



**UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN.
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN.
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PARVULARIA.**

**SELF STUDY: EL BIENESTAR SOCIOEMOCIONAL Y SU IMPORTANCIA PARA
LA FORMACIÓN PRÁCTICA EN CONTEXTO DE PANDEMIA DE COVID-19.**

**MEMORIA PARA OPTAR AL TÍTULO DE EDUCADORAS DE PÁRVULO
CON MENCIÓN EN:
INGLÉS:**

**BELÉN DE JESÚS HIDALGO RIVADENEIRA
PÍA LENINA RIVEROS SILVA
GÉNESIS BELÉN SANDOVAL GARRIDO.
MARCELA ALEJANDRA VÁSQUEZ RÍOS.**

**PROFESORA GUÍA:
GRACIELA DEL CARMEN MUÑOZ ZAMORA.**

SANTIAGO DE CHILE, ABRIL DEL 2022.

2022, Belén Hidalgo Rivadeneira, Génesis Sandoval Garrido, Pía Riveros Silva y

Marcela Vásquez Ríos.

Se autoriza la reproducción total o parcial de este material, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, siempre que se haga la referencia bibliográfica que acredite el presente trabajo y su autor.

DEDICATORIAS.

A mi familia, especialmente a mi madre Marcela y abuela Guadalupe, quienes me han formado con buenos sentimientos y valores, lo cual me ha ayudado a perseverar y seguir adelante en los momentos difíciles.

A mi abuelo Juan Manuel, que desde el cielo ha iluminado y apoyado cada uno de mis pasos y logros.

A mis ancestros, por la sabiduría entregada a lo largo de mi vida y proceso académico.

A mis hijos gatunos Tris, Black y Catrina por la contención y apoyo emocional brindado en este proceso (Vásquez Ríos, 2022).

A mi madre Gema y a mi abuelo Hernán, por haberme forjado a ser quien soy en la actualidad, una mujer fuerte, valiente y capaz.

A mi novio Nicolás y a mi hijo León que son mi motivación para seguir adelante y superarme día a día.

A mi hermano (Arturo) y hermanas (Lourdes y Constanza) por enseñarme desde el amor y enorgullecerse por cada uno de mis logros.

A la memoria de Hernán Rivadeneira San Martín, por ser mi eterno guardián y quien me brinda paz y a Arturo Rivadeneira Hidalgo, por ser ejemplo de vida y sabiduría (Hidalgo Rivadeneira, 2022).

Con amor a mi madre Cecilia y a mi padre William por brindarme su apoyo incondicional y entregarme enseñanzas para la vida.

A mi abuela Rosa por todo el amor y dedicación que me ha entregado.

A mis hermanos Lenin y Olivia por ser mi motivación y quienes a través de su alegría me inspiraron a seguir adelante.

A Jonathan por su apoyo y cariño incondicional.

Y a Jeniffer por estar presente en este proceso académico. (Riveros Silva, 2022)

A Erika mi madre, por ser quien me ha apoyado y motivado siempre a ser la mujer que quiero ser.

A mi esposo Benjamín, quien es mi compañero y un pilar fundamental en mi vida, quien me motiva y enseña con su ejemplo a ser una mejor profesional, esposa y madre.

*A mi hijo Simón, quien con su poco tiempo de vida ha llenado de luz y amor mi vida.
A mi hermana, una de las mujeres más capaces que conozco y quien es mi ejemplo, sobre todo en el ámbito profesional.
A mi padre, hermanos, abuelos, tíos, quienes también son parte fundamental en mi vida.
(Sandoval Garrido, 2022)*

AGRADECIMIENTOS.

Primeramente a Dios, quien nos ha ayudado a llegar al lugar y las circunstancias en las que estamos, quien nos guió en cada paso de nuestra vida y por quien hemos llegado a ser las mujeres que hoy somos.

A las docentes Cecilia Villagrán Gamboa, Graciela Muñoz Zamora y Patricia Oviedo Collao por brindarnos las herramientas y enseñanzas necesarias para nuestro rol docente.

Al profesor Andres Oyarce Miranda por enseñar desde el amor la relevancia de los procesos psicológicos en la primera infancia.

Al docente de mención Miguel Angel Chavez Chavez, por su apoyo incondicional más allá de lo estrictamente pedagógico.

Al equipo de trabajo conformado por nosotras, mujeres capaces, fuertes y perseverantes.

A cada docente que nos hizo comprender que la infancia es la etapa más importante de la vida de las personas y que con vocación debemos cuidar de estas.

A las familias de cada una de las integrantes de esta investigación por el apoyo y la confianza puesta en nosotras y nuestro proceso educativo.

TABLA DE CONTENIDOS.

Resumen	-8-
Abstract	-9-
Introducción	-10-
I. Planteamiento del problema	-12-
1.1 Pregunta general	-19-
II. Marco teórico	-20-
2.1. Importancia del bienestar socioemocional	-20-
2.2. Importancia de la formación práctica en la formación docente	-21-
2.3. Las prácticas en contexto de pandemia. Desafíos Educadoras, estudiantes, familias y niños/niñas.	-25-
2.4. La formación práctica en contexto online.	-28-
2.5. Bienestar o agobio en contexto de pandemia.	-32-
III. Marco metodológico	-34-
3.1. Paradigma y enfoque investigativo	-34-
3.2. Método de investigación: Self-Study	-36-
3.3. Fundamentos y principios del Self-Study	-37-
3.4. Fuentes de información	-39-
3.4.1. Entrevista semiestructurada	-39-
3.4.2. Narrativas	-40-
3.5. Contextualización de centros educativos	-42-
3.6. Plan de análisis	-45-
IV. Discusión de resultados	-47-
4.1 Categoría Incertidumbre y ansiedad por el contexto de pandemia	-47-
4.1.1. Subcategoría “Nerviosismo al comenzar la práctica”	-47-
4.1.2. Subcategoría “El vínculo con los niños y niñas y el equipo educativo”	-48-
4.1.3. Subcategoría “Adaptación al contexto online”	-49-
4.1.4. Subcategoría “Agobio en las implementaciones y por carga laboral.”	-50-
4.1.5. Subcategoría “Frustración por el contexto”	-51-
Análisis teórico: Categoría: Incertidumbre y ansiedad por el contexto de pandemia. ...	-52-
5.2. Categoría: Reafirmación del sentido de la profesión.	-53-
5.2.1. Subcategoría “Retroalimentación positiva”	-53-

5.2.2. Subcategoría “Oportunidades de aprendizaje”	-54-
5.2.3. Subcategoría “Motivación entregada por los niños y niñas”	-54-
5.2.4. Subcategoría “Apoyo del equipo de trabajo”	-55-
5.2.5. Subcategoría “Confirmación de la elección de la profesión”	-56-
Análisis teórico categoría: Reafirmación del sentido de la profesión.	-56-
VI. Reflexiones finales.....	-58-
6.1. Importancia del bienestar socioemocional para el ejercicio profesional.....	-59-
6.2. Exigencias del rol profesional por sobre el bienestar socioemocional.....	-60-
6.3 Relevancia del acompañamiento.....	-61-
6.4. Importancia del vínculo entre educadoras guías, estudiantes y párvulos.....	-63-
6.5. Oportunidad de aprendizaje para la educadora en formación en contextos complejos	-64-
6.6. El rol de la Institución formadora de docentes.....	-65-
6.7. Limitaciones y proyecciones.....	-66-
Anexos.....	-67-
Referencias bibliográficas.....	-69-

Resumen

Esta investigación presenta las experiencias en torno al bienestar socioemocional de 4 estudiantes de Educación Parvularia de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación en el contexto de práctica profesional, proceso sumamente relevante y que desencadena además en las estudiantes tensión debido a diferentes causas, motivo por el cual el foco central de la investigación es el bienestar socioemocional en el contexto de esta última actividad académica.

La investigación de enfoque cualitativo se realizó bajo la metodología Self-Study que busca observar nuestra propia práctica formativa para así comprender la incidencia que tiene el bienestar socioemocional en nuestro quehacer pedagógico en contexto de pandemia. Las reflexiones finales apuntan a los resultados obtenidos durante el proceso investigativo y en torno a cómo el proceso de práctica aportó en nuestro rol docente.

Finalmente, esta investigación apunta a ser un aporte relevante para las futuras generaciones de estudiantes que desarrollen su práctica profesional final, de manera que le den así la importancia necesaria a su propio bienestar socioemocional.

Palabras claves

Bienestar socioemocional, Pandemia, formación práctica.

Abstracts

This investigation presents the experiences related to the emotional well-being of four students of the “Educación Parvularia” program of “Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación” during their practicum, which is a relevant process that creates tension among the students due to different causes, which is why the focus of our investigation is the well-being of students during this last academic activity.

This qualitative investigation was carried out using the self-study methodology that seeks to observe our own teaching practices in order to understand the incidence of our emotional well-being on our pedagogical activities during the pandemic. The final reflections are related to the results obtained during the investigative process in relation to how the practicum process contributed to our teaching role.

Finally, this investigation aims to become a relevant source for the future generation of students in their practicum so that emotional well-being acquires the importance it deserves.

Key Words

social emotional well-being, pandemic, education practice.

Introducción.

La práctica final constituye una etapa muy importante en el proceso de aprendizaje de las estudiantes de pedagogía, específicamente en este caso, estudiantes de Pedagogía en Educación Parvularia, lo cual significa el poder llevar a cabo en la práctica todo lo aprendido durante los años de estudio y cerrar así una etapa de este proceso, compartiendo y desarrollando experiencias de aprendizaje con los párvulos, buscando responder de manera coherente a sus necesidades e intereses. Por otra parte, la práctica docente cobra significado para las estudiantes al poder desarrollarla generando múltiples relaciones, tanto con las educadoras guías, familias, párvulos y comunidad educativa en general, pues no es lo mismo saber que existe la práctica final a vivirla y aprender de la misma.

La problemática de investigación surge en medio de un contexto que afectó la educación a nivel mundial, es decir, la pandemia causada por el virus COVID-19, la cual se ha masificado durante nuestro proceso de formación como educadoras de párvulos, teniendo que enfrentarnos así a una práctica profesional en modalidad online, sobrellevando por lo tanto las implicancias socioemocionales de dicho proceso, que por lo demás era completamente nuevo. Es así como se llega a la conclusión de investigar en torno al significado y la experiencia del bienestar socioemocional tanto para las educadoras guías como para nosotras como estudiantes en formación.

En la siguiente investigación se abordará cómo ha sido la experiencia en cuanto al bienestar socioemocional de las educadoras de párvulos (profesoras guías) y las estudiantes en formación en el proceso de acompañamiento de las prácticas en contexto de pandemia en dos centros educativos de la Región Metropolitana, tomando así en consideración el proceso de práctica profesional como eje central de investigación, recabando diferentes relatos y experiencias de dicho proceso llevado en su totalidad de manera virtual en contexto de pandemia.

La virtualidad es una realidad existente no solo a nivel nacional, sino que también mundial, pero muy por el contrario, la educación online no era una forma común de llevar a cabo los procesos educativos hasta antes de la pandemia, sobre todo en niveles iniciales como es la educación parvularia, por lo que no existe gran evidencia teórica en torno al tema de nuestra investigación.

En cuanto al propósito de nuestra investigación, se busca comprender cómo ha sido la experiencia en cuanto al bienestar socioemocional por parte de las educadoras de párvulos con las cuales compartimos el proceso de práctica profesional y a la vez nuestros propios significados frente al mismo tema.

El planteamiento del problema de investigación surge de la realidad en la cual nos encontramos insertas, es decir, se busca investigar el bienestar socioemocional en un contexto de pandemia y virtualidad en términos laborales y académicos, que conlleva no solo lo estrictamente pedagógico, sino que también engloba la realidad personal de las educadoras y estudiantes, pues existía la necesidad de compatibilizar trabajo y estudio con las distintas responsabilidades personales dentro del hogar de cada participante de este proceso, convirtiéndose así en una carga emocional aún mayor a lo que normalmente comprende el rol docente.

En el marco teórico se apunta a sustentar nuestro problema de investigación a través de diferentes teorías y conceptos en torno al tema central, buscando así explicar la importancia del bienestar socioemocional, la importancia de la formación práctica en la formación docente y las prácticas en contextos de pandemia.

En el marco metodológico presentamos la metodología a utilizar para nuestra investigación, siendo así de manera cualitativa y utilizando como método de investigación el self study, el que puede ser comprendido como una aproximación investigativa que valora contextos, perspectivas alternativas, el yo y la práctica en la formación docente. Se utilizaron técnicas de recolección de datos como narrativas docentes, relatos del proceso y también entrevistas semiestructuradas realizadas a las educadoras de párvulos que acompañaron a las estudiantes en el proceso

En la discusión de los resultados se analizaron desde categorías planteadas, cautelando el sentido de la experiencia vivida por las educadoras en formación y las educadoras guías, para luego desarrollar las reflexiones finales.

I. Planteamiento del problema

Situándonos específicamente en la educación parvularia, el Ministerio de Educación ha generado una política de Aseguramiento de la Calidad para todos los niveles educativos. Esto se ha expresado en uno de los instrumentos como Estándares Orientadores para Carreras de Educación Parvularia (2012) con la finalidad de mejorar la calidad de la formación de las Educadoras de Párvulos con una propuesta de estándares pedagógicos y disciplinarios. Este documento evidencia la importancia de la formación de las y los educadores de párvulos en torno a lo que deben saber hacer, así como los conocimientos que deben poseer como profesionales, ya que esto incide en los procesos educativos de calidad con los niños y niñas.

Además, desde el año 2019 se crea el Marco Para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia, referente que orienta el rol que deben cumplir los y las maestras de este nivel, para favorecer la reflexión de su quehacer en el aula, como también apuntar con esto a la mejora constante de su práctica pedagógica. Ambos documentos buscan dar relevancia a los saberes que deben poseer los(as) profesionales de la educación parvularia dando énfasis en el impacto que la formación de estos tiene en los aprendizajes de los niños y niñas al señalar que “lo que sucede en etapas tempranas del desarrollo influye en la estructura cerebral, afectando la diferenciación y función neuronal, lo que implica un gran desafío y responsabilidad para la práctica pedagógica” (MINEDUC, 2019, p.8).

Si bien los referentes antes mencionados son considerados dentro de la Evaluación Diagnóstica de la Formación Inicial Docente, evaluación que se aplica en el penúltimo año para carreras de pedagogía, los resultados de esta son netamente informativos y referenciales, es decir, ninguno de estos referentes asegura la calidad de la formación, pues este aspecto estaría vinculado y reducido a las diferentes instituciones que imparten la carrera de educación parvularia. Al respecto autores como Martínez & Muñoz (2015), mencionan que siguen existiendo problemas en la formación de las educadoras de párvulos, a pesar los procesos de acreditación, que se deben someter en forma obligatoria los programas de pedagogía.

Los estándares de formación de las/los educadores/as de párvulos, dan importancia a los conocimientos pedagógicos y disciplinares. Esto se releva especialmente en la formación

práctica. En este sentido, las prácticas que realizan las y los futuros profesionales, son fundamentales en su formación, ya que tal como plantea Robinson et al. (2018):

El estudiante que finaliza su formación inicial y se incorpora al campo laboral a cargo de un determinado nivel educativo, se encuentra desprotegido al no tener experiencia, y desconoce cómo generar ambientes positivos y un clima propicio en la comunidad educativa, cómo responder a los requerimientos del sistema, realizar adaptaciones curriculares, evaluar aprendizajes de manera pertinente y manejar diferentes situaciones. De aquí la importancia de la experiencia adquirida en la práctica educativa, ya que esta forma al educador al incorporar aprendizajes significativos para su posterior transferencia. (p.108)

Con respecto a lo anterior, Garcia (1989) explica que las prácticas son entendidas “como un conocimiento directo de la educación que se realiza en las instituciones escolares y como una oportunidad para iniciarse en la docencia, no es un complemento del currículo para la formación de profesores, sino una parte sustancial del mismo” (p.118). En este mismo sentido, las prácticas resultan fundamentales para la formación profesional, ya que nos permite conocer las diferentes labores a realizar, reflexionar en torno al quehacer diario, mejorar la práctica misma y por tanto la calidad de la educación brindada.

La importancia de las prácticas se refleja en los aprendizajes de los niños y niñas, como lo mencionan autores como Pizarro y Espinoza (2016) quienes evidencian “la relación existente entre los aprendizajes adquiridos en la etapa preescolar y la calidad de las prácticas pedagógicas a las que se ven expuestos los niños es directa” (p.154). Esto enfatiza la importancia de la formación de las profesionales que trabajan con la primera infancia, específicamente a la formación práctica de las educadoras, que incide en los aprendizajes de los párvulos. De ahí la importancia de la formación de las profesionales, que va más allá de enfocarse en ampliar la cobertura del nivel a la que suelen apuntar las políticas gubernamentales tras un intento desesperado de dar mayor importancia a la Educación Parvularia. Así mismo, respecto a las prácticas como elemento clave para la formación profesional, autores como Jimenez et al., (2014) señalan que:

los futuros profesionales tienen la oportunidad de conocer y poner en práctica los conocimientos adquiridos de acuerdo a las necesidades y requerimientos del entorno

en donde se desenvuelven. A partir de estas experiencias las expectativas pueden aumentar o disminuir de acuerdo a lo positiva o negativa que ésta sea. (p.430)

Por otra parte, cabe destacar que la práctica pedagógica está influenciada a su vez por la formación misma, aspectos vivenciales personales, y también por el contexto político, económico, cultural, dinámico y cambiante de la sociedad, la cual tiene un impacto en centros educativos y su respectiva configuración. En torno a esto, Avalos y Sevilla (citados por Robinson et al., 2018) plantean que el inicio en el campo laboral educativo implica tensiones, conflictos y temores al enfrentarse a situaciones nuevas y desconocidas.

Aun así, la práctica en la formación docente es fundamental para enlazar el saber con el hacer, algo que queda evidenciado por Salazar y Tobón (2018) al afirmar que “la formación docente es una palabra compuesta que hace referencia a los procesos educativos y se traduce en el desarrollo de la práctica docente en el aula, lugar donde se articulan los procesos de enseñanza y aprendizaje” (p.4). En este sentido, la práctica es un proceso que de por sí genera estrés, ya que es necesario trabajar a la par con el equipo educativo. Sin embargo, muchas veces no se tiene la comunicación total con este, por lo que no se conoce bien la metodología de trabajo que se genera en dicho contexto, y tal como lo menciona Davini (2015) “las prácticas docentes no se agotan en el aula. Incluyen la participación en los proyectos de la escuela y la interacción con la comunidad de familias” (p. 83). Este trabajo en equipo es fundamental en la práctica pedagógica, ya que se enraiza en la colaboración entre pares para una mejor ayuda pedagógica hacia los párvulos, y a medida que se van generando las prácticas docentes, se hace menos complejo trabajar al ritmo del equipo.

Asimismo, algo que incrementa mucho los niveles de estrés en este tipo de prácticas, tiene relación con el planteamiento de los objetivos a trabajar, por lo que existe una presión constante por generar experiencias de aprendizaje a nivel de equipo, sin dejar al debe el aprendizaje esperado y planificando de la mejor manera posible, porque “por más creativo y experimentado que sea el docente, es necesario que construya su propuesta elaborando la estrategia adecuada para los alumnos y el contexto particular” (Davini, 2015, p.84). Este tipo de planificación que menciona el autor es fundamental para que una experiencia de aprendizaje avance en pos del aprendizaje integral de los niños/as.

Por otro lado, los procesos de práctica son muy necesarias y favorecedoras ya que “la literatura internacional indica que mejores experiencias prácticas y de contacto con las escuelas durante la formación pueden adelantar el aprendizaje profesional” (Cisternas et al., 2015, p. 12) lo que ayuda a los practicantes a prepararse de mejor manera para su trabajo como tal. Sin embargo, tal como lo mencionan estos autores, esta práctica no es capaz de reemplazar la situación misma de la labor pedagógica, pero sí nos lleva a una visión de cómo esta se puede realizar.

A través de lo explicado anteriormente, como educadores/as es necesario generar experiencias que favorezcan el aprendizaje en base a un correcto bienestar socioemocional. Algo difícil de mantener debido a que “una de las profesiones con mayor impacto en la salud y el bienestar de los trabajadores lo constituye la docencia” (Uvalle, 2020, p.136).

Entendemos el bienestar socioemocional docente como “La formación progresiva de un equilibrio emocional para responder holísticamente ante los retos de la sociedad del conocimiento, actuando con profundo sentido ético e impulsando la solución de problemas con la colaboración conjunta de los distintos actores educativos” (Uvalle, 2020, p.137). Este bienestar socioemocional se divide tal como lo dice la palabra, en social y emocional, ya que estos “son elementos que se complementan dando paso a un bienestar emocional favoreciendo las decisiones, intervenciones e interacciones del docente; ello sin definir una postura o línea delimitante o dominante entre lo cognitivo y lo emocional, sino interconectado” (Uvalle, 2020, p.137).

Lo anterior permite afirmar que el bienestar es necesario para cumplir de manera óptima el rol de educador, pero este bienestar es difícil de generar debido a ciertos factores internos y externos que lo limitan, como lo son conocer los distintos elementos de la planificación, las características de las personas que atiende, las herramientas y estrategias que se necesitan para enseñar, los instrumentos de evaluación, entre otros. A su vez, se está en constante relación afectiva con los propios estudiantes, con los compañeros de trabajo y con los padres o tutores. A todo esto, debemos agregarle los deseos propios, las expectativas, los problemas personales y las incertidumbres ante los nuevos desafíos que se presentan a diario. Dichos factores inciden en el bienestar socioemocional de cada docente, siempre de manera diferente de acuerdo a sus características, donde muchas veces y como consecuencia de esto “entra en juego la capacidad que el docente tiene para asumir las diversas

responsabilidades y al mismo tiempo resolver de forma asertiva las dificultades que se le presenta” (Uvalle, 2020, p.137).

En suma, como se ha mencionado con anterioridad, la docencia es un trabajo que conlleva un gran desgaste socioemocional debido a las condiciones que se generan al llevar a cabo su trabajo, entre estas se encuentran principalmente las extensas jornadas laborales, la precariedad de materiales pedagógicos y condiciones de la infraestructura, entre otros aspectos psicosociales que suelen incidir, tales como la demanda laboral, alumnos a cargo, el entorno social del trabajo, entre otros. (Cornejo, 2009)

Consecuentemente, estos componentes resultan ser determinantes en el desempeño del docente, cuya salud mental puede verse afectada. Al respecto, Cornejo (2009) señala que específicamente en trastornos depresivos y ansiosos, malestar o bienestar psicológico y agotamiento emocional, específicamente.

En la actualidad y situándonos en el contexto de pandemia mundial producida por el virus COVID-19, muchos de estos aspectos tales como la infraestructura o los materiales pedagógicos han dejado de influir de manera directa en el estado socioemocional del docente debido al confinamiento, pero han surgido nuevos factores que repercuten negativamente en este estado. Uno de estos es el trabajo virtual, ya que este representa un nuevo y poco implementado modelo al cual la mayoría de los docentes no estaba acostumbrado, puesto que la docencia implica la relación próxima con el otro, principalmente con los estudiantes, las familias de estos, el equipo de trabajo, entre otros actores sociales. Esta modalidad de trabajo conlleva incertidumbre, estrés, agobio, dado que muchos docentes debieron adaptarse, incluso no teniendo las herramientas y recursos tecnológicos necesarios para esto, lo que afecta directamente a la salud mental. Autores como Romero y Tenorio (2021) explican que:

nuestro cuerpo y cerebro reacciona a las amenazas con mecanismos biológicos inevitables, que, en contexto presente en la mayor parte de nuestra historia como especie, hacen sentido. Sin embargo, en el contexto actual, las situaciones vividas implican una seria amenaza al no poder adecuadamente, o fácilmente manejar el miedo, la ansiedad y el estrés que nos enfrentamos, al carecer de información adecuada, y sufrir incertidumbre y restricciones sociales. (pp.11-12)

Tal como mencionamos anteriormente, uno de los desafíos que ha sido de gran dificultad para los docentes y tal vez para muchos otros trabajadores dependientes es la crisis mundial que se ha estado viviendo a causa del COVID-19, donde se ha generado un decaimiento en el bienestar de los educadores. Es bien sabido que la pandemia que estamos viviendo desde el año 2019 ha tenido una serie de consecuencias en la salud tanto física como psicológica de las personas, y ha afectado la calidad de vida que teníamos antes de la pandemia, tanto en la organización familiar como en el quehacer pedagógico.

Por otro lado, el nivel socioeconómico de los sujetos también ha incidido en cómo se percibe la pandemia psicológica y emocionalmente, y en cuanto a esto, la Organización Mundial de la Salud “ha advertido que el impacto en la salud mental de una epidemia, generalmente, es más fuerte entre quienes viven en situación de exclusión social o las personas mayores” (Johnson et al., 2020, p.2448).

De este modo, han sido los y las docentes quienes han modificado su forma de enseñar debido al Covid-19, pues la presencialidad se vio directamente afectada con la pandemia y el teletrabajo fue aquello que tomó fuerza. Sin embargo, esto es algo para lo cual los maestros han tenido que saber adaptarse, pues no era una realidad común educar por medio de una pantalla y a distancia con los estudiantes. Entonces es así como las adaptaciones para el teletrabajo en quienes son profesionales de la educación “pueden promover el sufrimiento emocional, derivado tanto de las experiencias de aislamiento y distancia social como de la sobrecarga de trabajo devenida de la necesidad de mantener las actividades laborales en el régimen de teletrabajo” (Dos Santos et al., 2020, p. 138).

Tal como se ha mencionado anteriormente, la sobrecarga laboral resulta ser un desencadenante emocional para la labor docente, pues sus horarios de trabajo deben mezclarse con el quehacer existente en los hogares y quienes los componen. Es así como “los profesores pierden autonomía para administrar su propio tiempo de trabajo, lo que los lleva a trabajar bajo un régimen precario, lo que podría potenciarse en el contexto de la pandemia” (Dos Santos et al., 2020, p. 139).

En consecuencia, la condición de los educadores se ve altamente afectada a raíz de la pandemia Covid-19, impactando esto en su quehacer personal, familiar y laboral, y asimismo desencadenando una serie de consecuencias que afectan el entorno directo e indirecto de los

docentes, por tanto surge la necesidad de que el educador “estipule su tiempo para el trabajo, el ocio, el descanso y otras actividades diarias debido a la pandemia y la competencia con otras demandas, como las familiares, el cuidado de su propia salud y la de su entorno más próximo” (Dos Santos et al., 2020, p. 139)

Considerando todo lo anterior y la forma en que dicha pandemia ha convertido las prácticas educativas existentes en un modelo virtual a través del cual la educación de los estudiantes se está entregando por medio de una pantalla y el trabajo de los docentes se transformó en teletrabajo es que se ha generado una pedagogía de emergencia en la cual si bien se busca entregar a los alumnos el conocimiento necesario, no se ha tomado suficiente importancia a los efectos negativos que esto conlleva, como la sobrecarga laboral de los profesores y profesoras, el contexto social y económico de quienes componen la comunidad educativa, entre otros.

Dado esto es que nos interesa indagar en nuestro proceso de práctica como estudiantes de educación parvularia en formación, tomando en cuenta tanto a educadoras guías y estudiantes en práctica que han sido afectadas por esta situación. A partir de aquello se desprende la pregunta que guía el presente estudio:

¿Cómo ha sido la experiencia sobre el bienestar socioemocional de las estudiantes en su práctica profesional y de las educadoras guías en los centros de práctica en contexto de pandemia?

Esta investigación busca conocer el significado que le dan las estudiantes y educadoras guías al bienestar socioemocional y cómo este se ha visto afectado durante la pandemia Covid-19 y su vinculación con la formación y acompañamiento de nuestras prácticas en contexto on line. Además, se reflexiona en torno a las prácticas personales y de los demás, siendo de esta manera crítico no solo con el resto, sino con sí mismo y con la propia práctica docente.

1.1 Pregunta General.

¿Cómo ha sido la experiencia sobre el bienestar socioemocional de las estudiantes en su práctica profesional y de las educadoras guías en los centros de práctica en contexto de pandemia?

Las preguntas que se derivan son las siguientes:

1. ¿Cómo han vivido las estudiantes y educadoras guías este proceso de acompañamiento en contexto covid?
2. ¿Cómo reconocen su bienestar socioemocional en el proceso de la práctica?

II. Marco teórico

2.1. Importancia del bienestar socioemocional

El bienestar socioemocional es un factor clave para la vida de las personas, ya que al igual que el bienestar físico o psicológico este condiciona el quehacer de los sujetos, es decir, dependemos en cierta forma de poder estar bien para poder actuar bien en cualquier contexto o situación de nuestro diario vivir, por tanto es importante para este bienestar socioemocional darle la relevancia que corresponde a las emociones y asimismo a la educación emocional, la cual es un proceso que conlleva el desarrollo de las competencias emocionales en cuanto al crecimiento personal de los seres humanos.

Dicho proceso se desarrolla a lo largo de la vida de las personas y beneficia tanto el bienestar personal como social de estas mismas. Entonces, podemos comprender la competencia emocional “como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra, 2003, p.22). Tales fenómenos afectan de manera directa el bienestar socioemocional de los sujetos, por ende es importante comprender que los procesos emocionales que se viven como seres humanos inciden en nuestra forma de vida y nuestro quehacer.

En lo que respecta al rol docente se puede afirmar que este es un trabajo emocional el cual “está atravesado por múltiples procesos emocionales” (Cornejo, 2020, p.2). Sin embargo, a lo largo de los años se ha creído y comprendido la docencia como un “trabajo mecánico, para el cual se requiere un saber técnico que permita ‘aplicar’ los diseños realizados por expertos/as” (Cornejo, 2020, p.3), alejándose así esto de la verdadera realidad del rol educativo de las y los docentes, el cual no es solamente emocional, sino que también afectivo, pues “el proceso mismo de trabajo se articula en y desde intercambios emocionales” (Cornejo, 2020, p.3). Estos intercambios emocionales ocurren entre los y las docentes con los estudiantes, otros docentes y cualquier miembro de la comunidad educativa.

Con lo anterior sabemos que la educación emocional y por tanto el bienestar socioemocional juegan un rol relevante dentro del aula y para los docentes, pero desde hace muy poco tiempo se le está dando la importancia que merece dentro del sistema educativo.

En cuanto a lo mencionado, dado que se prioriza la educación tradicional por sobre la emocional sin tomar en consideración que “la educación emocional pretende dar respuesta a un conjunto de necesidades sociales que no quedan suficientemente atendidas en la educación

formal” (Bisquerra, 2003, p.9), representa para algunos una nueva mejora en el sistema educativo que aparece como una necesidad social. Por esto, “la educación emocional es una innovación educativa que se justifica en las necesidades sociales. La finalidad es el desarrollo de competencias emocionales que contribuyan a un mejor bienestar personal y social” (Bisquerra, 2003, p.8). Así también, para muchos autores se asocia al desarrollo de competencias emocionales, pues “el objetivo de la educación emocional es el desarrollo de competencias emocionales: conciencia emocional, regulación emocional, autogestión, inteligencia interpersonal, habilidades de vida y bienestar” (Bisquerra, 2003, p.7).

Es así como se puede comprender que el bienestar socioemocional y por tanto las emociones tienen especial importancia en el desarrollo integral de los sujetos y en este caso particular de los y las docentes y su rol como tal, por lo mismo y según Bisquerra (2003) “la finalidad de la educación es el pleno desarrollo de la personalidad integral del individuo. En este desarrollo pueden distinguirse como mínimo dos grandes aspectos: el desarrollo cognitivo y el desarrollo emocional” (p.26). Es por esto que reconocer las emociones y educar en torno a estas es de suma importancia en la educación tradicional, y no solamente buscar educar a los estudiantes, sino que comenzar por reconocer las emociones de los docentes para luego comprenderlas, identificarlas y poder así entregar a los educandos una educación integral sobre todo desde la etapa de educación inicial.

2.2.Importancia de la formación práctica en la formación docente

Especial importancia se ha dado en los últimos años a la formación inicial de las y los futuros profesionales de la educación. Dado este contexto y al situarse en el nivel de Educación Parvularia, se crean los Estándares Orientadores para Carreras de Educación Parvularia (2012) cuyo propósito es dar mayor relevancia a la formación de las y los estudiantes de pedagogía en educación parvularia, específicamente en cuanto al conocimiento pedagógico y disciplinario que deben poseer, conocimiento que influye en los procesos educativos de los párvulos. Este y otros documentos como el Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia (2019) buscan dar mayor énfasis al impacto que tiene la formación de los y las estudiantes en los aprendizajes de los niños y niñas, pues tal como lo señala Figueroa (2016) “los primeros años de vida son un momento valioso para el aprendizaje ya que el cerebro establece conexiones relevantes para el desarrollo posterior y además porque existe mayor plasticidad, lo que sin duda es una oportunidad educativa importante” (p.34).

En esta línea, las prácticas docentes que realizan las y los futuros profesionales toman un rol fundamental, ya que son “la instancia donde el alumno se pone en contacto con el que será su ambiente laboral de forma profesional” (Jiménez et al., 2014, p.430), espacio que permite a los futuros profesionales poner en práctica sus conocimientos, conocer el contexto al cual se insertarán profesionalmente en un futuro, así como también reflexionar en torno a la práctica misma y todo lo que implica la labor educativa. Esta importancia de la formación práctica es clave para “tener una visión amplia y completa de lo que será el trabajo posteriormente” (Gorichon et al., 2015, p.10), es decir, la formación práctica en el proceso formativo docente es un elemento clave para mejorar la calidad de la educación, ya que esta formación se refleja en los aprendizajes de niños y niñas, pues “durante la niñez se determina significativamente la trayectoria posterior del aprendizaje y bienestar de las personas y que, por lo tanto, intervenciones adecuadas a temprana edad pueden generar impactos positivos, significativos y sostenidos a lo largo de la vida” (Figuerola, 2016, p.34).

Así mismo, autores como López e Hinojosa (citados por Gorichon et al., (2015) también dan relevancia a la práctica misma en la formación inicial al señalar que:

está llamado a convertirse en un espacio propicio para el ejercicio de reflexión de los contextos donde se desarrolla la actividad profesional. Así, es necesario para reformular creencias, conocimientos y supuestos que se tienen sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, y desarrollar estrategias de intervención próximas y pertinentes a la cultura profesional que vivencia. (p.9)

Además, el componente práctico es fundamental para poder contrastarlo con la teoría, ya que es una instancia que favorece la reflexión, situación que es reafirmada por Labra (citado por Cortés & Hirmas, 2014) al señalar que las prácticas son un “espacio para la reflexión pedagógica y didáctica; para la revisión de creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje; para reconocer la influencia de los modelos heredados y aplicados en el ejercicio docente, en contraste con los modelos teóricos o ‘proposicionales’ ” (p.8), en otras palabras, el componente práctico permite a las y los docentes en formación ir adquiriendo de manera paulatina mayor experiencia al vivir ellos/as mismas el proceso, pues tal como lo indica Russell (2014) “la “experiencia” juega un rol en todo esto; la mayoría de las personas está de acuerdo en que el aprendizaje desde la experiencia es tremendamente poderoso y que perdura

más que el aprendizaje que pueda ocurrir porque alguien dijo algo” (p.226). Por otra parte, Vaillant y Marcelo (citados por Solís et al., 2011) mencionan que:

para que las experiencias prácticas posean calidad deberían asumir tres principios: continuidad, interacción y reflexión. Continuidad entendida como continuum experiencial, ordenación creciente en complejidad y riesgo y acomodación a las características del sujeto que aprende. El principio de interacción plantea la necesidad de entender las situaciones prácticas como ejemplos de la realidad en las cuales interactúan diversos componentes de tipo conceptuales o metodológicos. Reflexión porque al aprender de la experiencia el sujeto analiza lo que hace, porque lo hace y esto lo conduce a la toma de conciencia de que el trabajo profesional es complejo, de esta forma la reflexión sobre la experiencia permite el aprendizaje de nuevos conocimientos y prácticas. (p.129)

Pues tal como lo señalan estos autores mencionados anteriormente, el trabajo docente es complejo y los procesos de práctica no están exentos de dicha complejidad, ya que la práctica está influenciada por el proceso formativo de la estudiante, sus vivencias personales pero además por el contexto social, político, económico y cultural cambiante de la sociedad, que a su vez incide en el contexto de la instituciones educativas como en la formación de futuros profesionales.

Respecto a lo anterior Gorichon et al., (2015) señala que “el contexto puede influir en la aparición y/o grado de determinadas dificultades durante el proceso de iniciación docente” (p.4), a lo anterior se añade también las demandas propias de las instituciones educativas hacia las estudiantes en formación, aspectos que son reafirmados por Robinson et al., 2018 al indicar que “la educadora forma parte de una determinada comunidad educativa e institución, con características que le son propias, y donde debe responder a los requerimientos y demandas planteadas” (p.105). En este sentido, la práctica es un proceso que suele generar estrés, pues se requiere trabajar a la par con una educadora guía, motivo por el cual es fundamental la comunicación fluida-eficaz, además de una relación de buen trato. Sin embargo muchas veces esto no suele ocurrir. Al respecto, Cortés & Hirmas (2014) afirman que:

el tipo de relación que se da entre el profesor guía y el practicante puede llegar a oscilar entre dos extremos que generan tensión en los futuros docentes: una relación sobre delegadora, exigiéndoles una autonomía y carga de trabajo propia de un profesional o una relación sobre estructurante, con un alto nivel de imposición y control respecto de lo que éste debe hacer. Los niveles de autonomía dados condicionan de manera importante las posibilidades de aprendizaje de la docencia. (pp.13-14)

Otro aspecto que genera estrés durante los procesos de prácticas, además de las demandas propias que la universidad exige a las estudiantes en formación, es que muchas veces el equipo guía de la estudiante no suele dar la suficiente libertad para actuar en el aula, teniendo muchas veces que imitar determinadas estrategias, reduciendo la capacidad para actuar y aprender, propios de la estudiante. Esta situación es reafirmada por la OEI (citado por Cortés & Hirmas, 2014) al explicitar que “para los estudiantes en formación, es fundamental que los profesores guías les permitan libertad de acción en la sala de clases, acompañada posteriormente por una retroalimentación que les sirva para confrontar su quehacer y recibir sugerencias” (p.13).

Si bien las prácticas son fundamentales en el proceso formativo de las futuras educadoras, muchas veces los climas laborales en los que ellas son insertas no son favorecedores, ya que “comúnmente los climas laborales no son todo lo propicios que sería deseable, convirtiéndose en escenarios emocionales tóxicos y generadores de estrés, ansiedad, nerviosismo, enfrentamientos, etc” (Bernal & Donoso, 2016, p.191). A lo anterior, se le suma que durante los procesos de práctica en ocasiones, tanto el equipo educativo como el directivo suelen pedir a las estudiantes que realicen ciertas tareas que muchas veces salen del margen de requerimientos que la universidad solicita a la estudiante en práctica, generando muchas veces estrés, ansiedad y agobio al mantenerse estas demandas en el tiempo. Al respecto Cortés & Hirmas (2014) mencionan que “una de las tensiones identificadas, es que los centros de práctica solicitan al practicante realizar tareas que difieren de los requerimientos de la carrera” (p.14)

Muchos son los factores que suelen influir a los practicantes en sus procesos de prácticas, sin embargo, no se debe olvidar que estos factores están asociados usualmente a la vida personal, al ámbito profesional, y al contexto del centro educativo como de la sociedad

misma que suelen influir los procesos de enseñanza aprendizaje de los párvulos, pues tal como García et al., (2013) lo señala:

No se pueden olvidar los factores contextuales que rodean a la docencia y pueden incidir en el rendimiento de las habilidades sociales y emocionales, y por lo tanto, en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los factores contextuales a los que el modelo se refiere son: el apoyo recibido, contexto socio-económico, filosofía del centro, política educativa y demandas sociales. Por otro lado, se encuentran los personales como: relaciones sentimentales, amistades, estrés diario, entre otros. (p.133)

2.3.Las prácticas en contexto de pandemia. Desafíos Educadoras, estudiantes, familias y niños/niñas.

Dentro de un contexto normal, las educadoras de párvulos en sí, ya cumplen un importantísimo rol siendo líderes del desarrollo educativo, pues tal como lo señala el Ministerio de Educación (2018) son:

considerados actores claves que guían el proceso educativo que ocurre en las salas cuna, jardines infantiles, escuelas y otros tipos de programas de Educación Parvularia, coordinando las actividades con los párvulos, sus familias, el equipo pedagógico y la comunidad en general, y mediando pedagógicamente entre todos ellos. (p.28).

Por lo tanto, es la educadora de párvulos la cual debe tener los conocimientos y responsabilidad para determinar el funcionamiento de cierta institución, de modo que, “requiere disponer de un saber profesional especializado con el que fundamentar las decisiones tomadas, saber que incluye la reflexión individual y colectiva sobre la propia práctica, construyendo así el conocimiento pedagógico para hacer su tarea cada vez mejor” (MINEDUC, 2018, p.29). Todo esto en beneficio de los párvulos, para que estos logren obtener aprendizajes significativos desarrollados en diferentes ambientes, los cuales respondan a sus necesidades.

Otro rol importante a considerar, es el que cumplen las familias en los procesos educativos de los niños y niñas, por ende, “considerada en su diversidad, la familia constituye el espacio privilegiado para el desarrollo de niños y niñas, independientemente de su

composición y estructura” (MINEDUC, 2018, p.25). La familia, como es sabido, cumple además el rol como primer educador de los párvulos, ya que, es en ella en la que se “establecen los primeros y más importantes vínculos afectivos; incorporan los valores, pautas y hábitos de su grupo social y cultural; desarrollan sus primeros aprendizajes y realizan sus primeras actuaciones como integrantes activos de la sociedad” (MINEDUC, 2018, p.25). Por tanto, la familia educativa requiere trabajar en conjunto con la educadora de párvulos para lograr potenciar el aprendizaje de mejor manera.

Por otra parte, el rol de los niños y niñas al ser considerado sujetos de derechos, es principalmente protagónico dentro del proceso educativo, ya que son, tal como mencionan las Bases Curriculares de Educación Parvularia (2018) “sujetos con derecho a una vida plena, protagonistas de los contextos en los que se desenvuelven” (p.21). De este modo, y siendo individuos activos y totalmente partícipes de su educación “ellos y ellas se relacionan interactivamente con su entorno natural y sociocultural y, a partir de esta interacción, van construyendo un conocimiento propio del mundo y de sí mismos, en cambio continuo, el cual merece atención y respeto” (MINEDUC, 2018, p.21).

No obstante lo anterior, es claro que las prácticas en contexto de pandemia han generado un estrés constante en nuestra formación como futuras educadoras de párvulos, ya que nos ha llevado a adaptar el modo en que estas se llevan a cabo. Respecto a ello, Zurita (2021) señala que “dentro de las profundas transformaciones que ha generado la expansión de la pandemia COVID-19 en la vida cotidiana de las sociedades es posible identificar a la interrupción del funcionamiento presencial del sistema escolar como uno de los más visibles” (p.19), lo cual ha conllevado a enfrentar diversos desafíos tanto para las educadoras, como para estudiantes en formación, familias y niños/as. Teniendo que hacer mucho más trabajo del que se debería hacer en contextos normales y por ende, aumentando la labor de los roles antes mencionados.

En primer lugar, uno de estos desafíos ha sido la virtualidad, lo cual formó parte de una de las primeras iniciativas gubernamentales para no perder la continuidad escolar. Así, tal como lo explica Zurita (2021):

La acción del Gobierno de Chile durante la emergencia sanitaria del COVID-19 en el área educacional, específicamente en la educación escolar, podría sintetizarse bajo la categoría de búsqueda de la continuidad. En otras palabras, el Gobierno de Chile, a

través del Ministerio de Educación, ha buscado que las actividades educacionales continúen a pesar de las múltiples y desafiantes transformaciones en que estas se vienen desarrollando en la modalidad a distancia. (p.22).

Para poder reorganizar todo a esta nueva modalidad, el Gobierno tuvo que implementar una serie de decisiones para seguir con las clases en línea, estas según Zurita (2021) “podrían organizarse en las siguientes: reorganización del calendario escolar; organización y construcción de plataformas digitales de apoyo a las actividades de enseñanza y aprendizaje escolar; reorganización del Currículum Nacional y evaluación escolar” (p.22) lo cual, ha generado un impacto en cada uno de los actores educativos en diversos ámbitos.

Dicho esto, tal como mencionan Rocha y Fuentes (2020):

Es cierto que el uso de las TIC en tiempos de confinamiento permite proseguir con los fines educacionales, pero el teletrabajo en la cuarentena se constituye en una forma de sobrevivencia en el marco de una crisis general de la educación de los albores del siglo XXI. (p.105)

Esto, por tanto, genera una deficiencia tanto para los/las educadoras, los estudiantes, las familias y los niños/as, ya que se ha visto afectada directamente la organización familiar y la calidad de vida de cada uno de los involucrados.

Según un estudio realizado por Villalobos et al., (2021), se exponen las diferentes dificultades y desafíos que han tenido que sobrellevar los docentes a lo largo de esta pandemia. Uno de ellos es la falta de conexión a internet, ya que hay estudiantes que tienen un mínimo acceso a dispositivos tecnológicos. Otro de ellos es la falta de motivación de los estudiantes, a la que se asocia la falta de participación en las sesiones educativas. Así mismo, se encuentran los límites difusos entre tiempo de trabajo y de ocio, extendiendo las jornadas laborales, algo que afecta directamente su vida personal y por consiguiente su bienestar.

2.4.La formación práctica en contexto online.

Con anterioridad ya hemos hablado acerca de la importancia de las prácticas dentro del proceso formativo de los futuros profesionales de la educación, ahora cabe contextualizar dicho proceso al actual escenario que nos aqueja no tan solo a nivel nacional sino que también mundial desde principios del año 2019, la pandemia Covid-19.

La aparición del virus y su rápida propagación provocó un sin fin de cambios en la forma de vivir y convivir de las personas, tal como lo menciona Almonacid et al (2020) cuando se afirma que “la pandemia Covid-19 golpeó fuertemente a Chile en el mes de marzo del año 2020 y trajo consigo diversas consecuencias que afectaron las múltiples dimensiones de nuestra vida cotidiana, alterando el desarrollo de relaciones sociales y educativas” (p.162). En este sentido, uno de los cambios más notables es el que se produjo en los sistemas educativos, ya que “fueron una de las actividades que más pronto se detuvieron, porque cerrar escuelas permitía parar a una parte importante de la población y eventualmente ayudar a frenar la cadena de contagios” (Dussel, 2020, p.14).

El cierre de las instituciones educativas por orden del Ministerio de Educación originó que se suspendieran las clases de manera indefinida de estudiantes de todos los niveles, es decir, “de los niños y adolescentes de la educación pre básica, básica y media; también se suspendieron las clases de los estudiantes universitarios de pre y posgrado” (Almonacid et al., 2021, p.162). Dicha situación causó que tanto el sistema educativo como sus variados actores, principalmente docentes y estudiantes tuvieron que adaptarse a una educación virtual, ante la cual no estaban acostumbrados ni mucho menos preparados, así “millones de docentes y estudiantes debieron reaprender una nueva manera de acceder al conocimiento y de interactuar en el ciberespacio. Incluso los más resistentes a la cultura digital tuvieron que involucrarse en este proceso de aprendizaje y apropiación tecnológica” (De Vincenzi, 2020, p.2). Algunos se vieron en la obligación de capacitarse en TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) e incluso en algunas instituciones educativas brindaron capacitaciones también para ello y, aunque la educación “ya ocupaba las tecnologías digitales en ciertos momentos, requirió adaptarse radicalmente a estos recursos con el objetivo de dar respuesta a la creciente demanda por mantener los procesos de enseñanza en todos los niveles” (Almonacid et al., 2021, p.168).

En el caso de los formadores de formadores la situación anterior se repite, pues “gran parte de las instituciones de educación superior brindaron al profesorado innumerables

herramientas digitales, con la esperanza de que esta lluvia de opciones se llevará a la práctica de forma automática y así sostener la actividad educativa” (Cascante & Villanueva, 2020, p.110), así de manera progresiva, los profesores fueron aprendiendo gradualmente a través de esta nueva modalidad online. También como una forma de poder enseñar a los docentes en formación en torno a los principales recursos tecnológicos y plataformas virtuales que utilizar para poder concretar sus clases, puesto que debido al cierre de las instituciones educativas también se iban a ver en la obligación de realizar sus prácticas de manera online.

Por una parte, autores como Almonacid et al (2020) ponen atención a esta adaptación por parte de los y las futuros profesionales de la educación, señalando que también “los profesores en formación han debido innovar en nuevas metodologías de aprendizajes para las cuales no estaban preparados, incorporando la tecnología como una de las principales herramientas para realizar la entrega de contenidos, principalmente mediante videos, guías y clases online” (p.168).

Por otra parte, si bien es evidente que la formación inicial práctica se tuvo que ajustar al contexto online, hay autores como Dussel (2020) que replantean el concepto de prácticas en un escenario donde las escuelas ya no son el espacio donde estas ocurren, más bien, esta autora hace un llamado a:

dejar de pensar el campo de la práctica como ‘ir a un lugar’, y empezar a ver que ese lugar es la clase o la escuela en los medios en que se desarrolla, y no solamente el edificio escolar en el horario previsto. (p.17).

Esta crítica que a su vez abre horizontes y nos permite replantear este concepto y todo lo que conlleva. Respecto a lo anterior, De Vincenzi (2020) concuerda con la autora antes mencionada, al expresar que:

esta crisis sanitaria que impacta al mundo entero ha provocado en la docencia una enorme oportunidad para repensar la forma en que se concibe y ejerce el proceso de enseñanza, para reflexionar sobre dónde y cómo enseñamos y mejorar ambas dimensiones de la práctica educativa cuando retomemos la presencialidad. (p.2).

El hecho de que los centros educativos estén cerrados no significa que la formación inicial docente se vea interrumpida, más bien es una oportunidad de aprendizaje, ya que “hay muchos modos en que se pueden pensar las prácticas docentes sin estar necesariamente en el aula como espacio físico, y ese es uno de los grandes aprendizajes de este momento” (Dussel, 2020, p.17). Un ejemplo de lo anterior tiene relación con la formación inicial docente, la cual brindará una oportunidad a los futuros profesionales el poder analizar cada uno de los ámbitos de la virtualidad pero también del proceso de enseñanza-aprendizaje en tal contexto, tal como los variados niveles de participación de los estudiantes, o por qué una clase tuvo mayor recepción que la otra, etc. En esta línea respecto al proceso de formación práctico Dussel (2020) señala que:

podría centrarse el trabajo de los espacios de práctica en mirar con cuidado la forma en que se desarrollan las clases, seguir a algunxs alumnx, estar atentos a qué formas de trabajar convocan y cuáles alejan a lxs estudiantes, imaginar alternativas y posibilidades frente a los problemas, pensar secuencias didácticas que vinculen contenidos curriculares con los problemas de este contexto. Todo eso podría equipar mucho mejor a lxs futurxs docentes para entender de qué se trata la enseñanza. (p.18)

Hasta el momento solo hemos hablado de la formación inicial docente y la presencia de la pandemia en esta. Ahora nos enfocaremos en algunas fortalezas y debilidades de dicha formación en esta nueva modalidad.

En primer lugar, la inmediatez de la información sería una de las fortalezas de vivir dicho proceso de manera virtual, lo cual es reafirmado por Quezada et al (2020) al indicar que una “ventaja de un entorno virtual la retroalimentación inmediata entre docente y estudiante” (p.127). A esto autores como Soto, Briseño, & Gómez (citados por Quezada et al., 2020) añaden que lo anterior permite desarrollar:

nuevas técnicas y estrategias; así como también, se promueve el trabajo colaborativo, ello se debe producir sin distorsionar la calidad, contexto que será factible en la medida que las universidades se proyecten en formar futuros docentes con conocimiento de TIC. (p.127)

Si bien “las prácticas profesionales que han vivenciado los profesores en formación han resultado ser heterogéneas, dependientes del contexto y tipo de establecimiento donde se insertaron los estudiantes” (Almonacid et al., 2021, p.163), la modalidad en sí ya es un debilidad para quienes deseen continuar con su proceso formativo y no cuentan ni con los medios ni recursos tecnológicos para concretar este, situación que se repite para el caso de los estudiantes y alumnos. Dussel (2020) es consciente de esta brecha y señala que:

hay un porcentaje importante de chicos para quienes la continuidad pedagógica todavía no es más que una aspiración, porque no tienen los recursos ni las condiciones para sostenerla. Sabemos también que las condiciones de confinamiento son muy dispares, y que para los docentes la situación actual implica una intensificación y en algunos casos una precarización de su trabajo. (p.15)

Otra gran debilidad que se añade a la formación inicial docente en modalidad online es el tratar de compatibilizar la vida académica con la familiar, ya que debido al confinamiento los hogares de cada persona fueron el principal espacio de trabajo, pues “la inesperada situación provocó la interrupción y modificación abrupta de los procesos de enseñanza, exigiendo decisiones rápidas como el inicio de la enseñanza en modalidad virtual, tensionando la labor profesional con la vida familiar” (Almonacid et al., 2021, p.162).

Si bien la virtualidad permitió a docentes, estudiantes y otros agentes educativos interactuar a través de diversas plataformas digitales, lo que se produjo fue exactamente interacciones y no relaciones del todo sólidas, como lo hubiese propiciado la presencialidad, Daniel (citado por Almonacid, 2020) explica que:

la profesión docente implica muchas relaciones y quizás en este ámbito se concentra la mayor pérdida, puesto que la falta de interacciones entre profesores y estudiantes, así como entre estudiantes, es uno de los principales desafíos al momento de adaptar las aulas a los efectos de la pandemia, en el bien entendido que resulta necesario adaptar las clases, los materiales y las actividades a un modelo diferente al del aula tradicional. (p.169)

2.5. Bienestar o agobio en contexto de pandemia.

Desde el 2019 hasta la actualidad, el mundo ha ido “normalizando” el trabajo en modalidad online, algo que ha producido bienestar o malestar en todos los trabajadores que se desenvuelven desde esta plataforma. Este escenario hizo que muchos establecimientos pasaran de trabajar de manera presencial a virtual, para permitirles a los profesionales y estudiantes mantenerse en sus casas y desde ahí desarrollar una educación a distancia. Desde el 16 de marzo fue que el sistema educativo en Chile fue traspasado a la modalidad remota, y esta ha sido bastante heterogénea según el establecimiento donde se desempeñan cada educador, por lo que se ha provocado una serie de diferencias en el quehacer profesional de cada uno (Romero & Tenorio, 2021).

En este nuevo escenario, y según lo mencionado por algunos autores, educadores hablan de muchos sentimientos que se han manifestado, como principal entre estos la angustia, la cual se define cuando el ser humano “analiza lo que significa el ‘estar aquí’, arrojados a este mundo con circunstancias que no podemos controlar, más allá del bien y del mal” (Bravo, et. al., 2020, p.1003). Este sentimiento es debido a que muchos educadores mencionan las dificultades didácticas para abordar ciertos contenidos específicos, los espacios con ausencia de ruido o distracciones, una sociedad que se encuentra cansada, la preocupación que genera la multitud de noticias sobre el coronavirus, entre muchos otros factores que finalmente producen esta angustia laboral (Bravo et al., 2020).

Por otro lado, algo que ha afectado a muchos de los docentes es el desarrollo de las competencias TIC, donde se concluyó que los docentes mayores de 40 años tienen peores resultados, probablemente por su lejanía con las tecnologías, lo que provoca un menor manejo de las plataformas digitales, por lo que les cuesta entender diferencias de formato, resolución de video, compresión de imagen y así varios apartados técnicos que son propios del trabajo audiovisual (Romero & Tenorio, 2021).

Así mismo, la carga del docente se ha incrementado mucho, ya que tal como lo mencionan Romero & Tenorio (2021):

los docentes ahora tienen que dedicar tiempo individualizado para muchos de sus estudiantes y familias atendiendo todas las solicitudes que abarcan el trabajo remoto

entregando parte de sus datos personales, como el número de celular, y esto provoca que la presión que tienen los docentes aumenta en el teletrabajo con base en el número de tareas que se han visto modificadas o incrementadas por la emergencia.
(p.178)

Esto ha provocado que los niveles de agobio laboral comiencen a incrementar de manera considerable en cada uno de los docentes. Por otro lado, otra de las situaciones que han afectado esta labor, y una muy considerable, es la gran demanda que tienen los profesores en sus propios hogares, ya que muchos de ellos mantienen las labores de trabajo y sus hogares de manera simultánea.

III. Marco metodológico

3.1. Paradigma y enfoque investigativo

En cualquier proceso de investigación, el abordaje del paradigma es sumamente relevante debido a que representa el sistema de creencias de partida a la hora de llevar a cabo la investigación.

Para contextualizar, debemos definir qué es un paradigma, el cual se encuentra definido, según De Miguel (citado por Sanchez, 2013) como:

un punto de vista o modo de ver, analizar e interpretar los procesos educativos que tienen los miembros de una comunidad científica y que se caracteriza por el hecho de que tanto científicos como prácticos comparten un conjunto de valores, postulados, fines, normas, lenguaje, creencias y formas de percibir y comprender los procesos educativos. (p. 93).

Por otro lado, Vasilachis (citado por Martínez, 2013) lo define como “los marcos teórico-metodológicos utilizados por el investigador para interpretar los fenómenos sociales en el contexto de una determinada sociedad” (p.1).

Para nuestra investigación, utilizaremos el paradigma interpretativo o cualitativo, el cual “tiene una construcción social, a partir de las percepciones y representaciones de los actores de la investigación, por lo que este es el paradigma que más se adecua a lo que queremos lograr” (Sánchez, 2013, p. 95). En esta oportunidad veremos las percepciones sobre el bienestar socioemocional que tienen las estudiantes en práctica final y las educadoras guías en cada uno de los centros investigados.

Este paradigma emerge como alternativa al paradigma racionalista (Martínez, 2013) y tiene sus antecedentes históricos en la fenomenología, el interaccionismo simbólico interpretativo, la etnografía, la antropología, entre otros.

En cuanto a sus características, “intenta comprender la realidad, considera que el conocimiento no es neutral. Es relativo a los significados de los sujetos en interacción mutua

y tiene pleno sentido en la cultura y en las peculiaridades de la cotidianidad del fenómeno educativo” (Ricoy, 2016, p.17). Esto quiere decir que la realidad se conforma por los hechos observables y externos y donde se consideran los significados del sujeto, las interacciones con los demás y el contexto en el que se encuentra.

Con este paradigma lograremos conocer inicialmente qué significados le dan los miembros del equipo educativo de nuestros centros de práctica a su propio bienestar socioemocional, principalmente en este periodo de pandemia, reconociendo la singularidad de cada uno de los participantes de esta investigación, los cuales tienen diferentes realidades, contextos en los cuales se encuentran inmersos e interacciones con diferentes agentes.

Esta investigación se enmarca en el enfoque cualitativo, ya que tal como lo menciona Martínez (2013) “el desarrollo de conceptos que ayuden a comprender los fenómenos sociales en medios naturales, dando la importancia necesaria a las intenciones, experiencias y opiniones de todos los participantes” (p.5). En este caso, usaremos la información que propicia cada agente educativo que entrevistamos en el transcurso de esta investigación, donde se considerarán principalmente sus vivencias, sus emociones dentro de este proceso y opiniones en cuanto a cómo significan su bienestar socioemocional.

Así mismo, desde este paradigma también se puede ver la realidad educativa, la cual se visualiza según Sánchez (2013) como:

una construcción social que deriva de las interpretaciones subjetivas (universo simbólico) y los significados que los participantes le otorgan, siendo relevante el desarrollo de teorías sobre los fenómenos educativos a partir de las interpretaciones de los actores, no pretendiendo encontrar regularidades sobre la naturaleza de estos fenómenos, ni hacer generalizaciones o inferencias. (p. 96)

3.2.Método de investigación: Self- Study

Para efectos del presente estudio, el método de investigación elegido corresponde al Self Study. Sus orígenes se remontan a Inglaterra desde la década de 1990 comenzando como un grupo de interés de la Asociación Americana de Investigación Educativa (AERA) para luego convertirse en una comunidad internacional de Self Study, la cual se reúne de manera bianual desde 1996 en dicho país. En estas reuniones se exploran, comparten y apoyan diversas maneras de abordar el método para los formadores de formadores.

Entonces, y tal como es definido por Dinkelman, Margolis y Sikkenga (2006) el self study es “una aproximación investigativa que valora contextos, perspectivas alternativas, el yo y la práctica en la formación docente” (p.150). Es así, como se puede comprender que desde la perspectiva del self study el educador se sitúa en un lugar protagónico, “ya que mediante el análisis y construcción de una narrativa personal define los parámetros de la propia práctica” (Samaras, 2011, en Mena y Russell, 2016). Desde el análisis de esta propia práctica es que se vuelve necesaria la colaboración de un amigo crítico, el cual ofrece “una mirada sincera, escrutadora y punzante sobre la acción pedagógica de su colega. Para ello, ambos formadores acuerdan las formas de indagación y aspectos sobre los cuales quieren centrar su estudio de la propia práctica (Russel, Fuentealba & Hirmas, 2016, p. 9).

De esta forma podemos comprender al self-study como un método de auto-estudio que tiene como objetivo examinar la práctica formativa para así poder comprender más a fondo el quehacer pedagógico desarrollado. A su vez, es un “mecanismo para la innovación y el cambio dentro de un marco de práctica educativa basada en la formación docente” (Clavijo, 2016, p. 9). Teniendo una repercusión significativa en cuanto a que “los docentes pueden ver lo que saben a través de las reflexiones que hacen de su práctica” (Clavijo, 2016, p.9).

Por tanto, podemos entender que el método del self study “incluye al investigador como objeto de investigación y, al hacerlo lo ayuda a ser consciente del proceso de investigación, así como de los resultados” (Clavijo, 2016, p.9). En otras palabras, no solamente se investiga desde el otro o experiencias de otros, sino que desde un “yo” que refleja el fenómeno estudiado, llevando así a un proceso analítico interno que cuestiona el quehacer del investigador constituyendo una “forma potente para analizar y aprender acerca

de la práctica, a la vez que desarrollan nuevas oportunidades para explorar y enriquecer el conocimiento experto de y mediante la enseñanza” (Russel, Fuentealba & Hirmas, 2016, p.25).

Este método investigativo se sostiene que al analizar la experiencia docente de modo reflexivo se “moviliza la construcción de saberes profesionales que articulan tanto, lo que trae el sujeto, lo que aporta el proceso formativo y lo que le ocurre en términos profesionales sobre la formación en la institución universitaria y en la escuela” (Contreras, 2011 y Tardif, 2004, en Nocetti et al., 2020).

En conclusión, se hará uso de esta metodología pues responde pertinentemente al problema de investigación seleccionado en esta tesis y al cómo se desea abarcar el mismo, haciendo uso así de su propia práctica y experiencia por medio de narrativas y además las prácticas desarrolladas por las educadoras guías de los centros de práctica profesional final en los cuales se encuentren inmersas las estudiantes. Por esto, con el fin de recabar información en cuanto a esto último se utilizará una técnica de recolección de entrevistas semiestructuradas.

3.3.Fundamentos y principios del self-study.

Los fundamentos y principios del self study, son variados, pues dependen del investigador y de cómo éste quiere llevar a cabo su investigación, por tanto es importante “explicitar su postura teórica y tratar de que sus metodologías sean consistentes con sus teorías” (Russel, Fuentealba & Hirmas, 2016, p.27). Sin embargo, en este apartado serán expuestas algunas de las dimensiones propuestas por LaBoskey (2004) en el documento de Russel, Fuentealba & Hirmas.

La primera dimensión a explicitar llamada *Llegando al conocimiento y el aporte de la reflexión* tiene que ver con la forma en que el conocimiento a través de la enseñanza es desarrollado en una interacción entre las esperanzas, los ideales y los deseos individuales por un parte, y por otra la retroalimentación que puede ser dada por los demás participantes de un contexto educativo. En consecuencia, “el conocimiento (o saber docente) se desarrolla mediante una mejor comprensión de la experiencia personal” (Russel, Fuentealba & Hirmas, 2016, p.32). Se debe claro que para lograr esto es necesario un proceso de reflexión crítica, y

para que una reflexión sea considerada crítica es necesario que posea dos propósitos distintivos: en primer lugar “entender cómo las consideraciones de poder sustentan, enmarcan y distorsionan los procesos e interacciones educacionales” y en segundo “cuestionar los supuestos y prácticas que parecen convertir nuestras vidas en algo más natural y cómodo, pero que realmente trabajan contra nuestros propios mejores intereses de largo plazo” (Russel, Fuentealba & Hirmas, 2016, p.33).

La segunda dimensión apunta a *la naturaleza del conocimiento* sustentando de esta manera que el conocer es un proceso más experiencial que conceptual, es decir, “se lo concibe más como un proceso flexible y generador, que como un producto” (Russel, Fuentealba & Hirmas, 2016, p.33).

En lo que respecta a la dimensión de *el cognoscente*: “el sí mismo”, es que se puede afirmar que el self study busca cuestionar la distinción entre el “experto” y “el novicio”, enfatizando así en que todos los profesores pueden generar conocimiento y teoría, esto pues “el conocimiento es experiencial y la generación de conocimiento se realiza mediante reflexión crítica o con la indagación como postura, el conocimiento docente puede ser mejor entendido, transformado, construido y articulado por el mismo profesor en colaboración con otros” (Russel, Fuentealba & Hirmas, 2016, p.34).

En esta dimensión y enfoque el “sí mismo” es central y es abordado en su totalidad, es decir, pasado y presente, emocional y cognitivo, mente y cuerpo. Es así como entendemos entonces, que cada sí mismo es diferente, entonces todos pueden aportar una perspectiva distinta, por ende, “el conocimiento de la enseñanza sólo puede ser desarrollado mediante una “comunidad de aprendizaje docente”, que incluya “una diversidad de voces”, especialmente aquellas que han sido previamente marginadas e incluso excluidas” (Russel, Fuentealba & Hirmas, 2016, p.4).

La dimensión de *lo pedagógico* explicita que los docentes que adhieran a la metodología del self study deben examinar en detalle el modo en que generan conocimiento, con el objetivo de facilitar así los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Es así entonces como “nuestro aprendizaje y nuestra enseñanza constituyen la esencia del self study” (Russel, Fuentealba & Hirmas, 2016, p.35).

Por último, se desarrollará la dimensión de *la práctica reflexiva*, la cual no es lo mismo que el método de self study, más bien esta busca ayudar a los estudiantes a que se conviertan en formadores reflexivos, entonces el conocimiento de la enseñanza no es un proceso definitivo ni terminal, por lo que debe ser replanteado en el quehacer formativo, involucrando así a los estudiantes en las actividades y también modelándolas para ellos. Es por esto importante “comprometer a los estudiantes propios en aventuras riesgosas, donde deben experimentar conflictos en razón de los supuestos cognoscitivos y las posiciones morales contrapuestas con que se encuentran” (Russel, Fuentealba & Hirmas, 2016, p.36). En consecuencia, con esto se pretende que los mismos cuestionen su quehacer desde su interior.

Finalmente, se concluye que se hará uso de esta metodología pues apunta de manera directa a reflexionar en torno a nuestras prácticas en lo que concierne al bienestar socioemocional, ahondando de dicha forma en las emociones, sentimientos, acciones y decisiones de las estudiantes en formación, y por consiguiente generar un proceso de reflexión de sí mismas y de las educadoras guías respecto a cómo se percibe el bienestar socioemocional en el contexto de pandemia y cómo ha influido en nuestras prácticas, esta una reflexión que suele dejarse de lado, pero es relevante porque incide en nuestras prácticas dentro del aula durante nuestra práctica profesional.

3.4. Fuentes de información

3.4.1. Entrevista Semiestructurada

Como se explicó a lo largo del apartado 3.2 del presente estudio, la utilización de entrevistas semiestructuradas fue el instrumento escogido para recabar la información relacionada con el objetivo de nuestra investigación.

Básicamente, una entrevista “es una conversación que se genera entre dos personas en torno a una temática de estudio” (Folgueiras, 2016, p.2). Por lo tanto, en una entrevista es el entrevistador el que debe tener un propósito claro al momento de generar este diálogo para obtener información de su interés. En esta investigación se va generar un espacio de conversación con las educadoras guías, donde se realizará una entrevista a cada una de las participantes para conocer sus experiencias y opiniones respecto al rol que le ha correspondido realizar en nuestra práctica.

Esta entrevista va a servir de insumo para el análisis de nuestras narrativas, ya que permite considerar la opinión clave del rol que ha cumplido nuestra educadora guía. El guión de la entrevista tendrá preguntas que puedan motivar la expresión de los sujetos en forma libre de sus experiencias, percepciones y sentir frente al acompañamiento de nuestra práctica final, tal como plantea Corbetta (2003), en Tonon (2009), ya que "se intenta hacer hablar a ese sujeto, para entenderlo desde dentro". Con esto se busca obtener "saberes sociales cristalizados que han sido construidos por la práctica directa" (Tonon, 2009, p.50).

Esta entrevista semiestructurada se va a elaborar en forma abierta lo que permite "recoger información más rica y con más matices que en la entrevista estructurada" (Folgueiras, 2016, p.3). Además, existe espacio para salirse del guión, pero sin perder el foco de la información que se requiere obtener. De modo que, sirve para responder de manera pertinente a nuestra pregunta de investigación tomando en cuenta las experiencias de cada una de las participantes.

Creemos que este tipo de entrevista es la más adecuada para nuestra investigación ya que buscamos conocer más a fondo las percepciones de cada uno de los participantes, por lo que una entrevista donde puedan expresarse de manera libre es lo más pertinente en esta oportunidad.

Dicha entrevista buscará comprender una variedad de tópicos. Por un lado, el contexto Covid-19 y cómo este ha influido en el desarrollo de las prácticas docentes, así como también la manera en la que se ha desarrollado el acompañamiento de nuestra práctica profesional (ver anexo N°1).

3.4.2.Narrativas

A partir de la metodología Self Study, se van utilizar las narrativas docentes. En este caso, se van analizar las narrativas registradas por las estudiantes durante la práctica final, ya que en ese relato se encuentra la experiencia vivida por las educadoras en formación y se han realizado en contexto de pandemia. Su foco va a apuntar al bienestar socioemocional de las futuras profesionales, así como también dar cuenta de los diferentes factores sociales,

emocionales, económicos, culturales, que influyen en este bienestar, pues tal como lo indican autores como Filmus. et al., 2003:

las escuelas están atravesadas, constituidas, por acontecimientos de índole diversa; pero casi todas las cosas que suceden en la escuela se relacionan de una forma u otra con la vida pasada, presente y futura de las personas que la habitan y la hacen, básicamente los/as docentes y alumnos y alumnas. Los sucesos escolares se entremezclan con sus historias, ilusiones, proyectos y circunstancias. Son condicionadas por ellos y, a la vez, tienen influencia sobre ellos. (p.7)

A modo general, las narrativas docentes tal como lo plantea Díaz (2007) son “una elaboración y atribución de sentido producida por el sujeto docente sobre algún tipo de acontecimiento escolar, o situación, identificado como relevante y vital para su vida personal o profesional” (p.58). Respecto a lo anterior, se reafirmará que las narrativas docentes están relacionadas con la biografía-experiencia, con “aquello que me pasa”, situación que es reafirmada por Lindón (citado por Díaz, 2007) al concebir las narrativas como “experiencias vividas por el narrador, recordadas, interpretadas, conectadas, en las que hay otros actores, pero siempre son experiencias de quien habla”. Hay otros autores como Díaz (2007) que expresan que:

cuando narramos se hace evidente la necesidad de constituirnos en el lenguaje a partir de la propia experiencia, porque la narración es relato sobre un algo experiencial, y ese algo, tiene que ver con la vida que tenemos, con lo que somos y lo que hacemos en el devenir cotidiano, incorporado en nuestro ser precisamente, como experiencia vital. (p.56)

Por otro lado, las narrativas docentes nos permitirán complementar la información recolectada por medio de las entrevistas semiestructuradas, pero además revelar algunos elementos que pudiesen influir en el bienestar socioemocional de las estudiantes en práctica profesional en la modalidad online, ya que al estar insertas en una institución social no están exentas de las tensiones que pueden haber en esta, aspectos que muchas veces pasan desapercibidos pero que este instrumento logra rescatar, pues en “sus narraciones, los/as docentes nos comunica su sabiduría práctica y, al mismo tiempo, permiten a otros/as

destejerlas para volver explícito lo implícito y comprender qué hay detrás de esa sabiduría” (Filmus et al., 2003, p.13).

En este caso, las narrativas a utilizar dentro de la presente investigación corresponden a un relato personal de las estudiantes que actualmente nos encontramos desarrollando nuestra práctica profesional, específicamente en el Colegio Alejandro Flores de la comuna de Recoleta y el Jardín Infantil Piececitos de niño de la comuna de Cerro Navia. Estas narrativas son un relato de las vivencias personales de las estudiantes en práctica profesional, de cómo se sienten, qué les ha acontecido durante su proceso formativo, el acompañamiento que han vivido y cómo lo han vivido, haciendo énfasis en el actual contexto de pandemia, el cual ha influido considerablemente en el bienestar socioemocional de los docentes en formación.

3.5. Contextualización de centros educativos.

La investigación tiene como propósito recoger la experiencia que hemos realizado en los siguientes centros educativos:

Colegio Alejandro Flores

El Colegio Polivalente Alejandro Flores se ubica en Avenida Einstein 636, en la comuna de Recoleta de la Región Metropolitana. Este centro educativo atiende los niveles de Educación Parvularia, Básica, Media Científico Humanista y Técnico Profesional (Administración y Contabilidad), y Educación para Adultos. Su horario de atención de lunes a viernes es desde las 08:00 hasta las 15:30 horas. Es un centro de dependencia particular subvencionado cuyo personal se distribuye en una sostenedora, directora educación básica y vespertina, directora de educación media y parvularia, inspectora general, coordinadora académica de enseñanza media y parvularia, coordinadora académica de enseñanza básica y una coordinadora de convivencia escolar.

Cabe destacar que el colegio presenta un alto índice de vulnerabilidad, ya que alcanza un 72% de IVE, pues así lo plantean en su Proyecto Educativo Institucional. Dentro de este mismo evidencian los sellos que caracterizan al establecimiento como el de Excelencia Académica y Valoración hacía la diversidad. Como visión plantean en su PEI el "consolidar la excelencia académica como un referente relacionado a la promoción de valores, a través de

la articulación de una comunidad educativa innovadora en la gestión curricular, con un alto nivel académico en sus procesos de aprendizaje y formación integral de futuros líderes, con visión social y respetuoso frente a las necesidades y expectativas de la comunidad escolar" (Colegio Alejandro Flores, 2020, p.9). Por otra parte, como misión el centro educativo busca "formar a estudiantes de todas las modalidades en un ambiente escolar adecuado, que tiene como objetivo el aprendizaje integral, a través de una alta exigencia académica, valórica y actitudinal para enfrentar exitosamente los futuros desafíos en los ámbitos de desarrollo personal, académico y laboral" (Colegio Alejandro Flores, 2020, p.11).

En contexto pandemia el Colegio Alejandro Flores trabajo en un principio de manera 100% online para luego el año 2021 comenzar a trabajar de manera híbrida, impartiendo clases online a los estudiantes que tuvieran mejor nivel de logro y de manera presencial los párvulos que estuvieran descendidos en ciertos aprendizajes.

Por otra parte, las principales dificultades que han enfrentado en el contexto de la pandemia ha sido la baja asistencia de los párvulos, debido a que no todos contaban con internet o un dispositivo para poder conectarse a clases, al igual que la poca información de los mismos, ya que, se dificulta la comunicación con los apoderados al ser virtual. En cuanto a las dificultades propias del equipo estas tienen que ver con el convalidar desde el hogar el tiempo para realizar clases, cápsulas y sobrellevar las exigencias propias de su vida personal, lo que con el pasar de los meses pudieron ir organizando de mejor manera.

Sujetos:

Las educadoras guías de este centro educativo tienen 32 y 38 años ambas llevan 2 años trabajando en el colegio Alejandro Flores, por su parte la educadora guía de Belén estudió en el instituto profesional Los Leones y la educadora de Marcela en la universidad Iberoamericana de Colombia.

En este establecimiento educativo desarrollan su práctica profesional 4 estudiantes, de las cuales 2 son partícipes de esta memoria de título con una edad promedio de 24 años.

La práctica se ha realizado de manera híbrida, pues al comienzo de esta fue 100% online y luego se dio el espacio por parte del centro y de la universidad de asistir a algunas

actividades extraprogramáticas de manera presencial, como el día de la educación parvularia, la ceremonia de cambio de ciclo y la última semana de clases para así realizar experiencias de aprendizaje de manera presencial a los niños y niñas.

Sala cuna y Jardín infantil “Piececitos de niño”

El jardín infantil “Piececitos de niño” es una institución establecida en la comuna de Cerro Navia, RM, Chile, donde es parte del Servicio Local de Educación Pública Barrancas. Su dirección es Rolando Petersen #1654. Este establecimiento cuenta con cuatro niveles de atención, los cuales son: sala cuna menor, sala cuna mayor, medio menor y medio mayor.

En cuanto a sus funcionarios, este jardín tiene un total de 19 personas, entre estas, su directora Carolina Quezada, una educadora para cada nivel, personal técnico que se divide entre los diferentes niveles, auxiliares de servicio y manipuladoras de alimentos.

Este jardín se destaca principalmente por tener un sello educativo artístico, por lo que se da un mayor énfasis a experiencias artísticas que dé respuesta a los intereses de los párvulos, visualizándolos como sujetos de derechos y personas capaces de desarrollarse a través del juego, la imaginación y la creatividad. En cuanto a la capacidad total de matrícula para todo el jardín es de 104 niños/as, pero actualmente y debido al contexto de pandemia, sólo hay 95 matriculados.

Considerando las circunstancias que se están viviendo a nivel mundial, este establecimiento ha estado trabajando con cápsulas educativas desde el inicio de la pandemia y con el tiempo se han agregado cuadernillos de aprendizaje como sugerencia directa de los apoderados, aunque actualmente (octubre, 2021) ya se ha ingresado de manera presencial, con un aforo menor de niños/as, por lo que una semana va un grupo de párvulos y a la siguiente semana va el otro grupo.

Sujetos:

La educadora guía de este establecimiento tiene 32 años y lleva cuatro años ejerciendo su profesión de educadora, todos ellos en este mismo establecimiento. Estudió en UCINF. En este centro realizaron su práctica final, tres estudiantes de 5to año de Educación

Parvularia UMCE., con una edad promedio de entre 22 y 25 años. La práctica fue realizada de manera 100% online tanto por cápsulas, como por clases vía zoom o meet, debido a la condición de embarazo de la estudiante.

3.6. Plan de análisis.

El plan de análisis se realizó llevando a cabo una transcripción textual de las entrevistas realizadas a las educadoras guías. Tras esto, se realizó una lectura temática de las narrativas de nuestras prácticas y de las profesoras guías, visualizando así las etapas de la práctica, ya sea el inicio, como período de inserción de las estudiantes en cada centro educativo y en su nivel, desarrollo como periodo de desenvolvimiento con el equipo y los párvulos y la etapa final, en que concluye la práctica en el centro educativo. Esto permitió asignar temas y seleccionar las textualidades más significativas, a través de un primer proceso de triangulación, para así elaborar las categorías a partir de las unidades de significados.

La validez de esta investigación va estar dada pues se apunta a ser lo más fiel posible a los sentidos que el sujeto expresa en sus narrativas o entrevista en el proceso de la práctica. Esto fue cautelado a través del amigo crítico que es un actor relevante en el Self- Study, ya que se va validando los resultados. Este rol fue asumido por la profesora guía de esta tesis y el grupo de estudiantes, en que se realizaban revisiones cruzadas. Por otro lado, la validez - que en términos de la investigación cualitativa se denomina “verificación”- se puede entender desde distintas perspectivas, según Sadín (citando a Creswell, 2000) a partir de su investigación sobre los distintos elementos que ayudan a la verificación de la investigación cualitativa señala que se frecuentan los siguientes conceptos primero es el “trabajo prolongado y observación persistente” al enfocarse en nuestras narrativas y las entrevistas, siempre revisando el sentido de la textualidad que mencionamos en un contexto virtual.

Se requiere mencionar que el amigo crítico fue clave para así clarificar los sesgos del investigador, para lograr que la investigación sea confiable. También se realizó una descripción gruesa o detallada a través de las narrativas que rescatamos de nuestro proceso de práctica. Sadín (2000) aporta el criterio de la “reflexividad”, este concepto se encuentra presente en esta investigación de manera constante. Sin embargo, la autora menciona que la reflexividad se convierte en una cuestión ideológica acerca de dimensiones éticas, políticas, sociales y personales relacionadas con la investigación y, concretamente, se refiere a la

conciencia y autocrítica reflexiva que el investigador realiza sobre sí mismo en relación a sus predisposiciones y los posibles sesgos que pueden afectar al proceso de investigación y los resultados. Por lo tanto, lo que encausa la validez (verificación) desde el plano del investigador, no es trascendental si el investigador es el mismo objeto de estudio o ser parte de la comunidad investigada. Lo importante, es que se obtiene una consideración política y ética en el rol de construcción de conocimiento donde debe ser consciente de que su trabajo tendrá consecuencias, por lo cual es importante ser imparcial ante las situaciones, considerar la autocrítica y reflexiones presentes desde los inicios hasta el final.

IV. DISCUSIÓN DE RESULTADOS.

En el siguiente apartado se analizarán los resultados obtenidos tanto en las entrevistas como en nuestras narrativas. Este análisis será realizado de manera interpretativa y teórica, para dar cuenta de nuestra pregunta de investigación. Para efectos, del análisis se determinaron dos categorías que son: Incertidumbre y ansiedad por el contexto pandemia, y reafirmación del sentido de la profesión. Ambas categorías desprenden subcategorías adyacentes.

4.1. Categoría Incertidumbre y ansiedad por el contexto de pandemia.

4.1.1. Subcategoría “Nerviosismo al comenzar la práctica”.

Al inicio del proceso de práctica como educadoras en formación nos sentimos muy nerviosas dada la nueva modalidad de práctica online, como se expresa a continuación: *“al inicio de mi práctica profesional sentía bastante **nerviosismo** por cómo se iba a generar esta, además el cómo se iban a dar las distintas relaciones, tanto con los niños y niñas, las familias y el equipo educativo de manera online”* (Riveros, inicio, 2021). Dicho nerviosismo también era compartido por un par en formación, señalando que: *“al iniciar mi práctica profesional me encontraba emocionada de partir pero también con cierta frustración por el hecho de que sabía que sería difícil estar de manera presencial, más aún cuando me encontraba en el proceso de mi embarazo”* (Sandoval, inicio, 2021).

Este sentimiento de nerviosismo y ansiedad que de igual manera era compartido por las educadoras guías, al mencionar que *“ha sido complejo, ya que no nos conocemos más que por una pantalla. Por otro lado, se hace difícil formar un lazo, tanto entre equipo educativo como también el lazo que deberían crear ellas con los párvulos, por lo que se dificulta aún más el proceso de práctica para ellas, como para nosotras que somos las educadoras guías”* (Ugarte, inicio, 2021). Todo este contexto virtual generó inclusive malestar físico, al explicar que: *“durante el 2020 yo me enfermé, se me alteraron los nervios y el sistema digestivo así que lo pasé pésimo, dictaba las clases y me sentía muy mal. Nunca pedí licencia y además sufro de hemorroides, entonces todo era un conjunto”* (Casallas, 2021).

4.1.2. Subcategoría “El vínculo con los niños y niñas y el equipo educativo”.

A raíz del contexto de incertidumbre producto de la pandemia, que a su vez generaba ansiedad y nerviosismo, como educadoras en formación al iniciar nuestro proceso de práctica profesional online teníamos inseguridad sobre cómo se iba a generar un **vínculo** tanto con los párvulos como con el equipo educativo, lo cual se afirma en la siguiente expresión: *“Cuando inicié mi proceso de práctica profesional estaba muy ansiosa y nerviosa, pues no sabía quién sería mi equipo educativo, cómo sería su recepción. Algo similar me pasaba con el grupo de niños y niñas que me acompañarían en este proceso virtual, pues tenía incertidumbre de cómo me recibirían y cómo serían”* (Vásquez, inicio, 2021). Dicha inseguridad de cómo se iba a forjar un vínculo dada la limitación de la modalidad de clases online también era compartida por otra par en formación, quien menciona: *“Al inicio de mi práctica profesional sentía bastante nerviosismo por cómo se iba a generar esta, además el cómo se iban a dar las distintas relaciones, tanto con los niños y niñas, las familias y el equipo educativo de manera online* (Riveros, inicio, 2021).

Por otra parte, las educadoras guías que ya llevan desempeñando y adaptándose a constantemente a este nuevo contexto online a lo largo de 2 años, continúan afirmando que existe una dificultad con respecto a cómo se iban a relacionar con los niños y niñas, pero también con las familias, mencionando que: *“ha sido complejo, ya que no nos conocemos más que por una pantalla. Por otro lado, se hace difícil formar un lazo, tanto entre equipo educativo como también el lazo que deberían crear ellas con los párvulos, por lo que se dificulta aún más el proceso de práctica para ellas, como para nosotras que somos las educadoras guías”* (1) (Ugarte, inicio, 2021).

Si bien hubo casos en donde se logró generar vínculos, estos no fueron del todo sólido, dada las dificultades del contexto virtual, tal como lo expresa la siguiente cita:

“La relación con el equipo educativo, específicamente con la educadora de mi nivel, no fue de cercanía, ya que me costaba bastante comunicarme con ella de manera online, muchas veces no recibía respuestas a mis preguntas o prácticamente debía buscar soluciones por mí sola, por lo que puedo decir que no tuve un apoyo de parte de ella en el transcurso de la práctica, por lo que me sentía ansiosa” (Riveros, inicio, 2021).

4.1.3. Subcategoría “Adaptación al contexto online”.

El hecho de llevar a cabo una práctica profesional de manera online generó un proceso de adaptación a este nuevo contexto, como por ejemplo en la creación de estrategias o material didáctico pertinente para la modalidad y también que fuese interesante para los párvulos, teniendo en cuenta que además se dependía netamente de la estabilidad de la conexión a internet para poder concretar así una sesión que fuese fluida con los párvulos, tal como es relatado por una de las estudiantes en práctica en el siguiente relato *“en el transcurso de este baile ocurrió que el internet se fue en el jardín, por lo que me sentí un poco ansiosa, pero cuando los niños/as volvieron a conectarse quisieron volver a bailar la canción”* (Sandoval, desarrollo, 2021).

Por otra parte, la creación de material didáctico se trasladaba generalmente a diseñar material digital en diferentes plataformas que así lo permitieran, lo cual tomaba bastante tiempo y en ocasiones este fallaba, siendo así otra carga más para las estudiantes y también para las educadoras guías, lo anterior se expresa en la siguiente cita *“tuve que crear material didáctico digital como ruletas, rompecabezas, y cuando debía pasar esto a un formato diferente se desconfiguraba todo, lo que implicaba un desgaste y tener que volver a realizar todo nuevamente. Al principio fue muy agotador”* (Casallas, 2021).

De esta forma se dificulta mucho la comunicación al ser de manera virtual, ya sea con los apoderados o con las educadoras guías, tal como comenta una estudiante en práctica *“por otro lado, la relación con el equipo educativo, específicamente con la educadora de mi nivel, no fue de cercanía, ya que me costaba bastante comunicarme con ella de manera online, muchas veces no recibía respuestas a mis preguntas o prácticamente debía buscar soluciones por mí sola, por lo que puedo decir que no tuve un apoyo de parte de ella en el transcurso de la práctica, por lo que me sentía ansiosa”* (Riveros, inicio, 2021).

Finalmente, para las educadoras guías también existió una adaptación al contexto y en parte al proceso de acompañamiento a las estudiantes en práctica, expresando que el hecho de conocerse por una pantalla no es lo mismo que de manera presencial, por lo que resultaba difícil generar un lazo como equipo educativo.

4.1.4. Subcategoría “Agobio en las implementaciones y por carga laboral.”

La modalidad de práctica online provocó una sensación de agobio para las estudiantes en formación, puesto que la incertidumbre y la ansiedad generada por el contexto educativo que se desarrolló producto de la pandemia de covid-19 no les permitió realizar implementaciones de manera presencial, lo anterior se ve reflejado en la siguiente cita: “yo por ejemplo tuve que buscar ayuda de un psicólogo, porque llegué a un punto de ansiedad en que tuve que tomar gotas para calmarme” (Casallas, 2021). Además, debido al agobio que generaban las implementaciones ya era una modalidad desconocida para las estudiantes sobre todo en el inicio del proceso de práctica, una compañera comenta: “esta semana comencé con mis implementaciones, debo decir que la comencé bastante ansiosa, ya que no sabía cómo reaccionarían los párvulos a esta. El día lunes fue mi primer día, la educadora dejó que hiciera completamente sola la clase, incluyendo el saludo, sin embargo, ella estaba observando en todo momento” (Riveros, inicio, 2021), es decir, la ansiedad claramente estuvo presente con mayor frecuencia en el inicio del proceso.

De la misma manera el equipo educativo se vio perjudicado por este contexto virtual, en su caso debido a la carga laboral existente, lo que se ve reflejado en el relato de las educadoras guías, quienes comentan: “mi carga laboral como te comento ha aumentado, había días en los que no dormía por la misma ansiedad. Además este año tuvimos que hacer el portafolio, que fue otra carga más muy agobiante, por el poco tiempo con el que contábamos” (Casallas, 2021), de la misma manera, este agobio llevó a las educadoras guías a buscar ayuda psicológica para poder sobrellevar el proceso tal como es relatado a continuación “Cuando me sentí agobiada pedí ayuda psicológica, pues para que lo que yo sintiera no fuera afectar a nivel laboral porque no quería que ello afectara negativamente en mi desempeño y en mi portafolio” (Casallas, 2021).

Por último, es importante mencionar que además de la carga estrictamente laboral que sufrían tanto las educadoras guías como las estudiantes en práctica se sumaba el contexto personal de cada una de ellas, entendiéndose así las responsabilidades de cada una en su hogar, con su familia, hijos/as, etc., expresándose así por una de las estudiantes de la siguiente forma “el contexto externo a la práctica influye mucho en la emocionalidad, ya que tuve algunos problemas personales y preocupaciones familiares durante el desarrollo de la

práctica por lo que a veces mi ánimo o concentración estaba en otros temas” (Hidalgo, desarrollo, 2021).

4.1.5. Subcategoría “Frustración por el contexto”

Desde que partió este contexto de COVID-19 casi todas las prácticas pedagógicas cambiaron de modalidad, por lo que existió un sentimiento de frustración tanto en los practicantes como en el equipo pedagógico, tal como se menciona *“al iniciar mi práctica profesional me encontraba emocionada de partir pero también con cierta **frustración** por el hecho de que sabía que sería difícil estar de manera presencial, más aún cuando me encontraba en el proceso de mi embarazo” (Sandoval, inicio, 2021).* Algo que también fue compartido por otro par el cual menciona sentir *“temores y **desilusión**, pues pensaba que este proceso tan importante dentro del proceso universitario sería de manera presencial” (Hidalgo, inicio, 2021).*

Esto también se veía reflejado en el trabajo colaborativo, ya que como se menciona *“la relación con el equipo educativo, específicamente con la educadora de mi nivel, no fue de cercanía, ya que me costaba bastante comunicarme con ella de manera online, muchas veces no recibía respuestas a mis preguntas o prácticamente debía buscar soluciones por mí sola, por lo que puedo decir que no tuve un apoyo de parte de ella en el transcurso de la práctica, por lo que me sentía ansiosa” (Riveros, inicio, 2021).*

Por otro lado, esta frustración crecía al tener tanta lejanía con las educadoras y no sentir un apoyo por parte de ellas, así como se comenta *“el día miércoles, tocó trabajar ciencias. Este día la educadora me pidió que enviara el link de la clase y al comenzar me di cuenta que no llegaba, por lo que estuve completamente sola realizando la clase, la verdad es que a mi me gusta realizar la clase sola, pero fue un poco difícil, ya que no conozco los nombres de los párvulos por completo, lo cual se me hacía dificultoso, porque muchos se conectaban con el nombre del apoderado” (Riveros, inicio, 2021).* Esta frustración también era compartida por otra educadora, la cual menciona que la virtualidad dificulta significativamente el proceso de práctica tanto para las estudiantes como para ellas como educadoras guías.

Análisis teórico.

Categoría: Incertidumbre y ansiedad por el contexto de pandemia.

Nos damos cuenta que la práctica profesional docente implicó en las estudiantes una serie de emociones y sentimientos producto del contexto en el cual esta se desarrollaría, entre estos se destaca la incertidumbre y la ansiedad por como sucedería o se llevaría a cabo esta práctica, pues no era esperable que fuese de manera 100% online. Es aquí donde por una parte las estudiantes y por otro las educadoras guías manifiestan estrés debido al proceso, el cual puede ser definido en el ámbito educativo (en el caso de las estudiantes en práctica) o laboral como “o un agotamiento emocional ante las condiciones laborales adversas por la que atraviesa” (Castro, 2021, p.9) Entonces, este estrés afecta directamente en el bienestar socioemocional de las estudiantes en formación y las educadoras guías y a la vez como para estas significa este bienestar socioemocional.

Así mismo, comienza a aparecer incertidumbre en las estudiantes en práctica y en las educadoras dado el contexto desconocido al cual dio pie la pandemia, tal como Moreno (2020) menciona:

las directrices acerca de la virtualidad suponen un reto para el quehacer docente, así como un desafío para las instituciones, más aún cuando el docente y sus estudiantes se encuentran familiarizados con un solo modelo educativo, el modelo tradicional de enseñanza-aprendizaje a través de clases magistrales, pues migrar desde este punto al modelo virtual genera sentimientos de angustia, desconfianza e incertidumbre para ambas partes. (p.17).

Por otra parte, la ansiedad se torna un elemento visible dentro del proceso de virtualidad vivido por las estudiantes en formación, ansiedad que conlleva una serie de consecuencias que afectan de manera directa en el diario vivir de estas, la cual según la Asociación Americana de Psiquiatría (2014) se entiende como “el reconocimiento de conductas o manifestaciones de agitación física, mental o emocional ante situaciones específicas o de la vida cotidiana que implican incertidumbre e inestabilidad”.

Así como la ansiedad y la incertidumbre, la falta de apoyo también es un tema preocupante que surge debido al contexto de pandemia, pues finalmente es una situación que genera agobio tanto estudiantil como profesional, obligando así a las docentes o futuras docentes a no solo que lidiar con lo estrictamente profesional, sino que a la vez con “su propio estado anímico, la afectación a sus relaciones sociales, cambios en los hábitos, la salud propia y de los familiares” (Said et al., 2021, p.33). Esto sin duda, incide en la práctica final, reconociendo que es un proceso importante.

Finalmente, cabe mencionar que estos aspectos inciden en el bienestar docente, influyendo en su salud. En este sentido se debe enfatizar que el rol que desarrolla un docente es fundamental, pues “detrás de un gran hombre, detrás de una gran mujer, siempre hay un maestro o una maestra, un docente” (Hue. 2012, p.48). Docente, que necesita concebir y sentirse emocionalmente bien, para así poder desarrollar su rol de manera que repercuta de manera positiva en los estudiantes. Es así como comprendemos que el bienestar socioemocional tal como lo menciona Bisquerra (2008) tiene que ver con cómo una persona (en este caso un docente) juzga favorablemente la calidad global de su vida. Por tanto, el ser sometido a situaciones de incertidumbre, nerviosismo, ansiedad, agobio, etc., afectan de manera directa en el bienestar socioemocional de las estudiantes en formación y las educadoras guías, teniendo así lo anterior una repercusión en el desarrollo de su rol pedagógico.

5.2. Categoría: Reafirmación del sentido de la profesión.

5.2.1. Subcategoría “Retroalimentación positiva”.

Algo fundamental en todo proceso de aprendizaje es la retroalimentación, especialmente en situaciones donde hay desconocimiento. Esta retroalimentación es muy motivante, ya que tal como menciona una estudiante: *“hacer esta cápsula me costó un poco, ya que como lo mencioné anteriormente, era la primera que hacía. Aún así quedé feliz con el video que resultó ya que lo envié al whatsapp del equipo pedagógico y a todas les gustó mucho”* (Sandoval, inicio, 2021). Otra de las ventajas que tiene esta retroalimentación es que genera seguridad de lo que se hace porque tal como es expresado: *“al terminar la clase me sentí relajada, ya que salió bastante bien y la educadora me retroalimenta algunas cosas para mejorar la próxima vez”* (Riveros, inicio, 2021). Esto ayuda a sentirse capaz de lograr el

trabajo que se debe realizar y a disminuir la ansiedad o el nerviosismo debido a que se genera un apoyo por parte de quienes tienen mayor conocimiento.

5.2.2. Subcategoría “Oportunidades de aprendizaje”

En el desarrollo de la práctica profesional online las estudiantes fueron encontrando diversas oportunidades de aprendizaje que en ocasiones fueron brindadas por las educadoras guías, haciendo por tanto sentir partícipe a las estudiantes del proceso que se encontraban viviendo, tal como se menciona a continuación: *“Yamile menciona a Cindy si ella puede encargarse de 6 informes, ella se encargaría de 5 y en ese momento me pregunta si yo podría ayudarlas haciendo 4 fichas a lo que yo obviamente no me negué, estaba muy emocionada puesto que aquel trabajo era algo propio de mi rol profesional y sería una nueva oportunidad de aprendizaje muy enriquecedora en mi práctica profesional”* (Vásquez, inicio, 2021). Lo anterior es fundamental para un proceso de aprendizaje tan importante como lo es la práctica profesional, pues se genera en las estudiantes un sentimiento de confianza en su quehacer profesional y por tanto se sienten partícipes de este proceso.

5.2.3. Subcategoría “Motivación entregada por los niños y niñas”

Durante el proceso de práctica online los párvulos sin lugar a dudas fueron los protagonistas del proceso, haciendo sentir a las estudiantes en práctica que su quehacer para y con ellos estaba rindiendo frutos y por tanto, siendo así una motivación para las mismas, tal como es mencionado en el siguiente relato *“ver sus caras de que lo estaban disfrutando era algo que nos gratificaba, ya que habíamos logrado el objetivo de una experiencia lúdica pese al desafiante contexto virtual”* (Vásquez, desarrollo, 2021). Siendo así muy relevante lo último que se menciona en este relato, pues el contexto virtual fue un desafío tremendo que significa buscar la manera de brindar experiencias coherentes y atingentes a esta realidad, priorizando siempre como estudiantes en formación generar instancias de conversación, es decir, *“en cada periodo se generó una conversación con los niños y niñas, en los cuales ellos libremente expresaban sus opiniones en torno a variados temas, me contaban situaciones personales importantes que ellos han vivido, y así, un ir y venir en un diálogo muy enriquecedor en donde uno de los niños contaba algo, luego otro u otra se acordaba de algo similar y comenzaba a contarlo también y así, teniendo confianza y demostrando que se sienten escuchados tanto por mi como por las educadoras de nivel”* (Hidalgo, desarrollo,

2021). Es así como se puede mencionar que las experiencias de aprendizaje generaban un diálogo permanente entre la educadora en formación y los párvulos, lo cual generaba satisfacción en estas mismas, pues sentían motivación en su quehacer educativo gracias a la reciprocidad entregada por los niños y niñas.

5.2.4. Subcategoría “Apoyo del equipo de trabajo”

En toda la literatura del nivel, se reconoce que el equipo educativo es fundamental para llevar a cabo los procesos educativos dentro del aula, pues la pedagogía se desarrolla en conjunto con otros y por ende, es de suma importancia saber trabajar en equipo en pro de un desarrollo positivo de nuestro quehacer, por tanto el sentir el apoyo del equipo de trabajo transforma de manera positiva el proceso de práctica, tal como es expresado a continuación *“fue fundamental el apoyo entregado por el equipo educativo del nivel, es decir, la educadora Ana y la técnico Laura, pues estaban pendientes en todo momento en caso de que yo necesitara algo”* (Hidalgo, inicio, 2021).

También es importante el acompañamiento del equipo educativo, demostrando estar ahí junto a las estudiantes cumpliendo así su rol activo como educadoras guías, es decir, *“algo que fue fundamental para que las experiencias funcionaran en este proceso fue el acompañamiento que el equipo educativo me daba en cada una de las sesiones, donde la educadora repetía lo que los párvulos respondían y era finalmente quien entre lazaba lo que yo hacía con lo que los niños/as hacían, por lo que me sentía tranquila gracias a este apoyo”* (Sandoval, inicio, 2021).

Esta opinión es igualmente compartida por las educadora guías quienes manifestaban que, pese a la virtualidad y a la manera de llevar a cabo los procesos educativos, continuaban sintiendo el apoyo de su equipo educativo, tal como se menciona a continuación en la siguiente cita *“creo que he sobrellevado de buena manera tanto mi vida personal como mi vida laboral. En cuanto a la carga laboral sentí que fue menor por una parte, ya que al hacer cápsulas educativas no sólo yo las realizaba, si no que todo el equipo educativo, por lo trabajamos de manera colaborativa”* (Ugarte, inicio, 2021).

5.2.5. Subcategoría “Confirmación de la elección de la profesión”

Toda experiencia positiva que se vive dentro del aula y que genera gratificación, es la que finalmente confirma la elección de la profesión. Esto es mencionado por las estudiantes en práctica *“el cariño de cada uno de los niños y niñas con lo que compartí durante estos meses, porque sin su cariño, atención, participación y alegría nada hubiera sido posible, me despido de este proceso feliz, lista para iniciar mi proceso como profesional y sobre todo encantada y enamorada de la hermosa labor que cumple la pedagogía en la vida de todos y todas”* (Hidalgo, finalización, 2021). Sentimiento compartido por otra estudiante la cual menciona *“todo esto, me hizo sentir satisfacción de cierta manera, ya que me dió aún más confianza en mis capacidades como futura profesional”* (Riveros, finalización, 2021). El hecho de ver la participación de los niños/as, sus respuestas y todo lo que se logra en clases genera una satisfacción y por consiguiente una reafirmación de la profesión escogida.

Por otro lado, algo que también genera satisfacción es ver cómo las familias participan y reconocen la labor que se hace en aula, ya que como es expresado *“en cuanto a la relación con las familias, esta al igual que con los párvulos, fue buena, la cual pude evidenciar clase a clase, ya que tenían la libertad de consultar las dudas o a veces mandarme mensajes de manera personal para contarme por qué se habían ausentado a la clase online o si tenían alguna duda de cómo realizar algún trabajo, lo que generaba en mí una sensación de satisfacción en pro de mi quehacer docente”* (Riveros, finalización, 2021). Este tipo de vivencias hizo que al finalizar nuestra práctica nos sintiéramos aún más seguras de nuestra vocación, así como se menciona a continuación *“terminé esta práctica contenta, satisfecha de lo que logré con los párvulos”* (Sandoval, finalización, 2021).

Análisis teórico.

Categoría: Reafirmación del sentido de la profesión.

Reafirmar que queremos continuar por el resto de nuestras vidas ejerciendo una carrera es algo fundamental. En esta oportunidad existieron muchos aspectos de esta práctica profesional que generaron este sentimiento de reafirmación.

Entre estas se encuentra la retroalimentación recibida por parte de las educadoras, las que generan satisfacción y felicidad en cada estudiante, motivándolas a seguir creciendo, ya que tal como lo mencionan algunos autores “Mediante la educación a distancia, se puede realizar el acompañamiento debido y que se valore de manera constructiva las apreciaciones, haciendo énfasis en los puntos positivos y las fortalezas.” (Tenorio, et al. 2021, p. 8) acción que finalmente genera un sentimiento de satisfacción.

Esta retroalimentación también produce en los estudiantes la autocorrección de ciertas prácticas que se deben mejorar, ya que “En la actualidad la retroalimentación formativa ha tomado mayor importancia en el sistema educativo ya que se hace necesario que el docente oriente el proceso de reflexión en un contexto de distanciamiento social, para que de esta manera el estudiante cuestione su aprendizaje y se brinden oportunidades que promuevan el seguimiento y planificación de las competencias que el estudiante debe desarrollar en una modalidad distinta a las demás y esta es la virtualidad.” (Tenorio, et al. 2021, p.13)

Otro de los motivos que reafirma el sentido de la profesión es ese sentir de ser parte de algo. Esto lo evidenció cada una de las practicantes, ya que tuvieron oportunidad de generar mayores aprendizajes al sentirse un integrante más del equipo. Esto es algo fundamental ya que se debe recalcar que el rol de las educadoras guías “no es simplemente presentar hechos o brindar a los estudiantes oportunidades de práctica, sino que deben apoyarlos en la construcción de conocimiento” (Gómez, 2014, p.181). Esta construcción de conocimiento se da trabajando a la par y generando cada vez nuevas oportunidades para que los practicantes se desenvuelvan.

Finalmente, dentro del proceso de práctica el rol del equipo educativo y su apoyo fue fundamental, es aquí donde se destaca la importancia de los equipos educativos dentro de la pedagogía, pues “las o los educadores de párvulos, desarrollan su quehacer con y junto a otros, razón por la cual resulta fundamental la constitución, fortalecimiento y liderazgo de equipo” (MINEDUC, 2018. p.29) lo anterior pensando siempre en los párvulos y en las oportunidades de aprendizaje que se pueden brindar existiendo un trabajo colaborativo entre los miembros del equipo.

VI. REFLEXIONES FINALES.

Al terminar esta memoria de título podemos recoger en este proceso reflexivo varios puntos que nos hacen replantear las ideas que ya teníamos en cuanto a lo importante que es el bienestar socioemocional en el proceso de práctica final. Al mirar nuestra experiencia y la de las educadoras guías, nos damos cuenta de la relevancia del problema y su importancia de considerarlo en el proceso de acompañamiento, aunque se debe reconocer que la pandemia afectó la salud socioemocional de las personas, especialmente en educación.

Frente a nuestra pregunta de investigación sobre: Cómo ha sido la experiencia sobre el bienestar socioemocional de las estudiantes en su práctica profesional y de las educadoras guías en los centros de práctica en contexto de pandemia, queremos recatar nuestras reflexiones a la luz de los análisis realizados de nuestra experiencia y de las educadoras guías y queremos relevar las siguientes ideas.

En estas reflexiones abordaremos la importancia del bienestar emocional para el ejercicio profesional, principalmente el docente. Por otra parte reconoceremos las exigencias que mantiene el rol del profesor, las cuales a nuestra opinión sobrepasan la importancia del bienestar.

Así mismo, algo en lo que queremos reflexionar es en lo fundamental que es el tener un acompañamiento propicio en un proceso de práctica, donde también se den las oportunidades de aprendizaje pertinentes para crecer en este periodo tan relevante como lo es la práctica profesional. Así también, reconocemos que las relaciones personales dentro del aula son fundamentales para generar un ambiente propicio de aprendizaje y por sobre todo un ambiente laboral grato.

Pero estas relaciones positivas no se deben dar sólo entre integrantes del equipo educativo, sino que, queremos enfatizar en la relevancia que también tiene el mantener una relación estrecha con todos, pero principalmente con los párvulos, personas a las cuales debemos conocer, entender y dar herramientas para futuros aprendizajes.

Finalmente, algo en lo que encontramos importante reflexionar es en el rol de la institución formadora de docentes, institución que también debe mantener un

acompañamiento constante a los alumnos en práctica, especialmente en circunstancias como las que vivimos hoy en día, entendiéndose que es mucho más complejo acompañar de manera online, pero que aún así se debe encontrar la manera de hacerlo de la mejor forma posible y que las futuras circunstancias como estas promueven nuevas oportunidades de aprendizaje y acompañamiento.

6.1. Importancia del bienestar socioemocional para el ejercicio profesional.

El concepto de bienestar socioemocional está conformado por dos significantes, lo social y lo emocional. El primero respectivamente hace alusión desde las relaciones del diario vivir con las personas, las condiciones laborales hasta inclusive todo aquello que ocurre a nivel sociedad, que termina incidiendo en cada una de nuestras esferas cotidianas. En este sentido, cobran importancia las vivencias personales como un aspecto relevante para observar y comprender nuestras propias prácticas y el contexto, reconociendo como influye este conjunto en nuestro bienestar socioemocional para el ejercicio profesional.

Si como docentes tenemos un óptimo bienestar socioemocional podremos desempeñarnos de mejor manera, poniendo en práctica por ejemplo las habilidades, actitudes y conocimientos para resolver conflictos, entender las propias emociones y así ser más empáticos con quienes trabajamos a diario y, por tanto, brindar una educación más integral. Sin embargo, lo antes mencionado es un proceso que no es lineal, ni en nuestras vidas, ni en la práctica, pero para llegar a este bienestar es de gran relevancia que se encuentre presente y se potencie tanto en las reflexiones que se hacen a lo largo del proceso formativo de las estudiantes como en el acompañamiento que se les realiza, puesto que dicho bienestar influirá en los aprendizajes de los párvulos.

Por tanto, las personas aprendemos mejor en un estado de bienestar, lo que a su vez nos permite afrontar de mejor manera la adversidad, los desafíos, en sí es un estado que nos favorece el aprendizaje en todo momento, y hablando profesionalmente favorece brindar una educación de mayor calidad. En este caso y centrándonos en la pandemia más allá de los notables efectos de incertidumbre, esta sería vista como un reto para aprender algo nuevo y dar una respuesta adecuada, como por ejemplo preguntarnos ¿qué me puede entregar este contexto? ¿cuál es el sentido de la docencia en este escenario?, ¿qué es lo prioritario en este contexto?

6.2. Exigencias del rol profesional por sobre el bienestar socioemocional.

En el proceso de modernización de la educación, constantemente se van generando mayores exigencias al rol profesional del docente, es decir “La docencia en el mundo actual se define con mayores exigencias a cambio de menos derechos y casi nulos apoyos de instancias que se pongan de lado de los profesionales de la educación para entender y defender sus derechos” (Perez, 2018) donde reconocemos como uno de los derechos básicos su propio bienestar socioemocional.

Dentro de esta experiencia de práctica profesional vimos cómo este bienestar se vio afectado por múltiples factores, entre estos la inseguridad laboral, al creer que en cualquier momento podían perder su trabajo o una disminución salarial. Por otro lado, la sobrecarga laboral, con un aumento del ritmo o las horas de trabajo, donde al ser experiencias desde la casa no se lograba diferenciar qué momentos eran para trabajar o cuáles eran de descanso. Así mismo, otros factores como el tecnoestrés, el aislamiento social debido al teletrabajo y el desgaste profesional que genera un agotamiento altísimo en los docentes, han provocado malestar y por consiguiente un rendimiento inadecuado en su labor. (Blanco, 2021)

Otro de los factores que afectó y en el que más enfatizamos en nuestro proceso de práctica fue el conflicto trabajo-familia/ vida personal, donde la demanda que tienen ambos roles aumentaron en este periodo, por lo que se generó una línea difícil de delimitar, entendiendo que, para las educadoras a cargo, dentro de las horas de trabajo eran madres/esposas/dueñas de hogar y vice-versa.

Estos factores que reconocemos afectan el bienestar socioemocional de los educadores, dado que no son considerados al momento de tener que desempeñarse en el trabajo, debido a que las clases deben seguir sí o sí, los niños/as tienen que seguir aprendiendo, los profesores deben seguir recibiendo un sueldo y el país debe seguir funcionando. En esto, nos damos cuenta la importancia que tenía el que las autoridades ministeriales hubiesen tomado medidas adecuadas para el contexto, para preservar el bienestar de los docentes tanto en la escuela como en las instituciones formadoras.

El problema de esta situación es que está comprobado que el bienestar/malestar de un individuo afecta en su labor profesional, por lo que creemos que dejar de lado estos factores en la educación y seguir generando mayores exigencias a los docentes afecta directamente a los niños/as que tienen a cargo.

El aprender la importancia del bienestar socioemocional debe ser abordado en la formación profesional para contar con herramientas y procesos reflexivos que puedan ayudar a prevenir ciertas situaciones de estrés en el ejercicio profesional, siendo un aspecto relevante en los profesionales de la educación, generando conciencia en ellos, ya que muchos de estos no le dan la suficiente importancia a su bienestar por el hecho de que la sociedad, sumido en un modelo que prioriza el rendimiento tampoco se las da, generando así un círculo vicioso.

6.3 Relevancia del acompañamiento.

El acompañamiento de la educadora guía sin lugar a dudas fue fundamental para llevar a cabo este proceso de práctica, pues finalmente es ella quien entrega a las estudiantes en práctica la confianza y el espacio necesario para que estas lo desarrollen. Entendiendo esto, es aquí donde debemos decir que un acompañamiento positivo, de respeto mutuo y reflexivo es sumamente importante, pues genera así en las docentes en formación un sentimiento de tranquilidad que logra bajar las emociones negativas de un principio, en este sentido podemos afirmar que “la labor que realiza la educadora guía, supervisora o tutora, en el proceso de acompañamiento es fundamental para favorecer en las estudiantes que acompaña, los procesos de reflexión crítica en las acciones que desempeña” (Cacciuttolo, 2017, p.104).

El apoyo de las educadoras guías y tutoras es clave en la formación profesional. Se requiere un apoyo no solo para mirar las prácticas y aportar a la reflexión de nuevos conocimientos, también es importante que se encuentre presente el aspecto socioemocional. Pensamos que este aspecto es relevante para la formación profesional, ya que contribuye en gran medida al desarrollo positivo de un buen proceso laboral y estudiantil, ya que la socioemocionalidad repercute directamente en nuestro bienestar general. Entonces, podemos afirmar que el aspecto socioemocional desencadena así implicancias en los procesos educativos los cuales generan “mayor nivel de compromiso, menos sensación de estrés, mayor grado de dedicación, mayor sentido de ilusión, motivación y satisfacción vital, así

como la experimentación de una sensación de bienestar que posibilita el desarrollo pleno de la labor docente” (Gutierrez, 2019, p.177).

Lo mismo, se debe construir con las educadoras guías para tener un apoyo constante y una persona en quien confiar. En nuestra práctica, igual nos enseñaron a cómo sobrellevar el contexto online y fueron fundamentales para lograr establecer un vínculo con los niños y niñas. Sin embargo, comprendimos por medio de ellas y de sus propias experiencias la importancia del bienestar socioemocional, pues como ya ha sido mencionado este suele dejarse de lado a fin de enfocarse en responder a las responsabilidades pedagógicas que se generan, lo cual es completamente dañino para nuestra salud mental, ya que nos comenzamos a sobre-exigir sin percatarnos que el no tomar en cuenta nuestro autocuidado tiene consecuencias negativas, ya que finalmente puede afectar el proceso de aprendizaje que le estamos brindando a los párvulos. Por lo tanto, el conocer estas situaciones de la voz de las educadoras guías nos ayudó a comprender que debemos prestar atención a nuestro bienestar socioemocional para responder a la vida estudiantil (en el caso de la práctica profesional) y laboral.

Nos damos cuenta también de la importancia de generar una confianza con la educadora guía lo cual en algunas situaciones, por el contexto de virtualidad y pandemia, no se logró, ya que este no permitió generar un vínculo el cual es relevante para el proceso de acompañamiento de la práctica, pues facilita compartir los temores, desafíos, etc. No obstante, a pesar de lo difícil y desconocido del contexto en el cual nos tocó enfrentar nuestro proceso de práctica, se reconoce la importancia del rol que juegan las educadoras guías para entregar a las estudiantes su apoyo y retroalimentación de la práctica.

Finalmente es importante mencionar que gracias a todo lo vivido como estudiantes en este proceso de práctica profesional, se logró repensar nuestro rol como educadoras de párvulos en torno a que en algún momento nos toque ser educadoras guías y de ser así brindaremos a las estudiantes todas las herramientas y apoyo necesario para que así este sea un proceso ameno y positivo para ellas, pues es sumamente relevante no olvidar de dónde venimos que fuimos y cuánto nos costó llegar hasta donde estamos, por tanto debemos ser como nos hubiese gustado que fuesen con nosotras, es decir, “se esa educadora guía que necesitaste cuando fuiste estudiante en práctica profesional”.

6.4. Importancia del vínculo entre educadoras guías, estudiantes y párvulos.

En torno a nuestra investigación y a la importancia del vínculo entre quienes fueron partícipes del proceso de práctica profesional, es decir, educadoras guías, estudiantes y párvulos es importante mencionar que la relevancia de este es fundamental para poder desarrollar un buen proceso de práctica, debido a que, en primer lugar, la educadora guía con la estudiante en formación son quienes imparten una serie de experiencias y oportunidades de aprendizaje a los párvulos.

En este sentido, en la práctica reconocemos que se relevó el bien superior de los niños y niñas. Propiciando un vínculo positivo, de confianza, de apoyo mutuo, en el equipo para entregar a los niños y niñas experiencias de aprendizaje en las cuales ellos serán protagonistas, propiciando un espacio de aprendizaje en el cual se les considere y se les respete sin importar así el contexto. En esto reconocemos que pese a la virtualidad, se logró evidenciar que desde nuestra práctica pedagógica se logró entregar a los niños y niñas diferentes aprendizajes, siendo así esto gran mérito del equipo educativo y el vínculo formado con ellos.

En resumen, el generar un vínculo positivo provoca no solo buenos resultados en las oportunidades de aprendizaje que se le brindan a los párvulos, sino que también afecta de manera directa el bienestar socioemocional del equipo educativo, pues se tiene la sensación de trabajo en equipo, de apoyo, de compromiso, de reflexión y retroalimentación, siendo esto último muy importante, pues al estar sola con los párvulos no hay otra profesional con la cual debatir ideas, experiencias y reflexionar para así mejorar el proceso, lo que no ocurre cuando no se logra generar este vínculo teniendo así implicancias directas en los párvulos y en las profesionales de la educación.

Finalmente, el vínculo con los niños y niñas es uno de los ejes centrales para poder llevar a cabo cualquier proceso educativo, pues finalmente es a ellos y ellas a quienes buscamos enseñarles y brindarles una serie de aprendizajes y no sólo pedagógicos sino que también personales y emocionales, y de no lograr generar un vínculo cercano y de confianza esto no puede concretarse, pues logramos darnos cuenta que la confianza es la base de todo entre las educadoras y los párvulos, pues una vez que estos confían en nosotras y son capaces de compartirnos sus experiencias todo el resto fluye en el camino, pues comienzan a

participar libremente de las oportunidades de aprendizaje, relatan que les sucede e incluso cuentan sus experiencias más personales que los pueden estar aquejando, por tanto el vínculo entre educadora de párvulos y niños y niñas es uno de los más importantes en esta profesión, pues es a ellos a quienes nos debemos como profesionales educativas y el poder hacerles entender o demostrarles que somos una persona de confianza puede generar un cambio significativo tanto en lo personal como en lo educativo de ese niño o niña.

6.5. Oportunidad de aprendizaje para la educadora en formación en contextos complejos.

En cuanto a las oportunidades de aprendizaje que se presentan en contextos complejos para las Educadoras en formación estas suelen ser mayores en este tipo de instancia, ya que el enfrentarse a una situación nueva genera que se creen o busquen diferentes estrategias para abordar esta misma, siendo conscientes que no por ser una situación diferente a lo común o a lo que se espera debemos dejarla de lado, sino más bien comprender que dentro de nuestra labor educativa habrán muchas oportunidades en las cuales nos enfrentaremos a contextos complejos y como profesionales educativas con vocación debemos saber sobrellevar estos en pro del bienestar educativo de los niños y niñas, teniendo así como resultados para nosotras como pedagogas más y mejores aprendizajes. Esto nos permiten ampliar nuestras experiencias docentes demostrando así a nosotras mismas que somos capaces de diversas adversidades y por tanto generar un sentimiento de confianza en nosotras mismas que finalmente conlleva de una u otra forma a sentirnos bien socioemocionalmente pues al final del camino y por muy cuesta arriba que haya estado este podemos decir con convicción que lo logramos.

Todo esto no fue pensado al principio del proceso, ya que los sentimientos que surgieron en un inicio fueron de miedo, inseguridad, ansiedad, frustración, estrés, etc., convenciéndonos en ocasiones que no seríamos capaces de culminar el proceso de práctica profesional con éxito, pues era un contexto nuevo y complejo con el cual no teníamos mayores experiencias previas, generando así todo esto consecuencias negativas para nuestro bienestar socioemocional comunicando todo lo anterior a las tutoras UMCE las cuales nos demostraban la confianza que tenían en nosotras generando así esto que poco a poco ese sentimiento lo fuéramos comprendiendo nosotras mismas llegando así a la conclusión que este desafío sería finalmente una gran nueva y desconocida posibilidad de aprendizaje.

En el proceso Self Study nos dimos cuenta de la importancia de las narrativas docentes de mirar y reflexionar desde nuestra propia experiencia. Además de tener el espacio de reflexionar y tensionar los hallazgos de la investigación con el rol de amiga crítica, ya que, nos permite así salir de la “queja” y mirar nuestra práctica y bienestar socioemocional, comprendiendo la incidencia del contexto y reconociendo aquellos aspectos positivos que fueron relevantes para reafirmar nuestra opción personal.

6.6. El rol de la Institución formadora de docentes.

Al momento de pensar en torno al rol de la institución formadora de docentes consideramos que este debe ser de un acompañamiento constante en aspectos como el bienestar socioemocional y el uso y/o capacitación de las tics, considerando el contexto en el que nos enfrentamos que era totalmente virtual.

Por otra parte, la universidad como institución formadora de docentes acierta en generar procesos de práctica desde el principio de la carrera, pues así permite a las estudiantes conocer de manera directa el futuro rol que desempeñarán. Siendo así en esto sumamente importante el acompañamiento por parte de las docentes UMCE, pues son quienes guían a las educadoras en formación en todo este proceso. Acompañamiento que por lo demás se relaciona de manera directa con el bienestar socioemocional de las estudiantes ya que estas se sienten acompañadas, apoyadas y respaldadas desencadenando una sensación de trabajo en comunidad que incide en la percepción de las estudiantes sobre su proceso de práctica.

En resumen, la formación práctica es una parte fundamental del proceso estudiantil de los docentes, ya que estas preparan a los estudiantes para la vida laboral en la cual deberán ejercer en base a todo lo aprendido en los años de estudio, es por esto que “la literatura internacional indica que mejores experiencias prácticas y de contacto con las escuelas durante la formación pueden adelantar el aprendizaje profesional” (Gorichon, 2015, p. 2).

6.7. Limitaciones y proyecciones.

En lo que respecta a las limitaciones de la investigación una de ellas fue que la problemática que en un principio habíamos decidido investigar debió ser reformulada puesto que el contexto y las posibilidades que entregaba este para el desarrollo de la práctica profesional no permitieron investigar de manera certera el problema de investigación propuesto inicialmente.

En cuanto a nuestras proyecciones, creemos que se debe profundizar en la formación de las tutoras y profesoras guías para que puedan integrar este aspecto en el acompañamiento de las estudiantes. También se debe incorporar no sólo como asignatura en la trayectoria de la formación profesional, sino también que tenga un espacio en las reflexiones como un componente relevante que la pandemia evidenció y que se requiere mejorar.

Otra de las proyecciones que podemos destacar es que se hace necesario reconocer y enseñar acerca del bienestar socioemocional específicamente en la educación, reconociendo cuál es su importancia y cómo afecta este bienestar en el ejercicio de la profesión. Por otro lado, queremos ir más allá y se hace importante destacar que este bienestar no sólo debe estar entre los educadores, sino que también debe ser enseñado a los niños/as, quienes también requieren estar bien en el ámbito socioemocional, para desempeñarse de manera óptima en la escolaridad.

Por otro lado, recalcamos la importancia de primeramente generar esta conciencia del bienestar socioemocional en las estudiantes en práctica, reconociendo cómo afecta este en su proceso de aprendizaje y también lo necesario que se hace el darles un buen acompañamiento en este periodo, con el fin de hacerles sentir siempre seguras, acompañadas y acogidas, ya que son ellas quienes también serán evaluadas por su desempeño.

Estos aspectos mencionados, deben ser abordados en los procesos de investigación educativa, para así enfrentar las necesidades que emergen y que van a continuar surgiendo frente a las distintas problemáticas presentes como la violencia, el rezago escolar, entre otros; temáticas que han emergido post pandemia.

Anexos.

Nº1: Entrevista semiestructurada.

I.Datos personales

- 1.Nombre:
- 2.Años de ejercicio
- 3.Institución Formadora

II.Aspectos Laborales

- 4.Años de trabajo en el centro educativo
- 5.Tipo de contrato
- 3.Dependencias del centro educativo al que pertenece
- 4.Responsabilidades que desempeña dentro de su cargo
- 5.En el contexto de pandemia qué tipo de modalidad para realizar clases usaron
- 6.Tipo de plataforma utilizada para realizar clases durante el año 2020 y 2021

III.Contexto pandemia y trabajo

- 7.¿Cómo ha vivido el desarrollo de su docencia en el contexto de la pandemia?
- 8.En lo emocional cómo ha sentido este contexto de pandemia? (personal y laboral)
- 9.¿Cómo sobrelleva su vida personal y su vida profesional en este contexto?
- 10.¿Cómo ha sentido su carga laboral?
- 11.¿Qué adaptaciones ha tenido que realizar en su trabajo?
- 12.¿Cómo se ha sentido con esta adaptación?
- 13.¿Cómo es el clima laboral en el que se encuentra inserto/a? ¿ha influido el contexto de pandemia en el clima laboral?

IV.Percepción del bienestar socioemocional

- 14.¿Cómo percibe su bienestar socioemocional en el trabajo educativo en el contexto de pandemia?

15.¿Cree que afecta este bienestar socioemocional en su labor educativa? ¿de qué manera?

V.Acompañamiento de la práctica

16.¿Cómo ha sido el proceso de acompañamiento con las estudiantes en práctica en este contexto de pandemia?

17.¿Qué aspectos han favorecido o dificultado el acompañamiento en este contexto?

18.¿Cómo ha logrado realizar retroalimentaciones a la docente en formación y cómo lo ha recibido la estudiante en este contexto?

19.En el proceso de acompañamiento de práctica que usted ha realizado ¿cómo ha considerado el bienestar socioemocional de las estudiantes y el de usted?

Referencias bibliográficas

- Almonacid, A., Vargas, R., Mondaca, J., & Sepúlveda, S. (2021). Prácticas profesionales en tiempos de pandemia Covid-19: Desafíos para la formación inicial en profesorado de Educación Física. Universidad Católica del Maule. Chile.
- Bernal, A., & Donoso, M. (2016). Engagement y bienestar en el profesorado universitario. Hacia la delimitación de indicadores evaluativos.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. Revista de investigación educativa.
- Blanco, D (2021). Bienestar psicológico de los y las trabajadoras y riesgos psicosociales derivados de la pandemia. Colegio oficial de la psicología de Madrid. Madrid, España.
- Bravo, N., Mansilla, J., & Véliz, A. (2020). Teletrabajo y agobio laboral del profesorado en tiempos de COVID-19.
- Cacciuttolo, C. (2017). Las prácticas en la construcción de la educadora de párvulos un estudio desde los significados de los actores de un proceso de acompañamiento basada en la reflexión. Granada, España.
- Cascante, N., & Villanueva, L. (2020). Formación docente en didáctica universitaria en la pandemia: entre la reflexión pedagógica y la instrumentalización. InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior.
- Casares, E. (2007). La Comunicación en la Organización; la Retroalimentación como Fuente de Satisfacción. Razón y Palabra. Universidad de los Hemisferios. Quito, Ecuador.
- Castro, R. (2021) El estrés laboral, la educación virtual y el desempeño docente en Instituciones educativas de Lima Metropolitana, 2021. Lima, Perú.
- Cornejo, R. (2020). La educación emocional: paradojas, peligros y oportunidades. Revista Saberes Educativos. Chile.

- Cortés, I., & Hirmas, C. (2014). Vinculación entre el sistema universitario y el sistema escolar.
- Clavijo, A. (2016). El auto estudio como enfoque de investigación en la formación docente. *Revista Colombiana de Lingüística Aplicada* , 18 (2), 9-10.
- Colegio Alejandro Flores (2020). Proyecto Educativo Institucional. Santiago, Chile.
- Davini, M. (2015). La formación en la práctica docente. *Voces de la educación*.
- De Vincenzi, A (2020). Del aula presencial al aula virtual universitaria en contexto de pandemia de Covid-19. Avances de una experiencia universitaria en carreras presenciales adaptadas a la modalidad virtual. Universidad Abierta Interamericana.
- Diaz, C. (2007). Narrativas docentes y experiencias escolares significativas: relatando el sentido de ser maestro. *Revista Científica Guillermo de Ockham*. Universidad de San Buenaventura. Cali, Colombia.
- Dos Santos, M., Scorsolini-Comin, F., & Barcellos, R. (2020). Ser docente en el contexto de la pandemia de COVID-19: reflexiones sobre la salud mental. Granada: S.I.
- Dussel, I. (2020). La formación docente y los desafíos de la pandemia. *Revista Científica EFI*.
- Figuroa, I. (2016). Rol mediador de aprendizajes en Educación Parvularia: procesos de apropiación en el contexto de una propuesta formativa en experiencia de aprendizaje mediado. Centro de Desarrollo Cognitivo, Facultad de Educación, Universidad Diego Portales. Chile.
- Filmus, D. (2003). Narrativa docente, prácticas escolares y reconstrucción de la memoria pedagógica. Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo. Argentina.
- Folgueiras, P. (2016). La entrevista.

- García, M. (1989). Las prácticas docentes en el modelo formativo de los futuros profesores del preescolar. *Revista Universitaria de Formación del Profesorado*.
- García, J., Fernández, E., Rodríguez, D., & Tornero, I. (2013). Necesidades formativas en competencias socioemocional en el cuerpo docente. *Revista de Educación, Motricidad e Investigación*.
- Gomez, N., Muñoz, B., Silva, C., & otros. (2014). Creencias y oportunidades de aprendizaje en la práctica educativa en contextos de pobreza. México.
- Gorichon, S., Ruffinelli, A., Pardo, A., & Cisternas, T. (2015). Relaciones entre Formación Inicial e Iniciación profesional de los docentes. Principios y desafíos para la formación práctica. Facultad de Educación, Universidad Alberto Hurtado. Santiago, Chile.
- Gutierrez, A., & Buitrago, S. (2019). Las habilidades socioemocionales en los docentes: Herramientas de paz en la escuela.
- Hue, C. (2012). Bienestar docente y pensamiento emocional. Zaragoza, España.
- Jiménez, C., Martínez, Y., Rodríguez, N., & Padilla, G. (2014). Aprender a hacer: la importancia de las prácticas profesionales docentes. *Educere*, 18 (61), 429-438.
- Johnson, M., Saletti-Cuesta, & Tumas, N. (2020). Emociones, preocupaciones y reflexiones frente a la pandemia del COVID-19 en Argentina. Argentina: S.I.
- Martínez, M., & Muñoz, G. (2015). Construcción de imaginarios de la infancia y formación de educadoras de párvulos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (1), pp.343- 355.
- Martínez, V. (2013). Paradigmas de investigación: manual multimedia para el desarrollo de trabajos de investigación. Una visión desde la epistemología dialéctico crítica.
- MINEDUC. (2012). Estándares Orientadores Para Carreras de Educación Parvularia. CPEIP. Santiago, Chile.

- MINEDUC. (2019). Marco Para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia. Santiago, Chile.
- Moreno, S. (2020). La innovación educativa en los tiempos de coronavirus. Cali, Colombia.
- Pérez, M. (2018). Nuevo rol docente ante nuevas exigencias institucionales. Revista Educarnos.
- Pizarro, P., & Espinoza, V. (2016). ¿Calidad en la Formación Inicial Docente? Análisis de los nuevos estándares de la educación de párvulos en Chile. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 55 (1), 152-167.
- Quezada, M., Castro, M., Oliva, J., Gallo, C., & Quezada, G. (2020). Características del docente virtual: Retos de la universidad peruana en el contexto de una pandemia. *Revista Inclusiones. Volumen 7*, pp.119-136.
- Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação*, 31 (1),11-22.
- Robinson, M., Tejada, J., & Blanch, S. (2018). ¿Cómo construyen su identidad las educadoras de párvulos principiantes? Una mirada desde diferentes realidades educativas. *Perspectiva Educacional*.
- Romero, M., & Tenorio, S. (2021). La Educación en tiempos de confinamiento: Perspectivas de lo Pedagógico. Santiago, Chile: Fondo Editorial UMCE-Ariadna Ediciones.
- Rocha, R., & Fuentes, I. (2020). En tiempos de pandemia, una reflexión sobre dinámicas universitarias y la idolatría por las evidencias. Capítulo I, pp.103-133.
- Russell, T. (2014). La práctica en la formación de profesores: tensiones y posibilidades en la experiencia de aprender a enseñar. Queen's University, Canadá.
- Said, H., Mercano, B., & Garzón, R. (2021). Ansiedad académica en docentes y covid 19. México.

- Salazar, E., & Tobón, S. (2018). Análisis documental del proceso de formación docente acorde con la sociedad del conocimiento. *Revista Espacios*, Vol.39 (Número 53).
- Sanchez, J. (2013). Paradigmas de investigación educativa: de las leyes subyacentes a la modernidad reflexiva. *Entelequia Revista Interdisciplinar*.
- Solís, M., Nuñez, C., Contreras, I., Rittershausen, S., Montecinos, C., & Walker, H. (2011). Condiciones de la formación práctica de los futuros profesores. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 37(1), 127-147.
- Tenorio, J., Vargas, S., Vinelli, V. (2021). La importancia de la retroalimentación formativa como herramienta para apoyar la educación a distancia. Lima, Perú.
- Tonon, G. (2009). La entrevista semi-estructurada como técnica de investigación.
- Uvalle, M. (2020). El bienestar socioemocional de los docentes. *Revista Atenas*, Vol.3 (Número 51).
- Zurita, F. (2021). Políticas educacionales escolares durante la pandemia COVID-19: el caso de Chile. Capítulo I, pp.17-38.