

Grupo de reflexión sobre diagnósticos participativos de proyectos A+S durante la práctica profesional en Educación Parvularia en una universidad chilena tradicional-privada

Resumen

INTRODUCCIÓN. Este artículo tiene como propósito sistematizar los hallazgos de investigación del grupo de reflexión sobre diagnósticos participativos de Proyectos Aprendizaje Servicio en contextos de práctica profesional, en la carrera de Educación Parvularia de una universidad chilena, tradicional-privada. Si bien, diversos estudios internacionales destacan la importancia de estos proyectos para el despliegue de competencias personales, sociales, académicas y profesionales en los actores educativos. A nivel nacional, se hace evidente la necesidad de seguir investigando acerca de la incidencia de la metodología A+S en las trayectorias formativas e itinerarios profesionales de docentes y estudiantes. **MÉTODO.** Este apartado describe la perspectiva epistemológica construccionista y el enfoque cualitativo de la investigación aplicada al aula universitaria, donde se implementa el grupo de reflexión y análisis del discurso como estrategias metodológicas. En este grupo participaron 20 de 43 estudiantes, quienes actuaban como representantes de sus equipos de trabajo. **RESULTADOS.** Este capítulo presenta una síntesis de los principales elementos curriculares, pedagógicos y metodológicos que tensionaron, complejizaron, facilitaron u obstaculizaron la integración conceptual de los diagnósticos participativos de los Proyectos A+S en contextos de práctica profesional. Un proceso de compleja articulación progresiva que exigía “hacer dialogar y converger” los ejes temáticos de los cursos de profundización de cada Minor con los niveles de especificidad de las actuales Bases Curriculares de Educación Parvularia y con los grados de complejidad de los problemas de las instituciones educativas. **DISCUSIÓN.** Esta sección destaca la valoración de las estudiantes hacia el diseño e implementación de los diagnósticos participativos, aunque implique un trabajo de múltiples exigencias y dificultades. Una experiencia de aprendizaje que permite resignificar los fundamentos teóricos y prácticos de la trayectoria formativa a la luz de la reflexividad crítica, donde cobra relevancia la dialéctica acción-reflexión y teoría-práctica como futuras educadoras de párvulo.s.

Palabras clave: Metodología A+S, diagnósticos participativos, grupo de reflexión.

**Dra. Verónica Alejandra
Lizana Muñoz**

Pontificia Universidad Católica
de Chile
Santiago, Chile

**Mag.© Marcela Alejandra
Suárez Letelier**

Pontificia Universidad Católica
de Chile
Santiago, Chile
masuarezl@uc.cl

Reflection group on participatory diagnoses of A+S projects during the professional practice in pedagogy in early childhood education in a Chilean traditional private university

Abstract

INTRODUCTION. The purpose of this article is to systematize the research findings of the reflection group on participatory diagnosis of Service-Learning Projects in contexts of professional practice in the career of Early Childhood Education at a Chilean university. However, several international studies highlight the importance of these projects for deploying personal, social, academic, and professional competencies in educational actors. At the national level, the need to continue investigating the incidence of the A + S methodology in the educational trajectories and professional itineraries of teachers and students becomes evident.

METHOD. This section describes the constructionist epistemological perspective and the qualitative approach of applied research to the university classroom, where the reflection and discourse analysis group is implemented as methodological strategies. 20 of 43 students participated in this group, who acted as representatives of their work teams.

RESULTS This chapter presents a synthesis of the main curricular, pedagogical, and methodological elements that stressed, complicated, facilitated, or hindered the conceptual integration of the participative diagnoses of the A + S Projects in contexts of professional practice. A process of complex progressive articulation that required "to make dialogue and converge." The thematic axes of the deepening courses of each Minor with the specificity levels of the current Curricular Bases of Nursery Education and with the degrees of complexity of the problems of the institutions' educational

DISCUSSION. This section highlights the assessment of students towards the design and implementation of participatory diagnostics, even if it involves a work of multiple demands and difficulties. A learning experience that allows resignifying the theoretical and practical foundations of the formative trajectory in the light of critical reflexivity, where the action-reflection dialectic and theory-practice as future preschool educators become relevant.

Keywords: Methodology A + S, participatory diagnostics, reflection group.

Introducción

Desde las políticas públicas nacionales, se entiende que las Instituciones de Educación Superior tienen la misión/visión de aportar al desarrollo de los grupos y sectores de la sociedad mediante la docencia, investigación y vinculación con el medio. Tradicionalmente, tales ámbitos han estado vinculados con la creación y divulgación de conocimientos, habilidades y actitudes, pero en la actualidad se releva la importancia de la responsabilidad social universitaria a nivel macro, y de la formación básica, transversal e integral de las y los estudiantes a nivel micro. De forma que ellas y ellos (re)construyan competencias personales, sociales, académicas y profesionales con sentido de compromiso y responsabilidad social, a la luz del discernimiento ético y deliberación valórica o en función del ejercicio de derechos y deberes enmarcados en una ciudadanía activa, solidaria y comprometida con el bien común (Martín, 2016; Mayor, 2020).

En términos generales, los Proyectos Aprendizaje Servicio (en adelante A+S) implementan una metodología que conjuga la misión/visión institucional frente al desarrollo social del país y al aprendizaje experiencial o vivencial de los actores educativos. Sobre la base de esta relación de equilibrio, el diseño, implementación, sistematización, evaluación y reflexión del servicio solidario procura responder a las “necesidades sentidas” de una comunidad a través del análisis, la conversación y escucha auténtica (Castro y Domínguez, 2018; Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario, 2018).

Esta idea supone relacionar explícitamente los objetivos de aprendizaje de las actividades curriculares (cursos, asignaturas, talleres) con las distintas etapas de organización del Proyecto A+S y con la ejecución de su plan de acción en el corto, mediano y largo plazo. A la par, la reflexión, que es una característica distintiva de esta metodología, busca constituir entre quienes entregan, reciben y reformulan el servicio solidario como maestros/as y aprendices, fomentando entre ellos/ellas la comprensión, el desarrollo y aprendizaje mutuo (Centro de Desarrollo Docente UC, s. f.; Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario, 2018).

De este modo, los Proyectos A+S se constituyen como una forma progresista de hacer pedagogía desde el voluntariado. Se trata de “una combinación dual de aprendizaje académico y de servicio a la comunidad, que se refuerzan entre sí, y son mutuamente beneficiosos” (Deeley, 2016, p. 25). Varios/as autores/as han realizado propuestas respecto a las fases que constituyen un Proyecto A+S, encontrándose un mínimo de cuatro: Diagnóstico, Diseño, Ejecución y Evaluación del proyecto. Estas etapas se encuentran acompañadas de un ejercicio reflexivo, de sistematización y evaluación de los resultados, cuyo carácter transversal lleva a los/las estudiantes a la toma de conciencia, desarrollo de capital social, aprendizaje dotado de sentido y ejercicio de la ciudadanía (Martín, 2016; Deeley, 2016; Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario, 2013, 2018).

A nivel internacional, un proyecto realizado en Cataluña por la Universidad de Vic demuestra el valor y el alcance que tiene para las universidades adoptar esta forma de servicio a la comunidad. El proyecto realizado en el Jardín Miquel Martí i Pol desde el año 2005, con sesiones de tres horas una vez a la semana, ha logrado que los/las estudiantes de las áreas de educación, arte, ciencias de la comunicación y terapia ocupacional participen en conjunto con personas en situación de exclusión social, para la creación y el mantenimiento de un jardín natural abierto a toda la comunidad. Así, los/las estudiantes desde los distintos ámbitos han aportado a la generación de comunidades inclusivas y sostenibles en las que la educación ecológica, la búsqueda del bienestar físico, psíquico y social y la comunicación con otras personas, han propiciado alianzas estratégicas para la reinserción laboral de los/las participantes y la conciencia de la comunidad frente a dicha situación (Simó, 2013).

Asimismo, en la Universidad de Buenos Aires, un Proyecto A+S desarrollado en un contexto multicultural de la villa “Los Piletones”, demostró que los/las estudiantes involucrados revelaron nuevas competencias. El estudio constó de 30 participantes de la carrera de Veterinaria, y una metodología de evaluación participativa constante durante el proceso. Los resultados incluyen mayor involucramiento social y comunitario, cambios en las percepciones de realidades ajenas, capacidad de adecuación a la diferencia étnica y cultural, así como, una mayor motivación de los/las estudiantes por poner a prueba los conocimientos recientemente adquiridos, aplicándolos en grupos de trabajo democráticos y en espacios de reflexión participativa (Martínez-Vivot y Folgeiras, 2015).

A nivel nacional, se hace evidente la necesidad de seguir investigando respecto de la incidencia de los Proyectos A+S en las prácticas de enseñanza y procesos de aprendizajes de los actores educativos en las instituciones de Educación Superior. Al respecto, la universidad tradicional-privada en la que se enmarca este estudio, desde el año 2004, incorporó la metodología A+S con la finalidad de potenciar las experiencias de aprendizaje de los/las estudiantes considerando tres dimensiones: la formación actitudinal, valórica e integral de los actores educativos, el logro de aprendizajes significativos y pertinentes a los desafíos sociales actuales y la prestación de servicios de calidad a la comunidad (Jouannet et al., 2013). Esta universidad pertenece al Consejo de Rectores/as de Universidades Chilenas, cuenta con el máximo de años de acreditación institucional y tiene un carácter complejo dado que incluye 19 facultades, 11 escuelas, 10 institutos y 3 unidades interdisciplinarias distribuidas en cuatro campus en Santiago de Chile y en una sede regional.

Estas experiencias han revelado que los Proyectos A+S desarrollados a nivel institucional conllevan una mayor conciencia cívica y un aumento en el desarrollo de las formas de liderazgo, las habilidades interpersonales y la motivación para aprender, entre otras. Los resultados han reportado experiencias de aprendizaje significativas, cambios en las modalidades para enseñar y aprender, y mejoras sustantivas en la adquisición de herramientas, tanto para el futuro ejercicio profesional en organizaciones públicas o privadas, como en la preparación académica del equipo docente (Berríos et al., 2012).

En términos particulares, la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia de la Facultad de Educación de la universidad mencionada, enmarca la metodología A+S en el Taller de Práctica durante el último semestre académico de la trayectoria formativa. Este taller tiene un carácter obligatorio y cierra los cuatro cursos de profundización pedagógica e interdisciplinar de cada Minor adscrito al Plan de Estudios de dicha carrera. Estas áreas específicas son de libre elección de modo que cada proceso de profundización integra los aprendizajes teórico-prácticos esenciales para el futuro ejercicio profesional. Por lo que los Proyectos A+S consideran las siguientes unidades programáticas y ejes temáticos (Pontificia Universidad Católica de Chile, 2023):

- **Interculturalidad:** Este Minor profundiza en la comprensión y manejo pedagógico de las diversidades en Educación Parvularia. Forma a los/las docentes de la primera infancia en una enseñanza inclusiva que reconoce las culturas infantiles, que aboga por un enfoque de derechos y que despliega estrategias pertinentes para una enseñanza efectiva en los jardines infantiles, salas cuna, escuelas y programas educativos de distinta índole.
- **Juegos y Recursos Educativos:** Este Minor profundiza en el valor pedagógico que el juego tiene en la primera infancia y en las posibilidades que diversos recursos del contexto sociocultural de los párvulos tienen para la enseñanza en este nivel educativo. De esta forma, el Minor explora el juego como un recurso transversal a las diversas didácticas y como una herramienta pedagógica clave para el aprendizaje colaborativo y el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales, afectivas, morales y psicomotoras en los niños y niñas de 0 a 6 años.
- **Expresión Infantil:** Este Minor profundiza en la expresividad y su vínculo con las artes y la tradición, cuyas bases teóricas permiten comprender la relación entre educación y experiencia estética, conocimientos generales sobre las distintas artes y la tradición popular chilena, así como, herramientas de expresividad necesarias para el trabajo con la primera infancia.

Entonces, el Taller de Práctica del Minor relaciona estas áreas de profundización

con las distintas etapas del Proyecto A+S, en cuyos diagnósticos participativos las estudiantes van elaborando y complejizando un mapa conceptual de acuerdo con las siguientes exigencias académicas (Lizana y Suárez, 2020):

- En la **primera fase**, el equipo de trabajo identifica y articula los conceptos clave de los cuatro cursos de profundización de su Minor respectivo y los explican o fundamentan mediante una síntesis bibliográfica. Esta integración conceptual supone seleccionar y resignificar los fundamentos teórico-prácticos, contenidos temáticos y experiencias de aprendizaje (conocimientos, habilidades y actitudes) construidas a lo largo de estas actividades curriculares.
- En la **segunda fase**, el equipo de trabajo relaciona el mapa conceptual anterior con las situaciones problemáticas, elementos obstaculizadores y “necesidades sentidas” de una comunidad educativa. Teniendo presente que el contexto de práctica profesional está constituido por colegios, salas cuna y jardines infantiles con altos índices de vulnerabilidad, los cuales están ubicados en las distintas comunas de Santiago de Chile. Esta integración conceptual implica confeccionar estrategias para “reflexionar en voz alta” con los distintos actores educativos (niños, niñas, educadoras de párvulo, equipos técnicos, directivos, de gestión, etc.). Así como, para describir, analizar, categorizar y sintetizar cada corpus discursivo.
- En la **tercera fase**, el equipo de trabajo relaciona el mapa conceptual anterior con los principios pedagógicos, ámbitos, núcleos y objetivos de aprendizaje de las actuales Bases Curriculares de Educación Parvularia (Ministerio de Educación, 2018). Esta integración conceptual supone explicar con situaciones, hechos o ejemplos concretos de qué manera o cómo el Proyecto A+S “se hará cargo de las necesidades sentidas” de la comunidad educativa.

Por consiguiente, estas tres etapas progresivas y consecutivas finalizan con la formulación inicial del objetivo general del Proyecto A+S de acuerdo con la siguiente estructura. Primero el equipo de trabajo define el desarrollo de una o varias habilidades mediante un verbo en infinitivo. Luego, identifica el o los productos u objetos tangibles e intangibles del servicio solidario con su(s) respectiva(s) finalidad(es) pedagógica(s). Por último, describe al grupo-objetivo (actores educativos directamente involucrados en la organización y ejecución del proyecto) e identifica el nombre y la comuna donde está ubicada la institución educativa.

Método

Este estudio adopta la perspectiva epistemológica del construccionismo, pues considera que la verdad y el significado no pueden concebirse como algo meramente objetivo o subjetivo, sino que más bien se reconoce la subjetividad en la intersubjetividad compartida, donde la realidad y el conocimiento emergen de esta construcción social (Sandín, 2003). De esta forma, existe una generación colectiva de “sentidos culturales” y “significados literales” (Sandín, 2003) que en este caso deriva de la participación de estudiantes con expectativas, necesidades e intereses particulares. Quienes al estar en práctica profesional se insertan en instituciones sociales, educativas y familiares en contextos socioeconómicos y culturales específicos que, a su vez poseen cosmovisiones u “horizontes de sentido” propios.

Dado lo anterior, el enfoque adoptado es cualitativo, ya que “(...) toma en consideración que los puntos de vista y las prácticas en el campo son diferentes a causa de las distintas perspectivas subjetivas y los ambientes sociales relacionados con ellas” (Flick, 2007, p.20). Bajo este paradigma, las docentes-investigadoras buscan comprender y resignificar en profundidad las prácticas discursivas de los actores educativos mediante estrategias holísticas, dialógicas y reflexivas (Foucault, 1991; Corbetta, 2007), pero manteniendo una vigilancia epistemológica hacia la connotación y denotación de cada corpus discursivo (Sandín, 2003).

La estrategia metodológica utilizada en esta investigación para recolectar información es el grupo de reflexión, porque permite:

(...) visibilizar los horizontes de sentido de los actores situados en el aula universitaria [dado que] esta verbalización devela la estructura ideológica del aparato psíquico grupal e individual, cuyas voces protagónicas están autorizadas para hablar en nombre y representación de un grupo, entidad e institución (Lizana et al., 2018, p. 67).

Dado el carácter objetivo-subjetivo del proceso de investigación, los criterios de confiabilidad aplicados son el de consistencia y veracidad de la información; mientras que los criterios éticos de no coerción ni manipulación, privacidad y confidencialidad se han asegurado con el fin de resguardar la identidad de los/las participantes (Sandín, 2003). Por esta razón, la implementación de los grupos de reflexión en la actividad curricular Taller de práctica inicia cuando los/las estudiantes firman sus convenios de confidencialidad, entendiendo que cada sesión será grabada, transcrita y analizada por un equipo de investigación comprometido a sistematizar el corpus discursivo con propósitos exclusivamente académicos.

Una vez recolectados dichos documentos, las docentes-investigadoras presentan las normas de convivencia, enfocadas en el respeto y la escucha auténtica entre los/las participantes. Y leen las preguntas orientadoras del grupo de reflexión

sobre las experiencias de aprendizaje construidas durante el diagnóstico participativo del Proyecto A+S en el contexto de la práctica profesional:

- ¿Cómo han relacionado e integrado los conceptos clave del Minor, las “necesidades sentidas” de la comunidad educativa y las actuales BCEP?
- ¿Cuáles son las estrategias que han utilizado para recolectar y analizar las necesidades sentidas del centro de práctica?
¿Por qué adoptaron estas decisiones metodológicas?
- ¿Qué aspectos han considerado para formular el objetivo general del Proyecto A+S?

En esta fase, las docentes-investigadoras organizan la complejidad y dispersión de las prácticas discursivas enunciadas a través de notas de campo o al visualizar las intenciones que derivan de las opiniones, argumentos y/o contraargumentos de los/las participantes al parafrasearlas en situaciones espejo. Es decir, “(...) (re)elabora, enmarca y devuelve los sentidos culturales y significados literales de los enunciados emitidos por los/las estudiantes para que tomen conciencia del contenido y alcance de sus reflexiones verbalizadas” (Lizana *et al.*, 2018, p. 68).

Asimismo, frente al silencio extendido de algunos/as participantes, que puede asociarse a sentimientos de pudor, vergüenza, contradicción o incluso censura, las docentes-investigadoras median con preguntas dirigidas, tales como: “¿A qué te refieres cuando señalas que...?”; “Lo que acabas de plantear lo comprendo de esta manera... ¿es así?”; “¿Cómo podrías describir con mayor detalle esa situación?”, entre otras. De esta forma, se visibilizan los puntos de divergencia y convergencia entre las voces protagónicas, que en muchas ocasiones “(...) establecen alianzas estratégicas, silencios cómplices, (des)acuerdos tácitos y/o disidencias acerca de las prohibiciones o sanciones del buen-decir” (Lizana *et al.*, 2018).

Respecto de los/las sujetos de estudio, cabe mencionar que entre 15 a 45 estudiantes inscriben semestralmente la actividad curricular Taller de Práctica durante el cuarto o último año de la carrera de Educación Parvularia. Específicamente, para este grupo de reflexión asistieron 20 de las 43 estudiantes que conforman el curso. Quienes actuaban como representantes de sus respectivos equipos de trabajo, lo que equivale a un 46, 51%.

Sobre sus antecedentes sociodemográficos, el total de las participantes son mujeres y sus edades fluctúan entre los 21 y 25 años, de las cuales sólo una es madre de un/a hijo/a. Alrededor de un 15% proviene de otras regiones del país, por lo que la mayoría reside en la Región Metropolitana. Actualmente, el 60% vive en comunas del sector nororiente de la capital (Providencia, Las Condes, La Reina, Ñuñoa y Lo Barnechea) y menos del 8% no vive con algún familiar. Más del 70% de las estudiantes

han egresado de cuarto medio de un colegio particular pagado, un 48% trabaja y un 28% paga en efectivo o al contado su carrera universitaria; mientras que del 72% restante, un 68% recibe beneficios del Estado (Beca Vocación de Profesor, Beca Bicentenario o Gratuidad).

Finalmente, las prácticas discursivas del grupo de reflexión fueron sintetizadas mediante el análisis del discurso y se estructuraron a partir de las acciones comunicativas y expresiones lingüísticas emitidas por las estudiantes. De manera que la selección del corpus discursivo busca visibilizar tanto los puntos de convergencia y divergencia, como los elementos facilitadores y obstaculizados de los diagnósticos participativos de los Proyectos A+S en contextos de práctica profesional.

De modo que la síntesis presentada a continuación considera tres etapas analíticas. La primera, describe, caracteriza o parafrasea “los significados literales” de las unidades discursivas según sus propiedades gramaticales, semánticas, morfosintácticas y pragmáticas. La segunda, interpreta “los sentidos culturales” de las emisiones completas de acuerdo con sus generalizaciones paradigmáticas u orientaciones sintagmáticas. Y la tercera, presenta las categorías analíticas del corpus discursivo de las estudiantes, cuya incardinación ideológica representa un sistema de creencias social y políticamente aceptado en un tiempo-espacio real y concreto (Van Dijk y Mendizábal,1999; Van Dijk, 2001).

Resultados

- **Minor de Expresión Infantil:** Integración “fluida y comprensible” entre los conceptos clave de estos cursos de profundización, las Bases Curriculares de Educación Parvularia y las “necesidades sentidas” de la institución educativa.

Las estudiantes del Minor de Expresión Infantil manifiestan que “como grupo no fue difícil relacionar” los conceptos clave de estos cursos de profundización con las actuales Bases Curriculares de Educación Parvularia, dado que ambas instancias relevan la importancia de los lenguajes artísticos. Como tampoco, tuvieron dificultades para integrar a este mapa conceptual “las necesidades sentidas” del centro de práctica profesional. De manera que el equipo de trabajo elaboró “una lluvia de ideas sobre los contenidos y materiales revisados en las clases (calendarizaciones, textos, bibliografía, etc.)”; y revisó la malla curricular y “el plan de estudio publicados en la página web de la universidad”. Si bien, ellas consideran que dicha integración conceptual fue comprensible o fluyó sin mayores inconvenientes, porque “los cursos mantenían una lógica curricular, eran muy parecidos y estaban alineados conceptualmente”, este proceso “fue más difícil en el ramo de Improvisación y Máscara” (Estudiante Mujer N°1).

- **Minor de Expresión infantil:** Desfase entre “los contenidos filosóficos, simbólicos y artísticos” de estos cursos de profundización con Bases Curriculares de Educación Parvularia “absolutamente concretas e insuficientes” y “contextos educativos hiper-tradicionales con problemas reales y complejos”.

Las estudiantes del Minor de Expresión Infantil “tienen la sensación de que las Bases Curriculares son absolutamente concretas e insuficientes” o “se quedan cortas” al compararlas con las experiencias de aprendizaje construidas en estos cursos de profundización. Las cuales “tienen mucho que ver con conceptos filosóficos, simbólicos y artísticos”, donde “hay un desfase” con las “necesidades sentidas” del centro de práctica profesional. Por consiguiente, ellas sugieren que las actuales actividades curriculares (Taller de Práctica, Seminario II y Práctica Profesional) deberían brindar “más apoyo para llegar a la experiencia real y concreta”, sobre todo considerando “los problemas complejos [multidimensionales] de los contextos educativos hiper-tradicionales [escolarizados]” (Estudiante Mujer N°2).

- **Minor de Expresión Infantil:** Cursos de profundización “enseñan a pensar con amplitud, a trabajar con macro-conceptos en contextos simbólicos y prácticos, a enfrentar problemas en todos los niveles educativos”.

Las estudiantes del Minor de Expresión Infantil tienen la percepción que estos cursos de profundización “enseñan a trabajar a partir de conceptos riquísimos, donde nada queda afuera de ese contexto simbólico y práctico”. Por ende, ellas “desarrollan una mirada muy distinta acerca de la estética y los lenguajes artísticos” (Estudiante Mujer N°2).

Al respecto, otro equipo de trabajo plantea que dichos cursos “enseñan a pensar con amplitud y a enfrentar diferentes problemáticas como un todo”, por lo que “puedes ver los problemas cognitivos que hay detrás”. Por ejemplo, “¿cómo puedo enseñar matemáticas a través de la música o cómo puedo enseñar ciencias sociales mediante el arte?”. Este “paradigma o enfoque más amplio permite unir los macro-conceptos del minor”, partiendo de la base que “todo está muy mezclado en la práctica profesional”. Por tanto, ellas entienden que “no era necesario hablar de conceptos tan específicos y concretos, sino de posicionarse en una comprensión mayor”. Esta lógica “es demasiado articularia”, ya sea porque integra los macro-conceptos a las experiencias de aprendizaje o porque “lo micro no se ve en bruto en la práctica y los problemas están mezclados con miles de cosas y factores” (Estudiante Mujer N°6).

Finalmente, las estudiantes señalan que estos cursos de profundización “son interesantes porque llevamos a la práctica lo aprendido y tales aprendizajes tienen mucho sentido porque sirven para todos los niveles de la práctica profesional” (Estudiante Mujer N°7).

- **Minor de Interculturalidad:** Integración conceptual “global”, cuyas preguntas orientadoras relacionan estos cursos de profundización con las Bases Curriculares de Educación Parvularia, pero con dificultades “para unir las necesidades sentidas” de la institución educativa.

Las estudiantes del Minor de Interculturalidad manifiestan que “no les costó integrar” los conceptos clave de estos cursos de profundización y las actuales Bases Curriculares de Educación Parvularia. Pero hubo inconvenientes “para unir en este mapa conceptual las necesidades sentidas” del centro de práctica profesional. A la par, el equipo de trabajo declara desconocer “si la educación escolar está preparada” para abordar las temáticas y problemáticas de la interculturalidad; “si las comunidades educativas entienden su importancia”; o si ellas están capacitadas “para plasmarlas o relevarlas en sus observaciones y registros de aula” (Estudiante Mujer N°8).

Al respecto, otro equipo de trabajo argumenta que “partimos de lo más global y nos preguntamos ¿de qué se hace cargo la educación intercultural?” y señalan que esta pregunta orientadora permitió “unir los conceptos centrales a la diversidad cultural y a los diferentes contextos” e indagar “en los problemas de nuestra escuela ya que [por una parte] no se hace cargo de dicha diversidad-diferencia y [por otra] busca homogeneizar, normalizar, invisibilizar, estereotipar o factorizar a las personas en Fiestas Patrias”; agregando que dicho periodo “ha sido súper complejo para nosotras porque no sabemos cómo abordar significativamente la interculturalidad durante el dieciocho de septiembre” (Estudiante Mujer N°9).

- **Minor de Interculturalidad:** Integración difícil, “plana” y superficial entre los conceptos clave de estos cursos de profundización, las Bases Curriculares de Educación Parvularia y las “necesidades sentidas” de la institución educativa.

Las estudiantes del Minor de Interculturalidad señalan que “les costó demasiado” relacionar los conceptos clave de estos cursos de profundización con las actuales Bases Curriculares de Educación Parvularia y con las “necesidades sentidas” del centro de práctica profesional. Si bien, el equipo de trabajo “hizo un punteo de los contenidos revisados en clases, sentíamos que eran muy distintos entre sí”. Por lo que argumenta “como no tuvimos un sustento teórico equilibrado en la mayoría de los ramos”, se acrecentaba la dificultad de establecer relaciones conceptuales más nítidas o complejas entre los mismos. Por ejemplo, en el curso Biodiversidad “vimos muy poco respecto de nuestra necesidad referida a la incorporación de áreas verdes en el centro educativo”. En Arte, Cultura y Expresión “ni siquiera nos acordábamos de los contenidos”. En cambio, el curso Patrimonio brindó “más sustento teórico, cuyos conceptos nos sirvieron para relacionarlos con nuestra problemática” (Estudiante Mujer N°3).

En tal sentido, otro equipo de trabajo declara haber logrado una integración conceptual entre los cursos de profundización del Minor de Interculturalidad, “pero nos costó mucho porque hay conceptos imposibles de unir con nuestra problemática”. De modo que ellas establecieron conexiones “muy planas” o “superficiales entre los cursos de Interculturalidad, Biodiversidad y Patrimonio” y “las necesidades sentidas” del centro de práctica profesional. Esta situación se mantuvo con Arte, Cultura y Expresión, cuyos contenidos “fueron relacionados con los estereotipos de los niños y niñas”. Ante lo cual, advierten “necesitamos una base teórica [equilibrada] que nos ayude a unir estos conceptos y llevarlos a la práctica que es lo más importante... y hablamos por muchas compañeras del Minor de Interculturalidad” (Estudiante Mujer N°4).

Asimismo, las estudiantes evidencian dichos cursos “están enfocados en los niños y niñas más grandes [Educación General Básica]”, por lo que sus contenidos “son menos factibles de llevar [o aplicar] a los distintos niveles de la práctica profesional” (Estudiante Mujer N°7).

Por último, otro equipo de trabajo argumenta que como “este minor no se dio durante un semestre porque nadie lo tomó”, debería integrar la teoría con la práctica” de manera real y concreta, siendo fundamental “conversar sobre la importancia de la interculturalidad con las educadoras de párvulos y equipos técnicos [en los centros de práctica], aunque la disponibilidad de espacio-tiempo sea reducida”. Se trata de “posicionarnos como adultas profesionales” frente a temas complejos, “con visión de futuro” y buscando la manera “de trabajarlos porque están tomando vuelo y avanzando en los colegios” (Estudiante Mujer N°8).

- **Minor de Interculturalidad:** Cursos de profundización “con una mirada amplia y contenidos similares e implícitos”, cuya integración conceptual se hace evidente al elaborar el diagnóstico participativo del Proyecto A+S en la institución educativa.

Las estudiantes del Minor de Interculturalidad perciben que estos cursos de profundización “tienen una mirada amplia con contenidos más implícitos que explícitos, pero que de todas formas se dan a entender”. Si bien, el equipo de trabajo describe que “los ramos tienen conceptos similares, no están aislados, ni son muy diferentes entre sí”, el problema radica en la secuencia curricular, es decir, “el ramo posterior no considera el anterior y una [como estudiante] tiene que hacer [la relación] personalmente”. Por tanto, ellas toman conciencia de esta integración conceptual “al momento de llegar al Proyecto A+S” o “se dan cuenta de cómo unir estos conceptos cuando elaboran el diagnóstico participativo” en el centro de práctica profesional (Estudiante Mujer N°5).

- **Minor de Expresión Infantil e Interculturalidad:** Integración “fluida, alineada y clara” entre los conceptos clave de estos cursos de profundización, las Bases Curriculares de Educación Parvularia y las “necesidades sentidas” de la institución educativa.

Las estudiantes del Minor de Expresión Infantil e Interculturalidad señalan que hubo “fluidez, alineación y claridad” en la integración de los conceptos clave de estos cursos de profundización, las actuales Bases Curriculares de Educación Parvularia y las “necesidades sentidas” del centro de práctica profesional. Las razones o motivos que permitieron dicha integración conceptual refieren a “teníamos muy claro lo que habíamos aprendido, lo llevamos cada día al aula y lo aplicamos en todas las experiencias de aprendizaje que proponemos, hacemos o expresamos”. Estos fundamentos e ideas “son muy importantes para nosotras” y estuvieron “presentes en los textos y autores/as revisados/as en los distintos ramos” (Estudiante Mujer N°2).

- **Minor de Expresión Infantil e Interculturalidad:** Diagnóstico participativo del Proyecto A+S en la institución educativa considera las Bases Curriculares de Educación Parvularia, las “necesidades sentidas” de la comunidad migrante y los conceptos clave de estos cursos de profundización.

Las estudiantes del Minor de Expresión Infantil e Interculturalidad declaran no haber tenido “mayores problemas para hacer el diagnóstico participativo del Proyecto A+S” en el centro de práctica profesional. Ya sea porque “las necesidades sentidas de la comunidad” fueron relacionadas “con los Principios Pedagógicos y Objetivos de Aprendizaje” de las actuales Bases Curriculares de Educación Parvularia o porque fueron analizadas mediante los conceptos claves de estos cursos de profundización; los que permitieron examinar “la realidad compleja de nuestro jardín”, donde “no había esa convivencia-amable que se dirige hacia la multiculturalidad-interculturalidad o mira al migrante como ciudadano/a”. Sin embargo, ellas tienen la percepción que “hubo falta de sustento teórico” o “los contenidos fueron abordados de forma muy aislada en los ramos de Arte, Cultura y Expresión, así como, en Biodiversidad”. Así que el equipo desarrolló “un trabajo de investigación muy autónomo” porque dicha integración conceptual “era necesaria para nuestra problemática”. En cambio, en los cursos de Patrimonio e Interculturalidad “encontramos muchas relaciones”. El primero, “fue el ramo más completo y como las [estudiantes] de Temprana lo tomamos después que las de Inicial, esto marcó la diferencia”, porque “aunque los aprendizajes eran los mismos, cambió la forma de aprender o fue un poco más amable de lo que les tocó a las de Inicial”. Y el segundo, “fue un ramo muy importante, pero el aprendizaje era muy independiente”, por lo que “aprendimos gracias a los textos, trabajos y pruebas más que a la asistencia a clases” (Estudiante Mujer N°5).

- **Minor de Expresión Infantil, Juego y Recursos Educativos e Interculturalidad:** Integración conceptual entre los conceptos clave de estos cursos de profundización, las Bases Curriculares de Educación Parvularia y las “necesidades sentidas” de la institución educativa gracias al trabajo en equipo.

Las estudiantes del Minor de Expresión Infantil, Recursos Educativos y Juego e Interculturalidad lograron integrar los conceptos clave de estos cursos de profundización, las actuales BSEP y las “necesidades sentidas” del centro de práctica profesional. Si bien, “desde el primer momento conectamos y desarrollamos” los contenidos de cada minor, “la compañera de interculturalidad no sabía cómo hacerlo”. Por lo que “tuvimos que trabajar como equipo en la investigación teórica e integración conceptual de la educación intercultural con nuestra problemática” (Estudiante Mujer N°10).

Discusión

Las recientes publicaciones destacan la importancia de la formación personal, social, académica y profesional en las instituciones de Educación Superior, de modo que los/las estudiantes tengan mayores niveles de participación, protagonismo y reflexividad durante las prácticas de enseñanza y procesos de aprendizaje. Esto se basa principalmente porque la acción de enseñar se (re)construye en espacios formales e informales, donde se presentan perspectivas convergentes y divergentes o se entretejen consensos y disensos con cierta rigidez, relatividad o flexibilidad. En cambio, la acción de aprender supone integrar esta multiplicidad de enseñanzas “a las coordenadas del mundo interior”, las que van ampliando los marcos comprensivos de los actores educativos en función de la profundidad, incidencia y relación entre dichos aprendizajes. De modo que la significatividad en las acciones de enseñar y aprender deriva “de la puesta en práctica de la teoría”, en tanto involucre una praxis en ambas instancias. Al respecto, Freire (2006) señala que:

(...) la práctica separada de la teoría es puro verbalismo inoperante; la teoría desvinculada de la práctica es activismo ciego. Es por esto que no hay praxis auténtica fuera de la unidad dialéctica acción-reflexión, práctica-teoría. Del mismo modo, no hay contexto teórico verdadero a no ser en unidad dialéctica con el contexto concreto (p. 30-32).

Desde esta perspectiva, es interesante observar cómo las estudiantes de Educación Parvularia perciben la praxis en los cursos de profundización de cada Minor, ya que especifican que “no hay un sustento teórico equilibrado” entre estas asignaturas o “que los contenidos eran muy distintos entre sí por lo que era imposible llevarlos a la práctica”. Esta disonancia acrecentaba las dificultades para establecer

relaciones nítidas y complejas entre los ejes temáticos de la trayectoria formativa, las actuales B CEP y las “necesidades sentidas” de la comunidad educativa. Por tales razones, los equipos de trabajo sugieren articular “la teoría con la práctica” a fin de “posicionar(se) como adultas profesionales con visión de futuro” frente a temáticas y problemáticas emergentes “que están tomando vuelo y avanzando en los colegios”.

En tal sentido, los diagnósticos participativos de los Proyectos A+S en contextos reales potencian la reflexividad crítica en los actores educativos, es decir, mantiene “despiertos”, expectantes y vigilantes a docentes y estudiantes frente a situaciones problemáticas, elementos obstaculizadores o “necesidades sentidas” de una comunidad. Quienes cuentan con espacios y tiempos suficientes para comprender sus puntos de vista, compartir sus argumentos y contraargumentos, evidenciar sus estados de ánimo u opiniones ante el carácter urgente e importante de “aquellas necesidades”; donde se espera que la acción de enseñar y aprender articule contenidos interdisciplinarios mediante mecanismos de reflexión-acción, movilice habilidades socioemocionales a través de estrategias participativas e incentive las actitudes de apertura y curiosidad intelectual por medio de la ejecución de proyectos en contextos reales y concretos. Tales aspectos se condicen con las necesidades, expectativas e intereses del “profesional-competente”, cuyos marcos comprensivos le permiten construir aprendizajes significativos de forma conjunta, flexible y dialogada. Por tanto, dicho perfil no solo describe a un/a experto/a en “contenidos disciplinares específicos”, sino que refiere a un/a ciudadano/a activo/a, sensible y comprometido/a con las comunidades locales, con disposiciones positivas para reflexionar y responder a situaciones socialmente diversas, complejas y desafiantes (Juri, 2015; Martínez y Martínez, 2015; Medina *et al.*, 2010).

Dado lo anterior, las estudiantes relevan la importancia de los cursos de profundización que potencian el pensamiento complejo mediante “el trabajo con macro-conceptos en contextos simbólicos y prácticos”, porque les “enseñan a pensar con amplitud”, ya sea para identificar las operaciones mentales que “hay detrás de los problemas” [es decir, construir una visión paradigmática reversible] o para distinguir las habilidades cognitivas que permiten “enfrentar un desafío o articular la enseñanza de la ciencia con el arte en todos los niveles educativos” [esto es, construir un enfoque pedagógico integral]. Por ejemplo, en estas asignaturas les “enseñan a pensar una experiencia de aprendizaje como un todo”, lo que implica “posicionarse en una comprensión mayor” para comprender sus partes y articular sus relaciones holísticamente.

Por tales razones, las trayectorias formativas tienen la responsabilidad de preparar a los/las futuros/as profesionales como ciudadanos/as conscientes de sus derechos humanos y deberes cívico-ciudadanos. Los cuales permiten situarse ante las exigencias de los contextos socioculturales, político-económicos, ideológico-dogmáticos, educativo-familiares, comprendiendo las actuales demandas de la sociedad

civil y las sensibilidades propias de las transformaciones generacionales. Por lo que es necesario estar preparado/a para enfrentar las crisis del compromiso profesional y los agobios de la vocación de servicio, ya sea porque los roles del ejercicio exigen “hacerse cargo” de comunidades altamente resistentes al cambio o porque las funciones desempeñadas tienen escasa incidencia debido a múltiples problemáticas. Por lo demás, las instituciones educativas explícita e implícitamente establecen ciertas orientaciones hacia el/la ciudadano/a que se desea formar, las que ameritan una reflexión-crítica sobre qué futuro se espera construir en un mundo globalizado con nuevas exclusiones y segregaciones (Tedesco, 1996; Guerra, 1999).

Al respecto, las estudiantes relevan la importancia de la estructura curricular, secuencia metodológica y/o coherencia en los contenidos del Minor de Expresión Infantil, Minor de Juegos y Recursos Educativos y Minor de Interculturalidad, cuyos conocimientos, habilidades y actitudes se consideran fundamentales para el futuro ejercicio profesional. Ahora bien, si estos ejes temáticos mantienen una progresión, lógica u organización curricular y se relacionan explícitamente con los roles, funciones y responsabilidades profesionales, entonces los equipos de trabajo establecerán una integración conceptual “fluida y comprensible” entre los cursos de profundización, las Bases Curriculares de Educación Parvularia y las “necesidades sentidas” de la comunidad educativa. En cambio, si estas asignaturas abordan “contenidos filosóficos, simbólicos y abstractos” desconectados de los problemas reales y concretos de las instituciones educativas o establecen conexiones implícitas con comunidades idealizadas e inexistentes, los equipos de trabajo evidenciarán mayores dificultades para elaborar una integración conceptual, lo que se entiende como “un desfase” entre la enseñanza-aprendizaje de las asignaturas, los niveles de especificidad de las Bases Curriculares de Educación Parvularia y los grados de concreción de los problemas de la práctica profesional.

Por lo demás, los inconvenientes asociados al levantamiento de las “necesidades sentidas” de las comunidades educativas refieren al desconocimiento e incertidumbre de los siguientes aspectos: ¿la educación escolar está preparada” para abordar problemáticas complejas [y multidimensionales]? (diversidad, inclusión, interculturalidad, etc.) o ¿ellas como futuras profesionales están capacitadas “para relevarlas en el aula” y abordarlas en periodos “súper complejos? (Fiestas Patrias)”, donde se “busca homogeneizar, normalizar, invisibilizar, estereotipar o factorizar a las personas”. Estas interesantes preguntas, por una parte, visibilizan una reflexividad crítica ante las normalizaciones que impone la institución educativa; y por otra, develan una incertidumbre frente las competencias necesarias para enfrentar tal homogenización.

En consecuencia, las estudiantes de Educación Parvularia valoran el diseño e implementación de los diagnósticos participativos de los Proyectos A+S en los contextos de práctica profesional, dado que toman conciencia de la integración conceptual o se dan cuenta cómo articular conceptos clave e ideas centrales desde una lógica coherente. Tal comprensión permite darle mayor “fluidez, alineación y claridad” a los ejes temáticos de los cursos de profundización, ya sea al compararlos con los principios pedagógicos, ámbitos, núcleos y objetivos de aprendizaje de las actuales Bases Curriculares de Educación Parvularia o al articularlos con las “necesidades sentidas” de las comunidades educativas y con los problemas reales y concretos de sus actores protagónicos.

Referencias bibliográficas

- Berrios, V., Contreras, M., Herrada, M., Robles, M. y Rubio, X. (2012). *Resumen estudio: resultados de aprendizaje servicio en la UC desde la mirada de sus actores: docentes, estudiantes y socios comunitarios*.
<https://drive.google.com/file/d/1m0pRAfk6ps2qQ6bJUxh7Gllh9WZjGpxj/view>
- Castro, A. D. & Domínguez, E. (2018). *Transformar para Educar 6: Aprendizaje Servicio*. Barranquilla, Universidad del Norte.
<https://elibro.net/es/ereader/bibliotecasuc/106320?page=99>
- Centro de Desarrollo Docente UC. (s. f.). ¿Por qué Aprendizaje Servicio? Recuperado de <https://lc.cx/Z6i95s>
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. España.
- Deeley, S. (2016). *El aprendizaje-servicio en educación superior. Teoría, práctica y perspectiva crítica*. Narcea S.A.
- Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo. (2018). *Universidades del Consejo de Rectores*. DEMRE. <https://demre.cl/>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Foucault, M. (1991). *La Arqueología del saber*. Siglo Veintiuno Editores, S.A.
- Freire, P. (2006). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI Editores, S.A.
- Guerra, F. X. (1999). El soberano y su reino. Reflexiones sobre la génesis del ciudadano en América Latina. En H. Sabato (Coord.), *Ciudadanía política y formación de naciones: perspectivas históricas de América Latina* (pp. 33-61). Fondo de Cultura Económica.
- Jouannet, C. Montalva, J. Ponce, C. y Von Borries, V. (2013). Diseño de un modelo de institucionalización de la metodología de Aprendizaje Servicio en educación superior. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 1, 112-131.
<https://revistes.ub.edu/index.php/RIDAS/article/view/ridas2015.1.7/14801>

- Juri, N. (2015). El Profesional Reflexivo. *Revista Atenea*, 11(12), 27-32. <https://publicaciones.udemm.edu.ar/index.php/atenea/article/view/93>
- Lizana, V. Améstica, J., Fariás, C. y Pérez, P. (2018). Investigaciones aplicadas al aula universitaria: experiencias de género de los actores educativos. *Revista Saberes Educativos*, 1, 62-82. <https://saberseeducativos.uchile.cl/index.php/RSED/article/view/51607>
- Lizana, V. y Suárez, M. (2020). Proyectos A+S en contextos de práctica profesional, en la carrera de Educación Parvularia de la Pontificia Universidad Católica de Chile. En P. Bontá A., A. Burgos O., C. Fara B., C. Jouannet V., L. Ramírez A., M. Romero J. y J. Sepúlveda M. (Eds.), *Recopilación de Experiencias de Aprendizaje y Servicio. Actas de Seminarios 2017-2018* (pp. 268-271). REASE. <https://bit.ly/3ztSItN>
- Martín, X. (2016). *Proyectos con Alma: Trabajo por proyectos con servicio a la comunidad*. GRAO.
- Martínez-Vivot, M. y Folgueiras, P. (2015). Evaluación participativa, Aprendizaje-Servicio y Universidad. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado* 19(1), 128-143. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev191ART7.pdf>
- Mayor, D. (2020). Aprendizaje-Servicio como estrategia metodológica para impulsar procesos de educación expandida. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 10(1), 47-74. <https://doi.org/10.17583/remie.2020.4562>
- Martínez, B., y Martínez, I. (2015). El aprendizaje servicio y la formación inicial de profesionales de la educación. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(1), 244-260.
- Medina, J., Jarauta, B. e Imbernon, F. (2010). *La enseñanza reflexiva en la educación superior*. OCTAEDRO. <https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/144986/1/17cuaderno.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile. (2018). *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*. Subsecretaría de Educación Parvularia. https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/09/Bases_Curriculares_Ed_Parvularia_2018-1.pdf
- Pontificia Universidad Católica de Chile. (2023). *Pedagogía en Educación Parvularia*. Consultado el 30 de junio de 2023. <https://n9.cl/n5mhm>
- Sandín, M. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Mc Graw and Hill Interamericana.
- Simó, S. (2013). El aprendizaje servicio universitario: materializando el compromiso social de la universidad desde una educación basada en la excelencia. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 19 (Número especial), 1027-1036. <https://revistas.ucm.es/index.php/ESMP/article/view/42187/40165>
- Tapia, M. N. y Ojea, B. (2018). *Guía para desarrollar proyectos de aprendizaje-servicio solidario*. Edición Perú. CLAYSS. https://www.clayss.org.ar/04_publicaciones/Manual_Peru_para_web.pdf
- Tapia, M. N. et al. (2013). *Manual para docentes y estudiantes solidarios*. CLAYSS. https://www.clayss.org.ar/04_publicaciones/Natura2013.pdf

- Tedesco, J. (1996). La educación y los nuevos desafíos de la formación del ciudadano. Nueva Sociedad en “Asesoría para la elaboración de contenidos para la antología básica para el manejo de propuestas de educación ambiental para la sustentabilidad en educación básica” (146), 74-89.
https://static.nuso.org/media/articles/downloads/2548_1.pdf
- Van Dijk, T. y Mendizábal, I. (1999). *Análisis del discurso social y político*. ABYA YALA.
- Van Dijk, T. (2001). *Estructuras y funciones del discurso: una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso*. Siglo Veintiuno editores.