienen los niños? Usted no puede pretender...”. Y es ahí donde yo digo que qué cerrazón, verdad. “Usted no puede pretender trabajar en un contexto de una manera y trabajar en otro contexto de la misma forma. Es imposible”. Entonces yo le daba recomendaciones que ella no acataba; hasta casi al final ella comenzó a dar la razón porque yo le decía... Por ejemplo, un caso fue con el uso de consignas, porque yo se lo preguntaba: “¿Cuál será el problema de usar consignas? ¿Es que hay algo tan malo?”. En el uso de consignas ella decía que no le gustaban, y está bien; entonces le digo yo: “No use consignas pero use algo que usted logre captar la atención de ellos; invéntese usted otra cosa que no sea una consigna, no sé”.

Investigadora: Apoyo visual, apoyo auditivo, material didáctico...

Docente #2: Exactamente. “Haga algo usted que a usted le guste”, verdad, porque no es que yo le estoy imponiendo, no; es que yo le estoy dando una alternativa, una opción que he usado yo, que son las consignas o una palmadita o un tan tan tan tan tan, le decía yo. Cualquiera cosa que haga que los niños estén atentos. Pero a ella no le gustó, no le gustó y no le gustó.

Investigadora: O.K. ¿Solo hasta el final?

Docente #2: Solo hasta el puro final cayó en cuenta de que sí le hubiera servido más tomar en consideración lo que yo le había sugerido. Pero es que...

Investigadora: Sí, tener esa apertura, decía usted.

Docente #2: ...es que yo...

Investigadora: Esa apertura a recibir y a aplicar, poner en práctica y decirle: “Profesora, vieras que esto me funcionó, vieras que esto no o esto lo modifiqué de esta forma como usted me dijo para hacer que...”

Docente #2: Sí, porque yo lo que le decía a ella no era que lo tenía que hacer igual a como yo lo sugería; yo le di toda la libertad de que ella lo hiciera como ella quisiera, pero ella no estaba logrando que los niños estuvieran atentos. Entonces simplemente había que hacer un cambio de estrategia. Si no le gustaba la estrategia que yo le estaba recomendando, pues que entonces que inventara ella alguna, pero algo tenía que pasar, algo para que ella pudiera lograr captar la atención de los niños, verdad.

Investigadora: Sí, y tener una experiencia rica en su práctica; que no se quedara...

Docente #2: Cerrada.

Investigadora: Eso. Rígida.

Docente #2: Exactamente.

Investigadora: Con un solo pensamiento.

Docente #2: Es que yo siento también que las muchachas en ese aspecto cuestan mucho, porque ellas como que tienen... así, como se fijan una línea y "No me saquen de aquí, no me saquen".

Investigadora: Es porque sienten...

Docente #2: Yo pienso que puede ser por temor a hacer el ridículo, o por temor cuando llega la supervisora, o pueden ser varias circunstancias o simplemente que no se sientan con... Algunas decían: "Ay, profe, a mí no me ponga a cantar porque no puedo cantar, no sirvo para cantar"; entonces yo digo: se equivocó de profesión, verdad, porque para mí uno de los primeros, de los más...

Investigadora: Recursos, es la voz.

Docente #2: Es la voz, verdad. Por lo menos eso, y ¿qué importa que canten feo? Yo le decía: “A los niños les encanta que usted cante, y ellos van a decir que usted canta hermoso, aunque no lo cante tan lindo. Y además cantar es hablar con un poquito de ritmo, y usted lo va diciendo ahí como habladito” –le decía yo. “O si a usted le queda mejor una rima o un cuento, o algo, usted lo puede utilizar”. Pero...

Investigadora: Sí, sí, ahí hay estudiantes...

Docente #2: Volviendo a lo de Currículum, en Currículum yo aprendí muchas cosas. Vieras qué muchachas más bonitas; yo apliqué... Es increíble, verdad, porque a veces uno dice “Mirá, no voy a aprender nada”, y aprendí muchas cosas de las estudiantes: técnicas y cosas que ellas llevaron, verdad, que improvisaron ahí. ¿Se acuerda que había que llevar de pensadores?

Investigadora: Ajá. A María Montessori.

Docente #2: Entonces ellas hicieron como clases ahí, y llevaron algunas estrategias que yo no conocía y que las utilicé en el aula mía, como yo estaba trabajando. Y excelentes, lindísimas. Y es más, yo a ellas les conté que yo llegué el otro lunes a...

Investigadora: ¿A contar?

Docente #2: ...a decirles a los chiquitos, enseñárselo lo que ellas habían hecho en clase. Sí, muy bonito. Algunas se esmeraron muchísimo y estuvo precioso.

Investigadora: Qué bonito, sí. Ahora viene la siguiente pregunta: ¿qué significa para usted guiar y acompañar el proceso de aprendizaje en la supervisión?

Verdad, propiamente. Si lo puede ejemplificar, mejor.

Docente #2: Ay, Dios.

Investigadora: Guiar y acompañar a la estudiante en el proceso de...

Docente #2: Yo pienso que uno las guía mucho al inicio de la práctica, verdad, dándoles sugerencias en cuanto al planeamiento, en cuanto a cómo desarrollar estrategias; y en ese aspecto uno las puede guiar mucho si ellas están con la apertura que le estoy comentando para recibir esas recomendaciones, verdad. Entonces cuando ellas comienzan a entregarle a uno el planeamiento, ese es un momento que yo creo que uno las guía mucho; y entonces usted le dice: "Mire, por lo menos yo creo que en esta estrategia no le va a funcionar por esto y aquí podría hacer tal cosa o podría modificarla así, o agrandarla". Como decíamos en la microclase, verdad: que ellas llevan un material y ese material tal vez no responde al contenido que quieren desarrollar, y eso pasa muchísimo cuando ellas están desarrollando los planes en sus planeamientos, porque a veces los contenidos que están o tienen que desarrollar tal vez no tengan el sustento teórico para desarrollarlo con los niños. Entonces yo creo que ahí uno las puede guiar, decirles "Bueno, usted va a tener que ir a estudiar un poquito más qué es la conservación de la cantidad o lo que es... no sé, la conciencia fonológica o algo; para que usted, sabiendo qué es, pueda enseñarle a los estudiantes qué tiene que desarrollar en este contenido". Entonces ahí yo digo que usted da... Ese momento en que más guía a la estudiante, la guía. Por ejemplo, cuando ellas redactan sus informes yo trato de decirles a ellas que mejoren la redacción, porque es algo demasiado... Ellas generalmente tienen una redacción que utilizan demasiadas veces palabras

como “es decir”, “por aquello”, “por aquí”, “que la que”... el dequeísmo y todo eso; es algo increíble. Casi no usan signos de puntuación; cuando hacen las citas las hacen mal ellas. Entonces ahí usted da mucha guía. Pero yo considero, ya como tratando de dividir qué es la guía y qué es el acompañamiento, yo siento que cuando uno ya va a las aulas uno le da un acompañamiento. Por lo menos así lo veo yo, verdad, porque ya es como “O.K., ya todo está...”

Investigadora: Ya todo está listo, todo está revisado, ya estamos en la acción.

Docente #2: Sí, exactamente. Entonces ahí es donde yo le digo que también es una guía, pero también usted la acompaña, porque usted está ahí y usted ve un problema serio de conducta; entonces usted ya le brinda estrategias, le dice “Haga esto, haga lo otro, cante aquí, cante allá” o “A aquel niño siéntelo por acá”. Por ejemplo, en Puntarenas tuve esa experiencia; nunca he visto niños más mal portados que en Esparza, es algo...

Investigadora: ¿En Esparza? Sí, yo he estado ahí...

Docente #2: ...es algo increíble cómo esos niños se portaban. Esa muchacha terminaba...

Investigadora: Cansada y agobiada. Y con el calor que hace en Esparza.

Docente #2: ...cansada y agobiada. Y ahí es donde yo considero que ha sido la estudiante que se ha graduado, verdad, porque ahí usted termina graduado de verdad, porque lograr mes y medio desarrollar esas estrategias con esos estudiantes y poderse mantener ecuánime es casi un reto. Las docentes lloraban;

a la docente del grupo esos chiquitos la sacaban de quicio. Y esas chiquillas [=las estudiantes] lograron salir adelante en unas circunstancias sumamente adversas.

Investigadora: Y ellas tan sin experiencia.

Docente #2: Viera yo, y sin experiencia; qué increíble. Yo a veces llegaba y decía: “Yo ¿qué haría?”.

Investigadora: ¿Y ahora?

Docente #2: Digamos, yo... Porque ese es el reto: “¿Qué haría yo en una situación como esta?”. Y usted ve a la estudiante y usted dice: “En realidad ella hizo lo que yo hubiera hecho, porque no encuentro otra forma de hacer algo”. Es increíble. Vea esas muchachas –porque eran dos–, para mí fue el reto más duro para ellas y para mí, verdad: “¿Cómo hago yo, cómo hago yo para recomendarle en circunstancias tan...?”

Investigadora: Tan adversas, ajá.

Docente #2: De chiquitos con un vocabulario totalmente soez, de chiquitos indisciplinados que salían y corrían en toda el aula, se iban para allá y tenía que intervenir la directora; todo el mundo tenía que intervenir porque era algo complicado.

Investigadora: Entonces ahí el acompañamiento ¿en qué consistió?

Docente #2: ¿En qué consistió el acompañamiento? Yo creo que en ese momento no era como un acompañamiento en cuanto a la temática, sino era más bien un acompañamiento psicológico, digamos, un acompañamiento de que “Yo estoy con usted, lo está haciendo muy bien, la felicito...”

Investigadora: “Siga adelante...”.

Docente #2: “...siga adelante, esto es momentáneo; a usted no le va a pasar nada, no le va a pasar lo mismo cuando usted esté trabajando; esto yo nunca lo he visto en mis años de experiencia, esto la enriquece a usted como profesional porque si usted se enfrenta a esta situación tan adversa generalmente no le va a tocar así, entonces usted está sumamente preparada para desarrollar el trabajo como docente”. Entonces yo, cuando ella se quería caer, cuando ella no sabía qué hacer, “La felicito, usted lo está haciendo muy bien”. Por ejemplo, cuando el chiquito se le escapaba y me decía “No sé qué hacer”, usted no puede hacer nada; usted tiene es como que explicarle que ella no se puede salir del aula, que ella tiene que darle prioridad a la mayoría de los niños y darle como esa parte también de la...

Investigadora: De la contención, diría yo.

Docente #2: Sí, contención y también la parte de derecho de la educación. Entonces yo le decía: “Recuerde que usted tiene que estar aquí, usted tiene que velar por ellos; la directora o la docente colaboradora tendrá que intervenir, usted no puede dejar el aula”, y cosas así. Porque, de verdad, nunca, nunca... Y honestamente a mí se me olvidó antes, cuando usted me decía... Bueno, ahora usted lo toma de allá para acá.

Investigadora: Exacto, no se preocupe. Pero entonces, hay procesos... ¿cómo le explico? Yo no sé si son técnicos o ejecutivos o legales, que nosotros tenemos que considerar en las...

Docente #2: Que hay que considerar en las prácticas, exactamente.

Investigadora: En el seminario de la práctica II.

Docente #2: Bueno, para mi concepto... Yo no sé si hay un derecho educativo aquí o algo así, pero yo considero que es primordial que la estudiante, cuando llega a la práctica, tiene que saber muy bien cuáles son esos derechos y cuáles son sus deberes y qué es el fin de la educación; conocer bien los fines, conocer bien... Todos esos aspectos son primordiales para mi gusto de ver, para la hora de realizar una práctica, porque podría ser que la estudiante salga corriendo detrás de ese estudiante y ¿qué pasó con todos los otros niños? Y ese es el problema número uno que enfrentamos los docentes con los padres de familia: por ejemplo, tenemos un niño que es un agresor, que le pega a todos los demás y ese niño tiene derecho a estar en un aula regular aunque él tenga un problema de Asperger muy severo, por decir algo, que hace que esté violento en cualquier situación. Yo sé que hay enfermedades o circunstancias que tenga el menor, y entonces uno siempre... Yo analizo "Este chiquito tiene derecho a estar aquí con los compañeros, pero los derechos que tiene todo el resto del grupo a que nadie lo agrede, a que nadie le pegue, a que nadie lo pellizque, a que nadie lo muerda". Entonces eso es algo, y que cada año con la experiencia he ido notando que esos niños o como el grupo en general ha ido aumentando el nivel de violencia y el nivel de... ¿cómo se llama? No solo el nivel de violencia, el nivel de abandono familiar, verdad; porque yo siento que es un asunto de familia.

Investigadora: De desinterés.

Docente #2: Si usted sabe que usted tiene un niño con una equis problemática, usted vería darle más apoyo en el centro educativo para evitar que el niño llegue a esos niveles de agresividad tan altos, verdad. Por ejemplo, yo tuve un caso que yo le decía: “La violencia engendra violencia; no le pegue porque entonces él viene a reproducir esa violencia”. “Ah no, yo a él me lo sopapeo a cada rato” –así, en esas palabras, verdad–. Y entonces uno dice “¿Qué puede hacer uno como docente?”, verdad, si no le van a tomar en cuenta las recomendaciones. Y entonces ve por qué ya uno... Bueno, está prohibido el tiempo fuera, verdad; eso ya no se puede usar por equis cosa: porque es conductual, por esto, por el otro... Bueno, no se puede hacer nada; entonces ¿qué hace una docente? ¿Qué hace en caso de que los niños se porten así? Entonces ¿cómo las niñas están preparadas, si no han tenido la experiencia?

Investigadora: Sí, yo pienso...

Docente #2: O sea, entonces tiene que haber un acompañamiento muy grande de buscar estrategias para los casos serios, verdad, porque a veces la práctica no es como un jardín de rosas y que... Bueno, sí de rosas porque se encuentran las espinas; no es que no van a encontrar ningún problema. Ellas tienen que ir preparadas; yo pienso que en el seminario debería estar preparada para el peor de los escenarios, y ya en los peores casos fue ganancia, pero que las estudiantes estén preparadas para lo peor yo creo que no solo de seminario: para la vida.

Cuarta pregunta

Investigadora: Muy bien, sí, sí. Y una de las preguntas que surgió entre nosotras las supervisoras de las preguntas y de las dudas y de los comentarios que hemos hecho es sobre el control; entonces yo quiero hablar sobre eso. ¿Qué entiende...? O más bien preguntarle ¿qué entiende por “control” en el proceso de supervisión?

Docente #2: ¿Control que yo ejerzo sobre alguien, o alguien ejerce sobre mí? ¿O a qué se refiere el control?

Investigadora: Sí, a eso vamos.

Docente #2: ¿Al control de la estudiante?

Investigadora: No, el control de usted sobre la estudiante. ¿Se da? ¿No se da? ¿Cómo se da? ¿Cómo usted usa la palabra “control”, o cuál es su posicionamiento ante la palabra “control” en el proceso?

Docente #2: Bueno, a mí no me gusta la palabra “control”; yo considero que no tenemos que controlar a nadie. Considero que las estudiantes ya están en un nivel en el cual uno pueda dar sugerencias, dar recomendaciones, pero controlar jamás. Ni me gusta esa palabra ni siquiera con los niños de preescolar, verdad; y decir que yo voy a controlar a alguien como que... como que me suena muy conductual, verdad, la palabra “control”. Uno trata, por ejemplo, de controlar alguna situación. Yo creí que era más hacia mi autocontrol o el autocontrol de las estudiantes; pero que yo voy a fomentar el control en estudiantes o con estudiantes, cualquiera que se llamen, no estoy de acuerdo. Para mí es una... El control en ninguno de los ámbitos: no quiero que nadie me controle, no quiero controlar a nadie; o sea, me parece una práctica, para mí, desagradable.

Quinta pregunta

Investigadora: O.K., muy bien. Cuando hablamos del proceso de supervisión, ¿qué entiende por “análisis y reflexión profunda”? Cuando a usted le dicen “es que el proceso de supervisión es de análisis y de reflexión profunda”...

Docente #2: Que yo tengo que hacer un análisis y una crítica...

Investigadora: Usted o la estudiante. Análisis o reflexión profunda en el proceso de supervisión.

Docente #2: O.K. Sí que me la está poniendo ruda.

Investigadora: Tal vez un poco.

Docente #2: ¿Hacia qué podemos enfocar el análisis o la reflexión?, digamos. ¿Hacia qué tengo que hacer ese análisis: hacia mí, hacia lo que yo quiero, hacia lo que yo estoy realmente convencida? Si yo fuera realmente estudiante, si yo estoy convencida de que este es mi... digamos, lo que yo quiero hacer en mi vida, de lo que quiero hacer por todo el resto de mi vida, entonces es un análisis y una profunda crítica que...

Investigadora: Y una reflexión.

Docente #2: Y una reflexión profunda de lo que yo quiero hacer. Entonces, digamos, si yo lo enfoco desde ese punto de vista de que la estudiante cuando este en práctica llegue el momento y diga “Dios mío, ¿yo de verdad quiero hacer esto?”, que ella analice, verdad, “¿Yo de verdad me quiero enfrentar?”. Como le comentaba a esas muchachas ahí, yo estaría dispuesta a que yo me enfrente cada tres años a un grupo como este, que yo llegue a mi próximo trabajo y yo me enfrente a eso otra vez, eso es un análisis que yo tengo que hacer hacia dentro de mí, a ver si yo tengo la capacidad, si yo tengo la formación, si tengo la entereza. Porque hay que tener entereza, capacidad y un montón de cosas para poder enfrentar ese reto. Entonces digamos que en ese aspecto yo podría hacer un análisis y una reflexión en el mismo sentido, verdad, de “¿Lo voy a poder lograr? ¿Lo voy a hacer? ¿No lo voy a hacer?”.

Investigadora: Y con respecto al proceso de supervisión, ¿usted ya lleva a la estudiante a ese análisis, a esa reflexión profunda? Que si en unos aspectos, por ejemplo...

Docente #2: ¿Que si yo lo he tratado de fomentar en ellas?

Investigadora: Con planeamiento. Tal vez un poco eso.

Docente #2: Yo considero que no, yo considero que es muy importante, digamos... Yo no sé si es lo que usted quiere que comente, pero eso es lo que, cuando nosotros llegamos a ese momento, cuando la estudiante está en este momento, yo considero que no es el momento, sino que esto tiene que ser antes, verdad, porque...

Investigadora: ¿La práctica? ¿Habla de la práctica?

Docente #2: Sí, de la práctica.

Investigadora: ¿Qué tiene que ser antes?

Docente #2: Que esta reflexión profunda, este análisis de lo que yo voy a hacer tiene que ser previo a la práctica porque ya la práctica ya es tarde, para mi manera de ver. ¿Por qué? Porque yo voy terminando cuando ya estoy haciendo la práctica; "O.K., ya me tiré aquí, ahora voy a seguir nadando", verdad.

Investigadora: ¿Habla con respecto a la estudiante?

Docente #2: Hablo con respecto a la estudiante.

Sexta pregunta

Investigadora: Ahora, y si yo te digo: ¿Si la reflexión la tenés...?

Docente #2: ¿La tengo que hacer yo?

Investigadora: ¿Qué hacés vos con la estudiante, de qué forma lo harías? O en el proceso de la supervisión ¿cómo se llevaría a cabo esa reflexión y ese análisis?

Docente #2: Yo considero que son casos, que eso se debería hacer con algunos casos, no con todas porque, cuando usted ya está en la práctica, usted puede visualizar algunas estudiantes que realmente usted les ve que están haciendo la práctica, cuando están preparando todos sus materiales, cuando están haciendo todo usted les ve ese entusiasmo, todo lo que yo considero una docente debe tener para una educación preescolar. Pero, por el otro lado, hay estudiantes que no. Entonces yo creo que debe ser como selectivo, para mi manera de ver; esa reflexión la tengo que hacer selectiva. No quiero decir nombres, verdad, pero hay personas que no tienen cualidades, o al menos yo no veo esas cualidades en ellas. Puede ser que yo esté equivocada o con el estereotipo de lo que debería ser una docente de preescolar, pero entonces yo pienso que debería haber como un acompañamiento casi desde el inicio de la carrera para poder saber si esa persona es... tiene... No sé, no sé cómo decirle, pero tiene actitudes y aptitudes para desarrollar una carrera, profesión como la de preescolar. Y yo pienso que eso debería ser como desde el inicio, desde que usted entra a la carrera, verdad, porque ¿cuál es el problema que veo yo cuando llega la práctica? Que ya es tarde. A eso me refiero con que “ya es tarde”; y entonces usted simplemente dice “Ya tengo que lidiar con esto”, pero si usted hubiera tenido desde el inicio un montón de cosas que arreglen esa mala ortografía, esa desidia, ese desinterés, esa apatía por lo que tiene que hacer, ese interés que tiene de ganarse la nota solo por graduarse de algo... Es que ese es problema, ¿verdad? Estamos hablando de los niños, estamos hablando del futuro.

Investigadora: De la formación.

Docente #2: Estamos hablando del futuro de una nación, estamos hablando de algo sumamente importante como es la niñez. Entonces ¿cómo es posible que estemos sacando...? Ahí estoy haciendo mi análisis y reflexión profunda, verdad, ¿cómo va a ser posible que yo esté avalando estudiantes que yo considero que no funcionan? Que no funcionan hoy y que no van a funcionar nunca, porque

simplemente ese no es... Como yo hablaba al principio, yo considero que la docencia y que la educación con niños de preescolar es para mí como mi vida. Yo voy y veo tal cosa y digo: "Ay, qué lindo para mis chiquitos", porque yo ando en eso, esa es mi vida, ya llegó a hacer parte de mi vida el que yo trabajo con niños de preescolar y yo me siento mamá; digamos, no sé si se podrá decir eso, pero yo me siento parte de la familia de los estudiantes que yo tengo siempre. ¿Por qué? Porque yo me involucro con el grupo que yo tengo.

Investigadora: Entonces, la reflexión y la...

Docente #2: En síntesis.

Investigadora: ¿El análisis y la reflexión profunda usted los mira hacia la estudiante y lo que ya ella produce, o lo que ya ella hace –no en sí con ella–, en el proceso de práctica?

Docente #2: Bueno, es que... ¿Cómo le dijera?

Investigadora: Por ejemplo, en planeamiento cuando usted le dice cómo usted miró este planeamiento, ¿está ese planeamiento acorde con las necesidades de los intereses de los niños? ¿Está con los contenidos, está...?

Docente #2: Sí, yo entiendo lo que usted quiere. El problema es...

Investigadora: Digo yo.

Docente #2: En ese aspecto que usted me menciona, que las muchachas no vienen aquí, las muchachas a pesar... Por ejemplo, yo he tenido una estudiante, Leonela, que lo voy a decir: esa muchacha pudimos tener una reflexión profunda de lo que era su planeamiento; entonces ella ponía una cosa y me lo mandaba por el correo, yo se lo decía. "Mañana voy, profe, para que usted me diga". Entonces: "Vea, mamita, lo que usted está poniendo aquí no es conservación de cantidad; usted está poniendo seriación, entonces eso está mal. Usted tiene que estudiar un poquito; la próxima semana yo le explico qué es seriación o qué es conservación de cantidad o que es esto o esto otro".

Investigadora: O.K. Ya.

Docente #2: Pero porque ella brinda el espacio para que yo pueda darle la información. Eso es en el menor de los casos. Entonces yo no puedo dar algo; a mí simplemente me mandan un planeamiento, yo lo corrijo, le pido que haga las correcciones; a veces ni siquiera hacen las correcciones que yo estoy sugiriendo, como usted pudo haber visto.

Investigadora: Ya lo vimos en la microclase.

Docente #2: Exactamente, entonces yo digo ¿entonces qué? Un ejemplo, y eso no considero yo que sea mala estudiante; es que simplemente estamos hablando otra vez de ese desinterés, no sé, de esa apatía, no sé, no sé qué es. Es algo que ya tiene que ver con el... Por eso yo les decía desde el principio que usted debería o la universidad debería hacer una selección de cuál es el perfil de la persona que entra.

Investigadora: Que entra a la carrera de Educación Inicial.

Docente #2: Sí, porque, digamos, yo no podría entender en todo el tiempo que he estado aquí cómo es posible que yo dé una recomendación –y no es que yo quiera decir que yo soy la última palabra–, pero usted da una recomendación y ni siquiera la toman en cuenta para nada. Y que usted esa misma recomendación la tiene que dar cinco veces. Por poner un ejemplo, con esa muchacha que está ahí, cuando di Ciencias le hice las mismas observaciones en cada uno de los materiales que me entregó; le expliqué, la llamé, le dije cómo lo hiciera... Y no es que le digo que lo haga como yo digo, porque no es así, sino que hay un programa de estudios de Educación Preescolar, verdad, donde dice que es así que hay que hacerlo. No es que yo arbitrariamente dije “Es que hay que hacerlo así”. Entonces yo le explico, le saco el programa, le digo, le explico: “Mire que el contenido, mire que ponga esto aquí”. Las seis veces que entregó material, las seis veces lo hizo mal, o sea. Entonces uno se desanima; donde hago yo mi reflexión profunda: no le interesa. Esa es mi reflexión profundísima: no le interesa. Entonces por eso yo digo: Bueno, si no le interesa, entonces ¿por qué está aquí? Ese es el análisis profundo que yo me tengo que hacer: ¿por qué una estudiante está aquí si no le interesa?

Investigadora: O.K. Muy bien.

Docente #2: Y si no le interesa, recuerde cuál es la población meta de ella: los niños. Entonces ¿cómo va a ser su desempeño?

Investigadora: Entonces la reflexión y el análisis profundo tienen que ser en una doble vía.

Docente #2: En una doble vía.

Investigadora: Eso es lo que estoy entendiendo. Muy bien, muchas gracias; eso está perfecto. Ya me aclaré.

Docente #2: Sí, porque...

Investigadora: ¿Y usted? ¿También?

Docente #2: Es que yo pienso... Es lo que yo le digo: yo puedo decir que una persona reflexione, pero ¿qué hago yo con que esa persona reflexione si esa reflexión tiene que partir de ella? Eso tiene que partir de mí y decir, como yo le decía con las muchachas de Esparza: "Bueno, tengo la capacidad, tengo la entereza, tengo las ganas de enfrentarme otra vez con esto". Entonces tienen que hacer una reflexión ellas y ¿qué es la labor del docente? Que ellas puedan llegar a esa reflexión.

Investigadora: Lo que pasa es que...

Docente #2: Lo que le digo es que es tarde, en la práctica es tarde.

Investigadora: O.K., muy bien. Ya vamos a la última pregunta.

Docente #2: Sí, tranquila.

Sétima pregunta

Investigadora: ¿Cuál es el referente teórico que usted utiliza para orientar el proceso de supervisión de las estudiantes universitarias? ¿Cómo lo hace, qué es lo que hace, cómo lo comunica?

Docente #2: A mí sinceramente creo que el que más me gusta de todos los pensadores es Ausubel, verdad. Ese es para mí el que más me gusta. Bueno, si no estoy equivocada, es el del aprendizaje significativo. Y entonces yo quisiera que mis estudiantes, cuando yo les estoy dando un ejemplo o algo, para ellas sea significativo, que a ellas se les grabe en la cabeza, que ellas puedan... Digamos que yo les pongo... Por ejemplo, yo les explicaba un día –porque tenían problemas de redacción–, entonces yo les decía: “Por lo tanto...”. Ni lo recuerdo, porque fue un invento que se me ocurrió ese día cuando decía “por lo tanto”; la cosa es que yo les ponía un ejemplo de cuándo se usan esas palabras de enlace, verdad.

Investigadora: Sí, esos conectores.

Docente #2: Exactamente. Y entonces yo les ponía un ejemplo y ellas se reían; entonces yo decía... Bueno, que no me puedo acordar; era como que yo quería tener un Audi pero aquí no tenía el dinero para comprarlo, y por eso yo tenía un Toyota, verdad. Entonces ellas se mataban de risa. Yo digo: esos ejemplos graciosos, esos ejemplos con la vida cotidiana, esos ejemplos que parten de ellas hacen que a ellas se les fije, porque de hecho ellas no volvieron a cometer el mismo error. Decían: “Profe, yo cuando iba a hacer eso, por lo tanto, por eso, por esto”; entonces les decía yo: “Es que ¿qué significa “por lo tanto”? ¿Qué significa esto, que significa lo otro?”. Y entonces ellas ya comenzaron a hacerlo

correctamente, o por lo menos lo que a mí me parece que es correcto o, al menos, mejor en esos aspectos. Entonces yo creo que cuando yo doy clase a mí me gusta como ser espontánea, divertida, que sus anécdotas, que ellas me cuenten cosas, y ahí tratar de unir con lo que estamos viendo, de buscar un enlace con el tema. Por eso considero que estuvo tan linda la clase de Currículo; se presta mucho para poner diferentes escenarios, de lo que les pasaba en el colegio, de lo que les pasaba en la escuela, de cómo ven la comunidad y todo eso. Entonces es como que se presta mucho para que ellas saquen de sí mismas sus experiencias y, al mismo tiempo, sea un poco más significativo y se les grabe un poco más. Después, con los...

Investigadora: ¿No es que usted...? Me acuerdo que en el correo me envió varias ideas; tal vez si las recuerda, porque estaban ahí. ¿Se acuerda?

Docente #2: ¿Cuáles ideas? ¿De qué?

Investigadora: De... Bueno, es que yo le envié una pregunta y usted me envió...

Docente #2: Ah, pero es que yo le mandé a decir un montón de cosas, cuando, por ejemplo... Es que a mí me gustaría una cosa que a mí me llama poderosamente la atención: es como que ya se perdió el gusto por el aprendizaje. Yo considero que las muchachas universitarias –que son con las que más he trabajado– han perdido ese interés por aprender y se han quedado solo con el ganando una nota, a lo conductual. O sea que estamos llenos de conductuales, verdad, de conductas de que “quiero ganar una nota, nada más”, y no el proceso por el cual yo llego allá, verdad. Eso a mí...

Investigadora: Como un resultado y no el proceso.

Docente #2: Exactamente. No tienen amor por aprender; yo siento que eso las docentes tenemos que ver cómo hacemos para rescatar que a ellas les vuelva a surgir ese interés que uno ve en los niños, por ejemplo. Ellas no tienen interés; ya es como “Ah, bueno, sí, voy a leerlo”, y ni lo leen. Entonces ¿qué pasa? Hemos perdido, se ha perdido ese interés con el sistema. Si usáramos un sistema más, este... no tan conductual, un poco más constructivo, tal vez eso lo lograríamos; el problema es que tenemos que hacer un cambio, un cambio tanto en el estudiante que viene –estoy refiriéndome a la universidad, verdad–, los estudiantes universitarios que ya vienen viciados del conductismo, que aunque en este programa y en todos los programas de Costa Rica dicen que somos constructivistas, es mentira: es totalmente conductual, es total y absolutamente conductual que yo tenga que dar una nota. Por ejemplo, ahora que con Daisy yo vi que ella tenía una nota muy baja para mí, porque el esfuerzo que ella hizo no representaba la nota que ella se ganó, punto. Porque yo considero que ella, la microclase, es una evaluación de toda la práctica, y esa nota que ella tenía era baja y que estamos analizando lo que ella hizo en ese momento: que cometió un error a la hora de no hacer... Aunque yo soy la primera que estoy de acuerdo en que cometió un error de no hacer una aclaración, como que se basaron más en el error que ella hizo que en la evaluación de la clase en sí, verdad. A eso es a lo que yo voy.

Investigadora: Pero recuerde que todavía faltan los demás puntajes, verdad, para...

Docente #2: Ah, no no no no no no, por mí no hay problema. Yo estoy haciendo un análisis de la situación, verdad, de que estamos enfrentándola todas solo a ella a unas circunstancias diferentes y difíciles que, delante de todas las profesoras,

haciendo cosas como si fueran niños con un material que tal vez no es el propuesto que tenía en el aula, o otras cosas que pudo haber tenido. Hay que tomar en cuenta si tenía el dinero o no para hacer otras cosas, ¿me entiende? Porque no es lo mismo en una aula donde tiene todos los materiales que traérselo afuera. Entonces ¿qué estamos haciendo? No estamos haciendo, aunque al final hacemos una formación que se llamaría –para mi manera bastante constructiva– hicimos algo que es totalmente sumativo, que es simplemente ponerle una nota a la actividad que ella hizo.

Investigadora: Sí, yo le estoy comprendiendo.

Docente #2: Entonces ¿qué es lo que pasa? ¿Por qué las estudiantes no quieren aprender? O por lo menos así lo veo yo.

Investigadora: Porque todo es sumativo.

Docente #2: Porque lo único que a ellas les interesa es pasar, porque, total, por más que yo haga todo lo que yo haga puede ser que también se desanimen. O sea, yo estoy...

Investigadora: Sí, haciéndole, digamos, un poco de reflexión.

Docente #2: Puede ser.

Investigadora: Hacia lo que ella está sintiendo en este momento.

Docente #2: Sí, puede ser que yo también me desanime porque, o sea, ¿cuánto me costó a mi hacerlo? Fue difícil para mí y total me gano un siete, me gano un siete y medio; ¿qué importa? Entonces ¿para qué lo voy a hacer lindo? ¿Me entiende? Podría ser una reflexión, verdad, porque lo que estamos haciendo es una nota. Ella cantó, ella hizo un montón de actividades y cosas que ella no hace simplemente porque, una: es porque yo le sugerí, y otra es que ella vio en los comentarios qué hubiera sido bueno. Entonces yo dije: “Mirala cantando, y todo su esfuerzo”; se ponía morada pero lo hizo, verdad. Entonces yo pienso que, ya para cerrar, también cuando he ido a supervisar, las observaciones que les hago a todas estas estudiantes, yo les digo que lo más importante es que lo que ellas les transmitan a los niños sea significativo. Que el niño, que parta del interés que tiene; que aunque digan que parten del interés, que esto y que el otro, usted sabe que este programa no está partiendo del interés, usted sabe que no están haciéndolo, ¿verdad? Que por más que usted quiera hacerlo, no se hace. Entonces yo le digo “Vamos a tener que hacer un currículo oculto”, verdad, de manera que usted logre captar ese interés, que logre que ese niño diga “wao”. Y, por ejemplo, yo le digo a ellas que con cosas muy simples usted puede captar esa atención, captar ese aprendizaje. Por ejemplo, yo recuerdo que yo tenía un niño en mi primer año que yo trabaje, él era daltónico, y la mamá nunca quiso entender que él era daltónico; se dio cuenta hace poco, que yo la volví a ver y me dice: “¿Usted sabe que nunca se aprendió los colores?”, y le digo yo: “Es que él es daltónico, yo ya le había dicho a usted que era daltónico”. Entonces yo, para poder que él aprendiera por lo menos algo en cuanto a eso, yo hice unas cajetas y les pusimos colores, verdad; con las cajetas de leche condensada era muy fácil hacer los colores. Y digamos que él aprendió el rojo y el verde cuando estaba conmigo, porque yo las hice rojas y verdes, verdad. Entonces se le murió el abuelo y, cuando fui a ver... Porque yo después me hice un poco amiga de la familia; entonces yo fui a la vela del abuelo y me dice “Profe...” “Teacher” –porque era en un privado– “yo quiero comer cajetas”. A los nueve días del chiquito, a los nueve días del abuelo, yo fui y le dejé las cajetas. Entonces ¿cómo puede ser que para él

algo tan simple como eso pudo haber sido tan significativo, que ya es un muchacho de dieciocho años y todavía tiene presentes esas cajetas?

Investigadora: Entonces el referente teórico suyo, además del aprendizaje significativo, viene de su experiencia.

Docente #2: Sí, exactamente. Yo considero que eso es muy muy importante.

Investigadora: O.K.

Docente #2: Porque, digamos, [cierto autor] yo considero que él me gusta mucho, pero en realidad hay un montón de referentes teóricos que han influido en mi labor. Por ejemplo Montessori que, ahora que me acuerdo, de Montessori a mí me gusta todo lo que es el manejo de la autonomía, el manejo del orden, las bandejas, cosas que ella propone a mí me encantan. Me encanta este... ¿cómo se llama?

Investigadora: ¿Vygotsky?

Docente #2: Vygotsky, Vygotsky, me encanta Vygotsky, porque él como hace esa importancia del contexto y como es importante el contexto... Cómo les cuesta a las muchachas entender, ¿verdad?, que el contexto es tan importante: que no es lo mismo trabajar en Cañuela que trabajar en Llano Bonito, que no es lo mismo en San Ramón que en Palmares, aunque estén tan cerca, verdad. Porque, por ejemplo, donde yo estoy trabajando, en Currículo, yo les decía: "Vean...". Porque ellas decían "Yo no le veo el sentido", yo les decía "Vea en la comunidad que yo

estoy, que yo trabajo: esos chiquitos son sumamente católicos, en la escuela se hace misa, se hace rezo, se hace un montón de cosas”

Investigadora: Todo lo que tenga que ver.

Docente #2: Con la religión católica, verdad. Pero es así, exagerado; hasta los que no son católicos se persignan ya. Y entonces ¿cómo usted va a llegar con ideas musulmanas ahí?, por decir algo. O ¿cómo va a decir “Bueno, hagamos una estrategia que no corresponde para nada con el contexto en el que estoy trabajando”? Exactamente a mí me encanta tomar en cuenta muchísimo el contexto; me encanta Montessori muchísimo. En muchas cosas no me gusta, verdad, pero yo considero que ya a estas alturas del partido hemos hecho una amalgama...

Investigadora: Completamente.

Docente #2: ...de un montón de cosas: lo que me gusta de este, lo que me gusta de este; y, por ejemplo ahora, que yo le contaba que había aprendido cosas de... ay, ¿cómo se llama este muchacho? Ay, ya se me olvidó. Que a él le importa mucho la ciencia y la naturaleza, y que él lleva a los chiquitos de excursiones al campo... ¿Decroly? No, Decroly no...

Investigadora: ¿Decroly?

Docente #2: No.

Investigadora: ¿Las hermanas Agazzi? ¿Tampoco?

Docente #2: No, no, no son las hermanas Agazzi. Es un hombre o apellido de un hombre, pero no me acuerdo.

Investigadora: Bueno.

Docente #2: Pero a mí me encanta él también; de ese fue que aprendí esas cosas que yo le dije que las puse en práctica en el aula, me encantaron y a los chiquitos también. Vieras qué vacilón, estrategias...

Investigadora: ¿Cuál es ese autor?

Docente #2: En el correo está, que yo lo puse; es que no me acuerdo, en este momento se me fue.

Investigadora: Tiene que ser... ¿No es el fundador de los kindergarden, que es un alemán? ¿No?

Docente #2: No, no, no, no; es que no me acuerdo, no me acuerdo en este momento. Después le digo.

Investigadora: O.K.

Docente #2: Déjelo ahí en una raya.

Investigadora: Bueno, muchas gracias por acompañarme...

Docente #2: Ojalá le haya funcionado.

Investigadora: ...en esta conversación.

Docente #2: Si ocupa otra conversación, con mucho gusto.

Investigadora: Muchas gracias.

Docente #2: Para decirle cómo era que se llamaba.

Investigadora: Vamos a tener otra, ahora sí.

Docente #2: ¿Y eso? ¿Ah sí? A mí se me olvida, ¿cómo es que...? ¡No me diga que...!

Investigadora: Espérese, espérese, espérese. Tenga paz.

Anexo #4

Entrevista a la docente #3

Fecha: Lunes 12 de noviembre del 2018.

Hora 1:10pm

Primera pregunta

Investigadora: Bueno, muchas gracias por acceder a esta conversación que vamos a tener. Primeramente, una de las preguntas que uno se plantea en este proceso investigativo es ¿qué significa para usted ser docente?

Docente #3: Es poder transmitir ciertos conocimientos a los niños; mas sin embargo, a partir de la práctica me he dado cuenta que no es eso. Sino que es como que más bien ellos me transmiten a mí ese conocimiento; entonces lo que vamos haciendo es trabajando juntos. Entonces vamos interactuando lo que yo sé con lo que ellos saben, para después llegar a algo en común.

Investigadora: ¿Y su ser docente es lo mismo con estudiantes universitarios?

Docente #3: Ahí cambia un poquito, pero es similar. A ellas hay que guiarlas en ocasiones un poquito más, más que todo en planeamiento; ahí si no podemos... Digamos que ellas tienen un conocimiento en cuanto a planeamiento, digamos, mas sin embargo, en ocasiones, como que nunca lo han hecho; entonces sí hay que guiarlas un poquito más.

Segunda pregunta

Investigadora: Sí, es diferente, es diferente. Entonces ¿qué significa para usted ser docente universitaria, teniendo en cuenta que su formación es Educación Preescolar?

Docente #3: Vea, ser docente universitaria es un compromiso, es un compromiso muy grande y genera mucho susto porque, digamos, no es que uno lo sepa todo ni que ellas no saben nada –igual tienen una base e ideas muy bonitas–, pero es un compromiso muy grande. Uno puede ir a observar muchachas y todo puede ser tan magnífico y tan bello, todo lo que hacen, hasta la manera en que hacen las cosas que uno dice “Guau, tengo que aprender de ellas”. En cambio, hay otras que sí hay que guiar un poquito más.

Tercera pregunta

Investigadora: Claro, claro. Yo estoy entendiendo. Y cuando a usted le dijeron que viniera a trabajar aquí en la Universidad, ¿qué se imaginó? “Bueno, ya no voy a ser docente o la niña con los niños, sino voy a ser docente para formar a otras para que sean buenas docentes”.

Docente #3: La primera vez que me llamaron me negué, dije que no, porque me generaba mucho susto. Fue cuando hicieron el cambio de planeamiento del MEP y era para ir a observar a las muchachas en cuanto a ese planeamiento, y yo no me sentía segura y entonces yo les dije que no, porque me daba mucho susto de...

Investigadora: ¿Susto de qué? ¿De quedarle mal a la Universidad o a las estudiantes?

Docente #3: Susto de quedarle mal a la Universidad y a las estudiantes, porque yo tenía que guiarlas en un planeamiento que estaba empezando y en el que yo también tenía muchas dudas. Entonces yo preferí decir que no.

Investigadora: ¿Eso fue hace muchos años?

Docente #3: Sí, hace como 4 años, me llamaron para un segundo periodo (segundo semestre). Después me llamaron el siguiente año en el primer semestre y ahí me empoderé, ahí dije que sí; pero igual venía con mucho susto porque es un compromiso muy grande. Ya la palabra lo dice: “estudiantes universitarias”, ¿verdad?; entonces es como ayudarles a terminar esa formación para llegar a ser docentes de preescolar. Y ese es un gran compromiso. Ahí me empoderé un poquito más y por lo menos ahí sí, un toque como la ayuda de las compañeras que lo que no sabía lo preguntaba. Igual hay cosillas que a veces uno se queda así, entonces lo que se hace es preguntar.

Investigadora: ¿A usted no le ha pasado? Es que yo lo digo por experiencia que a mí a veces me dicen “Es que usted trabaja con niños, ¿qué va a ir a hacer a la universidad?”.

Docente #3: No, no a mí no me ha pasado.

Investigadora: ¿No? A mí sí. “Usted, siendo maestra, ¿cómo va a ir a trabajar con niños a la universidad?”. “No, es que yo no voy a ir a trabajar con niños, voy a ir a formar a otras personas como yo para que trabajen con niños”. “Aaaah, ya entiendo”. Claro, es que la carrera de Educación Inicial se da en la Universidad; no es que salen así.

Docente #3: Pero a mí nunca me lo han preguntado.

Cuarta pregunta

Investigadora: O.K., muy bien. Ahora vamos a la otra pregunta. ¿Cuál es al menos una experiencia significativa para usted en el proceso de supervisión? Para que nos cuente un poquito, una experiencia que tenga en su memoria.

Docente #3: ¿Una experiencia significativa? No, digamos una vez una muchacha que tenía 25 niños, y hay maestras que se les dificulta el control de los niños. Y esa muchacha cuando yo llegué la maestra se fue, porque la estaba llamando la directora supuestamente y el control de grupo que tenía era algo maravilloso. Si ella veía que alguno empezaba a jugar ella le decía “Por favor. Ya conversamos cuál debe ser su conducta”, y el niño lo hacía.

Investigadora: ¿Y a usted le llamó eso muchísimo la atención? ¿Cómo había logrado eso en tan poco tiempo?

Docente #3: Es que eso es porque, digamos, no es lo mismo adquirir un grupo desde el inicio del curso lectivo a llegar... creo que era para un segundo semestre, cuando estamos en octubre y noviembre.

Investigadora: ¿Y usted le preguntó a ella?

Docente #3: Es que también con la maestra; yo ya había ido a observar a la maestra y eso me llamó la atención, porque a la maestra en algunas ocasiones se

le dificultaba el control del grupo. En cambio ella era como muy empoderada, no sé. Y de hecho yo le dije que eso me había llamado mucho la atención, pero ella dijo que ella no sabía por qué.

Investigadora: Es porque es curioso. Uno mira a la estudiante y se queda como observando cuáles son las características que ella tiene... Probablemente tenía algunas características: una persona muy organizada, muy disciplinada, que había visto a otras personas en ese proceso (a la mamá o una tía).

Docente #3: Espere, ya me acordé de otra. Esa era como... Tenía una situación muy peculiar a nivel familiar (la estudiante), porque a veces tienden a agarrarse de eso para decir o que no pueden o que necesitan un poco más de ayuda; algunas, no todas. Pero esa muchacha tenía una situación familiar muy muy delicada, que uno dice "Esta muchacha es para que su nivel de estrés y su rendimiento fueran como... que le afectaran más". Pero uno llegaba y era una maravilla desde que usted entraba al aula: todo era decorado en relación al tema de interés de los niños; todo, todo, todo era una belleza. Hasta en el más mínimo rincón usted encontraba un detalle de ella, y cuando empezaba a trabajar con los niños no veía tanto el interés como muchas lo suelen hacer, sino que era el contenido que tenía que hacer; pero todo era en relación a eso. Había unos temas que eran muy difíciles de complementar y ¿cómo lo hizo? No lo sé.

Investigadora: Ella logró la integración.

Docente #3: Era una maravilla, era algo maravilloso. A mí me fascinó ir a observar a la muchacha porque uno veía los materiales de los ambientes: "Uuuyyy ¿qué es esa belleza?", y le copia. Le decía: "Uuuy, qué material más bello, ¿por qué no me lo presta?".

Investigadora: ¡Qué interesante así!

Docente #3: Sí, son como esos picos que a veces hay muchachas que tienen situaciones de situaciones, y la de ella era compleja.

Investigadora: A pesar de eso se mostró con una habilidad, tiempo y disposición de poder trabajar.

Docente #3: Todo era bello, porque ese planteamiento –yo me acuerdo– era de jirafas; era una belleza en todo: los muebles, los bordes decorados con manchitas de jirafas... Todo.

Después fue la navidad, y con el tema de la navidad también fue algo como nunca antes visto.

Investigadora: Interesante, ¡qué dicha!

Docente #3: Hay de todo.

Cuarta pregunta

Investigadora: Hay de todo. La siguiente pregunta tiene que ver con la supervisión: ¿Qué significa para usted guiar y acompañar el proceso de aprendizaje? Y si lo puede ejemplificar mejor. ¿Qué significa “guiar y acompañar”? ¿Sabe por qué me surgió esta pregunta? Porque cuando les hice las preguntas...

Docente #3: ¿De la metodología?

Investigadora: Exacto, exactamente; un poco para ir viendo cuáles eran los criterios de ustedes surgió esta pregunta, que muchas de ustedes anotan que el proceso de supervisión tiene que ver con guiar y acompañar, ¿verdad? Entonces ¿qué significa para usted eso?

Docente #3: Es que uno tiene que estar como para ellas y aprovechar como el tiempo en horas de atención para que ellas vengan, aclaren sus dudas, y uno poder ir las viendo. Digamos como con planeamiento: “¿Lo podemos hacer así, o van bien? Yo modificaría esta actividad o modificaría esta otra”. Eso es, entonces, para mí guiarlas: dar esa guía y acompañamiento. Es estar con ellas ahí, que si tienen una situación, bueno, que sepan que uno las va a apoyar dentro del aula. Si hay situaciones dentro del aula, que algunas manejan muy bien a otras les da como cierto temor, verdad; entonces decirles “No, vamos bien, nada más tenga un poquito más de seguridad en sí misma. Puede hacer estas o estas actividades para ver cómo le resultan; si no, podemos cambiarlas por otras. Primero planeemos”. Entonces es como eso: ir las guiando en el proceso de práctica.

Investigadora: Y eso se presenta, digamos, es un vivo ejemplo de lo que hacemos en las supervisiones, ¿verdad? De acompañar y un poco guiar el proceso.

Docente #3: Y hay algunas que se ponen más tensas cuando uno llega; entonces lo que yo trato es decirles desde la primera observación que tienen que estar tranquilas, que yo no voy a llegar como una persona toda autoritaria; que ellas están empezando así como empezó uno, y que nadie es tan perfecto. Que siempre van a haber ciertas situaciones pero uno, conforme va pasando el tiempo, va viendo si funciona o no funciona. Pero solo con la experiencia.

Entonces que nada más me vean ahí como alguien que les va a ayudar a tener como ese proceso del nivel inicial, y ojalá que sea como el más positivo posible.

Investigadora: Entonces estás mencionando algo muy importante, como es la palabra “experiencia”. Acompañar y guiar en el proceso ¿por qué? Porque uno tiene como ese cúmulo o ese bagaje de experiencias que la pueden a ella ayudar, verdad.

Docente #3: Sí, sí. No es que uno lo sepa todo ni mucho menos; ya uno ya tiene sus añitos.

Investigadora: Y ya ha construido algo, y a partir de esa construcción le va permitiendo...

Docente #3: Le va a ayudar, sí. Porque ahora, recordando cuando me llamaron, yo dije “¿Qué voy a ir a hacer yo ahí?”.

Investigadora: “¿Aquí en la Universidad... como supervisora?”.

Docente #3: Sí, a supervisar. Pero vieras que cuando uno ya llega a supervisar uno se da cuenta y uno dice: “Mirá, si esto lo pudieron haber hecho de esta forma”. Entonces yo siento que la experiencia también ayuda.

Investigadora: Y ¿a usted no le pasa que a veces uno dice “Claro, esta persona no ha tenido la experiencia, entonces yo soy la que la tengo que guiar y acompañar, porque yo tengo ese bagaje. Lo que yo tengo es muy valioso porque ya tengo

muchos años recorridos, no solo por años sino por experiencias que uno va acumulando”? A algunos les parece como que no es importante; para mí es una de las cosas más valiosas, ¿verdad que sí?

Docente #3: Sí, exactamente. Ya uno sabe... Digamos, cuando uno empezó me imagino que fue igual: no sabía qué hacer en ciertas cosas. Igual ahora, pueden ser situaciones en las que los niños van cambiando, pero uno ya tiene como un poquito más de experiencia y sabe cómo actuar frente a eso.

Quinta pregunta

Investigadora: Bueno, yo tengo otra pregunta (me faltan 3 preguntas, así que no se asuste). ¿Qué entiende por “control” en el proceso de supervisión? Porque casualmente las compañeras supervisoras me mencionan que en ese proceso de supervisión tiene que haber control. ¿A qué se hace referencia cuando decimos “control”? ¿Qué significa o qué entiende usted por “control” en la supervisión?

Docente #3: ¿Control?

[Manifiesta que ella no lo puso en el papel que les di previo a esta conversación. Se muestra insegura respecto de lo que se le pregunta].

Investigadora: Cuando decimos “control”...

Docente #3: ¿En el proceso? A no ser que sea estar pendiente como de las muchachas, si de verdad llevan los documentos, si llevan planeamiento, este, su control de asistencia... Porque a veces pueden ser bandidas, porque no llegan y no le dicen a uno. Me imagino que puede ser por ese lado, digamos: que uno tenga como una idea de lo que deben de tener y lo que deben de estar haciendo.

Sexta pregunta

Investigadora: Y ¿qué entiende usted por “análisis y reflexión profunda” en el proceso de supervisión?

Docente #3: ¿Análisis y reflexión profunda?

Investigadora: Sí. Análisis y reflexión profunda en el proceso de supervisión.

Docente #3: ¿En el caso de la supervisora?

Investigadora: Sí, usted como supervisora. ¿Qué entiende cuando se le dice “Aaah, es que la supervisión es un proceso de reflexión profunda y análisis con la estudiante”?

Docente #3: Será cuando uno entrega algún documento o ampo...

Investigadora: ¿Usted comparte su experiencia de lo que usted sabe con la estudiante?

Docente #3: ¿Análisis y reflexión profunda? Es que a la hora de entregar, digamos, ciertos criterios uno tiene como que ahondar en por qué se está dando eso, por qué uno está diciendo eso y por qué, en caso de trabajos específicos, planeamientos o demás, en qué debemos cambiar y modificar. Pero no es como una imposición, sino que sea la misma estudiante que vea, digamos, las

situaciones, y que ella vaya como diciendo “Ay, mirá, sí tiene razón ella. Mejor se hace de esta otra forma o mejor se hubiera colocado o dicho de esta otra forma”. Es como llegar y analizar las situaciones, ya sean dentro del aula o con trabajos específicos.

Investigadora: ¿Se le ha presentado alguna situación que usted le diga “Vea, hágalo de esta forma por esto y esto”, y la estudiante como que no reflexiona y... ¡jajajaja! ¿Me lo puede compartir?

Docente #3: Sí [risa]. Vea, tal vez la muchacha creía como que lo sabía todo, y como que la docente que la supervisaba estaba equivocada siempre; entonces yo le decía: “Es que lo que estás desarrollando no es lo que se necesita trabajar”, y para ella sí lo era. Entonces era como... ¿cómo le dijera? Como que había que sentarse y explicarle con punto y coma qué era lo que tenía que hacer, porque era un contenido muy temático que no me lo estaba desarrollando como tenía que ser, y ella como que estaba ceñida en que no lo era. Sin embargo, como ya yo sabía más o menos cómo era ella también, yo le había pedido a otra compañera que también revisara lo que yo había revisado.

Investigadora: ¿Para usted sentirse más segura y tomar criterio de otra compañera?

Docente #3: Para ver si las dos teníamos el mismo criterio. Entonces ahí yo tenía más para decirle. Pero sí, esa muchacha siempre a todo lo que uno le decía, a ella no le gustaba que se le dijera que algo estaba erróneo. Porque igual cuando la fui a supervisar estaba ejecutando un movimiento locomotor de manera errónea, entonces yo llegué y le dije: “Mire, cuando se está trabajando (no me acuerdo cuál era, si el de brincar o el de saltar), cuando lo hacemos tiene que ser de esta...”.

Bueno, yo le expliqué cuál era la forma, porque ya uno sabe cómo se debe hacer. Entonces ella dijo “Qué extraño. Yo le pregunté a todo mundo y todo mundo me dijo que era así”. “Sí, pero ese movimiento no es así; lea la guía y ahí le dice, y vea lo que yo le estoy diciendo”. “Díay sí, voy a tener que leerla”. Entonces sí, a ella si le ha costado un poco más, porque...

Investigadora: Yo a veces me quedo pensando sobre esto que nosotros hacemos, y digo que la que labor que hacemos es muy importante, pero también tiene que haber como una apertura.

Docente #3: Sí.

Investigadora: Sí, una disposición y apertura de la estudiante a aprender.

Docente #3: Sí, exacto.

Investigadora: Porque si no quiere aprender de alguien que tiene la experiencia y que ya ha pasado por esos aros... Puede ser que uno se equivoque, y que muchas veces nos puede pasar; pero la verdad es casi imposible, porque, mire: Uno le dice “Hágalo así o experimente de esta forma”, pero la estudiante no quiere hacerlo, está como rígida, como cerrada...

Docente #3: Como no abierta y cerrada a las opiniones o sugerencias que uno le hace.

Sétima pregunta

Investigadora: Entonces sí, estoy de acuerdo en ese sentido con usted. Bueno, entonces en eso consiste un poco la reflexión y el análisis. Y voy a la última pregunta. ¿Cuál es el referente teórico que usted utiliza para orientar el proceso de supervisión de las estudiantes universitarias? No de los niños, de las estudiantes. O sea, saber lo que usted hace o cómo lo comunica es como ese referente teórico.

Docente #3: Yo había anotado que para mí era un poquito más constructivista, por decirlo así, porque yo no parto, digamos, de que yo soy la que lo sé todo, sino que yo sé que ellas han pasado por ciertos procesos y que por eso no han llegado al proceso de práctica. Entonces lo que hacemos es que, digamos, ellas vienen y yo las escucho, pero yo también yo les pregunto, les hago preguntas para que ellas se autorrespondan. No es como un dar...

Investigadora: Sí. El constructivismo.

Docente #3: Sí, ajá. Entonces qué se yo; les digo... Ahora esta vez había una muchacha que estaba trabajando un contenido ahí que era de "caminar", y puso que tenían que caminar como murciélagos; entonces cuando estábamos leyendo eso yo me quedé así como: "¿Ah? ¿Y los murciélagos caminan?". Entonces se me queda viendo así y me dice: "No". "Entonces ¿cómo lo vamos a hacer?". "Ay sí, ¿verdad? Hay que cambiarlo". Entonces yo le dije "Piense de otra forma cómo lo podría hacer". Nunca le di las respuestas, solo le hice preguntas sobre lo que ella estaba escribiendo. Entonces es más o menos como eso. No sé si me entendió.

Investigadora: Está muy bien, sí, sí. Es parte de lo que uno hace: sacar lo mejor que ellas tienen.

Docente #3: Exactamente.

Investigadora: Sacar lo mejor que ellas tienen para que vayan construyendo su bagaje de conocimientos con los niños. Porque son ellas las que van a trabajar con los niños.

Docente #3: Sí, yo lo que trato es de que cuando hay actividades que uno ve de que son muy amplias uno les dice “¿Cuánto tiempo tiene para esto?”. Entonces ellas dicen “Tanto”. Y yo les vuelvo a preguntar “Y ¿usted cree que les dé tiempo para ejecutarlas?”. Entonces ahí es cuando ellas... Igual uno les puede dar sugerencias de actividades, porque ya como que uno sabe cuáles. Pero yo les digo “No sé, a mí me parece que podría utilizar otras; no sé usted”. Entonces ellas dicen: “Profe, ¿y si hago tal cosa?”. “Ah, sí, me parece mejor”.

Investigadora: ¿Cómo hace usted ese tipo de acercamiento a la estudiante? ¿Lo hace por qué medios? ¿Por teléfono?

Docente #3: Digamos, utilizamos varios. Si ellas vienen lo hacemos por acá, a veces.

Investigadora: ¿En la oficina, aquí en “Atención a estudiantes”?

Docente #3: A veces de manera personal, a veces hacen preguntas por WhatsApp o envían cosas al correo, entonces uno les responde al correo. Pero yo también les pongo a veces –no siempre– que si necesitan cualquier cosa, que me pregunten.

Investigadora: Sí, yo pienso que la parte de presencia...

Docente #3: Es muy poca.

Investigadora: Es muy importante porque entonces uno le entiende mejor a la estudiante, qué le está queriendo decir.

Docente #3: Exactamente. Mas sin embargo, a veces no es tan presencial, sino por teléfono.

Investigadora: No, a veces no. Es más por WhatsApp o por correos. Ellas yo pienso que a veces desaprovechan en algunos momentos la atención a estudiantes.

Docente #3: Siempre.

Investigadora: Casi siempre.

Docente #3: Solo este semestre es el que yo siento que las muchachas sí lo aprovecharon porque nunca faltaron, siempre venían.

Investigadora: ¿Porque no estaban en las aulas?

Docente #3: No, igual cuando estuvieron en las aulas: cuando empezaron a entregar diagnósticos venían y cuando tenían dudas por la parte de planeamiento. Sobre todo una era la que más venía.

Investigadora: Bueno, eso sería. Muchas gracias, pasó la prueba.

Docente #3: Con susto [risas].

Investigadora: Muchas gracias, porque estos son aportes para lo que nosotros hacemos. Yo digo que nadie se da cuenta del valor de la supervisión, porque nosotros somos como esa conexión que hay entre la Universidad y el mercado laboral. Cómo guiamos esos procesos de las que están en formación y cómo guiarlas a que hagan un buen trabajo para que ellas se sientan bien, para que salgan bien preparadas, con su buen desarrollo profesional. Que la Universidad haya cumplido esa misión.

Docente #3: Esas expectativas de ser buenas profesionales.

Investigadora: Muchas gracias.

Docente #3: Muchas gracias a usted, investigadora.

Anexo #5

Entrevista Docente #4

Martes 13 de noviembre del 2018. Hora: 3:00 p.m.

Primera pregunta:

Investigadora: Bueno, muchas gracias por haber accedido a esta conversación conmigo. La primera pregunta que yo le quería hacer es profunda, pero es un poco relacionada con ¿qué significa para usted ser docente?

Docente #4: Bueno, en realidad para mí es como cumplir una misión para la cual siento que fui llamada desde muy pequeña. Soy hija de una docente, entonces tuve como desde edades tempranas esa inclinación; precisamente porque mi vida se desarrollaba casi en una escuela primaria porque desde muy pequeña, diay, mi mamá por su condición laboral a veces me tenía que dejar con ella en la escuela. Y desde ahí fui como relacionándome muchísimo con el ambiente docente, con los alumnos de mi mamá, con las demás docentes que trabajaban ahí en la institución... Y para mí aquello se convirtió más bien como parte de mi niñez. Ya después posteriormente, cuando tengo que elegir la carrera, pues algo de lo profundo me decía que estudiara Educación; pero mi mamá, por otro lado, me decía que no, que estudiara cualquier otra cosa menos Educación. Al final de cuentas, diay, me ganó la docencia. Y la verdad que, sí, para mí es una profesión pero también es como más un estilo de vida: ya se convirtió como en mi forma de ser, en mi esencia. Practicar la docencia con niños para mí fue una de las etapas más hermosas de mi vida, como profesional. Tuve la oportunidad desde muy temprano de participar con niños pequeños siendo estudiante, y posteriormente también como un proyecto personal de docencia. Para mí era como realizar todos

los ideales que tenía de un docente de educación preescolar y también de darle un seguimiento a través de la primaria. Ver como en vivo ese desarrollo y esa semillita que se planta en la educación preescolar, como darle seguimiento en la primaria. Entonces la docencia también se convirtió en mi proyecto de vida, en el sentido de que pude tener la oportunidad de desarrollar un proyecto educativo propio.

Investigadora: Qué interesante eso que usted fue armando un ideal desde que estaba incursionando en la educación; desde el momento en que llevaba los cursos usted fue haciendo como un proyecto de vida, una forma de hacerlo desde su visión, desde su manera de pensar, de ir construyendo aquello.

Docente #4: Claro, claro.

Investigadora: Interesante.

Docente #4: Y, no sé, después de cuando ya se cierra el ciclo de lo del proyecto personal, después la oportunidad aquí en la universidad, ¿verdad? Que es otro ámbito de la docencia que ahora estoy practicando, que es formar a las futuras docentes de educación preescolar. Eso también me ha traído como una evolución en ese quehacer docente: estamos, digamos, como en otro peldaño, verdad. Entonces si sumo como todo el recorrido es bien interesante, pero, sí, la docencia se ha convertido en parte de la vida.

Segunda pregunta:

Investigadora: Sí, en parte de su vida, en un estilo de vida. Con ello viene la otra pregunta: ¿qué significa para usted ser docente universitaria sabiendo usted que

cuenta con una educación preescolar? Sí, porque muchas personas se preguntan y me preguntan por ejemplo a mí en la calle: “Y usted ¿qué hace en la universidad, si usted da clases a los niños?”. Igual le lanzo a usted la pregunta.

Docente #4: Eso a mí me preguntan: “Y ¿dónde trabaja ahora?”. Y yo les digo “En la Universidad de Costa Rica”, y entonces me dicen “Y usted ¿qué hace ahí?”. Y yo: “Bueno, este, superviso prácticas de muchachas que están estudiando la carrera, visito centros infantiles y también doy cursos de la carrera”. Entonces como que, sí, la gente se sorprende cómo estamos ahora en un ámbito de educación superior, si en realidad nuestro trabajo lo que hace es educación infantil. Pero, bueno, ser profesora universitaria, como lo mencionaba antes, es como escalar en ese en esa dinámica de los diferentes ciclos educativos. Nuestra formación base es educación preescolar y tenemos toda la capacidad para desarrollar estrategias, metodologías con niños pequeños; y cuando uno tiene que trasladar ese conocimiento ya para trabajar con personas jóvenes y adultos jóvenes, pues sí, al principio para mí fue un poco complejo. Claro, porque nuestra manera de actuar, nuestra manera de comunicarnos, nuestra manera de desarrollar las estrategias pues tiene todo ese componente infantil que, de pronto, me daba como un poco de temor que todo eso floreciera en las clases de educación superior y que pensarán... ¿verdad? Precisamente por esa etiqueta que tenemos en educación preescolar, que todo el mundo nos ve como que solo jugamos, como que recortamos y jugamos con plasticina, y tenemos poca credibilidad con respecto a contenidos y a cómo nosotros podemos desarrollar las clases con las personas adultas. Entonces, bueno, creo... Precisamente hoy, en la clase que estaba dando en la mañana, surgió ese mismo comentario, verdad, porque tengo estudiantes de diferentes carreras de Secundaria, carrera de Primaria, carrera de Preescolar, y precisamente comentábamos eso: cómo pasar de una didáctica infantil a una didáctica en educación superior, verdad, que es bien complejo. Porque nosotros todo lo que hemos aprendido tenemos que fundamentarlo bien para que los futuros docentes tengan como esa solidez teórica

de qué implica ser un docente, qué implica trabajar con niños, qué implica trabajar con adolescentes. Y cómo también atender todo lo que tiene que ver con la parte curricular de contenidos pero también con las personas con las que estamos desempeñándonos. Pero, sí, esto es todo un reto, ser profesor universitario.

Investigadora: Sí, es todo un reto. Yo igual que usted; y como a uno no lo preparan para eso, ¿verdad?, es como eso: que uno tiene que ir haciéndose el camino y como experimentando un poquito y conversando y compartiendo lo que uno hace con los otros. Pero no es lo mismo, ¿verdad? Es completamente otro mundo. Es interesantísimo porque cuando yo llegué las primeras veces a los cursos eran: “Y ¿qué hace usted, profesora, siendo educadora infantil, dándonos clases a nosotros?”. Entonces era como un poco armarse de valentía y posicionarse desde la teoría, desde la práctica, cómo ir dándole forma a eso que uno quería ir construyendo en los cursos. Pero no es fácil [risa]. Sí, eso no es fácil.

Docente #4: Luego uno ya comienza como a hacer esas conexiones entre lo que la experiencia de trabajar con niños me ha dado, y lo que uno pretende como profesor universitario transmitirles a los estudiantes. No es que hagamos las mismas actividades que hacemos con los niños, sino que el enfoque está precisamente en sustentar esas actividades que nos funcionan para trabajar con los niños; entonces sí, ya ahí... Por eso toda la parte teórica, por eso toda la fundamentación, por eso este motivar a los muchachos para que indaguen, para que busquen, se preparen bien, ¿verdad?

Tercera pregunta:

Investigadora: Y un poco eso, ¿verdad?: como conocer la población, porque, como decía usted, no es lo mismo trabajar con la didáctica infantil a la didáctica universitaria, donde los y las estudiantes aprenden ya a un nivel distinto. Entonces sí hay que como un poco estudiar y actualizarse, definitivamente.

¿Usted me podría compartir una experiencia muy significativa? Aquellas experiencias que a usted la marcaron en este proceso de supervisión, que las tenga así de momento ahorita que le estoy preguntando. Así como una experiencia que usted diga “Le voy a contar esto”.

Docente #4: Bueno, la primera experiencia impactante fue la primera vez que me invitaron a ser supervisora de práctica profesional. En realidad como que la inducción fue muy muy superficial, verdad; igual no le dan a una como las pautas claras de qué significa ser una profesora supervisora. Sin embargo, bueno, yo creo que un poco la iluminación viene del sentido común de la práctica que uno ha realizado como docente y lo que uno espera de cómo debe ser un docente de educación preescolar.

Investigadora: Y vos que tenías experiencia en dirección.

Docente #4: También, si el perfil de lo que uno busca para atender a la niñez en realidad que eso tiene como mucho peso. Y sí, creo que eso me sirvió muchísimo: haber tenido la posibilidad de conocer desde los dos ámbitos –tanto desde el ámbito del desempeño con docente de educación preescolar, pero también en el ámbito de dirigir una institución–; entonces uno sabía bien cómo debería de manera ideal ser un docente de educación preescolar y cómo debería atender a la niñez, cómo desarrollar el programa, cómo trabajar con padres de familia... Y todo eso me permitió de alguna manera verdad realizar o desempeñarme como profesora supervisora.

Otras experiencias que me han marcado es cuando hemos tenido que supervisar fuera del ciclo de transición o materno infantil, que es cuando nos corresponde trabajar con niños menores de 3 años en una sala cuna, por ejemplo. Entonces, bueno, yo como docente supervisora también he tenido que prepararme y conocer el ambiente y cómo se trabaja con los niños de esas edades y, digamos, también

en las instituciones cuál es el rol que se sigue, cuáles son los intereses y cómo desarrollan la atención para esos niños. Y, por supuesto, ayudarle a las estudiantes para que se posicionen desde esas edades cómo ellas van a interpretar esa complejidad que se les presenta, al atender niños para los cuales no necesariamente están cien por ciento preparadas. Básicamente nos hemos instaurado solo en transición y en materno infantil, pero con la nueva política de atención a la primera infancia hemos tenido que emigrar también a conocer estos otros ámbitos del desarrollo.

Otra de las experiencias así que sí me llamaron mucho la atención también fue el ciclo pasado, que tuvimos una condición particular con una de las docentes colaboradoras donde, bueno, por el perfil de la colaboradora tuvimos –tanto la estudiante que tenía a cargo como yo– casi que trabajar solas, sin el apoyo de ella, porque más bien en lugar de ser un modelo nos representaba un antivale, por así decirlo. Una persona a la cual no deberíamos validar las prácticas que ella desarrollaba con la niñez, ni mucho menos las funciones que como docente ella gestaba; ni siquiera a nivel administrativo, porque de alguna manera ella desafiaba la autoridad de la dirección del centro infantil. Y situaciones que tuvimos que manejar a lo interno, sí, y de manera totalmente discreta tanto la estudiante como mi persona, para no crear más conflicto del que ya estaba. Y digo que me marca esta experiencia porque hubo una prevención con la estudiante: le ofrecimos un cambio y ella dijo que quería asumir ese reto; entonces mi condición fue “Yo la apoyo”, verdad. “Vamos juntas”. Y al final yo le dije: “Vamos a intentar hacer lo que podamos con lo que tenemos”, verdad. En este caso no podíamos cambiar a la docente colaboradora porque esa era su personalidad y su manera de desarrollar las clases, pero sí trabajamos casi que de manera independiente. En este caso lo que nosotros pretendemos desde las prácticas profesionales (que las llevemos a un ambiente positivo, a un ambiente que enriquezca lo que la formación que ellas recibieron en los cursos de la carrera) ahí no se cumplió. Entonces también, un poco aprendí de la fortaleza de algunas estudiantes y, sobre todo, nos enfocamos en el interés superior de esos niños; diay, que queríamos darle de alguna manera una atención más integral, que pudieran ellas tener esa oportunidad de ver que

existe otra forma de hacer las cosas en educación preescolar. Creo que al final de cuentas esa es la satisfacción. Por ello creo que es una experiencia que nos ha marcado.

Investigadora: Claro, es que yo lo veo así: en cada momento que nos toca supervisar es un nuevo encuentro a una realidad a veces conocida, a veces desconocida; y entonces tenemos que jugar con eso. Por eso tenemos que tener muy claro a lo que vamos, qué es lo que queremos; a la estudiante hacerle ver un poco, como decía usted, cuál es la realidad y un poco “¿Quiere enfrentar este reto?”, y vamos entonces por ahí. Es bien compleja la situación, cuando uno tiene ambientes desconocidos entonces la situación se hace más compleja, porque no conocemos esa realidad y la docente a veces no es como la persona que uno esperaría que fuera como colaboradora, sino a veces es una persona que es una barrera. Esas mismas situaciones que usted vive las vivo yo, y creo que todas, ¿verdad? Sí, definitivamente.

Docente #4: Y sobre todo, bueno, que en realidad uno cree que lo que vamos es a poner en práctica todas esas teorías y que vamos a desarrollar el planeamiento y que vamos a practicar todas esas estrategias didácticas que hemos aprendido a lo largo; y cuando usted llega se enfrenta a que no solamente es eso ser un docente, sino que implica toda la otra parte: que la parte humana, que la parte de personalidad con la gente que uno trabaja, la complejidad de los niños y las niñas que están en el aula, de los padres de familia... Es un abanico demasiado amplio como para poder controlar que todo se dé de manera fluida y positiva. Cuando a veces no es un docente colaborador el que obstaculiza el proceso, entonces son padres de familia o son situaciones de los mismos niños, ¿verdad? En realidad hay demasiada incertidumbre cuando uno introduce a las muchachas en cualquier ambiente de aula.

Investigadora: O dinámicas del aula. Por ejemplo, una estudiante me contaba que para salir a recreo, ella estaba en una institución en que los demás grupos tenían que pasar por el aula de ella y cruzarla toda para ir al patio; entonces ¿se imagina las implicaciones que tiene eso? Muchos niños pasando por el aula de ella para ir a recreo. Entonces sí hay que armarse de mucho valor y como ir buscando soluciones y estrategias. Y yo le dije: “¿Y usted ya lo había mirado antes de hacer su práctica ahí?” “Sí, profesora, yo asumí ese reto”. “Bueno, está bien. Sabemos a lo que va”.

Docente #4: Sí, correcto.

Cuarta pregunta:

Investigadora: En algunas de las conversaciones que tuve con las compañeras y que les pedí que me llenaran algunas preguntas, surgió algo muy interesante sobre el guiar y acompañar en el proceso de aprendizaje. Entonces mi pregunta es esta: ¿qué significa para usted guiar y acompañar el proceso de la estudiante en su práctica?

Docente #4: Bueno, es una pregunta existencial casi, porque sí yo lo veo como una guía y un acompañamiento pero además hay un componente que a mí en lo personal me interesa muchísimo, y es como la consigna que siempre utilizo con ellas cuando me toca ser la profesora supervisora. Yo les digo: “Bueno, estamos en la etapa de construir la identidad profesional. Aquí se le van a mover a usted todas sus emociones y todas sus expectativas”, porque ellas llegan con ideales a los centros infantiles a que las docentes colaboradoras les colaboren. Ellas lo principal es que los niños las acepten, ¿verdad? Entonces hay toda una serie de emociones, de situaciones que muchas veces uno acompaña y guía pero también tiene que cuestionarles a ellas, para que solitas aprendan a encontrarse y a buscar soluciones para convertirse en esa docente.

Igualmente, tanto la docente colaboradora como nosotras de supervisoras somos modelos para las muchachas; a veces ellas quieren hacerse como la docente colaboradora y definitivamente no, verdad. Entonces esa es como mi inquietud y es en lo que más me enfoco cuando me toca ser supervisora, verdad. Cuando se hace la retroalimentación después de cada una de las sesiones donde nosotras las supervisamos, conversamos con ellas, pues a mí lo que me interesa muchísimo es esto: que mi guía tanto teórica como emocional les permita a ellas ser ellas mismas como las futuras docentes que se van a desempeñar. Es como eso a lo que yo le apunto. Obviamente sí, si hay debilidades teóricas en ellas, buscamos alternativas, hacer más lecturas sobre alguna dinámica específica de los niños o alguna condición. Igual en algunas ocasiones ahí mismo, si es posible, uno les da un acompañamiento, a veces hasta intervención por alguna situación, sobre todo aprehensiva. Si ellas van a cometer algún error en el que expongan a los niños, pues uno inmediatamente –si es el día en que uno está– pues uno les hace algún gesto o hasta, ¿verdad?, les habla: “Chicas, fulanita, tal cosa... Permítame un momento y lo hacemos juntas; la voy a acompañar en esta actividad o en esto”, verdad. O igual a veces hasta soy la asistente de ellas en alguna situación que uno sabe ya previamente que solas no van a poder, que necesitan la ayuda; y si la docente colaboradora en ese momento no está atenta, pues eso también es parte de la función que yo realizo a la hora de hacer el día.

Quinta pregunta:

Investigadora: Sí, esas fueron dos de las principales palabras que surgieron en esas conversaciones que hemos tenido: “guiar” y “acompañar”. Sí, pero tenemos esa claridad de qué es eso y usted lo acaba de aclarar. Muy bien.

Vieras que también surgió la duda sobre el control; entonces ¿qué entiende usted por “control” en el proceso de supervisión? Algunas de las compañeras anotan “La supervisión es como un control”; tal vez no es usted, pero sí tal vez le llamo un poco a decirme qué entiende usted por “control” en el proceso de supervisión.

Docente #4: Bueno, a mí la palabra “control” como que me lleva a que estoy casi que no dando autonomía y libertad; y si de alguna manera yo como profesora supervisora me abuso de alguna forma en el control, entonces estoy echando a perder lo que hablé antes del acompañamiento y de la guía e identidad profesional que yo necesito o que yo promuevo que ellas desarrollen. Entonces en ese sentido para mí un poco el control va más en asuntos como de tipo sumativo o de obstaculizar de alguna manera lo que ellas hacen. Para mí el control lo vería un poco más como en el asunto de que les puedo controlar la asistencia al centro infantil, puedo controlar que ellas sean respetuosas con la docente colaboradora, que atiendan el horario de la institución. Les puedo controlar que participen de las actividades extracurriculares, que asistan los niños a clases, que le den seguimiento igual a las recomendaciones que uno como docente colaborador les da. Esa es la forma mía como de controlar, verdad. Que lo que quizás hablamos en la supervisión anterior yo tengo una evidencia en la siguiente de que esa observación fue acogida: que la muchacha o el muchacho buscaron una opción de cómo mejorar esa situación. Creo que sería como parte del control que yo ejerzo con ellos más que imponer de alguna manera, diay, una relación de poder; yo como profesora supervisora es lo que no ejerzo. No es una relación de poder; siempre ya cuando ellas terminan el proceso en la práctica 2, mi cierre es: “Bienvenidas, colegas”, para que ellas se sientan que están en una condición horizontal. Ya no es eso del vertical de que “Yo soy la profe”. Y ellas, es verdad, cuando estamos en práctica yo trato de que la relación sea un poco más cercana, verdad. Que se sientan seguras.

Quinta pregunta:

Investigadora: Muy importante eso que dice, porque yo le comentaba ayer a Teresita que esto también ha sido difícil: esta construcción de nosotras de ser supervisoras, porque en ningún momento nos han entrenado. Y usted muchas veces lo ha dicho y yo lo reafirmo: nunca se nos entrenó para ser supervisoras y

nadie nos dijo: “Miren, hágalo así o asá”. Y tal vez eso hubiera sido no tan beneficioso, porque hubiera sido una figura un poco de autoridad para imponer ciertas actitudes que nosotros de por sí no tenemos o no queremos hacer, ¿verdad? Entonces sí, esta palabra de “control” sale a relucir en las conversaciones.

Ahora yo quería conversar. Me quedan dos preguntas nada más. ¿Qué entiende usted por “análisis y reflexión profunda” en el proceso de supervisión –que es una de las respuestas que dan algunas de ustedes–?

Docente #4: Bueno, yo creo que eso debería ser una constante en el ejercicio de ejercer la supervisión y de ser supervisada, ¿verdad? Porque aquí no solamente cuenta mi postura como profe supervisora, sino de la persona que está siendo supervisada por mí de alguna manera. Siento como que esa reflexión la hacemos constantemente: yo reflexiono sobre la propuesta didáctica que hace la estudiante, de cómo el grupo responde, de cómo ella analizó e hizo una lectura previa en el diagnóstico de ese grupo de niños de las necesidades, de cómo abordar los contenidos, verdad. Eso es, digamos, una parte del análisis. Posteriormente también la reflexión de cómo te sentiste, cómo lo hiciste, qué conexión hubo entre lo que planeaste, lo que hiciste y la respuesta de los niños. ¿Por qué? Porque muchas veces también a mí me gusta generar... No que se equivoquen, sino que ellas aprendan a que, si hubo algo que no les salió como lo habían planeado, tengan esa capacidad de reflexionar y decir “Sí, profe, si tal vez hubiera seguido la recomendación que usted me había dado o lo que habíamos hablado previamente, quizás sí”. Y al final de cada supervisión yo siempre les dejo así como una notita, y verbalmente les digo cada día al final que hagan una pequeña autoevaluación de su día. De lo positivo primero, y de lo que no salió tal vez como quería también, por qué y qué pudo generar esa situación.

Investigadora: Cómo podríamos mejorar en la próxima.

Docente #4: Sí, exacto. Digamos, entonces esa reflexión y ese análisis lo hacemos a través de la autoevaluación de cada situación, cómo la podemos... ¿verdad? Aparte de que en las crónicas yo trato como de que no sean la copia del día anterior, porque a veces se convierte en...

Investigadora: Una descripción.

Docente #4: Exactamente. Recibimos y rarará, pero no hay una riqueza, no hay una riqueza. Entonces no puedo creer que todos los días es maravilloso este asunto, y que todos los días la docente colaboradora... Sobre todo cuando está en el proceso de observación, yo no me creo esa historia de que todo es maravilloso o todo lindísimo. O sea, entonces cada vez que ellas anotan algo ahí, que dígame ¿cómo usted analizaría esta situación y cómo usted podría de manera proactiva usted mejorar esta situación? O ¿cómo usted lo haría? ¿Cómo uno lo haría? Es parte del ejercicio.

Sexta pregunta:

Investigadora: Yo le apunto a eso un poco, casi que le apuntamos todas las supervisoras un poco a esa reflexión y a ese análisis que implica este proceso de pasar de ser estudiante y llevar cursos que a veces están muy dispersos, a enfrentarse a una realidad práctica educativa en donde a veces les fallan un poco los miedos, la parte teórica; a veces tienen que enfrentarse con situaciones muy complicadas y muy difíciles donde ellas tienen que empezar a hacer un poco: “¿Estoy ubicada? ¿Me siento bien? ¿Lo puedo hacer? ¿Soy valiente? ¿Pido ayuda?”. Es un poco eso: conocimiento de sí mismo, de lo que quiero ser.

Ahora viene la otra pregunta, que es la final: ¿cuál es el referente teórico que usted utiliza para orientar el proceso de supervisión de las estudiantes universitarias, sobre qué es lo que hace y cómo lo hace o cómo lo comunica? O ¿cuál es el referente teórico? (No con los niños, con la estudiante de práctica). Un poco como para aclarar.

Docente #4: Bueno, como referente teórico, este, he hecho algunas lecturas en lo personal de lo que implica ser un docente practicante. Las compañeras Milagro y Alicia tienen un artículo científico que habla sobre las prácticas profesionales y lo que es un profesor supervisor, pues un poco analizando la dinámica de otros compañeros y compañeras de aquí de la sede. Y, bueno, ahora exactamente no recuerdo la autora, pero ella... He leído en Colombia cómo desarrollan las prácticas profesionales, las cuales son diferentes a la que nosotros hacemos. Que de pronto uno también se cuestiona si lo que estamos haciendo nosotros y los momentos en que están posicionadas las prácticas profesionales son lo más pertinente, verdad, o si cumplen con ese propósito que es acercarlas a ellas al ambiente laboral. Pero básicamente sí, los referentes teóricos los he buscado personalmente; o cuando me ha tocado también asumir el seminario de Experiencia Profesional he leído también a Maturana, también un poco para hacer reflexiones, verdad. Sobre todo en la percepción o en los prejuicios con que a veces llegan los muchachos a trabajar o a enfrentarse a un grupo.

Investigadora: Un poco sobre la comunicación con Maturana, de cómo aprenden los niños.

Docente #4: Sí. El libro El árbol del conocimiento, creo que así se llama. De ese libro tenía varias lecturas que me llaman la atención y que también lo comparto con las estudiantes, Pero sí básicamente por ahí andan, y las conversaciones verbales que tenemos nosotras mismas en los diferentes espacios de reflexión en

las reuniones de cátedra y lo que la compañera dice que les pasó; cómo solucionamos también los problemas son parte como de los ejercicios que normalmente hacemos. Yo asumo y aprendo de lo que ustedes mismas comparten.

Investigadora: Sí, lo que compartimos entre todas es un conocimiento que no está dado, sino que construimos cada semestre, pienso yo un poco eso.

Docente #4: Y también nos quedan como residuos o secuelas de las prácticas que hicimos nosotras cuando fuimos estudiantes, y eso también nos marca.

Investigadora: ¿Verdad que sí?

Docente #4: De cómo nos trataron de cómo nos evaluaron, y eso también nos marca elementos para construir o para mejorar lo que también nosotras somos.

Investigadora: Lo que vivimos. Yo reflexionaba con Teresita y con las otras compañeras, y Teresita me hacía hincapié en el asunto de la psicología. Yo le apunto también a aquellas cosas pedagógicas que nosotros hacemos, ¿cómo le explico? Como que no sabemos que lo podemos hacer, así como un conocimiento que está ahí, implícito o guardado, y que sale a la luz cuando lo necesitamos, verdad. Es un poco eso. Yo le apunto mucho a eso: un poco de psicología y un poco a veces desde la pedagogía y un poco de artículos y a otras personas que tienen experiencia.

Docente #4: Sí. Sí, ahora me acabo de acordar también que por otras cuestiones ahí me leí la política educativa. En la política educativa se definen los perfiles de

los profesionales de educación; entonces eso también nutre un poco, ya de manera más contextualizada en nuestro medio, qué es lo que se espera desde el Ministerio de Educación Pública para un docente. Igual en el programa de estudios de Preescolar viene el perfil del docente; entonces eso también nos...

Investigadora: Nos alimenta.

Docente: Y nos guía y nos da una visión que a veces no compartimos cien por ciento, pero que es parte de lo que tenemos y que tenemos que asumirlo como un reto.

Investigadora: Muchas gracias. Hemos finalizado esta conversación.

Anexo #6

Entrevista a la docente #5

Fecha: 12 de noviembre del 2018

Primera pregunta

Investigadora: Bueno, vamos a empezar, profesora. Muchas gracias por haber venido, por acompañarme. No se sienta intimidada con estos aparatos, porque es una conversación lo que hacemos. Primeramente yo quería preguntarle ¿qué significa para usted ser docente? Una pregunta... ajá.

Docente #5: Una pregunta muy profunda.

Investigadora: ¿Verdad?

Docente #5: Sí. Bueno, primero que nada ser docente fue una decisión, porque fue como definir qué realmente quería yo para mi vida, y realmente inconscientemente todo me tiraba a la docencia, cualquier cosa. Yo busqué montones de carreras, estuve hasta en construcción y todo lo demás, pero al final siempre me llamaban la atención los niños, y dije "No, yo quiero trabajar en la enseñanza". Cuando soy docente, el ser docente es una responsabilidad muy grande porque implica guiar; tengo que en mis manos moldear. Es que yo siento que la docencia es una responsabilidad tan grande: en mis manos pasan, no hablemos de los muchachos, lo más tierno de los seres humanos que son los

niños. Entonces para mí es una gran preocupación, para mí una gran responsabilidad y para mí una gran tarea, bastante compleja y ardua.

Segunda pregunta

Investigadora: O.K., muy bien. Y en este caso, ¿qué significa para usted ser docente universitaria, teniendo en cuenta que su formación es en Educación Preescolar? Voy a repetírsela: ¿qué significa para usted ser docente universitaria teniendo en cuenta que su formación es en educación preescolar?

Docente #5: Bueno, fueron muchos años desarrollándome como docente de educación preescolar y en esa función con la niñez; sin embargo, cuando me hacen el llamado o la invitación para venir a la universidad, uno queda como en shock y uno dice “¿Cómo yo voy a ir a la universidad si uno siempre ha pensado que quien está en la universidad es una persona con una gran capacidad, es una persona con un nivel muy elevado?”, ¿verdad? Empezando por ahí. Más que mi proceso formativo... Para mí mis profesoras fueron realmente como modelos en ese sentido. Entonces, venir a cumplir una función docente universitaria decía yo “¿Qué puedo yo aportar a los nuevos profesionales educativos?”, verdad. Sin embargo, ha sido un reto, ha sido incertidumbre, inseguridad, compromiso digamos, porque hay que prepararse, estar siempre... Aunque uno tenga el conocimiento de todo el desarrollo de preescolar, la enseñanza universitaria es completamente diferente; entonces uno tiene que estar muy bien ubicado en que una cosa es el trabajo con los niños, ¿verdad?, que tiene unos parámetros, unos lineamientos diferentes y una cosa es la docencia universitaria: son unos parámetros con mayores niveles de exigencia. No diría “mayores niveles de exigencia” porque en este preescolar son demasiados; es como... Ay, no sé cómo explicarlo. Es un trabajo complejo, de compromiso, de orientación, de modelo; así la palabra “maestro” es un modelo, ¿verdad? Es ser modelo.

Investigadora: Sí, es ser modelo.

Docente #5: Realmente uno, dentro de lo que está aquí en la universidad, los estudiantes siempre andan buscando... Y me hacen gracia, porque de acuerdo a su experiencia ellos le marcan a uno mucho, y en mi caso particular siempre me han dicho: "Profe, con su experiencia, usted que está en tal parte y hace esto", y me hacen cuestionamientos, exactamente cuestionamientos desde la práctica. Entonces, en mi caso me ha servido la parte de docencia en el MEP para venir a dar algunos insumos que los estudiantes cuestionan; entonces ha sido un empoderamiento desde ese sentido.

Investigadora: Pareciera como que la riqueza de la experiencia que se ha cosechado en el preescolar se puede... puede ser un insumo, ¿verdad?

Docente #5: Claro.

Investigadora: Muy valioso, como usted lo dice, para enfrentar los retos de la docencia universitaria.

Docente #5: Exactamente.

Investigadora: Pareciera como que...

Docente #5: Porque eso es propiedad para referirnos a tal o cual situación. No es solamente teórica, porque está toda la fundamentación teórica que la encontramos en los libros, etcétera; información por todas partes, pero la experiencia individual

cada uno la resuelve en diferente manera. Entonces eso es un parámetro que le permite al estudiante comparar mi experiencia con otros profesores, y ahí va haciendo su propia construcción, de alguna manera.

Tercera pregunta

Investigadora: Claro, y es exactamente, eh, ¿cuál es al menos una experiencia que usted haya tenido muy significativa en el proceso de supervisión, que usted recuerde? Podemos pensarla ahí un poquito.

Docente #5: Bueno, cuando me habla de “experiencia muy significativa” ¿se refiere a aspectos metodológicos? ¿O quiere de la relación con las muchachas, o que...? Digamos, cada circunstancia es una experiencia única; entonces yo no podría decir que la más significativa sea esta o la otra, porque cada una es particular y cada experiencia en el proceso de práctica tiene sus riquezas y sus dolores, por decirlo de alguna forma. Pero experiencias significativas en general podrían ser... Podríamos decir que es cuando uno ve a las muchachas empoderarse y realmente asumir su propio rol docente, que a veces viene a ser un “golpe” con la docente que tienen como modelo, o la docente colaboradora. Pero me acuerdo una estudiante...

Investigadora: Esa, esa, esa estudiante.

Docente #5: Una estudiante que llegó a un centro educativo, digamos, normal, con una buena docente, verdad...

Investigadora: ¿De modelo, colaboradora?

Docente #5: Sí, pero al final se empezó a desarrollar toda una rivalidad de celos por parte de la docente colaboradora por la docente practicante.

Investigadora: A mí me pasó exactamente lo mismo, y nunca lo olvido. Yo no sé por qué se me quedó tan grabada.

Docente #5: Pero es un cambio, porque ¿sabe dónde lo ve uno? En el comportamiento de los niños. Cómo los niños enganchan con una persona dinámica, creativa, dedicada, innovadora...

Investigadora: Amorosa, cariñosa...

Docente #5: Con límites.

Investigadora: ¿Verdad?

Docente #5: Porque los niños necesitan estructuras, todo niño necesita estructura, y le da seguridad al niño. Y la maestra puede ser lo que quiera, pero eso habla de la personalidad de la muchacha, verdad. Yo creo que parte de ser un buen maestro de la educación preescolar o una buena docente es que la persona me vea... Porque no todas las personas tenemos las mismas habilidades emocionales para hacerle frente a un... ¿verdad? También, y en contraposición a esto...

Investigadora: Y esa rivalidad, ¿qué sucedió ahí?

Docente #5: La maestra enojada completamente, porque el grupo se había inclinado hacia ella, y ellos ya no querían estar con la docente colaboradora.

Investigadora: Y en ese momento ¿cómo lo manejaste?

Docente #5: Digamos, nosotros...

Investigadora: ¿Cómo resolviste esa situación tan...?

Docente #5: La ventaja es que como ya venía el cierre empezamos a marcar todo lo que significaba el cierre; entonces eso nos ayudó, y la muchacha al final... La docente tampoco fue como que se puso a hacer cosas en negativo con la muchacha, pero sí se le sentía constantemente la anulación: buscaba como joder a la muchacha, desvalorizar lo que hacía, a sabiendas de que estaba realizando un excelente trabajo. Pero el proceso, como ya estábamos culminando y al empezar a hacer las actividades de cierre, minimizó el impacto, verdad.

Investigadora: Por dicha.

Docente #5: Por dicha. Pero sí se pierde... Cuando las muchachas son muy buenas y la docente no está muy bien empoderada empieza a darse un pequeño roce, muy sutil a veces, pero sí se da, ¿verdad? Pero si la docente es muy empoderada y también es igual de creativa e innovadora que la docente practicante, más bien las dos están como de tú a tú.

Investigadora: O a veces hay casos que la docente colaboradora dice: “He aprendido muchísimo de la estudiante, me ha traído unas ideas lindísimas, muy creativas”. Se refresca, hay una compatibilidad entre ellas como en un trabajo en equipo; entonces es muy rico ver eso.

Docente #5: Claro, también es una experiencia muy linda. Y también están las experiencias sumamente negativas, como casos que hemos... de una estudiante excelente, verdad, de la universidad y con una situación emocional sumamente difícil que afecta el proceso de práctica, verdad. Que fue la vez que llegó la asesora y se nos hizo aquel temor y el tanate, verdad. Esas cosas también lo dejan a uno mal, porque son situaciones que tras que como docentes supervisoras estamos dando la cara en una institución, ¿verdad?; y siempre que uno va a presentar a una muchacha siempre las exigencias son “Me trae la mejor”.

Investigadora: Eso. “Me trae la mejor”.

Docente #5: Y que a veces no cumplamos con esas expectativas por circunstancias. Aquí era una situación emocional de la muchacha, pero sí puede afectar y traer consecuencias muy serias porque, ya cuando interviene también el MEP viendo el trabajo que está haciendo la universidad, es delicado.

Investigadora: Sí, y también es delicado, por ejemplo, cuando no hay una entidad que rige, no sé, como unos parámetros de donde tomarse o de donde acogerse. Si es una institución semiprivada o privada o pública, no sabe uno cuáles son las realidades curriculares que vive esa institución para uno. Por ejemplo, el caso de una institución por ahí que a veces no está como tan claro qué es lo que se pretende lograr con el niño.

Docente #5: Claro, eso. Esas dificultades fuimos minimizándolas, digamos; como yo ya tengo ratillo de estar supervisando práctica, las últimas experiencias vimos muchas situaciones a niveles institucionales porque no se cumplían los requerimientos propios del seminario, o la misma estudiante no llevaba a cabalidad todo; y optamos el semestre anterior que se hizo el consentimiento para las instituciones. Entonces ese documento vino a alivianar, porque lo hicimos en práctica un semestre y dio como resultado todos utilizando la misma información. Ese documento vino a marcar una ayuda porque permitió establecer algunos lineamientos que se esperaban de la docente colaboradora, de la institución y de la estudiante y de la misma universidad, porque ahí están las responsabilidades de todos. Entonces eso nos ayudó mucho; yo siento que cuando metimos ese instrumento...

Investigadora: Ese instrumento yo no lo conozco.

Docente #5: Ese Helvetia lo puso ahora al final; ¿ella no lo puso también?

Investigadora: El que puso fue el consentimiento informado, este que está aquí.

Docente #5: El de la U sí, pero ese lo hicimos nosotros en la práctica. Fue el que yo se lo mandé a Helvetia porque lo habíamos... teníamos muchas fallas, y una vez comentando la colega y yo, que éramos las que trabajamos en los seminarios, decíamos "No". Entonces yo un día le dije: "Yo cogí el de la U y le metí todo lo de práctica, fijo", y entonces yo se lo había dado a ella. Entonces ahora, cuando Helvetia asume el curso, yo le dije: "Está este documento"; entonces se lo mandé a ella. Pero sí, ese documento porque tuvimos algunas experiencias que no cumplían y seguíamos dándole chance, chance y chance en detrimento del propio proceso de los niños; y con el documento de una vez los cortamos.

Investigadora: Sí, marcamos las pautas para empezar una buena experiencia desde el principio.

Docente #5: Nos ayudó mucho.

Cuarta pregunta

Investigadora: Muy bien. ¿Qué significa para usted cuando usted dice “guiar y acompañar el proceso de supervisión”? Si me podría ejemplificar o, no sé, si tiene alguna idea por ahí de cómo poder ejemplificar el proceso de guiar y acompañar en la supervisión a la estudiante.

Docente #5: Bueno, en primera instancia la práctica es una labor propia de la docente, de la estudiante y es realmente la forma en como la universidad tiende a acreditar que ella está en las condiciones óptimas para ejercer una profesión en enseñanza en el trabajo con la niñez. Entonces esta compañera... Qué complejo, porque para poder acompañar a una estudiante debe establecerse un lazo estrecho entre la estudiante y la supervisora; tiene que haber, para mí, digamos... Tiene grandes fallas el proceso de práctica es porque a veces no hay empatía entre la supervisora y la estudiante; entonces eso a veces pone barreras o, en caso –te voy a comentar con experiencias y casos–, yo tuve la experiencia de una estudiante que no hablaba absolutamente nada, y yo la llamaba y me decía “Qué raro que no viene a supervisar”; y vino la semana antes de entregar el planeamiento. Entonces imagínese qué acompañamiento le puede dar uno a ella. Y después ella me hace ver que ella me tenía miedo.

Investigadora: No solo eso; se hacía acompañar de otras personas para que hablaran por ella.

Docente #5: Exactamente. Entonces...

Investigadora: No sabíamos en realidad qué era lo que estaba pasando en ella.

Docente #5: Entonces uno no puede dar por sentado... Yo creo que eso sería importante en el proceso de práctica: buscar un encuentro de sensibilización entre la docente supervisora y la estudiante, porque los procesos de práctica ¿cómo empiezan? "Este es su supervisor y papapapá". ¿Verdad que es así?

Investigadora: En la lectura de toda la rigidez que implica el proceso de práctica, no es un proceso solo de ser; es de cercanía y de presencia de quién es usted, y qué...

Docente #5: Y las demandas, y qué me gusta y cómo soy yo. Entonces las estudiantes pueden ver... Digamos, no todas somos agraciadas; y uno podría ver eso, y a veces por apariencia nos vamos y enganchamos y nos hacemos prejuicios, digamos. Y hasta uno como docente también: uno ve a la estudiante y hace prejuicios que pueden ir en detrimento de los procesos de practicante.

Investigadora: Y a mí me pasó hace como un semestre atrás: yo tenía una estudiante por ahí; ella es una estudiante como... Es una percepción que yo tengo, como un poco que divaga, como... no la hallo como muy presente; pero yo estoy haciendo un juicio de valor sobre ella. Entonces me vengo en la primera práctica y me llevo una sorpresa con ella a la hora de redactar: una redacción de

aquellas crónicas... Era una narración rica, que yo me consumía en aquella narración, que yo no deseaba salir del kínder leyendo las crónicas de ella y viendo los materiales y viendo su actitud con los niños. Entonces yo me dije: “Esta chica no fue que me engañó, yo me dejé engañar”. Ahí yo comprendí eso, verdad; eso a lo que estás haciendo referencia, que a veces uno se deja engañar por las apariencias, y eso me pasó.

Docente #5: Exacto, tener en cuenta que eso va a obstaculizar el proceso de ella, de acompañamiento y guía. Entonces ¿cómo la voy a acompañar, si no tenemos una relación adecuada como personas?

Investigadora: O la estoy, verdad, etiquetando o la estoy marcando en algunas cosas, y ella está tratando de hacer su propia construcción y formación.

Docente #5: Bueno, esas hablan de empoderamiento, pero hay otras que no están empoderadas y tampoco buscan la ayuda.

Investigadora: Era lo que yo comentaba con Helvetia la vez pasada, que yo le decía: “Uno le brinda el espacio y la acompaña, y ¿qué pasa si ella no está abierta a recibir?”.

Docente #5: Y hay unas que no están abiertas. Por eso yo digo: es tan importante... Digamos, obvio que en la universidad no va a dar ese chance de escoger que esa personalidad, y que esto y que lo otro. No se puede.

Investigadora: Sí, aquí habemos de todo.

Docente #5: Y como seres humanos debemos de ser tolerantes y poder asumir de todos algo, ¿verdad? Independientemente de las características. Pero yo siento que sí hace falta hacer ese clic entre supervisora y la estudiante. Uno puede analizar todo el proceso de práctica, de seminario y todo, la primera clase y la segunda hacer un trabajo de sensibilización, verdad, donde podamos encontrarnos con, este... Pero ¿qué pasa a veces también con la universidad? No tenemos asignado, y tenemos que buscar, y ya le tocó, y vámonos; y a veces los procesos se vuelven en algo atropellado; entonces nada más asumimos y punto. Pero yo siento que sí sería mucho más rico porque la persona podría tener más confianza en acercarse. Y me he dado cuenta también porque algunas estudiantes me han dicho: “Profe, es que usted es como muy exigente, pero cuando uno habla con usted ya uno ve que no es así”. Y la gente puede decir “Es que esa profe es muy exigente”, y dicen “Pero es que usted no acompaña y le dice a uno: “¿Ves?”, cuando uno...”. Y ya comienzan a acercarse más y como buscarlo. Bueno, como ahora que me correspondió una muchacha que fue la que me eligió a mí, con la condición.

Investigadora: Ah sí, con la condición.

Docente #5: Y para mí al principio también, yo iba con miedo, porque decía: “¿Yo por qué voy a acompañar a esa muchacha? Yo no puedo llevarme solamente porque yo no voy a ver nada solamente de psicología con ella, yo voy a supervisar la práctica”, verdad, por el lado con la otra formación mía. Pero viera que el resultado ha sido muy agradable.

Quinta pregunta

Investigadora: Esa es una de las preguntas que estaban ahí pero más que me llama la atención: ¿usted cree que la psicología le ha aportado a este proceso de supervisión, al acompañamiento?

Docente #5: Te marco algo, investigadora; algo curioso te voy a marcar: Yo creo que esto es algo personal; digamos, ese proceso de supervisión es un proceso de desarrollo desde mi perspectiva, porque yo no soy la misma docente que empezó a supervisar el primer año aquí. Y sí, exactamente.

Investigadora: Vamos cambiando, vamos evolucionando cuando se descubre algo.

Docente #5: Yo siento que... yo digo: "Pobrecitas las primeras muchachas que yo supervisé", verdad; y tal vez por los temores, las inseguridades y la inexperiencia uno decía "No me da chance".

Investigadora: ¿Quiénes nos enseñaban a ser supervisoras?

Docente #5: Nadie, aquí nadie le dice a uno nada, verdad; ni compartir los instrumentos ni... Te entregan el programa y vámonos.

Investigadora: "Usted tiene que buscar el centro y váyase a buscar a los directores y váyase a supervisar; ese es su trabajo".

Docente #5: Exacto, entonces yo digo: a lo largo de la experiencia, digamos, yo no puedo decir solo la psicología a mí me ha venido a ayudar como ser humano, como persona, como profesional...

Investigadora: Para ayudar a otros.

Docente #5: Exactamente, hacer una sensibilización mayor en mi quehacer profesional. Pero en sí yo creo que la supervisión es un proceso de mejoramiento, de desarrollo personal. Vamos semestre a semestre; no solamente que aplico los mismos instrumentos que...

Investigadora: Para mí es de crecimiento personal.

Docente #5: Es de crecimiento personal porque me ha hecho, me ha sensibilizado al darme cuenta que, incluso a lo largo de esos tantos años de experiencia, me ha ayudado a darme cuenta cuándo debo exigir más y cuándo puedo esperarme un poquito más. Porque al principio no, al principio o daba todo por darlo o exigía mucho, porque tenía que cumplir con una serie de parámetros. Pero ahora el acompañamiento y la experiencia me permiten darme cuenta que hay personas que necesitan un poco más de ayuda que otras.

Investigadora: Exacto, eso así es.

Docente #5: En ese sentido...

Investigadora: Y esa es como parte de la observación que uno hace de la estudiante, porque eso hasta también, porque estudiaron a la estudiante.

Docente #5: Y hay un aspecto, investigadora, hay un ideal de docente de preescolar y yo lo tengo, y yo digo: “Qué lindo, todas las aulas con este tipo de docente”, verdad; pero los insumos que tenemos como estudiantes no todas tenemos ese parámetro, verdad. Entonces parte de este proceso y de esta sensibilización es darme cuenta que yo, como ser humano, estoy frente a otro montón de seres humanos, ¿verdad?: tres, cuatro, seis, las que me toquen a lo largo del tiempo, con características muy diferentes que están deseando cumplir con unas habilidades para desempeñarse como docente, pero que no todas la tienen, verdad. Y mi parte de acompañamiento y guía es decir: “Bueno, usted no tiene esas otras habilidades, explote las suyas”. Porque, digamos, parte de... Porque si usted me dice que a mí me gusta hacer material, no, y como docente de preescolar yo busco quién me haga los mejores materiales y los más lindos y todo; pero eso no es una limitante para que yo sea buena docente. Igual pasa con las estudiantes en la práctica: qué es lo que se van a dar cuenta realmente, cuáles son sus habilidades, fortalezas, para saber qué ajustes deben hacer para ser una buena profesional. Entonces ahí están ambas sobre la mesa: fortalezas y debilidades; cómo minimizo esto y cómo fortalezco esto otro. Es un asunto personal.

Investigadora: Entonces diríamos que es como una construcción.

Docente #5: Digamos, sí, podría decir que es una construcción en todo el proceso de práctica.

Investigadora: Sí, del perfil profesional. Bueno, aunque esa construcción la vienen armando desde el momento en que, como dice usted, tomaron la decisión de incorporarse...

Docente #5: Aunque, digamos, hay aspectos que hay que analizar en la actualidad. Yo me he topado estudiantes en práctica que me dicen “Yo nunca quise estudiar Educación Preescolar”.

Investigadora: Eso también lo hemos vivido muchísimo.

Docente #5: Entonces yo no... no es un proceso de... Sí es un proceso de construcción, pero ¿dónde está la vocación? Porque yo no puedo estar en un lugar donde no me gusta estar, ni haciendo algo que no me gusta hacer.

Investigadora: Ni me estoy realizando como ser humano.

Docente #5: Y voy a destruir a otras personas en esa situación. Entonces lamentablemente en el proceso de práctica hay gente que no está convencida al cien por ciento de querer estar aquí; eso se va a ver en las aulas. Entonces uno hace un análisis ahora...

Investigadora: Y en las prácticas se ve.

Docente #5: En las prácticas y en el quehacer laboral. Vea, investigadora: antes las docentes de preescolar siempre estaban en el estigma de que son las más lindas, las más dulces, las más bellas, las más esto, las más todo. Pero ahora a las maestras de preescolar nos cierran los kínder; los papás no quieren que estemos ahí. Entonces ¿a qué se debe esa situación? Y ha venido en aumento y los padres vienen quejándose ya, verdad. Antes no pasaba tanto eso, era todo todo amor, pero ¿qué quiere decir eso? No todas las personas que están llegando a las aulas tienen las habilidades o el amor o la disposición o la vocación de

querer estar ahí. Entonces construcción o no construcción es un bagaje de un montón de cosas; es construcción porque vamos viendo qué herramientas tengo que ir haciendo yo para perfeccionar. Tiene que haber vocación y convicción de que yo quiero estar aquí.

Investigadora: Y que quiero aprender, digamos.

Docente #5: Claro, y es eso: nunca se deja de aprender, porque así yo tenga veinticinco años de laborar, siempre sigo aprendiendo. Ese es el sentido y ese es uno de los problemas que hay con la práctica: la universidad, a lo largo del proceso formativo, ¿qué es lo que busca? La nota, la perfección del 100; y la estudiante no está en función del aprender sino de la calificación. Entonces exactamente, cuando uno llega a la práctica y les dice “Vamos a partir de lo más bajo que tengamos”; prácticamente las primeras observaciones es como decir hasta dónde estamos, para ver hacia dónde nos elevamos, verdad. Y para las estudiantes esa primera observación es todo un caos, verdad; valga o no esa nota, es un caos para ellas porque ellas quieren estar desde el primer momento en la excelencia, exactamente. Y yo creo que excelencia no es lo que... Yo creo que alguien siempre nos va a decir: “Eso se puede hacer mejor de esta y esta y esta manera”. Pero no estamos capacitadas y no nos hemos capacitado, entrenado, a lo largo del proceso formativo para la crítica.

Investigadora: [risa] Sí, lamentablemente nadie la quiere aceptar y tal vez es una retroalimentación demasiado rica que las estudiantes, por ese ego tan grande o esa formación que tienen a lo largo de la carrera, donde quieren notas altas, entonces no escuchan atentamente, ni están poniendo atención a las indicaciones ni a...

Docente #5: La nota no es el aprendizaje, ni la retroalimentación; más bien a veces uno siente que puede hacer hasta boletas cuando uno está haciendo devoluciones, porque como que no quisieran escucharlas.

Investigadora: Exactamente.

Docente #5: Entonces ¿qué es lo que pasa? Yo siento que no es tanto que si acompañamos o no acompañamos, si hacemos o no hacemos. No estamos acostumbrados a recibir la crítica, y realmente en un proceso de práctica es lo más importante. Y la crítica, hablemos en el amplio sentido de la palabra, no solo es señalar cosas negativas, también recibir lo positivo. Porque también a algunas estudiantes les cuesta cuando uno les dice “Qué lindo lo que hizo usted”. “Ay, profe, eso no vale nada”. Minimiza también. Entonces tenemos que asumir la crítica, cualquiera que sea.

Investigadora: Y elementos positivos.

Docente #5: Y por dar el acompañamiento de este proceso yo creo en la práctica; es la crítica, y la crítica en el buen sentido de la palabra. Así es exactamente, y recoger esa retroalimentación.

Investigadora: Eso es muy importante.

Docente #5: Porque es un “dime y dame”. Yo cuando le digo a la estudiante, por ejemplo: “Vea, encontré esto, esto y esto en una situación X, ¿qué podés hacer para mejorarla la próxima vez que yo venga?”, verdad. Y dice: “Pero, profe, ¿qué hago?”. “No sé, busque”. También porque a veces las estudiantes creen que uno

tiene que darles la santa receta y copian todo lo que tienen que hacer, y no es eso; es ella la que tiene que apropiarse, es ella la que tiene que experimentar. Yo no estoy aquí para decirle “Muy bien, vamos”, verdad. Pero ellas tienen respuestas...

Investigadora: Es ella la que tiene que devolverse, ¿cuál fue la teoría o en cuál curso fue que asumió esto? Y buscar la información y digerirla, y reflexionar acerca de lo que le está sucediendo. Porque la prioridad, porque la teoría también puede ser solo teoría, y la aplicabilidad...

Docente #5: Es otra cosa.

Investigadora: En la práctica es otra cosa. Y entonces ella tiene que tratar de entenderla para traerla al contexto de ella, y eso es difícil para ella.

Docente #5: Exacto, y prácticamente es lo que hay que hacer todo el tiempo en el trabajo docente universitario, en la escuela, en el colegio, donde sea, es estar haciendo esas conexiones entre teoría y práctica que no siempre van a resultar como nosotros esperamos. Pero debe estarse renovando y asimilando y ampliando la mente.

Sexta pregunta

Investigadora: Muy bien, gracias. Me faltan de hacer tres preguntas. La que sigue es ¿qué entiende usted por “control” en el proceso de supervisión? Es que, le voy a contar: en los papelitos que yo les hice llegar unas preguntas, algunas me anotaron que los procesos de supervisión tenían que ver con el control; entonces yo devuelvo la pregunta. Tal vez no fue usted, fueron otras, pero es una palabra

que tiene... tal vez a veces causa un poco de ruido. ¿Qué entendería usted cuando le dicen “control” en el proceso de supervisión?

Docente #5: No, no, no, eso no importa. Es que es muy difícil hablar de “control” en un ambiente tan dinámico y que está inmerso sobre cualquier eventualidad. Veamos la huelga: ya no hay control, ¿verdad? Sin embargo, yo no utilizaría tanto la palabra “control”; yo diría “estructura”, como marcar la cancha de futbol para, al menos, caber todos en el mismo equipo. Más que “control”, porque el control es imponer de alguna forma, verdad; y no me gusta mucho el concepto. Entonces yo siento que, más que todo, debe existir una estructura adecuada; por eso te hablaba del instrumento antes y que permite ubicar cuáles son las actividades de cada quien, y eso es lo que hace falta, para mí, en la práctica. No tanto el control sino la estructura, la claridad de lo que se va a realizar hasta donde sea posible. Que, es cierto, nos sumamos a que vamos a tener un cien por ciento de estabilidad, porque cualquier cosa puede suceder –más que estamos trabajando con seres humanos, ¿verdad? –: los niños, la docente, la institución o la misma práctica o la supervisora o cualquiera puede colapsar en cualquier momento; entonces eso va a interferir. Entonces no me gusta la palabra “control”; yo siento que no es controlar, porque yo no puedo controlar al estudiante.

Investigadora: Es como marcar la cancha, es como...

Docente #5: Es parte de la misma retroalimentación, ¿verdad? Es de la comunicación, diría yo.

Investigadora: De una comunicación asertiva.

Docente #5: Asertiva, clara, precisa...

Investigadora: Ajá, precisa: qué es lo que hay que hacer, cómo hay que hacerlo...

Docente #5: Exactamente. Pero "control" no, porque yo no puedo controlar lo que la estudiante va a hacer. Yo puedo sugerirle.

Investigadora: Hay unos parámetros, entonces, para establecer un poco ese proceso de supervisión.

Docente #5: Pero no de control. Cuando hay control yo creo que estoy imponiéndome, y ya creo que no veríamos esa parte reflexiva, esa parte constructiva. Y siento que no calzaría.

Sétima pregunta

Investigadora: O.K., perfecto. Esto que le voy a preguntar ahora también tiene que ver con algo que las compañeras mencionaron. Dice que el proceso de supervisión tiene que ver con un análisis y una reflexión profunda, ¿qué entiende usted, en este caso, por "análisis y reflexión profunda" del proceso de supervisión?

Docente #5: Sí, que eso es constante. Yo creo que la práctica, como lo hablábamos antes, va a dar resultado en la medida que exista crítica, que exista diálogo, ¿verdad? Que exista esta comunicación de todo lo que hacemos diariamente. Inclusive ese análisis y esa reflexión parte desde la misma estudiante, del quehacer de cada día de la misma docente. Es como remitirnos a nosotros mismos: uno ve a una docente, sabe en qué se equivocó, sabe cuáles

son sus fallas, sabe cuáles son sus limitaciones; entonces uno dice: “Me propongo que mañana voy a hacer esto diferente”. Pero si yo no tengo ese análisis y esa reflexión constante, ¿qué cambios voy a hacer?

Investigadora: Eso venía yo pensando el día que salimos del seminario. ¿Qué hacemos si las estudiantes no están como en un proceso de retroalimentación? Entonces yo dije: “¡Clic! ¿Qué tengo que hacer? Bueno, vamos a empezar haciendo un tipo de análisis de lo que hemos hecho para ver en dónde vamos, hacia dónde vamos”. Ese proceso le toca hacer a uno.

Docente #5: Es individual.

Investigadora: Tiene que reconstruirse a uno mismo, porque uno piensa que está moldeado y que así se queda. No.

Docente #5: No, y eso es un error. En la medida que queda en que yo tengo la santa palabra en todo, ¿cuándo voy a mejorar? Si mi proceso de vida, de ser humano, de profesional es mejorando cada día. ¿Hasta cuándo? Hasta el día que me muera, porque exactamente nunca voy a llegar a la perfección. Tiendo a buscarla, pero esto es constante. Entonces analizar y reflexionar es un aspecto individual primero, ¿verdad?, porque a mí la supervisora no me tiene por qué decir en qué estoy fallando si yo estoy consciente de eso. ¿Me entiende? Cuando yo sé...

Investigadora: Esa forma de ir reflexionando.

Docente #5: Si yo planeé, si yo lo puse en práctica y vi que no funcionó, ¿cómo voy a esperar que alguien salga y que me diga que no? Eso es de seguir intentando. Yo tengo que ser consciente de decir “Esto no me salió bien, y la próxima vez voy a mejorar esto para cambiar esa situación”. ¿Cómo puede ser posible que pasemos semanas...? Inclusive, yo creo que de las estudiantes uno puede decir “Bueno, es inexperiencia”; la inexperiencia es un factor que nos juega chueco, ¿verdad? Pero que ven que están haciendo lo mismo todos los días y mal, ¿cómo no se va a dar cuenta, si...? ¿Cuál es el mayor parámetro, el mayor crítico que tenemos? Los niños. Con su comportamiento, con sus palabras, con sus gestos nos van a decir que está bien y que está mal, siempre. Si nosotros desarrollamos nuestra observación nos vamos a dar cuenta de las cosas siempre, diariamente. Uno sabe.

Investigadora: Los niños son los primeros que marcan.

Docente #5: Ellos marcan, ¿usted no lo va a ver? Lo otro es que no quiera verlo, porque no nos gusta ver nuestros errores.

Investigadora: No, porque estamos pendientes de una nota, estamos...

Docente #5: Exactamente.

Investigadora: Obsesionados por esa nota.

Docente #5: La nota o la perfección o quedar bien a nivel social; eso pasa.

Investigadora: Y a nivel también de grupo, de que cuánto se ganó usted y cuánto yo, ¿verdad? Y ¿quién la fue a supervisar? Y ¿qué le dijeron? Y ¿quién me la fue a supervisar?; eso también.

Docente #5: Yo inclusive también...

Investigadora: Esas apreciaciones también las hacemos nosotras: qué nos afecta a nosotros, porque su forma de pensar y sus experiencias y las mías son diferentes. Cómo usted le diga las cosas a la estudiante o cómo lo haga es diferente a mí.

Docente #5: Por eso yo decía: qué rico sería que las experiencias de práctica... ¿Qué importa quién es la supervisora que tiene que revisar el planeamiento? Pero que en la forma, en la práctica intensiva cada una ponga una calificación, ¿qué de malo tiene eso? Al contrario, más rico.

Investigadora: Así, eso hacen otros países.

Docente #5: Exactamente, yo asumo que eso es lo mejor porque nos evitamos... Todos cometemos fallas, investigadora, ninguna supervisora es perfecta. O somos perfectas siempre y cuando pongamos 100, pero eso no es el objetivo. El objetivo es formativo; entonces, si cada una tiene una visión diferente y usted tiene una visión más sensible en otros aspectos y yo en otros, ¿por qué no complementarlos con las supervisiones?

Investigadora: “¿Viste esto? Mirá, yo no lo vi; ah, pero yo sí vi esto”.

Docente #5: Sí, exacto. Y esa lectura diferente ayuda a las estudiantes a no quedarse pegadas en un solo aspecto, y permite ver la variedad de opciones que hacen.

Investigadora: Y cómo solucionar a veces situaciones en conjunto con otras personas nos ayuda también a entender lo que está pasando, porque pueden dar una solución más asertiva. O a veces no es ni solución; es reflexionar sobre lo que estamos haciendo.

Docente #5: Yo siempre he dicho: qué lindo sería que pudiésemos supervisar no a una, a tres; digamos, si tenemos tres, cambiémoslas...

Investigadora: "Usted va a allá y yo aquí".

Docente #5: Sí.

Investigadora: O vamos juntas a la otra.

Docente #5: Y eso también da prioridad para que las estudiantes no se casen con una sola visión. Entonces si esta es más suave, si una sola supervisora va a beneficiarlas a todas de la misma manera, si hay otra que tiene un ojo más crítico o más rígido... Yo no diría "rígido"; que exija más, tal vez, o no sé qué. No es una visión...

Investigadora: Tiene más experiencia con esa población de niños o en este ambiente.

Docente #5: No puede darle otro valor a esa nota; yo creo que eso es importante también porque quitaría esa parte de...

Investigadora: Sabe que muy pocas veces lo hemos hecho, solo cuando vemos casos especiales.

Docente #5: Claro.

Investigadora: Y yo lo hice con una compañera, cuando vino un hombre a práctica y yo le dije: "Vamos, compañera; por favor acompáñeme porque yo necesito tener otra visión". Pero ¿por qué solo en casos especiales?

Docente #5: No, debe ser para todos. Yo creo que ahí sí habría equilibrio, porque no hay equilibrio entre una sola supervisora que haga todas las supervisiones de una, no hay equilibrio porque estamos... verdad, no todas tenemos la misma... el nivel de suavidad, de certeza o seguridad o experiencia para calificar como tiene que ser. Y al tener variedad, yo creo que eso ayudaría mucho más a las estudiantes.

Octava pregunta

Investigadora: Muy bien, muy buena idea [risas]; ¿ve cómo salen cosas muy buenas? La última: yo quiero preguntarle ¿cuál es el referente teórico que usted utiliza para orientar el proceso de supervisión de las estudiantes universitarias?

Saber qué es lo que hace y cómo lo comunica; el referente teórico que usted utiliza para orientar el proceso de supervisión de las estudiantes. No el de los niños, porque aquí, así, propiamente...

Docente #5: ¿Sabés que con el enriquecimiento y el crecimiento que he tenido en la experiencia de práctica yo siento que la posición debe ser humanista?, verdad. ¿En qué sentido? Es que tengo que entender al otro para dar una interpretación desde mi punto de vista. Porque yo puedo tener el conocimiento, digamos, o la experiencia, pero si no tengo la habilidad para acercarme a esa otra persona estoy marcando también al vacío. Entonces yo digo: desde el constructivismo, que, digamos, como usted me estaba diciendo eso, yo puedo decir “Bueno, hagámoslo desde el punto de vista constructivista”. Ya sabemos que el proceso de práctica es completamente de hacer; entonces yo ahí no estoy fundamentándome en nada.

Investigadora: Yo ser y dejar ser.

Docente #5: Exactamente. Entonces ¿qué me falta a mí? Ese contacto, ese acercarme, ese cómo me veo yo como profesional en el acompañamiento hacia la otra persona. Porque puedo tener todo lo teórico, toda la teoría, todo el conocimiento, pero si yo no puedo acercarme a esta persona de nada sirve que yo hable de constructivismo o de metodología activa, o que hay que hacer esto, esto y esto; si no partimos de un fundamento...

Investigadora: Del ser humano.

Docente #5: Sí, del ser humano. Yo siento que eso es algo que a mí me ha ayudado, digamos, me ha tocado. Me ha tocado, investigadora, porque a lo largo de la experiencia...

Investigadora: ¿Cómo la ha tocado?

Docente #5: Es que, mire, ¿sabe qué ha pasado? Yo era supervisora; me he sentido como la mala de la práctica. Cuando yo empecé, el primer año que yo empecé, el primer semestre, me acuerdo de una estudiante que no tenía el planeamiento listo; entonces yo llamo a Helvetia, que era la del seminario, y me dice Helvetia: "No, si no está listo no hace práctica". Y como Helvetia para mí es santa palabra, verdad.

Investigadora: En ese momento el referente personal de la universidad, el referente académico para poder hacer...

Docente #5: Sí, pero yo dije: "Yo le comunico a la muchacha que se le posterga una semana". Pero con mucha seguridad, ¿me entiende? Tal vez porque tenía el acompañamiento de Helvetia en ese momento, verdad, de lo que ella marcaba. En otro momento me sucedió lo mismo.

Investigadora: A ratos suceden esos...

Docente #5: Sucede lo mismo; digo yo: "No, no puede iniciar la práctica, no la tiene"; sin embargo, una parte mía me decía "Dele chance, dele chance".

Investigadora: Como del... ¿cómo podríamos llamarlo a eso, a esa parte?

Docente #5: Eee, maternalismo. Es maternalismo, porque ya después analicé, y yo dije: “Era tratar de ser buena para que la muchacha no se viera afectada”. Ya, digamos, nuestra confesión nos remite a esa parte que nos toca los sentidos, nos toca el alma; entonces a veces uno siente consideración –para no hablar de lástima–. Pero es eso: una consideración, un sentimiento: “Pobrecita, qué va, démosle chance y si no resultó, entonces no resultó”. Y dije yo: “Eso fue lo peor que pude haber hecho”, verdad. Lo mejor era que no terminara. Me vuelve a pasar esta última vez pero ya no era yo como supervisora, sino como la encargada del seminario; entonces ¿qué fue lo que opté? Sentar a la otra persona al frente y decir “¿En qué condiciones está usted? Ya no tomo la decisión sola”, ¿me entiende? Porque ya la experiencia me ha dicho: Primero, me apoyé por otro lado y ya, dije “Pasó”. La otra me dejó llevar, que afloraran mis sentimientos, verdad, y no funcionó y fue un caos, más bien fue un problema. Y la tercera, no fui yo la que tomó la decisión: nos sentamos juntas.

Investigadora: La supervisora, la estudiante...

Docente #5: No, ya había hablado con la supervisora, que ya se había sentado conmigo y yo le dije “¿Cómo está usted? ¿usted puede hacerlo? Si usted se compromete...”. Porque ya teníamos el documento, esa fue la ventaja; entonces con el documento en mano yo le dije: “Estos son los lineamientos, ¿usted cree que los puede cumplir?”, ¿me entiende? Y ella me dice: “No puedo, profesora”.

Investigadora: ¿“No puedo”?

Docente #5: Exactamente, que ya es otra posición, investigadora. Porque yo creo que en algún momento uno lo toma como de forma arbitraria; o también depende. Hay una condición emocional que afecta cuando, digamos...

Investigadora: Uno no sabe. Hay veces que yo me siento como que yo les tengo que resolver.

Docente #5: Exacto.

Investigadora: Como que yo les tengo que resolver una situación que es propia de ellas; entonces yo no sé hasta dónde termina mi labor como supervisora y a dónde empieza la de ella, y a dónde termina la mía.

Docente #5: Porque es un conjunto, porque recordemos que al hablar del acompañamiento y demás –y siempre hablamos en el proceso de práctica somos un conjunto, ¿verdad? Siempre decimos: “La supervisora, la encargada del seminario y las estudiantes son todo”, aquí todas hablamos el mismo idioma, todas tratamos de hacer lo mismo, ¿verdad? Y siempre nos condicionamos de alguna forma en ese sentido. Todas hacemos algo pero hay partes que cada una debe asumir su responsabilidad; y yo no puedo estar asumiendo la responsabilidad de la estudiante, porque es ella la que está haciendo su práctica, ¿verdad? Es como delimitar la función de cada una, ¿verdad?, que cada una haga lo que tiene que hacer. Y a veces no es resolviéndole, es que ellas también se pueden ocupar, y que tomen sus decisiones, duras o feas o drásticas o lo que sean, verdad. Porque hay gente que no las asume.

Investigadora: Usted sabe que cuando... Ahora que usted está diciendo eso, me remite a ese estudiante, un estudiante varón que entró a la carrera y le tocó su práctica, su experiencia 1. Y me acuerdo que yo lo tuve que retirar de la práctica; y usted sabe que yo ese día no dormí pensando en lo que le iba a suceder y las consecuencias, la responsabilidad mía, verdad. Entonces...

Docente #5: Una carga emocional muy fuerte.

Investigadora: Y ¿cómo le digo?, y ¿qué le digo? Entonces yo lo pensé bien, yo me senté con él muy tranquila, muy concentrada esa vez: "Mire, le está pasando esto y esto y esto. Por estas razones usted va a ser retirado de la práctica. La puede matricular en el siguiente semestre. Solamente le pido que usted reflexione sobre lo que acaba de suceder, para ver si usted se siente bien aquí y está tomando buenas decisiones para su futuro". Vea, dicho y hecho: inmediatamente se fue de la universidad y se puso a trabajar en otra cosa, porque él no, no estaba listo o no estaba seguro. Necesitaba como un empujón para que alguien le hiciera ver la realidad.

Docente #5: Y al final llegan muchos así, muchos llegan a la práctica porque no tenían otra cosa que estudiar, pero no es realmente lo que quieren. Y eso es lamentable.

Investigadora: A como hay otros casos, por ejemplo, de estudiantes que más bien agradecen que uno les haga las críticas que corresponden, porque así ayudan al proceso del mejoramiento de ellas.

Docente #5: Claro, y hay gente muy linda. Yo tengo una muchacha de Zarcero, verdad, que hizo la práctica en La Sabana. Yo le hacía cualquier observación en la mañana, y en la tarde ya me estaba mandando un mensaje: "Profe, voy a hacer esto, esto, esto y esto". Digo yo: "Qué increíble". Y el otro día, cuando llegaba a supervisar me decía: "Puse en práctica esto, esto y esto; viera cómo me funciona esto. Esto no me sirvió", verdad. Esa actitud de aprendizaje, esa actitud de mejorar, que realmente la práctica debe ser para eso. No para que nos pongan un 100.

Investigadora: Yo creo que la nota... No sé, yo estoy reflexionando sobre eso. A veces me pienso si solo la práctica tiene que ser formativa, porque casi no hay evaluación formativa; solo hay sumativa, siempre obtienen un número, ¿verdad? Entonces también habría que reflexionar sobre los instrumentos que utilizamos, pero eso tal vez en algún momento vaya a ser oportuno, porque es parte de, de lo que hacemos. Pero bueno, muchas gracias, yo le agradezco mucho porque esto es como un insumo para mí, para enriquecer todo este proceso que hacemos, porque todos los semestres, como lo decimos, siempre hay algo que mejorar, siempre hay algo que cambiar, siempre hay algo que reflexionar. Para eso estamos, ¿verdad?

Docente #5: Y es importante. Yo creo que a las prácticas hay que ponerles un poquito de saborcito, y mejor no dejarlas tan a la libre y hacerles cambios.

Investigadora: Sí, exactamente.

Docente #5: Yo creo que ya hace falta hacerles un cambio.

Investigadora: Y tampoco creo que sea bueno dárselo a cualquiera, porque yo veo que hay gente que no está preparada para ser supervisora. Yo creo que eso también ocupa un proceso.

Docente #5: Por eso sería tan importante esa supervisión conjunta, porque...

Investigadora: Nos enriquecemos.

Docente #5: Exactamente.

Investigadora: Yo me enriquezco de lo que usted le está diciendo a la otra, y usted se enriquece de lo que yo estoy diciendo. Yo me escucho a mí decir...

Docente #5: Exacto, mira muy bien en las observaciones y uno dice: "Mirá, yo no he visto esto, verdad". O inclusive cómo hacer la supervisión, como vos dijiste antes al principio: nosotros no sabemos, nadie nos dijo a nosotros cómo supervisar. Hemos ido evolucionando del ensayo y el error, pero si tuviéramos ese acompañamiento también más conjunto, no solo a las estudiantes sino acompañamiento a las supervisoras, yo creo que... Y más que aquí hay un equipo de trabajo muy bonito; cuando hacemos el seminario y uno dice: "Aquí todos trabajamos juntos", y es tan bonito porque es tan cercano. Y digo yo: ¿cómo no vamos a poder hacer una supervisión conjunta?

Investigadora: Sí, es como esto de la huelga, que nos ha permitido hacer estos cambios, ¿verdad?: hacer la microclase por no hacer la práctica. Entonces hemos tenido esta riqueza de evaluar a una estudiante que hace la microclase; eso para mí ha sido como importante.

Docente #5: No, y ve porque realmente todos aportamos cosas diferentes y cuánto aportamos, verdad. Entonces sí sería importante hacer un análisis de eso.

Investigadora: ¡Muchas gracias, profesora!

Anexo #7

Entrevista a la docente #6

Fecha: 16 de enero del 2019

Primera pregunta

Investigadora: ¿Qué significa para usted ser docente?

Docente #6: Es algo que me apasiona, es algo que me gusta, que me ilusiona el tener la oportunidad de tomar un curso, digamos, y de planificarlo y de ver el cronograma y de saber que voy a ir a hacer en la clase. Eso me encanta.

Yo sé que no tenemos que ser amigos de nuestros estudiantes, pero yo por lo general gracias a Dios he tenido muy buena relación con ellos, y eso hace que el ejercicio docente sea más agradable; entonces uno llega al aula y ellos están deseando. Ellos me dicen: “Profe, es que venir con usted a clases es demasiado lindo”, o “El curso con usted siempre, aunque sea pesado y muy teórico, nosotros lo vemos con ojos diferentes”, y tacataca. Entonces las respuestas de ellos me motivan mucho, pero para mí ser docente es una pasión, es lo que a mí me gusta. Y cada vez que doy clases y que salgo del aula y me voy, yo me voy tan llena; como tan feliz, porque yo digo “Esto es lo que a mí me gusta”. Yo no me veo en ninguna otra profesión haciendo nada probablemente, y si en algún momento de la vida me toque, pues me tendré que ir. Pero a mí este es lo que me apasiona y como lo he alternado con puestos administrativos... sí, aunque lo administrativo puede ser un poco más descansado en el sentido que no hay que planificarlo, que no hay que ir a la clase. Porque también es desgastante físicamente, por la voz. Todo lo que implica económicamente, uno a veces hace como algunas inversiones

en los grupos y todo, pero yo lo administrativo no lo cambio por lo docente: a mí me gusta ser docente, eso me encanta.

Investigadora: Pareciera como que usted lleva una relación muy empática, la que usted lleva con los estudiantes.

Docente #6: Sí, en realidad sí. No es así como monedita de oro...

Investigadora: Sino que usted se pone en el lugar de ellos para ver qué necesidades tienen, cuáles son sus intereses.

Docente #6: Y procuro siempre... Soy bastante estricta; a veces ellos me dicen "Profesora, es que yo a usted sí le tenía miedo". Pero ¿por qué? O sea, no pasa nada. Yo trato un poco como de minimizar ese poder real que existe del docente, desde que entramos en un aula, pues quien tiene la posición de poder y por los asuntos de evaluación y todo. Pero yo sí, como me encanta la docencia, yo lo que trato es como de que ellos reflexionen sobre lo que van a hacer el resto de su vida. Entonces trato de ser empática; es que así soy.

Segunda pregunta:

Investigadora: ¿Qué significa para usted ser docente universitaria, teniendo en cuenta que su formación es de educación preescolar?

Docente #6: Bueno, una gran responsabilidad, muy grande. No solo con la población que estoy trabajando –con los estudiantes de la U–, sino con el país, porque estamos trabajando con una universidad pública donde los recursos son

del Estado; y tenemos que ser muy responsables también y conscientes de que tenemos que... Yo siempre he dicho: aquí ¿cómo es posible que nadie te vigila a qué horas llegas, a qué horas sales? No hay un cosito donde uno ponga la huella que llegué a tal hora y salí a tal hora. Me causa como asombro, porque esa libertad a veces algunas personas la pueden convertir en libertinaje, y eso es robar al Estado; en este caso a la universidad. Pero para mí es una gran responsabilidad. No me he sentido como que no puedo, en ningún momento, por ser profesional de educación inicial, porque como me desempeño en la formación... Bueno, no sé hasta qué punto en el bachillerato de Educación Inicial como que estoy en mi charco; eso hace como que uno se sienta muy fortalecido porque es lo de uno, es lo que uno conoce, donde uno ha trabajado; y como para brindarles todas las herramientas y toda la experiencia posible para que ellas realmente lleguen al campo a trabajar de la mejor forma. Entonces para mí la responsabilidad es la palabra clave.

Tercera pregunta

Investigadora: Con respecto a la pregunta 3, ya tiene que ver con los procesos de supervisión. ¿Usted recuerda o tiene alguna noción de al menos una experiencia significativa para usted en el proceso de supervisión, si la podría compartir?

Docente #6: No tengo una, tengo un montón. Dentro de esas experiencias hay significativas positivas y significativas negativas, pero me encanta supervisar. Siento que es muy cansado, que el tiempo no alcanza: lo que a nosotros nos nombran por hora, si realmente transformamos en horas en la real atención que uno le da a una estudiante de práctica, bueno, no alcanza. Hubo una estudiante que me llamó poderosamente la atención: ella era excelente; usted seguro la recuerda: S. F., de Palmares.

Investigadora: Sí, correcto.

Docente #6: Ella era una estudiante muy buena, de las estudiantes destacadas que uno puede decir muy buena, muy habilidosa y todo. Pero lo que me marcó a mí en esa experiencia en particular, que para mí fue un reto acompañarla porque ella en ese momento tuvo unos niños que provenían del hogarcito, y el manejo emocional de tener unos niños que provienen de un lugar como ese, la contención que yo le tenía que dar a ella pero la preparación que tenía que tener yo... Y yo soy sumamente emocional; entonces a mí esa parte fue una debilidad. Pero yo sigo creyendo que es una fortaleza en los seres humanos. Entonces tengo recuerdos de verla a ella llorar. Ella se desmoronaba y me decía: “Profe, es que yo no sé qué hacer. A todos vienen a dejarlos los papás o les mando un mensaje dirigido a los papás, pero con ellos es diferente; y yo no quiero que ellos se sientan mal. Profesora. voy a hacer la reunión de familias o de padres” –como le decíamos. Una vez que las chiquitas estaban estrenando zapatos, entonces ver las caritas de aquellas criaturas... Porque como que les compran cosas pero una vez al año, o cada no sé cuánto; entonces ella me contaba y yo la fui a observar, y los chiquitos pasaban viéndose los zapatos toda la mañana. Y así pasaban como una semana. Entonces fue, digamos, todo un semestre de mucho aprendizaje y de desarrollar una gran fortaleza.

También ella hubo un momento que me dijo: “Profesora, ¿cómo hace uno para adoptar esos chiquitos? Yo me los quiero llevar para la casa”. Como también uno tiene que aprender a enfrentarse a situaciones tan dolorosas de niños y sobrellevarlas y darles el mejor acompañamiento, la mejor calidad de vida, de experiencia en ese momento en el que estamos; pero saber que no somos las absolutas responsables de esos niños, que no les vamos a poder solucionar. Pero tampoco caer en la frialdad de que ellos no son nada mío. Vieras, entonces esto fue tan retador que yo nunca lo olvidaré.

Investigadora: Es como un equilibrio; tiene uno que ir dispuesta a ver ese equilibrio que ellas tienen que ir formando y que uno también tiene que formar o que ir como potenciando en uno mismo.

Docente #6: Exacto. Porque, por ejemplo, emociones y llantos lo hemos vivido en muchas cosas, como siempre cuando ellas terminan un proceso, y la despedida y la maestra les hace algo bonito con los niños y les ponen en un cuadrito la foto, o qué sé yo. Esos son momentos muy lindos, pero es superdiferente. O cuando participan en las graduaciones de los niños; entonces ellas se emocionan, pero son emociones distintas. Esta emoción que tuvimos que trabajar a lo largo de todo un ciclo fue un reto también.

Cuarta pregunta

Investigadora: Ahora viene la otra pregunta: ¿Qué significa para usted guiar y acompañar el proceso de aprendizaje? Y si lo puede ejemplificar.

Docente #6: Bueno, yo creo que ya más o menos lo dije. Estamos trabajando con seres humanos; entonces no podemos ser fríos, no podemos ser como robots. Yo creo que uno de los mayores retos que nosotros tenemos en la supervisión es, para mí personalmente, es lo que siento, es lo que debe de ser el eje central. Y una fortaleza de las supervisoras es que tenemos que ser muy flexibles y tenemos que ser sumamente empáticas; que, por ejemplo, una historia de terror de una supervisora de hace muchos años: me contaban a mí que la practicante llevó una cuestión de barro para hacer un taller con los niños y ella se agachó, obviamente para manipular el barro, y toda la cosa con los chiquitos; y ellos modelando. Luego la estudiante se pone en pie y tenía los pantalones sucios, y la supervisora le bajó puntos y le hizo comentarios. Y todo por una situación de esas. Entonces a mí, con el respeto que merece cualquier colega, yo digo “Eso no tiene sentido”. Es

algo que la estudiante lo estaba realizando; no fue que ella llegó sucia desde la casa. Entonces para mí es absurdo.

El hecho de ser supervisora yo lo que trato es como... vamos a ver. No puedo perder de vista que ellas tienen una responsabilidad, y que tienen un compromiso que tienen que cumplir; y desde el primer día yo se los digo: "Por favor, díganme lo que tenga que saber; ya no me salgan con sorpresas en el camino, porque eso es muy complicado". Luego, nosotros somos una figura muy respetada en las escuelas: a nosotras las supervisoras nos vuelve a ver el director, la docente colaboradora, los padres de familia, las otras docentes, las conserjes, las señoras del comedor... O sea, cuando uno llega a una institución uno es foco de atención de todo el mundo; entonces uno también tiene que tratar de tener un comportamiento y una relación cordial, respetuosa y muy inteligente también. Porque yo no puedo llegar tampoco a... Es vacilón porque, cuando uno llega en carro, la conserje le avisa: "Ya llegó la profesora", algo así como si hubiera llegado Herman Monster. Pero lo que le iba a decir, es que en ese proceso (de guiar y acompañar) es más la concientización a las estudiantes de ese compromiso que ellas están asumiendo desde el inicio, y que vayamos trabajando en conjunto. Lo que pasa es que hay estudiantes con las que uno logra hacer un clic más rápido y otras con las que es un poco más lenta la cosa; como que no se abren tanto. Pero a mí me ilusiona mucho ir las a ver: me encanta cuando ellas van avanzando, cuando uno ve el progreso, cuando ve que en las primeras semanas estaban así muy tímidas y que no sabían y todo, y ya después cómo se van soltando y cómo van trabajando con los niños, cómo van superando sus propias barreras. Y porque eso las fortalece mucho más que si yo se los digo, que ellas lo vayan experimentando por ellas mismas, verdad. Eso es muy bueno. Yo soy muy –por la forma de ser– muy dada a resaltarles todo lo bueno, todas las fortalezas, también para crear esa confianza; y ya después, pues "Bueno, mirá, podemos mejorar en tal cosa o mejorar en tal otra".

Pero yo sí les digo que soy poco permisiva, y no me digan que "Estoy enferma" o no me digan que "No pude hacer tal cosa a tiempo", porque si asumen un

compromiso es para cumplirlo, verdad. Entonces también yo creo que eso es parte de la formación y de la ética profesional que van a tener en el futuro. ¿Cuántas veces uno fue a trabajar o viene a trabajar y está empastillado o inyectado?, que con costos camina y todo. Pero no es que me voy a quedar en la casa. Entonces a veces ellas, por la edad, tienden como a querer zafarse en algunos momentos y a no asumir la responsabilidad completa desde el inicio, sino que al final lo dejan todo; entonces están saturadas, lloran, entran en crisis, les salen todas las enfermedades habidas y por haber; pero si lo hubieran llevado correctamente desde el inicio...

Luego me gusta conocer el lugar donde ellas están lo más pronto posible, para ver en qué uno les puede ir apoyando. Y a mí algo que me interesa muchísimo también es que ellas entiendan que en la institución hay jerarquías, y que el respeto a esa jerarquía es fundamental. Porque una vez tuve un caso de una estudiante, bueno, no era mía, pero yo era la profesora del seminario, y a la supervisora le dieron unas quejas de que la directora de la institución llegó y la chica le dijo que por favor se retirara del aula, y no sé qué. Yo sentía que... bueno, yo me derretía, verdad. Y decía “¿Cómo o en qué momento le enseñamos eso?”. Porque resulta que ahí también, en la práctica, ellas reflejan lo que es uno como persona y su proceso educativo, de formación, de valores, de normas, de hábitos. Entonces es muy complejo. Pero a mí, digamos, lo que me gusta es estar lo más cerca posible, resaltarles siempre lo positivo y hacerles ver en lo que no estamos tan bien. “Exigir” no sé si será la palabra correcta, pero sí porque lo que uno aprende en la práctica no lo olvida, y todas las fortalezas y habilidades que uno logre desarrollar en ese proceso lo seguirán durante toda su carrera profesional y en las supervisiones en sí. Les dejo como una biblia escrita: escribo, escribo y escribo hasta que me duele la mano. Desde los mínimos detalles hasta cosas muy evidentes, e igual con la papelería, con su ampo y todo, siempre revisado y leído. Les corrijo todas las faltas ortográficas, porque un docente no se puede permitir –y menos ahora, con la computadora que todo lo subraya–. Siempre les explico: “En eso sí soy muy estricta porque mi papá era un poco militar conmigo; diay, entonces eso lo sigo porque yo creo que es bueno”. Yo les digo que en el trato con

los padres de familia tienen que ser muy cuidadosos; nada eso de que “Buenos días, amor, ¿cómo amaneció?”. Eso es una falta de respeto absoluto; o sea, por más que yo sea amiga de alguien, en la institución la relación tiene que ser distante. No me gusta –igual y yo no lo puedo controlar–, pero cuando empiezan ellas como a intimar mucho con algunas familias y las empiezan a invitar a fiestas de cumpleaños de los niños y todo eso, yo les digo “Empiezan ustedes a complicarse ustedes mismas, porque se pueden generar roces y se pueden generar situaciones muy incómodas”. Siempre les digo al inicio: “Si tienen alguna institución en la que ustedes quieren ir porque ya conocen o porque tienen un vínculo con alguna de las personas, o porque “la docente supervisora es la esposa de mi primo o de mi hermano” o algo así, eviten ese tipo de relaciones, porque, aunque uno crea que eso es positivo, puede generar más bien situaciones complicadas y no conviene”.

Quinta pregunta

Investigadora: ¿Qué entiende cuando decimos “control” en el proceso de supervisión?

Docente #6: Control. Esa palabra no me gusta, no me suena bonita. Siento que me están imponiendo algo. Volviendo a lo de antes, somos seres humanos, y usted no puede con un botón controlar al otro. Me parece que no. Aunque en ocasiones uno desea como tener un botón para decirle “Ugh, cállese”, “Ugh, tal cosa”; por supuesto que eso no, ¿verdad? No, no me gusta. Yo casi no la uso.

Investigadora: Casi no la usamos en el proceso de supervisión, la hemos ido como eliminando. Como que en algunas ocasiones se llegó a utilizar mucho, pero es una palabra que causa mucha controversia, tanto en uno como en la estudiante.

Sexta pregunta

Investigadora: ¿Qué entiende usted por “análisis y reflexión profunda” en el proceso de supervisión?

Docente #6: Es muy lindo; yo creo que se puede ver en dos vías: en el proceso de las estudiantes y en mi propia práctica y en mi propio desempeño. Creo, primero que todo, que es fundamental. Antes hablaba de la flexibilidad y la empatía; yo creo que algo fundamental es la humildad, la humildad profesional. Me encantó porque ayer Maricruz... En la noche me puse a ver Facebook, y Maricruz hizo una publicación que tiene un título que dice más o menos así: “Cuando ya no estés” o “Cuando te mueras” (no sé, algo así) “no te recordarán por tu currículo sino por quién eres”. Yo sé que uno como profesor universitario tiene que tener esos atestados académicos; sin embargo, no creo que la persona que tenga mayor formación académica pueda llegar a ser la mejor supervisora, porque para ser supervisora uno tiene que tener habilidades sociales que no necesariamente todas las personas las tenemos. Por ejemplo, a veces –yo no puedo generalizar, pero en algunas ocasiones– las personas entre más títulos tienen y más preparación tienen son un poquito más engreídas, por así decirlo, o se empiezan a posicionar en su yo, su ego se ve como muy alimentado. Y entonces les cuesta un poquito verse así mismas. Yo pienso que uno tiene que ser humilde y decir: “Púchica, me equivoqué”, por ejemplo. “Cometí un error, le dije a la muchacha tal cosa y me dejé llevar por ese momento que tal vez yo ya estaba cansada”, o qué sé yo.

Vamos a ver: yo es una dificultad que tengo, pero es una fortaleza hasta cierto punto: yo trato de siempre estar [interrupción]. Yo pienso que lo más importante que uno como profesora supervisora tiene que asumir es ser muy humilde con su propia práctica, y aceptar que uno no es perfecto; ni yo soy perfecta ni existe en el mundo la docente perfecta. Sí, asumirlo y abrirse también mucho a compartir con ellas las experiencias que uno ha tenido. En ese sentido yo pienso que la literatura nos da mucho, pero sí es fundamental la experiencia: el fuerte de nosotras las supervisoras yo creo que se basa en la experiencia que hemos tenido como

docentes de preescolar antes. Yo creo que todos esos pequeños tips que podríamos llamar, o consejos o sugerencias o explicaciones que uno les da a ellas, están todos basados en la experiencia, y no necesariamente están sistematizados en ningún libro o en ninguna publicación, que son muy valiosos. ¿Cómo será que un maestro pueda tener un folleto de recomendaciones donde le expliquen “He tenido estas y estas situaciones”? Yo pienso que realmente, además de un proceso de investigación orientado hacia que las docentes logren sistematizar su quehacer, sería muy rico. Yo trato como de apuntar muchas cosas. Yo trato de reflexionar mucho con la estudiante, porque para ellas genera un gran temor cuando uno las va a visitar; entonces yo, en otro momento que no sea en la escuela, que no sea en clases y que no sea en atención a estudiantes –porque ellas sienten así como un susto, ¿verdad? – si me las encuentro en un pasillo, les digo: “¿Podemos vernos un momentito? Es que quería comentarles algo”, y empiezo con otro tema y les planteo a veces “¿Cómo se ha sentido en la supervisión? ¿Qué cosas cree usted que debemos hacer?” “No, profe, todo bien; taca taca”. “¿Cómo se siente con la docente supervisora?” –porque es importante uno, porque en la medida en que uno haga ese tipo de reflexión o de conversación con ellas, uno puede palpar cosas que después le pueden ayudar a mejorar lo que estamos haciendo—. Pero siempre uno tiene que reflexionar (no lo hago a diario, lo confieso, verdad). Pero sí por lo menos después de cada proceso de supervisión yo solita me pienso “¿Qué hice bien? ¿Qué hice mal? ¿Qué me gustó?”. Porque, número uno, yo deseo ser como invisible mientras estoy supervisando, para no incidir en la dinámica de grupo. A veces es complicado; a los chiquitos les llama la atención algo que uno tiene, o lo que uno escribe o el aipo, y: “¿Usted por qué tiene eso?”, y “¿Qué está haciendo?”, y “¿Qué está escribiendo?”. Y si les llevo hojas de colores: “¡Qué bonitas hojas!”. Entonces ¿ve? Uno dice “Yo no quiero interrumpir”, pero, bueno, es parte de. Pero sí, yo me siento y pienso: “Hoy fui y supervisé a tal chica; ¿qué me gustó? ¿Qué no me gustó?”. Hay momentos en que salgo con un sinsabor, y es que yo digo “Ese sinsabor ¿es de ella o mío? O sea, ¿quién lo ha generado?”. Yo creo que en eso se basa la reflexión.

En algunas ocasiones, cuando siento dudas, lo comparto con compañeras; o si es así como algo que me mueve mucho, pido ayuda. He conversado a veces con los compañeros de Psicología del departamento, porque a veces hay alguna situación... Por ejemplo, esto que le comenté antes de la estudiante que sacó a la directora del aula; yo fui y lo conversé y lo hablé con uno de los compañeros. Es que yo deseaba como que fuera mía para decirle “Pero ¿cómo se le ocurre?”. Porque también en el lenguaje que uno usa con las estudiantes uno tiene que cuidarse mucho. O sea, uno no puede ni ser grosera ni insultar, ni faltar al respeto; aunque hay momentos en que uno está molesto con ellas, ¿verdad? Por ejemplo, “¿Cómo se le ocurre sacar a la directora del aula? Por el amor a Dios, esto no puede ser”. Entonces ¿cómo hago para conversar con la estudiante de manera asertiva y entender el error que cometió? No puedo yo volcarme y decirle: “¿Qué le pasa?”.

Entonces en algunos momentos busco como alguna literatura que me pueda ayudar a mí, no para ellas ni incluida en el programa, sino como para mí. Y tampoco como decirte que me voy a ir a leer diez libros, no; pero por lo menos al que yo vea, que escuche, que me parezca como que me aclare lo que estoy viviendo en ese momento. Creo que en eso puede radicar también la reflexión profunda: es vernos a nosotros mismos. Es muy lindo cuando ellas lo asumen con mucha responsabilidad y compromiso desde el primer momento porque, llegado el momento, como a la segunda observación... a la primera con nota, o la segunda que ya casi estamos finalizando, ellas mismas tienen esta capacidad de reflexión, autorreflexión, y lo comentamos. Entonces ahí se llega como a un nivel de madurez; no sé, es tan bonito. Porque, ¡pucha! Han valido la pena todos estos meses, o cómo en tan poquito tiempo hemos avanzado tanto. Entonces a eso yo le podría llamar “reflexión”.

Sétima pregunta

Investigadora: ¿Cuál es el referente teórico que usted utiliza para orientar el proceso de supervisión de las estudiantes universitarias?

Docente #6: Bueno, en realidad es como de todo un poco. En el seminario la profesora lo acompaña con lecturas semanales de diversos temas; entonces esas siempre están con uno. Pero uno tiene como ya una forma o una visión que Vygotsky, que Montessori... Por el trabajo que tuvimos en San Agustín, a mí la enseñanza personalizada o el currículo en personalización me enseñó mucho; entonces yo como que me inclino a esa parte. Me gusta mucho la parte de Montessori en dejar al niño ser y hacer. Pero están como todos, ¿verdad? Yo estoy enamorada de Freire, todo lo que es de libertad y todo eso me apasiona; y, digamos, ya respecto al trabajo con niñez, Peralta. Sí, Victoria Peralta para mí es un gran referente. Y esta muchacha, Laura Pitluk, tiene libros que son sumamente sencillos, digamos, en su narración y en todo, pero que aportan mucho sobre ciencias, sobre matemáticas, verdad; son como muy prácticos, y uno en preescolar necesita mucho como ese acompañamiento para darle a las estudiantes. Entonces a lo que más me inclino es como a eso. Y siempre, aunque yo tenga una inclinación, hay que acomodarse al contexto en que las estudiantes están, porque yo no puedo pedirle a una estudiante que haga algo extraordinario en un lugar que no corresponde. Uno tiene que ubicarse si está en el CEN o si está en el MEP o si está en una institución privada, cuál es la modalidad, cuál es el currículo, lo que están estudiando. Digamos, ahora en la transición del programa de MEP de la metodología juego y trabajo a metodología activa; y todo esto fue como un poco enredado para nosotras, también en la supervisión, porque a veces no había claridad en el proceso y entonces estábamos trabajando como con un montón de cosas al mismo tiempo. Pero es más que todo como eso.

Octava pregunta

Investigadora: Y propiamente en el proceso de supervisión, usted como supervisora, además de estos teóricos que ha mencionado, ¿hay algún otro referente al que usted le apunte o usted diga "Es que en la supervisión yo utilizo

tal cosa” o “Me baso en esto”? ¿Hay alguna otra cosa que se le quedó por fuera? Porque me parece que mucho tiene que ver con la experiencia.

Docente #6: Sí, la mayoría es eso: lo que veo, lo que utilizo en las prácticas mías, o sea en mis dos prácticas en la Universidad. Fueron superdiferentes, y ahí desarrollé algunas cosas que me han marcado y también en los años laborales. Luego, cuando tuve el kínder, digamos, yo como que tenía un modelo, un horizonte; por eso le decía lo de la enseñanza personalización. Eso es como por lo que más me guio; me gustó, siento que superefectivo con niños porque, por ejemplo, usted me dice a mí que el método estimulación temprana o el método Doman, que esto, que lo otro... Yo les digo: no. O sea, esas cosas conmigo no van. Pero en el kínder yo tuve la oportunidad de trabajar con cuatro, cinco o seis maestras al mismo tiempo en los diferentes niveles, desarrollando una misma metodología y forma; y fue muy enriquecedor, como muy lindo. Yo creo que tampoco una teoría o un referente se puede trabajar de manera absoluta; creo que también en algunos momentos –siempre y cuando no haya una contradicción entre uno y otro– podemos transitar y trabajar utilizando diferentes metodologías, siempre y cuando no se opongan entre ellas. Pero, sí, más que todo experiencia.

Investigadora: Muchas gracias por su aporte.

Anexo #8

Grupo de discusión #1

Realizado: Miércoles 24 de abril 2019

Lugar: Museo Regional de Occidente, San Ramón.

Presentes:

- Docente investigadora (M)
- Docente #6 (L)
- Docente #4 (G)
- Docente #5 (T)
- Docente #7 (Y)

M- La idea de reunirnos es comentar las situaciones que se están viviendo en las prácticas supervisadas y unificar criterios con relación a los instrumentos que estamos llevando y vamos a realizar o en el futuro. Si tienen alguna pregunta, duda o comentario que quieran hacer, también es bienvenido, para que nos apoyemos en este momento en que estamos.

Y- Profesora, tengo una consulta. Usted les expuso a las estudiantes que, si podían venir, que más o menos como a las 4:30; entonces en ese caso si llegan las chiquillas vamos a tener que salir y vamos a perder [tiempo de la reunión].

M- Yo pienso que en ese momento hacemos una pausa, por si tienen que conversar con ellas un ratito, para recibir los documentos. Nosotras sí nos reunimos el sábado con ellas. Por cierto, tengo que avisar en Administración que vamos a estar ocupando un espacio, para que sepan que vamos a estar ahí.

Bueno, entonces ¿con qué iniciamos? ¿Con el instrumento de planeamiento?

Bueno, ese ya lo tenemos encima. ¿Con la observación? Que sería como el que tenemos muy pronto para utilizar.

Y- Yo tengo una duda: tal vez en relación a los instrumentos, o ¿qué criterios tenemos nosotros o qué aportaciones podemos dar o brindar a las estudiantes? ¿Por qué te digo esto, a las compañeras? Porque la vez que estuve en la reunión del seminario, la clase tuya, se hizo un intercambio de ideas en relación con el instrumento de la crónica, ¿se acuerda? Entonces las muchachas estaban valorando algunos aspectos que podíamos cambiar y yo me sentí un poco como confundida, en el sentido de que si podíamos primero... si era el momento de hacerlo... Eso fue una interrogante; ya después no tuve como mucha seguridad de eso, pero ya al final se hicieron los cambios. Mi pregunta va en relación con esto: si tenemos la potestad de hacer una modificación a un instrumento solo con nuestro criterio, o hay algunos otros términos que tenemos que considerar con aspectos metodológicos o fundamentación teórica en cada instrumento. Que me imagino que los instrumentos están con estas condiciones, con estos parámetros. Eso es mi primera pregunta. Si el estudiante o la estudiante tiene participación en estos criterios, y en qué momento es el ideal para hacerlos; esto porque yo, como soy nueva, no sé si tenemos, si yo tengo un criterio o no lo tengo, y para evitar las expectativas en relación y las confusiones tal vez en relación con las estudiantes y unificar también nuestro propio criterio, verdad. La última palabra ¿quién la tiene?; como todas estamos hablando del mismo instrumento bajo los mismos términos. Porque las estudiantes también me preguntan, por ejemplo, los anexos que vos y yo hablamos en algún momento, ¿cuáles son los criterios que se toman en cuenta? Porque las otras profesoras... ¿me explico? Y esto es algo que yo no quisiera tal vez como cometer el error, y decir "Bueno, para mí esto es así; yo siempre lo manejo, para mí esto es importante, para mí esto no, pero la última palabra la tiene la profesora de seminario: ella es la que toma las decisiones y que establece las pautas". Porque desde mi ignorancia creo que así debería de ser. Esto es con el fin, sobre todo para mí, de poder caminar en tierra más firme, para no cometer... Para que de aquí salga solamente una voz, y tengamos nosotros esa fortaleza de la seguridad de que el estudiante no vaya a tener esa confusión.

M- Sí, claro que sí; fíjese que en ese sentido nosotros hemos estado en las mismas condiciones que usted cuando hemos llegado a supervisar prácticas,

porque nos sentimos como que los instrumentos a veces como que no se acoplan o no son suficientes para lo que vamos a hacer. Entonces por eso fue que se creó la cátedra de Experiencia, para hacer estos encuentros, poder unificar criterios, ir a los instrumentos y poder como decir “Y esto ¿cómo lo hacemos? ¿Cómo lo llevamos a cabo? ¿Está bien o no está bien?”. Hay que modificarlo de acuerdo a cada una de las situaciones que tenemos, verdad. Con relación a lo que usted apuntaba de los instrumentos y cuando se comenta con ellos, sí, es importante, porque en el reglamento así lo establece: que las estudiantes tienen que conocer el instrumento que las va a evaluar. Por eso es que se procede así: “Mire, el instrumento tal hay que hacerlo, ¿qué tipo de modificaciones...?”. “Profe, pero esto no nos dijeron que iba; ¿sí va?”. Entonces como para nosotros tener las herramientas suficientes para justificar el por qué eso está así o está así; sí sé que eso a veces crea mucha incertidumbre, pero después de que recibimos la retroalimentación de ellas, nosotros nos sentamos y empezamos a hacer como esa unificación de criterios con relación a los instrumentos. Pero sí, como me ha pasado a mí –y yo creo que a muchas– hemos cometido muchos errores, es cierto, porque en esto no hay nada escrito, cada situación es como muy mal particular y diferente y cada estudiante tiene como su historia. Y uno entonces como que empieza a entender la dinámica de esa estudiante, y un poco a comprender el proceso que lleva. Y a veces uno, en el afán de acompañar, es que trata de que el instrumento sea lo más entendible para ellas posible, porque ellas van a decir “A mí me vinieron a calificar y yo no supe lo que se hizo” o “Yo no le pongo atención al instrumento y yo no me retroalimentó” o “Yo no le pongo atención las recomendaciones y sigo haciendo lo mismo, y llega la segunda observación y es lo mismo, y la tercera y es lo mismo”, verdad. Entonces un poco para eso.

Y- Es que en relación específicamente con esto, no sé qué opinan las compañeras, es que nosotros –es una opinión– no podemos modificar creo yo los instrumentos a ese punto, al punto que tenemos que condicionarnos a cada condición en específico porque el instrumento tiene un objetivo, tiene una fundamentación teórica, filosófica y pedagógica, me imagino yo, que busca algo...

Vuelvo al tema de la crónica: la crónica tiene un objetivo pedagógico que nosotros y ellos tienen que cumplir. Sí pueden haber ciertas modificaciones en ciertas condiciones en específico, pero el criterio del estudiante, que me parece que es sumamente valioso, es un criterio que creo yo que se pueda escuchar en un momento y decir "O.K., me parece una muy interesante la sugerencia; voy a anotarlo", y nosotros en discusión analizamos qué aspecto se puede modificar y qué aspecto no, y no en ese momento, porque si no, se crea un poco de confusión y siento yo que empezamos como a tomar criterios desde nuestra posición o nuestra experiencia. Y esto es algo que yo siento que puede ser valioso; no sé qué opinan ustedes, me gustaría escuchar. Y también que en los instrumentos sí se pueden hacer, creo yo, ciertas modificaciones, pero no de una forma que no se vea... Tal vez me voy a explicar: como que "Este instrumento yo creo que me sirve así y así; me parece una buena idea: modifiquemos". No, porque el mensaje que yo le doy a la estudiante es que el criterio de ella es más valioso que el instrumento, y entonces creo que le quitamos esa cierta consolidación, ese cierto sostén teórico que ya el instrumento lo tiene de por sí en ese momento. Entonces me parecen muy valiosas las aportaciones de las estudiantes, es muy enriquecedor; y nosotros como compañeras, como profesoras... Bueno, ustedes, que tienen mucho más experiencia que yo. Pero sí se tiene que hacer antes de nosotros: poder devolver las modificaciones, hacer el análisis, y entre nosotros analizar qué se puede modificar y qué no. Y siento yo que es poco lo que se puede modificar, a no ser que nosotros ya en otro momento discutamos solamente ese instrumento y, bueno, digamos "Vamos a hacer estas aportaciones y esto, esto y esto, lo vamos a fundamentar con esto y vamos a que lo evalúe la directora de la cátedra". O no sé; a ver qué opina. No sé si esto es pensar demasiado o estoy fuera de lo que normalmente ustedes hacen; es mi opinión, pero también entiendo que el ejercicio que se hace es valioso. Y si es así, entonces yo quiero saber qué es, si me explico. Y entonces es un ejercicio: "Aquí pongamos, quitamos, metemos y adaptemos, y lo hacemos así", ¿me explico? Si es así de flexible, que me parece que es muy valioso de eso también, si existe esa

flexibilidad, de eso también me gustaría saberlo, para yo no cometer el error. Yo me mantengo mucho al margen para tratar de no cometer muchos errores.

M- No, no, no, los aportes de todas son importantes y lo que usted nos está anotando es muy valioso; someterlo aquí y que las compañeras expresen y digan cómo se han sentido, si hay que hacer modificaciones, si son pocas, si no hay que tocar un instrumento, si se deja así, o ver qué puntos se pueden desarrollar a partir de lo que usted está diciendo y las reuniones de cátedra que se hacen en ese sentido. Sí hemos visto que todos los semestres nos hemos reunido y hemos hecho cambios, pero no son cambios radicales sino ya “Mirá esa palabra, como que no concuerda con lo que quiere decir el término, la frase; o este otro me parece que ya no se ajusta al planeamiento nuevo del MEP o del Ministerio de Salud”, por ejemplo. Esos son los pequeños ajustes que hemos hecho; tal vez no son cambios grandísimos, son pequeños ajustes que nos den luces para recibir un documento y saber con qué calificarlo, y si responde a lo que ellas nos están entregando. Es como eso, ¿verdad? No sé si las compañeras...

L- Yo creo que me parece muy valiosa la inquietud de Y, y que como todos los años y todos los ciclos siempre nos pasa: el tiempo nos come y apremia, y cuando nos damos cuenta tenemos todo encima. Lo ideal es lo que en algunos momentos hemos podido hacer; sin embargo, no ha sido como la constante. Pero eso: respetar el instrumento elaborado para los estudiantes, discutirlo en la clase, se mandan los correos; cualquier cosa, si hay observaciones, ellos lo devuelven, nosotros como profesores lo trabajamos y posteriormente hacemos una reunión en la que ya acordamos eso: cuáles van a ser los cambios definitivos. En el momento en que el Ministerio de Educación Pública cambió de programa, ahí sí tuvimos que sentarnos y hacer un cambio bastante significativo al instrumento. ¿Por qué? Porque se supone que es absolutamente lógico que el anterior ya no nos va a funcionar, pero ¿qué sucede? Que –un ejemplo del ciclo pasado– tuve una chica de una institución... bueno, yo no la supervisaba, era la profesora de

seminario, pero yo me senté con la estudiante y la profesora supervisora porque la institución donde ella estaba contratada haciendo su práctica estaba trabajando básicamente con el programa, digamos, de materno infantil anterior. Entonces quisimos empatarlo con el instrumento anterior que teníamos, porque antes eran dos instrumentos diferentes: materno infantil y transición. Ahora solo uno, porque es un nuevo programa. Entonces empatar un poco el materno infantil anterior como con la estructura que tiene la institución, porque si bien es cierto los fundamentos que sustentan estos instrumentos son estos y punto para todas las estudiantes de la educación, lo que pasa es que los contextos marcan una gran diferencia, y nosotros no podemos... En este caso, que tengo a Lisseth en el Goretti, estoy sumamente preocupada, porque es una realidad totalmente diferente a lo que hemos visto y en lo que he conversado con la investigadora y lo que he conversado con la estudiante, más la reunión que tuve con la directora; y además que estoy conociendo, porque es mi primera vez. Uno tiene que conocer, empaparse y escuchar, porque no es lo mismo haberlo leído que un instrumento o un documento, o con un planeamiento allá escuchar “¿Por qué se hace esto? ¿Qué significa eso, y cómo se llama?”, porque, verdad, los nombres, los periodos, la jornada; todo cambia. En este caso específico lo que hemos conversado es lo que yo traía, y es que a ella ni siquiera puedo aplicar un instrumento de evaluación con planeamiento, porque es más importante la minuta que ella elabora semanalmente. Es una señora minuta, sumamente detallada, con los anexos específicos que lleva realizar; es una minuta que ella le entrega a la directora el lunes antes. Digamos, se lo entregó ahora el 29, la directora se la devolvió hoy, ella le hace las correcciones para mañana, y el viernes cuando ella sale de la institución ya la minuta tiene que quedar impresa, y todos los materiales y todo lo que tiene que quedar en la institución el viernes para que el lunes todo... Entonces hay un gran orden, una gran satisfacción desde el punto de vista de estructura administrativa, verdad. Ya la letra menuda es otra cosa, verdad. Digamos que entonces, en este caso, yo ayer me reuní un momentito con la chica y yo dije “Bueno, entonces ella ¿qué hace con el planeamiento?”. El planeamiento lo hace casi al final, cuando ya hizo las cuatro o cinco minutas del mes. Lo que hace es

como una copia, digamos, y con eso monta el planeamiento; pero más bien el planeamiento es más resumido que la minuta, la minuta es más rica. Entonces son buenas y malas; son buenas minutas. Yo le dije "Creo que aquí lo único que cabe es evaluar las minutas, porque ella me puede entregar a mí el planeamiento hoy". Bueno, ya me entregó... de hecho me envió un planeamiento de tres semanas, porque la directora le tiene que entregar un documento de qué es lo que tiene que ir viendo con los niños, porque tiene absoluta libertad. Y entonces esas otras dos semanas todavía no las puede tener 100 por ciento redactadas, porque tiene que esperar el visto bueno de la directora. Yo voy a tener un planeamiento entre comillas incompleto; aunque no es así porque ella está cumpliendo, porque va dos semanas adelante de acuerdo a su dinámica institucional. Entonces es un tema muy complejo.

M- Es que hemos llegado como a esas pequeñas... o no sé si son grandes conclusiones, ¿verdad? Que cada situación es muy particular, porque antes teníamos como la homogeneidad de que todas iban al MEP, pero ahora ya no. Entonces hemos tenido que hacer esos cambios que también nos ha servido para estar aquí, para reunirnos, para ver las posibilidades de acción que tenemos en este momento.

Y- Perdón, chiquillas. Hay unas muchachas ahí esperando.

M- Hacemos una pausa aquí.

G- Lo que sí yo creo, nada más para terminar, es que el aporte que Y desde su área de experiencia, desde su trabajo puede hacer ninguna de nosotras lo podría hacer, porque no tenemos esa experiencia, no tenemos ese conocimiento al dedillo de lo que se hace día a día y año tras año con el Ministerio de Salud. Igual Teresita con el MEP; si nosotros en algún momento trabajamos en el MEP algo conocemos, pero nunca jamás con el nivel tan específico como lo trabajan ustedes día a día. Entonces esa diversidad de criterios es lo que nos va a llegar a enriquecer. Yo sí creo, Mirineth, con respecto a la coordinación de la carrera no

hay un archivo completo de una carpeta de cada experiencia educativa, que eso siempre lo he visto como una necesidad también donde tengamos y donde podamos ir. Eso lo vamos haciendo de manera informal, pero no lo tenemos, y va de mano en mano. Pero, digamos, usted no me pasa a mí el instrumento de evaluación de planeamiento de práctica 2; yo ya no lo tenía porque la última vez que estuve en práctica 2 fue en el 2015-2016, y el resto he estado más en práctica 1. Entonces uno como que no tiene instrumento. Yo sí creo que podríamos tal vez dejar como una tarea hoy, cada una desde su realidad, para luego socializarla y llegar a un acuerdo y decir “Bueno, estos son los instrumentos validados por la cátedra y estos son los que vamos a utilizar”. No sé si tiene que ser una reunión de sección o de qué forma lo queremos ver. Ahora, otra cosa que tenemos que tomar en cuenta es que la devolución de esos planteamientos es para ya; entonces en esto las chiquillas están siendo muy condescendientes.

T- Yo sí considero que la visión es la diversidad. Ahora ya no tenemos ese sentido de que estamos tan cómodas en una posición; sin embargo, esa diversidad ha sido también como muy beneficiosa, porque a mí me ha sacado de la estructura en la que yo estoy. Yo soy del MEP y estoy supervisando, ha sido una experiencia completamente innovadora y estoy entusiasmada, y el trabajo que hemos hecho yo estoy contentísima, verdad. Pero sí en el registro estamos en cero en ese sentido; yo inclusive he peloteado y le doy vueltas. Pero sí deberíamos de buscar, definir unos lineamientos de planeamiento; no importa la forma que tenga el planeamiento. Lo que yo sí he estado visualizando que si yo armo un planeamiento porque, en el caso, yo veo que coincidimos en algunas ideas que es un machote para todo el mes –minuta, porque es una minuta el planeamiento– y se reúnen algunos criterios, debe de verse especificado ahí en la fundamentación metodológica; digamos, la organización, la secuenciación, la secuencia debe de existir en todo planeamiento, de lo simple a lo complejo, de aquí para allá, todos esos principios. Entonces unificar qué pretendemos desde lo fundamentación teórica, para planificar esas otras experiencias que no tiene una estructura como

tal para que una estructura, sí pero ¿cómo unificar para que los requerimientos mínimos se les pidan a todas? Que todas tengan la misma posibilidad. Porque también yo podría decir “Es muy ventajoso para la mía hacer una minuta para todo el mes”, ¿me entiende? Tiene que entregarlo al mismo tiempo antes de eso. Entonces digo yo “Una minuta ¿y qué? ¿Qué tanto dominio tiene ella de ese sentido de secuencia, de la fundamentación teórica? Que eso nosotros sí podríamos validarlo y decir si eso responde o no, pero solo aspectos generales, no tan puntuales como queremos el instrumento para el MEP, por ejemplo, o para el CEN. Pero los otros instrumentos que tenemos por ahí que están más... Pero sí debe de existir una estructura modular de principios y aspectos básicos, aunque la chica en la institución... porque si ella no sabe de dónde está planificando, para mí eso es lo preocupante. Aunque tenga la minuta y la tenga muy linda, pero ¿qué fundamentación teórica está dejando su trabajo? Y nosotras lo que tenemos que ayudar a las chicas es a hacer esas formaciones, que es un tema teórico, metodológico; eso responde a algo. Entonces que vayan más allá, que tengan que investigar. La mía ahora ha tenido que investigar por qué los silencios, por qué esto, porque lo otro; hay una fundamentación. Y ayer... no, el lunes me dice “Hasta ahora entiendo por qué”. Pero ha sido una construcción que hemos tenido que estudiar, para que ella pueda comprender eso y se salga de la estructura en la que está. Entonces yo digo: esta es la parte que nosotros tenemos que evitar. No importa desde el modelo, pero que la chica pueda fundamentar teóricamente, metodológicamente, qué es lo que está haciendo. No simplemente “porque la institución me lo da”. Esto es lo que tenemos que resaltar, ¿verdad? Me parece a mí.

M- Recuerden que la práctica responde a todo un modelo, y que tenemos una estructura fraccionada que lleva un curso de aquí, otro curso de allá; y ellas al final tienen que hacer una integración. Eso es difícil, eso cuesta. Entonces, bueno, yo también apelo a la situación de cada estudiante en el sentido de que ella no tiene experiencia, y la experiencia que obtuvieron tal vez es muy poquita, porque se les presentó el asunto de la huelga a algunas. Entonces a veces eso también hace

una interrupción en los procesos que se deberían llevar, y esa integración queda como cortada. Es como la cuestión de planeamiento con el MEP, que cambió.

L- Pero tampoco tendría sentido como para decirle así: “No se preocupe, démelo la otra semana”, ¿me entiende? Habría que tomar alguna decisión respecto al planeamiento; digamos, que se me ocurra en este momento podría ser que, en el primer planeamiento, sea una nota solamente formativa, y que todo el porcentaje del segundo se deje para eso. O que el primer planeamiento valga cierto porcentaje menor y el segundo porcentaje mayor; o simplemente se parte a la mitad, como siempre se ha hecho, ¿verdad? No sé de qué manera, pero se podría, si todas estamos o casi todas en situaciones así difíciles y el tiempo nos está apremiando, podríamos también pensar en esa posibilidad.

G- Haciendo una lectura así rápida y sintética de lo que ustedes han expuesto, lo que me llega, así como de conclusión es entonces que lo que el instrumento tiene es que la atención que le tenemos que poner es de fondo y no de forma. Yo eso en otros espacios lo he comentado con Teresita, que ha sido la compañera que en el último tiempo ha venido dando el curso de Planeamiento, y yo le digo “Tere, es que no nos podemos quedar solamente con una modalidad de planeamiento, porque eso más bien nos limita y limita también el campo de acción de las muchachas”, apelando también a la intervención que dice Mirineth de la inexperiencia. Por supuesto que eso es, pero también, viendo el otro aspecto de la evaluación sumativa, el instrumento simplemente es un complemento técnico; no es más que eso. Es un tecnicismo que nos permite poner una nota, ¿verdad? Entonces administrativamente eso es: simplemente para aplicar una nota. Esa es la función que cumple en el sentido de aplicar el instrumento. Pero igual nosotras tenemos otros criterios epistemológicos, criterios metodológicos, para entender si un planeamiento cumple o no, ¿verdad? Independientemente de que usted use el instrumento, solamente que comience a observar, a leer, usted dice si definitivamente esto es un caos. Entonces obviamente nunca vamos a lograr tener ese ideal para cada caso; entonces no sé, hay que hacer un equilibrio, verdad, y aterrizar aquí el criterio de o principio de flexibilidad, porque siendo 100 por ciento

objetivas no lo vamos a lograr. Entonces, por ejemplo, yo tengo una del CEN-CINAI, tengo una de institución privada y tengo dos del MEP; entonces esta niña es semanal igual minuta; la de CEN-CINAI igual tiene que hacerme dos planeamientos: uno para los bebés, otro que esta con los escolares. Y las otras dos que son de transición del MEP. Entonces no las puedo meter a todas en la misma canasta, es imposible, pero sí tenemos criterios básicos estructurales del planeamiento que me pueden a luz de decir si están bien sintonizados. Igual yo no sé si no aplica o si sí aplica, pero igual un marco teórico, en cualquiera de las cuatro modalidades, es válido. Una redacción coherente y que permita ver exactamente la parte metodológica que la estén aplicando, verdad; sin caer en el tecnicismo que caímos con el de MEP, si usa los colores.

T- Yo creo que eso al principio era porque era la única forma de orientar a las muchachas. Cuando nos sentamos nosotras a redactarlo, yo decía “Eso, solo así, yo creo que ya también se puede pulir”.

M- Necesitamos ordenarnos nosotras también.

Y- Una sugerencia que me parece a mí tal vez más oportuna: que en algún momento sobre todo ustedes van a tener la experiencia de otros tipos de planeamiento; si va a hacer un ejercicio, siento yo, entonces conocer un poco la dinámica de cada planeamiento, gente del ministerio, verdad, darnos una idea: “Chiquillas, esto y esto o más o menos eso es lo que uno tiene que valorar más; estos aspectos, digamos de un montessoriano, ¿verdad? que es un poco el del Goretti es montessoriano...”

M- No.

Y- Del tuyo que es montessoriano, ¿verdad? Y el de allá ¿qué metodología? No se sabe, es cristiano. Y el del CEN-CINAI”.

L- Compañera, entonces en ese caso ¿con las chiquillas qué ha conversado? O ¿qué había pensado?

G- No, es que yo no sé qué es lo que yo no estoy entendiendo, porque las estudiantes van a decir si quieren el instrumento o no.

T- Eso es lo que yo tenía, esa duda.

G- Eso es lo que no he entendido.

L- No, es que ellas tienen el derecho de conocer el instrumento con que van a ser evaluadas, y hoy o mañana tienen que entregar los planeamientos y no los conocen, porque no están.

M- Bueno, yo se los envié a mediación virtual y el del Ministerio de Salud y las demás no, porque no tengo documento. Lo que yo supuse es que se seguía el del MEP y se tachaba; no, no se tachaba, se le ponía "No aplica".

G- Eso es usando lo que yo he hecho entonces, por ejemplo, cuando tengo que aplicárselo a las que normalmente me toca en el San Agustín, les hago una nota en donde dice "Estos y estos criterios no serán tomados en consideración para la evaluación". Entonces se ajusta a la hora de los rubros y los valores que sí se les aplican para sacar el porcentaje.

T- El de observación, el de planeamiento...

G- El de planeamiento, sí, igual también con el de observación, porque hay cuestiones que no aplican para ellas.

T- Pero ¿no se estaba usando uno...? ¿Quién me lo mandó? Yo tengo uno viejo que usábamos para esas prácticas así que no tenían que ver ni con CEN-CINAI, ni con...

L- De hecho también es una para el CILEM.

M- Tenemos una para el CILEM que la habían mandado Eva. Eva la había mandado. Entonces lo que más que un cambio de las estudiantes es más bien como discutir si lo que está escrito aquí es válido y que lo discutamos; si no, está bien, empecemos por ahí.

Y- Yo voy a rescatar varios aspectos de lo que hemos comentado. Me parece importante que quede en actas, grabado.

Primero, el archivo que decía Lucía me parece sumamente importante, de esas herramientas para uno poder... Aunque los instrumentos van variando, pero uno tiene una orientación de “por aquí va el asunto, si va a cambiar o por ahí”. Eso es valiosísimo; no sé si alguien lo puede hacer para ir caminando en ese sentido y, tal vez alguna de nosotros... Estamos hasta full, pero si alguien...

M- Lo que hemos hecho en otras oportunidades es que la persona que tiene el seminario es la que se encarga de sistematizar todos estos documentos y pasárselos a la persona que le corresponde en el semestre siguiente, sin ser egoísta. Es un compartir, entonces yo tenía lo que la docente me dejó en setiembre del año pasado, que yo recogí esto y aquí lo tengo; y yo quería mostrarlo para que ustedes lo vieran.

Y- No sé si está actualizado porque, igual, no sé si hay algún otro instrumento o herramienta que es necesario incluir en ese “banco” de información.

L- El “banco” es parecido a lo que usted ya ha hecho en Mediación; es eso: tener la carpeta y que al final del ciclo se le pase.

Y- No sé si también igual en este caso, por decirte algo, Grettel tiene información de todos esos instrumentos porque tiene todas las variantes; entonces no sé.

T- Y es que la encargada del seminario es la que lo distribuye, la que lo ocupa en el momento.

L- Nosotras se los enseñamos todos a Mirineth, y que Mirineth lo guarde en la carpeta y que eso quede en evidencia.

M- Mi inquietud viene en el sentido de que las nuevas estudiantes todas tienen particularidades diferentes; entonces en los seminarios llegan: “Profesora, es que yo la minuta tengo que entregarla el día antes y hacerle la corrección”. Empiezan a decir un montón de situaciones que tal vez no son tan estructuradas como las hemos trabajado en otras oportunidades.

Y- Como el otro punto, Mirineth, sí siento que se debería hacer un ejercicio en algún momento a fin de año de poder unificar los criterios que Tere considera

como los fundamentales: aquellos pilares que van a sostener los instrumentos, determinarlos y saber que, a pesar de que el instrumento o el planeamiento o el documento tiene un montón de variantes, no podemos quitar/modificar este, este y este punto. Y más allá de que el estudiante tenga esas condiciones en específico y que nosotros y que también las compañeras lo consideren como prioritario, como base inamovible, ¿me explico? Porque eso da también esa fundamentación que es necesaria, inclusive para los mismos estuantes. No podemos olvidar también el perfil de profesional que quiere la UCR para con nosotros; yo voy a salir con un perfil determinado, y de ahí es donde nosotros tenemos que amarrarnos y extraer esos fundamentos teóricos que nos van a orientar a llegar a ese perfil que no es una condición, que no fue algo que nosotros nos inventamos o nos pareció que puede ser importante, sino que la Universidad es quien nos dirige y “Van a ser estos, estos, estos lineamientos”. Me parece a mí importante; no sé qué les parece a ustedes. En algún momento hay que hacer como esa valoración rápida, puede ser muy rápida; y con la experiencia de todas ustedes, que son personas muy profesionales, es decir que se valora muy rápidamente. Esos dos aspectos quisiera resaltar, por aquello de que también se queden en actas y puedan en algún momento fortalecer eso, porque a veces hacemos el ejercicio que es muy importante de discutir algunos aspectos, pero si quedan ahí y después “Chiquillas, otra vez”.

G- Aquí acabo de encontrar la carpeta del 2017: “Instrumento de evaluación de planeamiento didáctico adaptado para instituciones privadas. Experiencia educativa en la educación inicial 2, en el 2017”. Es lo que apuntamos antes: presentación del planeamiento todo; entonces ese es el eje a evaluar. El segundo dice “estructuración”, que tiene que ver con la parte metodológica, con la coherencia entre propósito, motivo y logros que se desean alcanzar: la mediación pedagógica, la integración del niño, docente familia y comunidad, la pertinencia. Y luego viene una parte de evaluación, que tiene que ver con estrategias para evaluar y los instrumentos que permitan el alcance de los propósitos y objetivos logrados. Luego viene la minuta, que es la cuarta minuta semanal con su respectivo encabezado, acciones didácticas organizadas en orden lógico-

secuencial, horario, materiales, técnicas o proyectos, seguimiento del proceso individual de los niños, anexos presentados en forma ordenada, aparecen completos, según se especifica en las experiencias. Responden a criterios de pertinencia, variedad y creatividad, e indica la bibliografía consultada.

M- El marco teórico ¿está ahí? Porque siempre se nos queda.

G- Sí, en presentación del planeamiento está en orden, comenta ortografía y redacción y propone el marco teórico que sustenta los contenidos e intereses.

M- Vean en el MEP –como para hacer una comparación–, el del MEP: presentación del planeamiento, que dice...

G- Yo creo que ese, Teresita, lo habíamos hecho nosotras.

M- Sí, presentación del planeamiento.

G- Porque es del 2017, dice. Al final fue Mirineth, al principio fue usted (Teresita), y el año anterior se lo pasó a Helvetia. Eso fue cuando a mí me pasaron, que estaba en la 1 y me pasaron a la 2; eso fue.

T- Yo me acuerdo. Por eso yo decía: hay un instrumento. Pero digo yo.

M- Pero sí está, lo que hay que hacer: el del planeamiento dice entonces “presentación del planeamiento”.

G- En esta carpeta que es del 2017, que yo tengo aquí, está la evaluación del planeamiento que, me imagino, debe ser la del MEP... Correcto: encabezado, la estrategia, votación y elección, planificación, preguntas generadoras. Por ejemplo, en el caso del San Agustín, ahí no hay planificación de nada; “Esto es lo que ustedes ven en este mes en esta, esta y esta; ya está, está dado”. Y entonces ahí no hay posibilidad cero de planificación, entonces por eso no está en el otro, está en este.

M- En el suyo aparece en el preplaneamiento: “Anote el encabezado correspondiente”.

G- Correcto. “Describe detalladamente la estrategia, se consigna la votación, plantea preguntas, formula preguntas generadoras, realiza delimitación del tema, define con los niños cómo se desarrollará”. Ese es el MEP.

L- Lo que tiene que hacer, querida docente, es pasarnos esos dos; es esa carpeta.

T- Lo que puede hacer es pasárselas a Mirineth y que Mirineth la distribuya para que nos llegue. Que ella mande todo.

M- Es que ella, Helvetia, fue la que me la pasó a mí.

L- ¿Sí las atendemos un segundo entonces, o qué?

G- ¿Las llamamos, o qué?

M- Voy a hacer una pausa aquí, nada más.

Se da una pausa con las muchachas.

G- Fue lo que Celina expuso aquel día.

M- Exacto, ya Celina nos expuso. Es una exposición que, por eso mismo fue que permitimos de que cada una de ellas expusiera: para que nos enriquezca a todas las demás.

Y- Y yo eso también, que lo cambien, que establece los objetivos; ah, bueno, perdón, “Define con los niños los temas del círculo de paz”, esto tal vez no está bien redactado, pero un poco es dentro del círculo de paz que ellos hacen que es parte de la metodología montessoriana. Porque nosotros también trabajamos parte de esa metodología. Se define un tema que fue algo que yo les estaba pidiendo, porque en el planeamiento en sí no viene un tema en específico, sino hay muchos módulos que enriquecen el planeamiento, pero fue algo que yo lo sugerí para uno poder darle un poco más de contenido y seguimiento al proceso. Porque si usted no va analizando los módulos, entonces las maestras lo que hacen es meter los módulos y no hay un proceso...

M- Continuo, interrelacionado.

Y- Exactamente, y más bien ir rápido, que uno lo pueda observar para después agarrar uno la evaluación, algún aspecto que quiera evaluar. No sé si me expliqué.

G- Perdón, entonces en el tema del círculo de paz ¿es una propuesta de la docente o hay alguna guía que a ella le permita decir “Voy a trabajar este tema” o “Voy a empezar por este”? ¿O surge tal vez del mismo diagnóstico que encontraron algunas situaciones?

Y- Eso yo lo puse en aquel momento como algo mío; no es algo que está establecido en el planeamiento.

G- Pero, por ejemplo, vamos a ver, voy a intervenir con respecto a Rosibel: tiene los bebés, con ellos no se puede trabajar eso. Pero sí lo tiene con los escolares, porque ya yo vi la estructura porque ella ya me lo mandó. Yo ya vi la estructura del planeamiento para los escolares, y todos los días hay un espacio... no recuerdo ahora perfectamente si se llama “círculo de paz”, pero sí hay un espacio para conversar con los niños; entonces ¿podría aplicar esto? Igual yo le pregunté a Rosi estos temas de dónde salen; como son niños más grandes, ellos tienen otros intereses, ¿verdad?, y otra forma de expresar. Entonces no sé si aplicaría como eso.

Y- Ahí van dos cosas al mismo tiempo: el círculo de paz es una actividad propia, es un ejercicio que se hace con los niños, que seguro Tere ya lo vio. Se unen los niños, es un espacio para entrar en tranquilidad, de relajación, y se aprovecha en ese momento para desarrollar con los niños algún tema, ya sea establecido por los mismos niños... Es algo que uno más bien trabaja con los niños para que ellos le den insumos a una, o que la maestra quiera proponer algún tema. Son dos aspectos diferentes, yo lo metí aquí porque no pude meterlo en otro lado, porque yo dije “Yo tengo que meterlo aquí, lo voy a retomar porque se presta la actividad para ese momento”. Pero son dos aspectos diferentes. El círculo de paz es un ejercicio que nosotras hacemos, que no todas las maestras lo hacen en CEN-CINAI, y es un ejercicio montessoriano, no de la metodología, porque la metodología ha venido contrayéndose desde el siglo pasado. Entonces son como aportaciones de la misma como organización, pero ya está muy bien logrado y hay

una estructura para desarrollar ese círculo de paz. Inclusive yo le di a las muchachas un documento que habla de eso, del círculo de paz, donde viene cómo se hace y los diferentes tipos de círculo que se pueden hacer. Yo tengo un libro ahí pero se los envié aquí por teléfono, entonces ahora se los envío. Me pareció como idóneo tomar ese momento para también crear ese tema, porque les propongo yo un tema, porque en el CEN-CINAI no hay un tema en específico. El CEN-CINAI es tan flexible, tan flexible que usted puede cambiar los momentos, la rutina, la estructura, los tiempos, las actividades... Entonces para mí en aquel momento que yo supervisé la 1, era importante tener una estructura para yo poder evaluar eso de lo que hablabas, Tere: ese seguimiento, ese procedimiento de las actividades, y también ahora orientar un poco a la maestra, porque la maestra en ese tiempo era Celina. Entre ella y yo lo construimos que orientara un poco la exigencia que tenía la maestra supervisora de ella; y nosotros, en relación con el instrumento, que nos cuadrara un poco, verdad. Como que nos pudiéramos orientar las dos y que el planeamiento se ajustara a eso; un poco es eso. Y después creo que...

M- El punto 8.

Y- La realización de la categorización de las respuestas de los niños en relación con los ejes transversales; eso es para yo poder, verdad, también un poco identificar los ejes si están en el planeamiento. Porque ahí vienen los enunciados, vos lo ves, vienen los enunciados, pero dentro del planeamiento yo quería verlos donde están relacionados con el aspecto de género, de ambiente, todos estos aspectos. Yo quería verlos dentro del desarrollo del planeamiento porque, si no, nada más los ponen ahí y ahí queda. Creo que eso un poco fue el tema de planeamiento; creo que es igual.

M- Eso tiene una valoración de 14 puntos, ¿verdad? El pre-planeamiento.

Y- Sí, creo que es 1, 1, 1, 2, 2, 2, 1 y cuatro.

M- Exacto.

Y- Yo creo que la evaluación cuantitativa, yo no sé, que la cambien.

M- No, no, yo tampoco. Yo la dejé casi como usted me la dio; nada más lo único que hice fue cambiar la letra, porque había una letra de un tamaño y otra de otro. Entonces lo que hice fue hacer pequeños ajustes cuando usted me lo envió.

Y- Y yo cuando me lo envió, en aquel momento, yo no le cambié lo cuantitativo, lo dejé igual porque ya era muy complicado; ya tener una valoración era fundamentación teórica. En relación con los enunciados, vamos por ahí, ¿verdad?

M- 16 puntos.

Y- Creo que sí, eran 26 puntos.

G- Aquí hay 16.

Y- Perdón, 16, sí.

M- Sí, porque 26 es el de abajo.

Y- No sé si yo cambié algunos aspectos; creo que este: “Planifica actividades para el desarrollo de hábitos de higiene”, ¿no?

M- Dice –voy a leerse los–: “1- Propone el tema del planeamiento, 2- Ubica en el enunciado las actividades a realizar”.

G- Si ellas tienen que poner un enunciado para cada actividad, ¿cómo entendemos esto?

¿“Actividades” son como mediación pedagógica? ¿O qué entendemos por “enunciado”?

T- Como se realiza el preplaneamiento en el CEN.

G- ¿Hay preplaneamiento?

Y- Cuando hablan de un pre-planeamiento de eso, eso que es el ejercicio que hacemos como de poder construir con los mismos niños un posible tema, ¿verdad? Eso como yo se los propuse lo elaboramos. Pero es parte de la estrategia, no es algo establecido, ¿me explico? Puede ser algo que se desarrolle que con niños o puede ser que usted ya lo proponga.

T- En el planeamiento ellas ¿qué deben de hacer? Si, digamos, lo hacen con los niños, si definen, si discuten con los chicos, en el planeamiento ellas, digamos, la idea es visualizar también cómo deben de plasmarlo ellas. Porque, digamos, usted me dice que el MEP tiene una estructura para presentar el preplaneamiento, ¿también la tienen ustedes en el CEN?

Y- No, nosotros tenemos la estructura del planeamiento. Es una estructura muy flexible, digamos; hay nada más diferentes actividades que se van a desarrollar en una rutina de un día, pero el orden no es importante. Por ejemplo, yo puedo decir “Bueno, voy a trabajar en actividades dirigidas en el patio, ahora en este momento, porque los niños acaban de llegar y están tan activos y ellos me lo propusieron, y es algo que yo tengo la necesidad. Entonces lo voy a hacer ahora”, ¿me explico? Lo puedo haber planeado en otro momento. Yo lo puedo hacer como maestra, lo puedo hacer, pero después lo tengo que justificar.

Si yo voy a supervisar yo le digo: “¿Por qué? Ah, bueno, por esto y esto”. Uno tiene que ser... Este planeamiento es un poco complejo porque se presta para que la maestra pueda pasar todo el día fuera del aula, porque los niños lo quieren, ¿me explico?; o que pueda pasar todo el día dentro del aula por que los niños lo quieren. Pero la habilidad de la docente está en definir...

T- La potencialización de las habilidades de los niños no es solamente en ese espacio.

Y- Claro, por supuesto; la docente también puede definir si es algo que está preparado, que fue una necesidad en ese momento o que ya la maestra no tiene la habilidad o no tiene el planeamiento.

L- Pero me imagino que cuando ellas hacen algún cambio, además de que lo tienen que justificar –o no sé si lo dejan escrito en una crónica, o qué se yo–, deben de también retomar en algún momento como hacíamos nosotras: en algún momento posterior se retoman las estrategias de este día. Por ejemplo, hay un planeamiento y hay un acto cívico que la directora no les había avisado, que eso pasa a veces en el MEP: “Uy, profe, no pudimos hacer tal cosa porque nos

llamaron a un acto cívico, porque resulta que... ¿verdad? Entonces nos invitaron de la escuela y no sabíamos”. Entonces esas estrategias ¿se supone que las tienen que retomar luego, ahí que se pierden?

Y- Se pierden. Se pueden volver a planificar, pero no necesariamente se van a volver a retomar porque el planeamiento, el énfasis mucho es de salud y nutrición, estilos de vida saludable. Entonces para nosotros esa es la piedra angular. Entonces es más importante que el niño, por ejemplo, aprenda a amarrarse los zapatos, por decirte algo, que hacer un ejercicio del tema, no sé, de los astronautas, del meteorito que vino ahora. Aunque es importante, es más importante lo otro; te digo porque nosotras trabajamos con niños muy pequeños y de muchas edades, entonces al ser tan variado uno no puede medir muy bien el avance y con un instrumento de todos los niños que están pasando en ese grupo, porque es un esfuerzo muy grande. Usted pierde ese control, ¿verdad? En específico enmarco: usted ya puede ver el avance de algunas actividades o de algunas habilidades o destrezas con el tiempo, o un mes, ¿me explico? Pero de inmediato usted no puede evaluar, por ejemplo, si el niño es capaz de diferenciar un meteorito de un planeta, por decir alguna tontera, porque eso no es fundamental para nosotros. Para nosotros es, por ejemplo, lavarse bien las manos, cepillarse los dientes, que interiorice en su estilo de vida esa habilidad, esa destreza, ¿verdad?: como mudarse solo, cepillarse los dientes, peinarse, limpiarse, bañarse todos los días, tener una buena alimentación saludable. Por ejemplo, los proyectos cultivo son importantes porque el niño va a la huerta y aprende a tener el valor del cuidado de una huerta, por ejemplo, o del reciclaje; entonces le damos más importancia a eso que a otros aspectos. Entonces para nosotros no va a ser tan importante retomar el tema tal.

L- Por eso, pero, digamos, si tal vez el que pueda hacer la docente está relacionado con el... o con formación de este tipo de salud, yo pienso que, digamos, sería muy... Vamos a ver: que a la hora de planificar las docentes hacemos un gran esfuerzo por buscar los recursos, y las estrategias y todo y amoldarlas, ¿verdad?, para potenciar el desarrollo de los niños y que sería una

lástima desperdiciarlas. Sí que tal vez ellas tengan como la opción de retomar en otro momento que se dé eso de hábitos o de valores, o qué se yo, verdad. Pero entonces, si ellas no lo hacen, simplemente no hay ningún problema; justifican bien el por qué retomaron otra estrategia.

Y- Es muy difícil de comprender porque uno tiene una formación muy estructurada y viene de ese tipo de información del docente; yo lo tengo muy impregnado, digamos, de justificar cada actividad, de evaluar cada actividad, de seguir una actividad pasiva, una actividad activa, de este momento va a pasar al patio, este momento vamos a hacer... Y de cumplir con ese tipo de estructura para yo poder al final tener un perfil, tener un niño con estas características. Porque eso lo van a adquirir en otro momento en la escuela, va a ver esa estructura, ese compromiso. Entonces para nosotros es más bien un poco más flexible.

Siempre es importante... Nosotros hicimos el año pasado como un intento de organizar todo de tal manera de crear un equilibrio, porque hay varios insumos, varios instrumentos, varios anexos y contenidos de otros programas que vamos inyectando a la rutina, pero que no necesariamente tienen que ir en un orden específico o en el momento determinado, verdad. Están establecidos como insumos de música, que hay un documento, Mi yo ciudadano, que es otro documento, está también el de higiene... Hay muchos insumos; entonces la maestra no sabe qué hacer con tantos: "¿En dónde meto tanto, en qué momento?". Entonces uno tiene que tratar... Es un ejercicio un poco complicado para la misma maestra y para el estudiante, más porque no tiene la experiencia: "¿Usted necesita...?". "Dígame por dónde camino para yo más o menos...". "Tome todo esto, y usted tome todos estos insumos, y usted póngalos a trabajar". Esta es la estructura. Entonces se crea una condición de subjetividad, de criterio de nosotros como supervisores; tenemos el poder de decir "No metamos esto, metamos esta otra cosa" o "Ahora cambiemos esto", o "Ahora vemos que aquí está muy saturado en esta área; mejor quitémosle este".

Uno tiene poder, y eso crea mucha conducción; ese equilibrio es un ejercicio hasta difícil para nosotros mismos. Entonces el año pasado hicimos un esfuerzo la

docente y yo de hacer una estructura de un planeamiento para nosotras las maestras, y poder orientar un poco cómo vamos a planificar y, además, conocer nuestro criterio a la hora de evaluar por ser partes, propiciar y apoyar a la maestra. Hicimos un intento; entonces este no lo tenemos ahí porque fue un invento nuestro. No lo quisimos dar tampoco a nivel regional, porque queríamos probarlo a como se validaba, y ahí estamos en eso.

Se está caminando así pero no es algo como muy bien establecido o consolidado; es un ejercicio y un experimento más que todo. Pero el planeamiento lo que quisimos hacer, por ejemplo, con Celina el año pasado; fue hace dos años, tres, no me acuerdo. Fue que, de acuerdo a las exigencias que le daba también la maestra supervisora –porque ella tiene mucho poder, como les comentaba en ese momento–, cuáles eran los criterios que ella consideraba importantes que los niños de Naranjo en el CEN-CINAI tuvieran. Entonces lo que hicimos fue tratar de trabajarlos ahí. Por ejemplo, algo que nosotros no trabajamos es un contenido que se llama “Doctor Muelitas”, que era un contenido que es “x” verdad, que es muy importante pero creo que para San Ramón no es tan importante, porque es un ejercicio que hacemos todos los días y ahí estamos... Lo coordinamos diferente. Para Naranjo es importante; entonces metimos ese módulo ahí, tratamos de trabajarlo y ahí lo acomodamos, ¿me explico? Un poco es eso. Entonces es como un ejercicio muy muy flexible. Evitamos aspectos... por ejemplo, que los niños estén mucho en espera, que hagan fila, que eso es algo muy complejo de quitar a la maestra y tiene que tener la maestra mucha autoridad para coordinar y tener el control de un grupo de niños que no hagan fila; y de ese espacio vamos a ese, y los niños van tranquilos, nadie se pellizca, nadie se golpea... Es un ejercicio muy difícil de lograr, pero nosotros valoramos que no tengan tiempo de espera. Entonces siempre hay espacios en los CEN-CINAI donde tenemos un área multiuso, por si el niño, mientras lo demás terminan de lavarse los dientes, él está trabajando en el área multiuso, por ejemplo. Entonces eso crea en ellos no esperar ahí a todos los niños, o “todos vamos en fila”. Con eso yo soy un poco flexible, porque el ejercicio de una maestra de no hacer fila es un ejercicio que necesita usted mucho entrenamiento, y al principio no es fácil; se logra poco, pero

se logra. Y yo no les digo, por ejemplo, a las muchachas yo no les exijo eso, lo omito totalmente, porque es mejor, más rápido, más eficiente, más sencillo “Hagamos fila y vamos allá”. Ya estamos ahí.

L- Para que vaya desarrollando otras habilidades y ya posteriormente, si le toca trabajar en un CEN, pues desarrolla estas.

M- Cuando entonces decimos “planeamiento y correlación con los enunciados” y dice: “1- Propone el tema del planeamiento, 2- Ubica el enunciado en las actividades a realizar”, ¿es así?

Y- Siento que es así; yo no lo cambié porque yo no sabía por qué cambiarlo, entonces digo yo: “Yo lo voy a dejar ahí, lo voy a interpretar en que cada actividad ella pone, por ejemplo” –que era lo que decía docente #4 que iba a ser la alimentación–: “Bueno, el colado...” Por ejemplo, ¿qué actividad? Si va a hacer alguna actividad ahí, por ejemplo, en la oferta multiusos, si hay un material ahí, los legos o los tucos.

M- Pero eso no respondería al de abajo: “Define con claridad las actividades”; ah, no, ese es de transición.

Y- Eso ya es un poco como más operativo; no es tanto como usted lo pueda ver ahí en el planeamiento, sino es algo que usted lo va a ver en la acción propiamente.

M- Pero entonces no corresponde aquí, corresponde al instrumento de observación.

T- Yo entiendo toda la flexibilidad, pero yo en lo que estoy enfocada es en el planeamiento. El planeamiento ellas tienen que dar un documento, y esos aspectos tienen que estar en el documento; mi pregunta es ¿dónde se pone eso? Todos esos aspectos que se están diciendo ahí ¿en qué parte van? Si yo no tengo experiencia en el manejo de los CEN-CINAI y yo tengo que supervisar, ¿cómo me doy cuenta de que eso está implícito en el planeamiento? Por eso decía yo: no es de estructura como tal, sino qué modelo de documentos utiliza para que quede consignada para esa información.

Y- Es que yo hice las pequeñas modificaciones en aquel momento que era práctica 2, yo hice las mismas...

M- Esta es la estructura que ustedes tienen, la que usted aquel día...

Y- Yo no hice las modificaciones que... digamos que yo creo que puede contener el planeamiento. Yo quería cambiar eso.

Y- Si ustedes me dicen, las adapto entonces. Yo las adapto.

L- ¿Ese libro lo ocupamos? Ocupamos un montón de cosas.

Y- Sí, este es como la norma; para nosotros es parte de una normativa. Lo que pasa, chiquillas, vean más allá de un planeamiento, una norma; es que sí es importante conocer cómo trabajamos nosotros, porque usted lo ve ahí, y uno dice "¿Qué es esto?".

T- Pero qué cerrados que están los CEN para las observaciones. El trabajo de las instituciones educativas, la Universidad debería pronunciarse con los CEN; es una burocracia que hay llevar carta a San José y dura como un mes, y los procesos no tenemos esa habilidad para trabajar así.

Y- Yo le di a Lu el documento; yo te lo iba a dar a vos antes, pero yo no sabía cuáles son los requisitos, porque nosotros... La práctica se ve como una intervención propiamente de un estudiante en una institución pública, entonces pedimos, por ejemplo, la póliza. O también si hay un estudio, o como es una intervención tan directa con los niños tiene que haber algún documento, algún convenio que respete la normativa que le está proponiendo. No es como antes.

T- Nosotras como sección debiésemos de solicitar eso.

L- Eso hay que hacerlo ya, para el segundo ciclo.

M- Pero es que no nos salgamos de esto, porque si no, vamos a hacer el instrumento.

Y- ¿Qué te parece si yo lo analizo un poquito más y le hago una propuesta, y el sábado te lo doy? Es que mañana no puedo. Tal vez el viernes.

M- Preguntémosle a la docente que tiene la del Ministerio de Salud, si le parece que ella haga la modificación y que nos la envíe.

G- Lo que pasa es que no se aplica todo igual. Esta niña es de la oficina local Palmares; aplica todo igual.

Y- Sí, porque yo me voy a basar en esa estructura.

M- Hágalo lo más simple posible por la dinámica, digamos, de nosotras.

G- Rosita tiene bebés y tiene escolares. No tiene esa población. Porque ella ve lo que tiene para las escolares es una minuta, porque tiene un plan individual para cada uno ahí.

L- Yo, por ejemplo, la estudiante tiene bebés, de 0 a 1 año, pero yo sí le estoy pidiendo un tema... No, yo le dije "El tema no tiene que ser tema..."; vamos a ver, no sé, yo le decía "No tiene que ser un tema, por decir una tontera, el meteorito que cayó. No, el tema es hábitos básicos: hoy vamos a aprender a lavarnos las manos –un deber–, hoy vamos a hacer un ejercicio". Ese es el tema, porque es importante, porque hay microbio. Ese es el tema.

M- ¿El tema de un día?

Y- El tema de una semana.

M- Ah, puede ser una semana también. Sí, porque el hábito no se logra en un día. Eso lleva y se sigue, claro.

Y- Yo le decía que es como los que vamos al baño, porque es importante cómo se usa el papel; vamos todos, porque son poquitos los que tenía ella. Entonces esos son como temas muy mínimos pero son el desarrollo de habilidades y destrezas y de hábitos.

M- Entonces ¿qué le parece si usted le da una mirada y le hace todos los cambios necesarios que se ajusten a eso y después nos lo pasa?

Y- O.K. Está bien.

M- Y ¿será que la docente en algún momento va a decir “Eso no aplica, esto tampoco” cuando le toque? No sé.

Y- También, chiquillas, no nos asustemos mucho; también ahí uno lo adapta y lo mete y “Esto pongámoslo que sí”, y esto va a depender mucho de la estructura.

G- Para mí es un... estoy aprendiendo.

M- Bueno, entonces dejemos la propuesta que ella le dé una mirada. Es lo más sencillo.

Y- Yo se los hago lo más sencillo posible, les pongo las aclaraciones donde van, exactamente las palabras que dice el planeamiento. Ustedes tranquilas, que yo preocupada.

M- Ahora, si quieren, vemos entonces el instrumento de los privados, del planeamiento de los privados.

L- Ya encontramos el que está ahí, ya están los 3.

T- La docente se lo tiene que enviar a usted, y usted también me lo manda a mí.

M- Y ¿cómo va a hacer usted para...? ¿Usted hace las adaptaciones con ella?

T- Adaptaciones ya, porque mañana voy minuciosamente a detallar; entonces ya lo acomodo con este primer planeamiento.

M- Entonces ¿qué les parece si entramos al instrumento de observación? ¿O lo vemos otro día, o se lo mando y ven qué?

Y- ¿Hay que hacer alguna modificación? Yo no le he hecho nada.

M- No, porque yo recibí el que Helvetia me dio, que viene de Teresita.

Y- Es un ejercicio como más flexible, más macro, ¿o no?

M- Es igual que el del planeamiento, si coincide o no, ponerle “No aplica” a algunos elementos. O cada una, desde su experticia con la estudiante, se da cuenta de que esto no aplica.

T- Hagamos el ejercicio, mándenlo a todas en el grupo y todas anotamos una observacioncita, tal vez; volverlo a leer. Es que ¿sabe qué es lo que pasa? Uno necesita leerlo.

Y- Yo hago el del CEN-CINAI. Repartámoslo así: yo hago el del CEN-CINAI, usted el del MEP, pienso yo. Hágalo usted, elabórelo usted.

L- No, pero ya están, aquí están. Es leerlo y puntuar algo. Ahí no hay nada que hacer.

M- Es la herencia que tenemos.

T- El instrumento y ver –creo que sería bonito–, se lo mandamos a usted, y usted... vemos ahí a ver cómo.

M- Sí, porque algunas cosas se pueden...

Y- Una observación –perdón que te interrumpa–, es que yo tenía una estructura ahí y yo este es el que estaba usando; si hay un instrumento que yo no...

M- Es el mismo, nada más que hemos hecho como algunos cambiecitos. Por ejemplo, le pusimos que en el instrumento se hicieran las tres observaciones, para no gastar papel; entonces observación 1, 2, y 3, que fue una idea que se nos ocurrió y nos ha funcionado muy bien, porque llegamos y revisamos la primera observación, la segunda...Yo creo que yo fui la que se lo sugerí a la docente. Entonces en el mismo instrumento usted llega y abre, quedo así.

Y- Ah, ya.

M- Entonces usted, como está incluida, usted dice “Ya le hice la primera, voy por la segunda”, y hace incluso una comparación si la estudiante mejoró.

T- Lo que sí hay que hacer aparte son las observaciones.

M- Entonces un instrumento...

T- Mándelo para leerlo, y si hay que hacerle alguna observación, mejor.

Y- ¿Es nada más eso?

M- No, aquí baja, aquí está, sigue aquí y aquí sigue. Es grandecito, vea; son ¿cuántas? Cuatro páginas.

Y- Perdón mi ignorancia, porque yo no sabía ¿ese se aplica en las observaciones que uno hace? Mínimo son tres, más se aboca más la observación propiamente de la docente.

M- No, entonces vamos a ver: la primera, que es formativa, usted le hace todas las observaciones; si gusta se guía en este, pero yo he optado como por tener una mente más libre y como más ver. Entonces después... En la primera esa, la formativa. En la segunda es sumativa, que empieza a correr aquí, pero es la primera de aquí, y usted si quiere entonces además de las calificaciones que usted le da también le da unas anotaciones, y usted le pone “En tal punto me gustaría que...”, o se lo adjunta en el mismo documento. Exacto, todo lo que su experiencia como docente le dé a usted para enriquecerla a ella en el proceso. Porque eso es como...

Y- Ah, es que pensé que era diferente, perdón. Y tampoco sé lo del planeamiento; ellas me lo van a dar a mi ¿verdad? El sábado yo lo reviso, le devuelvo a ellas o me dejo una. Digamos, ellas al final tienen que hacer todo un portafolio con toda la información, la anotación, la evaluación de ese planeamiento que es el que vamos a armar; yo se lo devuelvo a ellas y esa es la revisión. Ellas la incluyen en el portafolio, yo me dejo la información.

M- Entonces ella recibe todas las indicaciones, tanto de la maestra, del grupo, como las que tiene, las suyas; esas indicaciones ellas las tiene por escrito. Después ella se va a su casa y hace todas las mejoras. Entonces en el ampo va a estar el documento que revisó la maestra y usted, con todas las anotaciones y el mejorado.

Y- O.K. Entiendo, sí.

M- Para que, si ella hizo los cambios...

Y- ¿De los dos planeamientos?

M- Sí. Hemos optado por eso.

L- Yo nunca les pido el revisado en el ampo, porque generalmente en el ampo siempre están como todos los documentos en limpio, ¿verdad?, más presentable, y porque además ha habido el cambio de que no entregan el documento en físico sino en digital. Entonces yo a veces, por necesidad mía, imprimo alguna parte del planeamiento en digital, hago todas las recomendaciones. Pero no me siento como muy cómoda, como todo se corre y, bueno, entonces para escribir ahí... Pero ese documento yo no se lo pido a ellas porque como que yo lo tengo... no lo tengo en el ampo, pero podría ser que esté ahí. Ahorita el planeamiento me lo van a entregar en digital; ya me lo entregan en digital, entonces no lo podrían meter en el ampo tampoco.

M- Usted lo coteja. Si lo va a hacer así, usted lo coteja.

Y- Entonces en cada observación, vamos a ver, hay un momento para los planeamientos y otro momento para las observaciones.

M- Exactamente.

Y- O.K., perfecto todo. Hay un momento para los planeamientos y otro momento para las observaciones.

M- Exactamente. Si usted les pide que...

Y- Todo en digital y yo se los envío digital, con copia a vos.

M- No, a mí no necesariamente. Lo importante es...

G- Mejor los documentos en físico.

T- Porque ellas tienen que firmar un papel, y tiene que quedar en evidencia que se le entregó.

L- Aunque lo firma usted y lo firma la estudiante; eso sí, tiene que estar en...

Y- Yo se lo doy a ella y no me dejo nada yo.

[Participante]- Yo lo que hago es dejarme fotos.

Y- Ah, ¡qué dicha!

G- Aparte de las anotaciones de observaciones que le hago.

M- Parece mentira, pero sí es importante. Por eso lo físico a veces como que respalda: “Mirá, esas mejores fueron las que yo le dije, y esto fue lo que hice”, y yo cotejo. Bueno, cada una lo hace como le parece.

L- También hay que ver que... Vamos a ver: a veces realizamos alguna observación que está fuera de lugar; entonces es muy interesante cuando uno llega a observar y revisa: “Mirá, y yo le dije que aquí pusiera otra cosa, o esa actividad la hiciera diferente”, o qué sé yo. Entonces es muy importante cuando uno le dice a la muchacha o le pregunta, porque a veces ellas le dicen a uno: “¿Por qué no hice ese cambio?”, sin que uno vaya directamente a castigar, a evaluación. Y cuando ya uno escucha el criterio y el por qué taca taca, “Ah, O.K.”. Entonces ahí uno se da cuenta de si de verdad lo vamos a calificar de esta forma, o estaba bien que ella lo planteara así y soy yo la que tenía que acomodarme al contexto, o qué se yo. A veces mucho tiene que ver con los momentos de merienda y con métodos del patio, y que a veces hay que controlar o a veces hay cambios de horario o en inglés tal cosa, y uno le hace cambios. Y entonces: “Profe, no me sirve porque ellos vienen de tal y tal cosa y yo ocupó...”. Entonces uno dice: “Ah”. Hasta que ya uno vio y estuvo en la primera observación se da uno cuenta de.

Y- Yo tengo una... No he podido unificar, como estar segura en lo que son los anexos, porque hay versiones de versiones, y que hay situaciones y situaciones, y yo sí quiero saber si es virtual. Porque sí quisiera un criterio general que nosotros podamos conciliar en ese aspecto, para yo no cometer el error y de decir “Mirá, que todos lo imprimieran”, y al final los anexos son más grandes que el planeamiento. O ¿los hacemos virtuales? Yo lo comenté con Mirineth y estuvimos haciendo un análisis como un intermedio, pero no sé cómo lo manejan ustedes.

M- Ella quería saber cuáles son los criterios que ustedes utilizan para solicitarle los anexos a las estudiantes, porque si ella decía colocan el link y explican, o solo colocan el link.

Y- Porque cuando yo estuve en la Universidad, hace muchísimos años, era todo impreso y todo, y la canción del pollito, y dele. Y eso era un costo altísimo. Pero no había internet. Ahora yo entiendo la facilidad del internet, y hay que aplicar eso también a la comodidad propiamente nuestra... Pero, no sé, yo quisiera que habláramos un mismo idioma todas, o por lo menos lo dejamos a criterio nuestro.

L- Para la entrega del planeamiento en digital para la revisión, pero ya una vez que el planeamiento está revisado, digamos, en las instituciones generalmente ahora se trabaja que las docentes ahora tienen una llave maya y tienen toda la información; si el director de la institución llega, aquí está la computadora y revisan, además de que ya el director tiene los documentos. Si llega un supervisor, o qué se yo, ellos tienen que tener su planeamiento.

En la práctica yo sí les digo “Chiquillas, paso por la pena de que tengan impreso todo, desde el planeamiento hasta el último anexo”. Pero se imprime una sola vez y a veces en las instituciones les dan la oportunidad de que utilicen las impresoras, entonces igual no incurren en ningún gasto; pero si en la institución la norma es todo en digital, lo pueden tener así. Pero los anexos tienen que ser muy completos, ojalá con el nombre y el título; si es una canción, a mí por ejemplo que no me pongan solamente el link, si se puede toda la canción con la letra taca taca. Yo ingreso al link, pero yo también me voy y veo. Pero si son videos, eso por supuesto que uno no les va a pedir las imágenes es suficiente, pero sí que sea...

Y- Lo más completo posible.

L- Sí. Ahora esta chiquita esta vuelta loca; qué cosa más divina. Me dice “Profesora, es que no me alcanza el tiempo para hacer los materiales de todas las semanas”, ¿quién dijo que tenía que hacer los materiales de todas las semanas? No, usted va haciendo materiales. Qué cosa. Pobrecitas, porque son de la herencia de la huelga. Entonces yo le dije “Primero, la primera semana, en el

planeamiento tienen que aparecer todos como decir una muestra”; ella me mandó que escogieron las sirenas, entonces vieras qué jolgorio con las sirenas. Entonces, bueno, ya me mandó las imágenes de las sirenas; va a hacer una memoria, entonces usted tiene que hacer la memoria, tomarle fotos y anexarla; usted pone las imágenes que va a usar en esa memoria y todavía tiene tiempo de hacerla 8, 15 días hasta que la vamos a usar. Pero sí que aparezcan las imágenes de todo lo que vaya a usar: de perros, de vacas...

G- La recomendación es que impriman si son imágenes que sean chiquititas, que quepan unas doce en cada hoja, y así. Pero le comentaba a la compañera que a mí sí me gusta que, si ponen canciones, que si ponen videos, me los den descargados, porque para efectos de estar uno en revisión entonces, usted sabe, tiene que salirse para activar el link, para ir a buscarlo y después devolverse otra vez. Yo casi siempre lo hago como a dos computadoras, entonces en una meto los anexos y en otra voy leyendo y de una vez ¡clic! En la otra pongo el video, el cuento o la canción. Entonces como que eso me facilita. Y otra solicitud que les hago es que me lo hagan por carpetas, por semana, verdad. Entonces cada minuta o, por ejemplo, cada una de las unidades –en caso del MEP–, yo les digo: “Cada una me hace una carpeta diferente” porque, si no, es una cantidad de lista de cosas. Y si me lo ponen en cada carpeta yo sé que esta es de esta semana, esta es de la otra y así como que yo tengo una estructura un poco más ordenada. Pero eso es.

L- Eso de la descarga es fundamental, porque si no uno pierde cualquier cantidad de tiempo y además ¿sabe por qué sirve la descarga? Porque uno sabe que ya tiene el recurso. Cuántas veces hemos llegado y que “No, profe; no pude descargarlo, no me lo carga el teléfono”.

Y- El planeamiento lo hacen cuando van a visitarlo, lo analizan ahí mismo, lo ven, porque está impreso obviamente, y ya otro momento para revisarlo. Vamos a ver cómo me explico: por ejemplo, en el planeamiento en este momento la estudiante se lo va a dar a usted impreso, y los anexos cuando usted va a hacer la

observación. Los anexos los pueden dar en una llave; le dan el planeamiento y los anexos en otro momento.

L- No, sí; me dan todo físico o todo digital. Pero la onda ahora es que ellas tienen la llave. En el caso de esta chiquita que le decía antes, del Goretti, ella el planeamiento lo tiene en digital, pero las minutas siempre las tiene impresas; entonces por ahora se va a seguir manejando como lo manejan en la institución, igual yo voy a tener el planeamiento en digital, pero la minuta semana a semana, que son más o menos entre 8 o 12, 16 páginas, ellas las tienen impresas porque, digamos, así es como se lo están pidiendo. Pero en el caso del MEP, no; todo en digital.

M- Perfecto. Yo creo que...

G- Yo tengo otra cosa, chiquillas. ¿Les vamos a aplicar el instrumento en esta o corregido? ¿Se acuerdan que les ponemos la nota con esta primera, o cuando ya lo corrigen?

M- No hemos conversado eso con ellas.

T- De una vez.

M- Si hay alguna estudiante que sale muy malita, o que ustedes ven, volvemos a hacer como una...

T- Y recordemos el proceso: que si no tiene un planeamiento con una buena estructura no está todavía en las condiciones de llevar la práctica; entonces mejor hay que darle chance de pulir y postergar un tiempito, y listo.

M- No ni les demos la idea, porque si no...

L- ¿Verdad que esta semana ya empiezan con la escalonada?

M- Es que todo se vino encima. Hay que darles tiempo; me avisan para ir con ustedes.

G- Es que yo quiero ir por lo menos una sola vez antes de que me caiga encima.

M- El señor proceso evaluador.

G- El 14, pero creo que yo voy a estar desconecta.

Anexo #9

Grupo de discusión #2

Lugar: Comedor de los cubículos, Universidad de Costa Rica

Fecha: 3 de julio del 2019

Participantes:

Docente investigadora

Docente #4

Docente #5

Docente #6

Docente #7

Docente investigadora: Chiquillas, buenas tardes. Vamos a hacer esta reunión de cátedra de experiencias para culminar con este proceso del primer semestre 2019 y agradecerles por la presencia y anuencia a participar en esta reunión de cátedra. Yo quisiera hacer una reflexión con la experiencia que ustedes tuvieron este semestre acerca de la supervisión, sobre sus dificultades, fortalezas y qué elementos se pueden mejorar para el segundo ciclo 2019. Las estudiantes enviaron un documento de evaluación de la experiencia. Tengo algunas cosas que he venido recogiendo durante este proceso y, sumado a ello, los aportes que las estudiantes han venido haciendo y ya lo sistematizaron en documento. Bueno, de las cosas que pude observar y puedo comentar a ustedes es que en este semestre fue la diversidad de estudiantes con sus diferentes particularidades, en centros educativos muy diversos y en condiciones distintas: privados, públicos, Ministerio de Salud, Ministerio de Educación y en condición de estudiante y condición laboral; entonces eso dificultó un montón, hasta incluso el seminario, porque no todas pudieron llegar al seminario. Entonces cuando yo propuse que lo diéramos el sábado, hubo una estudiante que no estuvo de acuerdo; entonces por eso se vino abajo toda la propuesta. Una de las estudiantes argumenta que ella

hubiera querido que fuera los sábados para ella no estar tan presionada y tener el espacio suficiente para disfrutar de todo el seminario, porque ella llegaba como una hora después; entonces que ella lamentaba esa situación. Y las dos estudiantes que compartían conmigo los jueves también, lamentaban toda la parte de riquezas en cuanto a las experiencias con las otras compañeras y toda esa parte de acompañamiento y de resolver tal vez problemas que a una se le presenten y que a mí también se me pueden estar presentando. Eso fue una de las situaciones que tengo aquí anotadas.

Docente #6: Profesora, con respecto a eso para la programación del segundo ciclo, como usted apunta, ¿se va a hacer algún cambio de horario del seminario, por lo menos de la práctica 2, o no?

Docente investigadora: De momento la única propuesta que yo le hice a Milagro era que se diera los miércoles, por una situación estratégica de que muchas decisiones se toman los miércoles en la mañana y en la tarde de 1 como a 5, y que esas reuniones son muy importantes para la toma de decisiones para las estudiantes de práctica; entonces que si había posibilidades de cambiar los seminarios para los miércoles. Pero no sé qué respuesta se habrá obtenido en ese sentido; habría que hacer algún ajuste, pero yo creo que no hay ajustes. Creo que quedó para los martes en la tarde noche, de 5 a 8:50. No sé si alguna tiene alguna otra información. ¿No?

Bueno, ustedes mismas lo vivieron las experiencias tan diversas que tuvieron. Eso fue una de las cosas que considero que tiene su lado positivo y su lado que fue un reto. Positivo en el sentido de que 1- Ellas tenían muchas experiencias que contar con diferentes estructuras organizacionales uno; 2- Ellas no fueron como sujeto de comparación que muchas veces se da: “¡Ay! Que la supervisora llegó a mi aula y después llegó a la siguiente; a mí me puso una nota y a usted otra nota”. Entonces ellas tienden a hacer ese tipo de comparación. Eso no se dio porque había mucha diversidad y contextualizadas completamente distintas; entonces yo pienso que se mermó en ese sentido.

Otra voz: ¿Por qué se daba la comparación?

Docente investigadora: Porque, por ejemplo, estaba en la misma institución y en los mismos horarios.

Otra voz: ¡Ah! O.K.

Docente investigadora: Entonces ayer la llegaron a ver a ella, y mañana me viene a ver a mí; a ella le puso tal nota y a mí me puso tal otra. Por decirlo de alguna forma.

Otra voz: O.K. Entiendo.

Docente investigadora: O se tendía mucho a la comparación entre ellas con la misma supervisora, o a veces con otras supervisoras en la misma institución; como que yo estuviera supervisando también en el Ministerio de Salud, entonces ellas se conversaban entre ellas, había como mucha tensión en ese sentido. No sé si ustedes vivieron algunas de esas cosas.

Docente #4: Yo era la que tenía más, pero como todas las tenía en diferentes espacios, diferentes instituciones, entonces no. Lo más que tal vez podían comunicarse era como decir "Hoy vino la profe", o yo que no tuve un semestre muy regular, je je, entonces no tuve mayor dificultad con respecto a eso. Lo único fue que a una de las estudiantes tuve que supervisarla dos veces en la misma semana para poder cumplir con todo, no solo por mi irregularidad del semestre, sino porque ella tuvo una condición de que la docente colaboradora tuvo problemas de salud y estuvo incapacitada tres semanas. Eso afectó un poco las secuencias que llevábamos. Entonces para atender esa situación y no cambiarla de grupo a medio camino, decidimos esperar a que la docente se recuperara y ella pudiera retomar la práctica. Pero eso fue como lo único así, un poco fuera de lugar. Y luego, con la muchacha que tenía en el CEN-CINAI de Sarchí Sur, con ella sí hice más supervisiones de la cuenta porque, en principio, como desconocíamos el universo en el que ella estaba trabajando, yo la supervisé tanto con el programa de mamás y bebés como también el de escolares, para poder tomar una decisión que fuera la más pertinente, a ver con quién le aplicábamos realmente los instrumentos de evaluación de la práctica. Porque con ninguna de

las dos poblaciones se ajustaba lo que el instrumento pedía. Entonces ya después de que hicimos las visitas y ya yo tuve la posibilidad de supervisar en los dos ambientes, al final decidimos que lo más pertinente era con los bebés. Así fue como la terminamos de abordar a ella.

Docente #7: Y son criterios valiosos e información valiosa, porque la dinámica se puede volver a repetir. Por lo menos ya se tiene un antecedente de que ya se hizo ese acercamiento, ya se tiene criterio para dar inducción y como para tomar decisiones también un poco en la gestión de la práctica.

Docente investigadora: Los puntos que tengo anotados son los permisos respectivos que se deben tener con el Ministerio de Salud porque la compañera también lo acotaba y decía “Es que yo creo que tenemos que gestionar los permisos con bastante antelación, porque eso se tarda mucho tiempo”.

Docente #7: Yo tengo el documento de los requisitos, que son la carta de la profesora dirigida a la directora regional, la póliza y el cronograma de las actividades; pero muy generales. Bueno, el que ya está en el programa. En general es eso; lo que tarda un poco es que tienen que firmar un contrato las estudiantes y la directora nacional, entonces los documentos van con visto bueno del director regional y van a la dirección nacional, se elabora un contrato y se devuelve. Esa es la tardanza. Dan un resultado general; siempre dan el permiso, no pasa nada. Pero siempre debe dar ese procedimiento. Podría tardarse mínimo 22 días y generalmente también, como es una época donde hay mucha gente pidiendo esa solicitud, entonces es mejor hacerlo con anterioridad.

Docente #6: O sea, se podría intentar hacer la próxima semana o la semana siguiente previéndolo para la práctica del segundo ciclo, aunque se le pongan de forma informal las fechas de las etapas. Nada más ese documento se le adjunta porque es como va a ser, parecido –por cualquier cosa que cambiara un poquito–. No necesita nombres de estudiantes ni nada.

Docente #7: No, sí debe tener el nombre de la estudiante.

Docente #6: Ah, entonces no se puede...

Docente #7: Tiene que estar a nombre de la estudiante y nombre de la institución donde se va a hacer. Entonces primero hay que hacer el acercamiento a la institución, porque hay que coordinar con el responsable de la institución; entonces si está de acuerdo con la maestra, la asistente tres o la directora, se coordina primero con ellos y si ellos están de acuerdo se hace el proceso. Pero si no, habría que escoger otro establecimiento. Entonces hay que esperar para la matrícula hasta el 12 de agosto, y ese trámite se hace directo, no se pasa ni siquiera por nosotros se hace directo; pero si uno ya tiene la información en ese momento es de inmediato de hacerlo y llevarlo, que no tenga ningún error para devolverse. En realidad mínimo como 15 o 22 días para ir y venir. Pero sí se hace, sí se puede hacer. Es el tiempo, exacto.

Docente investigadora: Y nosotros del Departamento de Educación se podría gestionar como un tipo de convenio, que nos tengan esa apertura de tener ese acercamiento ya de por sí; pero después solo enviarles el nombre de las estudiantes con la póliza y eso.

Docente #4: Es que si lo volvemos hacer la semana del 12 al 16 de agosto se llevaría hasta el 9 de septiembre, imagínense.

Docente #6: Lo que pasa es que las primeras semanas son de acomodo; por lo general se dura dos semanas y, si la semana del seminario no se toma en cuenta, podría entrar. Se puede ajustar un poquito más.

Docente #7: Pero es muy ajustado.

[Docente]: ¿Cuándo tenemos el convenio?

Docente #7: El convenio pienso que se puede intentar; lo que pasa es que tiene que ser en Dirección Nacional porque a nivel nuestro no vamos a poder hacer ningún tipo de convenios, tendría que ser a nivel regional y eso es un procesamiento que no solo cobija a los CEN-CINAI, y no es para todo el Ministerio de Salud. Entonces es una directriz general. No sé si la compartí en su momento.

Docente #6: Sí, lo que pasa es que la estudiante que tuve en ese momento, que iba hacer la práctica, ella al final decidió no hacerla en el CEN; entonces por eso

nos brincamos el proceso, porque ella se cambió de institución al MEP. Entonces no lo hicimos. Lo habíamos hecho con otras, pero, diay, es por ciclos. No es que se saca para un año.

Docente investigadora: Ahí tal vez si incluso la profesora, la otra profesora, la que asuma... Tampoco tenemos como claridad de las estudiantes que van a estar en esos centros porque hasta, digamos, un caso como ayer: yo estaba dando el curso de Currículo y Bryan inmediatamente que va a práctica 1 me dice "Profe, yo quiero hacer mi práctica en Rincón de Orozco, por ejemplo, yo ya hice mi diagnóstico ahí y yo ya hice todas las facilidades y todo". Yo le dije: "Sí, muy bonito; tenga paciencia porque hasta cuando usted se matricule es cuando tomamos decisiones". Pero no sabemos a ciencia cierta cómo se va a presentar esa situación. Siempre nosotros tratamos de darles los lugares como donde hay espacio y nosotras salir a buscar esos espacios, y así; decirles "Hay espacio en tal y en tal lugar", pero no sé cómo lo va a manejar la persona que va a dar el seminario. Entonces que lo tengan presente, que ojalá lo más pronto posible puedan gestionar ese permiso en el Ministerio de Salud.

Docente #6: En la primera semana de clases.

Docente investigadora: Sí.

Docente #7: Yo les voy a enviar chicas, y yo lo tengo digital porque esa directriz tiene sus años ya: entre sus 5 o 6 años. Pero, cualquier cosa, yo lo tengo impreso. Tiene mucha información, pero en blanco y negro. Son esos tres instrumentos, para que la gente no se enrede; y son dirigidos siempre a la directora regional y a nombre de la directora regional, si todo va bien, es muy rápido, porque de la Dirección Regional cada semana van a San José; entonces eso es fluido. Sí uno dice "Unos 15 a 22" días como para que la gente no esté ahí presionando, pero en el momento que se da la información la aprobación no pasa nada.

Docente #6: ¿Cuáles documentos eran: la póliza estudiantil, las etapas del cronograma con fechas, y qué más?

Docente #7: Sí, y la carta de la profesora con los nombres de las estudiantes, la carta de solicitud y lugar donde se realizará, con el número de póliza; y se pueden apuntar varias personas en la misma carta.

Profesora, y usted de su visión, que ha estado más involucrada –y, bueno, las compañeras también– ¿cuál sería la institución idónea para que las estudiantes realicen la práctica que se nos diga “Bueno, esta es la más idónea para que coloquen una o dos”. Bueno, el CEN-CINAI de San Ramón es muy cómodo: es grande, hay muchos grupos, y es fácil colocar mucha gente ahí que se encuentra por el estadio, en la esquina por el tránsito. Y también puede ser alguien de Piedades Sur, el CEN 9 kilómetros al frente del colegio técnico; ahí tenemos un CEN. Puede ser, por lo accesible, el CEN de San Ramón, el que queda diagonal al hospital.

Docente #6: Ahí es complicada la dinámica; por ejemplo, yo había ido un semestre. Hay mucho la leche, y los padres... Es diferente.

Docente #7: Hay también horario nocturno: mañana, tarde y noche. También el CEN-CINAI de Valle Escondido, de Bajo Caliente bajando a la urbanización en San Juan. Si quieren les doy las informaciones de la dirección para coordinar; les puedo dar los números de teléfono también de los dos CINAI. Son óptimos por el espacio, infraestructura que, aunque hay muchos grupos, la organización que existe es una ventaja.

Docente investigadora: Luego están los Ministerios de Educación, que yo fui a hablar con Gabriela cuando fuimos a presentar a Edna y le conversé que íbamos a tener muchas estudiantes en práctica; entonces le pedimos el favor de que nos fuera gestionando los permisos. Pero quién sabe si se recordará.

Docente #6: Sí, yo cuando le fui a entregar la carta de agradecimiento y me reuní con ella quedamos en que yo paso... la semana que entran de vacaciones no, sino la que sigue, para que ella me dé exactamente los nombres y los niveles de las maestras que quieren practicante. En realidad todas quieren; se presentó este año ese fenómeno y que, para la primera práctica, debieron hacer un sorteo. Pero

igual sigue el mismo interés. Para no decirle así, bateando, yo le dije que yo voy; que me dé nombres y niveles, entonces yo le paso la información a las compañeras o que yo le digo a las profesoras de los seminarios que vayan y le pregunten ella. Pero sí hay muchas que quieren en el Felicitas Ramírez.

Docente investigadora: Y en el de La Sabana tenemos una particularidad: la compañera se jubiló, entonces habría que ver quién asume esa dirección. Entonces vamos a mantener esa situación.

Docente #6: Probablemente que sí, porque las docentes toman esa decisión, pues la directora lo que hace es la gestión y ella respeta el criterio de las docentes. Entonces si una maestra dice “Yo no, nada”, la directora toma su opinión.

Docente investigadora: Otra de las particularidades que yo considero que debemos poner atención es al periodo de observación. En este sentido, yo considero que el periodo de observación para ellas es muy importante; pero yo lo que estaba pensando: y ¿qué les parece si un día de esa semana de observación participante y no participante, un día ellas se ausenten del centro infantil? Para que vayamos construyendo con ellas su futura planificación y que ellas nos vayan contando cómo les está yendo en el proceso, qué están mirando, cómo lo están haciendo... Porque yo estoy muy preocupada en el sentido de que, cuando nosotros ingresamos, queda muy poco tiempo y como que todo va de prisa, y es una tensión de ustedes y las estudiantes de cumplir con los plazos y planeamientos. Y creo como que había que ponerle atención como a esos periodos de observación. El objetivo sería reunirse con la supervisora e ir planeando su estrategia curricular lo que ella va a ir a hacer, porque cuando recibimos el planeamiento como que todo cae encima y como que ella casi no tiene tiempo de que haga los cambios y como de que usted revise y “Mamita, haga esto y esto” “Profe, pero yo ya había planeado esto y esto”. Entonces como que hay mucho desajuste, no sé; pensando... Quizá ustedes lo meditan este semestre; tal vez en algún momento piensen si hay que acompañarlas más en el proceso.

Docente #6: Sí, yo lo que pienso es que, bueno, sacarla un día no estaría de acuerdo porque, por ejemplo, si la estudiante está en condición laboral es

imposible, y para eso también están las horas de atención estudiante. Para eso lo que podríamos hacer es estratégicamente organizar un día que vamos a tener a una estudiante una hora y media o dos horas; qué se yo, como para darle ese seguimiento. Después, en ese proceso de observación participante, se supone que nosotras vamos a hacer una visita; entonces también conocemos el contexto y vemos más o menos cómo es la dinámica. Y en el caso particular que les voy a hacer llegar –pero que me falta completar la última semana–, en el caso del Felicitas, por ser una institución central es terrible la dinámica institucional, es muy ajetreada. Entonces los cambios de horario son constantes; el trabajo de horario con otra docente y otro grupo es de todas las semanas. Entonces resulta que una semana podríamos ver que los días efectivos de trabajo en una semana de la estudiante son dos; van toda la semana y todos los días, pero efectivos dos, porque, por ejemplo, el lunes trabajamos de 7 a 9 porque hay reunión para personal para programar X actividad, el martes seguido, el miércoles hay reunión de padres de familia –entonces se trabaja con horario especial–, el jueves voy a trabajar con la otra docente... taca taca. Entonces cuando uno se da cuenta realmente el tiempo que la estudiante estuvo con el grupo en sí fue muy poco; entonces tras de eso sacarla un día del proceso, y justo en ese momento ellas están elaborando diagnóstico, y tampoco tienen mucho tiempo para elaborarlo porque son como 15 o 22 días... Si lo quieren hacer no habría ningún problema; pienso que se podría, pero aprovechar otros espacios. A mí personalmente me causa mucho asombro la dinámica de la institución; igual uno entiende que por ser central les toca todo, digamos, es una institución sumamente activa pero, bueno. Entonces hay que ver qué ajustes –como usted decía antes– hay que hacer con las estudiantes para que logren aprovechar al máximo la experiencia; pero que yo estoy sacando cuentas de la días efectivos de jornada completa y es abrumador: es muy poco.

Docente investigadora: Yo lo digo porque es que muchas estudiantes, cuando se les llega la hora del planeamiento, no saben cómo hacer esa articulación entre el diagnóstico, lo que están observando y la planificación, entonces se encuentran como en un callejón sin salida. Y a veces lo que le presentan a uno no está como

a la altura de una experiencia educativa 2. Entonces viene proceso de acompañamiento de uno, que cae encima como en todo; entonces a veces uno se siente muy presionado y hasta uno pierde la salud mental, porque a esta chica yo le tengo que dar respuesta; ella tiene que construir algo un poquito mejor, porque yo la siento muy débil. Y quizás no hemos perdido, pero todo este primer encuentro con ella quedó ausente.

Docente #5: Yo sí he visto también esa dificultad en las estudiantes en hacer ese amarre y hacer la continuidad dentro de todo el proceso de diagnóstico hasta hacer la experiencia profesional. Se desligan en muchos aspectos, y quedan como aspectos y trabajos vacíos que no tiene un todo. Yo considero que una de las grandes fallas es que las muchachas no aprovechan las horas de atención a estudiantes, y hay que sacarlas a colación porque, si hay que darles más tiempo está bien; pero hacer un criterio de la supervisora que, digamos, la muchacha viene a horas atención o, más bien, cómo hacerle saber que a las horas de atención es obligación venir todas las semanas. Que si yo tengo interés y tengo a alguien que me acompaña, tengo que echar adelante esto y no dejarlo como nos ha sucedido tantas veces: que van en el momento, entregan el planeamiento el miércoles y están supervisando el jueves antes. Entonces uno dice “Y ¿dónde están todos los vacíos?”. Entonces si uno puede coordinar que las horas de estudiante se aprovechen al máximo esas tres semanas... Otra cosa sería que quede a criterio de la supervisora cuando yo la saco de la institución, que yo pueda atenderla y darle no sé cuántas horas o tiempo.

Docente investigadora: Tal vez en los instrumentos, en el criterio de evaluación que se da en la evaluación del programa, que estas horas de atención a estudiante tengan un puntaje.

Docente #7: Podríamos pensar en la entrevista con la maestra que está en el grupo, porque yo me pongo en el lugar de ellas: llego a la institución que no conozco; me hubiera gustado llegar y decirle a la maestra: “¿Cómo se trabaja aquí? Cuénteme cómo es esto tan loco”. Entonces sería como crear no un instrumento, sino que la estudiante tenga la posibilidad de entrevistar a la maestra

y que esta le comente la dinámica: “Trabajamos así, usamos esto más o menos, el horario es así”. Como una inducción o recuento del trabajo propiamente de la institución, como parte de la experiencia del diagnóstico. Porque esta entrevista es un diagnóstico, ¿verdad? Como crear una pequeña entrevista, unas preguntas determinadas que me permitan a mi sentarme y decirle “Esto es así, usted tiene que venir y prepararse para esto”. Entonces una más o menos sabe por dónde va caminando. Esto puede ser una posibilidad.

Y en relación a darle contenidos a ciertos rubros de nota, a veces se cae también que son de mucho esfuerzo y poco valor y las estudiantes dicen “Tanto trabajo para tan pocos puntos” y se nos devuelve a nosotras las profesoras, que es un documento más por revisar. Sí hacer conciencia, tal vez en la primera reunión del seminario que estamos todas: “Bueno, chiquillas, ¿ven? El asunto es este, y confío en que ustedes a la primera sesión van a ir, nos pondremos de acuerdo y tratar de ajustarnos, y yo espero que en esa misma sesión vamos a estar todas, al final es por el bien de ustedes y no nosotras”. Pero lo digo así porque no tengo la experiencia que tienen ustedes; yo lo veo como una posibilidad para ir minimizando el riesgo de que se cree tanto vacío como lo comentan.

Docente #4: Yo tengo una pregunta: este fenómeno ¿es solo de este ciclo, o de anteriores? De las chicas que han llevado seminario con el planeamiento, o es con la desconexión que tienen las estudiantes con el diagnóstico, con la observación y la planificación.

Docente #5: Digamos, lo que yo he observado es la actitud de las estudiantes al postergar lo que tienen que hacer. Entonces yo siempre he sentido que las estudiantes dicen “Tengo tiempo”, y no supervisan en los momentos que hay que hacerlo. Entonces cuando nos entregan los insumos no podemos ver esa conexión, ¿me entienden? Creo que es por la falta de relación en muchos casos – no digo en todos, porque hay unas chicas que más bien lo saturan a uno un montón y uno lleva ese proceso que casi se lo sabe de memoria, y sabe ya qué va a poner porque tanto supervisa que uno dice “Ya me conozco todo lo que va a

hacer”-. Pero otras no; dejan hacer, dejan pasar y en el momento que hay que entregar los aspectos modulares caen en desfase completamente.

Docente #6: Yo lo que pienso es que también no se puede generalizar, pero también creo que es un aspecto muy personal de cada una de ellas y de cómo asume su proceso de práctica. Estoy impresionada este ciclo también, porque la estudiante ha sido una buena estudiante a lo largo de la carrera, pero en su práctica nos ha quedado debiendo a mí, a la docente y la directora, a los niños, a la institución... Muy preocupante. No sé si es por el contexto de práctica I, por la huelga; pero creo que no, porque las otras que estuvieron en el mismo lugar no les influyó. Como otra estudiante, que “voló”. Qué terrible, como decía la compañera, que más bien uno ya sabe que le manda las cosas por adelantado. Pero eso es personalidad es cuestión de cómo se asumen. Perdón, pero yo a Edna le decía una cosa, se la mandaba por correo y se la volvía a enviar por WhatsApp, y la víspera a las 10 de la noche me estaba preguntando; y yo deseaba decirle “Se lo he dicho cuatro veces”. Y todo era “No entendí”. O sea, cosas muy complejas; y la docente colaboradora me lo decía. Y hubo un día que hasta la directora me lo decía: “Esa chiquita yo deseaba meterle como un chuzo para ver si reaccionaba, porque esta dormiditica” –con esas palabras. Y Gabriela hizo intervenciones en el comedor, estando yo presente y sin estar presente, para ver si acaso se espabilaba. Y una estudiante que ha tenido un patrón de rendimiento o trabajo activo, innovador, creativo; buena ella en las exposiciones. Unos dicen “No se puede comparar un curso con la experiencia educativa”; pero, bueno, apuntando lo que la compañera pregunta, creo que sí, a veces les cuesta; pero a las que les cuesta es a las que se desligan del proceso con la supervisora, o que talvez sus bases no están muy sólidas y no toman el proceso con la seriedad del caso. Creen que la práctica es como un vacilón.

Docente investigadora: Tal vez el caso de una estudiante suya fue parecido o similar, pero no a tal extremo.

Docente #4: Es que yo hice la pregunta porque, bueno, el único criterio que tengo es de las 4 estudiantes que me correspondieron ahora, en este ciclo, y

exactamente mi sensación fue que yo tuve estudiantes de práctica 2 pero que tuve el proceso de práctica 1. O sea, el vacío teórico-práctico que esas chiquitas tenían es caótico en el sentido de que yo como supervisora tuve que hacer las dos prácticas en una, y así lo digo honestamente, porque cuando estas chiquitas me entregan el primer planeamiento sí, total y absoluta inexperiencia. Ellas hicieron un planeamiento pero cero experiencia para asumir el grupo, y de observación para mí fue un trabajo tan desgastante: cuatro estudiantes con un nivel de exigencia de práctica 2 y tuvimos que hacer un planeamiento de práctica 1 en un mes y medio, para hacer el segundo planeamiento con un nivel digamos que de la práctica 2. Otra cosa que sí quiero apuntar: no sé cómo les fue a ustedes pero revisar esos planeamientos de un mes completo en dos días que ellas le dan la tregua a uno como profesora supervisora para poder revisar: “Profe, deme un chancecito, no he terminado”, y uno por ser condescendiente y comprender la realidad de que esos planeamientos son agotadores... Es terrible, no se vale para nosotras como supervisoras.

Bueno, ese es el asunto que quería plantear porque yo tenía cuatro realidades: una con una interrupción de estudios que para nada era normal; de las otras tres ninguna hizo práctica 1 el ciclo pasado; una laborando, otra con la docente incapacitada y la otra en una institución privada trabajando. Demasiado complicado, compañeras, y de verdad muy pesado; les soy honesta: pesado. Cuando se dio lo de la huelga eso fue caótico; no podía echarles la responsabilidad a las estudiantes sino que yo igual me sentí corresponsable. El semestre pasado creo que sí nos faltó; al tomar la decisión de decir “No vuelven más” debimos pensarlo de una mejor forma. La jarana nos salió aquí con una inexperiencia en todas las áreas, y creo que sí es importante retomarlo. Igual que para práctica 1 sí tomamos estas decisiones de darles la posibilidad de hacer con niños menores de 4 años porque, igual les digo, es una de las recomendaciones que salieron en el proceso de autoevaluación y fue expresa de los pares evaluadores: que para las muchachas de Educación Inicial tenga experiencia con niños de menos de 4 o 3 años. Esta decisión de cátedra debemos elevarla a la sección.

Docente #4: Recordemos que en práctica revienta todo, entonces en los cursos dan la talla pero en práctica desconocida por completo, o las que han venido arrastrándose y brillan al final.

Docente #5: El acompañamiento de orientación debiese ser todos los procesos para todas las prácticas, no es el que revienta para una sola situación es que ellas necesitan empoderarse emocionalmente y reconocer sus habilidades, su potencia y seguridad.

Docente #4: Mea culpa a veces creemos que todas tiene que pasar la práctica y que tiene que hacer una muy buena práctica y eso es que lo promovemos de alguna manera y que no nos gusta el fracaso que una estudiante no nos da la talla, pero tampoco podemos tapar el sol con un dedo: hay personas que no están listas para salir al mercado laboral y uno lo ve por montones somos muy dadas a dar chance: “Sí, tranquila, no se preocupe”. No, no, dejémoslas también fracasar, o sea no sé, hablo por mí que he tenido esa sensación y sí desearía que todas brillen y hagan un excelente trabajo, pero si no se puede no se puede.

Docente #6: Ese puede ser un acuerdo para el otro ciclo: cero tolerancias.

Docente #4: Os ea no es cero tolerancias a que nos volvamos “militares”, verdad.

Docente #5: Cuando empecé aquí me recuerdo de mi primera experiencia llegué y le dije a Helvetia esta situación y me dice “No, no le dé, no, párela”, verdad. Entonces se le hizo interrupción en ese momento a esa muchacha inclusive se le dio tiempo una semana después que tenía que estar todo a esa fecha en otros momentos hemos hecho lo mismo yo sé que a mí me ha tocado en algunos momentos feos, verdad. A todas nos ha pasado alguna vez. Y voy hablar de que a mí no me gustan esos momentos sinceramente esos momentos lo hecho varias veces, ¿cómo puede ser que ni haya dominio teórico, que usted no sepa ni lo que está aplicando? Y que usted le pregunte “¿Qué es lo que está haciendo?” y que ni siquiera sepa qué es el contenido que está trabajando. Es que eso no cabe en una muchacha que ya está en práctica, y eso lo he visto yo en las experiencias y uno tiene que empezar a dar la cara por la clase de Sociales, Matemática, de todo.

Que yo digo no es culpa que, como dice la docente #4, nos remite a nosotras como docentes pero no solo podemos culpar al docente; ¿cuántos estudiantes van a clase a nada? Y lo vi ahora en Planeamiento: por más que hice instrumentos para poder... a ellos no les importa nada pueden estar en el teléfono y otra cosa y no en lo que estamos viendo entonces es difícil porque en la práctica hay que asumir todas las lagunas, no las lagunas que quedaron del curso por alguna u otra razón las lagunas que no quisieron asumir ellas y eso es lo más duro y realmente uno al ser tan condescendiente en brindar espacios y más espacios y tenemos que dar más tiempo, yo digo está bien en una estudiante con adecuación curricular significativa si me dan el documentos esa chica, yo tengo que hacerle un ajuste a la evaluación darle más tiempo y los demás no. Ya tienen que tener los insumos mínimos para hacer una buena experiencia no hablamos de excelente pero de buena por lo menos por sí solos, porque al médico ¿usted cree que al médico le vaya a dar chance?

Docente investigadora: Y es que yo también reflexiono sobre lo que ustedes están diciendo y dónde tienen las estudiantes los espacios para intervenir voluntariamente con los niños y niñas para ir aprendiendo esos procesos que se van aprendiendo. No tienen un TCU, no lo tienen; ¿dónde está el TCU que los acompaña? Y yo les he dicho yo les he recalcado “Mire, el voluntariado en las instituciones es muy valioso no solo a nivel nacional sino también a nivel internacional; si ustedes hacen un voluntariado es reconocido en cualquier parte del mundo porque quiere decir que usted está entregando de sus fuerzas de sus servicios una labor o trabajo hacia una persona sin recibir remuneración”. ¿Cuáles de ellas se apuntan a un voluntariado? Diay, son contadas; a no ser que tengan horas de atención en el CILEM o en la Casa Infantil.

Docente #6: Y por lo general las ponen a hacer materiales o ir a sacar fotocopias. Entonces si nosotras recibimos esta población sí debería redactarse algo muy bueno, para poder intervenir ahí. Es que yo lo que creo, respecto a lo que docente #4 apunta –que me parece muy necesario por nuestra salud–, es que nos pongamos de acuerdo y hagamos un consenso siempre la entrega de los

planeamientos es, digamos, se le presenta a la docente colaboradora, de ella brinca a nosotros en teoría en 8 días, y nosotras tenemos para hacerles las recomendaciones a las estudiantes entonces al menos en ese lapso pongámonos de acuerdo en qué consideramos nosotras prudente. Por ejemplo, en el primer planeamiento yo le di tiempo hasta el miércoles, hasta el jueves.

Docente #4: Yo di tiempo casi hasta el sábado; entre sábado y domingo tuve que revisarlo.

Docente #6: Como locos, no, terrible. Y para peores le fue malísimo y tenía que ponerlo en práctica el lunes y en el segundo planeamiento ni siquiera, bueno porque en el primer planeamiento me mandó el plan no puso anexos no bueno, no marco teórico, no nada, el segundo planeamiento tampoco porque todo se le olvida y no me entregó el documento de la docente colaboradora el visto bueno, yo sabía que sí lo había revisado porque yo revisé el documento y vi los comentario de la niña y yo sabía que sí llego a supervisar y me presentó el visto bueno de la docente colaboradora en blanco, ¿qué hice? Inmediatamente le tomé una foto y después fui y le dije a la niña: “Niña, ¿usted lo llenó?” y me dice “Ay, no; es que quedamos en que me lo daba un día de estos”. Era el segundo planeamiento. Yo digo no es posible, si ya pasamos por el primer planeamiento, si ya lo conversamos, si ya se le dijo en el seminario un montón de veces y ya se los dije yo entonces en el segundo plan tras de que más o menos le bajé por el día de atraso más de que le di como hasta el miércoles y bueno tuvo un 2 por ciento menos de atraso, y le bajé por la falta del visto bueno. Entonces son puntos que están perdiendo también porque quieren.

Docente #7: Y también, chiquilla, perdón que te interrumpa pensando en que es que son muchos factores que nosotras podamos poder retomar y decir “Esto lo vamos a trabajar así y así”, porque también hay que valorar el tiempo, en es este tiempo tan pequeño hay mucha información que ellas tienen que elaborar.

Digamos, si estuvieran en nada más eso, como muchas lo tienen; pero es que hay gente que también trabaja y que llevan otras materias entonces todos esos elementos hay que considerar y creo que tal vez como una estrategia, retomo aquí

dos aspectos que pueden valorarse: el primero es que exista la posibilidad de desde un principio en la primera práctica bueno el de la práctica es un proceso completo pero puede ser que en algún momento hay este un quiebre, por llamarlo así: un espacio para hacerle análisis de ese proceso para ver cómo le va, por dónde va como dijo Tere antes. Bueno, si yo no estoy entregado el planeamiento, si yo no estoy siendo eficiente de una vez es ponerse al día yo me doy cuenta y la estudiantes también paramos aquí el asunto se para aquí ahora y conversemos cómo es el asunto si no va para atrás y terminamos el proceso ahora para no llevarse uno todo ese esfuerzo que es muy grande para completarlo hasta el final y no se sabe si se logró o no se logró. Lo digo nada más para ver si existe la posibilidad y también que, si en ese primer momento que es crucial a la hora de hacer nosotros la intervenciones con la estudiantes y ellas están ya iniciando la práctica, que si podemos en seminarios tener un espacio para esos encuentros; bueno, que tengamos un espacio para conversar sobre lo que tenemos hasta aquí del diagnóstico, cómo va esto, si existe un espacio de media hora para sentarnos nosotras con las estudiantes en el seminario: “Bueno, vamos a hacer el análisis de aquí esta son las situaciones que están bien y estas son las situaciones que están mal, y si no, hacemos un corte de la práctica y de aquí la práctica no se va a mover ni para adelante ni para atrás”. Se los digo como una idea para rescatar un proceso dentro de un proceso largo que nos permita ir midiendo y darle a la estudiante la posibilidad de rectificar y nosotros también, verdad, de ir midiendo eso porque como vos decís una se monta en el tren y se baja, ya al final uno no sabe en ese momento uno va así y se los llevan ya al final uno no sabe si el susto terminó bien y también yo entiendo, ellas también hay gente, estudiantes muy buenas que hacen un esfuerzo grande para hacerlo; hay personas que a pesar del esfuerzo no tienen las herramientas para ser tan eficientes pero ahí van hay que medir hay que saberlo desde un principio, ¿verdad? Sí yo sé que una estudiante por más que va el asunto no va a caminar así entonces hablar con esa persona, y decir “Bueno, y nosotras dos ¿cómo vamos a trabajar la documentación esta, si el procesamiento es este? ¿Usted cómo va a cumplir esto? Dígame usted cómo va a cumplir, porque yo puedo ser anuente flexible en esto pero en esto no”. Porque a

veces se da y es lógico cada persona tiene su forma de evaluar y sus formas de trabajar, verdad, pero a veces sí es importante intentar ser coherente sobre todo en lo que son las evaluaciones, porque talvez ustedes que tienen mucha experiencia no lo han sentido, pero yo a veces siento no sé si será que soy muy floja o será que soy muy estricta, verdad, porque sí tener medido esto, chiquillas, como lo dijeron ustedes en esto es inflexible esto es así y lo vamos a mediar así pero todas en las mismas condiciones en esto podemos ser más flexibles entonces ¿cuánto más podemos dar de tiempo? Bueno sin escribirlo nosotros manejarlo, verdad, buenos nosotras en el planeamiento vamos a dar un día de tiempo y se acabó, no hay que decirlo, ni ponerlo porque el estudiante lo va a usar el que es vagabundo va a usar ese día pero también mediarlo porque también a nosotras nos miden, verdad, y a veces eso le crea la misma institución poca credibilidad si nosotras o todas trabajamos por el mismo camino así entonces ya ellas saben que todas vamos caminando en lo mismo, que todas tenemos muy claro el proceso y cómo se va a evaluar.

Docente #6: Además da mucha pena porque yo, por ejemplo, a Edna lo que sí le dije en los momentos que tenía que entregar planeamiento es “No, bajo ninguna circunstancia usted le entrega a la niña el planeamiento un viernes, porque la niña no tiene por qué estar mortificada todo el fin de semana porque le llegue el planeamiento y se lo tenga que dar a usted el lunes. Se lo da jueves y que se lo devuelva lunes o martes”, y que no le diga “Se entregó el viernes y lo ocupo el lunes para entregárselo a la profe”. Pues eso se lo dije delante de la profesora colaboradora para que ella viera que las reglas estaban claras para que ella no se mortifique el fin de semana, porque, chiquillas, como docentes colaboradoras también nos están haciendo un gran favor al abrir ese espacio verdad porque nos están dando todo lo que nos han construido en este caso o que la niña nos dijo en una de las observaciones perdí los límites perdí... Porque seguro ella vio que perdió o sea fue diferentísimo porque el grupo era superdiferente porque tras de que ellas nos estaba dando el espacio todavía que la chiquita llegue y se abuse le voy a mandar el planeamiento el viernes en la tarde y yo sabiendo cómo era entonces eso yo se lo puse muy claro y se lo dije frente a la docente por dicha

entonces no sucedió porque a veces hasta a uno le da vergüenza ajena por lo que va a pasar con la docente o la imagen que dice la docente #7 que estamos dejando en las instituciones. Entonces como es importante unificar los criterios.

Docente investigadora: A mí desde la visión del seminario me preocupa cómo decirle a una estudiante alto hasta aquí cómo se materializa o se operacionaliza estructuralmente en lo criterios de evaluación porque digamos si una estudiante dice no profe pero no he terminado me falta esto, esto, deme tiempo, entonces para el asunto con la docente #7 que dice bueno hagamos un alto en el camino y si usted considera que la estudiante no puede seguir o se le hace un plan de mejora o la estudiante no cumple, ¿cómo materializar eso? Es que ¿me comprenden? Propiamente en lo técnico, académico porque la que tiene que entenderse con eso es la supervisora en primera instancia y la profesora del curso y de la colaboradora.

Docente #5: Voy a decirles lo que yo he hecho: documentar todo esto de las experiencias que he tenido si solicito de una vez a la institución que describa cuáles son las condiciones en las que ha realizado la práctica la muchacha entonces ellos ponen las deficiencias entonces yo con eso me vengo verdad, con el reglamento porque hay que usar el reglamento este de la estudiante la normativa y el programa del curso entonces se hace una documento escrito con todas las deficiencias si faltó con el trabajo escrito, que no asiste como me pasó con una que no llegaba firmaba a las 6: 50 y llegaba a las 7:40 hasta que me llama la directora y me enseña el libro “Vea a la hora que llega esta chiquita” entonces todo eso, todas la irregularidades del proceso usted las anota con qué artículo va, con qué parte del programa de estudios.

Docente #4: La realidad, una estudiante que llega a la hora del primer planeamiento entrega el planeamiento y usted lo recibe digamos unos tres días de desfase que tenía que entregarlo entonces usted empieza a revisarlo O.K., de pronto usted detecta esto no me encaja aquí nada está bien entonces empieza uno hacer la revisión usted manda a llamar la estudiante ella llega y le dice a uno ay profe es que diay yo no sabía planear del MEP la práctica 1 la hice en otra

institución entonces yo nunca he hecho un planeamiento del MEP entonces qué hace uno entonces O.K. cariño hiciste todo el esfuerzo por hacer el planeamiento y hasta ahora me venís diciendo esta información que yo como docente colaboradora recibí esta información entonces qué tengo que hacer bueno entre en paz vemos como solucionamos esto entonces deme la preplanificación, la categorización y deme la primera unidad.

Docente #5: Pero allí tenemos una falla que tenemos que ligarla al seminario, porque entonces en el seminario la primera clase, la segunda clase, es decir todas hicieron como decir, hemos tenido tantos pasos desvariantes o muchos planteamientos entonces decir, aquí en la universidad quienes recibieron planeamiento MEP por ejemplo o planeamientos si están en el CEN-CINAI o si están el planeamiento de la guía del programa entonces ahora hay que preguntarlo, bueno yo ya lleve planeamiento de la otra manera no he llevado este planeamiento bien volvemos a ver planeamiento pero que una estudiante que diga que ya lo ha llevado creo que no cabe que esté diciendo eso, porque ya tenemos 5 años de estar dando planeamiento MEP entonces ya no cabe verdad.

Docente #6: Entonces si nos vamos a otra cosa, si lo que acabamos de decir hace media hora que práctica 1 ojalá y que además acotando lo de autoevaluación las chicas puedan tener la experiencia de 0 a 4 años o de 0 a 3 años igual vamos a tener el mismo fenómeno en práctica 2.

Docente #5: Pero el curso Planeamiento de la UCR ha estado enfocado al planeamiento del programa MEP; inclusive cuando recibí el programa de estudios Elizabeth que lo dio desde la misma línea que es el actual yo lo recibo el año anterior que metí la guía pero no planeamos en la guía hasta este año ya hicieron una unidad con la guía no todo el planeamiento porque no podemos pero ya todos hicieron planeamiento MEP entonces ya no cabe, entonces ¿qué es lo que hay que hacer? Retomar qué entienden por “planeamiento”, cómo ven el proceso, cuál es el proceso en el seminario volver a retomar y retomar la lagunas que quieran pero de que el todo desconozcan no creo y más que en todas las didácticas hacen planes en ese sentido.

Docente #7: Es que también entiendo, chiquillas, que uno no puede ayudar en todo hecho porque al final el mismo estudiante debe hallar las herramientas de cómo elaborar todo el asunto verdad. Si a mí me tocó con el MEP entonces veré qué hago para aprenderme eso sea como sea; ahora uno sí trata como de guiar el proceso para que sea más aterrizado y generar menos angustia para que el proceso vaya fluido pero también es responsabilidad del mismo estudiante valorar si yo estoy en un CEN-CINAI ¿quién va a saber planeamiento del CEN-CINAI? Nadie, hasta que este metido uno allí. De un privado o sea por más que uno quiera crear los fundamentos más generales de un planeamiento porque eso les decía llámese constructivista, MEP, el que sea que sepa cuál es la estructura definitiva los elementos que lleve uno le puede adaptar, pero sí como algo muy general, sí hablen con las muchachas porque no tenía ni idea de que el planeamiento cuáles son los lineamientos o bases generalizadas de cualquiera.

Docente investigadora: La práctica es un fenómeno y ese involucra a muchas personas y situaciones, supervisoras, estudiantes, contexto, los niños, niños seminarios diagnóstico seguimiento, es mucho para muy poco tiempo tenemos que hacer un cambio; no sé cuál. Y las estudiantes también el meollo de esto es siempre el planeamiento y el acompañamiento de ustedes con ellas, como la inexperiencia se conjuga.

[Docente]: Porque no se puede hacer el planeamiento junto con la colaboradora no funcionó con algunas como todo, la vez que hicimos entonces las estudiantes planificaban con la docente le decía y le hacía tales cositas y la mandaba sola y otras se iban a vivir con la docente colaboradora.

Docente #4: O hacer un planeamiento en el curso de seminario hacerlo todas juntas, no qué va no se puede porque no todas tienen el mismo interés ni los contenidos, entonces no planeamos esa es la solución. Entonces que sean asistentes, pero no le dimos continuidad solos dos semestres porque nos chantajeamos.

[Docente]: De todo eso qué rescatamos no mantuvimos respecto que la estudiante siga de asistente con la docente en el primer mes que equivale al primer

planeamiento de la práctica 2, pero despuesito tiene que asumir el grupo fue el formato que se salvó, pero la práctica 2 sí quedó igual es que era solo asistencias, no fuimos capaces de sostenerla ni mediarla con el tiempo a la compañera le gustó estuvo de acuerdo.

[Docente]: Depende mucho de la estudiante puede asistir a la docente, pero si está muy dormida puede ser una carga también que se turnara se trabajó se llegó a observar y ellas estaban poniendo en práctica lo que la docente colaboradora había puesto y ella lo enriquecía.

Docente #5: Yo pienso en el momento actual cómo poder darle continuidad sostenerlo y cómo vamos a medir los dos niveles ahora de atención porque son dos procesos completamente diferentes y la mediación también entonces dejarla de 0 a 4 solamente asistencia sin hacer planeamiento le restamos insumos también a ella uno tendría que ver el contexto actual porque si lo vemos bien civilizado son dos prácticas completamente diferentes. Yo he pensado que tenemos que separar esos dos procesos distintos al 1 de 0 a 4 está bien estructurada con un solo planeamiento. Con la 2, la parte de conexión con la docente y la asistencia y que trabajen con la docente como en práctica 1 y un solo planeamiento y ponemos características de la práctica 1 lo que es asistencias y trabajo con la docente apoyarlo más, también en la 2 o que planifique con la docente si es que lo que podemos replantear uno con la docente y otro solita, o que se dividan: usted planifica dos contenidos y ustedes los otros dos y confronta lo que van haciendo, no sé, buscar una estrategia y alivianarnos esa carga tan pesada de la práctica 2. Con solo que tenemos que hacer los dos planeamientos con el poco tiempo es de locos; entonces minimizamos el impacto y empezamos a ver lo que tenemos que estructurar muy bien es el mes anterior.

Docente investigadora: Y además nosotros tenemos que mirar el objetivo real que tiene la práctica que es sí, que ellas hagan una mediación pedagógica de acuerdo a las edades y potenciar el desarrollo de los niños. Planificar correctamente.

Docente #5: Es que ella sea una excelente docente de preescolar es que el objetivo que implica medición, planeamiento, mediación es un todo, los insumos la

práctica es un pedacito de un macroproceso. Exacto, pero yo ya tengo que haber adquirido todas esas habilidades a lo largo del proceso y las voy a poner en práctica, pero ya las debo haber adquirido en tan poco tiempo.

[Docente]: El sueño es que práctica 1 fuese un año y práctica 2 otro año pero bueno lo que pasa la persona tiene que tener las mínimas herramientas para trabajar con los niños, el grupo es fundamental entre más solas estén es más donde se la tienen que jugar porque al final yo no voy a tener a la maestra colaboradora o a la otra asistente trabajando a la par mía. Entonces usted tiene que resolver y estrategias importantísimas hay que tirarse al agua y resolver apoyar retomo el tema de la hora estudiante que sí van a haber situaciones de situaciones han elaborado ideas valiosas que se han puesto en práctica y que posiblemente se ajustan a las situaciones de ese momento la estudiante debe contar con las herramientas mínimas para que vaya a ser una maestra de educación preescolar sea como sea, hay gente que la llevemos de la mano va a ser muy bien mientras que otras aunque se lleven alzadas no van a hacer el arranque les va a costar más, uno hace lo que se puede y la persona tiene su personalidad y es quien toma la decisión.

Docente investigadora: Sigo insistiendo que el acompañamiento de ustedes en las primeras semanas aliviana la carga le apunto al encuentro del primer momento, no tenemos ese proceso de reflexión con la estudiante solo cuando se supervisa.

Docente #6: Se puede hacer una reunión a la semana de dos horas.

Docente investigadora: Y que después son demasiados documentos los que se pueden y ver más la mediación de la estudiante en la clase.

Docente #6: Yo quitaría el plan de desarrollo. Estamos sobrecargadas en muy poco tiempo; me gustaría saber si en las prácticas de primaria y secundaria tienen este nivel de problemática, supervisar en la mañana y en la tarde es tan desgastante, en la supervisión en la jornada en mucho, a mí me ha pasado que ya van saliendo los chiquitos y yo no he llenado el instrumento, no he podido terminar

de hacer las anotaciones con tres mil cosas en la cabeza y ya quieren que uno les dé la devolución.

Docente #7: Rescatando lo de la investigadora que vos crees que una necesidad es que las profesoras tengamos un encuentro más cercano desde el principio O.K., ¿cómo lo vamos a hacer?

Docente #6: Se puede que desde el primer día del seminario se les diga que este año a partir de este ciclo vamos a trabajar con las profesoras supervisoras, por poner un límite de tiempo, de dos horas semanales que serán nuestras horas de atención estudiante con cada una o en grupo si las tenemos en grupo por situaciones homogéneas yo me reúno con la docente #5 para repetir con la docente #7 verdad entonces una reunión en grupo a convenir con la docente colaboradora que no interfiera con la práctica de ninguna bueno que en esa horas lo vamos a trabajar de manera sistemática siempre. Ahora, en el seminario es un espacio para trabajar otro tipo de situación para ubicarlas a ellas en todo lo que es la dinámica de lo que es la experiencia educativa como darle el pulso del proceso también pero podemos aprovechar algunos no siempre algunos espacios donde nosotras también donde vamos al seminario vamos a supervisar no tener la obligación de asistir al seminario porque también estamos en los centros educativos en algunos momentos si nosotras podemos tener una sesión con las estudiantes de una hora; sí, porque menos de una hora no serviría a criterio de la profesora y además ya podemos seguir con otras situaciones.

Docente #5: La docente que está a cargo del seminario puede preverlo con los momentos de entrega del diagnóstico y el primer planeamiento; entonces si ya la muchacha ha hecho o recopilado la mayor cantidad de información se pueden definir las prioridades que pueden trabajar: “En el primer planeamiento va a abarcar esto, esto y esto con ella; en el segundo esto, esto y esto”. Ayudarles a hacer esas conexiones que ellas no hacen y con los dos planeamientos que tienen que elaborar.

Docente #4: Otra cosa que tenemos que ser más prudentes si analizamos el espacio que tienen esas chiquitas para trabajar en los documentos que tienen que

hacer son las noches, madrugadas y fines de semana porque en las mañanas tienen que ir al el centro educativo o en las tardes, más de una lleva uno o dos cursitos entonces a veces el seminario se convierte como un espacio de “¿Qué y qué hicieron esta semana?”. O a veces se nos van en cosas un poco triviales que les parece si vamos trabajando el diagnóstico en clase, que todas traigan los insumos empezamos a trabajar redactemos tenemos las cuatro horas. Vean les voy a contar la experiencia que tuve en el curso de Didáctica de las Ciencias bueno porque precisamente tenía esta cuestión de la autoevaluación entonces tuve que ser muy creativa con todo entonces quité examen, les pedí trabajos específicos separé algunas de la clases para que hiciéramos el trabajo ahí entonces subimos al tercer piso de la biblioteca a trabajar en las mesas grupales y allí hicimos el trabajo “Profesora, vea, es que tenemos tal y tal idea” “O.K., chiquillas; piensen en tal en tal otra”, y con el instrumento de lo que teníamos que construir trabajamos y vaya a ver esas chiquillas hicieron el trabajo ahí entonces no sé podría ser una idea. Y aprovechamos para darles ese acompañamiento empezamos hacerlo entonces trabajemos ahí con el diagnóstico ya ahora es más fácil no se van a tratar todos los expedientes y todo lo que tengan ahí, y empezen de una vez.

Docente investigadora: También tuve la idea en Currículo en trabajo en clase vamos a hacer las entrevistas yo senté por grupo y revisamos por dónde van, qué están haciendo.

[Docente]: Nos parece una buena idea, de acuerdo; trabajar el diagnóstico en el seminario con dos semanas por lo menos inclusive se puede hacer lo mismo con el preplaneamiento haciéndolo entre todas y así nos alivianamos.

Acuerdo: Trabajar la primera semana presentación, la segunda y tercera semana diagnóstico, la cuarta y quinta planeamiento. Genial, porque tiene dos personas que le van a dar aportes y entre ellas.

Docente #6: Cuando las voy a supervisar siempre he pensado que entre ellas se observen sin tener nuestro criterio como supervisora que Claudia vaya donde Lizet y Lizet donde Yesenia, verdad para mí eso debe ser una experiencia muy

enriquecedora porque entre ellas mismas se retroalimentan sería una muy bonita construcción entre todas vamos paso a paso, pero me parece una idea interesante es solo una donde la otra y se hace al azar como una pasantía.

Las personas del seminario se organizan de manera que la segunda, tercera y cuarta semana empieza en seminario con una hora es de la profesora para que haga lo que tenga que hacer y después el trabajo con las estudiantes en conjunto.

[Docente]: También es como las primeras cinco semanas, eso sino para dar una acompañamiento y orientación.

Docente investigadora: ¿Cómo les resultó el diagnóstico con el CSI, el sociograma? ¿Funcionó? ¿No fue apto? ¿Resultó práctico?

Docente #5: Hizo falta un poquito por ser algo nuevo y en explicación en el seminario no lo entendí del todo siento que si se decide volver usarlo sí es fundamental que esté muy claro, hubo mucha confusión hay muchos elementos, la estudiante es muy meticulosa con todo bastante estructurado esta qué se puede explicar muy fácil observemos y criticamos el instrumento, subrayó, cambió y lo dejó muy pulido hasta con índice y todo lo vi excelente ese es el que debemos que usar porque está modificado debo enviarlo a la profesora y a mostrarle las mejoras como un oficio donde se plantea la deficiencia para que ella lo evalúe porque la parte de los materiales no calzaba porque fue un primer intento que no se podría ajustar del todo por ser un documento de la profesora.

¿Y el sociograma? Es un programa sencillo y fácil de aplicar no se dificultó se ajusta a cualquier edad, con los grandes sí se ajustó permite ver cómo interactúan los miembros del grupo siento que a veces nos queda es con el diagnóstico comunal contextualizar el centro, pero no como todo el diagnóstico comunal.

Hay insumos que siento que hicieron falta en el instrumento CSI hay dinámicas del docente y los estudiantes que no se pudieron tomar en cuenta la actitud de la docente, la forma de preparar los niños... Hubo mucho elemento que son delicados que el instrumento deja por fuera, pero favorece porque los puntajes a

las docentes salieron muy buenos es un instrumento no mide algunos criterios de la relación docente-niño.

Docente #4: Me queda debiendo mucho la triangulación de la información no tienen esa habilidad para poder ellos darle tratamiento a la información que recopilan no tienen idea de cómo priorizar por ejemplo voy hablar de los niños la profesora, vive con la mamá, no me gusta eso tiene una percepción personal, que no tiene el peso y la talla tiene que aplicarlos o hacer una muestra me quedó debiendo la sistematización de la información de los niños. Habría que ver cómo se planeó el instrumento para que lo pudieran abstraer de lo que uno planteó. Se quedan con la descripción literal que no permite ver las necesidades que tienen que apuntar, en qué priorizar. No teníamos diagnóstico comunal y priorización se dan a lo comunal y lo que falta es como hacer la tabla y gráficos para ver las necesidades del grupo de los niños, este grupo tiene un nivel económico muy bajo, o mucha incidencia en trastornos o necesidades visuales, referidos a terapia en lenguaje hacer gráficos que permita visualizar todo eso hay tantos niños con esta y esta situación. Son instrumentos estructurales que retroalimentan el planeamiento. Hacer un listado más o menos de lo que consideramos que debe tener como información básica esto que hablamos de peso, la talla, como referidos, condición familiar, condición motora; darles eso: aspectos de la tabulación de la información individual de los niños para ellas y a partir de ahí entonces con el insumo que le dimos montar en el diagnóstico. Entonces el diagnóstico ¿tuvo una relevancia importante o no? Porque entonces tendríamos que valorar si el diagnóstico se elabora bien será valioso, pero si no, tiene que ser un poco más guiado para que fuese más eficiente, con una tablita un poco más sencilla que ellas sean significativas que triangule lo esencial.

Hemos recalcado la importancia del diagnóstico grupal es básico para conocer al grupo con el que voy a trabajar y realmente ellas no se apropian del conocimiento grupal porque es que a veces andan perdidas porque no tienen la articulación del grupo ni una lectura apropiada.

Bueno, valdrá la pena que sienta le haga las observaciones y que encuadre ese diagnóstico entonces habría que hacer algún esfuerzo importante para que las estudiantes vean que el diagnóstico sea así, así y así tendríamos que hacer hasta un esfuerzo más grande porque si lo hacen tal cual hay que sentarse con más detenimiento para valorar eso, o valorar otro tipo de diagnóstico más sencillo, más escueto, que nos permita valorar rápidamente esos aspectos que queremos ver.

Chiquillas, esta vez el diagnóstico principal fue el CSI para la institución; es que en otro momento yo bueno con estudiantes y demás bueno ese grupo lo había hecho al revés bueno ellas pusieron como un anexo en el diagnóstico del CSI que habían fabricado con Cintia y esto vino a enriquecer o sea por esto pregunté, porque esa vez lo habían hecho al contrario haciendo el diagnóstico que nosotras hacíamos en aquel momento que era un poquito más entonces CSI más bien vino a darle como un insumo o sea fue como al revés de esta experiencia. Entonces más bien lo que hizo fue como enriquecer esa parte de síntesis verdad porque este nos da resultados y más de la parte gráfica entonces encajó y fue un poco más pertinente entonces pensemos a ver cómo podríamos mejorar sería como sintonizar esos otros criterios que queremos formalizar. Construir qué es lo que queremos de receta.

Docente #6: Podemos probar para el próximo ciclo darle vuelta al diagnóstico como hicieron las chiquillas para no dejar de lado de un solo el instrumento pero que no sea una sola base del diagnóstico, sino que sea un anexo que lo pueda alimentar. Es que no es el centro del documento que aparte de ahí nosotras le demos todo de qué consiste el diagnóstico cuáles con los apartados y cuál es la información extra y que ellos elaboren el diagnóstico y que como anexo tenga el CSI y que Cintia probablemente se los va a pedir; entonces cómo cumplir con los requisitos de los cursos podría ser porque para la reunión de lo del diagnóstico podría ser posterior. Que se haga en las dos prácticas.

Docente investigadora: Tampoco concretamos si vamos a hacer dos planeamientos o uno en práctica 1 y práctica 2 esa falta de concretar o solo asistencia qué vamos a hacer pensemos: práctica 1, observación 1 semana

observación participante 3 semanas, asistencia un mes asumiendo periodos.
Intensiva 4 semanas dos y tres de diagnóstico y cuarta y quinta de planeamiento, aquí no se hace proyecto.

La práctica 2 es lo mismo nada más que la intensiva es lo de asistencia e intensiva juntas, la observación participante son las dos semanas, cuatro de planeamiento 4 de intensiva son 8 y las otras 8 semanas son de observación participante y no participante.

De acá en adelante, como hablaban varias al mismo tiempo, se extrajeron las ideas relativamente más importantes:

Íbamos a planificar la práctica 1 asistencia que planeen con la guía pedagógica.

Se van a dividir los 2 procesos de 0 a 4 y de 4 a 6.

Deberíamos hacer una cita para autoevaluación.

Interactivo I e interactivo II.

Para práctica en esos niveles una de las opciones es un CEN-CINAI, pero hay que sacar un permiso.

El único de 1 a 2 en un CINAI.

Mientras que los de 3 a 5 es un CEN-CINAI; por ejemplo el CILEM, cuántas veces se nos niega.

Recomendar a los chiquillos de práctica 1.

Tarea pendiente: hacer un listado de instituciones para hacer un acercamiento para ver en niños de 2 a 4 y que con cuántos podríamos contar, la mayoría de las veces de estudiante menor de 4 años Osito Panda, el de Fátima, Pequeños Poetas, se han tenido que sacar a las estudiantes porque las situaciones no se prestan los CEN-CINAI tiene un proyecto nuevo con madres y los bebés esa puede ser una opción no es todos los días mínimo tres veces a la semana y una atención individualizada en Valle Escondido, que sería un lugar ideal y Piedades Sur y el CINAI está el grupo de 3 en Alfaro también es de 3 me da pena en San Pedro

porque el espacio es muy pequeño hablamos de 4 vínculos bebés son poquitos niños, CECUDI, San Agustín.

La población más vulnerable de bajo recurso es la que necesita apoyo la red de cuidado el CECUDI. Tener un grupo del CILEM y el CECUDI, en el San Agustín como 10, de 2 a 4 con una maestra la que le llaman la guardería Elisa Álvarez de Palmares, en Sarchí el CINAI de Naranjo.

Práctica 2: dos semanas de permisos, observación no participante 1 semana, observación participante 4 semanas, escalonada 1 semana, 8 semanas de intensiva y 1 de reposición.

Plan de desarrollo para la práctica

Apoyo a la docente colaboradora para visualizar la investigación-acción cómo identifico situaciones del diagnóstico que puedo trabajar grupal que tiene dificultades en cuestión de signos, para el autocontrol, control de reglas uno podría identificar una situación y generar si una estrategia que podría aplicar podemos ponerla como una intencionalidad docente para práctica 2 o colaborar a la docente o lo eliminamos porque en los CEN-CINAI no hay espacio ni en lo privado si en el impacto va a ser poco entonces yo pienso que mejor sea descartarlo.

El plan del desarrollo por el momento cerrado, la reunión con padres sí es muy importante didáctica específica se abarca la dinámica, pero no necesariamente se ejecuta en la práctica 2. En la 1 asisten a la reunión, en la 2 es quien la planifican y realiza.

En la 2 eliminamos el plan de desarrollo, va a quedar sobrando el 10 por ciento que se puede incluir en el diagnóstico o la asistencia de las estudiantes a las horas estudiante o seminario incluso las crónicas, el ampo debe tener un puntaje, de un instrumento no tan elaborado. Después lo podemos ver.

Anexo #10

Observaciones

Primera Observación

Fecha: 02 de mayo del 2019

Presentes:

Docente #4

Investigadora

Estudiante practicante

Se realizó la primera observación al Jardín de niños José Joaquín Salas Pérez en compañía de la profesora supervisora docente #4.

Primeramente llegamos a las 7:00am para ir a observar la clase de la estudiante. Procedimos a ingresar al aula las dos juntas, saludamos a todos los que se encontraban en el aula. La supervisora realiza un comentario de lo bello que se ven los niños vestidos de algunas profesiones.

Seguidamente, nos sentamos en una mesa para observar lo que la estudiante estaba haciendo con los niños.

La estudiante desarrollaba la clase y estaba pasando lista, luego pasó a los niños policías al frente.

Mientras tanto, la supervisora escribía recomendaciones a la estudiante.

El grupo tenía acto cívico entonces la supervisora solicitó el ampo para la revisión de documentos a la estudiante. Luego decidimos quedarnos en el aula, la supervisora y yo para la revisión de esos documentos. Mientras tanto ella me comentó la problemática que había tenido con la estudiante sobre aspectos de fondo del documento como por decirlo de alguna forma, la estudiante no entendía la temática que debía desarrollar. Además, me dijo que la estudiante es muy insegura, tiene miedo y está angustiada. Me leyó una crónica donde la estudiante manifiesta lo que ella dice.

La supervisora me insiste que el miedo y la angustia le impiden a ella desarrollarse de la mejor manera y me insiste que eso impide el buen funcionamiento de la estudiante.

Luego sigue la clase de inglés y ambas nos vamos para otra aula para reunirnos con la docente colaboradora y ella indica exactamente lo mismo de la estudiante. Se confirma las apreciaciones de la supervisora y coinciden en que el documento debe ser replanteado. Nos dimos cuenta que en la experiencia la estudiante no había desarrollado ningún planeamiento ni había ejecutado este. Se supone que debía ser así, ella estaba con la misma maestra y ella confirmó que la estudiante nunca hizo ese ejercicio solo estuvo de asistente en el aula.

Seguido fuimos nuevamente al aula y seguimos conversando del asunto y la supervisora le indicó a la estudiante que no se angustiara que estábamos hablando del planeamiento con la docente.

Docente #4 me manifiesta que en algunos momentos ve muy tímida a la estudiante.

Ahora nos dirigimos al comedor y en el camino la docente se acerca a la estudiante y le dice que no se asuste por la conversación que solamente estamos coordinando lo del planeamiento y ahí nos mantuvimos observando y yo veía que la supervisora caminaba por el entorno, luego regresamos al aula, la supervisora siguió escribiendo y revisando el ampo y colocando firma y fecha en el documento y escribiendo en la hoja de observaciones.

Luego decidimos irnos y la docente le indicó a estudiante que le dejaba unas sugerencias en el ampo y que más tarde en la oficina comentaban lo anotado.

Seguido de ello a la 1:00pm la estudiante llega a la oficina y Docente #4 le dice que si tiene dudas de lo anotado y ella le dice que en el planeamiento estaba lo de los instrumentos de policías y que por eso ella solo abarcó eso. Luego la estudiante se reúne con Docente #5 profesora de ella en orientación psicopedagógica para darle acompañamiento en el planeamiento.

Docente #4 y yo procedimos a comentarle a Helvetia ese día la situación acontecida con el historial académico de la estudiante y lo que habíamos descubierto en relación con la práctica de la estudiante.

Elementos importantes: La comunicación dialógica, lectura del contexto, observación superficial de lo que le pasa a la estudiante por parte de la supervisora, anotaciones por escrito de las sugerencias, extensión en la oficina de atención a la estudiante. Es decir, la estudiante consume mucho tiempo a la supervisora tanto en tiempo dedicado a eso como en tiempo adicional, ya que la supervisora me ha comentado que todos los días la estudiante le pone un mensaje de duda o a veces ni se le entiende y ella tiene que aclararle la duda para que la estudiante tenga un buen comienzo en la práctica intensiva que inicia el 06 de mayo.

Segunda Observación

Martes 14 de mayo 2019

Visita al Jardín Infantil

Presentes:

Docente #5

Investigadora

Estudiante practicante

La supervisora Docente #5 me invita a la supervisión que ella realiza a la estudiante.

Elementos importantes que debemos saber sobre la situación de la estudiante: Es una estudiante que ya finalizó la carrera de preescolar con inglés que esta práctica en inicial se encuentra en una condición laboral ya que ella está trabajando en esa institución en donde está realizando su práctica. Ella ha recibido capacitación de la

directora en la metodología montessori. Al estar ella en esa condición y al matricular ella la práctica entonces le fue aceptada.

Es importante saber que Docente #5 da clases en un kinder de la comunidad de Los Ángeles que pertenece al MEP. Por la situación anterior se le ha hecho difícil supervisar a la estudiante ya que la metodología que debe aplicar es montessoriana y Docente #5 no ha recibido capacitación en este sentido.

Para encontrarnos la supervisora y yo quedamos de vernos a las 11:00 am pero ella se retrasó 10 minutos. Entonces yo ingresé a la institución porque la directora me indicó que pasara y esperara a Docente #5 dentro de la institución.

La supervisora llega muy agitada por la tardanza, pero yo le digo que está todo aquí bien. Entonces nos saludamos y procedimos a sentarnos en el piso del garaje de la casa Montessori, en ese momento la clase ya iba a iniciar con los talleres. La estudiante le entrega el ampo a la supervisora donde tiene todos los documentos que se le solicitan. La supervisora me dice que ella le está supervisando los talleres porque con relación a la Metodología Montessori lo hace la directora. Entonces la estudiante procede a empezar y la supervisora abre el ampo y empieza a revisar los documentos, a veces se le hace difícil sacar el documento de las fundas emplastadas pero lo logra. La estudiante le dice que no ha realizado las divisiones en el ampo y la supervisora le dice que eso se lo había anotado desde la vez pasada y que lo debe hacer para mayor orden.

La supervisora observa y anota, observa y hace anotaciones, pude percibir que las anotaciones casi siempre se dan cuando la estudiante interviene con los niños y niñas. Es decir, conforme va transcurriendo la actividad programada, la estudiante interviene y la supervisora observa y anota lo que le llama la atención o le anota una sugerencia, aunque no pude ver qué se anotaba.

Además, lee las anotaciones que ha realizado la estudiante con respecto a los días anteriores. Pero es muy incómodo revisar o leer un documento mientras la clase se está llevando a cabo, porque no se puede ver la continuidad del proceso o más bien se pierde esa totalidad. La estudiante se mueve de lugar como a un

metro para proceder a la siembra y la supervisora se queda sentada en la misma parte. Supongo que ella dijo que desde esa posición puede apreciar lo que va a hacer. Sigue anotando, escribiendo y leyendo los documentos de la estudiante.

Se da una escucha atenta por parte de la supervisora, luego de concluido el taller la estudiante se acerca y nos cuenta sobre un niño nuevo que le fue incorporado a su grupo y está muy interesada en explicarnos como se realiza la jornada y qué cosas han pasado y cómo se ha sentido.

La supervisora escucha atentamente, pero a veces es difícil escucharla porque tiene un tono de voz bajo y hay niños alrededor que están jugando y esperando la atención de la estudiante. La conversación no es muy dialógica porque Docente #5 prefiere escuchar y hacerle anotaciones. Ella sigue con nosotros contando situaciones que ha aprendido y algunos logros que ha tenido con los niños, Docente #5 escucha atentamente.

Luego veo que la supervisora saca un instrumento de calificación y le va poniendo los puntos que corresponden según lo que ha visto.

Docente #5 me ha dicho con antelación que la supervisión se lleva a cabo en dos momentos primero en el lugar de la práctica y luego en la oficina porque ahí es más tranquilo y puede uno conversar con tranquilidad de lo que ocurre y aportarle algunas sugerencias. Pasadas las 2 horas Docente #5 se pone de acuerdo con la estudiante para verse en la oficina el jueves a las 2:00 pm y le indica que yo voy a estar en ese momento. Además, procede a entregarle el ampo y a decirle ahí está el instrumento con la calificación y las recomendaciones, lealas y hablamos el jueves.

Así termina la sesión de ese día de 11:20 am a 1:30 pm.

Tercera Observación

Jueves 16 de mayo 2019

Presentes:

Docente #5

Investigadora

Estudiante

La estudiante se presenta a las 2:00pm en la oficina. Inicia su conversatorio con la estudiante Yesenia y ella le comenta sobre el trabajo con las familias en la institución, Docente #5 escucha atentamente lo que la estudiante le dice y seguido Docente #5 indica que en la organización institucional no se trabaja una orientación pedagógica con las familias y la estudiante le indica que solo se realizó con una familia a nivel individual y Docente #5 insiste que eso es a nivel individual y que ella refiere a la dinámica grupal y eso no está presente. Es decir, Docente #5 dice que no hay una reunión general en la cual se vean esos aspectos.

Docente #5 le hace preguntas a la estudiante que dé su opinión con relación a la invitación a las familias por medio del whatsapp. Docente #5 le indica que si ella sabe la forma en que se da la comunicación con las familias. La estudiante le explica a la supervisora cómo se da la comunicación con las familias por medio de grupos en whatsapp. La estudiante dice que la directora le impide tener contacto con los niños, la estudiante le hace sugerencias a la directora de páginas de algunos videos importantes de niños con alguna necesidades. Pero la estudiante le insiste a la supervisora que ella no tiene acceso a los niños y no puede ni entregarlos a las familias. La estudiante le insiste a la supervisora que ella tiene contacto con los niños y ella conoce lo que sucede y ella quisiera conversar con los padres pero esto no se dá. Ella dice sentirse frustrada porque no puede compartir con los padres.

La supervisora le indica que esta situación no es pedagógica. La directora no cuenta con conocimientos en pedagogía porque es psicóloga. La supervisora cuestiona el accionar de la directora porque las acciones que realizan no tienen sentido ya que envía por correo lo que va a trabajar en la reunión. La comunicación de la institución a las familias no se ve de forma fluida, la directora solo envía mensajes informativos, nada de necesidades.

Docente #5 insiste que con relación al uso de los materiales y la metodología no hay una preparación pedagógica. La estudiante insiste en que la directora se altera y grita a los niños. Les dice que ellas deben entretener a los niños y que si no les ponen a trabajar estos se alteran.

Docente #5 le indica que a la estudiante que uno como docente o guía que tan pertinente es tener a sus hijos como parte del proceso. (esto ya que la directora tiene a sus 2 hijos en la institución). ¿Qué tan ético es eso?, ¿qué tan consecuente va a ser uno?, ¿qué tan justo?.

El centro privado se creó para los hijos de la dueña no como una opción pedagógica adecuada para el niño. Porque usted ha observado a Leonardo y qué necesita Leonardo firmeza si profe firmeza. Docente #5 recalca la etapa de desarrollo en la que se encuentran existe mucha vulnerabilidad todo el desarrollo edípico y es con la madre con la que se está identificando son muchos aspectos que la directora como psicóloga debería estar visualizando pero ella no palpa eso. Nosotras como observadoras partícipes momentáneas de las situaciones tenemos que analizarlas y aprender de ellas.

La estudiante le dice a la profesora que ella ha recibido malos tratos de la directora y ella podría quedarse trabajando ahí pero ella cree que la directora no va a cambiar y es muy difícil lograr algo.

Docente #5 le dice que ningún trabajo es perfecto sin embargo que uno esté gozoso tranquilo en paz. Usted lo bueno y lo malo lo puede asumir con calma. Desde el principio hemos visto esa misma dinámica de la directora. La estudiante manifiesta sentirse muy mal hace unos días por los tratos de parte de la directora. La estudiante se siente mal porque la directora le dice que le va a proporcionar los materiales para hacer la siembra de la semilla y no lo hace.

La supervisora le da sugerencias de cómo realizar talleres y cómo encauzar esos talleres en esa metodología y ella procede a darle sugerencias. Usar otras estrategias con el círculo de la paz y seguir una secuencia de períodos para encauzar la energía para ir a comer o después de ir al patio. Encauzar el proceso

de los niños. Cómo hacer para bajar el nivel de intensidad que traen del patio los niños y que entren en sintonía de paz y tranquilidad para que puedan comer.

La estudiante quiere comentar todo lo que le sucede en los ambientes y los temas y talleres que desarrolla y además quiere comentar lo que le pasa con los niños con sus diferentes edades y necesidades. La estudiante comenta como lo ha resuelto ella con los estudiantes.

La supervisora y la estudiante concuerdan en el juego.

La estudiante indica que un material nuevo que ella va a presentar los hijos de la directora ya lo han visto porque el material llega primero a la casa de la directora entonces para los hijos de la directora no es importante el material. La estudiante le hace consultas sobre uno de los hijos de la directora que ya tiene edad de ir a la transición y si la institución no tiene acuerdo con el MEP debe enviar su hijo a transición al MEP y Docente #5 le indica que así debe ser. La directora debe buscar otra institución porque debe tener al menos 2 años en preescolar para entrar al primer grado.

La supervisora opta por guiar y acompañar el proceso de la estudiante con los niños y no dejarse absorber por la problemática con la directora y la estudiante que se está viendo reflejada en el trabajo que la estudiante realiza la estudiante porque constantemente la menciona a ella, pero de una manera que no se promueve el aprendizaje en el aula.

La estudiante le comenta otra situación que ahora le está pasando y es que en el grupo que ella tiene a su cargo le están llegando niños que son de sala cuna es decir más pequeños entonces eso hace más difícil su clase.

La directora le indica a la estudiante que ojalá que las actividades fueran del agrado de Leonardo su hijo porque así su hijo iba a estar contento y no le iba a causar desorden (hijo de la directora).

Luego la estudiante le sigue relatando acciones que hace la directora para favorecer a su hijo en la clase como colocarle la comida de su merienda en la mesa aunque la norma sea que cada niño lo haga por su propia cuenta. La

supervisora se asusta de las transgresiones que hace la directora con tal de favorecer a sus hijos. Y le dice a la estudiante que eso no es adecuado o es incorrecto.

Luego al estudiante le sigue explicando a la supervisora lo que ella realiza con los niños en los talleres de cada día. La estudiante recalca que ella hizo lo que le sugirió con relación a tomar en cuenta las edades de los niños en los talleres, situación que le dio resultado muy provechoso.

La estudiante le comenta que se siente muy contenta con los logros adquiridos con un niño llamado Juan José porque acciones que antes no hacía las está haciendo y que ella le tomó un video. Acerca de este niño con 2 años y medio al parecer está diagnosticado con un autismo leve pero la supervisora le dice que hay que esperar más para diagnosticar el caso como a partir de los 3 años se puede dar un mejor diagnóstico.

Comenta la estudiante del caso anterior que le gusta mucho el material de los números y los ordenó de menor a mayor y viceversa dice el nombre en español e inglés y luego los guardó en ese orden y ella manifiesta sentirse contenta del logro del niño.

La supervisora le indica que hay algo bueno en este proceso de socialización ya sea con los niños y con las guías. Ella le indica a la estudiante que ella es muy observadora que siempre tiene algo que decir de los niños llevas un buen registro de los niños. Esa parte de observación tuya a mí me encanta cuando haces los registros y detalla las conductas de los niños y en tan poco tiempo a pesar de que el manejo de la información ha sido muy cerrado por parte de la administración, pero ella le recalca como logra la estudiante identificar un montón de situaciones tan relevantes que sería bueno darle continuidad a eso. Por ejemplo, este logro de este niño enviarlo a las familias. La estudiante dice que ella lo va a enviar, pero ella no sabe si la directora se los va a compartir a los padres.

La estudiante se siente muy satisfecha de los logros que el niño ha realizado conforme ha avanzado en el proceso.

La estudiante muestra el video a la supervisora y a mí. Resalta la forma de acomodar los números de orden ascendente y descendente.

La supervisora le resalta lo admirable de la estudiante en lo de la observación y el nivel es muy fino y el nivel de compromiso de lo que está haciendo.

Yo le pregunto a la estudiante, ¿qué es lo que le ha permitido agudizar tanto esta técnica de observación? y ella manifiesta que los cursos de la carrera cuando se dice sobre la observación y los cursos del desarrollo del niño y niña, bases psicosociales, currículo todas esas cosas que nosotros vemos y todo lo que tiene que ver con la atención de chicos con altas capacidades y cómo va a ser uno todo esto y a darse cuenta sino es por medio de la observación.

Ella manifiesta que tuvo una crisis al principio que tuvo serios problemas en relación con la salud porque no se sentía bien. Y ella misma dijo bueno yo tengo que reponerme y seguir adelante. Así no puedo seguir y controlar mi estrés.

La supervisora dice que en esa institución hay un factor clave que no hay pedagogía y falta la parte pedagógica y aunque la directora conoce las características del desarrollo porque es psicóloga ella no sabe cómo hacer efectivo como intervenir en eso.

La supervisora dice que Yesenia es la estudiante más preparada en ese centro, sobrecalificada para el puesto, cómo es posible que no tenga la confianza para que tenga contacto con los padres de familia. Yesenia dice que la directora tiene miedo de que la estudiante vaya a decir algo de lo que ella hace y eso no le sirve.

La supervisora dice que ella maneja y maneja esta situación.

Ella dice que tal niño es muy dulce y ella la directora muy agresiva y comenta que hice una sacudida a un niño y que ella se levantó y le hizo un gesto y ella hasta que bufaba porque yo soy muy expresiva. Y la directora inmediatamente lo soltó y lo regañó. El niño no quería entrar a la guardería lloraba y lloraba.

La estudiante dice que ella se sintió muy ofendida porque son sus alumnos porque la hija mía está allá afuera y yo creo en Dios y todo viene de vuelta, entonces yo me enojé.

La supervisora le dice a la estudiante que ella le dice las cosas a la directora sutilmente y no se las calla. Ambas aprobamos lo que ella hace. Entonces ella se pregunta ¿por qué los padres no le preguntan al niño porque es que no quiere ir al kinder?

Ella ha estado observando a un niño y parece ser que tiene cacofonía porque repite las palabras nuevas. Entonces lo que ella dice es que la información de los expedientes no se la quiso entregar a la estudiante entonces ella no sabe en cuál es la situación real de los niños y para extraer información tuve que sentarme a la par de ella en la computadora para escribir cierta información que ella me dio y algunas cosas no se pudo. Logré obtener unas pinceladas de información de los niños. Lo malo de esto es que yo he venido obteniendo información y la directora no se da cuenta de mis apuntes para que sirva a los padres y a ella no le interesan. Otra cosa que pude observar es que el nivel socioeconómico es muy alto en el grupo casi todos los padres tienen trabajos solo de un estudiante que el padre es desempleado y la madre trabaja en la corte.

La supervisora manifiesta que ahí no hay un seguimiento a los niños que nos permita ver qué está pasando con ese niño. Ella dice que a la directora no le interesa dar eso porque dentro del marco metodológico ella no cree eso.

La estudiante dice que la directora es solamente es una técnico Montessori y que ella le pregunta cosas que a ella le parecen que deben hacerse así por ética y ella le dice que no es así.

La supervisora dice que en el marco de la práctica se debe resguardar la integridad de la estudiante y también que la estudiante decida si quiere irse o no. Desde el principio empezó un sinsabor, un malestar, ella tuvo un momento de apariencia y luego se desató.

La estudiante dice quedarse sola con los niños la mayor parte del tiempo y cuando ella está es más difícil.

¿Cómo legalizar las experiencias de práctica en el marco laboral? Se acuerda la de Zarco esa fue una experiencia sumamente compleja. Docente #4 dice que casi denuncia eso.

Aquí nos preocupa la tercera o cuarta vez que laboran y hay que supervisarlas. ¿Entonces yo me pregunto cómo normalizar eso?

Yo como participante le digo debe salir del trabajo para que realice la práctica es difícil.

Tenemos una discusión de como aprobar la práctica en lugares que no cumplen las normas básicas para la atención a los niños. Entonces hay que normar eso y no aprobar prácticas en lugares que no están aprobados. ¿Y qué pasa con el derecho estudiantil? ¿Dónde está la separación entre estos dos documentos la relación laboral y la relación estudiantil?. ¿Cómo legalizar las experiencias de práctica en el marco laboral? Hemos tenido como 4 experiencias de este tipo en donde las estudiantes trabajan y estudian y es muy compleja la dinámica.

La estudiante dice que ha querido salir corriendo porque la directora es muy grosera. La supervisora indica que está tratando de finalizar la práctica porque se encuentra la estudiante en una problemática difícil. Porque yo tampoco quiero sacarla de ese lugar y luego buscar otro lugar para ver dónde la colocamos.

La supervisora le recuerda lo que en ese caso conversó con la estudiante de cuantas observaciones se le iban a realizar y pues había que tomar decisiones desde el principio porque en realidad la supervisora dice no sentirse muy convencida con el proceso de práctica en estas condiciones. Sin embargo, se ha respetado ese vínculo laboral y ese espacio que la supervisora le ha dado la oportunidad a la estudiante para que ella defina. Se habla de lo poquito o mucho que le llega de dinero y le ayuda a la estudiante para pagar pasajes. En esa relación laboral y estudiantil la supervisora dice haber sido prudente, al principio la supervisora quería sacarla de ahí, pero se le dio tiempo.

La estudiante dice que a pesar de que ninguna de las compañeras tiene estudio son muy especiales. La directora me quedó de traer el contrato y no me lo ha traído no tengo seguro y me paga ciento cincuenta mil colones por quincena. La estudiante plantea una serie de irregularidades en relación con el uso de un patio que está cerca de la institución el cual es público y ella utiliza, pero el asunto es que los niños se quedan mucho rato en ese lugar y tienen contacto con otras personas ajenas a la institución lo cual podría ser peligroso. Además, la estudiante alerta de que en otras oportunidades le han dicho que vaya al parquecito sola con los niños y ella se ha negado a hacerlo porque después pasa algo y ella se va a ver en un problema.

La estudiante dice sentirse muy mal y que ella no quiere seguir siendo cómplice porque la directora a veces se transforma y hace groserías y demás.

La directora está asistiendo con una psicóloga y a veces llega muy estresada y el esposo de la directora le dijo que a la directora que no le diera los expedientes a la estudiante.

La estudiante dice que ella se va a quedar poco tiempo ahí porque ella ve que en cualquier momento esa directora va a tener un problema legal porque no sé cómo el ministerio de salud le permite tener a los bebés arriba y un día de estos tembló y no se tiene un plan de emergencias y ella hizo un plan por recomendaciones de la estudiante, pero en un segundo piso con 2 personas adultas y así es muy difícil.

En este momento me indica la supervisora que si yo creo al igual que ella que la estudiante debe salir de ahí y si yo acuerdo eso es mejor hacerlo lo más pronto posible, presentando una carta de agradecimiento a la institución y usted ya sabrá si se queda trabajando ahí o presenta la renuncia.

Así termina la observación luego de 1 hora y 12 minutos.

Cuarta Observación

Lunes 10 de junio del 2019

Presentes:

Docente #4

Investigadora

Estudiante

El día de ayer domingo la profesora me comunica que si gusta la puedo acompañar a las supervisiones. Entonces le indico que si asistiré.

A las 7:08 minutos procedo a entrar a la institución y firmar el libro en el cual todas las personas visitantes y docentes debemos firmar al ingresar al lugar.

Seguido me dirijo al aula ingreso y saludo a la docente, a la supervisora y luego a la estudiante.

En ese momento me siento a la par de la supervisora para empezar el día.

La estudiante estaba realizando las actividades iniciales. Pero se le comunica que debe salir para realizar el acto cívico afuera del aula. En ese lugar se cantan 3 himnos representativos de Costa Rica y luego se procede a ingresar nuevamente al aula.

La docente #4 y yo conversamos un poquito de nosotras y luego empezamos a observar la labor de la estudiante en relación con los niños. Previamente la estudiante les había entregado un cordón en la mano derecha para reforzarles el tema de estudio.

Luego de venir del acto cívico se colocan en círculo sentados en el aula y ella estaba realizando algunas consignas para mantenerlos en silencio y para que prestaran atención al tema.

Mientras tanto el ambiente estaba preparado para recibir a los niños ya que el interés de los niños había sido los caballos y ella tenía una semana de haberlo iniciado.

Luego mientras la estudiante les explica el tema de la lateralidad la supervisora observa y luego escribe al respecto.

En ese momento ingresa la docente del grupo de cómputo y se pone a trabajar con 5 niños en el aula con las computadoras y ella supervisando el trabajo.

Mientras tanto la estudiante continúa dando indicaciones de la lateralidad y la docente #4 sigue escribiendo y anotando recomendaciones que luego compartirá con la estudiante.

Luego la estudiante dice que los niños van a pasar al trabajo en los ambientes y les dice que si quieren ver materiales nuevos porque va a presentarlos.

La estudiante procede a presentar los materiales colocados en los distintos ambientes como cajitas con arena y letras, pintura y construcciones.

La docente #4 mientras los niños están en los ambientes se pone de pie y se desplaza hacia donde están los niños y observa lo que la estudiante hace o dice con los niños.

Luego la docente #4 regresa a su espacio y sigue escribiendo y revisando el ampo que la estudiante le había dado al momento de pasar a los ambientes.

La docente #4 me dice que el planeamiento de esta estudiante es sumamente extenso solo de planeamiento son 50 páginas, sin contar los anexos, evaluaciones.

Además, me indica que previamente ha tenido ella que revisar todo lo que ella ha aportado en este proceso.

La docente #4 conoce a algunos niños y ellos se acercan a ella para conversar o darle algo y hacer amistad también conmigo.

Al parecer la clase tiene muchos materiales porque se comparte aula con la otra docente del otro grupo y el tema de interés de los niños de ella son las princesas entonces en un espacio muy pequeño hay materiales para ambos grupos. La estudiante procede a colocar un video para que recojan los materiales y orden.

Pero la canción se hizo muy monótona y causaba más bien contaminación sónica. La estudiante tuvo algunas dificultades se le hizo muy complejo el orden en los ambientes y tuvo que recoger algunos materiales. El periodo de transición de un ambiente a otra se le hace complicado por la falta de orden y de dar indicaciones a los niños. Luego de ello, los niños salieron al patio en donde hubo actividades al aire libre y no actividades dirigidas. La estudiante estuvo atenta a los niños, pero ubicada en un mismo lugar. Luego los niños pasaron al patio y se les puso gel para el lavado, pero algunos niños tenían las manos muy sucias.

Luego se realizó un cierre de entrega de cuadernos y finaliza la clase a las 10:00am porque la docente del grupo tenía una reunión con las familias.

Entonces procedemos a irnos del aula y sentarnos en una mesita alejada del aula para realizar los comentarios y sugerencias de la supervisora y esto fue lo que le dijo:

La docente #4 procede a decirle a la estudiante cómo le ha ido con la situación de ella (la estudiante tiene un nivel de ansiedad y estrés) ella dice sentirse demasiado relajada con las pastillas que le enviaron y que le da mucho sueño y para hacer trabajos le cuesta demasiado porque quiere siempre descansar. Tiene que entregar unos exámenes de sangre el 12 de junio. Le dice que le dé unos minutos porque debe tomarse una pastilla.

La estudiante dice que a ella le pagaron un neurólogo. Ella dice que le dijo el doctor que ella cuando se estresa le duele el cuello y ahora se le va para la espalda.

Las pastillas le ayudan a relajarse y a desinflamar. Y le aconsejaron hacerse masajes.

La docente #4 le dice que ¿cómo todas las veces que viene que le indique cómo se sintió hoy? Hoy me sentí cómoda nada más que mucho cambio en el horario.

La docente #4: Sí, hoy hubo un horario reducido. ¿Cómo se siente usted manejando todo el grupo en toda la jornada?

La estudiante dice que le cuesta mantener la atención de ellos luego que vienen de física (patio) y más en las tardes.

Docente #4: en la tarde ya es más pesado ellas vienen de la casa y si llueve los niños no pueden estar afuera y hay que mantenerlos casi que toda la jornada dentro del ambiente.

Puede que ellos ya se sientan agotadas a esas horas y estamos muy cercanos a las vacaciones entonces como que el cuerpo ya eso lo tiene y lo sabe. Muchas personas están cansadas, los niños, mamás, los de las busetas. Se cuentan los días para que salgan.

Docente #4: Y de la última vez que vine y de las observaciones que le hice, ¿qué siente usted que ha mejorado o que más necesita usted que siente que todavía está un poquito débil? ¿Qué encuentra usted?

Estudiante: Siento que se me va la memoria cuando estoy trabajando en alguna actividad y tengo que pasar a la otra, se me olvida. Se me van algunos detallitos. Usted me dijo que a la hora de hacer los cambios yo he implementado algunas consignas, canciones.

Docente #4: Si las transiciones, lo que hablamos el otro día.

Porque los niños ya en este momento del año ya saben que es lo que sigue, reconocen la rutina pero igual nunca está de más que nosotros les recordemos que estemos pendientes de algunas indicaciones que son importantes. Para minimizar un poco eso de lo que usted siente que pierde el control con los niños. Los niños rápidamente quieren pasar de una actividad a la otra, pero si hay cuestiones estructuradas dentro de la rutina que si es necesario que se mantengan, por ejemplo algunas de las normas de convivencia, algunas de las formas como ellos, pasan de una actividad a la otra. Entonces vamos a ir haciendo algunas de las observaciones anotadas.

la estudiante: Eso estoy trabajando lo de las normas.

Docente #4: Cuando uno recibe a los niños el primer día, hasta que se vayan eso nunca se termina. Las normas nunca se dejan de trabajar. Aunque usted haga cualquier ejercicio con los niños y digan las reglas de la clase son estas, las normas o el contrato que vamos a hacer es este. Esto hay que trabajarlo siempre, todos los días. Eso es cíclico siempre tienes que estar en constante.

Estudiante: si el pleito de los niños es con los tubos, siempre es con los tubos.

Docente #4: Aquí le puse algunas cositas que son importantes de retomar.

Le voy a leer lo que anoté.

El aula se encuentra decorada con motivos de caballos, como la puerta y él pasa lista. A los niños se les coloca una pulsera el día de hoy en la mano derecha en el recibimiento.

Seguidamente van al patio para el acto cívico para cantar los himnos. Ves como hay unas rutinas y unas normas institucionales que hay que seguir. Eso es parte de la institución y lo que está establecido.

Vea que las docentes siempre les recalcan a los niños cuál es la forma correcta de colocarse para cantar el himno nacional porque esos son exactamente las normas que tenemos que promover en ellos. Cómo se canta el himno. Que memoricen el himno, son unas pequeñas estrategias que las docentes usan precisamente para ir moldeando algunos de los perfiles que se pretenden en el sistema educativo.

Docente #4: como parte de las actividades iniciales se pasa la asistencia, la fecha, los niños participan de manera activa y se notan muy alegres. Usted se notó muy segura a la hora de hacer esas actividades iniciales. (Fecha, presencia, ausencia etc)

Luego se realiza un ejercicio de lateralidad para sensibilizar a los niños sobre su lado derecho e izquierdo de acuerdo con la pulsera que se les colocó. Usted lo dirige bien al principio está atenta a la acción que realizan los niños, no obstante, como estás de frente estás en otra posición. Estas al contrario entonces cuando usted decía mano derecha, la mano que usted levantaba para ellos era la

izquierda. Ellos lo que hacen es intentar repetir el patrón, pero está en espejo. Entonces si ellos levantan la misma mano que usted levantó van a levantar la izquierda. Entonces siempre que usted vaya a trabajar lateralidad es importante que usted esté en la misma posición que los niños. Porque si no estamos creando de alguna forma confusión. Luego yo vi que usted se percató de la situación y lo hizo. Además, como es el primer día que estás trabajando esa unidad, es importante que usted haga unas pequeñas indicaciones al principio: Chicos vamos a estudiar esta semana el tema de la lateralidad y tomar como ejemplo su propio cuerpo y recuerde que antes de empezar a estudiar la lateralidad el tema previo es ejes de simetría y también está en el programa. ¿Qué significa el eje de simetría? Quiere decir que nuestro cuerpo lo podemos de alguna manera partir en una mitad y nos queda un lado derecho y un lado izquierdo. Un hemisferio derecho y un hemisferio izquierdo. Y de este lado no solamente tenemos una mano derecha, sino tenemos un hemisferio derecho, una ceja derecha, una oreja derecha, una parte de la frente derecha, me explico. No solamente que te quedes con mi mano derecha y mi mano izquierda, sino que tengo pie derecho rodilla derecha. Tengo pierna derecha, tengo glúteo derecho, tengo la mitad del tronco que es derecha. Eso es muy importante que usted lo retome. En algún momento hizo algunas combinaciones que no son tan oportunas. Se lo hubieras puesto en el pie derecho o en la oreja derecha. Hoy vamos a trabajar solo el lado derecho porque de esa forma como es corporal también es un conocimiento, pero también está con el cuerpo entonces usted debe hacer esa conexión. De lo cognitivo con lo sensorial, yo siento mi lado derecho, además los niños también están desarrollando su lateralidad antes de los 7 años. Los niños pueden hacer con las dos manitas lanzar una bola, con la derecha o con la izquierda, pueden patear con el pie derecho y con el izquierdo. Me explico. pueden lavarse los dientes con cualquiera de los dos manitas o peinarse, son cosas cotidianas. No es solamente saber derecha e izquierda, es incorporarlo a mi vida, a todo lo que hago y a todo lo que siento.

En el periodo de opción de trabajo se presentan los materiales para los distintos ambientes, haciendo referencia al contenido de la lateralidad eso estuvo bien que

presentara los materiales solo que hubo algunas cuestiones que tienes que pensarlas antes de hacerlas y de decirlas. Por ejemplo, cuando presentas las letras, usted empieza a decir en el aire como a qué lado es, pero a ese lado no es, es para el otro. Si usted necesita la referencia, usted puede hacerlo en una hoja o usted misma sentado con los niños y lo hace en la arena para que ellos lo vean, porque en el aire eso queda como confusión, por eso le digo piense, haga y diga. Conecte las tres cosas porque los niños necesitan todo refuerzo visual que usted les dé visual, auditivo y nada está de sobra. Eso por un lado y después con el de enhebrar, entonces, vamos a enhebrar y luego usted le agrega el componente enhebramos hacia el lado derecho otro día enhebramos hacia el lado izquierdo pero al lado izquierdo de quién, eso lo tienes que tener muy claro, recuerde que para trabajar lateralidad siempre tiene que haber un referente y siempre tiene que ser con el cuerpo de los niños. Porque por sí mismo un objeto puede tener derecha e izquierda. Usted ve el lado derecho del portafolio y usted dice bueno cual es el lado derecho del portafolio en referencia a mi. Hay que tener mucha prudencia a la hora de dar ciertas indicaciones en especial con la lateralidad. Porque primero ellos tienen que sentirlo para después trasladarlo a algo que sea concreto o gráfico. Entonces trabajemos primero solo con ellos, con sus lados, con sus sensaciones con sus ejercicios con sus referencias pero con ellos. No trasladar la lateralidad a un objeto porque se perdió el concepto y se perdió la riqueza metodológica que usted pueda agregarle.

Además recordarles las normas para el uso de los materiales. Yo quiero hacerle una recomendación de manera respetuosa para que usted la analice y es utilizar la palabra "joder" con mucho respeto analice si esa es la palabra más adecuada para utilizarla con ese connotación lastimar, maltratar, romper alguno de los materiales.

Luego con las normas cuando usted dice chicos, usted más bien los motiva para que hagan travesuras. Entonces piensen muy bien si esa es la idea que usted quiere dejarle a los niños. Trate de hablar en positivo no en lo que no debemos hacer sino en lo que podemos hacer. porque lo otro sería motivarlos para que

hicieran las cosas incorrectas. Leí con relación a la crónica lo de los caballitos de palo.

Usted no puede trasladarle a los niños la responsabilidad, usted tiene que decir estoy mediando bien, estoy mediando para que los chicos estén atentos con los materiales que estoy presentando, que estoy haciendo yo como mediadora para captar la atención de los chicos. Hay una parte que es responsabilidad de los chicos pero hay una que es suya como docente. Si usted toma la decisión y dice este no es el momento apropiado usted hace una pausa y usted le puede decir a los chicos en este momento me estoy dando cuenta que ustedes están en otra cosa y me faltan dos materiales que presentar. Usted puede hacer una pausa y decir alto un momento. Eso es lo que creo que te está haciendo un poquito de falta y ahora lo vamos a comentar, lo que quiero es que usted sea consciente de eso. Son los niños o soy yo quién es. Si Docente #5 me ha dicho así no es que usted ocupa que haga silencio es que los demás quieren aprender. hacer la pausa e identificar qué es lo que tengo que hacer.

En el periodo de opción de trabajo hace falta un poco de instrucción de parte suya de esas normas que hablamos desde el principio, como asumimos este periodo todos los niños y usted también en el sentido de la cantidad de niños que se pueden agrupar con los materiales. Cada espacio tiene un límite de personas eso está estipulado cuántos niños pueden ir a cada ambiente qué es lo que pasa, a donde se te hace más conflicto.

Estudiante : en los tubos y en arte

Docente #4: Entonces antes de que pasen a ese período usted recordarle a los niños, vamos a recordar cuántos niños pueden al inicio estar en tal ambiente. ¿Por qué?

Estudiante: Yo les muestro los materiales y les digo si hay tres materiales solo pueden estar 3. explicar porque para que los niños puedan construir algo para que disfruten el tiempo solamente 3 niños. Si estos chicos quieren pasar a otro ambiente tienen libertad yo me puedo mover de ambiente. Cuando yo termine

recojo mis materiales. Cuando yo termino dejo mi espacio ordenado y limpio, además dispuesto para que otro compañero o compañera disfrute de esos materiales y no encuentre un desastre. Vez a lo que vamos apuntando, se le va clarificando. Si usted empieza a seguir las normas y los niños ven que hay orden las cosas empiezan a funcionar distinto y desaparecen los conflictos y eso de que démelo o esto es mío y que lo empujo y que yo lo tengo primero.

Para finalizar la opción de trabajo hay dificultad para recoger los trabajos, algo está pasando usted cómo investigadora del aula tiene que detectarlo.

Además de la canción para que recojan tatata reforzar con indicaciones verbales, la canción es la consigna para avisarme que el periodo ya terminó, pero lo acompaño con refuerzo verbal. Los chicos de tal ambiente como van y qué le falta etc.

Te vi y terminaste vos recogiendo los materiales y terminas presionando y ordenando las cosas y se retrasan las cosas que siguen. Además, quería hacerle una observación de la música cuántas veces sonó la canción.

Estudiante: casi dos veces.

Docente #4: es una canción larga dentro del caos que genera los chicos, la canción el volumen y la insistencia es en lugar de ser una consigna motivadora es una contaminación sónica. Yo necesito que usted valore cuánto tiempo es preciso poner la canción. Es la canción la que los hace ordenar nada más o eso es que hay que generar el autocontrol en ellos. Entonces piense bien cómo si es con la canción si es con mi parte verbal. Usted puede colaborar con ellos y esto lo ponemos aquí. Falta en este espacio esto. Esa es su función orientar a los chicos en lo que van a trabajar y cuál es el orden. Usted para que lo piense bien el asunto de la canción.

Estudiante: La canción la empecé a usar porque yo era la que la cantaba.

Docente #4: Está bien pero no dejar solo la responsabilidad a la canción.

En el patio permites que los niños jueguen libremente y estas alerta para que los niños estén seguros. Hoy no se desarrolló la actividad dirigida está bien.

Para el período de alimentación creo que se omitió el lavado de manos y dientes.

Estudiante: Ellos se lavaron las manos con alcohol gel.

Docente #4: Eso no quita la suciedad lo que hace es perfumar las manos, el aseo es importante vea porque lo que hoy se repartió en el comedor era con las manos. Yo sé que el tiempo del comedor no se puede atrasar, pero para que lo piense.

Es preciso trabajar su presencia en el grupo como mediadora para que captes la atención y los niños cuando sea necesario puedan atender las indicaciones. Usted está ahí pero de pronto ya no está. Por ratos usted se va entonces es cuando los niños suben ese nivel y los niños fluyen ellos a veces necesitan como con la analogía con el caballo y el jinete, De alguna manera necesitamos que el jinete jale las riendas para poder llevar al caballo de alguna forma a buen puerto. Pues lo niños ven que la cosa está vacilona sigamos la fiesta. Entonces eso es lo que de alguna manera hay que equilibrar. Que usted no se nos pierda en ese periodo en esa jornada porque usted empieza muy bien. Con las actividades empieza y da el cordoncito y pues es un cordón muy suave o sino habías que haber hecho una por una con unos nuditos. y eso hubiera tardado mucho haciendo eso. Empiezas muy bien pero como a media mañana ya la cosa como que estudiante se nos desapareció, ahí es donde Gaby obviamente que tiene más dominio interviene poquitos para alinear un poquito e igual su voz es bajita entonces tienen que buscar alguna forma para que los niños te escuchen. Escucho la consigna del papararpan pan pan pero Yorgi ya eso no funciona ya perdió el efecto. ya ha haces una dos tres cuatro hasta cinco veces y ya los chiquillos como que no te funciona para eso, hay que buscar para ver qué herramienta le funciona, yo se que Gaby tiene un tomo más fuerte y ella es la maestra del grupo y ellas tienen pero no es que te pongas a hablar fuertísimo o a decir cosas a los niños sino que busque la forma en la que usted puede entonces calma, en una de las crónicas se la puse cuando los niños están así los niños están muy acostumbrados a tener a los niños siempre ocupados siempre haciendo algo y no es necesario es decir los

niños también necesitan espacios de silencio y calma. Cierren los ojitos vamos a contarles una historia o escuchen la lluvia o los pajaritos, esto hágalo está 100 por ciento permitido. Dese el permiso de hacer esas pequeñas actividades para otra vez volver a concentrarme y eso lo necesitan los niños porque nosotros los saturamos y de actividades y cuando los niños van a tener un espacio para botar todo eso.

Estudiante: si profe yo lo he intentado

Docente #4: también quiero decirle que sus trabajos son ordenados son con una presentación impecable todo está muy ordenado y al día. A pesar de que cuesta pero hacerle esa observación que usted ha sido muy responsable con todo ha dado lo mejor de usted, lo que no nos está saliendo ahí lo vamos construyendo en donde esa construcción al principio hasta el final y lo que necesitamos es encontrar en usted cual es identidad profesional que usted quiere crear como futura docente y profesional de educación inicial y eso es lo que estamos tratando de amalgamar, es decir cuál es la futura estudiante maestra de educación inicial que usted quiere ser. Así como se lo he dicho de manera incansable en su casa usted respire analice hoy qué me salió bien que puedo mejorar aprendo a leer a los niños poco a poco con la observación con lo que usted pasa con ellos los chiquillos siempre mandan mensajes de cómo se sienten, pregúnteles chicos chicos qué pasa en una actividad así, bueno chicos qué es lo que pasa con ustedes que sienten, también póngalos a ellos a reflexionar cuestiónelos porque a veces ellos eso es parte de la mediación que usted debe hacer con ellos.

Estudiante: Ella dice que un niño no se ha comportado igual que siempre

Docente #4: le dice que todos tenemos días buenos y días no tan buenos igual pasa con los niños, ellos son personas y también tienen derecho a decir estoy cansado no quiero más. Podría ser alguna situación familiar o emocional que podría estarle afectando. Ahora voy a terminar este instrumento que es bien largo y pues finaliza la supervisión ahí. A las 11:00am



Anexo #11
UNIVERSIDAD DE COSTA RICA

COMITÉ ÉTICO CIENTÍFICO

Teléfono/Fax: (506) 2511-4201

PDE Programa de Doctorado en
Educación

FORMULARIO PARA EL CONSENTIMIENTO INFORMADO BASADO EN LA LEY N° 9234 “LEY REGULADORA DE INVESTIGACIÓN BIOMÉDICA” y EL “REGLAMENTO ÉTICO CIENTÍFICO DE LA UNIVERSIDAD DE COSTA RICA PARA LAS INVESTIGACIONES EN LAS QUE PARTICIPAN SERES HUMANOS”

La experiencia de las docentes supervisoras de la práctica en el proceso de formación de las estudiantes de educación inicial en la Universidad de Costa Rica

Código (o número) de proyecto: Tesis inscrita en el Programa de Doctorado en Educación.

Nombre de el/la investigador/a principal: Mirineth Rodríguez Herrera

Nombre del/la participante:

Medios para contactar a la/al participante: números de teléfono:

Correo electrónico:

Contacto a través de otra persona _____

1. PROPÓSITO DEL PROYECTO

La investigación que se realiza es una tesis del Programa de Doctorado en Educación de la Universidad de Costa Rica, desarrollada por Mirineth Rodríguez Herrera, y el comité asesor responsable de dar seguimiento al proceso está integrado por: Dra. Mónica Arias Monge, Dra. Jacqueline García Fallas y Dra. Susanne Müller-Using.

La investigación tiene el propósito de develar la experiencia de las docentes supervisoras en el proceso de formación de las estudiantes de la carrera de educación inicial en la práctica docente, por lo que propone como objetivos específicos: Comprender la experiencia e interpretar las orientaciones pedagógicas que emergen de la experiencia de las docentes supervisoras.

El abordaje metodológico de la investigación es cualitativo, con un nivel de profundidad descriptivo y un diseño metodológico narrativo; por lo que se proponen como estrategias de recolección de información: Entrevistas, observaciones y grupos de discusión.; y las personas

sujetos participantes de la investigación son las profesoras supervisoras de la práctica profesional de la carrera de Bachillerato en Educación Inicial de la Universidad de Costa Rica, Sede de Occidente, durante el período lectivo 2018 y 2019.

B. ¿QUÉ SE HARÁ?

En primer lugar, se procede a coordinar un ciclo de conversaciones con la docente supervisora para que en un ambiente natural y tranquilo se pueda generar las conversaciones por medio de una pregunta generadora. La idea es que la conversación nos lleve a relatos acerca de la experiencia vivida como supervisora en los jardines infantiles.

En segundo lugar, se realizarán varios grupos de discusión en la Universidad de Costa Rica, en el contexto de las reuniones de cátedra del Seminario de Experiencia Educativa en la Educación Inicial I y II, para discutir las situaciones, acontecimientos y problemáticas que se viven en las supervisiones y develar lo que acontece en dichas prácticas educativas con relación a la experiencia de las docentes supervisoras.

Por último, se utilizará la observación durante el periodo de supervisión de la práctica de las estudiantes, es decir se trata de realizar una observación reflexiva con el fin de fundamentar más la interpretación de lo conversado y observado.

Las conversaciones y los grupos de discusión serán grabadas en audio y seguidamente, se transcriben los datos para luego interpretarlos y analizarlos. Las transcripciones de las grabaciones comprenden el uso responsable, confiable y con carácter anónimo de los datos. Las observaciones serán registradas textualmente y de forma figurativa mediante representaciones gráficas. Finalmente, se procederá a la devolución de los resultados para lo que se realizará conversatorio con la comunidad de participantes de este estudio, para enriquecer la reflexión y análisis de las prácticas pedagógicas de las de las profesoras supervisoras.

C. RIESGOS

La participación en esta investigación no implica riesgos de intervención. No obstante, es importante considerar que puede tener implicaciones que generen sensaciones de incomodidad o de pérdida de intimidad, producto de la aplicación de las conversaciones y observaciones, por lo que para minimizar el impacto de efectos negativos se ha considerado lo siguiente:

- se tomará en cuenta los tiempos disponibles y la pertinencia de los espacios.
- Se informará a personal directivo, docente y estudiantil sobre la presencia y objetivo de la observación
- Se abordarán conversaciones previas a la observación que permitan establecer una relación empática con la docente supervisora observada.
- La información recolectada será almacenada en una computadora y una grabadora que estarán siempre en el control de la investigadora, y los datos estarán respaldados en un lugar seguro.
- Se resguardará la confidencialidad de la información y se registrará de forma anónima, para lo que se utilizarán nombres ficticios.
- No olvide que usted puede retirarse del proceso de investigación en el momento que usted lo desee sin perder los beneficios a los cuales tiene derecho.

D. BENEFICIOS

- Como beneficio directo las docentes supervisoras participantes de esta investigación recibirán una devolución mediante un informe resumen escrito sobre los hallazgos obtenidos. que se espera sirva como insumo pedagógico para los procesos de supervisión de prácticas. En caso de que no exista beneficio directo: Las personas participantes no obtendrán ningún tipo de compensación económica por concepto de alimentación o transporte u otro.

E. VOLUNTARIEDAD

La participación en esta investigación es voluntaria y la persona puede negarse a participar o retirarse en cualquier momento sin perder los beneficios a los cuales tiene derecho, ni a ser castigada de ninguna forma por su retiro o falta de participación.

F. CONFIDENCIALIDAD

(Revisar Ley Reguladora de Investigación Biomédica Ley N° 9234, artículos 25, 26 y 27)

Se manifiesta claramente lo siguiente:

- a) El investigador deben garantizar el estricto manejo y confidencialidad de la información y se tomarán las medidas para asegurarla como el uso de dispositivos electrónicos seguros para el manejo de la información, además la investigadora y la directora de tesis serán las únicas personas que manejen esa información.
- b) Se realizará un manejo confidencial de la información de la persona cuando se publiquen los resultados de la investigación.
- c) Cualquier uso futuro de los resultados de la investigación será factible, siempre y cuando se mantenga el anonimato de los participantes.
- d) Las personas que tendrán acceso a los registros para verificar procedimientos y datos de la investigación tendrán la información de forma confidencial y se respeta el anonimato de los participantes.
- e) Se tendrá medidas preventivas y respaldos visuales o auditivos para que la participante pueda acceder a la información, que surja de la investigación o de sus resultados totales.

H. INFORMACIÓN

Antes de dar su autorización debe hablar con la investigadora responsable y realizar todas las dudas y preguntas con relación al estudio. Si quisiera más información más adelante, puede obtenerla llamando a Mirineth Rodríguez Herrera Cédula 2-475-970 al teléfono 83-876044 /24453648 en el horario martes y viernes de 1:00 pm a 5:00pm en el cubículo 10 en la Sede de Occidente, Universidad de Costa Rica. Además, pueden comunicarse con la secretaria del Doctorado de Educación en la Sede Rodrigo Facio al 25-114174 o comunicarse con la Dra. Mónica Arias Monge directora de tesis al teléfono 83-259520.

El participante NO perderá ningún derecho por firmar este documento y recibirá una copia de esta fórmula firmada para su uso personal.

CONSENTIMIENTO

He leído o se me ha leído toda la información descrita en esta fórmula antes de firmarla. Se me ha brindado la oportunidad de hacer preguntas y estas han sido contestadas en forma adecuada. Por lo tanto, declaro que entiendo de qué trata el proyecto, las condiciones de mi participación y accedo a participar como sujeto de investigación en este estudio

Nombre, firma y cédula del sujeto participante

Lugar, fecha y hora

Nombre, firma y cédula del padre/madre/representante legal (menores de edad)

Lugar, fecha y hora

Nombre, firma y cédula del/la investigador/a que solicita el consentimiento

Lugar, fecha y hora

Nombre, firma y cédula del/la testigo

Lugar, fecha y hora

***Este documento debe de ser autorizado en todas las hojas mediante la firma, (o en su defecto con la huella digital), de la persona que será participante o de su representante legal.**

Versión junio 2017

Formulario aprobado en sesión ordinaria N° 63 del Comité Ético Científico, realizada el 07 de junio del 2017.

Anexo #12

Preguntas o cuestionamientos que surgieron

Fecha: Junio 2019

G- Docente #4

M- Docente investigadora

M- Colega quiero hacerle unas preguntitas que habían quedado como pendientes, como algunas dudas que me surgieron a mi con respecto a la entrevista que le hice la vez pasada, dentro de las preguntas, quería preguntarle:

¿Cuáles son las competencias que deberían desarrollarse durante la práctica profesional?

G- ¿Las competencias con respecto a las estudiantes, para su desempeño como futuro profesional?

M- Exactamente, para su desempeño como futuro profesional. Las competencias que ellas...

G- Bueno vamos a ir pensando.

Las competencias tienen que ver con lo que tienen que hacer, para poder desarrollar los programas, para poder gestionar el planeamiento, para poder atender a los intereses de la niñez, para acompañar los procesos de desarrollo de la niñez, estimular sus áreas cognitivas, socioemocional, psicomotriz, luego hay otras competencias que tienen que ver con el ámbito de la institución como hacen acercamiento también con la comunidad, con las familias que es tan importante para la atención de la niñez y también competencias que tienen que ver con el ámbito de cómo ellas perciben o de cómo ellas ven a la niñez que para mí esa es una de las competencias que más trato de desarrollarle a las muchachas cuando están en las experiencias profesionales, como ven ellas a los niños que concepto tienen de la niñez, básicamente serían como esas. Después pues obviamente cada uno tiene su personalidad y hay competencias que son de esa área y que a veces uno como profesor supervisor tiene que ayudarles a las muchachas que sean consientes si tienen alguna debilidad emocional o alguna debilidad cultural que puede interferir como con el trabajo que hacen en los centros infantiles.

M- Entonces y ¿Cuáles de esas competencias son fundamentales para un ejercicio prestigioso de la profesión?

G- Bueno pues creo que todas tienen un poquito de, (M- o sea que todas las que acabas de decir son como indispensables) si son como fundamentales y son indispensables, no podría así como clasificar cuáles es más importante que otra porque si trabajar en educación inicial es muy complejo porque no solamente podemos posicionarnos como en la parte teórica por que entonces perdemos una sensibilidad de la parte emocional, espiritual y también si nos posicionamos solamente en las emociones dejamos de lado esta otra parte verdad de lo cognitivo del desarrollo lingüístico también que es tan importante creo que todas se complementan perfecto.

M- En la entrevista que yo le realice con varias preguntas, usted refiere a un ser docente como a una misión para la cual fue llamada, en relación a eso si usted considera que eso es algo que debe sentir o motivar la elección de todas las personas, la elección de carrera de todas las personas y como esa visión inicial se transforma en el proceso de formación. Usted se acuerda cuando usted hizo ese (G- la verdad no me acuerdo mucho pero no sé si sería que yo lo relacione tal vez con mi experiencia de vida, que yo desde pequeña estuve involucrada en un ambiente educativo, porque crecí con maestras, siempre estuve en el aula esperando a mi mamá que terminara de dar sus clases, la esperaba fuera de la reuniones, asistía con ella a los distintos comités en los que estaba involucrada, entonces para mí la docencia o el ser docente es parte lo tengo como naturalizado de muy pequeña entonces quizás esa parte que para mí fue una experiencia de vida, luego se convierte cuando ya elijo la carrera y estudio esta profesión entonces ya lo puedo amalgamar esa parte digamos que para mi experiencia de vida y que ahora es mi profesión , entonces quizá tal vez por esa condición verdad, yo lo veo también como parte de una misión, porque no me imagino una persona docente que no lo guste esa profesión o que piense que es fácil o que le va a generar digamos un (M- un prestigio social), exacto, bueno tal vez no porque yo si valoro muchísimo la docencia y para mi es una profesión muy prestigiosa, muy honorable, muy digna que tiene un valor para mí que quizás no todas las personas lo pueden visualizar, pero para sí es algo muy honorable, algo que para mí es indispensable dentro de una sociedad un educador es indispensable para una sociedad.

M- si y probablemente esa elección inicial que usted tenia al principio o esa misión se fue transformando también, porque entonces cada vez usted se sintió más comprometida, con más responsabilidad, con mas sabiduría, con mayor experiencia y eso la transformo a usted de una u otra forma verdad (G- por supuesto, definitivamente, igual en este trabajo como supervisora, todos los semestres uno se transforma por que cuando inicie era una posición muy de llenar los instrumentos, de ver el perfil, de ver el desempeño de las estudiantes cuando hacían sus prácticas, pero ahora mi visión de la supervisión es totalmente diferente es mas de acompañamiento, mas de perfilar a la persona que va a ser futura docente a lo que realmente esencial, a lo que ya yo como persona con más experiencia considero esencial de desarrollar ese perfil profesional).

M- Muy bien la última pregunta ¿Cómo se abordan los roles de género en las supervisiones de las prácticas docentes?

G- ¿Los roles de género pero de quienes de nosotras como supervisoras, de las estudiantes o hacia los niños?

M- En este caso sería de usted hacia la estudiante si es hombre o si es mujer y como eso también tienen implicaciones en el aula. Porque de acuerdo a su percepción, a su visión así la estudiante va como a transmitir eso.

G- Bueno tengo que aclarar que hasta el momento solo he sido supervisora de mujeres, no he tenido la experiencia de ser supervisora de un varón, (M- no la ha tenido), no no la he tenido entonces no tendría así como un criterio para poder evaluar como lo hice con las mujeres y como lo hice con los hombres, que espero que en el futuro cercano pueda porque sería muy retador, porque nuestra profesión ha sido dominada por la mujeres, por muchísimos años y creo que hasta ahora estamos dando los primeros pasos con varones en la carrera y tenemos que esperar y romper ese estereotipo de que solo las mujeres

podemos atender a la niñez, voy a esperar a ver que me toque esa oportunidad, porque lo veo como una oportunidad también para ir a los centros infantiles para gestionar los permisos y a presentar que vamos a llevar a un varón a hacer una práctica, creo que no tendría suficiente criterio como para responder.

M- Y con respecto a los niños cuando usted, viene una situación por ejemplo en la planificación curricular y hay una situación de estereotipos, roles de género, o juguetes o material didáctico por colores. ¿Cómo es su posición ahí?

G- Bueno mi posición es que si yo me alerto de esa situación inmediatamente se lo transmito a la estudiante y la cuestiono verdad, para que no sea una imposición sino que sea un análisis desde la visión de ella también y justifico de alguna manera porque es importante que lo valore y lo replantee de alguna forma verdad, igualmente con los videos, las canciones, los materiales en el aula, con pequeñas acciones que a veces son posibles de detectar en el planeamiento sino hasta que estamos en el ejercicio dentro de las aulas, que podemos ver de pronto que no se, que organicen a los niños en hombres y mujeres, que van primero las mujeres y que los hombres esperen, o que ahí no se suba porque se puede lastimar por que usted es mujer, o cuestiones como esas (M- o que limpien solo las mujeres), exactamente sí, mi postura es más bien tratar de que haya un ambiente equitativo en todo verdad, en los espacios, en los materiales, en las conversaciones, en las actividades, que las oportunidades sean para la niñez en general que no haya esa distinción y lo mismo trato de que sea con las estudiantes verdad que ellas también comiencen a ser consientes de esa situación para que sean agentes promotores también de la equidad.

Muchas gracias colega.

Anexo #13

Preguntas o cuestionamientos

Fecha: Julio 2019

M- Docente investigadora

T- Docente #5

Preguntas a docente #5

M- Yo quería hacerle unas preguntas con relación a la entrevista que tuvimos la vez pasada se acuerda, que hablamos de la práctica, de que era una reflexión profunda, una experiencia que usted me narrara, significativa para usted, entonces ahora me surgen unas preguntas.

1- ¿Qué es contención en el contexto de la práctica docente?, ¿Qué es para usted contención?

T- Recordemos que los niveles de estrés a los que llegan las chicas a la práctica hace que se desborden un montón de sentimientos, emociones, preocupaciones, entonces se dispara por un montón de situaciones, estado de ansiedad, depresión, angustia (M-miedo, mucho miedo), exacto, entonces la contención es ese, como decirles a las chicas tranquilas, aquí estoy yo como supervisora, vamos nosotros podemos y es como reafirmar, porque es tal el estado de inseguridades de ellas que cuando uno como profesor les puede apuntar: tranquila eso no es nada o uno marca la realidad también, porque yo les digo esta es la parte crítica estamos en lo fuerte no se preocupen, yo siempre les hablo así, y estamos en el pico más elevado de la práctica pero ya la otra semana termina, verdad, es como decirles esto pasa, todas lo pasan, verdad, todas llegan a este tope, pero todas llegan a manifestarse un poquito diferente. Y es prever también como nuestro cuerpo empieza a expresarse con respecto a esos estados ansiosos, entonces yo les digo: puede darle gripe, va a sentir tal cosa, vamos a ver cómo se va a enfermar (M- tiene mucho sueño), exacto, uno va ya previendo con ellas, que cosas pueden surgir para que se vayan preparando y que no se dispare del todo.

M- Entonces viene otra pregunta;

2- ¿Qué tipo de contención es la que usted da en la supervisión y como se hace esa contención?

T- Desde la supervisión básicamente es la reflexión constante, el dialogo, es compartir experiencias, es decirle léase esto, a veces en algún momento alguna frase verdad motivadora, algo que nos ayuda pero básicamente hay que trabajar directamente sobre lo que está pasando, y la forma más idónea es apalabrar (hablar), entre más uno lo haga, lo saque, yo creo que es una forma de ir aliviando ese sentido, porque no hay como un contexto donde uno haga relajación, ni nada de eso porque estamos trabajando como muy rápido (M- muy intenso), entonces es prácticamente en el dialogo y la conversación.

M- ok perfecto, muy bien, (T- la catarsis), hay si eso es necesario. No y la otra pregunta que quería expresar es:

3- ¿En cuanto a los aspectos de orden curricular, como estos favorecen o limitan la orientación pedagógica?

T- Los aspectos curriculares de qué? De la U o del trabajo que tienen que hacer, (M-del trabajo que ellas tienen que hacer), de las metodologías y todo de cada institución?, (M-Aja , si metodología, planeamiento, en cuanto a los aspectos de orden curricular, factor humano, ambiente físico, planeamiento, trabajo con padres, con estos favorecen o limitan la orientación pedagógica suya).

T- Un factor negativo es la docente, digamos yo no le veo problema a la parte metodológica, no le veo problema a los recursos, a los niños, los niños si, si hay alguna condición especial, implica que tenemos que prepararnos un poquito mejor, buscar conocimiento, teorías, en si o estrategias para trabajar, pero no es una amenaza real, es saber intervenir el mayor problema es la docente colaboradora, porque si no es una persona abierta, flexible y que ya tiene estructuras muy rígidas en lo que hace, no le da la libertad al estudiantes para que pueda asumir sus propios retos ni poner en práctica su nueva visión, entonces que pasa con las estudiantes terminan es copiando el modelo de la docente colaboradora y no están constituyéndose ellas como verdaderas docentes, entonces desde ahí la práctica no viene siendo una experiencia donde yo ponga es evidencia mis propias habilidades, sino que tengo que hacer las cosas porque ella me lo dice o si hay aspectos teóricos mal utilizados o verdad en este caso, acciones en contra de la misma niñez, eso es un conflicto para las estudiantes que hacer y como intervenir por ejemplo, si ella es la autoridad en el aula, entonces ella es la que manda, la que sabe todo, es el modelo entonces, a mi es uno de los factores que más me preocupan por que digamos uno como docente si se va a equivocar, un docente tiene un montón de fallas, pero que tenga la apertura, de que, que importa de que la muchacha haga algo diferente y no sienta una amenaza, digamos como una experiencia que una vez tuve yo; la practicante supero a la docente, (M- y ella se sintió amenazada), ah claro entonces el grupo se le volcoteo y no querían que la muchacha se fuera y ya ella se sentía mal y el último momento de la practica fue muy tenso, porque ya había mucho roce entre la practicante y la docente colaboradora, esa humildad, eso como cuesta a mí eso me preocupa mucho y las muchachas no tienen el empoderamiento para poder verdad (M- enfrentar esta situación), hay una posición de poder, entonces no, por que como nos cuesta al ser humano ver que alguien puede hacer algo mejor a nosotros, nos intimida, podría ser en ese sentido, pero yo siento que el mayor obstáculo es la docente colaboradora, por que inclusive la apertura de los padres si se da, las chicas pueden asumirlo con total naturalidad.

M- como a veces nos puede ser una ayuda bastante fuerte el tener una persona modelo, real para el acompañamiento, de la estudiante si esa persona es clave pero al mismo tiempo si la docente como nos esta pasando ahora con el Ministerio de Salud, las chicas entraran a la experiencia pero sin docente colaborado (T- si no hay modelo), entonces también se quedan si por que necesitan un acompañamiento y resolver muchos problemas que se están dando, entonces vea el cuidado que tenemos que tener nosotras al escoger.

T- Hay tantos factores todavía y volvemos a lo que estábamos discutiendo antes.

M- Entonces viene la otra pregunta:

4- ¿Cuáles son los alcances y limitaciones de la evaluación y de los instrumentos utilizados en la orientación pedagógica?, o sea en la supervisión que se hace ¿Cuáles son los alcances y limitaciones de la evaluación y de los instrumentos utilizados?

T- Un instrumento permite, como encausar que es lo que vamos a observar y cómo vamos a evaluar, sin embargo a veces también se convierte en una estructura rígida que hay aspectos que nos ha pasado muchas veces no coinciden esos aspectos a la realidad en la que están inmersas las estudiantes, entonces desde ahí, se las trae, los instrumentos se las trae, hay tópicos que pueden evaluar como la reunión, digamos aplicar un instrumento para un proceso de reunión no lo veo tan complicado, el documento más complicado es el de la observación, de la jornada diaria, los otros instrumentos se ajustan, al plan de desarrollo digamos, la reunión, las crónicas, en fin, porque hay una estructura ya marcada para cada uno de esos procesos, pero la práctica, la observación de la dinámica laboral es dinámica, y como nosotros consignamos en un instrumento tanto dinamismo, entonces es la parte que debe de haber módulos temáticos a que evaluar, pero quedaríamos también en la subjetividad y hay que tener cuidado, porque si yo interpreto desde mi propia subjetividad también podría lesionar el proceso de práctica de las estudiantes, entonces realmente la pregunta es como hacer un instrumento tan efectivo, (M- pertinente y oportuno para cada caso), si y cada realidad, yo pienso que podríamos tantear con tópicos, por que ejecutar algunas otras formas de planeamiento de evaluación para el alumnado que nos de cómo esa libertad para ver qué pasa, porque realmente hasta que no lo pongamos en práctica no sabemos si funciona o no lamentablemente.

Porque también yo creo ahí que hay que ver la subjetividad y claridad del supervisor en el proceso de práctica porque es otro factor, yo puedo ver todo muy bien o ser muy estricta depende de mi propia percepción personal, (M- y hacer daño tal vez a la estudiante que estoy calificando, que la estoy evaluando), y eso nos lo evitamos con el instrumento, las estructuras de esos instrumentos por qué no nos permite disparar nuestra propia subjetividad, lamentablemente ambas situaciones se las trae, yo creo que a veces fusionarse las dos, debe haber una parte normativa, estructurada y con módulos de mayor apertura, yo creo que la evaluación combinar tanto lo cualitativo, como cuantitativo, porque hemos quedado mucho en lo cuantitativo no en lo cualitativo, entonces mezclar.

M- Tal vez pequeños tópicos o conjuntos de elementos que se agrupan con relación a la actitud de la docente pero no tan específicos como los tenemos.

T- Y yo no le daría el 100% al trabajar con tópicos, digamos y marcar algunos aspectos modulares de sí o no se dan, cuanto porcentaje digamos mas cuantitativo y la otra parte más abierta por que de inmediato podríamos justificar por qué esas, apreciaciones desde lo numérico y lo cualitativo, entonces al final se puede promediar todos esos tópicos para consignar la calificación final y no darle ese puntaje tan cerrado de 100 que tenemos que sumar verdad.

Muchas gracias Teresita.

M- ¿Cómo se abordan los roles de género en las supervisiones de las practicas docentes?

Usted alguna vez ha tenido algún estudiante varón?

T- No, nunca en ese sentido no.

M- Y como cree usted que se deben abordar estos roles de género en las supervisiones.

T- digamos lo importante ahí es validando las funciones de los varones digamos la figura masculina, en esas edades es significativa e importante y el trabajo que hay que tener es el trabajo con los padres, sensibilizar esa nueva figura, porque siempre se ha visto preescolar es una mujer, pero para mí es sumamente valioso la parte de los hombres en este nivel, yo siento que podría cumplirse dentro de mis expectativas y conocimiento una mayor labor el hombre que la mujer, pero no hemos tenido estudiantes (M- yo si he tenido), yo no, (M- pero si vienen de camino), yo si quiero ver a ese Bryan y Anthony, (M- Yo tengo uno que se llama Danny Chan, de psicología) ese Danny es un caso, (M- tiene una particularidad ahí), es muy crítico él, él pasa criticando todo, (M- entonces vamos a tener esas oportunidad), está el curso yo tengo también a Yarid y Andrey, yo tengo en planeamiento 5 hombres, no cuantos son 4.

M- Tenemos unos momentos de mucho cambio, donde ya la sociedad está mirando desde otras perspectivas.

T- Pero también uno dice, la figura masculina pero también recordemos que hay figura masculina a veces muy, mas femenina verdad entonces también uno diría que tan prudente es, pero también uno no puede discriminar en esos aspectos jamás ni nunca, sin embargo abría que haber en el contexto, si uno ve cierto chicos muy empoderados, seguros, con una gran firmeza y uno los escucha hablar y dice que es esa belleza, como será de maestro de preescolar?, verdad, ese rol, esa presencia que pensemos en niños que no tienen el modelo masculino y ese tipo viene a llenar muchas necesidades verdad en el buen sentido de la palabra, pero diay habría que ver las practicas cuando las viva si algún día las tengo.

Anexo #14

Notas de campo

Recolección de apuntes del 2013

“En el año 2013, como encargada del Seminario de la Experiencia educativa I, tuve la idea de solicitarle a las docentes supervisoras que registraran algunas experiencias y anécdotas que les sucede a ellas en su labor, les ofrecí un cuaderno de apuntes para que lo utilizaran con el fin de anotar asuntos o notas que fueran de interés para el trabajo que iba a realizar, es interesante porque me encontré con uno de esos cuadernos y decía lo siguiente:

Una de las situaciones que considero muy importante es tomar en cuenta cuando se realiza un aporte por parte de alguna docente colaboradora y éste tiene algún error, tener un poco de ética al respecto, en mi caso hoy llamé al plan de desarrollo, “plan remedial” término que ya no se utiliza y una compañera se refirió a mi placito delante de las estudiantes como “eso está pésimo”. En el momento me sentí muy mal por que las estudiantes se quedaron viéndome, creo que la compañera debió omitir ese comentario.

“He sentido falta de comunicación entre las docentes supervisoras”.

La supervisora dice: Estoy preocupada ya que en algunas instituciones se planea de diferente forma. Denia la asesora hace un tiempo enfatizó en que el planeamiento se divide en dos partes: tema y necesidades.

Las necesidades se toman y basándose en un bloque temático se desarrollan, pero hay instituciones donde involucran los 5 bloques temáticos y a la vez hasta 10 necesidades la cuales no se abarcan en el tiempo que se determinó para el plan, por eso Denia sugirió ésta forma de planear.

-Me parece que a las supervisoras se les debe facilitar un folder o carpeta con toda la secuencia del curso, sobre todo las evaluaciones: Esto al inicio del curso. (Evaluación taller, Evaluación reunión, evaluación planeamiento, Evaluación planes de desarrollo, evaluación de investigación-acción.

Inconvenientes: Las jornadas en algunas instituciones cambian entonces a la hora de observar se alteran los periodos. Tanto en la práctica 1 y 2 he sentido que a las docentes les parece extraño los cambios. Sería importante buscar docentes que deseen tener practicantes y prepararlos. (En el 2013 algunas docentes supervisoras en cuentas mi persona realizamos cambios a la práctica 1 ya que consideramos que se le debían de hacer mejoras y cambios. Uno de los cambios que se propusieron fue que las estudiantes asumieran el rol de asistentes todo el tiempo y que planearan con la docentes colaboradora. Este cambio generó muchos comentarios ya que las docentes como lo dice el comentario, ya no querían aceptar estudiantes.

Estos días han sido muy tensos, a las estudiantes no les gusta ganarse menos de 9 y hacen cualquier cosa para lograrlo. Mariana lloró mucho en el kinder por un 8, esto se prestó para miles de comentarios de mi persona, esto fue duro para mí, además ponen en face comentarios que no deben de hacer. Se debe de hablar con los estudiantes al respecto.

En el proceso existen situaciones muy inesperadas, horarios, actitudes, expresiones, negatividad de parte de docentes y estudiantes, es algo difícil este trabajo.

El instrumento de observación hay que perfeccionarlo, separar lo de atención individual.

Siento que la práctica en periodos corta un poco el proceso.

En el kinder Felicitas Ramírez dijeron que no quieren más practicantes si siguen las prácticas como están.

Mileidy y Silvia dijeron que si estaban dispuestas a recibir practicantes.

La reunión antes de empezar la práctica.

Debilidades: Fechas de entrega de trabajos por parte de las estudiantes en un mismo momento.

Planeamiento para 5 semanas es muy cansado.

Hace falta los periodos como se trabajaron en prácticas anteriores

No ausentarse cuando se termina los periodos que la estudiante hace.

Al principio se dijo planear con la docente solo que eso cambió”.

martes 14 de agosto 2018

Aspectos organizativos del Seminario de Experiencia Educativa en la educación Inicial II

- Para iniciar creo que el título está redactado inapropiadamente ya que debería decir práctica docente porque la experiencia con la que cuentan las estudiantes es poca solamente ellas cuentan con la práctica #1.
- Se asiste al curso de Seminario de Experiencia Educativa II
- Se procede a la presentación y la motivación de las profesoras
- Presentación por parte de las estudiantes y proceden a llenar un documento en donde anotan aspectos generales de ellas y posibles lugares para realizar sus prácticas
- Lectura y comentario del programa del curso en donde se van comentando cada uno de los apartados
- Aportes y comentarios del equipo que integra las prácticas

- Designación de las estudiantes a las supervisoras
- Se comenta que es mejor que la estudiante no tenga la misma supervisora que en su práctica I
- Las estudiantes comentan situaciones personales como que solo pueden realizar práctica en un grupo de la mañana porque realiza horas beca en la casa infantil y otra indica que esta es la segunda vez que matricula este curso que por razones familiares tuvo que irse de ese curso.
- Como parte de los comentarios que las supervisoras realizamos es reflexionar acerca de las características que cada una de las estudiantes evidencia a lo largo de la carrera. Estas reflexiones las realizamos con el fin de encontrar una docente colaboradora que tenga el perfil ideal para la estudiante y que haya empatía entre las personas.
- Cuando se llega a la institución en donde la estudiante realizará la práctica docente por lo general hay que proceder a explicarle a la directora y luego a la docente en qué consiste la práctica y dejar los documentos o consentimientos informados de las etapas y deberes de las personas involucradas y recoger el recibido de estos.
- Registro diario de horas invertidas en el trabajo de supervisiones. ¿Cuántas horas se invierten en la búsqueda del lugar para realizar la práctica y los trámites administrativos que esto requiere?
- Para planificar el curso de experiencia educativa lo primero que hacemos es reunirnos en la cátedra de la experiencia con las supervisoras en donde narramos las situaciones, acontecimientos, fortalezas y debilidades de las experiencias vividas, luego decidimos los tipos de trabajos por solicitar, así como la distribución de los criterios de evaluación con el porcentaje correspondiente, según sea, en la práctica 1 o en la práctica 2. Además, en el programa del curso se anota el tema por desarrollar en la sección del cronograma de actividades semanales, el cual es propuesto por la docente o sugerido por las estudiantes en la primera clase. Conforme va avanzando el curso se van tomando en cuenta otras temáticas de interés y también, se promueve la participación de las estudiantes al compartir las experiencias vividas en el proceso de la práctica

Martes 14 de agosto 4 horas en el seminario

Este día se presenta la profesora encargada del curso y da una introducción de lo que se pretende en este proceso de formación de profesionales. Además, se les solicita anotar en una hoja las expectativas y los retos que enfrentan en la práctica profesional. Entre los comentarios sobre las expectativas están que esta sea enriquecedora, de mucha compañía en el proceso de práctica, aprendizaje de todas las experiencias que vivimos cada una, tener las capacidades suficientes para hacer frente a cada situación difícil, que no se me escapen esos pequeños detalles que hacen complejo al grupo e incorporarlos al planeamiento, tener la serenidad suficiente de que todo va a salir bien, realizar un buen planeamiento, cumplir con todo lo requerido en la práctica.

En cuanto a los retos, se mencionan conocer con mayor profundidad la realidad de ser docentes en el contexto actual. Tener una visión menos idealizada de mi quehacer en el aula. Generar aprendizajes valiosos a mi maestra colaboradora y grupo.

Martes 21, 28 de agosto y 5 de setiembre 4 horas en el seminario (taller de planeamiento)

En estos días las estudiantes de práctica profesional I y II estaban reunidas junto con las docentes del CILEM para recibir apoyo y orientación en cuanto al planeamiento. La profesora supervisora Adriana inicia con la realización de la preplanificación. Luego el siguiente día con la profesora Ana Lucía se desarrolla el interés de los niños y el desarrollo del planeamiento y el último día se trabaja la parte evaluativa con la profesora Teresita.

El día martes 11 de setiembre asistí al coloquio de investigación por lo que las estudiantes no asistieron a clases presenciales. Se les asignó un trabajo, además hay una situación de inestabilidad por la huelga de educadores.

Martes 18 de setiembre se asume el Seminario de Experiencia Educativa para la educación inicial II con el propósito de ser coordinadora del proceso y no supervisora. Por mi parte realicé una actividad como propuesta de sensibilización para que las estudiantes tengan estrategias de cómo realizar actividades o talleres para la reunión con las familias. Seguidamente cada estudiante fue narrando con está su situación en el aula y las dinámicas grupales que se vivencian. Además, agregaron cada una algunas particularidades con relación a los niños y casos especiales que ya están diagnosticados. También compartieron cual o cuales son los posibles niños que podrían elegir para realizar el plan de seguimiento individual.

Es interesante ver cómo las estudiantes se preocupan por el ambiente educativo y la comunicación que establecen con la docente colaboradora y que esto las hace sentirse muy cómodas e integradas.

Por otra parte, las supervisoras aportaban de acuerdo a sus experiencias a las situaciones que estaban escuchando con estrategias que podían ir haciendo con esos niños.

También procedimos a leer el instrumento de evaluación del planeamiento para estar claros con los elementos que se les van a evaluar. Solo que surgió la siguiente inquietud y es que el instrumento está confeccionado para el planeamiento normal y nosotras en los talleres les expresamos que podían utilizar el planeamiento simplificado y entonces ahora debemos proceder a modificar el instrumento. Un instrumento para el planeamiento normal y otro para el simplificado y agregar que el instrumento debe consignar el marco teórico en los rubros de calificación.

Se hizo la lectura del instrumento de observación y les expresé que lo veríamos con más detalle el próximo martes porque ya era hora de salir.

Al final las supervisoras estaban pensando en que deben entregar el planeamiento lo antes posible y se comenta de una estudiante que ya se había quedado en la práctica anteriormente y la supervisora expresa que va por el mismo camino como muy retrasada en la entrega del planeamiento. Además, expresa: - Ahora la va a supervisar Teresita y no yo. Otra supervisora expresa que el instrumento está hecho para que todas las estudiantes pasen y que el instrumento no mide lo que debe medir.

Aspectos de logística y ubicación de las estudiantes

- El viernes 17 de agosto me dediqué a buscar las instituciones que las estudiantes habían anotado a ver si teníamos disponibilidad de las docentes para recibir estudiantes.
- Entre las escuelas de preferencia están: **Escuela Laboratorio, Escuela Alberto Manuel Brenes, Kinder José Joaquín Salas Pérez, Escuela La Unión, Escuela Bolívar, Escuela Gerardo Badilla.** Entonces procedí a reunirme con el director de la segunda y me indica que le va a preguntar a las docentes y que me tiene la respuesta el lunes. Para conocer las condiciones de esa institución pido permiso para ingresar al área del preescolar y saludo a las docentes y les digo lo que voy a ir a hacer. Ellas me dicen que si han tenido practicantes y una de ellas me dice que la institución ya tiene una población distinta a hace algunos años y que las etiquetas de esa escuela deben quedar en el olvido. El lunes procedo a llamar al director y me dice que las docentes por distintas razones no desean este año tener practicantes.
- La directora del kinder hace lo mismo conmigo y me informa días después de cuales docentes desean tener practicantes. las docentes son dos en el nivel de materno. Pero aquí sucede algo particular la directora me dice esto “Y son buenas las muchachas” “Porque los grupos son difíciles y las docentes quieren que las estudiantes sean firmes y empoderadas”
- Desde mi parecer, es muy difícil definir esta condición de la estudiante porque ella está en formación y no tiene la experiencia suficiente para tener este perfil. Aunque las supervisoras por lo general tenemos un criterio amplio de la estudiante y sabemos o conocemos características que se amoldan bien a estas solicitudes. En esto la preocupación de nosotras es que la estudiante no cumpla con las expectativas de la institución, pero eso no es un criterio suficiente para nosotras, es decir tratamos de valorar a nivel integral a la estudiante sin que lleve etiquetas. Pero tampoco nosotras las supervisoras somos responsables de todo.
- Para elegir y ubicar a las estudiantes con sus respectivas docentes debemos tener en cuenta criterios como horario, cercanía a su casa y desplazamiento de la supervisora, cantidad de niños, situaciones particulares académicas, empatía con la docente, disposición a aprender y a dejarse orientar.
- Al final después de tanto recorrido y en la búsqueda de espacios para las estudiantes se logra ubicar a las estudiantes de la siguiente forma:
- **Nexy en la Escuela Laboratorio**

- **Andrea en la Escuela José Salas Pérez**
- **Natalia en la Escuela Gerardo Badilla Mora**
- **Tiempo invertido en el desplazamiento a las instituciones:**
- **2 horas en la Escuela Alberto Manuel Brenes Mora**
- **2 hora en el kinder José Joaquín Salas Pérez**
- **2 Horas en la Escuela Laboratorio**
- **2 horas en la Escuela de Bolívar**
- **2 horas a la Escuela La Unión**
- **2 horas a la escuela Gerardo Badilla**
- Las horas contabilizadas corresponden a las llamadas telefónicas y a las visitas que la profesora realiza para solicitar los permisos respectivos y si es del caso regresar otro día para la presentación de la estudiante a la institución. Tomar en cuenta que algunas instituciones se encuentran ubicadas a varios kilómetros del centro de la ciudad de San Ramón como Escuela Bolívar, Escuela la Unión, Escuela Gerardo Badilla. Además, para ello hay que contar con carro propio porque si no es así el recorrido dura más tiempo porque hay que hacerlo en bus o caminando si se puede.
- El jueves 23 de agosto pasó algo interesante, cuando fui a presentar a la estudiante a la Escuela Gerardo Badilla la directora salió a recibirnos y ella me dijo que me iba a llevar con la docente del grupo para que hablara con ella. En el camino hacia el kinder me indicó que por favor la estudiante se debía retirar el percieng que tenía en su nariz. Entonces ella procedió a llevar a la estudiante a un baño y ella obedeció la orden.
- Luego mientras hablábamos con la docente la directora volvió a llamarme para reiterarme el asunto del percieng y para advertirme que si la estudiante en su práctica incurrirá en esa falta la retiraba de la práctica. Además agregó que la docente del kinder tiene tatuajes pero que el nombramiento lo hace el MEP y que ella ya no puede hacer nada al respecto.
- Cuando hablé con la docente le dije lo que la directora me dijo sobre el arete y me dijo, que eso ahora ya en la sociedad actual a cambiado mucho y que uno tiene que demostrar con su trabajo y profesionalismo quién es uno y no que lo juzguen por sus tatuajes o aretes y que hay que demostrarlo. Interesante ver la cultura institucional a veces autoritaria y jerárquica nos hace al mismo tiempo irreflexivos o tomar decisiones sin que que observe las cualidades de las personas.

A partir del 11 de setiembre hasta la fecha las docentes se sumaron a la huelga en contra del proyecto fiscal 20.850. Por ello, en reunión de cátedra sostenida el día martes 02 de octubre las profesoras que conforman las prácticas profesionales nos reunimos y tomamos algunos acuerdos que podrían ayudar a mitigar esta situación de huelga que estamos enfrentando y a tranquilizar los estados de ánimo de algunas de las 5 estudiantes practicantes. También somos conscientes que, las decisiones que se tomen son medidas que pueden ajustarse o flexibilizarse según el contexto de la estudiante y la docente colaboradora.

- **Desde la práctica profesional**

Como no tenemos criterios certeros para definir cuando finaliza la huelga y tampoco, esta decisión depende de nosotras pensamos en lo siguiente:

1. La semana en que se reinicien las clases se continúa con la etapa de "Observación participante" (1 semana)
2. Las siguientes 2 semanas se realiza la etapa de asistencia (2 semanas)
3. Las siguientes 4 semanas se realiza la práctica intensiva con el planeamiento presentado, revisado y corregido (4 semanas)
4. Las siguientes semanas quedan por definirse por la supervisora en común acuerdo con la maestra colaboradora y la estudiante (2 semanas o más)
5. Para el martes 16 de octubre se entrega la reunión con las familias
6. Para el martes 23 de octubre se entrega el plan de desarrollo de 6 sesiones.

De momento estas son las pautas a seguir, las cuales están sujetas a cambios tomando en cuenta el contexto educativo y a los actores en dicho proceso.

Como reflexión final quisiera invitarlas a mantener la calma y la prudencia en tiempos tan difíciles en donde debe prevalecer el buen entendimiento y la esperanza.

El día miércoles 17 de octubre en reunión de Sección de Educación Inicial se discutió la situación actual de la huelga proyectando algunos supuestos que pueden ocurrir en un eventual regreso a las aulas; como por ejemplo indicar que las docentes colaboradoras puede que no estén muy dispuestas a recibir a las estudiantes por la presión profesional que surja con relación a los contenidos faltantes en el plan de estudios y la forma en que se quiera continuar con el proceso de enseñanza y aprendizaje de los niños. Otro supuesto que se plantea es que la docente colaboradora le niegue la posibilidad al estudiante de ejecutar su planeamiento con los niños. Ante ello, lo que se tenía pensado era solicitarle a la docente la ejecución de la práctica aunque fuera en calidad de asistente. Otra de las situaciones es la presión educativa que las familias pueden alegar a la institución en el momento del regreso a clases. Es decir, se vislumbra un panorama poco alentador y con mucha tensión para las docentes y así mismo para las estudiantes practicantes y por consiguiente para la docente supervisora.

También estudiamos la posibilidad de colocar a las estudiantes en otra institución de carácter privado o con el Ministerio de Salud en las Cecudi o Cen-Cinai. Esta medida puede ser inadecuada por la planificación que poseen las docentes de esos centros y la negativa de aceptarlas como estudiantes practicantes. En realidad yo creo que esta era desde mi punto de vista, la estrategia más adecuada para las estudiantes pero la mayoría de docentes de la sección se negaron a aceptar esta propuesta alegando que no lo veían conveniente para las estudiantes.

Con todo este panorama discutido y estudiado en la Sección de educación Inicial se toma el siguiente acuerdo:

Suspender el trabajo de las Experiencias Educativas, ED0057 y ED0058 en las Instituciones Educativas que facilitaron los grupos y cuyas docentes se sumaron al movimiento de huelga en defensa del Plan de Fortalecimiento a las Finanzas Públicas a partir del 18 de octubre. Para ello se realizará una revalorización del porcentaje de evaluación toda vez que el rubro por supervisiones se elimina. En el caso de las estudiantes activas en las Instituciones Educativas se mantiene la misma evaluación pactada al inicio del curso.

Este es el acuerdo discutido ayer acerca de la suspensión de las prácticas profesionales que corresponden al curso ED-0058 Experiencia educativa en la Educación inicial II. En este sentido, al conocer este acuerdo por parte de la Sección, al respecto, se realiza modificaciones a los criterios de evaluación que corresponden al programa, los cambios fueron propuestos por las supervisoras en reunión realizada el día lunes 22 de octubre con las 3 profesoras supervisoras y la docente del seminario. Dentro de los cambios se incluye una microclase utilizando el planeamiento ya revisado y un taller musical.

Por lo anterior, se realizan las modificaciones oportunas a los criterios de evaluación que serían los siguientes:

Labor del estudiante	Porcentaje
Diagnóstico pedagógico	10%
Planeamiento didáctico	15%
Microclase	30%
Plan de desarrollo (6 sesiones)	20%
Reunión con la familia	5%
Taller musical	10%

Seminario: Asistencia obligatoria: puntualidad (reglamento). Guías de lectura: protocolos, análisis, reacción, entre otros. Desempeño y trabajo en el seminario. Reportes de giras didácticas o asistencia a los talleres. Estrategia de interacción. Presentación de trabajos extra clase individuales o grupales. Otros.	10%
Total	100

Además, se asignan las fechas para las presentaciones o entrega de los trabajos (estrategia de interacción, micro clase, plan de desarrollo y taller musical) los cuales quedan de la siguiente forma:

30 de octubre Natalia Alfaro: Micro clase y Andrea: estrategia de interacción

6 de noviembre Daysi: Micro clase y la estrategia de interacción

13 de noviembre Nexy: Micro clase y entrega de plan de desarrollo (todas las estudiantes) y Natalia Vargas: estrategia de interacción

20 de noviembre Natalia Vargas: Micro clase

27 de noviembre Andrea: Micro clase

4 de diciembre Taller musical (Natalia Alfaro, Daysi, Nexy, Natalia Vargas y Andrea).

La mayor preocupación que surge en las supervisoras es la necesidad de observar a las estudiantes en los ambientes educativos ya que la práctica de la estudiante es

indispensable para su formación profesional con el fin de crear las habilidades básicas necesarias para incorporarse en el ámbito laboral y para que reciba insumos y retroalimentación de la docente supervisora en este proceso. Por ello se planificó la micro clase para observar el nivel de ejecución de la estudiante.

Miércoles 13 y 20 de marzo 2019

Explicación de la dinámica del curso y programa, las profesoras supervisoras me acompañan el 20 ya que el 13 de marzo estuvimos en capacitación de autoevaluación.

Miércoles 27 de marzo: Se acompaña a la profesora Lucía Rodríguez a presentar a la estudiante a la Institución. Se encuentran presentes la directora y la docente colaboradora, la estudiante, la supervisora y mi persona. Previamente se había gestionado espacios para las estudiantes con la información de que había 2 espacios lo cual procedimos a colocar a una estudiante que vive cerca de la institución.

Lucía hace la gestión de la visita y me comunica el día y hora en que va a presentar a la estudiante. Entonces procedo a acompañar a la supervisora Lucía Rodríguez a presentar a Edna Segura con la directora y la docente colaboradora Yeimy. Seguidamente se da el agradecimiento y se explica en qué consiste la práctica y las características que esta posee. La colaboradora manifiesta que la estudiante ya en algún momento había compartido sesiones de aprendizaje con un niño. Luego se procede a comentar las etapas del proceso y a aclarar preguntas de la directora, así como de la colaboradora y luego se lee el consentimiento informado donde se aclaran los detalles de la práctica, se van aclarando dudas y situaciones. Se les indica que yo soy la profesora del seminario y voy a acompañar a Lucía en el proceso en algunos momentos por una investigación que estoy realizando.

Se procede a aclarar dudas, pero no se relacionan con la experiencia sino más bien con asuntos de índole técnico y administrativo del kindergarten en Costa Rica. Se firma el consentimiento informado y se le deja una copia a cada responsable del proceso.

Lunes 01 de abril 2019

Días anteriores la supervisora Grettel procede a comunicarme que el lunes 01 de abril va a proceder a presentar a Yorginela. Entonces este día 01 de abril nos acercamos la profesora supervisora, mi persona y la estudiante a la institución. La directora nos recibe y realizamos una reunión estando presentes las 5 personas. La supervisora inicia agradeciendo la anuencia a aceptar a la estudiante y procede a indicarle que ella ya había realizado su primera experiencia ahí entonces que lo que se va a concretar ahora es la segunda experiencia la cual requiere mayor intensidad que la anterior.

Se comentan las etapas. Ellas nos indican varias cosas entre ellas: acerca del planeamiento y la forma cómo la vamos a ejecutar y mantener la discreción y privacidad de lo que sucede

en el centro por experiencias anteriores. Grettel le indica que la profesora Mirineth tiene la autoridad sobre la forma de planear y le indico que nosotras vamos a seguir la estructura que asigna el MEP de acuerdo a lo que ellas indiquen. Entonces ellas dicen que les interesa seguir un plan con los contenidos que ya se abarcaron y le gustaría que se continúe con ese orden. Ambas Grettel y yo indicamos que ellas van a respetar los lineamientos de la institución según las pautas que están establecidas en el calendario programado por ellas.

Grettel indica que se van a seguir unas etapas que están establecidas en los acuerdos que firmamos y pues que queremos tener una transparencia y diálogo bastante fluido con la estudiante para que ella salga adelante con todas las responsabilidades.

La docente colaboradora nos indica que el grupo es muy numeroso son 25 niños y tienen una niña con una condición especial entonces hay que incluirla en las actividades. Ella nos menciona algunas de sus cualidades como docente y le indica a la estudiante que se integre lo más pronto al grupo para ganarse la confianza de los niños. Que ella está para colaborarle en lo que se pueda.

Miércoles 10 de abril 2019

La supervisora Grettel Loría Madrigal realiza una conferencia a las estudiantes sobre aspectos jurídicos y académicos de las prácticas supervisadas y de los derechos que las estudiantes tienen en la práctica, ya que están en una condición laboral algunas y además son estudiantes de la UCR.

La estudiante Celina expuso su planeamiento del Ministerio de Salud. La felicitamos por su posicionamiento ante su labor.

El miércoles 17 de abril 2019 fue semana santa

El miércoles 24 de abril 2019 procedimos a reunirnos con las supervisoras para acordar puntos del planeamiento y ver los instrumentos. No se dio clases.

El jueves 02 de mayo realizo la visita a la estudiante Yorginela Retana con la supervisora Grettel Loría (Ver hoja de observaciones)

Martes 08 de mayo 2019 se retoma la clase después de 3 semanas de no asistir por los eventos comentados anteriormente. Se inicia retomando los lugares en los cuales están ubicadas y cada una de las estudiantes me manifiesta ¿cómo le ha ido, ¿cómo se siente, ¿cuáles son las situaciones que les llaman la atención? Es interesante escuchar los relatos porque cada una tiene dinámicas distintas como situaciones en donde se le solicita hacer actividades que no están acorde a las necesidades del niño, o a otra compañera que presenta tiene problemas de inundaciones en el aula y que además está trabajando con escolares y ella no está preparada para dar ese acompañamiento.

Primera observación 2 de mayo 2019

La docente y la estudiante nos recibe y saluda. Los niños están vestidos para celebrar el día del trabajador. La estudiante está pasando lista. La estudiante está nerviosa, no maneja suficientemente bien los contenidos por desarrollar. El lenguaje utilizado para comunicarse con los niños es poco claro y se comprende bien que es lo que debe enseñarles a los niños.

La planificación de las actividades es deficiente, en la revisión anterior que se le hizo a esto la estudiante debió corregir varios aspectos. El miedo y la inseguridad hacen que se pierda la amplitud de lo que se presenta.

Los instrumentos que utilizamos no se ajustan a las dinámicas de cada estudiante.

Hay que realizar una lectura del contexto. La revisión del planeamiento debería ser semanal para llevar un control más preciso de lo que la estudiante va a demostrar en la clase cada semana. La supervisora le marca debilidades como el faltante de contenido conceptual y le marca fortalezas como el trabajo ordenado y limpio que ella realiza.

En relación con mi escritura

No sé qué puede ser pero tengo problemas para redactar las ideas, se me dificulta mucho armar una redacción coherente con el relato. La profesora me lo ha hecho saber muchas veces y no sé qué puedo hacer.

Intentaré seguir escribiendo y reescribiendo lo que escribo creo que es a esto que se refiere Mónica con decirme que esto es un proceso recursivo.

Debo soltar mi escritura un poco tal vez tengo miedo de escribir lo que pienso por estar acostumbrada en el MEP a que me dijeran qué hacer y cómo hacerlo.

Consejos de Mónica:

Debo marcar siempre la idea central y luego las ideas secundarias.

Tener cuidado con la argumentación.

Anexo #15

16 de Marzo del 2019

Master Marisol Arguello Orellana
 Directora
 Jardín de niños José Joaquín Salas Pérez
 Dirección Regional de Occidente
 San Ramón

Estimada colega:

En forma respetuosa le solicito su autorización para que la estudiante matriculada en la Experiencia Educativa II, de la carrera de Bachillerato en Educación Inicial, en la Sede de Occidente de la Universidad de Costa Rica, pueda realizar la práctica en el Jardín de niños José Joaquín Salas Pérez ubicado en el cantón de central de San Ramón, en el nivel de materno infantil. La estudiante asignada será:

- Yorginela Retana Rodríguez camé: B35737

Para la Universidad de Costa Rica esta oportunidad es de suma importancia, pues contribuye a potenciar el desarrollo profesional y humano en el campo educativo, permitiéndole a la estudiante relacionar los conocimientos teóricos con la praxis. Se le adjunta las etapas de la experiencia educativa II .

La estudiante cuenta con la póliza del INS EUN73.

Etapas	Duración	Fechas	Actividades a realizar
I Etapa: Selección de instituciones educativas y solicitud de permisos.	2 semanas	Del 13 al 22 de marzo del 2019	Se realiza la presentación de la estudiante. Se discuten características del proceso.
II Etapa: Observación no participante.	1 semana	Del 25 al 29 de marzo del 2019	Las estudiantes deben observar la dinámica del proceso sin intervenir en él. Se elabora diagnóstico

<p>III Etapa:</p> <p>Observación participante y elaboración del diagnóstico, y Primer planeamiento.</p>	<p>4 semanas</p>	<p>Del 11 al 26 de abril del 2019</p>	<p>Se continúa observando y se brinda colaboración y apoyo a la docente.</p> <p>Se elabora el diagnóstico que debe ser entregado en una fecha a convenir.</p> <p>Se elabora I Planeamiento que debe ser entregado en fecha acordada.</p>
<p>IV. Etapa:</p> <p>Intensiva escalonada con el planeamiento de la docente. Elaboración plan de desarrollo y reunión con la familia.</p>	<p>1 semana</p>	<p>Del 29 de abril al 3 de mayo del 2019</p>	<p>Se realiza práctica escalonada ejecutando el planeamiento de la docente.</p> <p>Se redacta plan de desarrollo y la propuesta para la reunión con padres.</p> <p>La reunión con padres debe ejecutarse en una fecha acordada.</p>
<p>V Etapa:</p> <p>Intensiva</p> <p>Elaboración II planeamiento</p>	<p>8 semanas</p>	<p>Del 06 de mayo al 28 de junio 2019</p>	<p>Del 06 al 31 de mayo al se ejecutará el primer planeamiento.</p> <p>Se elabora el II planeamiento que debe ser ejecutado del 3 al 28 de junio del 2019.</p>
<p>V Etapa: Evaluación de la Experiencia Educativa en Educación Inicial II</p>	<p>2 semana</p>	<p>Del 01 al 10 de julio del 2019</p>	<p>Las docentes colaboradoras llenan documento de valoración del trabajo realizado.</p> <p>Consignan mediante instrumento 5% del desempeño de la docente practicante</p>

Agradezco su valiosa colaboración

Atentamente,

Mirineth Rodríguez Herrera
Profesora del curso
Teléfono: 83876044

Grettel Loría Madrigal
Profesora supervisora
Teléfono 88638745

C.c: Docentes colaboradoras.