

Una actividad de reflexión entre educadoras de párvulo¹ A reflection activity among preschool educators Uma atividade de reflexão entre educadores pré-escolares

Jaime Fauré Niñoles. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6644-3339>¹

Jorge Chávez. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7603-4766>²

Pilar Diez Yensen. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5588-2720>³

Daniela Arcas Portella⁴

Jesús Almuna Fernández⁵

Claudia Méndez Alarcón⁶

¹ Universidad Andrés Bello, Chile. Contacto: jaime.faure@unab.cl

² Universidad Andrés Bello, Chile. Contacto: jorge.chavez@unab.cl

³ Servicio Local de Educación Pública Barrancas, Chile. Contacto: pilar.diez@barrancas.edupub.cl

⁴ Universidad de las Américas, Chile. Contacto: daniela.arcas.p@gmail.com

⁵ Universidad Andrés Bello, Chile. Contacto: jesusalmunafernandez@gmail.com

⁶ Contacto: claudiamyrna@gmail.com

Resumen

La crisis sanitaria, económica y social provocada por la covid-19 ha obligado a muchas educadoras de párvulo y directoras de jardines infantiles a definir y redefinir una y otra vez los límites de sus identidades profesionales. Sin embargo, hasta la fecha no existen suficientes evidencias sobre cómo deben articularse las actividades reflexivas que buscan ayudar a estas profesionales a negociar sus identidades, especialmente en contextos virtuales. Tampoco contamos con ejemplos que nos muestren el despliegue de este tipo de actividades en la práctica. Por estos motivos, en este artículo analizamos el diseño y la puesta en marcha de una actividad de formación dirigida a un grupo amplio de educadoras de párvulo y directoras de jardines infantiles adscritas a un servicio local de educación pública (en adelante, SLEP) en Chile. Esta actividad tuvo como objetivo desarrollar una actividad reflexiva de tal forma que efectivamente promoviese la construcción y la reconstrucción de las experiencias subjetivas de aprendizaje de las participantes, cuestión clave para que pudiesen negociar y renegociar sus identidades profesionales. Nuestro análisis nos permite concluir que este tipo de actividades deben contar con una serie de características para ser útiles y, al mismo tiempo, que existen una serie de aspectos clave que hay que tener en cuenta para valorar de manera adecuada la calidad de los procesos reflexivos. Esta información es clave para promover la negociación de la identidad profesional de las educadoras de párvulo y de las directoras de jardines infantiles.

Palabras clave: reflexión, experiencia subjetiva de aprendizaje, identidad profesional, educadoras de párvulo.

Summary

The health, economic and social crisis caused by COVID-19 has forced many preschool educators and kindergarten directors to define and redefine the limits of their professional identities repeatedly. However, to date there is not enough evidence on how reflective activities that seek to help these professionals to negotiate their identities should be articulated, especially in virtual contexts. Nor do we have examples that show us the deployment of this type of activities in

¹ Artículo aprobado por el equipo editor: Carolina Cabrera y Nancy Peré. Contribución de autoría: Los seis autores participaron por igual en la elaboración del artículo.

practice. For these reasons, in this article we analyze the design and implementation of a training activity aimed at a broad group of preschool educators and kindergarten directors assigned to a local public education service (hereinafter, SLEP) in Chile. The objective of this activity was to develop a reflective activity in such a way that it effectively promoted the construction and reconstruction of the participants' subjective learning experiences, a key issue for them to be able to negotiate and renegotiate their professional identities. Our analysis allows us to conclude that these types of activities must have a series of characteristics to be useful and, at the same time, that there are a series of key aspects that must be considered to adequately assess the quality of the reflective processes. This information is key to promoting the negotiation of the professional identity of preschool educators and kindergarten directors.

Keywords: reflection, subjective learning experience, professional identity, kindergarten educators.

Resumo

A crise de saúde, econômica e social causada pelo COVID-19 forçou muitos educadores de pré-escola e diretores de jardim de infância a definir e redefinir os limites de suas identidades profissionais continuamente. No entanto, até o momento não há evidências suficientes de como devem ser articuladas atividades reflexivas que buscam auxiliar esses profissionais na negociação de suas identidades, principalmente em contextos virtuais. Também não temos exemplos que nos mostrem a implantação desse tipo de atividade na prática. Por essas razões, neste artigo analisamos o desenho e a implementação de uma atividade de formação dirigida a um amplo grupo de educadores pré-escolares e diretores de jardins de infância lotados em um serviço público de educação local (doravante, SLEP) no Chile. O objetivo desta atividade foi desenvolver uma atividade reflexiva de forma a promover efetivamente a construção e reconstrução das experiências subjetivas de aprendizagem dos participantes, questão fundamental para que possam negociar e renegociar a sua identidade profissional. A nossa análise permite-nos concluir que estes tipos de atividades devem ter uma série de características para serem úteis e, ao mesmo tempo, que há uma série de aspectos fundamentais que devem ser tidos em consideração para avaliar adequadamente a qualidade dos processos reflexivos. Essas informações são fundamentais para promover a negociação da identidade profissional de educadores pré-escolares e diretores de creches.

Palavras-chave: reflexão, experiência de aprendizagem subjetiva, identidade profissional, educadores de jardim de infância.

Fecha recibido: 01/11/21

Fecha aceptado: 08/09/22

Introducción

Antes de la aparición y masificación de la covid-19, la mayoría de las personas que trabajamos en el ámbito educativo ya teníamos que enfrentar múltiples y diversos desafíos profesionales (Fandiño, 2012; Flores, 2015). Sin embargo, la crisis sanitaria, económica y social provocada por la covid-19 complejizó estos desafíos y provocó la emergencia de otros nuevos. Entre otras cosas, hemos tenido que empezar a lidiar con una mayor fricción emocional, con más conflictos laborales, con el desgaste provocado por las excesivas —pero necesarias— precauciones sanitarias, con un mayor grado de inseguridad laboral, con la imposibilidad de proyectar nuestra carrera profesional hacia el futuro y con la profundización del desbalance entre el trabajo y la familia (Gigli y Trentini, 2021).

En el caso particular de las educadoras de párvulo y las directoras de jardines infantiles, quizás el desafío más relevante que han afrontado es la necesidad de definir y redefinir una y otra vez los límites de su rol para dar una respuesta lo más satisfactoria posible a la situación particular de confinamiento y virtualización que viven tanto los alumnos y sus familias como ellas mismas (Dayal y Tiko, 2020; Muhdi y Yuliejantiningsih, 2020). En otras palabras, ante los múltiples y

diversos problemas que emergen en sus actividades profesionales —e.g. dificultades técnicas para participar en actividades virtuales, aumento del ausentismo, pérdida del contacto con el alumnado y sus familias—, han tenido que empezar a ajustar cada vez con más frecuencia su identidad profesional de manera despersonalizada y aislada (Flores y Swennen, 2020). El problema de negociar con frecuencia la identidad profesional de esta manera es que puede provocar un elevado desgaste emocional y, al mismo tiempo, demanda a quien negocia ser capaz de disociarse para apreciar y superar las contradicciones entre las propias formas de ser y actuar (Chen et al., 2020).

Desde nuestro punto de vista, anclado en la psicología de la educación constructivista de orientación histórico-cultural (Coll et al., 2017; Rosa y Valsiner, 2018), una de las mejores estrategias para evitar que la frecuente negociación de la identidad profesional que deben llevar a cabo las educadoras de párvulo y las directoras de jardines infantiles provoque estos problemas es la puesta en marcha de actividades colaborativas y sistemáticas de reflexión que se centren en la construcción y reconstrucción de experiencias subjetivas de aprendizaje (Coll, 2018; Engel et al., 2019). En efecto, este tipo de actividades le permitirían a cada educadora de párvulo o directora de jardín infantil contar con espacios para negociar y desenmarañar con otras personas las emociones vividas, por una parte (Fleer, 2013), y reconocer e identificar las contradicciones entre sus propias formas de ser y actuar con ayuda de los demás, por otra (Tateo, 2019). Dicho de otra manera, le permitiría a cada una ajustar, mediante mecanismos colectivos, su propia identidad profesional.

Desafortunadamente, hasta la fecha no existen suficientes evidencias disponibles de cómo deben articularse estas actividades colaborativas de reflexión entre educadoras de párvulo y directoras de jardines infantiles en entornos virtuales. Tampoco contamos con ejemplos que nos muestren el despliegue de este tipo de actividades en la práctica ni sabemos cómo articularlas con el trabajo que se lleva a cabo día a día en los jardines infantiles y escuelas chilenas.

Por todos estos motivos, hemos querido analizar una actividad de formación dirigida a un grupo amplio de educadoras de párvulo y directoras de jardines infantiles adscritas a un servicio local de educación pública (en adelante, SLEP) en Chile. En el escenario actual, actividades como esta son fundamentales porque no parece existir una única solución a los problemas que ha supuesto la aparición y masificación de la covid-19 (Pardo et al., 2021). Por lo tanto, la actividad de formación que llevamos a cabo, que se centró principalmente en que las educadoras de párvulo reflexionaran sobre aquellas experiencias de aprendizaje que les permitieran negociar y renegociar sus identidades profesionales (Chávez et al. 2021), puede convertirse en un ejemplo útil para seguir avanzando en la búsqueda de soluciones locales más ajustadas a la contingencia sanitaria.

Marco conceptual: las prácticas reflexivas, los procesos reflexivos, las experiencias subjetivas de aprendizaje y la identidad profesional

A pesar de la importancia que se le atribuye comúnmente a la reflexión en el mundo educativo, no existen respuestas concluyentes sobre qué es la reflexión, cómo se lleva a cabo o cuáles son sus resultados (Beauchamp, 2015). Más aún, la palabra *reflexión* se suele utilizar de diferentes maneras, algunas incluso muy diferentes entre sí. Por este motivo, en este trabajo hemos pensado que sería útil distinguir entre la *reflexión como práctica* y la *reflexión como proceso*.

Por una parte, quienes definen la reflexión como una práctica (e. g. Salinas et al., 2019) centran su atención en los contextos de actividad en los que ocurre la reflexión. Dicho de otra manera, se preocupan por las acciones que las personas llevan a cabo cuando interactúan con otros con el fin de reflexionar. Definida de esta manera, la reflexión no es más que un resultado, el fruto de una serie de acciones orquestadas, con frecuencia entre varias personas, ancladas en una situación determinada social, cultural e históricamente (Méndez y Colomina, 2020; Rosa y Valsiner, 2018).

Por otra parte, la reflexión como un proceso suele ser entendida como un tipo especial de pensamiento que las personas llevan a cabo para dotar de coherencia algo que, en principio, no la tenía (e. g. Clarà, 2014). Quienes definen la noción de reflexión de esta manera suelen asumir que

no es una actividad sino un proceso individual que puede darse en cualquier tipo de situación. Además, suelen focalizarse en identificar cuáles son las etapas o fases por las que pasa el pensamiento durante la reflexión. Probablemente, uno de los ejemplos más conocidos al respecto sea la línea de investigación desarrollada por Korthagen y su equipo (Körkkö, 2021; Korthagen y Vasalos, 2005).

Desde la perspectiva en la que se sustenta nuestro trabajo, la reflexión como práctica —o, lo que es lo mismo, la *práctica reflexiva*— efectivamente es un tipo de actividad en la que una o varias personas participan con la intención de desplegar la reflexión como proceso —o *proceso reflexivo*—. Sin embargo, no podríamos limitar el proceso reflexivo a un tipo especial de pensamiento. Más bien, desde nuestra perspectiva, el proceso reflexivo sería el nombre que podría recibir la acción de construir y reconstruir significados sobre las propias vivencias que las personas llevamos a cabo a través del uso del lenguaje cuando participamos en una o varias actividades. Esta definición nos parece más apropiada por dos motivos. El primero es que pone de manifiesto que cuando una persona reflexiona no moviliza únicamente su pensamiento, sino la totalidad de su sistema psicológico, es decir, moviliza múltiples procesos afectivos, motivacionales, memorísticos, atencionales y volitivos a la vez (Zavershneva y Van der Veer, 2018). El segundo es que también pone de manifiesto que la reflexión no es un proceso individual que ocurre en la mente de las personas. Por el contrario, es un proceso profundamente sociocultural e histórico anclado en las características de los contextos de actividad en los que se despliega. Más concretamente, la reflexión es un proceso anclado en la naturaleza y en las características de los artefactos culturales que la materializan en forma de significados (para una explicación más detallada de la idea de artefacto cultural, ver Cole, 1999).

Con esta distinción como telón de fondo, proponemos que los procesos reflexivos suponen la negociación y renegociación de la identidad profesional. Desde nuestra perspectiva, la identidad profesional puede ser descrita como un arsenal específico de artefactos culturales cargados de significados que cada persona construye con el propósito de reconocerse a sí misma y de ser reconocida por los demás como un determinado tipo de profesor o profesora (Sachs, 2005). La construcción y reconstrucción de estos significados ocurriría como consecuencia de los procesos de internalización y externalización (Vygotsky, 1978). A medida que una persona actúa en diversos contextos de actividad, iría accediendo a los artefactos culturales disponibles e iría dominando progresivamente su uso. Este dominio progresivo permitiría a cada persona internalizar los significados que los demás les atribuyen a los artefactos culturales que se utilizan durante las interacciones, y poco a poco volverse capaz de externalizarlos por sí misma. La dinámica de internalización y externalización explicaría cómo los significados se van transformando o, lo que es lo mismo, negociando durante las interacciones que se entablan con otros.

En realidad, proponemos que el proceso reflexivo contribuye a la construcción y negociación de la identidad profesional cuando se focaliza especialmente en las experiencias subjetivas de aprendizaje (Chávez et al., 2021). Las experiencias subjetivas de aprendizaje pueden ser definidas como construcciones discursivas —enunciaciones— que las personas formulan con la intención de narrar las situaciones en las que reconocen que han aprendido algo sobre sí mismas y/o sobre el mundo (Engel et al., 2019). Al reflexionar sobre estas experiencias, es decir, al narrarlas una y otra vez, apoyadas por las estrategias discursivas —o, lo que es lo mismo, recursos discursivos— (Coll y Onrubia, 2001) que despliegan otros, las personas se volverían cada vez más conscientes y capaces de interpretar los múltiples aspectos de una determinada situación. Esto es lógico si se tiene en cuenta la naturaleza misma de las experiencias, en las que convergen tanto las características objetivas de la actividad —qué se hace, con quiénes se hace, en qué lugar y momento se hace, cómo se hace, etc.— como las características personales de quien construye y reconstruye —el posicionamiento que se asume en la situación, la propia biografía, múltiples hábitos personales, etc.— (Fleer et al., 2017). En definitiva, a medida que las personas consiguen desplegar con regularidad procesos reflexivos sobre sus experiencias subjetivas de aprendizaje se van haciendo más y más hábiles para desarrollar unos significados cada vez más ricos y diversos sobre el mundo que las rodea y, al mismo tiempo, sobre sí mismas y sobre sí mismas como profesionales. En otras

palabras, el proceso reflexivo es fundamental para la construcción y negociación de la identidad profesional.

Vale la pena aclarar que construir y negociar la identidad profesional significa, en última instancia, compararla con su historia, con su proyección particular hacia el futuro y, al mismo tiempo, con un ideal social, cultural e histórico específico (Michea y Nuñez, 2021). Esta comparación supone que una o varias experiencias subjetivas de aprendizaje vividas a todo lo largo y ancho de la trayectoria formativa, y sus respectivas construcciones discursivas, colisionan en un mismo espacio semiótico con otras construcciones que definen las formas de ser y actuar permitidas y valoradas social, cultural e históricamente. Gracias a esta comparación, la identidad profesional de cada persona puede ir cambiando con el paso del tiempo.

En síntesis, la participación en prácticas reflexivas que promuevan procesos reflexivos sobre las experiencias subjetivas de aprendizaje permitiría que las personas se vuelvan cada vez más capaces de negociar una y otra vez los significados con los que se caracterizan como profesionales y que definen cómo se desenvuelven en cada situación, acercándolas o alejándolas del ideal y habilitándolas —o no— a actuar sobre su práctica.

Contexto y participantes de la experiencia

En Chile, los SLEP existen formalmente desde 2017, si bien los primeros no comenzaron a funcionar sino hasta marzo de 2018. Los SLEP fueron creados con la misión de desmunicipalizar el sistema preescolar y escolar público del país. Efectivamente, hasta entonces la gestión de los establecimientos educativos recaía sobre municipios que, lamentablemente, habían mostrado a lo largo de los años una escasa capacidad para asumir la tarea de gestionar las escuelas e institutos y, al mismo tiempo, habían sido dirigidos por autoridades que solían influir frecuentemente en asuntos que iban más allá de sus competencias (Flores, 2020).

El SLEP con el que colaboramos tiene la misión de fortalecer el trabajo de 54 establecimientos educacionales y 23 jardines infantiles. Más concretamente, trabaja con aproximadamente 23.000 estudiantes de nivel parvulario, básico, medio y de educación de adultos.

A mediados del año 2021, decidimos diseñar y poner en marcha una actividad de formación para educadoras de párvulo y directoras de jardines infantiles adscritas a este SLEP. Nuestra decisión se fundamentó en múltiples diagnósticos que las profesionales y los profesionales del SLEP habían conducido sobre el desarrollo profesional del profesorado. Por este motivo, la actividad debía promover la negociación y renegociación de la identidad profesional de las participantes mediante procesos reflexivos centrados en sus propias experiencias subjetivas de aprendizaje.

La actividad se llevó a cabo en dos jornadas de tres horas de duración cada una. Entre la primera y la segunda jornada hubo una semana de diferencia. En ambas sesiones se utilizó la plataforma Zoom para congregar a las participantes y al equipo de investigadores e investigadoras. En total, participaron 92 profesionales mujeres adscritas a los territorios del SLEP, una coordinadora del SLEP y tres investigadores e investigadoras de nuestro equipo.

Las sesiones fueron grabadas en formato audiovisual y luego fueron transcritas por el equipo de investigadores e investigadoras. Nuestra intención fue sistematizar la actividad en su totalidad (Bermúdez, 2018; Jiménez y Valenciano, 2018; Rodríguez, 2019). Posteriormente, analizamos la información obtenida mediante una combinación ad hoc de análisis de discurso y análisis de contenido. En primer lugar, por medio del análisis de discurso (Ferrero et al., 2022) se indagó en las construcciones discursivas que operaron como recursos discursivos y que, como tales, fueron utilizadas por los investigadores e investigadoras con la intención de estimular las experiencias subjetivas de aprendizaje de las participantes. Al mismo tiempo, exploramos las construcciones discursivas que las participantes utilizaron para articular cada una de sus experiencias. En segundo lugar, mediante el análisis de contenido (Drisko y Maschi, 2016) quisimos examinar otros aspectos clave, más generales, de la actividad de formación. En concreto, se les preguntó por las

características que podía tener una actividad de reflexión ideal y por los procesos reflexivos que dichas actividades promovían más y mejor.

Diseño y desarrollo del taller de formación

Tomamos el marco teórico que hemos comentado antes como referencia para diseñar, implementar y valorar una actividad de formación virtual. Esta actividad de formación tuvo como propósito general la promoción de procesos reflexivos focalizados en la construcción y reconstrucción de experiencias subjetivas de aprendizaje. Nuestra intención fue brindarles a las participantes la posibilidad de narrar una y otra vez experiencias que les permitieran negociar en varias oportunidades sus identidades profesionales de manera colaborativa.

Organizamos las sesiones de la siguiente manera. En el caso de la primera sesión, para comenzar dedicamos alrededor de una hora a presentar el objetivo de la actividad formativa y el marco teórico que utilizamos como referencia. Más concretamente, dos personas de nuestro equipo presentaron las ideas clave de nuestra propuesta constructivista de orientación histórico-cultural poniendo especial énfasis en la distinción entre prácticas reflexivas y procesos reflexivos. Inmediatamente después, presentaron las razones por las que nos centrarnos en los procesos reflexivos que facilitan la construcción y reconstrucción de experiencias subjetivas de aprendizaje. Tras la presentación, las participantes tuvieron la oportunidad de formular preguntas y comentarios. Las personas de nuestro equipo moderaron el diálogo que se estableció entre las participantes, y al mismo tiempo fueron ejemplificando diferentes aspectos de la presentación a partir de las experiencias subjetivas de aprendizaje que las participantes comenzaron a narrar.

Precisamente en este punto, pudimos vislumbrar cómo las personas de nuestro equipo utilizaron diferentes recursos discursivos para promover la narración de experiencias subjetivas de aprendizaje. Al respecto, y por motivos de espacio, quisiéramos comentar únicamente aquello que nos llamó más la atención. En primer lugar, notamos que las experiencias subjetivas de aprendizaje que las participantes fueron narrando una y otra vez en sus diferentes intervenciones operaron como verdaderos vínculos con los contenidos de la presentación y, por lo tanto, les permitieron materializar y enriquecer sus propios significados. Por ejemplo, en el segmento 1 es posible observar cómo la experiencia subjetiva de aprendizaje que relata la participante A le permite, por una parte, entender que en las experiencias subjetivas de aprendizaje convergen los aspectos situacionales y personales de la vivencia y, por otra parte, le permite construir una narrativa que incorpora ambos aspectos (figura 1).

Figura 1: Segmento 1 de la sesión 1 de la actividad formativa de carácter virtual. Interacción durante la etapa de presentación

Línea	Transcripción:
1	Participante: Ah ya, pero entonces las experiencias también son sobre una misma. Por ejemplo, en el jardín
2	he tenido que enfrentarme a varios problemas... han aparecido varias cuestiones en el día a día con los
3	niños y con las mamitas... Por ejemplo, el otro día tuve una reunión de apoderados y una mamita me
4	reclamó... que por qué no había ayudado más a su hija, que por qué tenía esa evaluación... y yo le dije que
5	obvio que lo había hecho, que la ayudé, que habíamos trabajado la tarea varios días y ella no lo había
6	hecho. Y no es mi responsabilidad po, si la niña después de todo igual no hace la tarea ya no puedo darle
7	más oportunidades. Pero ahí claro, me sentí mal y trato de ayudar más todavía a mis niños. Entonces ese
8	sentimiento sería algo mío de la experiencia, ¿cierto? ¿O no estoy entendiendo?
9	Investigador Ah ¡Claro! Exacto. Hay aspectos que son de la situación, como la situación de la niña, y luego
10	está la forma en que eso te pasa a tí po. Ahí está. Eso es.
11	Participante A: Ah ya, entiendo. Entonces claro...

Fuente: Elaboración propia.

En segundo lugar, en este segmento también es posible observar con claridad uno de los múltiples y variados recursos discursivos que se utilizaron durante la actividad formativa y que queremos evidenciar por su alta frecuencia de aparición. Este mecanismo discursivo, que ha sido descrito en otros trabajos en términos de *paráfrasis de reconceptualización* (Coll et al., 2017), les permitió a los investigadores e investigadoras poner en un mismo espacio semiótico las construcciones discursivas propias de la presentación y las construcciones discursivas construidas por las participantes. En este caso concreto, el investigador A utilizó este mecanismo (líneas 9-10: “¡Claro! Exacto. Hay aspectos que son de la situación, como la situación de la niña, y luego está la forma en la que eso te pasa a ti”) y reformuló la experiencia subjetiva de la participante A. La apertura de este espacio conjunto le permitió a la participante A resignificar sus construcciones discursivas (línea 11: “Ah, ya, entiendo”).

Desde esta lógica, los recursos discursivos utilizados por los investigadores e investigadoras tienen el potencial de permitir la negociación de las identidades profesionales. O, lo que es lo mismo, pueden llegar a operar como verdaderos aparatos de subjetivación situados. En el segmento 1, se observa cómo el diálogo permite al investigador A y a la participante A focalizar su atención en un mismo objeto —la experiencia subjetiva de aprendizaje de esta última—, abriendo la posibilidad para que los significados de ambos se vincularan y, por tanto, se ajustaran. A partir de un recurso discursivo, el investigador A permitió a la participante A explicarse a sí misma su experiencia de una manera diferente, ayudándola a resignificar su narración y, por ende, ayudándola también a resignificarse a sí misma.

Continuando con la actividad reflexiva, una vez concluida la primera parte de la sesión, en las siguientes dos horas les pedimos a las participantes que se reunieran en grupos de 10 a 12 personas y que llevaran a cabo dos actividades (ver “actividad 1” y “actividad 2”, ambas disponibles en el anexo). En la primera actividad, les solicitamos que narraran una experiencia subjetiva de aprendizaje en la que reconocieran haber aprendido algo relevante sobre sí mismas. En la segunda, les pedimos que discutieran entre ellas acerca de una serie de preguntas que buscaban complementar la información proporcionada sobre sus experiencias. Nuestra intención era que no solo pudiesen construir sus experiencias con sus compañeras de grupo, sino que además pudiesen reconstruir los significados que habían construido respecto a las situaciones vividas y a sus propias identidades profesionales.

Durante el desarrollo de ambas actividades, las personas de nuestro equipo fueron entrando a los diferentes grupos con la intención de participar en los diálogos que establebían las participantes y brindar las ayudas que fueran necesarias en aquellos casos en los que las experiencias narradas estuvieran incompletas o en los que la dinámica grupal dificultase el proceso de reconstrucción. Al finalizar estas actividades, dedicamos los últimos 40 minutos de la primera sesión a interactuar con todo el grupo de participantes. En esta última parte de la sesión, nuestra intención fue construir con ellas una experiencia subjetiva de aprendizaje sobre el proceso mismo de narrar a otras personas sus experiencias subjetivas de aprendizaje. Igual que en la primera parte de la sesión, las experiencias relatadas les permitieron enriquecer sus propios significados.

Desde nuestro punto de vista, esta actividad fue clave para conseguir el objetivo último del taller. A través de la construcción y reconstrucción de experiencias subjetivas de aprendizaje ancladas en la situación misma de formularlas, buscamos que cada participante complejizara sus significados y, por lo tanto, que negociaran y renegociaran con sus pares y consigo mismas los propios significados que tenían sobre sí mismas como profesionales.

Antes de dar por cerrada la primera sesión, les pedimos a las participantes que completaran una tarea breve durante la semana previa al inicio de la segunda sesión. La tarea consistió en que reformularan sus experiencias subjetivas de aprendizaje tomando en consideración tanto lo discutido con las demás participantes en los grupos como lo discutido en el plenario final (ver “actividad 2”, disponible en el anexo). La intención detrás de esta tarea era promover que los significados de las participantes sobre sí mismas como profesionales volvieran a ser negociados y renegociados consigo mismas.

En el caso de la segunda sesión, las actividades que diseñamos siguieron una secuencia similar. En primer lugar, nuestro equipo de investigadores e investigadoras presentó muy brevemente lo que se buscaba con la primera sesión y cada persona ocupó unos minutos en comentar sus impresiones personales. Durante alrededor de una hora, las participantes pudieron hacer comentarios sobre la primera sesión y formular preguntas teóricas.

En segundo lugar, se les pidió a las participantes que volvieran a reunirse en grupos y que valorasen su proceso personal de construcción y reconstrucción de experiencias subjetivas de aprendizaje, por una parte, y si habían cambiado en algún sentido sus significados sobre sí mismas como profesionales, por otro. A diferencia de la actividad grupal que pusimos en marcha en la primera sesión, en este caso el foco del diálogo no estuvo puesto en las experiencias subjetivas de aprendizaje en sí mismas, sino más bien en la utilidad del proceso de construcción y reconstrucción de las experiencias subjetivas de aprendizaje (ver “actividad 3”, disponible en el anexo).

En tercer lugar, y para concluir la sesión, durante los últimos 40 minutos llevamos a cabo un plenario de cierre en el que emergieron una serie de aspectos relevantes para tener en cuenta al momento de diseñar y poner en marcha prácticas reflexivas, así como también al momento de promover procesos reflexivos sobre las experiencias subjetivas de aprendizaje vividas (ver tabla 1). El valor del contenido de la tabla 1 es doble. Por una parte, muestra aquellos aprendizajes que las participantes reconocieron como tales después de participar en nuestro taller. Y, por otra, sintetiza una serie de recomendaciones útiles para otras educadoras de párvulo y directoras de jardines infantiles que deseen diseñar e implementar prácticas reflexivas y/o promover procesos reflexivos sobre las experiencias subjetivas de aprendizaje. Estos aspectos emergieron del cruce entre las experiencias vividas por las participantes en sus propios contextos de actividad, sus ideas sobre cómo podrían haber sido idealmente dichas experiencias y de una serie de precisiones conceptuales construidas en conjunto con nuestro equipo de investigación.

Tabla 1: Aspectos para tener en cuenta al momento de diseñar e implementar actividades reflexivas y al momento de promover procesos reflexivos sobre experiencias subjetivas de aprendizaje

Sobre las prácticas reflexivas	Sobre los procesos reflexivos
<ul style="list-style-type: none"> • Los centros educativos debiesen contar con espacios y momentos dedicados explícitamente a la participación en prácticas reflexivas. • Las prácticas reflexivas debiesen ser sistemáticas ya que esto facilita el proceso de construcción y reconstrucción de las experiencias subjetivas de aprendizaje. • Las prácticas reflexivas deben organizarse teniendo en cuenta diferentes tipos de artefactos culturales (libros, imágenes, películas) y actividades (escritura, pintura, representaciones). • Las prácticas reflexivas debiesen ser espacios y momentos de cercanía y confianza emocional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Es importante que apunten no solo a la construcción de experiencias subjetivas de aprendizaje, sino también a su reconstrucción. • Las experiencias subjetivas de aprendizaje debiesen incorporar tanto aspectos situacionales (características de la actividad en la que se participó) como aspectos personales (lo que se sintió, se pensó o se aprendió al momento de participar en dicha actividad). • Las experiencias subjetivas de aprendizaje debiesen incorporar un posicionamiento profesional agente, es decir, un posicionamiento que permita o favorezca la acción, basada en recursos profesionales, en otras situaciones futuras similares.

Fuente: Elaboración propia.

Por un lado, en lo que respecta a las prácticas reflexivas, las educadoras de párvulo y las directoras de jardines infantiles mencionaron cuatro aspectos a tener en cuenta: I) la importancia de contar con contextos de actividad diseñados explícitamente con la intención de promover procesos reflexivos; II) la importancia de que dichos contextos de actividad no sean puntuales, sino extendidos sistemáticamente a lo largo del tiempo; III) la importancia de que las prácticas reflexivas incorporen diferentes recursos y materiales y, al mismo tiempo, diferentes tipos de actividades, y IV) la importancia de que sean situaciones cercanas para quienes participan en ellas desde un punto de vista emocional. Los dos últimos aspectos nos parecieron especialmente relevantes, ya que en

ninguno de los casos tuvimos en cuenta los aspectos que emergieron al momento de diseñar e implementar nuestra actividad formativa.

Por otro lado, sobre los procesos reflexivos las participantes señalaron tres aspectos clave: I) la importancia de centrarse no solo en la construcción de experiencias subjetivas de aprendizaje, sino también en su reconstrucción iterativa; II) la importancia de hacer explícitos cada vez más elementos de las experiencias subjetivas de aprendizaje, tanto en el caso de los aspectos propios de la situación como de quien la vivencia, y III) la importancia de que los procesos reflexivos se centren en la negociación de posicionamientos identitarios “agentes” o, dicho de otro modo, de reconocimientos propios que permitan actuar sobre las situaciones profesionales de determinadas maneras. Este último aspecto es particularmente relevante ya que no lo tuvimos en cuenta de manera explícita al momento de diseñar e implementar nuestra actividad formativa.

Ahora bien, nos llamó profundamente la atención que durante esta última actividad de plenario varias participantes manifestaran que tras dialogar con sus pares y reformular en varias ocasiones sus experiencias subjetivas de aprendizaje sí que habían podido incorporarles a estas posicionamientos profesionales más agentes. Por ejemplo, la participante B reconoció que tras el taller había conseguido reconocer que en el futuro seguramente podría mejorar cómo se comporta ante los problemas emocionales propios de su actividad docente concreta.

En síntesis, la actividad parece haber sido exitosa no solo desde el punto de vista de su implementación en la práctica, sino también desde el punto de vista de las propias participantes. A continuación, presentaremos algunas conclusiones que podemos sacar del proceso de sistematización de esta actividad.

Discusión y conclusiones

En este trabajo hemos querido sistematizar una actividad formativa de carácter virtual que se centró en la promoción de procesos reflexivos que les permitiesen a las participantes construir y negociar sus experiencias subjetivas de aprendizaje y, de esta manera, sus identidades profesionales. Nuestra intención fue proporcionarles a las educadoras de párvulo y directoras de jardines infantiles, y también a los lectores o lectoras de este trabajo, algunas claves para crear y mantener prácticas reflexivas que promoviesen dichos procesos reflexivos y les permitiesen, en última instancia, negociar de manera menos desgastante y más colectiva sus identidades profesionales. Creemos que el ejemplo que hemos presentado ofrece pistas valiosas sobre cómo deben articularse estas actividades colaborativas de reflexión entre educadoras de párvulo y directoras de jardines infantiles en entornos virtuales.

El primer aspecto relevante que se desprende de nuestro trabajo es que las experiencias subjetivas de aprendizaje operan como verdaderos puntos de encuentro y colaboración que facilitan el desarrollo identitario. En este sentido, las experiencias subjetivas de aprendizaje, como “encuentro”, son cruces entre quien formula la narración, la situación narrada y la situación en la que se lleva a cabo la narración (Engel et al., 2019). Y, al mismo tiempo, también son cruces entre quien formula la narración y su interlocutor. En ambos casos, a través del proceso de construcción y negociación de las experiencias subjetivas de aprendizaje las personas desarrollan junto con otras los significados con los que interpretan el mundo que las rodea y, en particular, con los que interpretan su propia posición profesional (Chávez et al., 2021).

Otro aspecto que nos parece importante comentar es que parecería que las actividades de formación que busquen promover procesos reflexivos con consecuencias efectivas sobre la construcción y negociación de la identidad profesional no solo deberían centrarse en la construcción de experiencias subjetivas de aprendizaje, sino también en su negociación (Engel et al., 2019). Dicho de otra manera, parece importante que seamos capaces de orquestar las prácticas reflexivas de tal manera que quienes participen en ellas puedan negociar en más de una ocasión los significados que utilizan para reconocerse a sí mismas como profesionales. En este sentido, parece necesario que las

experiencias subjetivas de aprendizaje sean orientadas y reconstruidas a partir de la utilización de recursos discursivos por parte de quienes dirigen las actividades formativas (Coll y Onrubia, 2001). A pesar del valor práctico de este trabajo, hemos pensado que sería interesante llevar a cabo una actividad formativa con muchas más sesiones que permitiese complejizar todavía más el proceso de construcción y negociación de experiencias subjetivas de aprendizaje. Y es que hay que reconocer que una actividad corta como la que se ha mostrado en el presente trabajo tiene menos posibilidades de provocar cambios identitarios que sean estables a lo largo del tiempo si se la compara con otro tipo de actividades que pueden ser más duraderas. Ahora bien, una actividad como la que se presenta en este trabajo puede ser útil e interesante ya que puede operar como un verdadero punto de partida para más actividades. Sin ir más lejos, en el caso que hemos presentado la actividad sistematizada permitió que se tomase la decisión de implementar en el futuro más actividades de formación, y más largas.

En este sentido, esperamos que en el futuro este tipo de actividades puedan implementarse con mayor frecuencia en otros SLEP del país. Estamos convencidos de que este tipo de actividades son solamente gotas de agua, pero que muchas gotas forman un océano. El trabajo que hemos presentado aquí puede convertirse en un ejemplo útil para seguir avanzando en la búsqueda de soluciones locales más ajustadas a los problemas que enfrenta la educación pública del país.

Referencias bibliográficas

- Beauchamp, C. (2015). Reflection in teacher education: Issues emerging from a review of current literature. *Reflective practice*, 16(1), 123-141. <https://doi.org/10.1080/14623943.2014.982525>
- Beauchamp, C., y Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189. <https://doi.org/10.1080/03057640902902252>
- Bermúdez, C. (2018). Lógica práctica y lógica teórica en la sistematización de experiencias educativas. *Pedagogía y Saberes*, 12(48), 141-151. Recuperado de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/7379/6047>
- Chávez, J., Fauré, J., y Barril, J. P. (2021). The construction of teachers' professional identity: An analysis of subjective learning experiences. *European Journal of Teacher Education*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1905627>
- Chen, H., Liu, F., Pang, L., Liu, F., Fang, T., Wen, Y., ... Gu, X. (2020). Are you tired of working amid the pandemic? The role of professional identity and job satisfaction against job burnout. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(24), 9188. <https://doi.org/10.3390/ijerph17249188>
- Clarà, M. (2014). What is reflection? Looking for clarity in an ambiguous notion. *Journal of Teacher Education*, 66(3), 261-271. <https://doi.org/10.1177/0022487114552028>
- Cole, M. (1999). *Psicología cultural: Una disciplina del pasado y del futuro*. Madrid: Morata.
- Coll, C. (2018). *La personalización del aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Coll, C., Palacios, J., y Marchesi, Á. (2017). *Desarrollo psicológico y educación: 3. Respuestas educativas a las dificultades de aprendizaje y del desarrollo*. Alianza.
- Coll, C., y Onrubia, J. (2001). Estrategias discursivas y recursos semióticos en la construcción de sistemas de significados compartidos entre profesor y alumnos. *Revista Investigación en la Escuela*, 45, 21-31.
- Dayal, H. C., y Tiko, L. (2020). When are we going to have the real school? A case study of early childhood education and care teachers' experiences surrounding education during the covid-19 pandemic. *Australasian Journal of Early Childhood*, 45(4), 336-347.
- Donoso-Díaz, S. (2020). Los nuevos servicios locales de educación pública de Chile: Desafíos del proceso de implementación inicial. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 29, 378-398. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002802691>
- Drisko, J. W., y Maschi, T. (2016). *Content analysis: Pocket Guide to Social Work Research Methods*. Nueva York: Oxford University Press.

- Engel, A., Fauré, J., Membrive, A., Merino, I., y Coll, C. (2019). The influence of parents in the discursive construction of technology-mediated learning experiences. *Mind, Culture, and Activity*, 26(4), 323-335. <https://doi.org/10.1080/10749039.2019.1685549>
- Fandiño, G. (2012). Variaciones en los problemas de enseñanza de las maestras principiantes de educación infantil, entre el primero y el tercero año de su ejercicio profesional. *Pedagogía y Saberes*, 37, 201-209. <https://doi.org/10.17227/01212494.37pys201.209>
- Ferrero, C. L., Carranza, I. E., y Van Dijk, T. A. (eds.). (2022). Estudios del discurso/The Routledge Handbook of Spanish Language Discourse Studies. Londres: Taylor & Francis.
- Fleer, M. (2013). Affective imagination in science education: Determining the emotional nature of scientific and technological learning of young children. *Research in Science Education*, 43(5), 2085-2106. <https://doi.org/10.1007/s11165-012-9344-8>
- Fleer, M., González Rey, F., y Veresov, N. (2017). *Perezhivanie, emotions and subjectivity*. Singapore: Springer.
- Flores, C. (2020). De la cobertura a la calidad de la educación. En Falabella, A., García-Huidobro, J. E. (eds.), *A 100 años de la ley de instrucción primaria obligatoria: La educación chilena en el pasado, presente y futuro* (pp. 198-206). UAH.
- Flores, F. A. (2015). Dificultades laborales de profesores en escuelas secundarias. *Educación y Educadores*, 18(3), 411-431. <https://doi.org/10.5294/edu.2015.18.3.3>
- Flores, M. A., y Swennen, A. (2020). The COVID-19 pandemic and its effects on teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 453-456. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1824253>
- Gigli, A., y Trentini, M. (2021). Despite the Virus: A Survey with Parents on Early Childhood Education Services and Families. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 18(1), 29-60. <https://doi.org/10.36253/rief-10492>
- Izadinia, M. (2014). Teacher educators' identity: A review of literature. *European Journal of Teacher Education*, 37(4), 426-441. <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.947025>
- Jiménez E., y Valenciano, G. (2018). Sistematización de experiencias proyecto de formación continua para profesionales en Orientación. *Wimb Lu*, 13(1), 79-104. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6591736>
- Körkkö, M. (2021). Towards meaningful reflection and a holistic approach: Creating a reflection framework in teacher education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(2), 258-275. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1676306>
- Korthagen, F., y Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching*, 11(1), 47-71. <https://doi.org/10.1080/1354060042000337093>
- Méndez, C., y Colomina, R. (2020). Analysis of accompaniment situations for the improvement of inclusive teaching. *Revista Internacional de Educación para la Justicia social*, 9(1), 145-163. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.007>
- Michea, K. R., y Nuñez, Y. M. (2021). La identidad profesional de las educadoras de párvulos de la región de Tarapacá, Chile. *DUCERE. Revista de Investigación Educativa* (1), 55-74.
- Muhdi, N., y Yuliejantiningsih, Y. (2020). The Implementation of Online Learning in Early Childhood Education During the COVID-19 Pandemic. *Jurnal Pendidikan Usia Dini*, 14(2), 247-261. <https://doi.org/10.21009/JPUD.142.04>
- Pardo, M., Opazo, M. J., y Rupin, P. (2021). Escolarización de la educación parvularia en Chile: Consensos entre actores del campo sobre su definición, causas y proposiciones. *Calidad en la Educación* (54), 143-172.
- Rodríguez, A. M. (2019). La sistematización de experiencias como método de investigación para la producción del conocimiento. *ReHuSo: Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 4(1), 99-108.
- Rosa, A., y Valsiner, J. (2018). *The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology*. Cambridge University Press.
- Sachs, J. (2005). *Development of Professional Identity: Learning to be. Connecting policy and practice: Challenges for teaching and learning in schools and universities*, 1.

- Salinas, Á. L., Rozas, T., Cisternas, P., y González, C. (2019). Factores asociados a la práctica reflexiva en estudiantes de pedagogía. *MAGIS, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 11(23), 95-114. doi: 10.11144/Javeriana.m11-23.fapr
- Tateo, L. (2019). Who wants to keep me a puppet? Pinocchio's tale as a metaphor of developmental processes. *Mind, Culture, and Activity*, 26(1), 24-40.
<https://doi.org/10.1080/10749039.2019.1576051>
- Vygotsky, L. (1978). Interaction between learning and development. *Readings on the Development of Children*, 23(3), 34-41.
- Zavershneva, E., y Van der Veer, R. (2018). *Vygotsky's notebooks: A Selection*. Springer.