

Universidad Nacional de San Luis
Facultad de Ciencias Humanas



Título del trabajo:

**“Desafíos futuros de la formación en investigación para las carreras de
Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial de la
Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis”**

Nombre y apellido de la estudiante: María Constanza Valdez

Directora: Dra. Lorena Di Lorenzo

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Ma Constanza Valdez', written over a horizontal line.

María Constanza Valdez
Estudiante

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Lorena Di Lorenzo', written over a horizontal line.

Lorena Di Lorenzo
Directora

San Luis - Argentina
Setiembre, 2023

Agradecimientos...

Hablar de errores cometidos no es fácil porque muchas veces la inmadurez, la ceguera de la mente y las emociones en un momento de cierre tensionado no permiten percibirlo como tal.

Sin embargo, considero mucho más valioso tener la valentía de tomar una pausa para agradecer.

A Marisa y a Jorge, por los primeros andamios puntanos, amorosos y despojado de intereses, me permitió llegar hasta donde he llegado hoy. Gracias una vez más por su amor y por guiarme en el camino de la vida donde nuestro encuentro académico fue solo la excusa del gran afecto construido.

A mi directora de esta investigación, quien generosamente me transmitió su pasión, dedicación y compromiso en este camino de la formación en investigación en educación que transitamos en la universidad y que trasciende fronteras.

A mis hermanas de la vida con las que comparto la amistad, la cotidianeidad de la vida y los sueños de una educación pública comprometida desde los espacios que elegimos ocupar.

A mi hija quien, me acompañó desde su incondicional amor en formatos de silencios y esperas, con apenas pocos años de vida.

A mi familia: mi madre y mi padre y sus compañerxs, mis hermanxs y mi compañero, les agradezco compartir la construcción de la compleja trama familiar que nos identifica. Gracias por sostenerme, acompañarme y alentarme a terminar esta formación.

A las colegas con las que compartimos experiencias de lucha por nuevas representaciones en la Educación Inicial que, en tiempos actuales, son aún desafíos para la construcción de nuestras identidades profesionales.

A quienes recorren o recorrieron conmigo el viaje de la vida y que, por alguna circunstancia, otros destinos nos convocaron y hoy deseo reservarles su identidad.

Índice

1. Introducción	4
2. Construcción del foco de la investigación	5
2.1 Situación problemática.....	5
2.2 Objetivos de investigación	12
2.2.1 Objetivo general de investigación.....	12
2.2.2 Objetivos específicos de investigación	13
2.2.3 Objetivo de acción de investigación	13
2.3 Antecedentes de investigación	13
2.4 Marco conceptual	18
2.4.1 Formación en investigación en educación	19
2.4.2 Contexto de la formación en investigación en Educación Inicial en la FCH - UNSL.....	23
2.4.3 Desafíos de la formación en investigación en el marco de las transformaciones socioeducativas actuales	27
3. Decisiones metodológicas	31
4. Análisis de la información	42
4.1. Primera ronda Delphi	44
4.2 Segunda Ronda Delphi.....	80
5. Conclusiones arribadas	91
6. Referencias bibliográficas	96
7. Anexos de la investigación	103
7.1. Comunicación de contacto con expertxs para su participación.....	103
7.2. 1° Ronda Delphi (1° cuestionario preliminar y validación con expertxs).....	104
7.3. 1° cuestionario definitivo (1° ronda Delphi).....	109
7.4. Síntesis 1° cuestionario Delphi del grupo PE.....	110
7.5. Síntesis 1° cuestionario Delphi del grupo MA.....	129
7.6. Tabla de reducciones del 1° cuestionario Delphi (1° ronda).....	152
7.7. 2° Ronda Delphi: 2° cuestionario preliminar y validación con expertxs	157
7.8. 2° cuestionario Delphi (2° ronda).....	164
7.9. Análisis gráficos del 2° cuestionario Delphi (2° ronda).....	169

1. Introducción

En el marco del cierre de formación en la carrera de Especialización en Investigación en Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL) y de las construcciones que venimos desarrollando en la misma institución dentro del Proyecto de Investigación Consolidado N° 04-4018 “Formación de investigadores en educación ante la diversidad epistémica y las concomitancias de la era digital. Análisis de propuestas de formación y experiencias de investigación”, emerge la presente investigación donde pretendemos ofrecer aportes que venimos construyendo en relación a la formación en investigación en educación y en Educación Inicial, en particular.

El trabajo final “Desafíos futuros de la formación en investigación para las carreras de Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis” se organiza en cinco apartados. En el capítulo 1, presentamos la construcción del foco de investigación emergente de la situación problemática que inquieta de manera particular a la investigadora desde los inicios de su formación universitaria y que fue nutriéndose de antecedentes que delimitaron el problema de investigación. En el capítulo 2, compartimos nuestra mirada teórica conceptual donde anunciamos los fundamentos ontológicos, epistemológicos y axiológicos respecto a la temática abordada. Nos focalizamos en la formación en investigación en educación y particularmente en la formación en investigación en Educación Inicial en el contexto de la UNSL. Finalmente, compartimos algunos desafíos de la formación en investigación en el marco de las transformaciones socioeducativas actuales que consideramos relevantes situarnos. En el capítulo 3, presentamos los fundamentos, características y las decisiones metodológicas llevadas adelante en la presente investigación desde el abordaje de la metodología Delphi como estrategia prospectiva. En este apartado, describimos la selección de participantes denominados expertxs; las herramientas del proceso de recolección de la información y las estrategias de análisis propuestas en las dos rondas Delphi respecto a los juicios emitidos por ellxs respecto al foco de nuestra investigación. En el capítulo 4, compartimos el proceso de análisis de la información realizado que posteriormente dio lugar a la construcción del capítulo 5, las conclusiones arribadas como un acabado provisorio de la presente investigación. Finalmente, en el capítulo 6 compartimos las referencias bibliográficas que nutrieron esta investigación y en el capítulo 7, presentamos los anexos que acompañan esta construcción.

2. Construcción del foco de la investigación

2.1 Situación problemática¹

La investigación representa un elemento clave en la configuración de la formación de profesionales de la educación en Argentina. Particularmente, en investigación en Educación Inicial, resulta de fundamental importancia para garantizar la construcción de sus profesionales tanto a nivel de grado como así también en la formación continua y las posibilidades que se ofrecen para reflexionar sus prácticas, satisfacer sus inquietudes y necesidades hacia la generación de nuevos conocimientos (Baldivieso y Valdez, 2019).

Como estudiante en las carreras de Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial de la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL), el recorrido en la construcción de conocimientos se presentó como un espacio fecundo para pensar y re-pensar continuamente la profesión elegida que sin dudas iba nutriéndose con la estancia en el proyecto de investigación² en el cual participaba. A fin del año 2006, finalicé el Profesorado y seis años después abrazaba la profesión de Licenciada, recorrido que implicó el gran desafío de la realización de un trabajo final o tesis como le llamábamos.

Durante el proceso de formación en investigación para acceder al grado de profesora, transité el único espacio definido específicamente por el plan de estudios vigente. Sin embargo, cuando transité la Licenciatura en Educación Inicial, cursé dos espacios específicos más de la malla curricular, las asignaturas de Seminario de Investigación y Taller de Tesis. En esta última, comencé a construir el plan de trabajo final que se definió como “El uso de los portadores de texto de circulación social en prácticas de formación docente para la Educación Inicial”.

Con estas coordenadas que guiaban mi camino, aún seguía buscando comprender la preocupación que tenía (y tengo) por la formación de profesionales de la Educación Inicial. Ésta problemática fue (y sigue siendo) el constante motor que llevó tiempo, dedicación y análisis donde me proponía comprender obstáculos, dificultades y vacíos que desde mi lugar de estudiante vivenciamos con mis compañeras y que hoy, me interpelan como formadora.

Años más tarde, al acceder como docente en la educación superior en el área metodológica, la preocupación por la formación docente ahora focalizada en la investigación, vuelve a ponerse

¹ En este estudio, optamos por una escritura en primera persona del plural a excepción de la escritura de la situación problemática que guarda relación con la experiencia, la historia y la problematización personal de la especializanda.

² Pasante en PROICO 4-0305 “LAS PRÁCTICAS EDUCOMUNICACIONALES. Su impacto en la comprensión de los sujetos que interactúan en situaciones de enseñanza y de aprendizaje” dirigido por la Esp. María F. Giordano. Período setiembre 2007 hasta diciembre de 2011.

en movimiento. Retomé las preocupaciones que tenía desde que era estudiante para ir en búsqueda de caminos que me acercaran a describir y comprender la configuración de estas profesionales de la educación tanto en el contexto de formación del Profesorado como así también el de la Licenciatura en la universidad que me abrazó desde el primer día. Y fue aquí, en esta precisa trama, donde comienza a tomar cuerpo la situación problemática del presente trabajo de investigación. De esta manera, fueron surgiendo inquietudes y deseos de comprender la actual formación en investigación que estamos ofreciendo a estudiantes en la FCH de la UNSL.

Esta preocupación personal, también se nutre de perspectivas institucionales que se publican desde el sitio web de la UNSL. Desde el Anuario estadístico de la UNSL 2019 brindado por la Subsecretaría de Acreditación y Desarrollo Institucional - coyuntura temporal que coincide con la instancia de construcción del plan de trabajo final de esta investigación -, se dispone la mirada de la institución en números. A través del Anuario, las autoridades pretenden llegar a la comunidad con información que caracteriza a esta institución desde una perspectiva cuantitativa de la realidad universitaria (Anuario Estadístico UNSL, 2019).

Tal como especifica este documento oficial, se muestra cuantitativamente la vida institucional de nuestra universidad. Sin embargo, no se da cuenta de la dinámica de las transformaciones socioeducativas de la realidad social sanluiseña como así tampoco de las subjetividades que caracterizan a aquellxs³ estudiantes que eligen continuar su formación universitaria. También cabe aclarar que, en el Anuario, los datos recabados fueron previos a la pandemia por covid-19 que vivimos y refleja en números, categorías de las carreras que se ofrecen y la población que la vivencia. Particularmente, en las carreras de Educación Inicial, se menciona que se inscriben y permanecen exclusivamente estudiantes de sexo femenino desde el año 2016 hasta el 2018 a excepción del 2019 donde se observa la inscripción de un sólo estudiante de sexo masculino. Por tanto, hacemos paréntesis para aclarar que, de ahora en adelante, junto con mi directora de esta investigación optamos por hacer referencia a “las estudiantes” en lugar de referenciar los demás géneros de lxs sujetxs estudiantes. Otra categoría refleja que, algunas estudiantes trabajan menos de veinte horas semanales y/o son madres de unx, dos o más hijxs y la mayoría son argentinas nacidas en la ciudad de San Luis. Respecto a la cantidad de inscriptas, en el año

³ Optamos por el uso del lenguaje inclusivo, principalmente el uso de la “x” como forma de integrar a mujeres, varones y aquellas identidades que no formen parte del esquema binario hegemónico. En este sentido, consideramos que el lenguaje no es transparente, nunca fue neutro y esconde modos de exclusión bajo pretensiones de universalidad. En nuestra forma de escribir intentamos reflejar la idea de que el lenguaje es diverso, está en constante movimiento y por ello, deseamos que quien lea, tenga la posibilidad de elegir cómo leer esta producción según sus fundamentos.

2019 en la carrera de Profesorado de Educación Inicial, hubo trescientos noventa y ocho estudiantes, de las cuales, cien se inscribieron por primera vez y se registraron veintisiete egresadas. Mientras tanto, en la carrera de Licenciatura en Educación Inicial hubo ciento cuarenta estudiantes, de las cuales treinta se inscribieron por primera vez y se registró una egresada. En síntesis, de los números publicados, interpretamos que hay una relación bastante dispar entre cantidad de inscriptas y la cantidad de egresadas en ambas carreras. Es decir, una gran minoría logra acceder al (o a los) título/s de formación profesional de la Educación Inicial en relación a la cantidad de inscriptas.

De los datos mencionados, se evidencian varios aspectos que demandan por supuesto investigar en profundidad y que abren hacia diversos focos de investigación. Sin embargo, para esta instancia, el interés está centrado en analizar la formación en investigación para comprender la configuración de las profesionales de la Educación Inicial que estamos construyendo porque es el área laboral donde me desempeño actualmente y desde donde pretendo compartir un aporte que sea valioso desde mi compromiso como formadora de formadorxs. Desde este lugar, hace menos de cinco años en charlas con mis estudiantes, escucho expresiones que ellas perciben diferencias en su formación respecto a otras formaciones que reciben de manera conjunta con otras carreras de educación tales como: una unidad o trabajo práctico menos; la carga y organización horaria diferenciada particularmente de la Licenciatura, obstaculizando el cursado y continuidad de los estudios dado que fundamentan que están desempeñándose como docentes; dificultades para aprovechar la formación más autónoma como estudiantes universitarias, etc. Estas dificultades u obstáculos que vivencian nuestras estudiantes resultan valiosas de tenerlas presente porque de alguna manera tiñen de particularidades la formación de profesionales de la Educación Inicial en nuestra Facultad y llevó a preguntarme ¿Qué formación académica estamos brindando en la actualidad, si contamos con planes de estudios de los años 2009 y/o 2011 y transitamos ya importantes actualizaciones respecto a las consideraciones de las infancias y de las competencias de la Educación Inicial? ¿Estamos formando estudiantes para las demandas socioeducativas actuales? ¿Qué tipo de formación en investigación ofrecemos en Profesorado si sólo existe una sola asignatura, mientras que en la Licenciatura tienen tres, pero todas desde la perspectiva cualitativa? ¿Qué características adopta la formación mientras se profundiza la deserción de estudiantes, su permanencia y egresabilidad visibles en los datos estadísticos? ¿Qué ofrecemos como docentes en la formación en investigación para que nuestras estudiantes vivencien una brecha tan profunda que dificulta la finalización de sus trabajos

finales? ¿Las acciones que llevamos adelante como institución educativa están colaborando a potenciar la culminación de la/s carrera/s de nuestrxs estudiantes?

Desde otra perspectiva que involucra a las actividades del ser docente en la FCH - UNSL, en el año 2019, con un grupo de docentes integramos la comisión de carreras de Educación Inicial y estamos llevando adelante acciones que implican una futura actualización de los planes de estudios de Profesorado y de Licenciatura. Si bien, esto se vio algo demorado por la pandemia por covid-19, comenzamos a trabajar en la revisión del plan de estudios del Profesorado. En este marco y particularmente en lo que refiere a la formación en investigación, los planes de estudios de ambas carreras nos ofrecen una visión particular que, en sus fundamentaciones, objetivos, perfiles académicos, alcances del título de lo que se espera como docentes investigadorxs, pareciera mostrar algunas fragilidades respecto a las organizaciones curriculares y contenidos mínimos que se brindan.

En el plan de estudios del Profesorado en Educación Inicial, el perfil académico del título postula con fuerza la concepción de:

un profesor - investigador y constructor de su propia práctica, superando el de mero reproductor, siendo necesario y posible conseguir avances en la formación mediante la reflexión y la profesionalidad docente. En este sentido, se han estructurado espacios curriculares denominados “ejes de la praxis”, en los cuales teoría y práctica constituyen dos momentos inseparables. Uno el de la práctica o acción, entendida como el accionar transformador y creador del hombre sobre la naturaleza y la sociedad; el otro, el de la teoría o la reflexión, entendida como el proceso de abstracción y distanciamiento de la realidad, con el propósito de producir una lectura investigativa generando conocimiento acerca de la misma a fin de mejorarla (Ord. CD N° 11/2009, FCH - UNSL, p. 4).

Sin embargo, este perfil que formamos hoy, merece un debate en el interior de la comunidad universitaria dado que la organización curricular de los contenidos mínimos permite dos lecturas, una explícita e implícita según la nomenclatura existente respecto a la formación en investigación. De manera explícita, existe una sola asignatura denominada “Taller: Investigación educativa y la Práctica Docente”, ubicada en el segundo año, primer cuatrimestre de la carrera con una carga total de sesenta horas. Como bien lo indica su nomenclatura, su modalidad de trabajo es de taller, donde el equipo de coordinadoras propone integrar teoría y práctica de conocimientos propios de la investigación. Supone ser un espacio pedagógico de aprendizaje colectivo de sujetxs que comparten conocimientos que implican un primer acercamiento a las nociones de investigación y específicamente, a la Investigación Educativa. Se trabajan conocimientos relativos a la metodología de investigación de orientación

cuantitativa, aplicables en diferentes situaciones de la práctica concreta del docente, para su análisis y comprensión. Se diferencia de otros espacios de formación en investigación porque se pretende aprender haciendo, en sentido de praxis y se promueve que las estudiantes puedan reflexionar acerca de la posibilidad de asumir un rol activo como investigadoras y se problematicen en torno a la práctica docente como objeto privilegiado de investigación en el marco del ejercicio futuro de su profesión (Ressia, Lucero Morales y Valdez, 2019). Por tanto, podemos decir que, este Taller del cual tengo la posibilidad de integrar el equipo docente, se configura como el corazón de la formación en investigación para las estudiantes que sólo optan por la formación de la carrera de Profesorado.

Sin embargo, de manera implícita, hay otras asignaturas que no nomenclaturan la formación en investigación pero si la propician a través de los contenidos que abordan como lo son “Filosofía de la educación”⁴ ubicada en el primer año, primer cuatrimestre y las asignaturas que integran los llamados “ejes de la praxis” tal como se especifica en el plan de estudios. Estos ejes tienen una organización particular porque están distribuidos a lo largo de toda la carrera, desde el primer hasta el tercer año, en una articulación horizontal y vertical. A partir de la mirada horizontal, los equipos docentes a cargo pretenden integrar los contenidos disciplinares de las asignaturas que comparten durante un cuatrimestre. Desde la mirada vertical, cada eje se vincula entre sí pretendiendo facilitar la aproximación sucesiva al conocimiento de los diversos escenarios de desempeño profesional.

Las asignaturas que integran los “ejes de la praxis” tienen una carga horaria total de cuarenta y cinco horas cada una y se denominan: “Praxis I: Los niños y los contextos”⁵ (en primer año, segundo cuatrimestre); “Praxis II: Los niños y las instituciones educativas”⁶ (en segundo año,

⁴ En su fundamentación “La formación de el/la Profesor/a y Licenciado/a en Educación Inicial hace necesaria una Filosofía de la Educación que proporcione los instrumentos críticos y las rigurosas fundamentaciones que requiere afrontar el desafío de su formación y posteriormente su ejercicio profesional. Se trata de poner en movimiento una peculiar forma de problematizar el espacio pedagógico a partir de los instrumentos que nos proporciona la filosofía”. Tiene una carga horaria total de sesenta horas (Fiezzi; Guevara; Cacace y Solano, 2020, p. 1)

⁵ Uno de sus objetivos es “favorecer un primer acercamiento de las estudiantes a la práctica investigativa” (Seveso Zanin, E. J.; Ruiz, M. V.; Yáñez, G. B.; Perarnau, E. E.; Schiavetta, L. N.; Astie, F. C. y Ojeda, D. B. 2019, p. 1).

⁶ Tenemos como objetivos generales acercar a los/as estudiantes a la realidad institucional de las escuelas, con especificidad en los espacios donde se atienden las poblaciones de 1 a 5 años (maternal, inicial). Se espera que mediante técnicas de indagación propias de la investigación educativa puedan describir y analizar aspectos de esta realidad compleja. De este modo, a través de observaciones, análisis documental y entrevistas, complementadas con los marcos teóricos de las disciplinas y la supervisión de cada equipo docente, se aspira a integrar la formación mediante la mirada focalizada en la multiplicidad de aspectos que intervienen y condicionan la práctica del docente de educación inicial en un espacio institucional concreto.

Las técnicas de recopilación de la información anteriormente mencionadas juegan un papel preponderante para interpretar y comprender la realidad institucional, constituyendo valiosas herramientas en la formación de los futuros docentes.

primer cuatrimestre); “Praxis III: Escenarios de enseñanza e iniciación a la práctica”⁷ (en segundo año, segundo cuatrimestre); “Praxis IV: El docente y la intervención pedagógico-didáctica”⁸ (en tercer año, primer cuatrimestre) y “Praxis V: Integración de diferentes lenguajes en proyectos de acción”⁹ (en tercer año, segundo cuatrimestre). Si bien, estas asignaturas son una propuesta desafiante, permiten acercamientos a la realidad educativa a partir de herramientas de investigación. Los fundamentos ontológicos, epistemológicos, axiológicos y metodológicos respecto a cómo se abordan las prácticas docentes e investigativas se encuentran parcialmente en un sólo espacio por el acotado tiempo destinado a la currícula, no llegando a conocerse en profundidad. De esta manera, observamos desarticulaciones en la formación para las estudiantes particularmente de las que optan sólo por el Profesorado como profesionales competentes de la Educación Inicial.

Más allá de la nomenclatura de formación en investigación explícita e implícita en la organización curricular de los contenidos mínimos que ofrecemos a las futuras profesionales, creemos que existen espacios de la Licenciatura, como es la formación en epistemología o epistemología de las ciencias sociales que urge considerarla para la formación general de la carrera de Profesorado a fin de poder significar el conocimiento desde otro lugar. Esto preocupa porque sus contenidos son fundantes para aprender y comprender la raíz de la formación en investigación y así brindar elementos a las estudiantes para que puedan analizar teorías y prácticas docentes e investigativas del campo científico del conocimiento focalizado hacia el campo de la Educación y de la Educación Inicial, en particular.

En cambio, la formación en investigación para la Licenciatura en Educación Inicial, pareciera mostrar otro panorama. Surge en el año 1999 sobre la base de trayectorias previas de formación alcanzadas en el Profesorado bajo el plan de estudios, Ord. CD N° 19/99. Posteriormente, en el año 2011, se estructura y pone en marcha el actual plan de estudios, Ord. CD N° 10/11, sustentado en saberes básicos para un perfil profesional definido donde se fortalece la formación para el desempeño en contextos de investigación, asesoramiento específico en función y relación con el desarrollo del vasto campo de conocimiento de la Educación Inicial

⁷ Uno de sus objetivos es que las estudiantes *Elaboren propuestas de intervención para ser desarrolladas con niños que asisten a distintos escenarios, formales y no formales.

⁸ Uno de los objetivos donde nos interesa focalizar tiene que ver con • Observar y analizar la cotidianeidad de las salas, incluyendo a los aspectos curriculares como parte de la dinámica institucional. Por tanto, como contenido referido a este objetivo es: La observación: características de la observación áulica. Registro de observación.

⁹ Sus objetivos son: 1- Insertar a los futuros profesionales en espacios de educación formal y no formal para generar acciones de intervención pedagógica, poniendo en juego diferentes producciones culturales y respetando la diversidad social. 2- Proponer proyectos educativos que integren diversos lenguajes artísticos para propiciar la imaginación, la sensibilidad y el goce estético en los niños y niñas.

en líneas generales. Aquí también, podemos visualizar que la organización curricular de los contenidos mínimos permite dos lecturas, una explícita e implícita según la nomenclatura existente respecto a la formación en investigación. De manera explícita, la organización curricular muestra dos asignaturas formativas propias de la investigación: Seminario de Investigación¹⁰, ubicada en cuarto año, segundo cuatrimestre y Taller de Trabajo Final¹¹, ubicada en quinto año, primer (y último) cuatrimestre.

Ahora bien, también como integrante del equipo docente del Seminario de Investigación, recibimos una mínima cantidad de estudiantes en relación a la formación que reciben en la carrera de Profesorado aun cuando el escenario de la formación en investigación se amplía y nutre durante dos cuatrimestres continuos, llevando a la acción la construcción de la dimensión epistemológica de un diseño de investigación. Desde mi experiencia en el espacio, observo que una mínima cantidad de estudiantes finalizan el cursado de Taller de Trabajo Final sin haber presentado sus planes de trabajo finales y, por tanto, queda también pendiente su trabajo de campo e informe final para la defensa oral y la consecuente obtención de la titulación. Esto resulta preocupante porque se observa gran deserción tal como lo muestra en números el Anuario Estadístico de la UNSL y porque las estudiantes comentan en el marco de las asignaturas, que tienen dificultades para conseguir director/x de trabajo final. A estos aspectos se suma que los equipos docentes perdemos vínculos (porque dejaron de cursar) que colaboren a encauzar o reavivar el interés por el cierre de la formación universitaria para la obtención de sus titulaciones, entre otras causas.

¹⁰ Sus objetivos son: Reconocer las principales tendencias teóricas y metodológicas que configuran el campo de la investigación en Educación Inicial; Identificar los principales paradigmas de la investigación en Ciencias Sociales que sustentan la investigación en el campo de la educación. Conocer los fundamentos teóricos y metodológicos que posibiliten el desarrollo de investigaciones educativas en el Nivel de Educación Inicial; Caracterizar el proceso de diseño de una investigación desde sus distintas fases, niveles, técnicas e instrumentos en pos de favorecer análisis situacionales integrales de los procesos educativos en el Nivel Inicial; Colaborar en el reconocimiento de la Investigación como herramienta básica en el ejercicio profesional y como medio para conciliar la síntesis entre los dos polos del saber científico: la teoría y la empiria; Planificar la dimensión epistemológica de un diseño de investigación educativa vinculado a la Educación Inicial. Tiene una carga horaria total de 60 horas. Su correlativa es Taller: Investigación educativa y práctica docente dictada en segundo año, primer cuatrimestre.

¹¹ Sus objetivos son: Colaborar en el desarrollo de las habilidades y competencias necesarias para diseñar y desarrollar actividades vinculadas a la práctica investigativa en el campo de la Educación Inicial, resolviendo con criterios fundamentados los problemas que se presenten; Orientar y asesorar en las distintas decisiones y acciones que implica el proceso de elaboración del Trabajo Final; Orientar en la formulación y elaboración de un proyecto de Trabajo Final en el campo Educación Inicial; Colaborar en la búsqueda de directores de TF, ayudando a la construcción de ese vínculo; Acompañar desde el punto de vista psicoafectivo, emocional el proceso de aprendizaje en el marco de la pandemia y confinamiento social preventivo y obligatorio. Tiene una carga horaria total de 90 hs. Sus correlativas son: Epistemología (dictada en cuarto año, primer cuatrimestre); Seminario de investigación (dictada en cuarto año, segundo cuatrimestre) y Taller: Investigación educativa y práctica docente (dictada en segundo año, primer cuatrimestre).

De manera implícita, la asignatura “Epistemología”¹² y “Antropología de la educación”¹³ ubicadas en el cuarto año, primer cuatrimestre, no nomenclaturan la formación en investigación pero si la nutren a través de los contenidos que abordan y se configuran como antesala de las asignaturas de formación en investigación sólo para la Licenciatura.

Esta mirada particular respecto a la formación en investigación en Educación Inicial ofrecida para las carreras de Profesorado y Licenciatura de la FCH - UNSL, permitió focalizar esta investigación y junto con los aportes del equipo de dirección del Proyecto de Investigación PROICO 04-4018 que integro. Con ellxs, comenzamos una intensa búsqueda acerca de posibles metodologías para abordarlo hasta que seleccionamos el Método Delphi como marco ordenador por configurarse como uno de los tipos de estudios prospectivos de previsión que utiliza datos disponibles que junto con la colaboración de expertxs, nutren el campo de conocimiento. En este caso, el interés está centrado en demandas actuales de la formación en investigación para las carreras de Educación Inicial de la FCH - UNSL que serían posible de contener una futura actualización del o los planes de estudios vigentes.

En función de lo problematizado, el **foco de la investigación** fue definido de la siguiente manera:

¿Qué desafíos a futuro visualizan expertxs en educación respecto a la formación en investigación para las carreras de Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis?

2.2 Objetivos de investigación

2.2.1 Objetivo general de investigación

- Analizar los desafíos a futuro que visualizan expertxs en educación respecto a la formación en investigación para las carreras de Profesorado y Licenciatura en

¹² Sus objetivos son: 1- Articular opciones epistemológicas, de interpretación y de producción de teorías en educación y prácticas del conocimiento (docentes, de investigación y profesionales). 2- Vincular la Epistemología, la Historia de las Ciencias y el campo disciplinar de la Educación Inicial. 3-Apropiarse de un "Modelo Complejo" de las prácticas del conocimiento que, desde un abordaje epistemológico, promueva la reformulación creadora de problematizaciones y prácticas en Educación Inicial, así como la reinención de los sujetos implicados en dichas prácticas. 4- Entender a la epistemología como una "caja de herramientas" a la que pueda recurrir en todo momento para fundamentar sus prácticas.

¹³ Algunos de sus objetivos son: 1- Realizar una aproximación a la historia, fundamentos, debates y perspectivas dominantes acerca de la construcción de la “otredad cultural” como objeto, y a la dimensión metodológica del campo científico de la Antropología.

2- Propiciar el conocimiento en torno a la conformación y estatus de Antropología y Educación, así como, los fundamentos de la investigación con enfoque antropológico/etnográfico de la educación al interior de las Ciencias Antropológicas.

Educación Inicial de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis.

2.2.2 Objetivos específicos de investigación

- Describir los fundamentos epistemológicos consensuados por expertxs en educación respecto a la formación en investigación para las carreras de Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis.
- Identificar los elementos del perfil académico del futuro profesional que visualizan expertxs en educación respecto a la formación en investigación para las carreras de Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis.

2.2.3 Objetivo de acción de investigación

- Construir ejes para el desarrollo de propuesta de formación en investigación para las carreras de Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis a partir de los consensos logrados entre expertxs en educación.

2.3 Antecedentes de investigación

Los antecedentes que nutren la presente investigación fueron organizados en dos grandes grupos teniendo en cuenta la cronología descendente de los informes de investigación seleccionados. El primer grupo, está conformado a partir de experiencias locales respecto a la formación en investigación en educación y el segundo, en relación al Método Delphi en educación.

Entre los antecedentes en *formación en investigación* en educación, seleccionamos:

- Carranza (2022) investigó los obstáculos académicos y extra-académicos para concluir con los trabajos finales que presentan estudiantes egresablxs de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la FCH, UNSL. El trabajo final para obtener el título de Licenciada en la carrera mencionada fue realizado a partir de un enfoque de investigación mixto donde aplicaron cuestionarios y entrevistas semi-estructuradas a estudiantes egresablxs pertenecientes a diferentes cohortes. El análisis de la información fue organizado teniendo en cuenta el carácter mixto de la investigación y se configuró en función de dos ejes. En el eje 1, realizó el análisis cuantitativo de las primeras

aproximaciones a los obstáculos académicos y extra-académicos que impiden la presentación de su trabajo final que los acredita como Licenciadxs. En el eje 2, realizó el análisis cualitativo donde profundiza los obstáculos académicos y extra-académicos que impiden concluir con la presentación de dichos trabajos finales. Finalmente, llega a la conclusión que la mayoría de los obstáculos que presentan lxs estudiantes de esta carrera son de índole académica y la institución educativa debería asumir este problema como parte de su política educativa.

- Baldivieso y Valdez (2019) analizan la formación en investigación educativa que se ofrece en Profesorados y Licenciaturas de Educación Inicial en algunas Universidades Nacionales (UN) en Argentina, profundizando en el caso de la UNSL. Las autoras parten de la consideración de que aún la Educación Inicial se encuentra en un proceso de reconfiguración, siendo la formación en investigación un elemento clave para propiciar la problematización en torno a los requerimientos socioeducativos actuales. Realizan una investigación documental de los planes de estudios publicados en los sitios web de las instituciones donde indagan lo que se aprecia al interior de las carreras de Profesorados y Licenciaturas, visualizando particularidades de la formación en investigación. Como reflexiones finales, plantean la necesidad de promover diálogos entre actores de la formación en general y en investigación para construir lenguajes, prácticas significativas y comprometidas en torno a la formación en investigación para la Educación Inicial.
- Di Lorenzo (2018) comparte un informe de investigación acerca de los “Recomienzos” en la formación en investigación educativa en la UNSL, Argentina. La autora centra su análisis en el perfil del egresadx descrito en los planes de estudios y los programas académicos de las asignaturas metodológicas en las carreras de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación de la universidad mencionada. La metodología utilizada es cualitativa, a partir de análisis de documentos que le permite dar cuenta de una profunda preocupación por la impronta del modelo educativo occidental en las universidades latinoamericanas que tiñe contenidos, autores, metodologías, formas de investigar, el predominio de un enfoque instrumental en la enseñanza, entre otros.
- Perassi; Gioia; Araya Briones; Seveso Zanin y Ávila (2016) presentan propuestas y desafíos de las políticas de investigación y formación de investigadorxs de la FCH - UNSL a partir de un balance de diversas instancias de debate y experiencias ocurridas durante el período 2013-2015. Lxs investigadorxs se propusieron mapear teóricamente

la situación actual de la investigación en dicha institución. Indagaron algunos obstáculos estructurales en la formación de investigadorxs; sistematizaron los resultados de la primera Jornada de Encuentro de Docentes, Investigadores, Estudiantes y Graduados de Investigación realizada en el año 2013; informaron la situación actual de la investigación en la FCH; sistematizaron las discusiones desarrolladas recientemente en la “II Jornada de Investigación en la Facultad de Ciencias Humanas” del año 2015 y finalmente expusieron algunas acciones que están en marcha con el fin de potenciar el fortalecimiento de la investigación en el ámbito universitario. El informe publicado pretende poner en debate la política de investigación y la formación de lxs investigadorxs que se desarrollan en esta institución específica de educación superior, afirmando el lugar relevante que poseen las Ciencias Humanas y Sociales.

- Perassi; Gioia; Araya Briones; Seveso Zanin y Ávila (2016) realizan un aporte acerca de la formación continua de investigadorxs educativxs, desde la perspectiva de los docentes investigadorxs del Departamento de Educación y Formación Docente de la FCH - UNSL. El estudio comparte un primer análisis realizado a través de cuestionarios administrados a docentes de las carreras de educación. Los primeros pasos, describen oportunidades de formación y el modo en que los investigadorxs acceden a los conocimientos teórico-metodológicos que les posibilitan su práctica investigativa y las implicancias que desde sus perspectivas tienen en el desarrollo y la producción de la investigación. Las autoras sostienen que, quien investiga considera los requerimientos que exige la práctica científica y desarrolla procesos y procedimientos para cada situación concreta y, quien se forma considera a la investigación como insumo fundamental de un proceso de aprendizaje.

En relación a los antecedentes de utilización o estudio del *Método Delphi* en educación elegimos:

- Sánchez-Tarazaga y Ferrández-Berrueco (2022) utilizaron el método Delphi como estrategia prospectiva fundada en el consenso de expertxs. Seleccionaron la participación de dieciséis personas expertas durante dos rondas consecutivas, para el diseño de un marco para el aprendizaje por competencias del alumnado universitario y de educación en la Universitat Jaume I (Castellón de la Plana, España). En el análisis de datos, lxs investigadorxs combinaron técnicas cuantitativas y cualitativas mediante el análisis de contenido y el uso del Atlas.ti. Los resultados confirmaron la pertinencia,

relevancia y claridad de las cinco dimensiones propuestas en el modelo, con un grado de acuerdo entre jueces (experts) muy alto. Finalmente, llegan a la conclusión que el marco presentado es plenamente válido y accesible para el profesorado y permite avanzar en la comprensión e implementación del aprendizaje por competencias.

- Rubio Hernández (2022) estudia los programas grupales de educación parental dado que son considerados como valiosos recursos para ayudar a los progenitores en el desempeño de sus funciones parentales. El objetivo de su investigación fue identificar elementos clave que sirvieran de modelo para el diseño de programas de educación parental mediante la consulta previa a personas expertas a través de la utilización del Delphi, como estrategia de investigación prospectiva. El equipo coordinador del método (una de sus características principales) diseñó dos rondas con la intención de obtener el consenso grupal de experts donde participaron treinta y cinco integrantes. Cabe mencionar que la mayor parte de las afirmaciones contempladas fueron respaldadas por más del 80% de acuerdos. La propuesta recogió, entre otros componentes, la duración, periodicidad y número de sesiones, el esquema de secuencias de acción, los objetivos, los contenidos, las metodologías y técnicas de enseñanza y aprendizaje, los aspectos relevantes relativos a la formación para futuros formadores y a la evaluación de programas. Finalmente, esperan que las líneas temáticas y los elementos técnicos y metodológicos planteados sean tenidos en cuenta en el diseño de estas intervenciones y después en su desarrollo a nivel comunitario para abordar la orientación educativa familiar desde el desenvolvimiento y fortalecimiento de las competencias parentales.
- Quezada; Castro-Arellano; Oliva; Gallo y Quezada-Castro (2020) analizan la contribución del método Delphi en el proceso de formación de los semilleros de investigación en provincias del Perú. Actualmente, la propuesta se encuentra en implementación y consolidación buscando propiciar la participación, el aprendizaje continuo y la metodología en relación a la investigación científica. Este trabajo de investigación se sitúa desde un enfoque cualitativo, método analítico, diseño explicativo y técnica de revisión documental. Los autores advierten como resultado que el método Delphi debe ser considerado como una estrategia didáctica porque contiene viabilidad formativa, multidisciplinaria, finalista y metodológica, siendo necesario promoverlo con fines de integración académica entre docentes *seniors* y *juniors*. Además, concluyen que el método fomenta la participación activa en la relación docente - estudiante y contribuye al proceso de formación como investigadores desde las aulas universitarias. En consecuencia, debe ser promovido desde las unidades de investigación de las

universidades, a través del apoyo administrativo y financiero a los semilleros de investigación.

- Pire Rojas (2020) junto con su equipo de investigación, diseñan un instrumento para evaluar las relaciones entre la escuela y la familia en el contexto de educación virtual provocado por la pandemia Covid-19 desde la Universidad Nacional de Rosario, Argentina que fue validado por expertxs a través del método Delphi. Tuvieron en cuenta tres dimensiones esenciales: comunicación, participación y escenario tecnológico. El instrumento diseñado fue un cuestionario construido originalmente para lxs tutores de familia y que, con una modificación de seis ítems, también fue realizado a los docentes. En su primera versión, el cuestionario contaba con veintiuna preguntas, luego del proceso de validación realizada a expertxs mediante el método Delphi, quedaron dieciocho preguntas y se corrigieron la redacción de siete ítems. Para la confiabilidad del instrumento utilizaron el Alpha de Cronbach (índice usado para medir la confiabilidad del tipo consistencia interna de una escala), a partir de la aplicación de una prueba piloto. Como parte de los resultados preliminares, concluyeron que sí existe una intención por parte de los centros educativos de promover la comunicación con los tutores, en tanto, durante el contexto virtual se han manifestado formas que no apuntan a una comunicación positiva escuela y familia. La educación virtual durante el tiempo de crisis de la pandemia ha propiciado una mayor participación de la familia en las actividades escolares de los niños. Sin embargo, un aspecto que afectó la viabilidad del proceso fue la falta de preparación de la familia para enfrentarse a los medios tecnológicos. Desde la perspectiva de la educación inclusiva, percibieron que la disponibilidad de recursos tecnológicos mostró la desigualdad existente entre niñxs que asisten a la misma escuela, lo cual indica que no todos permanecieron en igualdad de condiciones y oportunidades para enfrentarse a la educación virtual. Finalmente, aprecian una falta de orientación por parte de la escuela respecto a cómo lxs tutores pudieran desenvolverse en el escenario tecnológico y cómo pudieran participar de una manera más activa en la dinámica escolar de sus hijxs.
- George Reyes y Trujillo Liñan (2018) presentan como artículo de investigación, el proceso de diseño y validación de un cuestionario para analizar cómo un grupo de docentes están incorporando las TIC desde el referente teórico de la práctica docente en México. Lxs investigadorxs utilizaron una variación del Método Delphi que permitió una respuesta eficiente de lxs expertxs seleccionadxs para la validación. Como

resultado, lograron obtener un cuestionario con una escala de calificación tipo Likert que refleja la experiencia profesional de expertxs de distintas universidades para otorgar elaborar un cuestionario con claridad en las preguntas e ítems pertinentes. Lxs autorxs llegan a considerar que esta publicación aporta evidencia empírica del uso de un método de validación y a su vez ha generado conocimiento para poder aplicar de forma sintética la validación por expertxs. En este sentido, consideran que esto último permite obtener resultados significativos con una menor inversión de tiempo. Sin embargo, debe considerarse la pertinencia de profundizar en el aspecto metodológico para poder incluir estrategias que permitan afinar este tipo de validaciones.

A modo de síntesis de la búsqueda de los antecedentes de investigación seleccionados, podemos decir que muestran perspectivas teóricas y metodológicas de estudios previos que colaboraron hacia la construcción de nuestro foco de investigación. El primer grupo, relacionado a experiencias de la formación en investigación en la FCH - UNSL dan cuenta de características, fortalezas, debilidades que configuran los actuales procesos de formación y políticas, principalmente en las carreras de Ciencias de la Educación de nuestra Facultad. Por ello, cobra especial relevancia ésta investigación dado que se focaliza en la formación en investigación en Educación Inicial en la institución mencionada. El segundo grupo, investigaciones relacionadas al método Delphi, brindaron relevantes aportes teórico-metodológicos en relación a la estrategia y su utilización en diversxs actores e instituciones. En este sentido, este bloque de antecedentes nos permitió desafiar los orígenes fundantes del método para que configure al servicio del investigadxr y, asimismo se revalorice el aporte de los estudios prospectivos en educación.

2.4 Marco conceptual

Los aportes teóricos que configuran el posicionamiento adoptado para esta investigación inicia con la formación en investigación en educación donde explicitamos cómo comprendemos estos conceptos centrales en el marco de las ciencias sociales y humanas. Posteriormente, describimos nuestra lectura respecto al contexto de la formación en investigación en Educación Inicial de la FCH - UNSL. Finalmente, concluimos con algunos posibles desafíos de la formación en investigación en el marco de las transformaciones socioeducativas actuales que deseamos se constituyan como aportes al campo del conocimiento científico de la Educación Inicial en Argentina.

2.4.1 Formación en investigación en educación

Aproximarnos a la formación en investigación implica para nosotras, dialogar acerca del significado que otorgamos a ambos conceptos. Por ello, consideramos relevante explicitar qué entendemos por formación dado que este concepto pone también en tensión, la idea de sujetx a formar y lo que consideramos pertinente para el contexto en la cual está inmerso ese sujetx.

Cuando hacemos referencia a formación, la entendemos como ese proceso de enseñanza y de aprendizaje iniciado sistemáticamente en el grado, período llamado por varixs autores como “formación inicial” (Montero, 1996; Jiménez-Jiménez, 1995; García Fernández, 1998 y Vezub, 2019). Este proceso formativo continúa desarrollándose en el trabajo profesional, se nutre de enseñanzas aisladas en el tiempo y cuando abordan una temática específica que interesa al o la profesional, período llamado por varixs autores como “formación continua” (Alliaud y Antelo, 2011 y Bednarz, 2000). Sin embargo, consideramos lo que Davini (1999) sostiene cuando dice que “la formación implica un proceso de largo alcance con fases internas, sucesivos cambios y dimensiones mutuamente influyentes” (p. 34). Siguiendo ahora a Ardoino (2005 citado por Baldivieso y Valdez, 2019), nos aporta la existencia de una ruptura epistemológica entre lo que se considera formación inicial y formación continua ya sea en la escuela, la universidad o el ámbito laboral. Las formaciones iniciales se dicen que son universales porque sus contenidos están incluidos en el currículo, es decir, son válidos para todxs, en todo tiempo y en todos los lugares. Aunque se sabe que esto no es completamente cierto, se actúa como si lo fuera. Generalmente las formaciones se dan antes de tener experiencia y es administrada a priori por otrxs en una lógica de desarrollo lineal y acumulativo del conocimiento.

Si bien, nuestro foco de estudio se centra en las formaciones iniciales para profesorxs y licenciadxs, nos resulta interesante considerar a las formaciones continuas porque se caracterizan por ser particulares, aun cuando al mismo tiempo pueda tener valores universales. Se caracterizan por ser propias y enraizadas en experiencias de quien la elige. Sostenemos que una vez en ejercicio de la profesión, lxs profesorxs, avanzan en procesos de formación para la mejora, guiadxs por la orientación de sus propios intereses de crecimiento personal o científico y/o en la búsqueda de una mejora directa de la actuación docente (Zabalza Beraza, 2011 citado por Baldivieso y Valdez, 2019).

Antes de pensar la formación en investigación, explicitamos caracterizaciones que describen algunas investigadoras latinoamericanas. Achilli (2000) define al concepto de investigación como ese proceso de construcción de conocimientos que realiza un investigador/x acerca de

alguna problemática de la realidad y que es llevada a cabo de manera sistemática y rigurosa.

Mientras que De Souza Minayo (2015) define que:

investigar constituye una actitud y una práctica teórica de constante búsqueda y, por eso, tiene la característica del acabado provisorio y de lo inacabado permanente. Es una actividad de aproximación sucesiva de la realidad que nunca se agota, haciendo una combinación particular entre teoría y datos, pensamiento y acción (p. 26).

En clave de Rigal y Sirvent (2020) hablamos de investigación científica como una práctica social anclada en un determinado contexto socio histórico (contexto de descubrimiento) que da cuenta del por qué, qué y cómo se investiga. Tiene su génesis en la problematización de la realidad, esa realidad que preocupa al investigador/x. Implica trabajar con dos universos, teoría y empiria, que se “confrontan, articulan, amasan” y son el “alma” de la investigación. Entre sus aspectos más específicos, la investigadora expresa que:

- prevé un modo de operar o modos de operar dicha confrontación de teoría-empiria.
- busca una producción original: de allí la importancia de los "antecedentes" o la revisión del estado del arte acerca del tema a investigar.
- busca ser "validada". Validar es atribuir un valor de verdad.
- tiene como finalidad generar "conocimiento científico"
- puede tener como finalidad no sólo conocer sino transformar la realidad.
- busca la socialización del conocimiento producido (p. 2).

Las caracterizaciones tomadas de las investigadoras latinoamericanas mencionadas, nos invitan a recuperar y significar algunas particularidades respecto a la formación en investigación que ofrecemos a nuestros estudiantes. Creemos valioso poner en acción una formación de modo comprometido, propiciando un espacio de enseñanza y de aprendizaje donde todos los participantes estudiemos los fundamentos de la investigación, las modalidades teórico-metodológicas ya conocidas para generar y socializar conocimiento científico ante la comunidad. Sabemos que a investigar no se aprende en soledad. Sin embargo, como docentes formadoras, debemos poner en acción ese espacio de enseñanza colectiva de normas, cánones, códigos, lenguajes, tradiciones, formas científicas de hacer investigación y al mismo tiempo generar espacios de encuentros para repensarlas y cuestionarlas.

Por esto, traemos la mirada de Torres Frías (2006) respecto a este tema:

una formación para el ejercicio de la investigación como oficio, que implica el aprendizaje de ciertos conocimientos teórico-metodológicos y técnicos del quehacer científico, el fortalecimiento de ciertos valores y principios éticos que se permean en la comunidad científica del campo, al desarrollo de habilidades, destrezas, actitudes y

conductas investigativas, más la exposición del sujeto en proceso de formación al análisis, reflexión, crítica, debate y autoevaluación de ese bagaje que conforma su saber y saber hacer educativo cotidiano, a través de diferentes estrategias institucionales y docentes que se dirigen a una formación para la investigación (p. 73-74).

El sentido de pensar la formación en investigación llevó a delinear aspectos que hacen definir también a la formación docente. Desde la perspectiva de Achilli (2000) podemos decir que es ese proceso en el que se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos docentes y de sujetos enseñantes. La investigadora plantea que, de esta categorización, emerge la noción de práctica docente. Ahora bien, dentro de la práctica docente hay aspectos íntimamente ligados que forman parte de la misma realidad pero que nos abren a dos prácticas y ámbitos de investigación diferentes pero complementarios. Uno de ellos es el espacio de la investigación en y desde la práctica pedagógica. El otro espacio es el de la investigación en y desde la práctica docente.

La práctica pedagógica, es entendida por Achilli (2000) como la práctica que se despliega en el contexto del aula, caracterizada por la relación docente-conocimientos-estudiantes, centrada en el enseñar y en el aprender. Duhalde (2008) adhiere que el objeto de esta práctica está atravesado por la transposición didáctica que cobra relevancia por sobre los conocimientos propios de cada ciencia.

La práctica docente, es el trabajo que el/la/le docente desarrolla cotidianamente (actividades, interacciones, relaciones) que configuran el campo laboral del docente en determinadas condiciones socio históricas e institucionales, incluye la práctica pedagógica y al mismo tiempo la trasciende (Achilli, 2000). El objeto de esta práctica se construye en un entramado de cuestiones vinculadas a la resignificación de la función educativa y todo lo que de ella deviene, incluye al docente y estudiantes como protagonistas del acto educativo (Duhalde, 2008).

Frente a estas caracterizaciones, conceptualizamos la formación en investigación para la Educación Inicial como piedra angular en la formación de sus profesionales. Implica la enseñanza de procesos de preparación en metodologías de la investigación a partir de la problematización de la realidad socioeducativa, de las infancias y de las instituciones con vistas a su comprensión y transformación en doble sentido, al investigador/x y al objeto investigado. Conlleva un cambio, una influencia, un impacto, en definitiva, es un aporte a la formación profesional in situ.

En este marco, cuando hablamos de “procesos de preparación en metodologías de la investigación” supone apropiarnos de un abanico de principios, criterios, enfoques y procesos

que permitan relacionar críticamente situaciones de conocimiento, epistemologías, métodos, técnicas de investigación y tecnologías actuales para poder dar respuestas a las complejas realidades socioeducativas actuales. Esto a su vez, brinda conocimientos a docentes y licenciados de Educación Inicial, resignifica sus identidades, quehaceres de sus profesiones y desafíos en la actualidad.

Cuando hablamos de “problematización de una realidad socioeducativa”, hacemos alusión a las diversas concepciones sobre la realidad, modos de generar conocimiento y posiciones políticas tomadas en relación a la educación y la sociedad en su conjunto, teniendo en claro que la Educación Inicial se configura como el primer eslabón del sistema educativo obligatorio argentino.

En este sentido, como formadoras de futuros profesionales docentes de Educación Inicial nos urge trabajar en la actualización de los planes de estudios, sobre todo en la de Profesorado, en función de dar respuestas a las demandas socioeducativas actuales. Si bien Torres Frías (2006) hace mención a la formación de investigadores educativos en el posgrado, tomamos sus aportes dado que manifiesta una mirada interesante a ser repensada para la formación de grado. El investigador sostiene que:

hablar de formación de investigadores educativos, es referirse a una formación para la investigación en un marco institucional, en instituciones de educación superior encargadas de ofrecer programas de posgrado dirigidos a esta actividad, la cual puede abordarse desde diferentes perspectivas teóricas y curriculares, desde las políticas nacionales e internacionales de financiamiento, desde las condiciones de los programas, su impacto socio educativo, la organización académica institucional que se asume para formar su personal, el ejercicio de la investigación como actividad cotidiana, etc. (p. 69).

A fin de definir un cierre parcial a este punto, creemos necesario repensar la formación en investigación en la formación de grado de profesorado y licenciaturas de la FCH - UNSL, a fin de formar profesionales de la Educación Inicial competentes a las demandas socioeducativas actuales para que así puedan elegir ser docentes comprometidos con su práctica cotidiana y posteriormente, construyan sobre esa formación de base sólida, una formación de posgrado en temáticas que les interesen.

2.4.2 Contexto de la formación en investigación en Educación Inicial en la FCH - UNSL

La UNSL a través de la FCH, propone sostenidamente desde hace tiempo, dos carreras de formación de grado bajo modalidades presenciales de educación superior para la Educación Inicial aprobadas desde el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU).

En un principio, la formación en Educación Inicial se denominó con el nombre de Profesorado de Enseñanza Pre-primaria (Ord. CD N° 006/1980). Posteriormente a partir de la recuperación democrática comienza un período de reformas curriculares, momento en el cual se modifica el plan de estudios y nombre de la carrera. Desde ese momento y hasta la actualidad, sólo el nombre de la carrera se mantiene denominándose Profesorado de Educación Inicial (Ord. CD N° 001/1999). En ese mismo año, 1999, se incorpora la Licenciatura en Educación Inicial (Ord. CD N° 019/1999) a partir de una propuesta elaborada por una comisión designada por la FCH. Esta comisión trabajó sobre la base de trayectoria previas de formación alcanzadas en el Profesorado de Educación Inicial y procuró profundizar conocimientos sobre la Problemática de la Educación Formal y en contextos de Educación No Formal, entre otros aspectos. Asimismo, atendió las demandas emergentes del estudio realizado sobre cohortes de egresados, de docentes en actividad y de especialistas del nivel educativo, respecto a la importancia de profundizar en los conocimientos referidos al campo profesional de la Educación Inicial. Uno de los fundamentos que se resaltan en su ordenanza es que, a través de esta Licenciatura, se genera una formación de grado que posibilitará a los egresados continuar sus estudios.

Pasada una década aproximadamente, a través de la Comisión de Carreras de Educación Inicial, ambos planes de estudios tuvieron actualizaciones y redefiniciones en el campo de conocimientos que abordan. Ya desde el año 2009, se llevan adelante las propuestas actuales de los planes de estudios de Profesorado de Educación Inicial (Ord. CD N° 011/2009) y la Licenciatura en Educación Inicial (Ord. CD N° 010/2011). Ambos tienen una vigencia de entre trece y once años formando profesionales en el campo de conocimientos mencionado.

El Profesorado propone una duración de cuatro años; integrada por treinta y siete unidades curriculares, en la que se prevén treinta seis obligatorias y una electiva. Están organizadas en asignaturas, seminarios y talleres según tres campos básicos de conocimiento: formación general (nueve unidades curriculares); formación específica (veintiun unidades curriculares) y formación de la práctica profesional (siete unidades curriculares). En cambio, la Licenciatura, dispone una duración académica de cuatro años y medio, apoyada en la trayectoria previa de formación en el Profesorado constituyendo un total de cuarenta y dos unidades curriculares

organizadas en función de tres campos de conocimiento: formación general (doce unidades curriculares); formación específica (diez unidades curriculares) y formación en metodologías para la investigación y la gestión (veinte espacios curriculares). La formación concluye con la elaboración y defensa de un trabajo final que las estudiantes comienzan a esbozar en la última unidad curricular, tal como podemos ver en la ordenanza CS N° 010/2011, recientemente actualizada por ordenanza CS N° 2/2023.

A modo de aclaración, comprendemos que toda propuesta curricular está construida a partir de fundamentos epistemológicos que aluden a formas de mirar la educación en general y la Educación Inicial en particular. Dichos fundamentos se construyeron en los intersticios respecto a concepciones de la realidad socio histórica, contenidos y las formas de abordarla para la construcción de sus perfiles profesionales. El perfil académico del título, se construye a partir de una imagen ideal o modelo de profesionales que una institución educativa aspira a formar buscando trascender las representaciones sociales a través de la formación de educación superior.

Teniendo en cuenta estas aclaraciones conceptuales, en el plan de estudios del Profesorado de Educación Inicial de la FCH - UNSL, en la fundamentación se explicita la orientación hacia el análisis de la propia práctica docente. Se dice que se “postula con fuerza el concepto de un profesor-investigador y constructor de su propia práctica, superando el mero reproductor, siendo necesario y posible conseguir avances en la formación mediante la reflexión y profesionalidad docente” (CS N° 011/2009, p. 4).

Ahora, en relación a las unidades curriculares, la propuesta tiende hacia la formación en investigación específica e integrada a la práctica docente. Como mencionamos en la situación problemática, existe una sola asignatura que propone bajo modalidad de taller, la enseñanza específica de la metodología de investigación cualitativa denominada “Taller: Investigación Educativa y Práctica Docente”, dictada el primer cuatrimestre del segundo año. Sin embargo, existen otros espacios en donde la actividad investigativa se integra a la práctica docente y son los denominados “Ejes de las Praxis”. Éstos emergen a partir de la consideración de que la teoría y la práctica constituyen dos momentos inseparables. Están distribuidos de manera articulada tanto en lo horizontal como vertical a lo largo de toda la estructura curricular fundamentando que la práctica o acción es:

entendida como el accionar transformador y creador del hombre sobre la naturaleza y la sociedad. La teoría o la reflexión es entendida como el proceso de abstracción y distanciamiento de la realidad, con el propósito de producir una lectura investigativa generando conocimiento acerca de la misma a fin de mejorarla (CS N° 011/2009, p. 4).

Específicamente en los programas de los Ejes de la Praxis, la formación en investigación que denominamos “no nomencladas” aparece débil, focalizada en la enseñanza de los instrumentos de recolección de la información, particularmente en la observación y la entrevista. Esto puede visualizarse en los últimos programas aprobados del año 2019, Praxis I: observación, entrevista y análisis de documentos; Praxis II: menciona observación de salas y desarrollo de planificaciones y prácticas áulicas; Praxis III: observación y análisis de aspectos curriculares y circunstancias áulicas en el quehacer cotidiano de salas; Praxis IV: observaciones y entrevistas institucionales para elaborar un estado de situación y generar un proyecto de acción en Praxis V. Respecto a esto, sintéticamente podemos decir que visualizamos un abordaje de la práctica que se promueve respondiendo a una única matriz investigativa, predominantemente instrumental, que modela un proceso de investigación que se reduce a la aplicación de instrumentos de recolección de información y condiciona el proceso de construcción de realidad. A pesar de esto, destacamos que, en los objetivos de la carrera, se establece “investigar, analizar y comprender la realidad educativa en sus múltiples dimensiones y en su complejidad, a fin de favorecer a la formación integral de los alumnos para que su accionar contribuya al desarrollo sociocultural y al fortalecimiento de la democracia” (CS N° 011/2009, p. 8).

Respecto a la formación del perfil académico, destacamos que la formación en investigación sigue presente cuando se explicita que, dentro de sus características, incluye “una formación disciplinar que permita ejercer una vigilancia epistemológica acorde a los avances, tendencias, variaciones, evoluciones, cambios, crisis y factores condicionantes del conocimiento” (CS N° 011/2009, p. 9). Y cuando se dice que incluye: “la posibilidad de generar, nuevas líneas de pensamiento, abordar problemas desde diversos ángulos, como expresión de una desarrollada capacidad creadora, para el enriquecimiento de su opción profesional” (CS N° 011/2009, p. 10). Por último, dentro de los alcances del título de profesor de Educación Inicial se destaca que pueden integrar equipos de investigación que consideren y aborden temáticas vinculadas a la práctica docente en Educación Inicial” (CS N° 011/2009, p. 10).

En síntesis, por lo analizado hasta el momento, visualizamos que la formación en investigación está centrada en el análisis de la práctica docente entendida a través del estudio y uso de instrumentos de recolección de información, fundamentalmente en la implementación de la observación y entrevista.

En el plan de estudios de la Licenciatura en Educación Inicial, analizamos que la formación en investigación pareciera mostrar otro panorama. En lo que respecta a su fundamentación, se especifica que: “prepara a los futuros profesionales para abordar problemáticas socioeducativas investigando y operando sobre la realidad en distintos ámbitos, y a través de diversas alternativas para la promoción de la infancia” (Ord. CS N° 010/2011, p. 3).

Dentro de los objetivos propuestos, apreciamos que se explicita que todx licenciadx podrá “Diseñar, ejecutar y evaluar proyectos de investigación e innovación educativa, destinados a producir conocimientos y acciones de promoción de la infancia en instituciones formales y no formales” (Ord. CS N° 010/2011, p. 5). Esto da cuenta de una clara diferencia respecto a las formaciones de Profesorado y Licenciatura, lxs licenciadx tienen participación activa en proyectos de investigación mientras que lxs profesores solo se los proyectan como integrantes de equipos de investigación.

Respecto a las unidades curriculares específicas destinadas a la formación en investigación, se incrementan significativamente en relación con el Profesorado, sobre la base de la formación que éste ofrece. La Licenciatura, como mencionamos en la situación problemática, agrega dos asignaturas íntimamente relacionadas a la metodología de la investigación denominadas “Seminario de Investigación” y “Taller de Trabajo Final” donde se abordan sólo aquellos contenidos de la llamada investigación cualitativa. Sin embargo, analizamos que las asignaturas “Epistemología” y “Antropología de la Educación” también desarrollan conceptos relevantes que nutren la formación en investigación.

Por último, en relación al perfil académico del título, se vuelve a especificar lo que ya se plantea en uno de los objetivos para la carrera. Se promueve “el conocimiento y la capacidad de mirar multidisciplinariamente las problemáticas que atraviesan la infancia en el contexto actual, a efectos de generar proyectos de investigación y/o innovación educativa en espacios educativos diversos” (Ord. CS N° 010/2011, p. 6).

En este marco, visualizamos una diferencia entre ambas formaciones que anhelan ser complementarias, aunque están condicionadas siempre y cuando lxs estudiantes involucradxs puedan o elijan continuar con la formación académica de la Licenciatura. Por ello, consideramos que la formación docente y la formación en investigación pueden ser repensadas en términos de Duhalde en su diálogo con Freire: “la formación docente debería entonces abrir la posibilidad para la construcción de un pensamiento epistémico. Y cuando hablamos de pensamiento, no hacemos referencia a la mera teoría, sino a una forma de estar en el mundo” (Duhalde, 2008, p. 205). Desde esta perspectiva, entendemos al pensamiento como una aptitud que todo sujetx tiene, es decir, que es capaz de construirse a sí mismo frente a las circunstancias

que busca conocer. El conocimiento, desde la perspectiva freireana, no se transmite, sino que se construye o produce por lo que tanto educando como educador deben percibirse y asumirse como sujetos activos en ese proceso de construcción. Ese proceso de construcción del conocimiento tiene su estructura fundamental en el aula pensada como un lugar de encuentro, donde allí se busca el conocimiento y no el espacio donde se transmite (Duhalde, 2008).

En este marco, la investigación resulta clave. Una actitud investigativa abre las puertas del conocimiento y del pensar crítico que se justifica cuando hay objetos desconocidos y en ese proceso de descubrimiento, el sujeto conoce, reconoce y aprende. Sostiene que, aprendiendo de esta manera, el sujeto no se somete a la transmisión mecánica, sino que resignifica su manera de estar y de intervenir en el mundo. Sumando ideas, la formación en investigación debería acompañar esta construcción de conocimientos desde una pluralidad metodológica y diversidad epistémica para que los estudiantes puedan disponer de la posibilidad de diseñar, ejecutar y evaluar proyectos de investigación e innovación educativa referidas a la Educación Inicial, las infancias y las instituciones de educación superior u otras de educación formales o no formales y/o instituciones interdisciplinarias.

En síntesis, como docentes debemos trabajar como investigadorxs porque “lo que se necesita es que el profesor, en su formación permanente, se perciba y se asuma, por ser profesor, como investigador” (Duhalde, 2008, p. 209).

2.4.3 Desafíos de la formación en investigación en el marco de las transformaciones socioeducativas actuales

Pensar y construir desafíos de la formación en investigación implica situarnos en el contexto sociopolítico en el que se inscriben las políticas, regulaciones y propuestas curriculares en la educación superior.

En 1990 en nuestro país, se inició un período caracterizado por una serie de medidas legislativas que provocaron importantes cambios en todos los niveles de la educación argentina, de los cuales la educación superior no escapa. De este período interesa resaltar dos hechos claves que atravesarán la formación en investigación; por un lado, la Ley Nacional de Educación Superior N° 24.521 que provocó la resistencia de las UN y, por otro lado, el Programa de Incentivos a los Docentes Investigadores creado en 1993 a través del Decreto N° 24.271. En este marco, se buscó destacar la vinculación ciencia-producción y la aplicación del conocimiento en un contexto de “ideología neoliberal dominante; fuerte, abrupta y traumática retirada del estado; establecimiento de gran cantidad de empresas extranjeras; convertibilidad monetaria; apertura

y liberalización de los mercados de bienes y servicios; globalización del capital financiero; y otras medidas en la misma dirección” (Emiliozzi, 2007, p. 11).

En este escenario de reformas, las UN adjudicaron a la investigación y la producción de conocimiento un papel central en el proceso de formación de alto nivel. La transformación se dio en el marco de un conjunto de políticas públicas de promoción de la investigación hacia las universidades, que representó un cambio de relación entre el Estado y las Universidades. Wainerman (2001) plantea que el Estado asumió el papel de “evaluador”; de orientador de la investigación mediante el establecimiento de criterios de evaluación y acreditación de las carreras (de grado y de posgrado); de promotor de subsidios para proyectos de investigación, categorización de docentes y otorgamientos de salarios diferenciales sobre la base de su producción de investigación. Sin embargo, sostiene que:

la nueva política de impulso a la producción de conocimiento no se acompañó de políticas para la formación en investigación del personal docente que debió “reciclarse” de un día para otro para su nueva función de hacer investigación, conducir talleres y seminarios de tesis, definir qué es y qué se espera de una tesis, dirigir tesis, integrar jurados de tesis, comités evaluadores para la categorización de docentes-investigadores, evaluar proyectos de solicitantes de subsidios presentados a las secretarías de investigación de las universidades, el CONICET, la ANPCYT y otros órganos del sistema científico tecnológico argentino y de fundaciones y otras instituciones donantes de fondos del exterior (Wainerman, 2001, p. 21).

Esto generó un enorme crecimiento respecto a la demanda de directorxs/tutorxs de tesis, pero la oferta creció muy lentamente. sostiene que “...el proceso de cambio tuvo (y tiene) efectos positivos, pero también consecuencias disfuncionales, en gran medida debidas a que “se puso el carro delante del caballo”, premiando la producción de investigación antes de haber formado los recursos humanos para hacerlo” (Wainerman, 2001, p. 22).

Las regulaciones y la centralidad de la investigación que comienza el siglo pasado, se impone y profundiza en la actualidad. Entre otros ejemplos, mencionamos la cuantificación de publicaciones, ponencias y titulaciones de posgrado que nos desafían a repensar el sentido de la formación en investigación que estamos promoviendo en nuestros tiempos.

Las instituciones de educación superior, como otras instituciones, dan cuenta de mecanismos de poder y las consecuentes tomas de decisiones institucionales, complejizan los espacios de debates y discusiones que muchas veces pareciera atender una genuina formación ciudadana democrática. Rigal y Sirvent (2020) plantean que más allá de las características específicas de nuestras disciplinas, varios de los parámetros y criterios de evaluación de nuestras políticas

científicas son “anticientíficas” porque no facilitan la generación de las condiciones objetivas necesarias para la formación en investigación y para el crecimiento de investigadorxs jóvenes en los rasgos centrales del alma y el corazón de la ciencia: la creatividad, la libertad, la autonomía y el pensamiento reflexivo y crítico. En este sentido, describen una serie de prioridades que apuntan hacia una doble intencionalidad, que podemos pensarlas en términos de desafíos. Por una parte, estimular en lxs estudiantes los mencionados rasgos centrales de la ciencia y por otra, posibilitar estrategias de trabajo que les posibiliten traducir conceptos vertebrales en procedimientos metodológicos que orienten la toma de decisiones en su investigación, consistentes con dichos conceptos.

Estos desafíos se materializan en que lxs investigador/x asuman:

- la importancia de concebir la investigación como un proceso de construcción y como una práctica social anclada en un contexto socio-histórico determinado que le plantea desafíos al investigador en relación con la génesis de la investigación y el compromiso social de la función del hacer ciencia en nuestras sociedades.
- el proceso metodológico como un conjunto de procedimientos que van configurando una doble relación: por un lado, entre un “corpus teórico” y un “corpus empírico” y por el otro entre un sujeto y un objeto de la investigación.
- que es en la forma que va adoptando esta doble relación donde se juegan las decisiones claves sobre el modo de hacer ciencia de lo social predominante en la investigación.
- la legitimidad de diferentes modos de hacer ciencia de lo social como así también la posibilidad de su convergencia. Es importante que los maestrands se ubiquen en la superación de una visión de los diferentes modos de investigar como excluyentes, opuestos o antagónicos. La noción de convergencia metodológica es la que prima actualmente en la epistemología contemporánea.
- que lo anterior no significa negar las diferencias metodológicas y de caminos consecuentes de la investigación y del “hacer ciencia” de lo social. Por el contrario, si se quiere articular sin caer en nefastos eclecticismos es necesario reconocer las diferencias para una toma de decisiones a lo largo de todo el proceso de investigación; especialmente, diferencias en relación con concepciones sobre el hecho social y con las connotaciones esenciales de una lógica del proceso de construcción de un conocimiento científico sobre el mismo.

- la importancia teórica y empírica de fundamentar las decisiones de la “cocina de la Investigación” en las dimensiones epistemológicas, teórica, lógica y metodológica de los paradigmas en ciencias sociales.
- lo más desafiante y emocionante de la práctica de investigación: la creatividad científica que se desarrolla en este “... ir amasando el barro de la realidad” (Rigal y Sirvent, 2020).

En el marco de estos desafíos para la formación en investigación en educación en general, nos invita a pensar en aquellas prioridades específicas para la Educación Inicial, situándonos en el contexto socio-histórico-político particular que abordemos. En definitiva, contextos que también definen de alguna manera la formación en investigación en Educación Inicial. Por ello, resulta valioso analizar qué es relevante investigar, para qué o quiénes y cómo investigamos y aquellos interrogantes que hacen a una pedagogía de la formación en investigación que cobran sentido sólo en un contexto socio-histórico que da cuenta de los factores socio-políticos, institucionales y académicos que sirven de anclaje a las decisiones del investigadx/r.

Gartner (2006) sostiene que las instituciones de educación superior requieren, como condición ineludible, “la consolidación de una cultura de la organización investigativa en la que sus creencias, valores y esquemas procedimentales conduzcan a hacer fecunda la tarea de producción de saberes por parte de docentes y estudiantes” (citado en Del Río Fernández, 2019, p. 58). Dicha cultura investigativa debe comenzar en la formación de grado y continuar favoreciendo para que los profesionales de la Educación Inicial tengan mejores oportunidades en el campo laboral y trabajen en pos de solucionar los problemas educativos a nivel micro y macro educativo.

La Educación Inicial en Argentina, durante las últimas décadas de este siglo XXI, ha tenido transformaciones y crecimientos significativos. En poco más de veinte años se definió la obligatoriedad para sus salas de cuatro y cinco años a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación N° 24195/1993; la actual Ley de Educación Nacional N° 26.206 y la Ley de Educación Inicial N° 27045/2014. Bajo este contexto, el estado nacional, reconoce la responsabilidad en el cumplimiento del derecho a la educación, cuidado y crianza de los niños desde los 45 días a los 5 años. Y, asimismo, norma el compromiso de la universalización de los servicios educativos a partir de los tres años con vistas a reglamentar su obligatoriedad (Bottinelli, 2016 citado por Baldivieso y Valdez, 2019).

Por otra parte, repensar con lxs estudiantes la Educación Inicial implica asimismo repensar la infancia. Diversxs investigadorxs tal como Cosse; Llobet; Villalta y Zapiola (2011) sitúan como un origen posible de la infancia, la tesis del historiador e investigador francés Ariés donde la descubría como construcción histórica. Esto hizo posible que, mediante debates, el campo de

la infancia fuera tomando una configuración particular diferenciándose del mundo adulto según sus características y necesidades propias. A partir de esto, recuperamos las voces de las investigadoras mencionadas adhiriendo que la infancia es una expresión cultural particular, histórica, políticamente contingente y sujeta a cambios. Al mismo tiempo que, resulta necesario vigilar la manera en que vemos y actuamos respecto a la infancia tiene sus consecuencias. En este sentido, tenemos que reconocer que la infancia es una categoría general a todos los niños a la vez que es una particular dada enriquecida por la diversidad de experiencias de cada niño que realizan las personas que integran una sociedad con el propósito de ordenar intersubjetivamente la vida cotidiana. Por ello, su trama es compleja debido a los consensos a los cuales arriban en el interior de una sociedad, las cooperaciones de esos grupos sociales y en el que, a su vez, se encuentran relaciones de fuerzas y estrategias de poder en un tiempo histórico (Cosse; Llobet; Villalta y Zapiola, 2011). Por tanto, bajo estas consideraciones, esto conlleva a deconstruir colectivamente la concepción de infancia homogénea e ideal en estudiantes y formadores para así poder trabajar en pos de una formación en educación e investigación que se considere a las particularidades propias de una sociedad y el trabajo interdisciplinario.

Finalmente, debemos poner en consideración con nuestras estudiantes que, en las últimas tres décadas, el campo de estudios de la infancia se caracterizó por constituirse como un espacio multidisciplinar donde conviven e interactúan profesionales de diversas disciplinas (pedagogos, psicólogos, antropólogos, juristas, sociólogos, etc.). A su vez, en la confluencia del transcurso de las disciplinas, se hicieron posibles diversas problemáticas relevantes para investigadores de distintas tradiciones profesionales. Por ello, la investigación en el campo de la Educación Inicial necesita ser considerada a la luz de las transformaciones actuales del contexto en la que la misma tiene lugar. Es allí donde mediante la indagación develamos las potencialidades y desafíos que abren el espacio de la formación en investigación y de la formación general para generar nuevos conocimientos.

3. Decisiones metodológicas

La investigación estuvo orientada a partir del método Delphi por considerarlo como un marco metodológico acorde a los objetivos planteados. Su propósito consiste en la obtención del consenso de opiniones de un grupo de individuos considerados como expertos a través de rondas de uno o más cuestionarios, definido como “un método de estructuración de un proceso

de comunicación grupal que es efectivo a la hora de permitir a un grupo de individuos, como un todo, tratar un problema complejo” (Landeta, 1999, p. 32).

Sus orígenes se remontan a finales de mil novecientos cuarenta de la mano del centro de investigación norteamericano *The Rand Corporation* que es una organización que contribuye a mejorar la formulación de políticas y la toma de decisiones a través del análisis y la investigación en Estados Unidos. Posteriormente, entre los años cincuenta y sobre todo en la década de los sesenta, sus investigadorxs fueron perfeccionándolo.

Desde el punto de vista filosófico, investigadorxs de la época en la cual emerge el Delphi eran conscientes de que el marco metodológico positivista imperante del siglo impedía afrontar científicamente las demandas sociales, particularmente en lo referido a los juicios subjetivos. En ese contexto, Helmer y Rescher (en Landeta, 1999) pretendían sentar las bases para un tratamiento científico de su uso. Justificaban la utilización de la habilidad de lxs expertxs como un recurso legítimo y necesario para realizar contribuciones predictivas que tuvieran que ver con nuevas leyes o teorías basadas en el conocimiento actual como así también aquellas que tuvieran que ver con el funcionamiento de leyes o teorías ya descubiertas.

Bell y Olick (1989 en Landeta, 1999) desde el realismo crítico, sostenían que, si bien no es posible conocer el futuro, si creían que era posible poder pensarlo emitiendo afirmaciones acerca del futuro en una temática particular que luego sería debatida como si fuera realidad, aunque no se sepa con certeza.

Desde el marco de las Ciencias Sociales y Humanas, este tipo de enfoque que venimos describiendo, es posible de ser pensado por considerarse dentro de los estudios prospectivos y predictivos de investigación. En esta posibilidad de poder problematizarnos acerca del futuro propuesta por Landeta (1999), recuperamos algunas de sus características particulares porque ayudan a caracterizar esta metodología.

- *Es un proceso iterativo.* Implica que, lxs expertxs que forman parte de la investigación deban opinar en más de una ocasión. A través de sucesivas rondas de preguntas, las estimaciones suelen tender a converger, unirse en algún punto. Esto indicaría la finalización del proceso ya que las opiniones se estabilizan.
- *El anonimato de participantes.* Promueve que ningún miembro del grupo conozca las respuestas particulares de cada participante.
- *La retroalimentación o feedback controlado.* Supone que antes de comenzar cada ronda para trabajar el problema en estudio, todxs lxs expertxs conocen los resultados alcanzados anteriormente, se transmite la opinión general del grupo para continuar

debatiendo o añadiendo información. Gracias a esta retroalimentación, los resultados grupales obtenidos son superiores a las respuestas individuales.

- *La respuesta de grupo* garantiza que los aportes de todos los participantes estén presentes en la respuesta grupal. Aunque el Delphi promueve el consenso, no es su objetivo último, pues no siempre puede alcanzarse.

Más allá del enfoque donde situemos esta metodología de investigación, Landeta (1999) sostiene que su propuesta:

subyace en el fondo una visión práctica y aplicada de la ciencia, que ante las necesidades y demandas sociales prefiere suavizar algunas de sus formas de actuar, recurriendo a la experiencia y al juicio subjetivo de los expertos, en vez de esperar indefinidamente a que se desarrolle un cuerpo teórico que sea capaz de tratar con las necesidades actuales permaneciendo fiel a los cánones científicos convencionales (p. 46).

En los estudios Delphi, el grupo coordinador resulta clave para todo el desarrollo de la metodología. Debe estar conformado por un reducido equipo de especialistas conocedores del foco/problema de la investigación. Su finalidad reside en interpretar apropiadamente las opiniones de los expertos encuestados y al mismo tiempo, deben conocer la metodología Delphi, para poder llevar a cabo la dinámica de todo el proceso (Landeta, 1999).

Sin embargo, el eje central de los estudios Delphi es la conformación del panel de expertos, su adecuada selección contribuye a la calidad del proceso y de sus resultados. Por experto entendemos a “todo aquel individuo cuya situación y recursos personales le permitan contribuir positivamente a la consecución del fin que ha motivado la iniciación del trabajo Delphi” (Landeta, 1999, p. 57).

Cuando elaboramos el Plan de Trabajo Final, la *selección de participantes de la investigación* contempló que los conocimientos, características, experiencia y/o situación de los expertos fueran pertinentes a nuestro foco de estudio. En este sentido, fueron organizados a partir de la propuesta de Landeta (1999) que considera la existencia de tres tipos de expertos participantes según la naturaleza de la temática a debatir:

El criterio *Preponderancia de expertos* es utilizado cuando se busca información sobre cómo actuar, es decir, la evolución futura de hechos externos a los implicados en la investigación. La integran aquellos participantes que atesoran conocimientos que devienen del objeto en estudio o foco/problema de investigación.

El criterio *Mayoría de afectados* es integrado por participantes que no se distinguen por sus conocimientos superiores en el área objeto de estudio, pero están implicados de alguna manera

en él. Se los considera porque sus conocimientos son utilizados como instrumento de aprendizaje o de comunicación.

El criterio *Individuos facilitadores* son incorporados cuando las relaciones, los valores o los hechos no están claros en la investigación y colaboran hacia ellos.

En la presente investigación, utilizamos los dos primeros criterios propuestos, Preponderancia de Expertxs, el cual codificamos como PE y Mayoría de Afectadxs, el cual codificamos como MA. El último criterio, los Individuos facilitadores, fue descartado porque no contempla los propósitos de nuestra investigación.

En relación al primer criterio - PE, contactamos a veinticuatro docentes investigadorxs de UN con amplio conocimiento sobre el área foco de estudio, seleccionados por su trayectoria en dicho campo como tiempo de experiencia, publicaciones, prestigio, etc. Es decir, fueron especialistas en metodología de la investigación en educación en general y/o en Educación Inicial en particular. Participaron de la muestra, diez docentes investigadorxs. Para esta selección, en el año 2020, acudimos a la coordinadora de la comisión de carreras de Ciencias de la Educación de la UNSL por disponer de primera mano, la información y los contactos de docentes a cargo de las asignaturas destinadas a la formación en investigación de diferentes UN en Argentina.

En relación al segundo criterio - MA, contactamos a treinta y cuatro docentes investigadorxs de UN que, si bien no los distinguimos por sus conocimientos superiores en el área de estudio, están implicados de alguna forma en ella. Concretamente, fueron Profesorxs y/o Licenciadxs en Educación Inicial o bien Profesorxs, Licenciadxs, Especialistas, Magísters y/o Doctorxs de otras áreas de conocimiento en educación que desempeñan sus funciones docentes en las carreras de Educación Inicial en diversas UN y que a su vez integran la Red de Carreras Universitarias de Educación Infantil de Argentina (REDUEI). Participaron de la muestra, trece docentes investigadorxs. Esta selección fue construida en el año 2020 a partir de la información y de los contactos aportados por las representantes de la REDUEI - UNSL dado que, desde los primeros encuentros de la Red, San Luis formó parte de las universidades fundadoras.

La REDUEI tiene su idea de conformación allá por 1988, en el marco del I Primer Encuentro Nacional Universitario de Profesorados de Educación Inicial realizado en la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil. En el IV Encuentro Nacional de Carreras Universitarias de Educación Infantil y 1º Foro Internacional realizado en la UNSL en octubre de 1999, comienza a promoverse la presentación de trabajos académicos. En ese contexto se consolida como red a través de la firma de un Acta de Constitución Fundacional el día 8 de octubre de ese año homologada por las Universidades de San Luis, Luján, Centro, Río

Cuarto, La Pampa y Cuyo siendo la Prof. Hebe San Martín de Duprat la Coordinadora General y la Prof. Noemí Burgos, Secretaria de la REDUEI. El IX Encuentro Nacional de las Carreras Universitarias de Educación Infantil desarrollado en el año 2006 en la Universidad Nacional de Luján, fue un hito de gran importancia para la Educación Inicial y para esta investigación. Se reunieron con el propósito de discutir sobre los planes de estudio para la formación de profesorxs y licenciadxs en Educación Inicial. Fue un evento donde, además se promulgó el intercambio de representantes titulares y suplentes de la red, docentes, graduados y estudiantes. Esto no es dato menor dado que el actual plan de estudios del Profesorado de Educación Inicial de la UNSL plasma a través de su Ordenanza CS N° 011/2009, resultados de lo debatido en ese encuentro. Por tanto, este recorrido sostenido de la Red en el tiempo y en sus acciones, fueron dando cuenta de la creciente importancia de la Educación Inicial en el ámbito de la Educación Superior en Argentina no sólo en las competencias relacionadas a la formación académica sino también en las necesidades de compartir lo realizado en el ámbito de la extensión, la investigación y la educación.

Otro aspecto relevante del proceso Delphi considerado para esta investigación, fue el nivel de interés de participación que presentaron lxs expertxs durante el proceso de recolección de la información. Dada la naturaleza demandante de esta metodología, generalmente trae como consecuencia un número de abandonos relativamente importante durante el proceso de una investigación. Por este motivo, consideramos valioso explicitar la cantidad de expertxs contactadxs (EC) y la cantidad que finalmente participó en nuestra muestra de tipo intencional.

Figura 1. Síntesis proceso de selección de participantes de la investigación

Cantidad Expertxs	Expertxs contactadxs (EC)	Expertxs participantes de la 1° ronda Delphi	Expertxs participantes de la 2° ronda Delphi
Preponderancia de expertxs (PE)	24	10	17
Mayoría de afectadxs (MA)	34	13	

Como podemos apreciar, la cantidad de EC difiere bastante en relación a la cantidad de participantes en las dos rondas del Delphi que propusimos. Si bien las razones pueden deberse a múltiples factores, tuvimos la precaución de comunicar a cada unx de ellxs, los aspectos más importantes de nuestro estudio Delphi. Explicitamos: los objetivos del mismo, naturaleza de la metodología utilizada, criterios de selección de experticia, cantidad de cuestionarios a

complimentar y tiempo aproximado de duración de cada uno de ellos, tiempo del proceso de trabajo de contacto y el potencial uso de la información recibida (Landeta, 1999). En este sentido, plasmamos con la mayor claridad posible, lo valioso que significaban sus participaciones y aportes para nuestra investigación.

Bajo estas consideraciones, la comunicación inicial fue realizada vía correo electrónico y allí mismo, incorporamos además el 1º cuestionario del Delphi. El propósito de esta decisión respondió a ofrecer un conocimiento más concreto de lo que implicaba su participación, dejando claridad que fueron seleccionadxs a nivel personal y no en representación de las instituciones laborales a las cuales están vinculadxs, tal como puede verse en Anexo 1.

Durante esta instancia, no podemos dejar de mencionar que, en el momento de generación de información, transitábamos la pandemia por Covid-19 iniciada en marzo del año 2020, estado de múltiples crisis a nivel mundial. En nuestro caso, muchxs participantes convocadxs explicitaron y justificaron su no participación debido a esta situación que trajo aparejada sobreexigencias al trabajo docente, entre tantas otras problemáticas. Más allá de esta deserción, otras de las respuestas obtenidas posibilitaron conocer un poco más en profundidad a nuestrxs EC. Algunxs, expresaron no sentirse expertxs en la temática y generosamente ofrecieron otros contactos posibles a los cuales no habíamos llegado anteriormente por las vías de contacto antes mencionadas. En relación a esto, compartimos algunas de las expresiones que consideramos valiosas:

“Estimada: Agradezco la invitación a colaborar con este interesante trabajo de indagación, pero quería comunicarle que no pertenezco al campo de la Educación Inicial. En tal sentido, le remito los correos de colegas cuyo perfil se ajusta mejor a la temática de interés del estudio: (...)” (EC 7).

“Hola, leí las preguntas del cuestionario, lamentablemente no podré colaborar ya que no soy experto en los temas que abordan. Saludos y deseos de éxitos en tu trabajo” (EC 20).

A pesar de estos obstáculos, contactamos a expertxs mencionados por EC 7 y la mayoría formaron parte de nuestra muestra. Durante las comunicaciones iniciales, lxs participantes pusieron a nuestra disposición una breve síntesis de su formación académica y laboral para que luego tomáramos la decisión de incluirlos o no en la muestra.

A continuación, compartimos una de las respuestas porque consideramos valioso no sólo su interés y compromiso de participación sino también porque dejó ver su deseo de establecer diálogos para potenciar su compromiso en la formación en investigación en Educación Inicial.

“Hola Ma. Constanza: Gracias por contactarme. Espero ser útil para tu trabajo. Contá conmigo por supuesto. Me gustaría saber más de tu proyecto. Saludos.

Me gustaría que al finalizar nos compartas discusiones y resultados, para los profes que participamos y también para socializar con las alumnas de Investigación en Educación Inicial. En esa asignatura conmigo hacen los diseños. Abrazo” (EC 18).

Finalmente, la instancia de contactos resultó sumamente valiosa por dos motivos. Uno de ellos, generó el compromiso de participación virtual de cada expertx en tiempos de pandemia en el año 2020. El otro motivo, responde a la inquietud de lxs participantes por conocer en profundidad el estudio que venimos realizando, los resultados arribados y posibilidades de diálogos futuros como posibles puentes o redes de comunicación acerca de la formación en investigación y la Educación Inicial.

Otro aspecto que consideramos en el Plan de Trabajo Final, fueron las etapas planteadas por Romero Tena y otros (2011) tomadas como guía para llevar adelante el desarrollo de la metodología Delphi. Sin embargo, el proceso demandó redefiniciones en función a nuestro foco de la investigación y sus particularidades puestas en acción. Por ello, en este marco, describimos las decisiones y acciones realizadas de las dos rondas Delphi propuestas.

a) Elaboración de una primera lista de temáticas para configurar el desarrollo de la metodología Delphi conformada en dos rondas.

El fundamento de la construcción de las grandes temáticas orientadoras, emergió de nuestra experiencia transitada en la formación en investigación en educación y de participaciones en proyectos de investigación afines previos¹⁴. En función de ello, las temáticas fueron definidas como:

- Transformaciones socioeducativas actuales que requieren ser consideradas desde el espacio de formación de profesorxs y licenciadxs en Educación Inicial.
- Características de las infancias actuales.
- Problemáticas actuales que atraviesan las propuestas de formación de profesorxs y licenciadxs en Educación Inicial.
- Problemáticas actuales que atraviesan las propuestas de formación en investigación en Educación Inicial.
- Estrategias o acciones que contribuyan a mejorar dichas problemáticas.
- Pilares esenciales de la formación de investigadorxs en Educación Inicial.

¹⁴ PROICO 04-4018 “Formación de investigadores en educación ante la diversidad epistémicas y las concomitancias de la era digital” (convocatoria 2018-2022) y PROIPRO 04-4216: Formación de Investigadores en Educación y Generación de Conocimientos (convocatoria 2016-2022).

Estas seis temáticas explicitadas, organizaron vertebralmente el proceso de recolección y análisis de la información que fueron plasmadas en dos cuestionarios Delphi organizados en dos rondas para esta investigación. Cabe destacar que este tipo de cuestionario se diferencia de los cuestionarios usuales porque incluimos más de uno y porque a partir del primero, realizamos una retroalimentación, aspecto propio de la metodología. La retroalimentación consistió en comunicar la opinión grupal obtenida de la 1° ronda Delphi con el propósito de que cuando lxs expertxs respondieran la 2° ronda Delphi, cada unx contestara reafirmando o rectificando su opinión anterior.

b) Contacto con expertxs en educación para sus participaciones en metodología Delphi.

Como expresamos previamente, a través del envío de un correo electrónico, realizamos invitaciones de participación en la conformación de la muestra de nuestra investigación. Para ello, explicitamos sintéticamente la investigación que estábamos desarrollando, la metodología propuesta y los criterios de sus selecciones, tiempos de duración y propósitos de participaciones, tal como puede verse en Anexo 7.1.

c) Construcción, validación y envío del 1° cuestionario, primera ronda Delphi.

En base a las consideraciones antes mencionadas de la metodología y las temáticas de análisis propuestas, construimos el 1° cuestionario preliminar Delphi conformado por nueve preguntas abiertas y anónimas organizadas en un formulario de google, como puede verse en Anexo 7.2. La decisión de que las preguntas del cuestionario fueran abiertas y anónimas se fundamenta en dos motivos. Por un lado, la característica de haber iniciado nuestro proceso investigativo con preguntas abiertas tiene estrecha relación con la metodología, favorece la emergencia de las opiniones personales de lxs participantes. Por otro lado, Landeta (1999) sostiene que el anonimato de participantes facilita una mayor franqueza en las opiniones y a su vez posibilita que, en respuestas posteriores, cada unx pueda modificarlas en función de respuestas iniciales sin sentirse influidx por opiniones de otrxs participantes del grupo.

Luego de la construcción del 1° cuestionario preliminar, enviamos a validarlo por correo electrónico a tres expertxs en educación y en metodología. Lxs validadorxs respondieron el correo ofreciendo sus puntos de vista, tal como puede verse en Anexo 2. Esta instancia de trabajo, permitió revisar y construir la versión definitiva que contempló algunas de las observaciones planteadas por las validadoras. Por tanto, el cuestionario enviado a lxs expertxs estuvo conformado a partir de seis preguntas abiertas y anónimas organizadas en función de las seis temáticas de análisis propuestas, tal como puede verse en Anexo 7.3.

Finalmente, el 1° cuestionario del Delphi fue enviado mediante correo electrónico a cincuenta y ocho expertxs en educación contactadxs en total, veinticuatro del grupo PE y treinta y cuatro del grupo MA. El procedimiento que ayudó a definir la muestra de la investigación fueron dos aspectos. Por un lado, el envío del mismo cuestionario diferenciado en dos correos electrónicos diferentes, uno que correspondía al grupo PE y otro, al grupo MA. Por otro lado, recibimos correo de algunxs expertxs que manifestaron no poder comprometerse con nuestra investigación por diversos motivos, los cuales están explicitados en el capítulo siguiente. Por tanto, la muestra de la investigación quedó conformada por veintitrés expertxs en total, diez del criterio PE y trece del criterio MA.

d) Análisis de las respuestas del 1° cuestionario, primera ronda Delphi.

A partir de la recepción de veintitrés respuestas del primer cuestionario de seis preguntas abiertas y anónimas, las respuestas recabadas fueron poco estructuradas y diversas en algunas ocasiones. La integración de estas respuestas implicó una tarea compleja demandando acciones de reducción, categorización y adecuación de las respuestas obtenidas manteniendo el sentido de la metodología Delphi.

Comenzamos con un procedimiento general de análisis siguiendo la propuesta de Miles y Humberman (citado por Gómez, 1996). Realizamos una primera tarea de reducción y organización de las seis temáticas de análisis permitiéndonos identificar subtemas emergentes en función de las respuestas obtenidas de ambos grupos de expertxs definidxs, PE y MA, tal como puede verse en Anexo 7.4 y 7.5. A partir de los subtemas definidos, realizamos una segunda tarea que consistió en la construcción de categorías de análisis a partir de las coincidencias entre lxs expertxs de la muestra. Posteriormente, realizamos una tercera tarea que implicó jerarquizar esas categorías emergentes en función de sus frecuencias de aparición y el porcentaje final al que llegaron con el propósito de integrarlas en una estimación grupal a retroalimentar en el 2° cuestionario, como puede verse en Anexo 7.6.

e) Construcción, validación y envío del 2° cuestionario, segunda ronda Delphi.

En función de las mismas seis temáticas de análisis construidas para el 1° cuestionario del Delphi, el 2° cuestionario estuvo estructurado por cinco preguntas cerradas que disponían de opciones (ítems) a ser jerarquizadas pretendiendo así responder a la naturaleza propia de la metodología. En este sentido, Landeta (1999) sostiene que las preguntas propias del método

Delphi deben presentar una forma característica que permita la integración de las respuestas que se obtengan.

Estas opciones fueron categorías de análisis construidas en función de los subtemas emergentes organizados según el nivel de importancia que le asignaron lxs expertxs. Es decir, fueron aquellas categorías de análisis priorizadas en función de su frecuencia de aparición y porcentaje alcanzado, en general mayor al 50% de cada una de las temáticas analizadas.

La decisión de suprimir una pregunta para la construcción de este 2° cuestionario se debió a la integración por solapamiento en las respuestas obtenidas respecto a la indagación de estrategias o acciones contribuyentes a mejoras como así también de pilares esenciales de la formación en investigación en Educación Inicial.

Construimos el 2° cuestionario preliminar bajo las consideraciones mencionadas y enviamos nuevamente a validar, tal como puede verse en Anexo 7.7. Posteriormente, debatimos la devolución y realizamos mínimos ajustes de las observaciones dejando así plasmada la versión definitiva del cuestionario, tal como puede verse en Anexo 7.8. Finalmente, el 2° cuestionario fue enviado a lxs mismxs veintitrés expertxs - PE y MA - que participaron en la primera ronda, antes agrupados según los dos criterios mencionados, pero esta vez integrados en un mismo correo electrónico.

f) Análisis de las respuestas del 2° cuestionario y acuerdos finales, segunda ronda Delphi.

Realizamos el análisis en función de diecisiete respuestas recabadas de veintitrés cuestionarios enviados a lxs expertxs en educación. En esta instancia, advertimos que tuvimos una mínima deserción en las respuestas recibidas si comparamos el nivel de participación entre el 1° y 2° cuestionario. El motivo, expresado por algunxs participantes, se debió a las dificultades de participación en función de las particularidades que adoptó la tarea docente en contexto de pandemia por covid-19 que aún estábamos transitando.

Dadas las características de este 2° cuestionario construido a través de formulario de google, recibimos respuestas automáticas sintetizadas en forma de gráficos de barras. Sin embargo, este resultado demandó reorganizar la información en tablas descriptivas para analizar las respuestas finales recabadas. Es decir, establecimos las respuestas de las jerarquizaciones de cada expertx en función de cada una de las temáticas de análisis propuestas con el propósito de llegar a conocer a los acuerdos finales arribados del Delphi, tal como puede apreciarse en Anexo 7.9.

g) Construcción de conclusiones finales arribadas para dar respuesta a la investigación.

En el intersticio entre la instancia posterior al análisis de la información recabada y la instancia de construcción de las conclusiones finales de esta investigación, dimos un crecimiento en el corpus teórico de la misma. Por tanto, advertimos que mientras hablábamos de “formación de investigadorxs” en el plan de trabajo final, en la construcción de las temáticas de análisis propuestas y en el desarrollo de ambos cuestionarios, durante la instancia de análisis de la información, comenzamos a hablar de “formación en investigación”. Este crecimiento conceptual no es menor y por ello, nos interpela explicitarlo, ya que el fundamento se centra en que consideramos que la formación no es propia del sujetx, sino que es propia de la formación en sí misma y a la que todxs lxs sujetos tenemos la posibilidad de acceder. Por tanto, donde dijimos:

- Problemáticas actuales que atraviesan las propuestas de formación de investigadorxs en Educación Inicial.
- Pilares esenciales de la formación de investigadorxs en Educación Inicial.

En el proceso de análisis de la información decimos:

- Problemáticas actuales que atraviesan las propuestas de formación en investigación en Educación Inicial.
- Pilares esenciales de la formación en investigación en Educación Inicial.

Finalmente, *conclusiones generales* se organizaron a partir de las aproximaciones parciales logradas para el objetivo general de investigación y cada uno de los objetivos específicos propuestos. Al mismo tiempo, nos desafiamos a elaborar algunos ejes posibles de ser incorporados para el desarrollo de propuestas de formación de investigadorxs para las carreras de Educación Inicial de la FCH - UNSL a partir de los consensos logrados por lxs expertxs de educación a fin de dar respuesta al objetivo de acción propuesto para esta investigación.

Figura 2. Síntesis del foco de la investigación Delphi



4. Análisis de la información

En el presente capítulo, presentamos la información generada a partir del análisis realizado en el marco de la metodología Delphi en el cual diseñamos dos rondas con un cuestionario propuesto para cada una como instrumentos de recolección de la información del proceso investigativo. Ambas herramientas fueron organizadas vertebralmente en función de seis temáticas de análisis que a continuación, recordamos a partir de la siguiente figura síntesis.

Figura 3. Síntesis de las temáticas de análisis de la investigación Delphi



En la primera ronda, compartimos el análisis correspondiente al 1º cuestionario Delphi conformado a partir de seis preguntas abiertas y anónimas organizadas en función de las seis temáticas de análisis propuestas. Recordamos que esta característica del cuestionario implicó respuestas de diversa naturaleza. Por ello, demandó tomar tres grandes decisiones:

- *Agrupamiento de unidades de sentido semejantes al interior de una misma temática de análisis.*

Aquí unificamos aquellas respuestas que aludían a la misma temática indagada, pero que lxs expertxs explicitaban a partir de diferentes expresiones del lenguaje. A modo de ejemplo, compartimos la integración de las características de las infancias actuales que fueron expresadas como: infancia, nuevas infancias, infancias en plural, pluralidad de las infancias, niños, niñez, niñe/s, niñas y niños, etc.

- *Agrupamiento de una misma unidad de sentido en diferentes temáticas de análisis.*

Integramos aquellas respuestas que, si bien algunas veces no respondían puntualmente al tema indagado, si hacían referencia a dos de ellos. Por lo tanto, algunas respuestas decidimos agruparlas por temáticas y no en función de las preguntas realizadas porque cuando preguntamos en la temática en la que finalmente las incorporamos, las respuestas se repetían o se profundizaban las opiniones. Como ejemplo de esta consideración, advertimos que las respuestas de la temática “características de las infancias actuales” consideradas para la conformación del 2° cuestionario tuvo dos agrupaciones diferentes. Por una parte, agrupamos aquellas respuestas que aludían a características de las infancias actuales vistas como transformaciones socioeducativas a ser incorporadas. Por otra parte, unificamos aquellas respuestas de las características de las infancias actuales vistas en referencia a las demandas en la formación docente.

- *Agrupación de temáticas de análisis por solapamiento de respuestas.*

Unimos las últimas dos temáticas propuestas: “posibles estrategias o acciones que contribuyan a abordar dichas problemáticas”¹⁵ y “pilares esenciales de la formación en investigación en Educación Inicial” debido a la similitud de las respuestas obtenidas en ambas temáticas. Por tanto, la Temática 5 se denomina “Mejoras en la formación de investigación en Educación Inicial”.

En la segunda ronda, compartimos el análisis correspondiente al 2° cuestionario Delphi, estructurado por cinco preguntas cerradas que disponían de opciones (ítems) a ser jerarquizadas y que fueron organizadas en función de las mismas seis temáticas de análisis.

4.1. Primera ronda Delphi

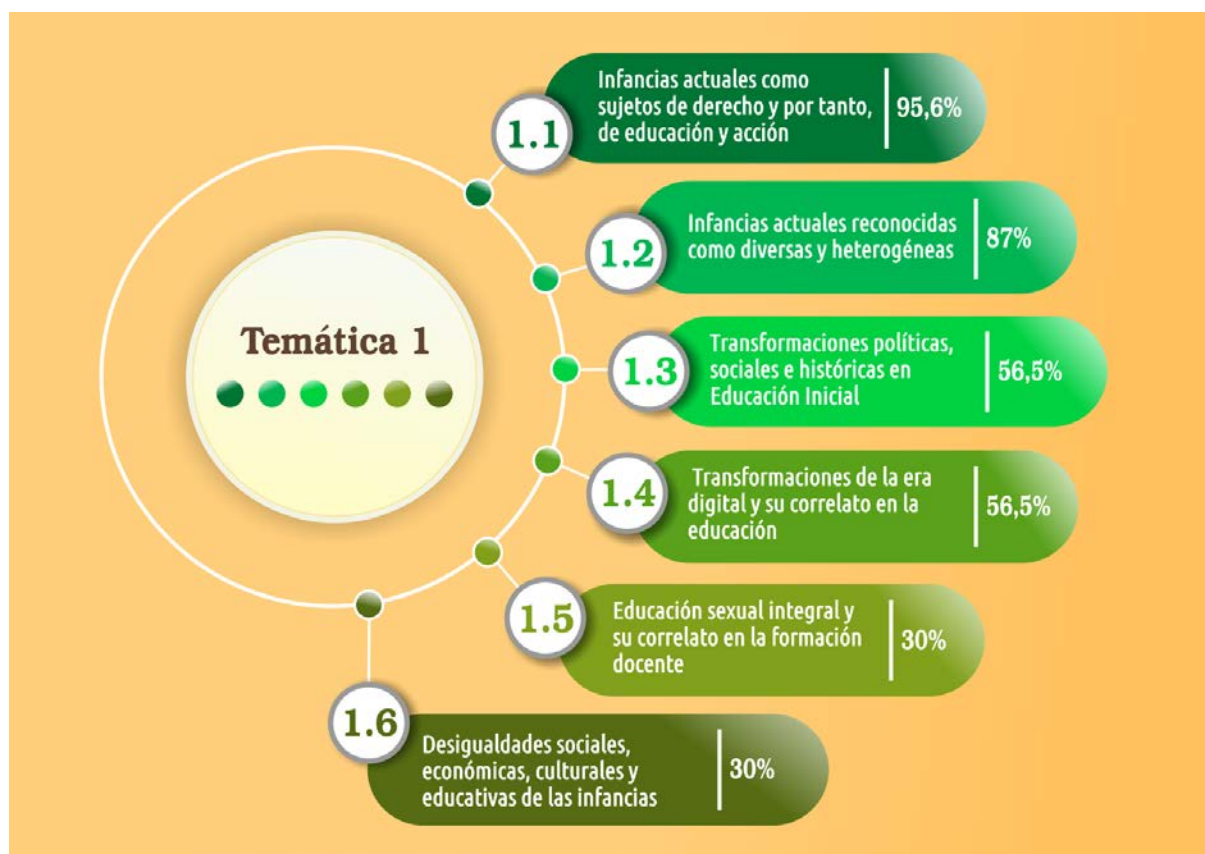
En esta primera ronda, presentamos cada temática de análisis propuesta con las categorías emergentes construidas en función de las respuestas obtenidas de mayor coincidencia en ambos grupos de expertxs de nuestra investigación, PE y MA. En este marco, cada apartado es acompañado de citas textuales de las expresiones de lxs expertxs tal como fueron escritas con el propósito de argumentar las construcciones realizadas por el grupo coordinador. Cerramos cada categoría con el porcentaje de coincidencias a jerarquizar para la construcción del 2° cuestionario Delphi.

¹⁵ Hacemos mención a “Problemáticas actuales que atraviesan las propuestas de formación de Prof. y Lic. en Ed. Inicial” y las “Problemáticas actuales que atraviesan las propuestas de formación de investigadores en Ed. Inicial”.

Temática 1. Transformaciones socioeducativas actuales que requieren ser consideradas desde el espacio de formación de profesorxs y licenciadxs en Educación Inicial

De esta temática, emergieron seis categorías que fueron construidas y seleccionadas con un porcentaje que oscila desde el 95,6% al 30% de coincidencias en las respuestas obtenidas de lxs expertxs en educación, tal como mostramos en la siguiente figura síntesis.

Figura 4. Síntesis categorías emergentes de la Temática 1



1.1 Infancias actuales como sujetos de derecho y, por tanto, de educación y acción

Es la categoría que construimos buscando integrar aquellas caracterizaciones que gran parte de lxs expertxs consideraron como transformaciones socioeducativas actuales a ser consideradas desde el espacio de formación de profesorxs y licenciadxs en Educación Inicial. “Infancias como sujetos de derechos y, por tanto, de educación y acción” busca aglutinar las miradas respecto a la importancia que significa pensar las infancias más allá del reconocimiento de los derechos del niño tal como fueron adoptados por la Asamblea General de Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989 en la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (CIDN). Si bien, reconocemos avances a lo largo del tiempo desde que Argentina los ratificó en el año

1990 bajo la Ley Nacional N° 23.849 y que luego, incorporó a la Constitución Nacional en la reforma de 1994 más la sanción de la Ley N° 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes promulgada en 2005 y las leyes generales de educación de la Nación, aún lxs expertxs visualizan la urgencia de trascender el plano legislativo.

Desde esta mirada, compartimos algunas caracterizaciones de las transformaciones socioeducativas miradas como infancias actuales:

“3- Sujetos de la educación inicial” (PE 8).

“1. Derechos humanos. 2. Derechos de la infancia. 3. Educación sexual” (PE 10).

“Sujetos de acción. Sujetos de derechos a recibir educación. Heterogeneidad. Nuevos contextos. Nuevas necesidades e intereses” (MA 1).

“- Heterogeneidad - sujetos de derechos a recibir educación desde su nacimiento - sujetos de acción no de reacción - trabajar desde lo concreto” (MA 7).

A partir de estas expresiones, definimos las infancias actuales como sujetos de derechos porque reconocemos que a través la CIDN se constituyó el primer instrumento internacional jurídicamente vinculante que incorporó todos los tipos de derechos humanos (civiles, culturales, económicos, políticos y sociales) aplicables a los niños. En Argentina hoy reconocemos a todas las personas menores de dieciocho años como sujetxs de pleno derecho, poniendo énfasis en la importancia de una educación y la necesidad de acción en sentido amplio. Esta necesidad de acción que enfatizamos, surge porque consideramos que muchas veces (no todas) los derechos de la niñez están vulnerados, ya sea desde silencios, no aceptaciones o por miradas hegemónicas por parte de actores de las instituciones encargadas de legislar y ejecutar leyes.

Las vulneraciones de los derechos de las infancias no son nuevas, pero asistimos a una profundización de las mismas en un contexto educativo de pos pandemia y guerras internacionales. Hoy, las infancias invitan a reflexionar sobre los derechos en un contexto de crisis global (Llanos Erazo y Benavidez, 2022).

En síntesis, lxs expertxs en educación llegaron a coincidir en un 95,6% en sus expresiones respecto a esta categoría. Por tanto, la consideramos como primera opción de respuesta de la primera pregunta a jerarquizar en la construcción del 2° cuestionario Delphi.

1.2 Infancias actuales reconocidas como diversas y heterogéneas

Con esta categoría buscamos integrar aquellas caracterizaciones que gran parte de lxs expertxs expresaron como transformaciones socioeducativas actuales a ser consideradas desde el espacio de formación de profesorxs y licenciadxs en Educación Inicial. “Infancias actuales reconocidas

como diversas y heterogéneas” reúne caracterizaciones posibles que emergieron en función de supuestos teórico-epistemológicos de lxs expertxs donde el enfoque de género se visibiliza con fuerza. Compartimos algunas de las características que mencionaron:

“La pluralidad de las infancias, por momentos, concebida como diversidad valiosa de ser considerada y enriquecedora y, por momentos, concebida en términos de desigualdades de diverso tipo” (PE 5).

“1- Heterogéneas. 2- Más participativas. 3- Sobreestimuladas. 4- Más libres/plurales. 5- Se amplían los horizontes de comprensión del mundo” (PE 7).

“Diversas social y culturalmente (en acceso a oportunidades sociales, a saberes culturales, a accesos tecnológicos). Diversas en edades según puedan vivir como niños (desde el cuidado y lo lúdico) o forzados a la adultez (por la necesidad de trabajar para sobrevivir o por ser víctimas de la explotación). Diversas por su situación histórico geográficas” (MA 4).

“Infancias plurales. Infancias en situaciones de vulnerabilidad. Infancia/s como construcción social y cultural” (MA 11).

Las expresiones de lxs expertxs respecto a las características de las infancias actuales son hoy un abanico posible. Sin dudas, sus caracterizaciones reflejan que desde hace un tiempo podemos considerar a lxs niñxs como sujetx de derecho, dejando atrás esa mirada de “niñx universal”. Hoy se considera la existencia de más de un tipo de la infancia y como una etapa propia del desarrollo de las personas que sin dudas es heterogéneo en sus aspectos sociales, culturales, parentales, económicos, geográficos, etc.

En síntesis, lxs expertxs en educación llegaron a coincidir en un 87% en sus expresiones respecto a esta categoría. Por tanto, la consideramos como segunda opción de respuesta de la primera pregunta a jerarquizar en la construcción del 2º cuestionario Delphi.

1.3 Transformaciones políticas, sociales e históricas en Educación Inicial

Buscamos amalgamar las coincidencias de gran parte de lxs expertxs consideraron como transformaciones socioeducativas actuales a ser consideradas desde el espacio de formación de profesorxs y licenciadxs en Educación Inicial. Ellxs hicieron referencia particularmente a las transformaciones políticas, sociales e históricas de la Educación Inicial que vienen mostrándose hace tiempo y que se profundizaron en el marco de la pandemia por Covid-19, particularmente en el año 2020 donde vivenciamos el aislamiento social, preventivo y obligatorio; momento en el cual nos encontrábamos recabando la información de los cuestionarios. En este marco, sus expresiones reflejan la necesidad de fortalecer la formación crítica de profesorxs y licenciadxs en Educación Inicial. Mientras algunxs expertxs pudieron sintetizar claramente esta

preocupación, otrxs dieron más fuerza a una o más de esas transformaciones mencionadas. A continuación, compartimos algunas expresiones:

“Transformaciones neoliberales de los sistemas educativos en el período de gestión reciente de la derecha: deestructuración de políticas educativas de inclusión, vaciamiento de contenidos en función de las competencias, nuevos actores orientados a la mercantilización de la educación, la formación docente orientada a los créditos y la evaluación eficientista, el presupuesto educativo y su naturaleza política puesta en cuestión. El desafío actual de formar docentes críticos ante los escenarios que se han generado en el período mencionado” (PE 3).

“3) las cuestiones y debates de género y las transformaciones vinculadas con las vidas, las decisiones, el trabajo, los roles, etc. de las mujeres” (PE 5).

“Interpretación de los contextos en diferentes dimensiones y escalas. Análisis de los saberes de los niños desde categorías educativas, psicológicas, sociales y culturales. Diferentes lenguajes verbales, corporales, artísticos, tecnológicos Políticas nacionales e internacionales de infancias y educación” (MA 4).

“Problemáticas socio-históricas y políticas dirigidas a la educación de las infancias y formación de la ciudadanía” (MA 11).

Las caracterizaciones compartidas presentan la compleja trama de todo lo que atraviesa a las transformaciones políticas, sociales e históricas en la Educación en Argentina a partir de la conformación de los Estados neoliberales. Lxs expertxs buscan muy sintéticamente dar cuenta de concepciones del ser humano, de sociedad, de roles del Estado y las relaciones de poder que en ella se configuran en el marco de su contexto laboral, las UN. Por momentos, algunxs expertxs profundizan en las particularidades de la formación de la Educación Inicial en este marco referencial, al cual le adherimos la relevancia que cobra en la formación en investigación a partir de la promulgación de la Ley de Educación Superior, año 1995.

Se formalizaron directivas para el desarrollo de la educación en el nivel terciario universitaria y no universitario cuya concreción fue gradual creándose en diversos UNOS ciclos de Licenciaturas en Educación para egresados de institutos terciarios. En ese marco, se elaboraron contenidos básicos comunes para la formación docente con el propósito de actualizar los lineamientos curriculares de los institutos formadores de las provincias argentinas que llegaron a concretarse allá por el año 2000. En este sentido, compartimos algunas reflexiones de Windler (2017):

en el año 2000 se concretó en algunas jurisdicciones la reforma de los lineamientos curriculares de la formación docente para el Nivel Inicial y Primario (...) entre sus metas figuraba iniciar a los futuros docentes en la investigación educativa y aumentar el tiempo dedicado a las prácticas docentes. El proyecto puso especial énfasis en el desarrollo didáctico de las distintas disciplinas, así como en la inclusión de contenidos referidos al Jardín Maternal en los espacios curriculares (p. 1).

A fines del año 2006, con la Ley de Educación Nacional 26.206 se reorganizó el sistema educativo entre ellos, la extensión de la obligatoriedad escolar hasta la finalización de la educación secundaria y la obligatoriedad de la sala de cuatro años de Nivel Inicial en el año 2014.

En este marco, se crea el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) bajo el propósito de organizar y volver a centralizar la planificación y ejecución de políticas de formación y capacitación docente a fin de promover la equidad en la validación y acreditación de los títulos. Windler (2017) explicita que:

se estableció el Campo de la Formación General, dirigido a desarrollar una formación humanística y cultural. Se incluyeron en él materias como Pedagogía, Psicología Educativa, Filosofía y Educación, Didáctica, Sociología, Nuevas Tecnologías, entre otras.

El Campo de la Formación Específica, dirigido al estudio de las instancias curriculares que desarrollan contenidos propios del Nivel Inicial, resultó el de mayor carga horaria. Lo integraron asignaturas tales como: Literatura en la Educación Inicial, Matemática en la Educación Inicial, Prácticas del Lenguaje, Sujetos de la Educación Inicial, Artes Visuales en la Educación Inicial, entre muchas otras.

Por último, el Campo de la Formación en la Práctica Profesional se orientó a la enseñanza y aprendizaje de habilidades para la actuación docente en la institución y en las salas, con la implementación de los talleres desde el primer año de estudio (p. 1).

Estas transformaciones políticas, sociales e históricas en Educación Inicial reflejan una organización centrada en la revalorización de la interacción entre teoría y práctica. En esta dinámica, las prácticas docentes y las prácticas investigativas no son resultantes de la mera aplicación teórica, como ocurría en los planes anteriores, que la ubicaban cerca del final de la formación, sino que se constituyen el hacer en sentido de praxis (Windler, 2017).

En síntesis, los expertos en educación llegaron a coincidir en un 56,5% en sus expresiones respecto a esta categoría. Por tanto, la consideramos como tercera opción de respuesta de la primera pregunta a jerarquizar en la construcción del 2° cuestionario Delphi.

1.4 Transformaciones de la era digital y su correlato en la educación

Es la categoría que construimos buscando integrar aquellas caracterizaciones que gran parte de los expertos consideraron como transformaciones socioeducativas actuales a ser consideradas desde el espacio de formación de profesorxs y licenciadxs en Educación Inicial.

Aborda la era digital con las vertiginosas transformaciones, que trajeron y traen consigo, en el marco de la educación que, en contexto de pandemia asumieron un protagonismo que implicó reconfiguraciones en términos de debates, prácticas y concepciones. En este sentido, consideramos que el pase de la sociedad industrial a la sociedad digital trajo importantes cambios en la infraestructura y percepción de lo social, un nuevo mundo. “Este nuevo mundo soporta la “Era Digital” y como soporte de ella le llamaremos “Hipermundo”. Un mundo en que la distancia y el tiempo son relativos gracias a la dimensión digital que permite desplazamientos “virtuales” en esas dimensiones” (Carrasco, 2020, p. 33).

Por esto, sostenemos que las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) vienen provocando desde antes, durante y después de la pandemia, importantes cambios en el campo educativo. Desde entender las TIC como una simple herramienta a comprenderlas como infraestructura, lo que implica que soporta la dimensión digital de nuestra sociedad. Si la comprendemos de esta manera, somos conscientes que puede provocar mayores transformaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por ello, requiere revisar estos procesos al mismo tiempo que nos desafía en los procesos de formación docente en este mundo complejo y digital. Compartimos algunas caracterizaciones de lxs expertxs:

“Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y sus incorporaciones diversas (y también desiguales) a las cotidianidades” (PE 5).

“Era Digital: Fin de la era industrial con su consecuente cambio de sentido en la educación” (PE 6).

“Afianzar la utilización de las tecnologías” (MA 7).

“Enseñanza con medios virtuales de comunicación” (MA 8).

Estas expresiones que abordan la virtualidad y la dimensión digital fueron recabadas, como ya ha sido mencionado, en el marco de la pandemia. Si bien podemos decir que para muchas personas recién a partir de la crisis, virtualidad y dimensión digital comenzaron a formar parte de nuestra vida cotidiana, sabemos que, al mismo tiempo, amplió el gran debate que se viene dando sobre su papel en la educación.

la virtualidad forzada nos llevó a transitar una nueva cotidianidad, en términos educativos nos tensiona entre aprendizajes, dificultades y profundización de las desigualdades sociales. Sin embargo, nos interpela respecto a nuevas posibilidades tanto para el campo de la educación como para la investigación (Di Lorenzo y Baldivieso, 2021, p. 118).

En síntesis, las expresiones de expertxs en educación compartidas llegaron a coincidir en un 56,5 %. Por ello, la consideramos como cuarta opción de respuesta de la primera pregunta a jerarquizar en la construcción del 2º cuestionario. Cabe aclarar que podríamos haberla ubicado como tercera opción ya que obtuvimos el mismo porcentaje de coincidencias respecto a la categoría anterior.

1.5 Educación sexual integral y su correlato en la formación docente

Esta categoría amalgama aquellas caracterizaciones que gran parte de lxs expertxs expresaron como transformaciones socioeducativas actuales a ser consideradas desde el espacio de formación de profesorxs y licenciadxs en Educación Inicial.

Integra las coincidentes preocupaciones pensadas por parte de expertxs acerca de la Educación Sexual Integral (ESI) y su correlato en la formación docente que fue situada como contenido transversal de la formación. Visualizamos que algunxs pudieron sintetizar de manera explícita la problemática, mientras que otros dieron más fuerza a algunos de aspectos de la ESI, tal como puede apreciarse a continuación:

“Las cuestiones y debates de género y las transformaciones vinculadas con las vidas, las decisiones, el trabajo, los roles, etc. de las mujeres. Vinculado con lo anterior, las propuestas de educación sexual integral” (PE 5).

“Educación sobre la sexualidad y prevención de la violación y acoso” (PE 10).

“Las conceptualizaciones que a mi ver deberían ser consideradas desde el espacio de la formación son: la Ley de Educación Sexual. Si bien es una conceptualización que se trabaja en la asignatura de Ciencias Naturales y su Didáctica desde lo pedagógico, considero que, al ser una temática interdisciplinaria, debería ser abordada desde otros espacios curriculares para ver cómo preparar a las estudiantes en temas como por ejemplo identidad de género del niño, y como se forma, ya que hoy en día las estudiantes pueden recibir en las salas a niños transgénero y de género diverso o aquellos que no se sienten de ningún género. Por lo que creo es muy importante, para saber cómo abordar su trabajo y especialmente como contener y ayudar a los niños para que se sientan libres” (MA 2).

“La identidad desde perspectivas de género” (MA 12).

La Ley de la ESI N° 26.150 fue aprobada en el año 2006 y establece el derecho de todxs lxs estudiantes a recibir contenidos de educación sexual de manera integral en todas las instituciones educativas del país desde el Nivel Inicial hasta la formación técnica no universitaria. Es decir, hablamos de todas las instituciones educativas de gestión pública o privada, en todos los niveles y modalidades posibles.

Esta ley abrió un largo y profundo debate no sólo respecto a su implementación en las instituciones educativas sino también los desafíos que afronta hoy la formación docente en

relación a los planes de estudios vigentes hasta tanto se actualicen sus contenidos mínimos. En este marco, diversas UN han avanzado en reformas curriculares incorporando la ESI entre otros contenidos. Particularmente, en el año 2019, el Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) de la Universidad Nacional de San Luis aprobó por unanimidad una normativa que establece la necesidad de generar nuevos espacios curriculares de formación académica en esta temática para todos los profesorado que se ofrecen desde la Facultad. Sin embargo, aún no se ha materializado.

En síntesis, lxs expertxs en educación llegaron a coincidir en un 30% en sus expresiones respecto a esta categoría. Si bien el porcentaje refleja una coincidencia por debajo del 50% decidimos considerarla para la construcción del 2º cuestionario porque esta preocupación aparece nuevamente cuando indagamos en la temática *Problemáticas actuales que atraviesan las propuestas de formación de profesorxs y licenciadxs en Educación Inicial*. Por tanto, la consideramos como quinta opción de respuesta de la primera pregunta a jerarquizar en la construcción del 2º cuestionario Delphi.

1.6 Desigualdades sociales, económicas, culturales y educativas de las infancias

Es la categoría que construimos buscando integrar aquellas caracterizaciones que gran parte de lxs expertxs consideraron como transformaciones socioeducativas actuales a ser consideradas desde el espacio de formación de profesorxs y licenciadxs en Educación Inicial.

Aquí incorporamos las preocupaciones coincidentes de lxs expertxs en la temática indagada y analizamos que gran parte de ellxs pudieron expresar de manera muy sintética las desigualdades sociales, económicas, culturales y educativas de las infancias mientras que otrxs dieron más fuerza a una o más de esas problemáticas, tal como podemos apreciar a continuación:

“Transformaciones neoliberales de los sistemas educativos en el período de gestión reciente de la derecha: desestructuración de políticas educativas de inclusión, vaciamiento de contenidos en función de las competencias, nuevos actores orientados a la mercantilización de la educación” (PE 3).

“2- Crisis civilizatoria, puesta de manifiesto entre otras cosas por la pandemia actual y necesidad de reconsiderar forma de organización social y consecuente formación en valores. 3- Crisis del sistema capitalista puesta en evidencia ante la crisis sanitaria actual y consecuente impacto en formación docente, moral neoliberal que sostiene la escuela, etc. 4- Reivindicación de la diversidad socio cultural en el marco de las teorías decoloniales. 5. Crisis de la modernidad en general y consecuente cambio socio educativo” (PE 6).

“Diversidad de contextos, desigualdad de acceso a los derechos sociales de las infancias, invisibilización de su vulnerabilidad” (MA 6).

“Apertura al trabajo multi e interdisciplinario, intervenciones situadas y compromiso ético y profesional ante contextos de fragmentación, desigualdad y exclusión socioeducativa y cultural de las infancias” (MA 11).

Las desigualdades sociales económicas, culturales y educativas que atraviesan a las infancias no son nuevas, pero en el marco de la crisis global que vivimos, se han profundizado. La pandemia abrió nuevamente el debate sobre la gran deuda en la educación y el necesario compromiso de trabajar fuertemente en la formación docente desde perspectivas que puedan abordar las diversas vulneraciones de las infancias y el lugar de la educación.

La pandemia limitó el acceso de lxs niñxs a servicios esenciales de todo lo que contempla a la salud y a la educación, entre otras. Y, como consecuencia más crítica aún, la exposición de niñxs a situaciones riesgosas como es la violencia, la desnutrición, los impactos socioemocionales, entre muchas otras (Llanos y Benavides, 2022).

En este sentido, un abordaje de las desigualdades sociales, económicas, culturales y educativas de las infancias, invita a pensar en una formación con abordajes no sólo teóricos-históricos sino también metodológicos, que reflexionen sobre las formas de producir conocimiento desde estas desigualdades, desde una perspectiva generacional y territorial y desde las políticas públicas.

En síntesis, lxs expertxs en educación llegaron a coincidir en un 30% en sus expresiones respecto a esta categoría. Como en la categoría anterior, el porcentaje refleja una coincidencia por debajo del 50%. Sin embargo, decidimos considerarla para la construcción del 2° cuestionario porque esta preocupación aparece claramente reiterada y diferenciada en indagaciones siguientes. Por tanto, la consideramos como sexta opción de respuesta de la primera pregunta a jerarquizar en la construcción del 2° cuestionario Delphi.

Temática 2. Características de las infancias actuales a ser incorporadas a la formación de profesores y licenciadx en Educación Inicial más consideradas por el grupo de expertxs

De esta temática emergieron cuatro categorías que fueron construidas y seleccionadas en función de un porcentaje que oscila desde el 95,6% al 87% de coincidencias en las respuestas obtenidas de lxs expertxs en educación de la muestra, tal como mostramos en la siguiente figura síntesis.

Figura 5. Síntesis categorías emergentes de la Temática 2



2.1 Formación docente centrada en marcos jurídicos de protección de las infancias

Es la categoría que construimos buscando integrar aquellas caracterizaciones que gran parte de lxs expertxs consideraron como características de las infancias actuales y que fueron definidas desde la perspectiva de la formación docente en marcos jurídicos de protección de las mismas. Muy brevemente, podemos decir que las ciencias jurídicas han tenido la responsabilidad central en la configuración del sujeto individual. A esto se le adhiere, un sistema de garantías en el marco de una visión que incluye una “protección integral” (Bustelo, 2007 en Arias Vanegas, 2017):

como garantía de derechos, genera, como resultado último, la configuración de niño/a singularizado, blindado contra cualquier acechanza que amenace o viole sus derechos. Los saberes asociados al niño, la niña y los adolescentes son conocimientos que se apoyan, principalmente, en las ciencias jurídicas y, de manera subsidiaria, en la psicología y la pedagogía; lo que hace necesario abrirse desde la complejidad del sujeto mismo a la configuración de una mirada interdisciplinaria sobre la infancia, que debería incorporar muchos esfuerzos convergentes. Al derecho hay que añadir, entre otras, la sociología, la filosofía, la historia, la ciencia política, la economía, la geografía, el psicoanálisis, la antropología y los saberes asociados a la educación (Arias Vanegas, 2017, p. 129 - 130).

En este marco, es que lxs expertxs caracterizaban a las infancias actuales desde la perspectiva de la formación docente en marcos jurídicos de protección como:

“Las infancias desde la perspectiva de sus derechos vulnerados. Las infancias cuestionadas por el paradigma neurobiológico del déficit. Las infancias reconceptualizadas desde las perspectivas de género” (PE 3).

“1- Infancias en plural remite a niños situados que contrasta con la fuerza de la tradicional mirada universal que estereotipa la educación en función de un niño ideal. La noción de infancias actuales requiere considerar a los niños y niñas situado/as en contextos socio culturales, económicos, familiares, etc. específicos (...) 5-Destinataria de políticas de mercado del sistema capitalista (capitalismo infantil) que las visualiza como motores de consumo” (PE 6).

“Derechos del niño: considero que la formación docente en Educación Inicial debería estar atravesada por una mirada pedagógica y jurídica de los derechos del niño, ya que como profesionales que atendemos a niños y niñas pequeños, debemos garantizar sus derechos, siendo uno de ellos el garantizarles una educación de calidad” (MA 2).

“Importancia de educar y cuidar desde la cuna los derechos sociales infantiles, garantizar de igualdad de condiciones en el acceso a la educación inicial desde la cuna” (MA 6).

Las expresiones de expertxs muestran preocupaciones y vacíos poniendo en debate la necesidad de incorporar a los planes de estudios en Argentina, una formación docente centrada en marcos jurídicos de protección de las infancias. Es decir, reconocen la necesidad de una formación docente universitaria que contemple la complejidad del sujetx mismx y que además se focalice en la configuración de una mirada interdisciplinaria sobre las infancias donde la mirada pedagógica y jurídica de acción-intervención no quede al margen, entre otros aspectos. Una lectura culturalmente situada y una formación crítica de profesionales de la educación en la niñez, seguramente genere posibilidades de garantías en sus derechos, siendo la educación de calidad, lo que nos compete e interpela.

En síntesis, lxs expertxs en educación acordaron en un 95,6% en sus expresiones respecto a esta categoría, lo que demandó considerarla como la primera opción de respuesta de la segunda pregunta a jerarquizar en la construcción del 2° cuestionario Delphi.

2.2 Formación docente centrada en las infancias como sujetos de acción y participación

Es la categoría que construimos buscando integrar aquellas caracterizaciones que gran parte de lxs expertxs consideraron como características de las infancias actuales y que fueron definidas desde la formación docente centrada en las infancias como sujetos de acción y participación.

Si bien esta categoría tiene relación con la anterior, formación docente centrada en marcos jurídicos de protección de las infancias, lxs expertxs centran la mirada en la relevancia que debe asumir la formación docente al reconocer a niñxs como sujetxs de acción y participación. Es

decir, aquí visualizamos supuestos teóricos que subyacen a la formación ciudadana que se promueven (o deberían promover) desde la formación universitaria de profesionales de la Educación Inicial. Compartimos algunas expresiones:

“2. Sujetos de derechos. 3- Infancia como autonomía, contra la disciplina modeladora, con potencial de desarrollo personal y social (emancipación)” (PE 6).

“1- la resignificación del lugar de autoridad pedagógica, la apuesta a generar prácticas educativas más horizontales, donde el lugar mediador del educador es central, pero alejado de prácticas autoritarias y restrictivas en la enseñanza. Este aspecto íntimamente relacionado con las posiciones de participación de las infancias, propias de los derechos a los que van accediendo las nuevas generaciones de niños” (PE 7).

“-Derechos del niño: (...) como profesionales que atendemos a niños y niñas pequeños, debemos garantizar sus derechos, siendo uno de ellos el garantizarles una educación de calidad” (MA 2).

“Creo que, a la luz de las nuevas miradas del docente como productor/ra de conocimiento pedagógico, es necesario revisar y discutir el vínculo teoría y práctica más profundamente. Otro aspecto a considerar desde mi perspectiva es como estamos considerando la ciudadanía infantil (niñas y niños como sujetos de derecho con capacidad de agencia y transformación de su entorno) en nuestras propuestas educativas. En el contexto actual creo que nos está desafiando a pensar múltiples alternativas para la educación inicial, así como el vínculo con las familias que han mediado, en este contexto de pandemia, entre las propuestas del jardín y los y las niñas” (MA 9).

Las caracterizaciones expresadas muestran con claridad la urgencia que reviste resignificar la formación docente universitaria a fin de promover una genuina participación ciudadana desde la niñez, de su reconocimiento como ciudadanxs y sujetxs políticos. Evidenciamos necesidades de generar espacios de diálogos y acciones posibles entre las diversas disciplinas que implican a las infancias para acercarnos a una renovada mirada de la educación ciudadana desde una perspectiva crítica, decolonial e inclusiva.

En síntesis, lxs expertxs en educación coincidieron en un 95,6% en sus expresiones respecto a esta categoría. Por tanto, la consideramos como segunda opción de respuesta de la segunda pregunta a jerarquizar en la construcción del 2º cuestionario Delphi.

2.3 Formación docente centrada en las infancias diversas y heterogéneas

Es la categoría que construimos buscando integrar aquellas caracterizaciones que gran parte de lxs expertxs consideraron como características de las infancias actuales y que fueron definidas desde la formación docente haciendo alusión a lo diverso y heterogéneo según expresiones.

Con diferentes denominaciones hacen referencia a la existencia de más de un tipo de infancia, donde cada una de ellas aún demanda ser reconocida y respetada. Recordemos que gran parte de un año calendario, cada bebé y/o niñx habita instituciones educadoras de la niñez llevadx por sus familias. Por tanto, es importante construir una formación docente que considere a las

mismas como diversas y heterogéneas ya que son estructurante para la educación ciudadana de hoy y del futuro. Compartimos algunas caracterizaciones:

“Infancias en plural remite a niños situados que contrasta con la fuerza de la tradicional mirada universal que estereotipa la educación en función de un niño ideal. La noción de infancias actuales requiere considerar a los niños y niñas situado/as en contextos socio culturales, económicos, familiares, etc.” (PE 6).

“1- Heterogéneas. 2- Más participativas. 3- Sobreestimuladas. 4- Más libres/plurales. 5- Se amplían los horizontes de comprensión del mundo” (PE 7).

“Otro aspecto a considerar desde mi perspectiva es como estamos considerando la ciudadanía infantil (niñas y niños como sujetos de derecho con capacidad de agencia y transformación de su entorno) en nuestras propuestas educativas. En el contexto actual creo que nos está desafiando a pensar múltiples alternativas para la educación inicial, así como el vínculo con las familias que han mediado, en este contexto de pandemia, entre las propuestas del jardín y los y las niñas” (MA 9).

“Formación integral de conocimientos saberes/disciplinas/culturales/socio-educativas y herramientas metodológicas y dispositivos de formación para el campo dinámico de las prácticas profesionales actuales” (MA 11).

Nuevamente nos encontramos ante una problemática que sabemos no es nueva y que lxs expertxs expresan claramente. Sin embargo, sigue siendo un tema de agenda para quienes trabajamos en educación en la niñez, de las llamadas primeras infancias. Particularmente en los planes de estudios de formación de profesionales de la Educación Inicial pareciera ser necesario continuar trabajando en concepciones de infancias más actuales, abordadas desde una perspectiva crítica, decolonial y latinoamericana con nuestrxs estudiantes.

En síntesis, lxs expertxs en educación acordaron en un 87% en sus expresiones respecto a esta categoría. Por tanto, la consideramos como tercera opción de respuesta de la segunda pregunta a jerarquizar en la construcción del 2º cuestionario Delphi.

2.4 Formación docente centrada en perspectivas latinoamericanas de las infancias

Es la categoría que construimos buscando integrar aquellas caracterizaciones que gran parte de lxs expertxs consideraron como características de las infancias actuales y que fueron definidas desde la formación docente centrada en perspectivas latinoamericanas. Algunxs lo explicitan claramente mientras que otrxs dan cuenta de ello, tal como podemos apreciar:

“3-Las condiciones de existencia de las infancias latinoamericanas” (PE 4).

“Crisis civilizatoria, puesta de manifiesto entre otras cosas por la pandemia actual y necesidad de reconsiderar forma de organización social y consecuente formación en valores. (...) Reivindicación de la diversidad socio cultural en el marco de las teorías decoloniales. Crisis de la modernidad en general y consecuente cambio socio educativo” (PE 6).

“Territorios vitales desiguales. Atención y cuidados parentales muchas veces desajustados a las necesidades de las niñas y niños, lo que imprime en sus subjetividades” (MA 8).

“Infancias en contextos latinoamericanos. Infancias atravesadas por la pobreza, las violencias, etc. Infancias objeto de consumismo” (MA 12).

Reconocer la existencia de infancias latinoamericanas implica dejar atrás la formación colonizadora de estudiantes en todos sus niveles en los cuales hemos sido formadxs. Asimismo, corremos el riesgo de continuar formando a nuestrxs futuros profesionales de la educación bajo esta perspectiva de formación. “Formación docente centrada en perspectivas latinoamericanas de las infancias” apunta a una formación que estudie a las mismas con sus singularidades geográficas, culturales y sociales que le otorgan identidad y valores propios del continente latinoamericano. Tal como plantea Díaz (2010):

significa comprender y cuestionar los procesos históricos que dieron lugar, y que aún mantienen, la colonialidad como lógica de dominación, exclusión, jerarquización, imposición y legitimación de determinados sujetos, prácticas y saberes, sobre otros cuya naturaleza ha sido históricamente escindida, segregada y minimizada (p. 219).

Por ello, la formación docente nos interpela a debatir las prácticas colonizadoras. Argüello Parra (2015) sostiene que la colonialidad es un proceso histórico inacabado que aún no ha sido superado y cuyas tramas siguen vigente en configuraciones educativas de la racionalidad monotópica moderna occidentalizada, vinculada a lógicas mercantiles, que siguen reduciendo las problemáticas educativas a temas de gerencia.

En síntesis, lxs expertxs en educación coincidieron en un 87% en sus expresiones respecto a esta categoría. Por tanto, la consideramos como cuarta opción de respuesta de la segunda pregunta a jerarquizar en la construcción del 2º cuestionario Delphi.

Temática 3. Problemáticas actuales que atraviesan las propuestas de formación de profesorxs y licenciadxs en Educación Inicial

De esta temática emergieron cinco categorías que fueron construidas y seleccionadas en función de un porcentaje que oscila desde el 95,6% al 26% de coincidencias en las respuestas obtenidas de lxs expertxs en educación de la muestra.

Cuando definimos esta temática pensando en el término “propuestas de formación”, hicimos referencia a la formación docente y la entendemos como ese “determinado proceso en el que se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos docentes/enseñantes” (Achilli, 2000, p. 22-23). En este marco, los procesos educativos que se ponen en juego incluyen aspectos que hacen a su profesionalización y por ello, tenemos

presente las fases de la formación docente tal como las recupera Spakowsky (2006). La primera fase, denominada “biografía escolar” refiere a los aprendizajes y experiencias previas (contextos sociales, culturales del ámbito familiar y escolar de lxs estudiantes) a la formación inicial. La segunda fase, es el trayecto de la formación profesional inicial que se desarrolla en los Institutos de Formación Docente y/o en UN. La tercera fase, es el espacio de la socialización laboral y se desarrolla en las instituciones educativas donde nos desempeñamos como docentes. Ahora bien, comprender la formación docente en términos de formación de profesionales es el desafío que aún debemos repensar y profundizar. En este sentido, “Problemáticas actuales que atraviesan las propuestas de formación de profesorxs y licenciadxs en Educación Inicial” es la temática que analiza las dificultades que deben afrontar las propuestas formativas vigentes poniendo en tensión la configuración de los planes de estudios para acceder a los títulos de profesorxs y la construcción identitaria que se promueve en términos de profesionalización.

En relación a esto, la investigadora recupera de Diker y Terigi (1997) el concepto de profesionalización como aquella instancia en la que se desarrollan “las aptitudes necesarias para desempeñar la propia actividad y como potenciación de los niveles de responsabilidad y autonomía de la tarea” (Spakowsky, 2006, p. 217). Desde esta mirada, la investigadora hace referencia a la existencia de necesidades que aluden a acceder a un corpus de conocimientos teóricos y prácticos que permiten suponer toma decisiones fundadas en relación a los planes de estudio y programas de asignaturas y su puesta en marcha, cuestión sumamente compleja. Asimismo, plantea la necesidad de conocer los fundamentos de dichas decisiones y la posibilidad de reflexionar sobre ello.

A partir de estas consideraciones, presentamos en formato de figura síntesis, la temática “Problemáticas actuales que atraviesan las propuestas de formación de profesorxs y licenciadxs en Educación Inicial” con sus categorías emergentes y porcentajes de coincidencias.

Figura 6. Síntesis categorías emergentes de la Temática 3



3.1 Planes de estudio de Profesorados y Licenciaturas desactualizados

En esta categoría reunimos expresiones de lxs expertxs acerca de planes de estudios desactualizados en relación a las problemáticas en la formación de profesionales de la Educación Inicial que no contemplan la complejidad del sistema educativo argentino actual, el campo central de conocimiento de la Educación Inicial, los perfiles de sus profesionales y los alcances de ambos títulos que todos en conjunto, dan cuenta de la formación que estamos promoviendo. Compartimos algunas expresiones:

“- desactualización de perfil y contenidos - ausencia de problemáticas actuales reales en las aulas - falta de trabajo con el abandono o rezago de estudiantes a lo largo de la carrera” (PE 2).

“1- Pensada con formatos y para prácticas, homogéneas y homogeneizantes. Orientadas a infancias de clase media y/o alta. 2- No vinculada a otras áreas de desarrollo del bienestar en las infancias como la salud, el esparcimiento, las relaciones sociales. 3- Predominancia de formato tradicional que no propicia el intercambio de saberes y experiencias” (PE 7).

“- falta de articulación entre las asignaturas - prácticas prof. secuenciadas desde el inicio de formación. - profesores no conocedores de los contextos ni de los sujetos” (MA 1).

“Escaso contacto con la realidad no sólo áulica, sino de los contextos sociales, culturales y políticos. Bibliografía y materiales de estudio desactualizados. Profesores que NO conocen el campo de la educación infantil. Profesores que NO acompañan trayectorias de sus estudiantes” (MA 8).

Con este panorama, reconocemos en las expresiones de expertxs que las formaciones docentes propuestas en los planes de estudios vigentes de UN dónde desempeñan sus funciones deberían

actualizarse sobre las necesidades emergentes, realidades cambiantes y sobre la base de nutridas instancias de debate al interior de las instituciones encargadas de tal función. Tal como lo expresan, aún pareciera que los actuales planes de estudios no van en simultáneo con las profundas transformaciones socioeducativas actuales, más bien podríamos decir que estarían bastante distanciados.

Sumado a planes de estudios descontextualizados, lxs expertxs remarcan los clásicos obstáculos que hacen a los contenidos teórico-prácticos ofrecidos y sus posibles articulaciones, instancias segregadas que dan cuenta de ausentes praxis situadas y un perfil profesional enquistado aún de las tradicionales representaciones sociales acerca de lxs profesionales de la Educación Inicial.

Más allá de este planteamiento, echan luz en estructura curricular, perfiles académicos y alcances de los títulos como aspectos a fortalecer en los planes de estudios de Profesorados y Licenciaturas en Educación Inicial. Por ejemplo, explicitan la necesidad de poner el foco en la formación sociopolítica y cultural como salida en pos de generar acciones comprometidas en el campo de la educación de las primeras infancias. Asimismo, dan cuenta de la necesidad de proponer una formación universitaria integral y en una construcción de una identidad docente acorde a los tiempos actuales de la educación.

En síntesis, lxs expertxs en educación acordaron en un 95,6% en sus expresiones respecto a esta categoría. Por tanto, la consideramos como primera opción de respuesta de la tercera pregunta a jerarquizar en la construcción del 2º cuestionario Delphi.

3.2 Falta de reconocimiento de profesorxs y licenciadxs en Educación Inicial como profesionales de la educación

Es la categoría que alude a una problemática nodal en el campo de la educación de las primeras infancias, representaciones que solapan el perfil del licenciadx y del profesor/x al mismo tiempo que lo reducen a una función técnica y áulica. Consideramos que tal como lo menciona Spakowsky (2006) que hay dos aspectos que juegan un papel importante en la constitución de la identidad de los profesionales: las definiciones de normativas (curriculares o institucionales) y las representaciones que los actores implicados en los procesos de formación tienen acerca del perfil. Es decir, en esta última cuestión, se ponen en juego las representaciones de las expectativas de estudiantes y profesorxs acerca de la profesión como así también en las prácticas mismas de la formación. Entendemos por representaciones como “una forma de conocimiento socialmente elaborada y compartida, que contribuye con una visión práctica y

recurrente a la construcción de una realidad común a un conjunto social” (Jodelet 1993, en Spakowsky, 2006, p. 220).

A continuación, compartimos algunas expresiones de lxs expertxs que fundamentan la categoría construida:

“3- Imposibilidad de diferenciar el lugar del profesor en relación al licenciado y viceversa (diferenciación forzada de perfiles y ensamble de carreras)” (PE 6).

“2. un perfil profesional orientado predominantemente a la sala de jardín de infantes; 3. una propuesta de formación concurrente con ese perfil predominante” (PE 9).

“Falta que las estudiantes reconozcan que el trabajo de un docente de Educación Inicial, va más allá de una tarea de aplicación técnica, sino que es un trabajo integral donde se ponen en juego acciones políticas y sociales también” (MA 2).

“Una primera cuestión que me preocupa en la formación es cómo deconstruir la representación más tradicional de la maestra jardinera, que impacta fuertemente en los perfiles de las y los poquitos estudiantes varones que se interesan en la misma. Creo que eso además impacta fuertemente en la formación” (MA 9).

Estas expresiones reflejan que lxs expertxs son actores implicados en los procesos de formación. Dan cuenta de que las construcciones normativas institucionales y representaciones de lxs actores implicados acerca del perfil son comunes en las UN desde donde se ofrece la formación de la Educación Inicial. En este sentido, lxs expertxs de la muestra comparten preocupaciones respecto al ensamble de carreras, diferenciación forzada de perfiles y perfiles profesionales que reflejan la posibilidad de pensar solo en un único ámbito laboral, el aula.

Esta problemática no es nueva y refleja la necesidad de continuar investigando, no en soledad sino de manera colectiva y con pensamiento ético-político. Resulta valioso investigar aún, cómo se configuran las definiciones normativas en los diversos contextos de formación en las UN, las dos fases de la formación docente: la “biografía escolar” y “el trayecto de la formación inicial” y las representaciones que aún demandan deconstruir, particularmente el “núcleo central” tal como plantea Abric (2001, en Spakowsky 2006). Consideramos que el núcleo central de lxs profesionales de la Educación Inicial aún está asociada a representaciones sociales de antigua data, tales como: pueden estudiar esa carrera las personas que son mujeres; la maestra jardinera es como una segunda mamá; la maestra jardinera debe ser joven, linda, flaca, dulce, feliz y rubia.

Si contextualizamos un poco el surgimiento de las maestras jardineras, tal como se las llamó en sus comienzos, podemos decir que se dio a comienzos del siglo XX en el marco de una sociedad católica, patriarcal y conservadora. Por tanto, el rol de la mujer en el ámbito de la educación presentaba contradicciones fuertemente atravesadas por cuestiones de género. En principio se

consideraba que su inclusión en el ámbito educativo era una extensión del espacio doméstico, por tanto, no presentaba ninguna amenaza a los hombres ocupados del mundo laboral, político y social de una sociedad. Es decir, la mujer había sido “autorizada” a trabajar fuera del hogar porque ampliaba su papel reproductivo al ámbito social convirtiéndose en “madre-educadora”. Por tanto, es aquí donde aún hay que poner mucho énfasis. Si somos partícipes desde nuestras asignaturas en los procesos de formación de profesionales de la Educación Inicial y, a su vez, nos consideramos comprometidxs ética y políticamente, nos interpela analizar y deconstruir (si fuera necesario) nuestras representaciones sociales respecto a lxs estudiantes que formamos. Muchas veces, el desafío más grande es analizarnos dentro de la misma institución formadora. Al mismo tiempo, lxs expertxs dan cuenta de la urgencia de fortalecer las propuestas de formación para brindar una educación acorde a las demandas socioeducativas actuales donde entre en juego la formación jurídica, formación en ESI, formación en Derechos Humanos, formación en deontología, formación en educación inclusiva, por mencionar los más importantes.

En síntesis, lxs expertxs en educación coincidieron en un 95,6% en sus expresiones respecto a esta categoría. Por tanto, la consideramos como segunda opción de respuesta de la tercera pregunta a jerarquizar en la construcción del 2° cuestionario Delphi.

3.3 Escasez de la formación docente en pedagogía jurídica

En esta categoría compartimos la necesidad de una formación que oriente en los procedimientos para abordar desde marcos jurídicos e intervenciones legales frente a diversas problemáticas socioeducativas de las infancias en el marco de la formación docente de Profesorados y Licenciaturas de Educación Inicial, en palabras de lxs expertxs:

“2- No vinculada a otras áreas de desarrollo del bienestar en las infancias como la salud, el esparcimiento, las relaciones sociales. (...) 4- Falta de trabajo sobre temas centrales en la educación contemporánea: educación sexual, géneros, violencias, participación infantil, educación emocional, entre otras” (PE 7).

“2. Educación sobre los derechos humanos de la infancia” (PE 10).

“Falta de conocimiento de procedimientos a seguir a la hora de algún caso de violencia o abuso, como así también de la gran responsabilidad civil y penal al no denunciar alguna anomalía que observen en la vida de los niños y niñas” (MA 2).

“La urgencia de integrar a lo educativo aspectos que se relacionan con la vulneración de derechos de las infancias” (MA 7).

Si bien algunas de las expresiones de lxs expertxs no expresan claramente necesidades de una formación en pedagogía jurídica, si dan cuenta de la urgencia de trabajo interdisciplinario para

atender los derechos humanos, derechos de las infancias y ESI que sin dudas implican lo jurídico. De las anteriores categorías emergentes, “transformaciones socioeducativas actuales” y “características de las infancias actuales” ya venimos visibilizando la urgencia de trabajar las infancias actuales como sujetos de derecho y por tanto, de educación y acción y su correspondiente formación docente; la educación sexual integral y su correlato en la formación docente; las desigualdades sociales, económicas, culturales y educativas de las infancias y la formación docente centrada en perspectivas latinoamericanas de las infancias, temáticas que deberían abordarse desde una formación en pedagogía jurídica.

En síntesis, lxs expertxs en educación acordaron en un 52% en sus expresiones respecto a esta categoría. Por tanto, la consideramos como tercera opción de respuesta a jerarquizar para la construcción del 2º cuestionario Delphi, tercera pregunta.

3.4 Ausencia de formación en Educación Sexual Integral como contenido transversal

Es la categoría que reúne las expresiones que preocupan a lxs expertxs y que consideramos debe ser pensada en términos de contenido transversal en la formación de Profesorado y la Licenciatura en Educación Inicial.

Como ya expresamos previamente, la ley 26.150 fue sancionada el 4 de octubre de 2006 por el Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina reunidos en Congreso y en mayo del 2008, el Consejo Federal de Educación definió los Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral en virtud de dar cumplimiento de las políticas públicas. En el año 2010, la Subsecretaría de Equidad y Calidad Educativa; Programa Nacional de Educación Sexual Integral; Dirección Nacional de Gestión Educativa y Dirección Nacional de Educación Inicial elaboraron la “serie cuadernos de ESI” que pretendió ser una herramienta, es decir, una base de contenidos innovadores de la ESI con el propósito de dar respuestas a los lineamientos curriculares, facilitar la visibilización de los mismos entre docentes para todos los niveles educativos y al mismo tiempo para evitar reduccionismos.

Sin embargo, en este contexto que parece haber recorrido un tiempo considerable de implementación, lxs expertxs expresan vacíos en la formación docente, desinformación acerca de lo que contempla la ESI más allá de las problemáticas conocidas como violencia, abusos, embarazos a edades tempranas, enfermedades, etc. y la falta de trabajo mancomunado con las familias y la comunidad.

Compartimos algunas expresiones de lxs expertxs que fundamentan la categoría construida:

“4- Falta de trabajo sobre temas centrales en la educación contemporánea: educación sexual, géneros, violencias, participación infantil, educación emocional, entre otras” (PE 7).

“3. Educación sobre la sexualidad y prevención de la violación y acoso” (PE 10).

“Falta de conocimiento de procedimientos a seguir a la hora de algún caso de violencia o abuso, como así también de la gran responsabilidad civil y penal al no denunciar alguna anomalía que observen en la vida de los niños y niñas” (MA 2)

“Perspectivas hegemónicas conservadoras acerca de la familia y la escolaridad” (MA 12).

Reconocemos en las expresiones de lxs expertxs las tensiones que ponen en juego respecto a esta categoría en el marco de la formación del Profesorado como así también de la Licenciatura en la Educación Inicial. Durante la formación académica de una o ambas carreras mencionadas, nustrxs estudiantes realizan prácticas en instituciones educativas formales y no formales. Pero no debemos desconocer que tal como plantea Brawer (2010) “la escuela es uno de los ámbitos específicos para avanzar hacia la transformación de prácticas culturales fuertemente arraigadas, que profundizan las desigualdades y obstaculizan el desarrollo integral y pleno de nuestros niños y niñas” (p. 7). Por tanto, estas exigencias y responsabilidades que le competen a docentes y directivos de cualquier institución educativa que contemple a las infancias suponen un doble desafío ante la ESI. Por un lado, trabajar con nosotrxs mismos respecto a nustrxs propios prejuicios buscando someterlos a análisis y reflexiones que pretendan llegar a acciones de trabajo concretas en dicha institución. Por otro, una vez trabajado o retrabajado el desafío anterior, y en un marco de respeto mutuo, podremos enseñar y debatir con lxs niñxs acerca de la información que circula para que luego habilitemos el diálogo para reflexionar respecto a las prácticas cotidianas (Brawer, 2010).

En síntesis, lxs expertxs en educación llegaron a coincidir en un 30% en sus expresiones respecto a esta categoría. Si bien el porcentaje refleja una coincidencia por debajo del 50%, decidimos considerarla para la construcción del 2º cuestionario porque esta preocupación aparece en indagaciones siguientes. Por tanto, la incorporamos como cuarta opción de respuesta a jerarquizar para la construcción del 2º cuestionario Delphi, tercera pregunta.

3.5 Exigüidad de formación docente en Pedagogía Crítica

Es la categoría que lxs expertxs refieren como problemática en las propuestas de formación actuales, la escasez de formación en pedagogía crítica, específicamente las relacionadas con el asumir la formación en Educación Inicial como acto político. En este sentido, compartimos sus palabras:

“Asumir la formación en su pleno carácter político, orientándola a lograr perfiles de intelectuales críticos” (PE 3).

“2. un perfil profesional orientado predominantemente a la sala de jardín de infantes; 3. una propuesta de formación concurrente con ese perfil predominante” (PE 9).

“Poco relacionadas con los contextos. Poco adecuadas a las actuales dinámicas sociales Sin enfoque de formación crítico y humanizador” (MA 6).

“Falta de formación política. Falta de formación ambiental. Perspectivas hegemónicas conservadoras acerca de la familia y la escolaridad” (MA 12).

Lxs expertxs resaltan la necesidad de fortalecer una formación en pedagogía crítica en la formación docente en Educación Inicial, trascendiendo el plano curricular siendo un transversal de la praxis formativa. Acordamos con Freire (2004) que entender la educación como acto político remite a sueños, ideales, utopías y objetivos que pueden - o mejor dicho deben - ser desarrollados desde esta perspectiva.

Lxs educadorxs conscientes de la imposibilidad de la neutralidad en la educación deben forjar un saber especial que jamás deben abandonar:

si la educación no lo puede todo, alguna cosa fundamental puede la educación (...) el educador y educadora críticos no pueden pensar que a partir del curso que coordinan o del seminario que dirigen, pueden transformar el país. Pero pueden demostrar que es posible cambiar. Y esto refuerza en él o ella, la importancia de su tarea político-pedagógica (Freire, 2004, p. 51).

Si como formadoras de futurxs profesorxs y licenciadxs asumimos la formación en Educación Inicial como acto político, estamos haciendo lo posible por transformar nuestro país. Generar futuras capacitaciones de conocimientos pedagógicos, didácticos e investigativos acordes a la idiosincrasia argentina significan la formación en lugar de continuar repitiendo aquellas propuestas formativas de corrientes teóricas tradicionales, las cuales hoy ya sabemos que no cobran sentido.

En síntesis, lxs expertxs en educación coincidieron en un 26% en sus expresiones respecto a esta categoría. Como en el análisis de la categoría anterior, el porcentaje refleja una coincidencia por debajo del 50%. Sin embargo, decidimos incorporarla para la construcción del 2° cuestionario porque esta preocupación aparece relacionada en indagaciones siguientes. Por tanto, la consideramos como quinta opción de respuesta a jerarquizar para la construcción del 2° cuestionario Delphi, tercera pregunta.

Temática 4. Problemáticas actuales que atraviesan las propuestas de formación en investigación en Educación Inicial

Cuando pensamos en “problemáticas actuales” para la construcción de esta temática, hicimos referencia a aquellos obstáculos que atraviesan la formación en investigación y pueden ser de índole epistemológico, metodológico, político, pedagógico, entre otras.

De esta temática, emergieron cuatro categorías que fueron construidas y seleccionadas con un porcentaje que oscila desde el 70% al 26% de coincidencias en las respuestas obtenidas de lxs expertxs en educación, tal como mostramos en la siguiente figura síntesis.

Figura 7. Síntesis categorías emergentes de la Temática 4



4.1 Exigüedad de políticas nacionales e institucionales destinadas a la investigación en Educación Inicial

Esta categoría alude a la escasez de políticas nacionales e institucionales destinadas al campo de la Educación Inicial, expresada por lxs expertxs en: falta de presupuesto, fragmentación teórica entre Profesorados y Licenciaturas, débil formación en investigación de sus profesionales y la necesidad de consolidación del campo de la investigación en Educación Inicial. En sus palabras:

“1-Presupuesto.2-Formación de investigadores.3-Comunicación y socialización de los resultados” (PE 1).

“Capacitar a Profesores y Licenciados para trabajar en la consolidación del campo de la Investigación en Educación Inicial. Sistematizar el conocimiento disponible y fortalecer los grupos de investigación en las universidades públicas y las instituciones superiores no universitarias del sistema público” (PE 3).

“- falta de motivación y reconocimiento - falta de presupuestos - no contar con tiempos específicos y reconocidos desde los espacios académicos” (MA 1).

“- Promover más asignaturas, talleres de tesis u otros espacios diseñados para el desarrollo de trabajos metodológicos y epistemológicos vinculados al proceso de investigación el transcurso de la carrera de Licenciatura. -Más directores y tutores de tesis que acompañen el proceso de los tesisas. - Generar espacios reales de inserción de los estudiantes avanzados en los grupos de investigación. -Enseñar y aprender el oficio de investigador” (MA 11).

Con respecto a políticas destinadas a la investigación es importante recuperar tal como mencionamos en el marco conceptual, las reformas de los años '90, que se orientaron a transformar las universidades adjudicando un papel central a la investigación y la producción de conocimiento en el proceso de formación de alto nivel.

La transformación se dio en el marco de un conjunto de políticas públicas de promoción de la investigación hacia las universidades. Esto representó un cambio de relación entre el Estado y las universidades. El Estado adquirió el papel de “evaluador” y de orientador de la investigación mediante el establecimiento de criterios de evaluación y acreditación de las carreras (de grado y de posgrado) y de la promoción de docentes a través de premios a las tareas de investigación por medio de los programas de incentivos, subsidios para proyectos de investigación, categorización de docentes y otorgamientos de salarios diferenciales sobre la base de su producción de investigación (Wainerman, C. y Di Virgilio, M. M. 2010).

Esta promoción a la investigación que vino de la mano del binomio “investigación más desarrollo”, se profundizó con el correr de los años. Algunas disciplinas fueron más beneficiadas que otras. De aquí emerge la necesidad de fortalecer políticas que fomenten la formación y producción de conocimiento en el campo de la Educación Inicial tal como recuperamos de las memorias del IX Encuentro Nacional de las Carreras Universitarias de Educación Infantil desarrollado en el año 2006 en la Universidad Nacional de Luján. Entre otros aspectos nodales del evento recordamos, lo antes mencionado, la creciente importancia de la Educación Inicial en el ámbito de la Educación Superior en Argentina no sólo en lo que respecta a las competencias relacionadas en la formación académica sino también en las necesidades de compartir lo realizado en el ámbito de la extensión, la investigación y la educación.

En síntesis, lxs expertxs en educación llegaron a coincidir en un 70% en sus expresiones respecto a esta categoría. Por tanto, la consideramos como primera opción de respuesta a jerarquizar para la construcción del 2º cuestionario Delphi, cuarta pregunta.

4.2 Formación centrada en una enseñanza clásica en metodología de la investigación

Es la categoría que da cuenta de la formación canónica o formación instrumental en metodología de investigación donde podemos definirla como la única manera de pensar y llevar adelante el proceso investigativo. Es una visión que caracterizan de básica y presentan ausencias de lógicas de investigación y perspectivas epistemológicas diversas, alejada del propio campo disciplinar. Al mismo tiempo se sostiene una formación en donde las técnicas de recolección y análisis de la información se presentan desarticuladas de los fundamentos epistemológicos. Finalmente es una formación que considera la comunicación o divulgación de la ciencia para lxs especialistas en el campo del conocimiento científico específico. En este marco, lxs expertxs de la muestra expresan preocupaciones aún enraizadas en esta postura, tal como podemos apreciar:

“1-dificultad para pensar modos de investigación que trasciendan las propuestas clásicas” (PE 2).

“No conozco los planes de Educación inicial, pero en general en la licenciatura en educación suele producirse: Fragmentación de la formación teórica. Tratamiento del conocimiento separado del modo de producción. Lejanía con la experiencia de investigar” (PE 4).

“- Poca formación en investigación en general, o muy básica. Esto a mi ver conlleva a no saber cómo investigar. Incluso cuando se investiga es muy poco lo que se encuentra en relación al Nivel Inicial o al Jardín Maternal, lo que hace pensar que puede ser una falencia de la mayoría de los planes de estudio. - Poca conocimiento en investigación cuantitativa y cualitativa. - Poca formación en cómo escribir trabajos de investigación” (MA 2).

“Ausencia de formación metodológica cualitativa. Desconocimiento de perspectivas epistemológicas latinoamericanas y descoloniales” (MA 12).

Al pensar en problemáticas que presentan las propuestas de formación en investigación en Educación Inicial, emerge la necesidad de trascender esta formación clásica en las UN. Rigal y Sirvent (2020), plantean al respecto que:

las universidades en el contexto neoliberal han contribuido a la consolidación de un modelo instrumental y apolítico en las formas de llevar a cabo investigaciones científicas y de enseñar la metodología. En este sentido afirma “varios de los parámetros y criterios de evaluación de nuestras políticas científicas son “anticientíficos” porque no facilitan la generación de las condiciones objetivas necesarias para la formación en el oficio de investigador y para el crecimiento de nuestros investigadores jóvenes en el alma y el corazón de la ciencia: la creatividad, la libertad, la autonomía y el pensamiento reflexivo y crítico (p. 1).

Por modelo instrumental y apolítico comprendemos a las propuestas de formación en investigación centradas en las tradiciones paradigmáticas con una determinada impronta pragmática que defiende un monismo metodológico y una fuerte separación entre teoría y práctica. El monismo metodológico, postura predominante de la década de finales de los años '60 y hasta mediados de los años '70 que defendía el posicionamiento de un modo de hacer ciencia y sólo era posible a través del método científico. Consistía en la realización de una serie de procedimientos de una metodología lineal de formulación y verificación de hipótesis que surgen del contexto de verificación. Sin embargo, fue un fructífero período de debates políticos, científicos y metodológicos en términos de paradigmas y de otras formas de comprender la realidad. Tal como explicitaron Rigal y Sirvent (2020), uno de ellos tenía que ver con el surgimiento del concepto de contexto de descubrimiento frente al concepto de verificación. En síntesis, lxs expertxs en educación llegaron a coincidir en un 52% en sus expresiones respecto a esta categoría. Por tanto, la consideramos como segunda opción de respuesta a jerarquizar para la construcción del 2º cuestionario Delphi, cuarta pregunta.

4.3 Abordajes de temáticas clásicas de investigación en Educación Inicial

Es la categoría que construimos a partir de considerar que de una formación clásica en investigación para la Educación Inicial emergen problemáticas de abordaje relacionadas a las temáticas clásicas. Por estas últimas entendemos la construcción de foco problemas históricos del campo de la educación en general y de la educación inicial en particular, con escasas problematizaciones ancladas en los momentos históricos, experiencias e instituciones. Compartimos algunas de sus expresiones:

“2- falta de ideas innovadoras respecto de temas de investigación, en general año tras año los temas y disciplinas involucradas son las mismas” (PE 2).

“1. la centralidad temática que tienen los estudios dentro de la sala de jardín de infantes; 2. poca diversificación temática hacia otros ámbitos, contextos, grupos o sectores, etc. 3. una inscripción endeble dentro del campo de la investigación educativa” (PE 9).

“Problematización de las experiencias de la práctica profesional docente” (MA 4).

“Falta de reconocimiento de la diversidad de posibles temáticas para investigar y el sentido que tienen estos procesos” (MA 10).

Ambos grupos de expertxs explicitan claramente como problemática nodal en la formación en investigación, el abordaje de temáticas clásicas a investigar, estandarizadas y/o centradas en

prácticas de enseñanza o prácticas de aprendizaje de las disciplinas específicas. En este sentido, podríamos hablar de una naturalización de las problemáticas educativas a investigar en el campo de la Educación Inicial que están sostenidas en el tiempo. En este sentido, cobra relevancia investigaciones situadas, que problematicen los propios contextos y demandas educativas actuales y emergentes para así, al mismo tiempo, ampliar el campo profesional de quienes eligen la formación de Profesorado y/o Licenciatura.

En síntesis, lxs expertxs en educación llegaron a coincidir en un 39% en sus expresiones respecto a esta categoría. Por tanto, la consideramos como tercera opción de respuesta a jerarquizar para la construcción del 2º cuestionario Delphi, cuarta pregunta.

4.4 Débil formación metodológica de profesionales en Educación Inicial para dirigir Tesis y/o Proyectos de Investigación

Es la categoría que construimos a partir de otras problemáticas que atraviesan a la formación en investigación pero que se vinculan de alguna manera a las categorías emergentes anteriores de la temática que venimos analizando.

“Débil formación metodológica de profesionales en Educación Inicial para dirigir tesis y/o proyectos de investigación” radica en el reconocimiento de una escasa formación en metodología de la investigación, donde lxs expertxs argumentan sus respuestas centrandose con mayor fuerza el desempeño de lxs profesionales en las prácticas pedagógicas que en las prácticas investigativas, en sus palabras:

“Construir perfiles de investigador/a que combinen las capacidades para la producción de conocimiento científico con el trabajo pedagógico de base y las perspectivas co-productivas” (PE 3)

“1) Aunque viene de larga data, una de las problemáticas actuales de la formación en investigación en Ed. Inicial, es la dificultad para que quienes se están formando se reconozcan en el campo de producción de conocimiento científ., que valoren el hacer en términos de hacer investigación (en términos de producir conocimiento científ.); 2) relacionado con lo anterior, quienes se están formando en la investigación, en Ed. Inicial más todavía que en las carreras de Ed. que no se especifican por niveles del sistema. educativo, están urgidos y atravesados por la intervención en situaciones que sí son y les resultan verdaderamente problemáticas, tanto que procuran resolverlas de manera ágil, pero con lo que ya saben, lo que impide o hace más difícil que vislumbren la necesidad y lo valioso de producir científico. nuevo conocimiento” (PE 5)

“Una gran problemática es la escasez de referentes que puedan dirigir proyectos de investigación y la fortaleza de una comunidad científica que traccione” (MA 9)

“- Promover más asignaturas, talleres de tesis u otros espacios diseñados para el desarrollo de trabajos metodológicos y epistemológicos vinculados al proceso de investigación en el transcurso de la carrera de Licenciatura. -Más directores y tutores de tesis que acompañen el proceso de los tesisistas. - Generar espacios reales de inserción de los estudiantes avanzados en los grupos de investigación. -Enseñar y aprender el oficio de investigador” (MA 11)

Lxs expertxs resaltan un necesario amalgamamiento entre las prácticas docentes, las prácticas pedagógicas y las prácticas investigativas para constituirse como profesionales de la Educación Inicial. Al considerar que las propuestas actuales de los planes de estudios vigentes en las UN se focalizan en la práctica docente, conlleva ineludiblemente a una escasa formación en investigación en general y de la metodología en particular.

En este marco, si los contenidos y sus abordajes de los planes de estudios de las carreras de Educación Inicial focalizan en la docencia, queda poco margen para reconocerse como productores de conocimiento científico, valoren “el hacer investigación” y más aún considerarse “docentes investigadorxs” y con ello acompañar a otras investigadorxs en su formación en investigación.

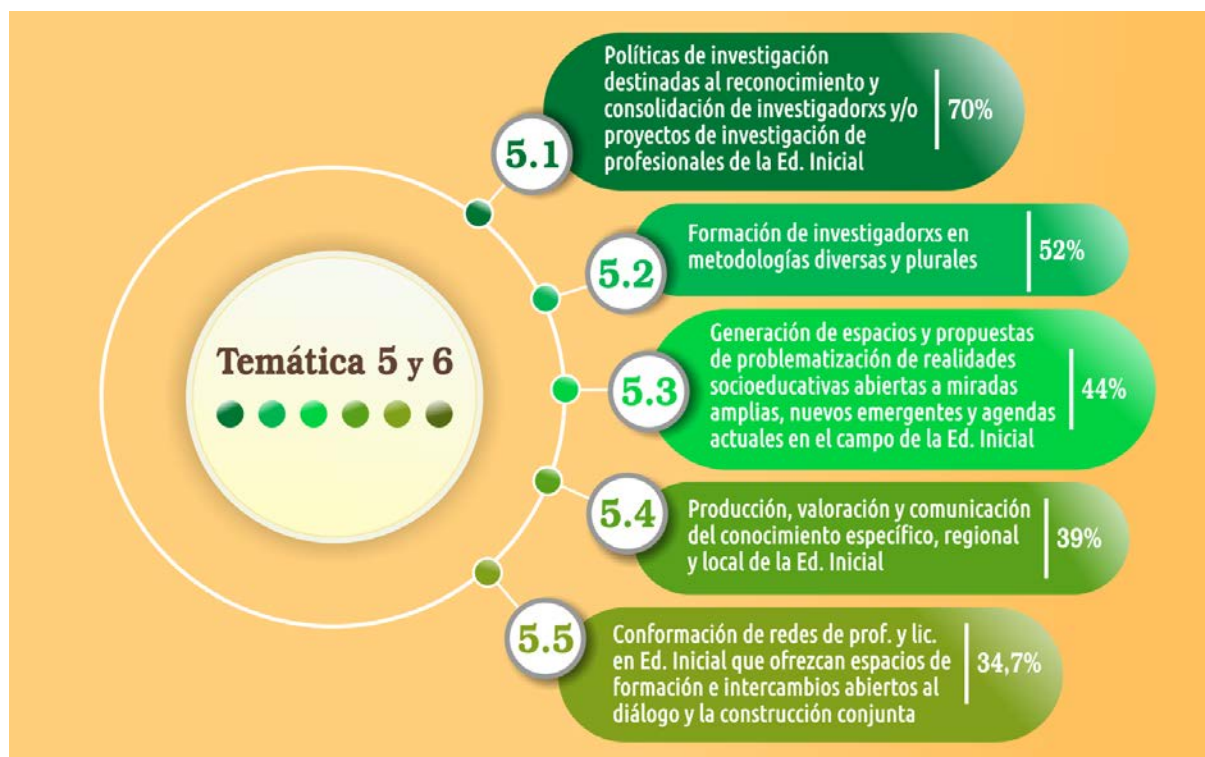
En síntesis, lxs expertxs en educación llegaron a coincidir en un 26% en sus expresiones respecto a esta categoría. Si bien el porcentaje refleja una coincidencia por debajo del 50%, decidimos considerarla para la construcción del 2° cuestionario porque esta preocupación aparece fuertemente en indagaciones anteriores y siguientes. Por tanto, la integramos como cuarta opción de respuesta a jerarquizar para la construcción del 2° cuestionario Delphi, cuarta pregunta.

Temática 5. Mejoras en la formación en investigación en Educación Inicial

De esta temática, emergieron cinco categorías que fueron construidas y seleccionadas con un porcentaje que oscila desde el 70% al 34,7% de coincidencias en las respuestas obtenidas de lxs expertxs en educación. Durante este proceso de análisis de la información tomamos la decisión de unificar las últimas dos temáticas de análisis¹⁶ indagadas en el 1° cuestionario. Tal como mencionamos al comienzo de este capítulo, la decisión respondió al solapamiento en las respuestas obtenidas respecto a la indagación de estrategias o acciones contribuyentes a mejoras como así también de pilares esenciales de la formación en investigación en Educación Inicial. En este marco, entendimos por mejoras a aquellas estrategias o acciones que permitieron afrontar las problemáticas actuales de la formación en investigación en Educación Inicial y las mostramos entendidas como categorías emergentes en la siguiente figura síntesis.

¹⁶ Temática 5. Estrategias o acciones que contribuyan a mejorar dichas problemáticas y Temática 6. Pilares esenciales de la formación de investigadorxs en Educación Inicial

Figura 8. Síntesis categorías emergentes de la Temáticas 5 y 6



5.1 Políticas de investigación destinadas al reconocimiento y consolidación de investigadorxs y/o Proyectos de investigación de profesionales en Educación Inicial

Es la categoría que hace referencia a la formación en investigación y las políticas destinadas a ella. Si bien no son nuevas en nuestro país, lxs expertxs resaltan la necesidad de fortalecer el reconocimiento y consolidación de investigadorxs en el campo de la Educación Inicial construyendo agendas de investigación participativa, base de datos o repositorio de investigaciones y de directorxs, becas de capacitación para sus profesionales, becas de investigación para investigadores noveles, etc. Compartimos sus palabras:

“1- Políticas de investigación que abran la participación y sean convocante presupuestariamente. 2- Estrategias de formación: capacitaciones en temáticas diversas (teorías, estrategias de investigación, talleres de investigación). 3- Construcción de Bancos de temas, de directores/as. 4- Becas de investigación para tesistas e investigadores noveles” (PE 1).

“3. inclusión como línea prioritaria dentro de la agenda de los organismos, institutos o instituciones de CyT” (PE 10).

“Políticas públicas que financien y estimulen la investigación y la formación de recursos humanos, tanto en los institutos de formación docente, en las universidades y en las instituciones del nivel” (MA 9).

“Políticas públicas de formación de docentes investigadores. Posgrados gratuitos de formación de docentes investigadores. Habilitación de espacios institucionales de formación en investigación” (MA 12).

Como mejoras de la formación en investigación en Educación Inicial, lxs expertxs resaltan en un gran porcentaje la necesidad de propiciar políticas nacionales e institucionales que posibiliten el reconocimiento y consolidación de investigadorxs en Educación Inicial. Esta consideración conlleva a repensar que la figura del docente investigador/x en este campo es aún un poco difuso.

En este sentido, acordamos con ellxs que urgen políticas que sitúen a estxs docentes en un rol activo, comprometido con la producción de conocimiento y con ello la construcción de agendas sobre problemáticas socioeducativas en dicho campo de estudio, base de datos o repositorio de investigaciones y de directorxs específicos en el campo de la Educación Inicial para acompañar las investigaciones. Esto además propiciaría generar espacios genuinos de comunicación de la ciencia, contribuyendo finalmente a consolidar la formación en investigación no solo en el campo de la Educación Inicial, sino que también colaboraría en la construcción identitaria de profesorxs y licenciadxs como profesionales e investigadorxs.

En síntesis, lxs expertxs en educación llegaron a coincidir en un 70% en sus expresiones respecto a esta categoría. Por tanto, la consideramos como primera opción de respuesta a jerarquizar para la construcción del 2º cuestionario Delphi, quinta pregunta.

5.2 Formación de investigadorxs en metodologías diversas y plurales

Es la categoría que alude a las posibles mejoras en la formación en investigación en Educación Inicial focalizando en la revisión de sus propios fundamentos ontológicos, epistemológicos y metodológicos a fin de reconstruir otra historia de la ciencia que implique re-pensar la investigación en su campo en la actualidad. En palabras de lxs expertxs:

“1- Cuestionar lo que significa la investigación y el método y profundizar esta perspectiva en el espacio de la formación de educadores de nivel inicial y las diversas concepciones de esta. 2- Desarrollar un lenguaje nuevo para evidenciar los complejos procesos del sistema-mundo capitalista/patriarcal moderno/colonial y sus implicancias en la infancia y formación de docentes de nivel inicial, implica pensar fuera de los paradigmas, enfoques, disciplinas y campos de conocimiento oficiales y dialogar con formas no occidentales de conocimiento y producción de conocimiento. 3- La investigación y la metodología requieren aclarar el sentido del conocimiento que se busca y las opciones epistemológicas desde las que se sustenta, para recién llegar a las opciones metodológicas que devienen de ello. 4- Considerar la práctica investigativa como un saber/hacer que se configura al interior de comunidades, diseña desde comunidades epistémicas y se puede transformar al interior de comunidades de práctica. 5- Propiciar prácticas de construcción de conocimiento que no solo refieren al aprendizaje “in situ”, “aprendizaje en acción” “que en ámbito de la investigación representa un lugar común considerar que a investigar se aprende investigando, sino además prácticas que se construyen en la “situacionalidad” como perspectiva teórica que fundamenta el aprendizaje en la naturaleza situada, compleja y original de las situaciones de conocimiento y los aprendizajes, así como en la condición histórica y cultural de éstos” (PE 6)

“Que la investigación no es, incluye o involucra sólo aspectos metodológicos, implica integrar formas epistemológicas y ontológicas con las que se comprende y aborda la realidad. Asimismo, la formación en

herramientas metodológicas es fundamental, entendiéndolas desde una perspectiva compleja y flexible. Pensar las condiciones de producción de conocimiento (subjetivas, intersubjetivas, institucionales, socio-culturales)” (PE 7)

“Creo que debería ser tener más conocimientos de metodología de la investigación, lo cual como dije antes, son muy básicos. Conocer algo de estadística, por los temas que atraviesan las infancias, los cuales nos aportan una visión más viva de lo que pasa en lo real, con números concretos” (MA 2).

“Conocimiento profundo del estado del arte en la producción científica sobre el campo de las infancias y de la educación. Experiencia en vinculación con niños. Formación metodológica desde amplia y flexible para el diseño de estrategias que puedan abordarse con niños. Trabajo en equipo de investigación "se aprende a investigar con otros, son procesos intersubjetivos" (MA 4).

Lxs expertxs en sus expresiones invitan a construir una formación en investigación que cuestione las formas históricas de investigar y abrir posibilidades hacia una formación diversa en perspectivas ontológicas, epistemológicas y sus consecuentes metodologías. Hacen mención a la necesidad de una formación en investigación que propicie:

- un análisis crítico de la historia de “las ciencias” cuestionando la ciencia unívoca, monista, que se presentó como unificadora de las ciencias sociales y las ciencias naturales y su consecuente método científico de investigación.
- la enseñanza de la coexistencia de paradigmas/enfoques/perspectivas y de disciplinas vinculadas a la Educación Inicial que además conllevan en la toma de decisiones metodológicas fundamentadas. En palabras de nuestro proyecto de investigación, enseñanzas fundadas en la diversidad epistémica y pluralidad metodológica en educación y en particular, en Educación Inicial.
- una formación que comience con la problematización de los propios contextos y las posibles metodologías a construir, es decir, formación en investigación que emerjan del contexto de descubrimiento en términos de Rigal y Sirvent (2020).
- la generación de un conocimiento profundo del estado del arte del amplio campo de la primera infancia y el campo de la Educación Inicial.
- la consideración de conformar comunidades epistémicas propias del campo colabora hacia la consolidación de investigadores en Educación Inicial.

En síntesis, lxs expertxs en educación llegaron a coincidir en un 52% en sus expresiones respecto a esta categoría. Por tanto, la consideramos como segunda opción de respuesta a jerarquizar para la construcción del 2º cuestionario Delphi, quinta pregunta.

5.3 Generación de espacios y propuestas de problematización de realidades socioeducativas situadas y ancladas en contextos de lxs profesionales

Es la categoría construida a partir de las expresiones de lxs expertxs que refieren a la necesidad de trabajar en la creación de espacios y propuestas situadas de investigación que problematicen las realidades socioeducativas del amplio campo de la Educación Inicial. En sus palabras:

“1- Formar formadores de investigadores en educación en los ejes de pensamientos vertidos en la pregunta anterior¹⁷. 2- Problematizar la realidad socioeducativa a la luz de las diversas perspectivas teóricas que sustentan la investigación y la formación en el nivel inicial. 3- Conformar comunidades de práctica en torno a situaciones de conocimientos comunes. Conformar comunidades de práctica articuladas Abordaje de la realidad socio educativa a la luz de la diversidad epistémica” (PE 6).

“1. fortalecimiento en los trayectos formativos de especialistas en el nivel; 2. Creación de redes y revistas de divulgación científica; 3. inclusión como línea prioritaria dentro de la agenda de los organismos, institutos o instituciones de CyT” (PE 9).

“Profesores con experiencia en el ejercicio práctico de la profesión adecuación de propuestas pedagógicas de formación a los contextos diversos. Compromiso con los procesos educativos desde la cuna para todas las infancias en igualdad de condiciones en todo el país” (MA 3).

“Espacios de debate social con especialistas, instituciones de educación, salud y comunicadores sociales sobre problemáticas de las infancias. Espacios institucionales de formación de padres” (MA 11).

En sus expresiones, lxs expertxs significan la importancia que reviste formar a profesorxs en investigación asumiendo que quienes estamos encargados de ello, necesitamos situarnos desde una perspectiva de formación docente crítica a fin de generar espacios y propuestas de problematización de realidades socioeducativa abiertas.

En este marco, Duhalde (2008) plantea que los límites de esta perspectiva implican asumir que las consideraciones teóricas hechas deben ser consideradas móviles y cambiantes según las condiciones del contexto. En palabras del investigador:

¹⁷ 1- Cuestionar lo que significa la investigación y el método y profundizar esta perspectiva en el espacio de la formación de educadores de nivel inicial y las diversas concepciones de esta. 2- Desarrollar un lenguaje nuevo para evidenciar los complejos procesos del sistema-mundo capitalista/patriarcal moderno/colonial y sus implicancias en la infancia y formación de docentes de nivel inicial, implica pensar fuera de los paradigmas, enfoques, disciplinas y campos de conocimiento oficiales y dialogar con formas no occidentales de conocimiento y producción de conocimiento. 3- La investigación y la metodología requieren aclarar el sentido del conocimiento que se busca y las opciones epistemológicas desde las que se sustenta, para recién llegar a las opciones metodológicas que devienen de ello. 4- Considerar la práctica investigativa como un saber/hacer que se configura al interior de comunidades, diseña desde comunidades epistémicas y se puede transformar al interior de comunidades de práctica. 5- Propiciar prácticas de construcción de conocimiento que no solo refieren al aprendizaje “in situ”, “aprendizaje en acción” “ que en ámbito de la investigación representa un lugar común considerar que a investigar se aprende investigando, sino además prácticas que se construyen en la “situacionalidad” como perspectiva teórica que fundamenta el aprendizaje en la naturaleza situada, compleja y original de las situaciones de conocimiento y los aprendizajes, así como en la condición histórica y cultural de éstos

se proponen enunciaciones caracterizadas tanto por su historicidad como por un estado de permanente resignificación, que rechaza todo intento de sacralización y universalización de las mismas. A su vez, significa no aceptar la posición universalista y homogeneizante de fijar esquemas rígidos, cerrados y estáticos, en la que por lo general han caído algunas teorías, que, por su propio dinamismo, cambia de un modo acelerado (Duhalde, 2008, p. 203).

En términos de formación en investigación, lxs expertxs expresan la necesidad de enseñar problematizando la realidad socioeducativa a la luz de la diversidad epistémica y pluralidad de metodologías para así abordarla de manera situada y que podamos abordar los nuevos emergentes y agendas actuales del campo de las infancias y la educación.

Desde esta perspectiva, fortalecer la figura del docente investigador/x de Educación Inicial dentro y fuera de los espacios de educación es un posicionamiento que debemos asumir. Lxs expertxs invitan a la conformación y fortalecimiento de estxs profesionales. Su voz necesita ser reconocida dentro de estos espacios para que luego haya espacios de diálogo con otrxs especialistas como “forma necesaria para la superación de la contradicción opresor-oprimido” (Duhalde, 2008, p. 204). En este marco, lxs expertxs expresan la necesidad de incorporar: profesionales con ejercicio práctico para la adecuación de propuestas pedagógicas de formación que atiendan los contextos diversos; comunidades de prácticas situadas y articuladas, creación de redes y revistas de divulgación científica del campo, entre otras mejoras o pilares de la formación en investigación pensadas en términos de desafíos actuales.

En síntesis, lxs expertxs en educación llegaron a coincidir en un 44% en sus expresiones respecto a esta categoría. Por tanto, la consideramos como tercera opción de respuesta a jerarquizar para la construcción del 2º cuestionario Delphi, quinta pregunta.

5.4 Producción, valoración y comunicación del conocimiento específico, regional y local de la Educación Inicial

Es la categoría emergente que surge como otro aspecto a mejorar. Lxs expertos resaltan la necesidad de visibilizar el campo de la Educación Inicial en lo que respecta a la producción de conocimiento, expresan además la necesidad de valoración y de comunicación de la ciencia específica tanto a nivel local, regional, nacional e internacional. Compartimos sus palabras:

“Integración de la formación teórico metodológica. Creación de ámbitos formativos de mayor duración. Valoración de la producción de conocimiento científico local” (PE 4).

“Crear repositorios (más nutridos que los existentes) de trabajos científicos dedicados específicamente a producir conocimiento en Educación inicial. No digo que no haya repositorios, pero, noto que, en muchas

oportunidades, los trabajos producidos específicamente en relación con la Educación inicial quedan diseminados entre otras producciones y se vuelve un poco difícil encontrarlos. Difundirlos como repositorios, proponer sus lecturas, el análisis profundo de esos trabajos, de lo que aportan tanto para la acción como para la realización de nuevas investigaciones. Insistir en la articulación con producciones científicas de corte más general. Es decir, valorar, desde nuestro propio hacer como formadores de profesoras e investigadores en Educación inicial, esos conocimientos y alentar a nuevas producciones científicas a partir de la formulación de nuevas preguntas” (PE 5)

“La literatura específica de investigación en nuestro nivel es casi inexistente. Considero que nuestro campo de estudio es muy específico, capaz de producir sus propias metodologías de abordaje, por ende, ampliar su campo. El abordaje integral del objeto de estudio es decir pluridisciplinar. El trabajo metodológico tridimensional que aporta mucho a un estudio contextualizado” (MA 8).

“Trabajar de manera articulada. * Generar acciones en grupo colaborativas. * Favorecer los procesos reflexivos de análisis-interpretación de la realidad socioeducativa actual (...) Conocimiento del campo de estudio de la Educación Inicial. * Conocimiento específico sobre investigación. * Articulación entre los dos campos” (MA 10).

Las voces de expertos que compartimos expresan que las mejoras o pilares de la formación en investigación puede materializarse a través de literatura específica y que la misma se encuentre plasmada en repositorios como uno de los servicios de acceso al conocimiento de manera libre y gratuita. Si bien en sus expresiones, no desconocen la existencia de repositorios que dispongan de producciones en el campo de la Educación Inicial. consideran que la producción existente se muestra diversificada en revistas destinadas a la educación en general perdiendo así la divulgación del campo específico. Asimismo, expresan en este apartado y en anteriores, la insistencia de articular producciones de este campo de conocimiento con producciones de corte más general donde se visualice el abordaje integral y pluridisciplinar que el campo de la Educación Inicial también aborda. Esta perspectiva puede verse habilitada con lo que expresa claramente un experto, la focalización del trabajo metodológico tridimensional puede ser de gran aporte para un estudio contextualizado.

En este marco, la creación de repositorios propios de la producción de conocimiento en Educación Inicial, es una invitación de los expertos no sólo a incentivar la lectura dentro del propio campo disciplinar y construcción de redes con vistas a realizar análisis críticos y problematizadores, sino que además se convierten en el puntapié inicial de nuevas investigaciones y la valoración de la producción de conocimiento en el campo disciplinar. De esta manera consideran que se promueve la difusión como un propósito posible de acción concreta.

En síntesis, los expertos en educación llegaron a coincidir en un 39% en sus expresiones respecto a esta categoría. Por tanto, la consideramos como cuarta opción de respuesta a jerarquizar para la construcción del 2º cuestionario Delphi, quinta pregunta.

5.5 Conformación de redes de Prof. y Lic. en Educación Inicial que ofrezcan espacios de formación e intercambios abiertos al diálogo y la construcción conjunta

Como última de las mejoras recomendadas por lxs expertxs, la categoría emergente construida apunta a romper con la concepción y el trabajo de una formación en investigación en soledad, incitando a transitar una formación con otrxs y con ello, hacia la búsqueda de construcciones conjuntas en clave de praxis. En sus palabras:

“1. fortalecimiento en los trayectos formativos de especialistas en el nivel; 2. Creación de redes y revistas de divulgación científica; 3. inclusión como línea prioritaria dentro de la agenda de los organismos, institutos o instituciones de CyT” (MA 12).

“Formación básica en investigación y múltiples experiencias, se aprende desde el hacer y en la reflexión de ese hacer, "la praxis". Crear condiciones de posibilidad para investigar y ligar esta práctica a prácticas cotidianas. Investigar con otros, nunca en soledad. Integrar a procesos de transformación educativa” (PE 7).

“-Trabajar más la comunicación entre docentes para ver la tarea que van desarrollando y que sirva para aunar criterios, a través de reuniones, charlas. - Sería bueno que las estudiantes estén en salas desde los primeros años, para hacer anclaje de los saberes aprendidos con la realidad misma. (niños concretos, propuestas concretas, toma de decisiones frente a la incertidumbre, propuestas creativas acordes a los contextos reales, etc.) - Trabajar con convenios con el Poder Judicial de la provincia de San Luis para que las estudiantes tengan capacitaciones con jueces, psiquiatras, psicólogos, para conocer cuál es la situación actual de la niñez o las infancias. En San Luis hay especialistas que forman parte de un Juzgado de niñez adolescencia y un Juzgado de Familia, que facilitarían saberes que permitan ver las realidades que nos atraviesan, ver los distintos contextos en los que las infancias están inmersas.” (MA 2).

"Trabajo colaborativo y en red con colegas de la Educación y otros campos disciplinares. Producción, discusión y difusión de conocimientos científicos vinculados a la Educación y las Infancias. Espacios de formación continua, experiencias y reflexiones compartidas” (MA 11).

Esta propuesta de mejora que expertxs acuerdan, busca deconstruir la clásica tríada de la práctica pedagógica del conocimiento: docente-alumno-conocimiento en la práctica docente y en la práctica investigativa. Sus expresiones refuerzan la invitación anterior realizada respecto a construir redes entre docentes y estudiantes preocupados por la Educación Inicial. En este sentido, una comunidad epistémica significa una red de profesionales con reconocida experiencia y competencia en un campo particular. Son reconocidas por otros y reclaman autoridad sobre un conocimiento relevante para la construcción de políticas al interior de ese campo (Haas, 1992 citado por Maldonado, 2005). Las comunidades epistémicas, según Stone (1996) comparten al menos cuatro aspectos: ciertas creencias y principios que sirven de base para algunas de sus acciones, juicios profesionales, nociones de validez y agenda política común (Stone, 1996 citado por Maldonado, 2005, p. 108).

El propósito de acción es crear condiciones de posibilidad con vistas a construir agendas conjuntas, abordando problemáticas situadas y a investigar con otrxs fundado desde el sentido

de praxis para integrar procesos de transformaciones educativas desde la base de la formación de estxs profesionales.

En síntesis, lxs expertxs en educación llegaron a coincidir en un 34,7% en sus expresiones respecto a esta categoría. Por tanto, la consideramos como quinta opción de respuesta a jerarquizar para la construcción del 2° cuestionario.

4.2 Segunda Ronda Delphi

Para esta segunda y última ronda propuesta, el cuestionario tuvo la característica de ser estructurado con el fin de responder a uno de los fundamentos propios de la metodología Delphi. De la misma manera que en el cuestionario anterior, lo elaboramos en un formulario de google, organizado en función de las mismas seis temáticas de análisis y enviamos un sólo correo electrónico a todxs lxs expertxs de educación de la muestra sin diferenciar los criterios de selección de sujetos como se realizó en la primera ronda, PE y MA.

El segundo cuestionario Delphi, estuvo diseñado por cinco preguntas cerradas cuyas opciones de respuestas consistían en jerarquizar de menor a mayor relevancia, las categorías emergentes recabadas de cada temática, en la primera ronda Delphi. En este marco, es importante aclarar que los puntajes de 1 (uno) corresponde a la puntuación más baja a una respuesta y el 6 (seis), 5 (cinco) o 4 (cuatro) según fuera el caso, refieren a la puntuación más alta. Nos interesa mencionar que si bien el propósito de esta ronda fue la jerarquización buscando acuerdos o consensos, como grupo coordinador diseñamos al final de cada una de las cinco preguntas, una opción de comentario y/o sugerencia para que cada expertx pudiera expresarse en relación a lo consultado.

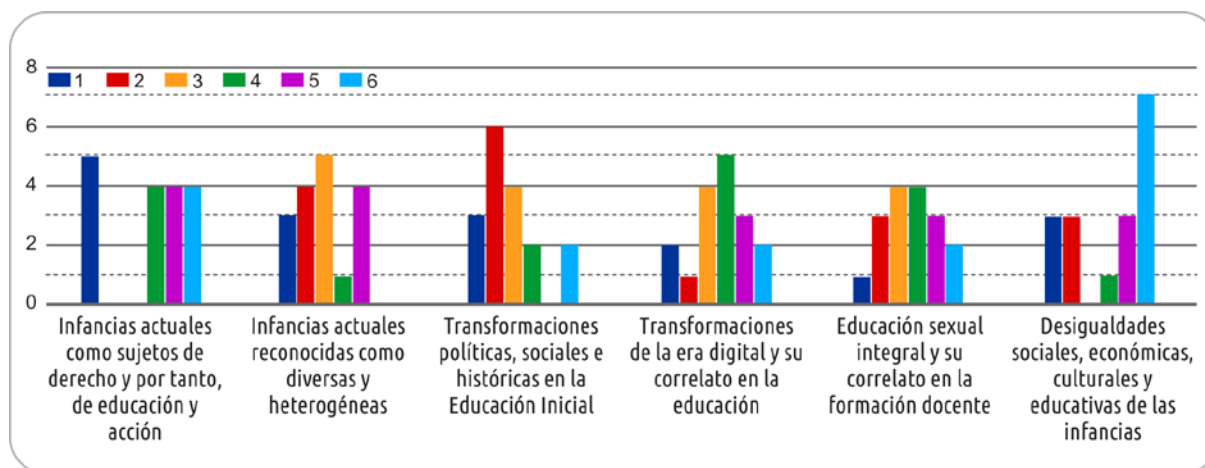
Dada las características del cuestionario como ya mencionamos, obtuvimos un primer análisis automatizado representado en forma de gráficos de barras para cada una de las temáticas analizadas. Sin embargo, tomamos la decisión de reorganizar la información obtenida de cada temática en tablas descriptivas a fin de comprender los acuerdos finales arribados del grupo de expertxs.

Cada gráfico de barras representó una síntesis visual de datos conceptuales y relaciones, categorías emergentes de cada temática y repuestas de lxs expertxs participantes. El eje horizontal, describe cada una de las categorías emergentes a ser jerarquizadas. El eje vertical, representa las cantidades de acuerdos arribados de lxs diecisiete expertxs participantes de esas categorías solicitadas a jerarquizar. El apartado superior, referencia en diferentes colores las categorías emergentes de cada temática.

A continuación, presentamos cada gráfico de barras de cada temática, analizamos las respuestas obtenidas respecto a los mayores y menores consensos arribados en esta segunda ronda Delphi y cerramos con comentarios que algunos expertxs consideraron explicitar.

Temática 1. Transformaciones socioeducativas actuales que requieren ser consideradas desde el espacio de formación de profesorxs y licenciadxs en Educación Inicial

Figura 9. Consensos arribados en las categorías emergentes de la temática 1



Para la temática 1 “Transformaciones socioeducativas actuales más consideradas para el espacio de formación de profesorxs y licenciadxs en Educación Inicial”, el apartado superior del gráfico de barras, indica en diferentes colores las categorías emergentes. En color azul: *Infancias actuales como sujetos de derecho y por tanto, de educación y acción*; en color rojo: *Infancias actuales reconocidas como diversas y heterogéneas*; en color ocre: *Transformaciones políticas, sociales e históricas en la Educación Inicial*; en color verde: *Transformaciones de la Era Digital y su correlato en la educación*; en color violeta: *Educación Sexual Integral y su correlato en la formación docente* y en color turquesa: *Desigualdades sociales, económicas, culturales y educativas de las infancias*.

En función de los consensos arribados, resaltamos que siete expertxs en educación consideran a las *desigualdades sociales, económicas, culturales y educativas de las infancias* como la transformación más relevante. Si bien la problemática de las desigualdades socioeducativas no es nueva, lxs expertxs la consideraron como la más relevante ya que buscaron resaltar la profundización que se viene generando en estos últimos años. Si contextualizamos el momento en que recabamos la información, período de aislamiento preventivo y obligatorio por covid-19, año 2020, diversos estudios pusieron de manifiesto:

la paradoja de las tecnologías, que justamente para unos son una posibilidad de acceder al conocimiento y a procesos de construcción de conocimientos y que para otros son justamente lo contrario. Ocurre que estamos ante una aparente paradoja, porque no son las Tic las que a unos les abren oportunidades y a otros se las cierran, (por más que muchos análisis lo remarquen) son las condiciones pre existentes a la emergencia de lo digital las que se ponen de manifiesto (Di Lorenzo y Baldivieso, 2021, p. 117).

Por esto, es importante mencionar que si bien la pandemia trajo consigo diversas problemáticas en la educación, puso de manifiesto que muchas de ellas son de carácter estructural como lo es la desigualdad socioeducativa producto de la brecha en el acceso a las herramientas tecnológicas y la pérdida del vínculo pedagógico con la escuela. En relación a ésta última desigualdad, Pichereli y Tolosa (2020 citadxs por Di Lorenzo y Baldivieso, 2021) explicitan que “ha afectado en mayor medida a los sectores más vulnerables, no sólo debido a las mayores dificultades para lograr la continuidad educativa, sino también por la pérdida del espacio de contención que representa la escuela” (p. 7).

Otros de los acuerdos arribados por lxs expertxs en educación, resaltamos como menos relevante la categoría la consideración de las *infancias actuales como sujetos de derechos, y por tanto de educación y acción*, acordando sólo cinco expertxs en ello. Si bien, los marcos regulatorios que sostienen a las infancias como sujetos de derechos fueron normados décadas atrás, en la primera ronda Delphi lxs expertxs develaron como necesidad, trascender el plano legislativo para navegar en el plano ejecutivo de las normativas que amparan a las infancias a nivel nacional e internacional. “Infancias como sujetos de derechos y por tanto, de educación y acción” surgió de las voces de lxs expertxs como forma de aglutinar miradas respecto a la importancia que significa pensar las infancias más allá del reconocimiento de los derechos del niño adoptados en la Asamblea General de Naciones en la CIDN, la ratificación en Argentina en 1990 con la Ley Nacional N° 23.849, la posterior incorporación en la Constitución Nacional, la sanción de la Ley N° 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes promulgada en 2005 y las leyes generales de educación de la Nación. Los puntajes de relevancia media obtenidos por la mayoría de lxs expertxs en esta temática, colaboran a delimitar el paisaje de transformaciones socioeducativas actuales más consideradas y ellas son: *infancias actuales reconocidas como diversas y heterogéneas; transformaciones políticas, sociales e históricas en la Educación Inicial; transformaciones de la era digital y su correlato en la educación y, por último, educación sexual integral y su correlato en la formación docente.*

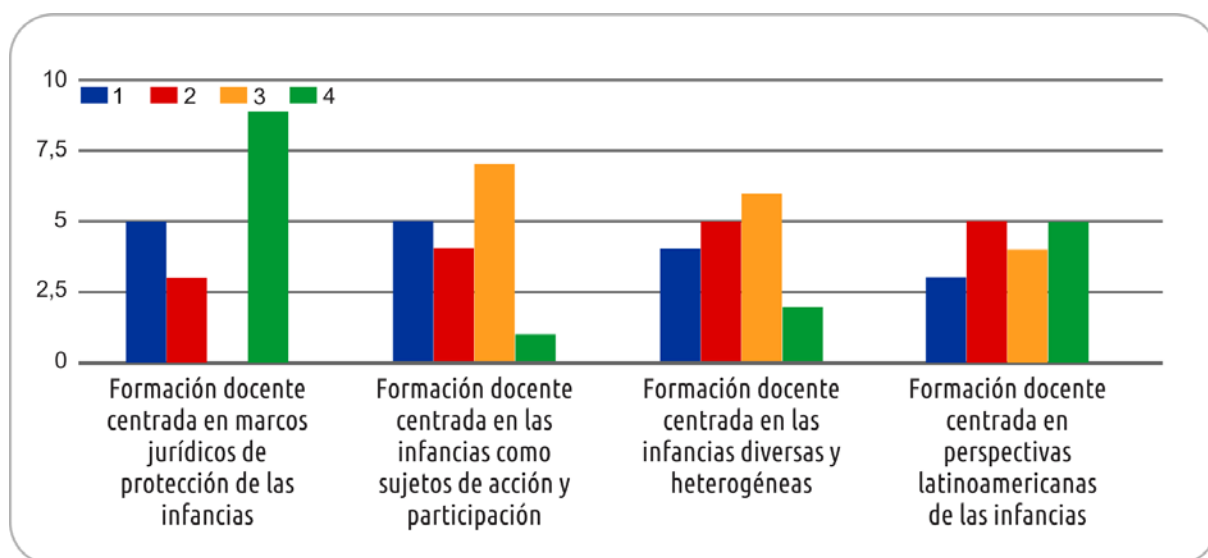
Para complementar esta jerarquización, algunxs expertxs en educación mencionaron:

“Las características ubicadas en lugar 4, 5 y 6, desde mi perspectiva no revisten menos importancia, sino que pueden integrarse a la número 1. Luchar por los derechos implica el reconocimiento a la diversidad, a la educación sexual y luchar por la igualdad de oportunidades” (PE - MA 6).

“Aclaro que lo que coloco como de menor relevancia desde mi punto de vista, es porque considero que de algún modo esos temas o contenidos están presente en la formación. En cambio, a lo que considero de mayor relevancia es donde opino se debería hacer más hincapié en la formación, profundizando de algún modo en ellos” (PE - MA 12).

Temática 2. Características de las infancias actuales a ser incorporadas a la formación de profesorxs y licenciadxs en Educación Inicial más consideradas por el grupo de expertxs

Figura 10. Consensos arribados en las categorías emergentes de la temática 2



Para la temática 2 “Características de las infancias actuales más consideradas a ser incorporadas a la formación del Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial”, el apartado superior del gráfico de barras, indica en diferentes colores las categorías emergentes. En color azul: *Formación docente centrada en marcos jurídicos de protección de las infancias*; en color rojo: *Formación docente centrada en las infancias como sujetos de acción y participación*; en color ocre: *Formación docente centrada en las infancias diversas y heterogéneas* y en color verde: *Formación docente centrada en perspectivas latinoamericanas de las infancias*.

En función de los consensos arribados, resaltamos que nueve expertxs en educación consideraron como más relevante *la formación docente centrada en marcos jurídicos de protección de las infancias*, aunque llamativamente otrxs cinco expertxs la consideraron como la menos relevante. Esta contraposición en las opiniones creemos que responde quizás a dos cuestiones. Una de ellas, que algunxs de ellxs consideraron que los marcos regulatorios son lo menos importante dado la cantidad de normativas existentes, sumado a los organismos e

instituciones que defienden los derechos de las infancias. Otra de ellas, que otrxs expertxs visualizaron la falta de seguimiento y ejecución de las normativas existentes al mismo tiempo que resaltan la necesidad de una formación en Profesorado y Licenciatura centrada en la enseñanza respecto a cómo proceder en las diversas situaciones de vulnerabilidad existentes. En este marco, no sería casual que en segundo lugar hayan resaltado la necesidad de un rol activo y participativo de las infancias, en términos de consenso. El acuerdo de siete expertxs, asignaron a la *formación docente centrada en las infancias como sujetos de acción y participación* ocupando el segundo lugar en la jerarquía, señalando así el tercer valor de referencia. Asimismo, no es menor mencionar que cinco expertxs asignan la máxima puntuación a la *formación docente centrada en perspectivas latinoamericanas de las infancias*. Esta jerarquización no es casual cuando aún en nuestras instituciones de formación en educación superior prima un modelo eurocéntrico patriarcal y el pensamiento que se piensa como universal está geopolíticamente localizado, pero oculto. En este sentido, desde la colonización de América se dio la fundación del orden moderno/colonial y occidente comenzó a consolidarse en sí mismo y a intervenir en otras historias locales que existían mucho antes que la civilización occidental comenzara a construirse (PROICO 2018).

Mignolo (2016) en la entrevista sobre el hacer, pensar y ser decolonial expresa “el pensamiento dominante no es más que un pensamiento regional que se ha universalizado junto al imperialismo y la expansión europea” (p. 1). Resaltar la necesidad de una *formación docente centrada en perspectivas latinoamericanas de las infancias* es reconocer que el pensamiento se produce en todas partes; en cada civilización o cultura o tribu. “Todo el mundo pensó, piensa y seguirá pensando y haciendo sus, nuestras cosas, independientes de los jueces y guardianes del pensamiento” (Mignolo 2016, citado por Baldivieso; Di Lorenzo y Valdez, 2021 p. 1).

Al respecto, queremos destacar algunxs comentarios ampliatorios de lxs expertos en educación:

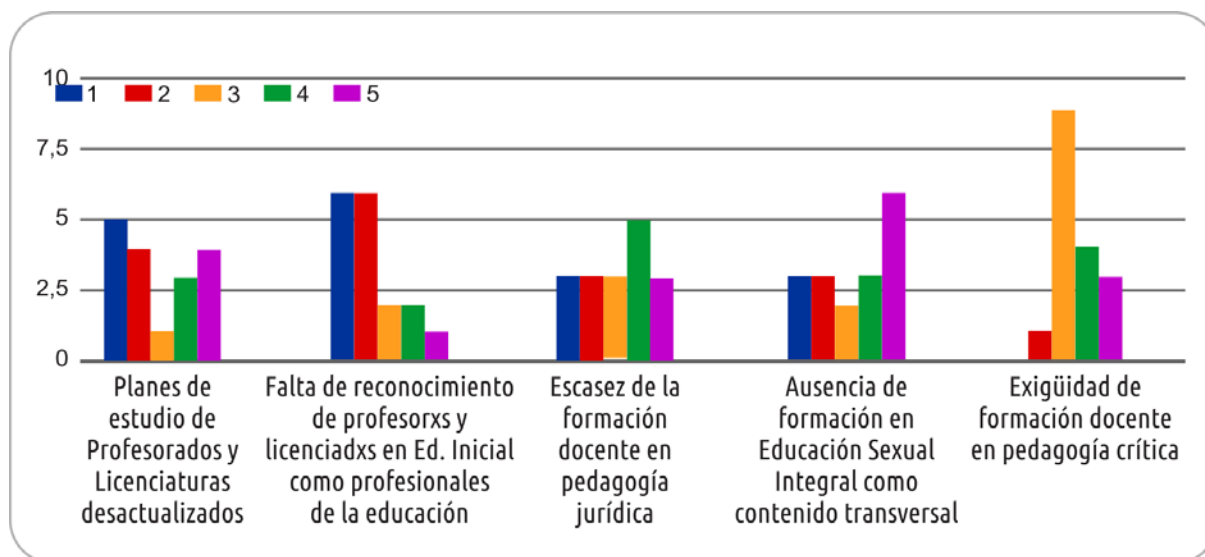
“Lo de infancias diversas y heterogéneas me parece una redundancia porque la humanidad es diversa y heterogénea. Es una condición inherente a cualquier grupo humano ¿o acaso alguien piensa que podrían ser homogéneas?” (PE - MA 11).

“Aclaro que lo que coloco como de menor relevancia desde mi punto de vista, es porque considero que de algún modo esos temas o contenidos están presente en la formación. En cambio, a lo que considero que mayor relevancia es donde opino se debería hacer hincapié en la formación, profundizando de algún modo en ellos” (PE – MA 12).

“Creo que la perspectiva de derechos es abarcativa del resto de las problemáticas y la perspectiva latinoamericana necesaria para desarrollar estrategias situadas” (PE - MA 9).

Temática 3. Problemáticas actuales que atraviesan las propuestas de formación de profesorxs y licenciadxs en Educación Inicial

Figura 11. Consensos arribados en las categorías emergentes de la temática 3



Para la temática 3 “Problemáticas actuales en la formación del Profesorado y la Licenciatura en Educación Inicial”, el apartado superior del gráfico de barras, indica en diferentes colores las categorías emergentes. En color azul: *Planes de estudio de Profesorados y Licenciaturas desactualizados*; en color rojo: *Falta de reconocimiento de profesorxs y licenciadxs en Educación Inicial como profesionales de la educación*; en color ocre: *Escasez de Formación docente en Pedagogía Jurídica*; en color verde: *Ausencia de Formación en Educación Sexual Integral como contenido transversal* y en color violeta: *Exigüidad de formación docente en Pedagogía Crítica*.

En términos de consensos entre lxs expertxs en educación de la muestra, la *ausencia de la formación en ESI como contenido transversal*, seis de lxs expertxs asignaron el máximo valor y, en segundo lugar, la *escasez de formación docente en pedagogía jurídica* asignando cinco expertos el cuarto valor de referencia. En este panorama, recordamos que la Ley de la ESI N° 26.150 fue aprobada en el año 2006. Sin embargo, no se visibilizó una política de formación docente al interior de las instituciones porque lxs expertxs lo resaltan en términos de ausencia aun cuando el Ministerio de Educación de la Nación tendió puentes en el plano ejecutivo. Por ejemplo, con la creación de cuadernos de ESI para la Educación Inicial: contenidos y propuestas para las salas publicados en el año 2010. Asimismo, es importante reconocer que nueve expertxs asignan el tercer lugar en la jerarquía a la *exigüidad de formación docente en pedagogía crítica*.

Al mismo tiempo que llama la atención que nueve expertxs y otros doce asignaron en primer y segundo lugar de referencia los menores valores a la problemática de los *planes de estudios de Profesorados y Licenciaturas desactualizados* y a la *falta de reconocimiento de profesorxs y licenciadxs en Educación Inicial como profesionales de la educación*. Consideramos que esto no sería casual ya que las propuestas curriculares se construyen en función de las necesidades de las transformaciones socioeducativas de una época. Si bien es importante mencionar que las actualizaciones pueden realizarse al interior de cada espacio curricular, en los planes de estudio encontramos la impronta, perfil e incumbencias de un profesional en una determinada época, lo que exigiría al mismo tiempo una revisión permanente.

Al respecto, destacamos algunxs comentarios ampliatorios de lxs expertxs en educación:

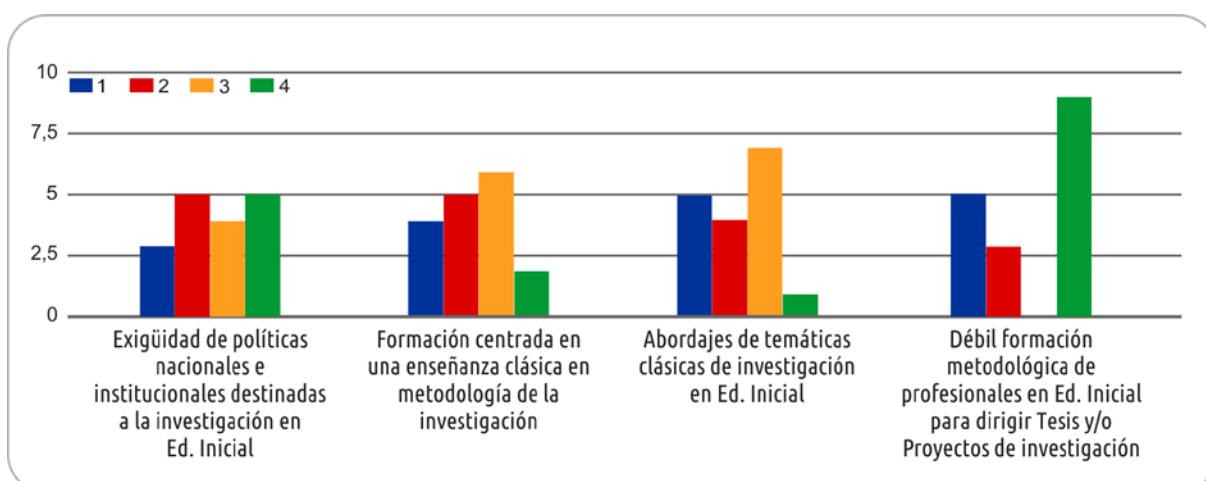
“Creo que los planes de estudio siempre están desactualizados ante los cambios permanentes y profundo que traen las comunicaciones y circulación de información y de personas en el mundo. Por lo que considero que los planes de estudios tienen que formar para saber problematizarse, autoformarse, actualizarse, investigar, recabar información desde diferentes miradas, seleccionar y hacer dialogar la teoría con el contexto de desempeño de las prácticas educativas” (PE - MA 11).

“Considero que la formación tiene la obligación de estar actualizada, más allá que se reconozca que eso no ocurra en todos los espacios curriculares. Por ello es necesario hablar de formación docente continua, es decir, que los docentes se actualicen en su formación profesional y al mismo tiempo, tengan en cuenta las exigencias de perfeccionarse en la carrera académica” (PE - MA 12).

“La perspectiva crítica creo que está presente en los planes de estudio más no se encarna en el pensamiento de los docentes a fin de operar como un marco para la toma de decisiones, suelen ser materias que se cursan desvinculadas de las prácticas. Los planes de estudio actualizados, con un eje fuerte en la reflexión sobre la enseñanza considero que es una urgencia” (PE - MA 9).

Temática 4. Problemáticas actuales que atraviesan las propuestas de formación en investigación en Educación Inicial

Figura 12. Consensos arribados en las categorías emergentes de la temática 4



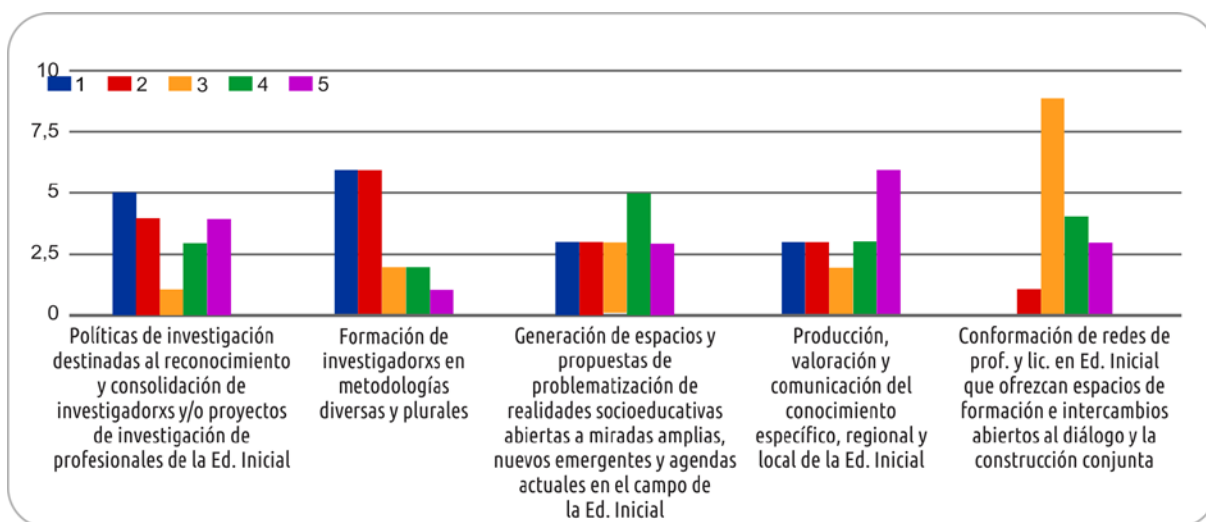
Para la temática 4 “Problemáticas actuales que atraviesan las propuestas de formación en investigación en Educación Inicial”, el apartado superior del gráfico de barras, indica en diferentes colores las categorías emergentes. En color azul: *Exigüidad de políticas nacionales e institucionales destinadas a la investigación en Educación Inicial*; en color rojo: *Formación centrada en una enseñanza clásica en metodología de la investigación*; en color ocre: *Abordajes de temáticas clásicas de investigación en Educación Inicial* y en color verde: *Débil formación metodológica de profesionales en Educación Inicial para dirigir Tesis y/o Proyectos de Investigación*.

En función de los consensos arribados, nueve expertxs consideran que la problemática más acuciante es la *débil formación metodológica para dirigir tesis y/o proyectos de investigación* y le sigue el *abordaje de temáticas clásicas en investigación en Educación Inicial* con siete expertxs. Consideramos que ambas problemáticas guardan relación con una formación en investigación en educación predominantemente instrumental, que no ha podido propiciar una comunidad de investigadorxs y que además cuente con una mayor fuerza reflexiva y problematizadora de las propias prácticas e instituciones. Asimismo, es importante resaltar que dicha formación en UN se ha caracterizado por configurar una fuerte tradición positivista. Esta tradición en la formación investigativa, visualizable en requisitos de tesis, becas de investigación y materias metodológicas se construyó a partir del modelo canónico y la consiguiente preeminencia del positivismo (Baldivieso, Carrasco y Di Lorenzo, 2016).

Siguiendo a Mancovsky (2015) adherimos su planteamiento respecto a que no se prepara para la tarea de dirigir, sino que “la experiencia de haber sido dirigido nos habilita a la tarea”. De aquí, la invitación a construir una pedagogía de la tutoría de tesis y trabajos finales, tal como recomiendan lxs expertxs de fortalecer la formación en tareas de acompañamiento. Sumado a ello, dicha formación ha estandarizado problemáticas que se repiten de estudiantes a estudiantes al pensar sus focos de investigación, encontramos ejes de investigación en la repitencia o la deserción, problemas de aprendizaje, las prácticas docentes en disciplinas específicas y que no son revisados a la luz de las transformaciones socioeducativas actuales. Esta problemática nos invita a problematizar nuestra época y conllevar a la construcción de focos de investigación situados y comprometidos con nuestro momento histórico: “la génesis de las investigaciones no se desprenden de planos teóricos o intereses idealistas, sino que se cimentan de miradas críticas de la realidad con vistas a construir metodologías plurales para comprender y a transformar las realidades” (Baldivieso, Di Lorenzo y Valdez, 2021, p. 7).

Temática 5. Mejoras en la formación en investigación en Educación Inicial

Figura 13. Consensos arribados en las categorías emergentes de la temática 5



Para la temática 5 “Mejoras en la formación en investigación en Educación Inicial”, el apartado superior del gráfico de barras, indica en diferentes colores las categorías emergentes. En color azul: *Políticas de investigación destinadas al reconocimiento y consolidación de investigadorxs y/o proyectos de investigación de profesionales de la Educación Inicial*; en color rojo: *Formación de investigadorxs en metodologías diversas y plurales*; en color ocre: *Generación de espacios y propuestas de problematización de realidades socioeducativas abiertas a miradas amplias, nuevos emergentes y agendas actuales en el campo de la Educación Inicial*; en color verde: *Producción, valoración y comunicación del conocimiento específico, regional y local de la Educación Inicial* y en color violeta: *Conformación de redes de profesorxs y licenciadxs en Educación Inicial que ofrezcan espacios de formación e intercambios abiertos al diálogo y la construcción conjunta*.

En términos de consensos arribados, podemos apreciar que las respuestas varían significativamente entre unas y otras. Mientras seis de lxs expertxs consideran la *conformación de redes de profesorxs y licenciadxs en Educación Inicial que ofrezcan espacios de formación e intercambios abiertos al diálogo y la construcción conjunta* sería la mejora más prioritaria, otrxs seis expertxs consideran que sería lo menos prioritario. Al mismo tiempo, cinco de lxs expertxs consideran que las *Políticas de investigación destinadas al reconocimiento y consolidación de investigadorxs y/o proyectos de investigación de profesionales de la Educación Inicial* serían lo más prioritario, en contrapartida seis expertxs consideran que dichas políticas serían lo menos importante.

Es importante mencionar que, al pensar en mejoras, visualizamos que el grupo de expertxs en educación está dividido. Es posible pensar que las diferencias guardan relación con las particularidades y preocupaciones de cada universidad y propuestas de formación, como así también las trayectorias de cada grupo de expertxs.

Por último, los puntajes más altos también resaltan la *Producción, valoración y comunicación del conocimiento específico, regional y local de la Educación Inicial* asignando el lugar cuarto de importancia, cinco expertxs y uno en la máxima, un expertx.

Compartimos algunos comentarios ampliatorios de lxs expertxs:

“Todos los temas son muy prioritarios, resulta complejo jerarquizarlos” (PE - MA 5).

“Considero que esperar a las políticas para sentirnos habilitados a investigar y producir conocimientos es un paradigma de pensamiento obsoleto que debe modificarse en pos de movimientos sociales a través de las redes y de la virtualidad que impulsen modificaciones. Cambiar las políticas no impulsa más investigadores. Cambiar el modo de pensar las infancias y la educación, sí” (PE - MA 2).

“Coloco lo de conformación de Redes en un lugar de menor prioridad porque considero que eso está presente. Tal como se explicita en el Plan de estudios, la formación en el ámbito universitario se fortalece desde la REDUEI (Red Universitaria de Carreras de Educación Infantil) constituido por representantes de distintas universidades nacionales que cuentan con carreras de Educación Inicial. Cada año se desarrollan encuentros donde todos los que participan, realizan intercambios de distintas problemáticas que les acontecen, con el objetivo de entre todos poder construir acuerdos comunes acerca de aquello que se requiere para la mejora de la formación” (PE - MA 12).

Como cierre de este apartado, consideramos valioso compartir algunas expresiones de lxs expertxs volcadas como opción de comentario y/o sugerencia al final de cada una de las cinco preguntas. En función de ello, gran parte de lxs expertxs mencionaron dificultades frente a la jerarquización de las respuestas; expresaron que algunas de las opciones podrían fusionarse en una sola respuesta o bien que todas deberían considerarse. En sus palabras:

“Todos los temas son muy prioritarios, resulta complejo jerarquizarlos” (PE - MA 5).

“Es muy complicada esa jerarquización porque habría para mí transformaciones equivalentes, como Educación Sexual Integral y su correlato en la formación docente e Infancias actuales reconocidas como diversas y heterogéneas (PE - MA 13).

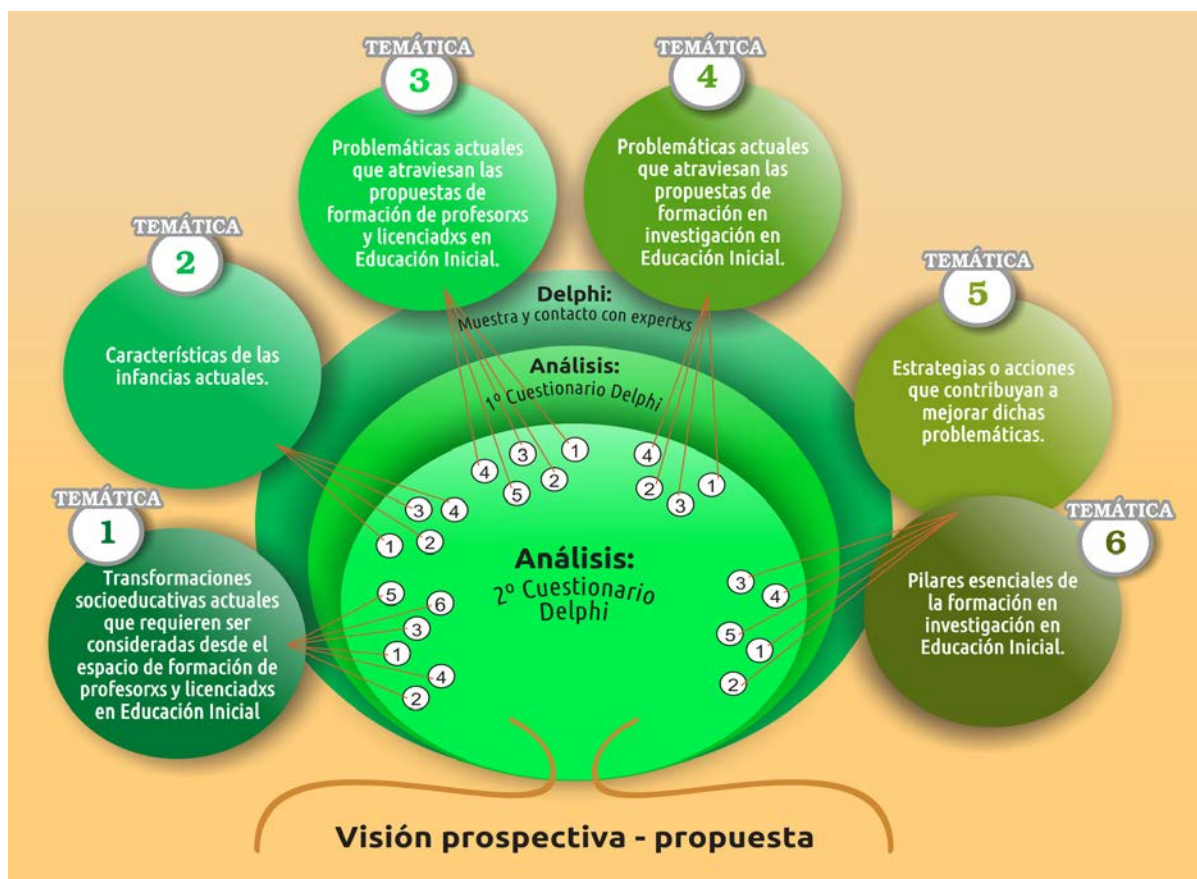
“He priorizado para cumplimentar con la consigna, consciente de que es muy difícil definir qué es lo más importante, al igual que establecer relaciones causales, la realidad socio educativa es compleja y responde a cuestiones estructurales, por ello la jerarquización de elementos o la elección de uno por sobre otro no necesariamente contribuye a las mejoras de la educación, de la formación inicial ni de la investigación en educación inicial” (PE - MA 6).

“Considero que todas estas mejoras son igualmente relevantes y pertinentes, solo intenté con esfuerzo hacer algún nivel de prioridad pensando en la historia académica de mi facultad” (PE - MA 11).

Finalmente, como grupo coordinador, podemos apreciar que gran parte de lxs expertxs no comprendieron los fundamentos de la metodología Delphi. En esta investigación pretendimos analizar los desafíos a futuro de la formación en investigación para luego jerarquizarlos en busca lograr consensos de opiniones que el mismo grupo definió respecto a las temáticas planteadas.

Como síntesis de este proceso de análisis en la investigación Delphi, construimos la siguiente figura donde mostramos cada una de las instancias llevadas adelante. En primer lugar, contactamos y definimos la muestra de lxs expertxs en educación. En segundo lugar, desarrollamos las dos rondas Delphi diseñadas a partir de dos cuestionarios organizados en función de seis temáticas de análisis propuestas. En la primera ronda, lxs expertxs definieron las categorías emergentes que luego en la segunda ronda, fueron jerarquizadas. En tercer lugar y cierre del proceso, ambas rondas permitieron describir fundamentos epistemológicos consensuados al mismo tiempo que identificamos algunos elementos del perfil académico consensuados respecto a la formación en investigación para la Educación Inicial de la FCH - UNSL.

Figura 14. Síntesis del proceso de análisis en la investigación Delphi



5. Conclusiones arribadas

El camino recorrido hasta aquí nos permitió llegar a esa instancia de inacabado permanente a la vez que, acabado provisorio del foco de la investigación. Desde esta perspectiva, con esta investigación pretendimos aportar una mirada acerca de los resultados construidos en relación a la formación en investigación para la Educación Inicial en la FCH de la UNSL a partir de un recorte particular que implicó analizar, desde consensos arribados por un grupo de expertxs acompañados de un grupo coordinador, el contexto actual que ofrecen las UN en las carreras de Educación Inicial.

Partimos del objetivo de *analizar los desafíos a futuro que visualizan expertxs en educación respecto a la formación en investigación para las carreras de Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis*. Abordamos la investigación a través de la metodología Delphi, por ser este el modo de hacer investigación que mejor se enmarca dentro de los métodos prospectivos para realizar contribuciones predictivas al conocimiento actual en el campo de la Educación Inicial, acercando los resultados de esta investigación a la comprensión del funcionamiento de leyes y/o teorías ya elaboradas.

Representamos este proceso investigativo a partir de la metáfora de un árbol frondoso de experiencias y formaciones valiosas de ser escuchadas, la de nuestrxs expertxs. Esta construcción se abordó desde un lugar atípico, la copa del árbol. Esto nos permitió recuperar y dar lugar a describir aquellos elementos que hacen la parte principal de esta figura, para meternos luego en su circulación vital - el tronco - hasta encontrarnos con sus enraizamientos. En la copa, ubicamos el contacto con un número importante de expertxs que posteriormente conformaron la muestra, generando una morfología particular a través de la recolección y análisis de las dos rondas de la metodología utilizada. En sus raíces, confluyen provisoriamente comprensiones de la realidad investigada desde una particular mirada al tiempo que buscamos dejar abierta, la posibilidad de una continuidad, ya en un nuevo recorrido, nuevos enraizamientos.

La metodología Delphi, nos permitió arribar a dos objetivos específicos. Por un lado, *describir los fundamentos epistemológicos consensuados por expertxs en educación respecto a la formación en investigación para las carreras de Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis*. Antes de dar respuesta puntualmente a este objetivo, recuperamos los máximos consensos arribados respecto a la formación general porque sin dudas implican también a la formación en

investigación. En este marco, lxs expertxs acordaron que las desigualdades sociales, económicas, culturales y educativas de las infancias fueron las más consideradas en lo que definimos como las transformaciones socioeducativas del espacio de formación de lxs profesionales de la Educación Inicial. Como ya dijimos, si bien reconocemos que no son nuevas, aún siguen siendo una de las deudas acuciantes de la educación pública, gratuita y laica en Argentina. Asimismo, consideraron la necesidad de incorporar en la formación docente, marcos jurídicos de protección de las infancias como algunas de las características actuales. Finalmente, dentro de las problemáticas actuales que atraviesan las propuestas de formación de profesorxs y licenciadxs, lxs expertxs acuerdan la ausencia de la formación en ESI como contenido transversal como así también, la escasez de formación docente en pedagogía jurídica, planes de estudios de Profesorados y Licenciaturas desactualizados y a la falta de reconocimiento de profesorxs y licenciadxs en Educación Inicial como profesionales de la educación. Estas problemáticas dan cuenta que las propuestas curriculares se construyen en función de las necesidades de las transformaciones socioeducativas de una época y que hoy demandan ser revisadas a la luz de la actualidad.

Respecto a la formación en investigación para la Educación Inicial todavía prima la que consideramos instrumental más allá de la superación teórica que hoy circula. Por ello, no es menor que lxs expertxs en educación resaltarán la importancia de fortalecer una formación en investigación centrada en marcos jurídicos de protección de las infancias, que a su vez consideren a las mismas como protagonistas y participativas situadas desde perspectivas latinoamericanas con vistas a poder ser abordadas desde la diversidad epistémica y pluralidad metodológica. Esto potenciaría interpretar, comprender y/o buscar transformar las actuales realidades del campo de las infancias y de la Educación Inicial. No es casual que ellxs nos hayan invitado a pensar en una formación con abordajes no solo teóricos-históricos sino también metodológicos, que abran puertas y reflexionen sobre las formas de producir conocimiento. Y que esas formas de producir, además hagan foco en las desigualdades mostradas como máximas preocupaciones en términos de consensos porque están definidas en el seno mismo de las políticas públicas que determinan el contexto y momento histórico actual. Por ello, resignificar los fundamentos epistemológicos de la formación en investigación posibilitaría superar varios aspectos problemáticos que fueron explicitados y consensuados en el grupo de expertxs en educación. Los aspectos nodales más relevantes mencionados fueron: necesidad de superación de la formación metodológica predominantemente instrumental; problematización de los propios contextos y/o territorios para trascender los clásicos focos de investigaciones centrados en las prácticas docentes áulicas y las consecuentes temáticas clásicas

de investigación que mencionaron como persistentes en la formación brindadas de UN; la demanda de producción, valoración y comunicación del conocimiento específico, regional y local de campo de estudio. Este último aspecto nodal, abriría paso al trabajo de sus formadores en una pedagogía de la orientación y acompañamiento de trabajos finales de estudiantes de formación inicial de grado como así también de estudiantes del posgrado, formación continua. Por otro lado, el objetivo de *identificar elementos del perfil académico del futuro profesional que visualizan expertxs en educación respecto a la formación en investigación para las carreras de Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial* implica situarnos que la formación docente entendida como formación de profesionales involucra comprender que resulta necesario formar docentes autónomos y responsables en la toma de decisiones de su programación, prácticas pedagógico-didáctica y práctica investigativa. Por ello, no es llamativo que lxs expertxs advirtieran que corremos el riesgo de seguir formando docentes reproductores de conocimiento y con débil formación en metodología para dirigir tesis y/o proyectos de investigación.

La necesidad de fortalecer un perfil con formación docente en pedagogía crítica promoviendo profesionales situados, comprensivos y críticos de los marcos regulatorios para que puedan así incidir en las políticas públicas. Asimismo, esto potenciaría que la formación de las prácticas docentes y las prácticas investigativas trasciendan la mirada áulica dando paso al fortalecimiento de la identidad de lxs docentes de Educación Inicial al mismo tiempo que colaboraría hacia construcción de ser docente investigador/x crítico de su época, comprometidx no solo con la producción de conocimiento, sino también con las transformaciones de la educación. Esta perspectiva de alguna manera se fundaría hacia un espíritu cooperativo y con capacidades para trabajos colectivos y en red.

Trabajar hacia la consolidación de la comunidad epistémica de profesionales de la Educación Inicial resulta necesario para así tomar un perfil protagónico en la educación. En este sentido, si bien reconocemos la existencia de una red de específica de la Educación Inicial en Argentina dado que reconocimos a la REDUEI como grupo de MA de la muestra en nuestra investigación, quizás hoy el desafío sea repensarla. Esto implica reconocer el marco en el cual fue gestada al mismo tiempo que deberíamos repensar cómo está configurado hoy ese reconocimiento dentro de la comunidad educativa y académica, ya que esto permitiría situar los desafíos actuales que deben afrontar sus representantes. Algunos desafíos visibles que ya lxs expertxs definieron son: la formulación de políticas al interior de este campo de formación para la revisión de planes de estudios como así también participación en espacios de concursos docentes, espacios de

gestión, generación de espacios de formación de posgrados, etc. De esta manera, estos desafíos pasarían a ser acciones concretas que colaboren hacia la consolidación y crecimiento de la comunidad epistémica, a modo de semilleros de investigación en el campo de la Educación Inicial. Muchas veces las debilidades se centran en el desconocimiento, y poco protagonismo que algunxs formadores otorgamos, a lxs estudiantes como actores centrales del proceso formativo y con ello, la escasez de recursos pedagógicos de lxs implicadxs en el acto educativo para potenciar un aprendizaje significativo en lo que nos convoca, la formación en investigación en Educación Inicial. Pensar en semilleros de investigación implica promover la participación, aprendizaje continuo de estudiantes y profesores para llevar adelante actividades que vayan más allá del proceso académico formal lo que favorecería de modo dinámico, la adquisición de las competencias investigativas de lxs profesores y licenciadxs del campo.

Finalmente, dadas las características de la metodología Delphi con la que abordamos la investigación, permitió *construir ejes para el desarrollo de propuesta de formación en investigación para las carreras de Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis a partir de los consensos logrados entre expertxs en educación.*

El sentido de esta propuesta de formación fue colaborar con el trabajo que venimos desarrollando desde la comisión de carreras de Educación Inicial¹⁸ respecto a la revisión y actualización de los planes de estudios vigentes. A finales del año 2021, se compartió a toda la comunidad universitaria, un primer análisis de un cuestionario semiestructurado enviado a docentes, estudiantes, graduadas de la FCH y de otras instituciones. En ese documento se sintetizaron fortalezas y debilidades de la actual formación de base; aspectos principales del perfil académico del estudiante y los posibles desafíos a incorporar con el propósito de abrir espacios de diálogo entre lxs diferentes actorxs de la institución formadora. En lo que respecta a la formación en investigación en ese documento, no se explicitaron aspectos que la impliquen directamente pero sí la atraviesan a través de las asignaturas que antes denominamos no nombradas. Si bien las indagaciones, población de muestra y tiempo de recolección de la información fueron diferentes, en líneas generales, podemos decir que algunas de las respuestas sintetizadas por esta comisión de carreras comparten preocupaciones consensuadas por expertxs de educación en Argentina de nuestra investigación.

¹⁸ Gestión período diciembre 2019 - diciembre 2022, Res. CD N° 305/2019. Gestión período diciembre 2022 - hasta la actualidad, Res. CD N° 1118/2022.

En este marco, nuestro propósito de acción cobra sentido si además nutrimos con este aporte al conocimiento, la iniciativa que se viene realizando desde la institución a través de la comisión mencionada. Por ello, compartimos posibles ejes que, en conjunto, consideramos fortalecerían una futura propuesta de formación en investigación en nuestra FCH - UNSL.

Por un lado, ejes para el desarrollo en la formación de lxs profesionales en Educación Inicial:

- Generar una propuesta de enseñanza de los fundamentos epistemológicos diversos de la ciencia en la formación académica del Profesorado, condición que se requiere para comprender las opciones que sustentan la construcción de conocimiento lo que a su vez posibilitaría otra apropiación de las opciones metodológicas que devienen de él.
- Promover una formación en investigación fundada en la pluralidad metodológica lo que permitiría cuestionar lo que significa investigación, metodologías y modos de abordaje a fin de trabajar por una formación de docentes investigadorxs acordes a los desafíos actuales del campo de la Educación Inicial.
- Propiciar la construcción de focos de investigación a partir de problemáticas actuales de los contextos socio históricos y políticos latinoamericanos de las infancias y el campo de la Educación Inicial, es decir, formación en investigación situada.

Por otro lado, ejes institucionales participativos de lxs profesionales en Educación Inicial:

- Repensar las comunidades epistémicas ya configuradas como redes con el propósito de crear condiciones reales de posibilidad con vistas a construir agendas conjuntas, abordando problemáticas situadas y al mismo tiempo, investigar con otrxs fundado desde el sentido de praxis para integrar procesos de transformaciones educativas desde la base de la formación de estxs profesionales.
- Considerar la creación de repositorio de investigaciones propio de la producción de conocimiento del campo de la Educación Inicial lo que favorecería la visibilización y reconocimiento de lo local y regional.
- Promover la creación de un banco de datos de expertxs y temáticas o disciplinas diversas que abordan lxs profesionales que trabajan hacia una pedagogía de la orientación y acompañamiento de trabajos finales y/o dirección de proyectos de investigación colaborando así entre otras cuestiones a la construcción de identidades de profesores y licenciadxs en Educación Inicial.

Finalmente, esta investigación implicó interesantes desafíos en lo personal, como investigadora, respecto al abordaje de la metodología Delphi para las Ciencias Sociales y Humanas. Poder

analizar cómo, desde qué tiempo y qué características definen las configuraciones de los fundamentos epistemológicos fue sumamente valioso para recuperar las demandas del perfil académico actual que viene resonando junto con las urgencias de revisión de la formación de un hacer investigativo comprometido con las infancias y un futuro mejor para ellas en nuestro país, centrando el foco en las carreras de Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial de la FCH – UNSL.

Desde esta perspectiva, la presente investigación significó encontrar sentidos a la construcción de conocimientos en el campo de las infancias y de la Educación Inicial. Y recuperando la metáfora del árbol, sería actualización de lo enraizado en términos de la formación en investigación. Si observamos lo que está visible nos puede dar indicios de aquello que alimenta eso que vuelve a tomar color verde cada tanto, en términos temporales. Por ello, cómo transformar, cómo modificar, cómo recuperar ese reverdecer o esos brotes, dependerá de ocuparnos de sus raíces. De lo que se nutra el árbol configura a nuestrxs futurxs profesionales de la Educación Inicial, un gran aspecto a ser considerado, revisado y actualizado.

Finalmente, en términos prospectivos y de seguir transitando el camino de la investigación nos preguntamos: ¿Qué identidades profesionales construyen los formadores con estudiantes que eligen la formación de Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial en la FCH – UNSL? ¿Cuáles son los fundamentos que promueven los docentes para la formación en investigación en el campo de las infancias y de la Educación Inicial? ¿Qué producción de conocimientos en la formación en investigación promovemos en estudiantes de las carreras de Educación Inicial en la FCH – UNSL?

6. Referencias bibliográficas

- Achilli, E. L. (2008). *Investigación y Formación docente*. Laborde editor.
- Alliaud, A. y antelo, E. (2011). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires: Aique.
- Argüello Parra, A. (2015). Pedagogía decolonial: trazos para la construcción de un paradigma otro-desde la educación. *Correo para el maestro. Revista para Profesores de Educación Básica*, n° 226. <https://issuu.com/edilar/docs/cdm-226>
- Arias Vanegas, B. E. (2017). La infancia como sujeto de derechos. Un análisis crítico. *Ratio Juris*, 12(24), 127-142.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6748976>

Baldivieso, S.; Barrios, N. S. y Valdez, M. C. (2021). Rezago y abandono de estudios superiores visto desde un análisis institucional y la perspectiva de los actores educativos. La problemática de la Educación Inicial en la UNSL. *Biblioteca digital uncuyo*.

https://repositoriosdigitales.mincyt.gob.ar/vufind/Record/BDUNCU_16979ae67ddc7fa56ae50df86ab5ccb0

Baldivieso, S. y Di Lorenzo, L. (2016). Formación continua de investigadores educativos: la perspectiva de los docentes investigadores del Departamento Educación de la FCH de la UNSL. *I Encuentro Regional de Investigación en Ciencias Humanas y Sociales*, Universidad Nacional de San Luis, FCH. http://humanas.unsl.edu.ar/archivospdf/i_encuentro_cyt.pdf

Baldivieso, S.; Di Lorenzo, L. y Valdez, M. C. (2022) (Comps.) *Ser Docente Investigador. Experiencias y construcciones de docentes en ejercicio y en formación*. Nueva editorial Universitaria, UNSL, San Luis. ISBN 978-987-733-343-5. <http://www.neu.unsl.edu.ar/wp-content/uploads/2022/12/SER-DOCENTE-INVESTIGADOR.pdf>

Baldivieso, S.; Di Lorenzo, L. y Valdez, M. C. (2021). Diversidad epistémica e investigación en educación. Una experiencia de formación acción en la Universidad Nacional de San Luis. *Biblioteca digital uncuyo*.

https://repositoriosdigitales.mincyt.gob.ar/vufind/Record/BDUNCU_59a4bfe2d02a353069e8ba4b050e871b

Baldivieso, S. y Valdez, M. C. (2019). La formación en investigación en educación y los desafíos en el Nivel Inicial. *Educación y Vínculos*, 3, 10-24.

https://www.fcedu.uner.edu.ar/educacionyvinculos/numero-3/?fbclid=IwAR0-B4hw26XCMdjB6OvtpYVMGdh1QJV_vcbt15VdX5lLhjB3WvZIQJIIMZY

Bednarz, N. (2000). *Formación continua de los docentes de matemática: una necesaria consideración del contexto*. Universidad de Quebec en Montreal (Mimeo)

Burgos, N. (comp.) (2011). *Infancia y ciudadanía en el siglo XXI*. Universidad Nacional de Luján. <http://reuei.com/wp-content/uploads/2012/10/CONGRESO-2011.pdf>

Carranza, N. (2022). Obstáculos de les estudiantes egresables de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la FCH-UNSL, para concluir con los trabajos finales que certifican la formación de grado. *Revista de Trabajos Finales*, 1 (8). <https://fchportaldigital.unsl.edu.ar/index.php/biblioteca/article/view/179>

Carrasco, S. (2020). *12 guías para la enseñanza y el aprendizaje en la era digital: soporte epistemológico a la educación propia del hipermundo, tendencias y proyecciones*. Nueva Editorial Universitaria - UNSL.

<https://www.universidadfutura.org/wp-content/uploads/2020/03/12-Guias-para-la-ensenanza.pdf>

Cosse, I.; Llobet, V.; Villalta, C. y Zapiola, M. C. (eds.) (2011). *Infancias: políticas y saberes en Argentina y Brasil. Siglos XXI y XX*. Teseo.

Davini, M. C. (1999). La formación de formadores. Un punto de partida. *Instituto de Investigaciones educativas*, 7, IICE.

Del Río Fernández, J. L. (Coord.) (2019). *Investigar para conocer, innovar para mejorar. La formación de docentes investigadores en Educación Inicial*. UNAE.

<https://unae.edu.ec/investigar-para-conocer-innovar-para-mejorar-la-formacion-de-docentes-investigadores-en-educacion-inicial/>

De Souza Minayo, M. C. (2015). *El desafío del conocimiento. Investigación cualitativa en salud*. <https://www.researchgate.net/publication/31673891>

Di Lorenzo, L. (2018). “Recomienzos” en la formación en investigación educativa en la Universidad Nacional de San Luis, Argentina. Análisis de programas académicos. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, n° 15, año 8, 44-57. <http://www.relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/41/44>

Di Lorenzo, L. y Baldivieso, S. (2021). Prácticas y aprendizajes de la investigación en la virtualidad, 113-119. Quiroga Gil, M.; Martín, M. y Baldivieso, S. (Comps.) (2021). *Entornos digitales y mundo vuca*. Libro de Resúmenes y Presentaciones. 1° Jornada Entornos Digitales y Mundo VUCA. Nueva Editorial Universitaria. <http://www.neu.unsl.edu.ar/wp-content/uploads/2021/09/Entornos-digitales-y-mundo-VUCA.pdf>

Díaz, M. C. J. (2010). Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades. *Revista Tabula Rasa*, 13, 217 – 233. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.

https://www.researchgate.net/publication/320579157_Hacia_una_pedagogia_en_clave_decolonial_entre_aperturas_búsquedas_y_posibilidades/citation/download

Duhalde, M. A. (2008). Pedagogía crítica y formación docente. Godotti, M; Gómez, M. V.; Jason, M.; Anderson, J. M. y Fernández de Alencar, A. (comp.). *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía*.

<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/freire/20Duhald.pdf>

Emiliozzi, S. (2007). Hacia un análisis del impacto social de la investigación en ciencias sociales. *Ponencia presentada al Congreso ALAS*, Guadalajara, México.

<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/cuaderno-esi-inicial.pdf>

Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Paz e Terra. <https://redclade.org/wp-content/uploads/Pedagog%C3%ADa-de-la-Autonom%C3%ADa.pdf>

García Fernández, M. D. (1998). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Servicio de publicación de la Universidad de Córdoba.

George Reyes, C. E. y Trujillo Liñán, L. (2018). Aplicación del método Delphi modificado para la validación de un cuestionario de incorporación de las TIC en la práctica docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 11(1), 113-134.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6539097>

Jiménez, B. (1995). Formación del profesorado y la innovación. *Educar*. N° 19. Ballatere.

Landeta, J. (1999). *El método Delphi. Una técnica de previsión para la incertidumbre*. Ariel S.A.

Llanos Erazo, D. y Benavides, K. (2022). Una mirada a los derechos de niñas/os y jóvenes en tiempos de crisis global. Clase abierta de la Red de Posgrados en Ciencias Sociales del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).

<https://www.clacso.org/diploma-superior-en-infancias-y-derechos-humanos-2/>

Lara-Salcedo, L. M. y Suarez-Rivero, N. D. (2021). Formación ciudadana en la infancia: reflexiones desde la revisión teórica. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m14.fcir>

Landeta, J. (1999). *El método Delphi. Una técnica de previsión para la incertidumbre*. Ariel S.A.

Marina, M. (Coord.) (2010) *Educación sexual integral para la Educación Inicial: contenidos y propuestas para las salas*. Ministerio de Educación de la Nación.

Montero, L. (1996). *Claves para la renovación pedagógica de un modelo de formación del profesorado. Evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado*. ICE. Universidad de Deusto. Bilbao. España.

Perassi, Z.; Gioia, S.; Araya Briones, R.; Seveso Zanin, E. y Ávila, M. (2016). Políticas de Investigación y formación de investigadores en la Facultad de Ciencias Humanas (UNSL): propuestas y desafíos. *Revista Argonautas*, 6, 119-146. Facultad de Ciencias Humanas, UNSL. <https://fchportaldigital.unsl.edu.ar/index.php/argonautas>

Quezada, G.; Castro-Arellano, Ma. del P.; Oliva, J.; Gallo, C. y Quezada-Castro, M. del P. (2020). Método Delphi como estrategia didáctica en la formación de semilleros de investigación, *Revista Innova Educación*, 2(1), 78-90.

<https://doi.org/10.35622/j.rie.2020.01.005>

Pire Rojas, A. (2020). Instrumento para evaluar la relación escuela-familia en el proceso educativo virtual ocasionado por el Covid-19. *Conrado*, 16 (77), 298-306. Epub

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442020000600298&lng=es&tlng=en.

Romero Tena, R. y otros (2011). Aplicación del método Delphi en la selección de contenidos formativos para el profesorado en TIC. *Congreso Internacional Edutec 2011*. <http://hdl.handle.net/11441/39688>.

Sánchez-Tarazaga, L., Ferrández-Berruero, R. (2022). Aplicación del método Delphi en el diseño de un marco para el aprendizaje por competencias. *Revista de Investigación Educativa*, 40 (1), 219-235. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.463611>

Spakowsky, E. (2006). Formación docente y construcción de la identidad profesional. Malajovich, A. (comp.) (2006). *Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial: una mirada latinoamericana*, Siglo XXI Editores.

Rigal, L y Sirvent, M. T. (2020). Enseñar a investigar en la universidad. Contextos, propósitos y desafíos en la formación metodológica de grado y posgrado. Libro en revisión.

Rigal, L. y Sirvent, M. T. (2020). Nociones básicas de contexto de descubrimiento y situación problemática. https://www.perio.unlp.edu.ar/catedras/lecturayescritura2/wp-content/uploads/sites/126/2020/04/p.1_sirvent_m._t._contexto_de_descubrimiento_y_situacion_problematika.pdf

Ressia, I. del V. y Valdez, M. C. (2020). Aciertos y desaciertos del enseñar y del aprender en pandemia en la formación de formadores de Educación Inicial. Pascualini, V.; Figueroa, P.; Reta, V. y Longo, V. (comps.) (2020). Anuario de Investigaciones de la Facultad de Ciencias Humanas, Vol. 2(2), 161-163. <http://fchportaldigital.unsl.edu.ar/index.php/ANUARIO>

Rubio Hernández, F. J. (2022). Elementos clave para el diseño de programas de educación parental. Propuesta para la orientación familiar a través del método Delphi. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 33(3), 66-85.

<https://doi.org/10.5944/reop.vol.33.num.3.2022.36461>

Torres Frías, J. D. (2006). Los procesos de formación de investigadores. Estrategias para la formación de investigadores educativos un acercamiento a su comprensión. *Educativo*.

http://www.educacion.ugto.mx/educatio/PDFs/educatio2/procesos_de_formacion.pdf

Wainerman, C. (2001). Acerca de la formación de investigadores en Ciencias Sociales. Wainerman, C. y Sautu, R. (comps.). *La trastienda de la investigación*, 19-26.

http://www.catalinawainerman.com.ar/pdf/Acerca_de_%20la%20formacion_de_investigadores.pdf

Wainerman, C. y Di Virgilio, M. M. (2010). Problemas que enfrenta la investigación científica en Educación en la Argentina. *El quehacer de la investigación en educación*.

http://catalinawainerman.com.ar/publicaciones_capitulos.html

Windler, R. (2017). La formación de docentes de nivel inicial. Características y principales cambios en los últimos años. *Revista Voces en el Fénix*, n° 66.

<https://vocesenelfenix.economicas.uba.ar>

Vezub, L.; Borioli, A.; Serrudo, A.; Serra, J. C; Sartirana, L. y Galarza, D. (2019). Estudio nacional 2017-2018 El campo de las prácticas en la formación docente inicial. Organización, funcionamiento y tensiones. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL007623.pdf>

Documentos oficiales:

Asamblea General de Naciones Unidas. 20 de noviembre de 1989. Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (CIDN).

Ley Nacional N° 23.849 Honorable Consejo de la Nación Argentina. Convención sobre los derechos del niño. 27 de setiembre de 2009.

Ley N° 26.061. Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes. 28 de setiembre de 2005.

Ley N° 26.156. Honorable Consejo de la Nación Argentina. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. 4 de octubre de 2006.

Ley de Educación Nacional N° 26.206. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. 14 de diciembre de 2006.

Noriega, J. y Valdez, M. C. (2019) Programa Seminario de Investigación. *Plan de estudio Licenciatura en Educación Inicial*, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis. http://cargaprogramas.unsl.edu.ar/public_view.php?p=30907

Ordenanza CS N° 010/2011. Plan de estudios de la carrera de Licenciatura en Educación Inicial. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis, 2011.

Ordenanza CS N° 011/2009. Plan de estudios de la carrera de Profesorado de Educación Inicial. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis, 2009.

Ressia, I. del V.; Lucero Morales, E. y Valdez, M. C. (2019) Programa Taller Investigación educativa y Práctica Docente. *Plan de estudio Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial*, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis. http://cargaprogramas.unsl.edu.ar/public_view.php?p=30540

Ressia, I. del V.; Corti, A. M.; Juárez, L. A.; Escudero, Z. E.; Godino Morales, C. M. B.; Lucero Morales, L. E.; Montiveros Garro, M. L.; Onnainty, A. A. y Valdez, M. C. (2019) Programa Praxis II: Los niños y las instituciones educativas, *Plan de estudio Profesorado de Educación Inicial*, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis. http://cargaprogramas.unsl.edu.ar/public_view.php?p=30539

Rodríguez, C. del C.; Escudero, Z. E. Mazzola, E. A.; Pérez, P. G.; Putelli, G. A.; Suriani, B. M.; Moriñigo Morales, M. K.; Pellegrini, G. T. y Polanco, M. N. (2019) Programa Praxis III: Escenarios de enseñanza e iniciación a la práctica, *Plan de estudio Profesorado de Educación Inicial*, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis. http://cargaprogramas.unsl.edu.ar/public_view.php?p=30589

Rodríguez, C. del C.; De Dios, E. B.; Funes Ochoa, J. E.; Galvalicio, s. E.; Moyano M. A.; Páez Ferreyra, M. V.; Perarnau, E. E.; Polanco, M. N. y Vieyra, E. M. (2019) Programa Praxis IV: El docente y la intervención pedagógico-didáctica, *Plan de estudio Profesorado de Educación Inicial*, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis. http://cargaprogramas.unsl.edu.ar/public_view.php?p=30319

Seveso Zanin, E. J.; Ruiz, M. V.; Yáñez, G. B.; Perarnau, E. E.; Schiavetta, L. N.; Astie, F. C. y Ojeda, D. B. (2019) Programa Praxis I: Los niños y los contextos, *Plan de estudio Profesorado de Educación Inicial*, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis. http://cargaprogramas.unsl.edu.ar/public_view.php?p=30502

Universidad Nacional de San Luis. Anuario estadístico 2019. <http://acreditacion.unsl.edu.ar>

Yáñez, G. B.; Domeniconi, A. R.; Fernández, Z. K.; Ojeda, O. R.; Ibaceta, D. L.; Aballay, M. C.; Lázaro, L.; Moran Maldonado, P. E.; Torres, A. M. y Zanetti, D. E. (2019) Programa Praxis V: Integración de diferentes lenguajes en proyectos de acción, *Plan de estudio Profesorado de Educación Inicial*, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis.

7. Anexos de la investigación

7.1. Comunicación de contacto con expertxs para su participación

Estimados/as docentes:

Mi nombre es María Constanza Valdez y tengo el agrado de contactarlos/las gracias a la colaboración de la Esp. Valeria Pascualini y de Dra. Débora Ibaceta, Coordinadoras de la carrera de Ciencias de la Educación y de Educación Inicial de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL). Actualmente, me desempeño como docente en el área metodológica, integro la Comisión de carreras de Educación Inicial en la misma universidad y me encuentro realizando el Trabajo Final para acceder al título de Especialista en Investigación en Ciencias Sociales y Humanas.

El motivo de mi contacto responde a la solicitud de su participación virtual en calidad de experto/a ya que resulta clave para llevar adelante mi Trabajo Final denominado “Desafíos futuros de la formación de investigadores para las carreras de Profesorado y Licenciatura de Educación Inicial de la Universidad Nacional de San Luis” bajo la dirección de la Mgter. Lorena Di Lorenzo.

La investigación se orienta a partir del método Delphi buscando la obtención del consenso de opiniones de un grupo de individuos en carácter de expertos acerca de la temática que los convoca. Se caracteriza por: ser un *proceso interactivo*; *el anonimato de los participantes* y *la retroalimentación*, garantizando que los aportes de todos los miembros estén presentes en la respuesta grupal.

Respecto a su participación virtual, queremos comentarles que se habrán de cumplimentar dos cuestionarios vía google forms y el tiempo de contacto no superará los dos meses, tiempo estimativo que llevará el procesamiento entre el primer y segundo cuestionario. El primero consta de preguntas abiertas acerca de la temática del objeto de estudio y el segundo, será confeccionado a partir de preguntas cerradas en función de los consensos y respuestas del primer cuestionario. Asimismo, queremos hacerles saber que cada uno de ustedes han sido cuidadosamente seleccionados/as para la presente investigación bajo dos criterios de selección:

1. *Preponderancia de expertos*, panel integrado por Especialistas en metodología de la investigación en Educación en general y/o en Educación Inicial en particular.
2. *Mayoría de afectados*, panel conformado por Profesores y/o Licenciados/as en Educación Inicial o de título afín que se vincule a la formación docente en las carreras de Educación Inicial.

El potencial de uso de la información recibida pretende aportar una mirada acerca de la formación de investigadores para la Educación Inicial identificando, futuros desafíos profesionales en el marco de las transformaciones actuales dicho campo.

Por último, creemos importante ponernos como plazo para responder este primer cuestionario el *viernes 10 de julio de 2020* para que durante las vacaciones podamos procesar los datos recabados y al reinicio laboral, les enviemos el último cuestionario. Si alguien tuviera inconvenientes por favor, hágamelo saber.

Sin otro particular, agradecemos su valiosa participación y saludamos muy atentamente.

María Constanza Valdez (Tesisista)

7.2. 1° Ronda Delphi (1° cuestionario preliminar y validación con expertxs)

PROPUESTA DE CUESTIONARIO 1	EXPERTX 1	EXPERTX 2	EXPERTX 3	CUESTIONARIO FINAL
<p>ENCABEZADO En este primer cuestionario, encontrará preguntas acerca de la temática del objeto de estudio: “Desafíos futuros de la formación de investigadores para las carreras de Profesorado y Licenciatura de Educación Inicial de la Universidad Nacional de San Luis”. Desde ya agradecemos su participación.</p>		<p>AGREGARIA LO MARCADO EN AZUL Respecto al título: cuestionario “formación de ... algo parecido al título de la tesis quizás”</p> <p>Respecto al encabezado: Estimado: De acuerdo a lo conversado previamente y su amable disposición a integrar el panel de expertos del estudio Delphi orientado a fortalecer la formación de profesionales del nivel inicial le hago llegar el cuestionario correspondiente a la primera ronda (de las dos planificadas) En este primer cuestionario, encontrará preguntas acerca de la temática del objeto de estudio: “Desafíos futuros</p>		<p>NOMBRE CUESTIONARIO 1° Ronda del Delphi “Desafíos futuros de la formación de investigadores para las carreras de Profesorado y Licenciatura de Educación Inicial de la Universidad Nacional de San Luis” ENCABEZADO Estimado/a: De acuerdo a lo conversado previamente y su amable disposición a integrar el panel de expertos del estudio Delphi, le hago llegar el primer cuestionario, correspondiente a la 1° ronda del Delphi (de las dos planificadas). En este primer cuestionario, encontrará preguntas acerca de la temática del objeto de estudio.</p>

		de la formación de investigadores para las carreras de Profesorado y Licenciatura de Educación Inicial de la Universidad Nacional de San Luis”. Desde ya agradecemos su valiosa participación.		Desde ya agradecemos su valiosa participación.
1- Menciona entre 3 y 5 características de las transformaciones socioeducativas actuales		AGREGARÍA LO MARCADO EN AZUL (para situar mejor en el eje de análisis que te has propuesto) que requieren ser consideradas desde el espacio de la formación de profesores y licenciados en educación inicial.	La orientaría directamente a la educación inicial, ya que así es muy amplia y hay particularidades en los distintos niveles y se va de tu objeto.	Mencione entre 3 y 5 características de las transformaciones socioeducativas actuales que requieren ser consideradas desde el espacio de la formación de Profesores y Licenciados en Educación Inicial.
2- Mencione entre 3 y 5 características de las infancias	Aconsejo: agregar actuales.	AGREGARIA LO MARCADO EN AZUL (si es un concepto muy controvertido yo lo colocaría para que la persona sepa desde donde se piensa la tesis, pero no se si no es redundante) Mencione entre 3 y 5 características de las actuales infancias, entendiendo por estas ...	Heterogéneas Más participativas Estimuladas/Sobreestimuladas Más libres Se amplían los horizontes de comprensión del mundo	Mencione entre 3 y 5 características de las infancias actuales.

<p>3- Identifique entre 3 y 5 problemáticas actuales que atraviesa la formación de Profesores de Educación Inicial</p>		<p>AGREGARÍA LO MARCADO EN AZUL (yo especificaría problemáticas de las propuestas de formación o una redacción que no diera lugar a que digan falta de presupuesto, por ejemplo) (arriba en la presentación dijiste profes y licenciados)</p> <p>Identifique entre 3 y 5 problemáticas actuales que a su criterio atraviesa la formación de Profesores y Licenciados ??? de Educación Inicial.</p>		<p>Identifique entre 3 y 5 problemáticas actuales que, a su criterios decir, desde la formación docente aún debemos continuar trabajando en concepciones de infancias desde una perspectiva crítica, decolonial y latinoamericana con nuestras estudiantes durante todo su proceso formativo,, atraviesa las propuestas de formación de Profesores y Licenciados de Educación Inicial.</p>
<p>4- Identifique entre 3 y 5 problemáticas actuales que atraviesa la formación de investigadores en Educación Inicial</p>		<p>(¿será apropiado? quizás sitúa más en el eje)</p> <p>AGREGARIA LO MARCADO EN AZUL Identifique entre 3 y 5 problemáticas actuales que a su criterio que atraviesa la formación de investigadores en Educación Inicial.</p>		<p>Identifique entre 3 y 5 problemáticas actuales que, a su criterio, atraviesa las propuestas de formación de investigadores en Educación Inicial.</p>
<p>5- Identifique posibles soluciones a las</p>		<p>MODIFICARÍA LA PALABRA “IDENTIFIQUE” POR</p>	<p>¿Soluciones en la formación o en la práctica??... lo aclararía...</p>	<p>Identifique posibles estrategias o acciones que</p>

problemáticas mencionadas		“proponga o sugiera estrategias que contribuyan”	Trabajo colectivo sobre ejes problemáticos que atraviesen toda la formación de los educadores iniciales Revisión de las perspectivas epistemológicas y ontológicas que sustentan las teorías de formación. Mayor énfasis en la investigación educativa.	contribuyan a abordar dichas problemáticas.
6- Mencione entre 3 y 5 pilares esenciales de la formación de investigadores en Educación Inicial		No me queda claro yo preguntaría directamente por los fundamentos epistemológicos	Pregunta 6 y 7 Las integraría. me parece que ya preguntaste sobre la formación aquí habría que centrar en investigación.	Mencione entre 3 y 5 pilares esenciales de la formación de investigadores en Educación Inicial.
7- ¿Qué recomendaciones sugeriría para la formación de investigadores en Educación Inicial respecto a su Finalidad?	Aconsejo: reemplazar la palabra sugeriría por sugiere.	MODIFICARIA que finalidad cree tendría que tener la (más directo)	Pregunta 6 y 7 Las integraría. me parece que ya preguntaste sobre la formación aquí habría que centrar en investigación	Se acuerda sacar incluso antes de haber enviado a los validadores.
8- ¿Qué recomendaciones sugeriría para la formación de investigadores en Educación Inicial respecto a la Producción de conocimientos?	Aconsejo: reemplazar la palabra sugeriría por sugiere.	No me queda clara no la comprendo bien		Se acuerda sacar incluso antes de haber enviado a los validadores.

<p>9- ¿Qué recomendaciones sugeriría para la formación de investigadores en Educación Inicial respecto a la Metodología?</p>	<p>Aconsejo: reemplazar la palabra sugeriría por sugiere.</p>			<p>Se acuerda sacar incluso antes de haber enviado a los validadores.</p>
<p>Otras sugerencias del cuestionario</p>		<p>AGREGARIA Gracias por su colaboración, las respuestas serán analizadas en base a ello durante las próximas semanas le haremos llegar el cuestionario número 2. hasta pronto-</p>	<p>Haría más preguntas relacionadas a las prácticas investigativas, que es el corazón de tu objeto, puedes preguntar cómo imaginan a las prácticas de investigación en la educación inicial Potencialidades y obstaculizadores ¿Integración de experiencias...?? Metodologías, enfoques, vivencias...</p>	<p>Muchas gracias por su colaboración. Las respuestas serán analizadas y, en base a ello, durante las próximas semanas le haremos llegar el cuestionario de la 2° ronda del Delphi.</p>

7.3. 1º cuestionario definitivo (1º ronda Delphi)

1º Cuestionario Delphi	
	*Obligatorio
Correo *	<hr/>
Mencione entre 3 y 5 características de las transformaciones socioeducativas actuales que requieren ser consideradas desde el espacio de la formación de Profesores y Licenciados en Educación Inicial. *	<hr/> <hr/>
Mencione entre 3 y 5 características de las infancias actuales. *	<hr/> <hr/>
Identifique entre 3 y 5 problemáticas actuales que, a su criterio, atraviesan las propuestas de formación de Profesores y Licenciados de Educación Inicial. *	<hr/> <hr/>
Identifique entre 3 y 5 problemáticas actuales que, a su criterio, atraviesan las propuestas de formación de investigadores en Educación Inicial. *	<hr/> <hr/>
Mencione entre 3 y 5 pilares esenciales de la formación de investigadores en Educación Inicial. *	<hr/> <hr/>
¡Muchas gracias por su colaboración! Las respuestas serán analizadas y, en base a ello, durante las próximas semanas le haremos llegar el último cuestionario, la 2º ronda del Delphi.	
Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.	
Google Formularios	

7.4. Síntesis 1º cuestionario Delphi del grupo PE

	Expertx 1	Expertx 2	Expertx 3	Expertx 4	Expertx 5	Expertx 6	Expertx 7	Expertx 8	Expertx 9	Expertx 10	1º reducción /síntesis
Mencione entre 3 y 5 características de las transformaciones socioeducativas actuales que requieren ser consideradas desde el espacio de la formación de Profesores y Licenciados en Educación Inicial.	1- La formación sociohistórica o política de la educación. 2- La formación en investigación educativa. 3- La formación en la atención de la diversidad. 4- La formación en las tecnología educativa	1- sociedad del conocimiento. 2- nuevas infancias . 3- entornos personales de aprendizaje	Transformaciones neoliberal es de los sistemas educativos en el período de gestión reciente de la derecha: <u>desestructuración de políticas educativas de inclusión,</u> vaciamiento de contenidos en función de las competencias, nuevos actores orientados a la mercantilización de la educación, la formación docente	1- Nuevos modos de producción del conocimiento. 2- Las dinámicas de las tecnologías digitales y las identidades. 3-Las condiciones de existencia de las infancias latinoamericanas.	1) los procesos de desigualdad socio-económica-cultural; 2) las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y sus incorporaciones diversas (y también desiguales) a las cotidianidades; 3) las cuestiones y debates de género y las transformaciones vinculadas con las vidas, las decisiones, el trabajo, los roles, etc. de las	1- Era Digital: Fin de la era industrial con su consecuente cambio de sentido en la educación. (recordar el nacimiento del sistema educativo como tal) 2- Crisis civilizatoria , puesta de manifiesto entre otras cosas por la pandemia actual y necesidad de reconsiderar forma de organización social y consecuente	1- la resignificación del lugar de autoridad pedagógica, la apuesta a generar prácticas educativas más horizontales, donde el lugar mediador del educador es central, pero alejado de prácticas autoritarias y restrictivas en la enseñanza. Este aspecto íntimamente relacionado con las posiciones de	1- Educación emocional. 2- Educación sexual integral. 3- Sujetos de la educación inicial. 5- Múltiples lenguajes.	1. Los nuevos campos profesionales dentro de los ámbitos educativos formales y más allá de los mismos; 2. Temáticas emergentes: discapacidad, género, ESI, etc.; la investigación educativa en el nivel inicial.	1 derechos humanos 2. derechos de la infancia 3. educación sexual	EDUCACION ARG.: Form. socio-historico político Atender a las desigualdades Enseñanza de la ESI como contenido transversal en la formación Formación epistémica en prof y lic de ed. inicial: diversidad epistémica, comunidades epistémicas, TECNOLOGIA EDUCATIVA: -Necesidad de formación para trabajar con nativos digitales -Actualización en las estrategias virtuales -Necesidad de articular lo curricular con lo tecnológico

			orientada a los créditos y la evaluación eficientista , el presupuesto educativo y su naturaleza política puesta en cuestión. El desafío actual de formar docentes críticos ante los escenarios que se han generado en el período mencionado.		mujeres; 4) vinculado con lo anterior, las propuestas de educación sexual integral	formación en valores. 3- Crisis del sistema capitalista puesta en evidencia ante la crisis sanitaria actual y consecuen te impacto en formación docente, "moral neoliberal que sostiene la escuela, etc." 4- Reivindicación de la diversidad socio cultural en el marco de las teorías decoloniales. 5. Crisis de la modernidad en general y	participación de las infancias, propias de los derechos a los que van accediendo o las nuevas generaciones de niños. 2- la necesidad de generar procesos de aprendizajes grupales y colectivos , apuesta al diálogo de saberes y a la creación con otros, cambia el lugar bidireccional del docente. 3-			
--	--	--	---	--	--	--	---	--	--	--

						<p>consecuente cambio socio educativo.</p>	<p>relacionada con la estimulación que tienen los niños en otras inteligencias, no sólo las hegemónicamente reconocidas como la lingüística y la racional, se integran al aula otros lenguajes, modos comunicacionales, formas de estar y de desarrollo. La integración de las tecnologías como herramientas complementarias. La</p>				
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

							urgencia de integrar a lo educativo aspectos que se relacionan con la vulneración de derechos de las infancias, como la ESI como eje transversal y cotidiano.				
Mencione entre 3 y 5 características de las infancias actuales.	1- la motivación a aprender. 2- el uso de las herramientas tecnológicas. 3- la intuición	Nativos digitales	Las infancias desde la perspectiva de sus derechos vulnerados. Las infancias cuestionadas por el paradigma neurobiológico del déficit. Las infancias reconcept	- Pobreza - Interacción anómica con la cultura digital - Desigualdad profunda en condiciones materiales y	1) la pluralidad de las infancias, por momentos, concebida como diversidad valiosa de ser considerada y enriquecida y, por momentos, concebida	1. Infancias en plural remite a niños situados que contrasta con la fuerza de la mirada tradicional universal que estereotipa la	1- Heterogéneas. 2- Más participativas. 3- Sobreestimuladas. 4- Más libres/plurales. 5- Se amplían los horizontes de comprensi	1- Desigualdad. 2- Mercantilización. 3- Tecnologización. 4- Patologización.	1. mayor autonomía respecto del adulto; 2. hay una infancia más vulnerada que viven en situación de calle o en la pobreza; aparecen nuevas subjetivida	1. la virtualidad 2. cuidado de la salud y sobre todo higiene 3. resguardo ante el acoso y violación	INFANCIAS Sujetos de derechos humanos vulneración de los derechos de la infancia Plurales, heterogéneas, diversas con identidad y participación Autonomía. Necesidad de educación.

			<p>ualizadas desde las perspectivas de género. Las infancias frente a las nuevas TIC en los nuevos contextos de aislamiento</p>	<p>experiencias culturales</p>	<p>en términos de desigualdades de diverso tipo; 2) las vinculaciones de esas infancias con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, vinculaciones que también son diversas, dispares o desiguales, según en qué contextos vivan y crezcan esos infantes; 3) la necesidad, no satisfecha para todos, de ser parte,</p>	<p>educación en función de un niño ideal. La noción de infancias actuales requiere considerar a los niños y niñas situados/as en contextos socio culturales, económicos, familiares, etc. específicos. 2. Sujetos de derechos. 3- Infancia como autonomía, contra la disciplina modeladora, con potencial de desarrollo personal y social. (emancipación) 4- Infancias</p>	<p>ón del mundo.</p>		<p>des infantiles más allá de la imagen de infancia moderna.</p>	<p>Educación en salud física y emocional.</p>
--	--	--	---	--------------------------------	---	--	----------------------	--	--	---

					desde pequeños, de una educación sexual integral en igualdad de condiciones.	que crecen al margen de concepción judeo cristiana occidental de familia. (nuevas concepciones de familia) 5- Destinatarios de políticas de mercado del sistema capitalista (capitalismo infantil) que las visualiza como motores de consumo.					
Identifique entre 3 y 5 problemáticas actuales que, a su criterio, atraviesan las	La coherencia entre lo que se propone entre los objetivos de formación, lo que se establece	- desactualización de perfil y contenidos - ausencia de	Asumir la formación en su pleno carácter político, orientándola a lograr perfiles de	Materias cuatrimestrales. Importancia de la acreditación sobre el proceso	1) Las tensiones entre el dedicarse a enseñar a otros y dedicarse a producir conocimiento	1. Formación que modela a los profesores y licenciados para	1- Pensada con formatos y para prácticas, homogéneas y homogéni	1- Articulación teoría-práctica. 2- Perfil del egresado. 3-	1. la organización curricular que provoca mucha sobrecarga de	1. Educación en tiempos de la virtualidad. 2. Educación sobre los derechos	

Desafíos futuros de la formación en investigación para las carreras de Prof. y Lic. en Ed. Inicial de la FCH UNSL

<p>propuestas de formación de Profesores y Licenciados de Educación Inicial.</p>	<p>como lineamientos de la carrera y lo que efectivamente se lleva a cabo. La articulación entre la carrera con el nivel educativo anterior. La vinculación con distintos contextos educativos y sujetos del aprendizaje.</p>	<p>problemáticas actuales reales en las aulas - falta de trabajo con el abandono o rezago de estudiantes a lo largo de la carrera.</p>	<p>intelectuales críticos.</p>	<p>formativo . Fragmentación de las propuestas de enseñanza.</p>	<p>to científico; 2) Las tensiones entre lo que suele llamarse "la especificidad del nivel inicial" y los aportes de saberes disciplinares generales (noto que muchos de quienes alientan esa "especificidad" desvaloran lo que las disciplinas generalistas pueden aportar, y viceversa.</p>	<p>trabajar conforme una noción de escuela y educación instituida sin visualizar nuevos sentidos y posibilidades de educación. 2- Formación de disciplina y escolarizada. 3- Imposibilidad de diferenciar el lugar del profesor en relación al licenciado y viceversa. (diferenciación forzada de perfiles, y ensamble de carreras)</p>	<p>zantes. Orientadas a infancias de clase media y/o alta. 2- No vinculada a otras áreas de desarrollo del bienestar en las infancias como la salud, el esparcimiento, las relaciones sociales. 3- Predominancia de formato tradicional que no propicia el intercambio de saberes y experiencias. 4- Falta de trabajo sobre temas centrales en la</p>	<p>Formatos y espacios curriculares.</p>	<p>actividades y obstaculiza el cursado de estudiantes con perfiles variados (trabajadores/as, por ejemplo); 2. un perfil profesional orientado predominantemente a la sala de jardín de infantes; 3. una propuesta de formación concurrente con ese perfil predominante.</p>	<p>humanos de la infancia 3. Educación sobre la sexualidad y prevención de la violación y acoso</p>	
---	--	--	--------------------------------	--	--	---	---	--	---	--	--

							educación contempo ránea: educación sexual, géneros, violencias , participaci ón infantil, educación emocional , entre otras. 5- Falta de formación en investigac ión de las prácticas, para construir conocimie nto como herramien ta de transform ación social.				
--	--	--	--	--	--	--	---	--	--	--	--

<p>Identifique entre 3 y 5 problemáticas actuales que, a su criterio, atraviesan las propuestas de formación de investigadores en Educación Inicial.</p>	<p>1- Presupuestos. 2- Formación de investigadores. 3- Comunicación y socialización de los resultados</p>	<p>1- dificultad para pensar modos de investigación que trasciendan las propuestas clásicas. 2- falta de ideas innovadoras respecto de temas de investigación, en general año tras año los temas y disciplinas involucradas son las mismas. 3- falta de formación metodológica en</p>	<p>Capacitar a Profesores y Licenciados para trabajar en la consolidación del campo de la Investigación en Educación Inicial. Sistematizar el conocimiento disponible y fortalecer los grupos de investigación en las universidades públicas y las instituciones superiores no universitarias del sistema público.</p>	<p>No conozco los planes de Educación inicial pero en general en la licenciatura en educación suele producirse: Fragmentación de la formación teórica. Tratamiento del conocimiento separado del modo de producción. Lejanía con la experiencia de investigar.</p>	<p>1) Aunque viene de larga data, una de las problemáticas actuales de la formación de investigadores en Ed. Inicial, es la dificultad para que quienes se están formando se reconozcan en el campo de producción de conocimiento científico, que valoren el hacer en términos de hacer investigación (en términos de producir conocimiento científico.); 2) relacionado con lo anterior, quienes se</p>	<p>1- Prácticas guiadas por un interés productivista que se traduce en una tecnificación de la formación de investigadores (modelo instrumental y apolítico). 2- pérdida de gradualidad en la formación de licenciados, sobrecarga del último año. 3- «Declaraciones pluralistas, orientacionistas», «Proyecciones</p>	<p>1- Trabajo colectivo sobre ejes problemáticos que atraviesen toda la formación de los educadores iniciales. 2- Revisión de las perspectivas epistemológicas y ontológicas que sustentan las teorías de formación. 3- Mayor énfasis en la investigación educativa</p>	<p>1- Campo profesional de desempeño. 2- Perfil del egresado. 3- Plan de Estudio.</p>	<p>1. la centralidad temática que tienen los estudios dentro de la sala de jardín de infantes; 2. poca diversificación temática hacia otros ámbitos, contextos, grupos o sectores, etc. 3. una inscripción endeble dentro del campo de la investigación educativa.</p>	<p>1. Educación en tiempos de la virtualidad. 2. Educación sobre los derechos humanos de la infancia 3. Educación sobre la sexualidad y prevención de la violación y acoso</p>	<p>IE específica: Necesidad de form más allá de las metod. clásicas o de herramientas metodológicas construcción de banco de temas o repositorios Necesidad de integración en equipos de investig. Comunicación de la ciencia Presupuesto Déficit en la formación de directores. Propuestas de problem. de la realidad socioeducativa reales y abiertas a Necesidad de diversidad temática Interés en la producción y valoración de conocimiento científico local. Taller de formación</p>
---	---	---	--	--	--	--	---	---	--	--	--

		los directores de tesis	Construir perfiles de investigador/a que combinen las capacidades para la producción de conocimiento científico con el trabajo pedagógico de base y las perspectivas co-productivas.		están formando en la investigación, en Ed. Inicial más todavía que en las carreras de Ed. que no se especifican por niveles del sist. educativo, están urgidos y atravesados por la intervención en situaciones que sí son y les resultan verdaderamente problemáticas, tanto que procuran resolverlas de manera ágil, pero con lo que ya saben, lo que	contextualizadas, propuestas fragmentadas»					
--	--	-------------------------	--	--	---	--	--	--	--	--	--

					<p>impide o hace más difícil que vislumbren la necesidad y lo valioso de producir científ. nuevo conocimiento; 3) una problemática que también me ocupa desde hace mucho tiempo y atraviesa las propuestas de form. de Prof. de Ed. Inicial, es la de la interdisciplinariedad. En la form. de doc., en las áreas que miremos, aparecen tensiones entre las didácticas específicas del nivel</p>						
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

					superior, las didácticas específicas del nivel inicial, las de las disciplinas y las disciplinas en sí (sea que miremos disciplinas científicas o disciplinas o lenguajes artísticos, la forma. doc. se tensiona entre enseñar a quienes se encuentran en proceso de form., contenidos de la disciplina o enseñarles a enseñar esos contenidos a niños pequeños;						
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Desafíos futuros de la formación en investigación para las carreras de Prof. y Lic. en Ed. Inicial de la FCH UNSL

					las tensiones aparecen. No sé cuánto atraviesa las propuestas de form. de investigadores en Ed. Inicial en otras Univ., pero en la univ. en que me desempeño como Prof., los puntos 2 y 3 (en vinculación uno con otro, además) son de las cuestiones que más fuertement e aparecen y me ocupan en el desarrollo de los talleres de investigación.						
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

<p>Identifique posibles estrategias o acciones que contribuyan a abordar dichas problemáticas.</p>	<p>1- Políticas de investigación que abran la participación y sean convocante presupuestariamente. 2- Estrategias de formación: capacitaciones en temáticas diversas (teorías, estrategias de investigación, talleres de investigación). 3- Construcción de Bancos de temas, de directores/as. 4- Becas de investigación para tesistas e investigadores noveles</p>	<p>1- formación. 2- talleres focalizados en temáticas de interés actual en el nivel con investigadores que aborden estas temáticas. 3- apertura a nuevas temáticas</p>	<p>Interrelación sistemática de las instituciones superiores universitarias y no universitarias en la formación de docentes. Interrelación con las instituciones del Nivel Inicial, que deben ser las interlocutoras en la producción de conocimiento.</p>	<p>Integración de la formación teórica metodológica. Creación de ámbitos formativos de mayor duración. Valoración de la producción de conocimiento científico local.</p>	<p>Crear repositorios (más nutridos que los existentes) de trabajos científicos específicamente a producir conocimiento en Educación inicial. No digo que no haya repositorios, pero, noto que, en muchas oportunidades, los trabajos producidos específicamente en relación con la Educación inicial quedan diseminados entre otras producciones</p>	<p>1- Cuestionarlo que significa la investigación y el método y profundizar esta perspectiva en el espacio de la formación de educadores de nivel inicial y las diversas concepciones de esta. 2- Desarrollar un lenguaje nuevo para evidenciar los complejos procesos del sistema-mundo capitalista/patriarcal moderno/c</p>	<p>Que la investigación no es incluye o involucra sólo aspectos metodológicos, implica integrar formas epistemológicas y ontológicas con las que se comprende y aborda la realidad. Asimismo, la formación en herramientas metodológicas es fundamental, entendidas desde una perspectiva</p>	<p>1- Redefinición de los diseños, planes y programas. 2- Adecuación de los perfiles profesionales. 3- Ajuste de la carga horaria de los campos de la formación. 4- Diseño de formatos curriculares flexibles.</p>	<p>1. fortalecimiento en los trayectos formativos de especialistas en el nivel; 2. creación de redes y revistas de divulgación científica; 3. inclusión como línea prioritaria dentro de la agenda de los organismos, institutos o instituciones de CyT.</p>	<p>Establecer reuniones o foros entre docentes y familia para informar, prevenir, detectar y proceder ante la presencia de violación de algunos de los puntos mencionados anteriormente.</p>	
---	---	--	--	--	---	---	---	--	--	--	--

				<p>es y se vuelve un poco difícil encontrarlos. Difundirlos como repositorios, proponer sus lecturas, el análisis profundo de esos trabajos, de lo que aportan tanto para la acción como para la realización de nuevas investigaciones.</p> <p>Insistir en la articulación con producciones científicas de corte más general. Es decir, valorar, desde nuestro</p>	<p>olonial y sus implicancias en la infancia y formación de docentes de nivel inicial, implica pensar fuera de los paradigmas, enfoques, disciplinas y campos de conocimiento oficiales y dialogar con formas no occidentales de conocimiento y producción de conocimiento. 3- La investigación y la metodología requieren</p>	<p>compleja y flexible. Pensar las condiciones de producción de conocimiento (subjetivas, intersubjetivas, institucionales, socio-culturales).</p>				
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

				<p>propio hacer como formadores de profesorxs e investigadorxs en Educación inicial, esos conocimientos y alentar a nuevas producciones científicas a partir de la formulación de nuevas preguntas.</p>	<p>aclarar el sentido del conocimiento que se busca y las opciones epistemológicas desde las que se sustenta, para recién llegar a las opciones metodológicas que devienen de ello. 4- Considerar la práctica investigativa como un saber/hacer que se configura al interior de comunidades, diseñadas desde comunidades epistémicas y se puede</p>					
--	--	--	--	---	---	--	--	--	--	--

						transformar al interior de comunidades de práctica. 5- Propiciar prácticas de construcción de conocimiento que no solo refieren al aprendizaje "in situ", "aprendizaje en acción" " que en ámbito de la investigación representa un lugar común considerar que a investigar se aprende investigando, sino además prácticas que se construyen					
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

						en la "situaciona lidad" como perspectiv a teórica que fundament a el aprendizaj e en la naturaleza situada, compleja y original de las situacione s de conocimie nto y los aprendizaj es, así como en la condición histórica y cultural de éstos.					
Mencione entre 3 y 5 pilares esenciales de la formación de investigadores en	1-. Formación. 2- Presupuest o. 3- participació n en proyectos de investigació	- prácticas de escritura académica. - insistencia en interroga rse	No entiendo a qué refiere esta pregunta. No sé qué contenido tiene la expresión "pilares	1- Sólida formació n teórica. 2- Experien cia Metodoló gica. 3- Integraci ón a	1) nuevos enfoques metodológi cos, que se sitúen en nuestras realidades locales; 2) las nuevas epistemolo	1- Formar formadore s de investigadore s en educ. en los ejes de pensamien tos vertidos en	Formació n básica en investigaci ón y múltiples experienci as, se aprende desde el	1- Formaci ón. 2- Práctica. 3- Innovaci ón.	1. la inclusión de la formación en investigaci ón dentro de las carreras; 2. la	La ética. El estudio tanto de lo referido a la metodologí a de la investigaci ón como de los	

Desafíos futuros de la formación en investigación para las carreras de Prof. y Lic. en Ed. Inicial de la FCH UNSL

<p>Educación Inicial.</p>	<p>n con investigador es formados</p>	<p>sobre la realidad. - teoría aplicada a casos, problemas, preguntas concretas.</p>	<p>esenciales".</p>	<p>equipos de investigación.</p>	<p>gías (por ejemplo, las epistemologías del Sur); 3) el reconocimiento y descripción de situaciones problemáticas, que requieran la producción de conocimiento científico nuevo.</p>	<p>la preg. anterior. 2- Problematicar la realidad socio educativa a la luz de las diversas perspectivas teóricas que sustentan la investigación y la formación en el NI. 3- Conformar comunidades de practica en torno a situaciones de conocimientos comunes. Conformar comunidades de practica articuladas</p>	<p>hacer y en la reflexión de ese hacer, " la praxis". Crear condiciones de posibilidad para investigar y ligar esta práctica a prácticas cotidianas. Investigar con otros, nunca en soledad. Integrar a procesos de transformación educativa s.</p>		<p>articulación con grupos de investigación que forman a nuevos recursos humanos en temáticas relacionadas con el nivel; 3. la acreditación de las carreras de licenciatura por medio de una tesis de investigación.</p>	<p>temas que importan de la infancia. La comunicación tanto a las instituciones como a la comunidad de los resultados obtenidos.</p>	
----------------------------------	---------------------------------------	--	---------------------	----------------------------------	---	---	--	--	--	--	--

						luz de la diversidad epistémica							
--	--	--	--	--	--	---------------------------------	--	--	--	--	--	--	--

7.5. Síntesis 1º cuestionario Delphi del grupo MA

	Experto 1	Experto 2	Experto 3	Experto 4	Experto 5	Experto 6	Experto 7	Experto 8	Experto 9	Experto 10	Experto 11	Experto 12	Experto 13	1º reducción /síntesis
Mencione entre 3 y 5 características de las transformaciones socioeducativas actuales que requieren ser consideradas desde el espacio	- CONCEPTO DE SUJETO - CONCEPTO DE CURRÍCULO - REVISIÓN DE LOS DCP - REVISIÓN DE LAS ASIGNATURAS EN LOS PROGRAMAS DE	Las conceptualizaciones que a mi ver deberían ser consideradas desde el espacio de la formación son: - Ley de Educación Sexual. Si bien es una conceptualización que se	FORMACIÓN EN PEDAGOGÍA CRÍTICA, REVISIÓN CRÍTICA DE LAS PROPIAS PRÁCTICAS, PROFESIONALIDAD EN EL DESEMPEÑO, HUMANIZACIÓN	Interpretación de los contextos en diferentes dimensiones y escalas. Análisis de los saberes de los niños desde categorías educativas, psicológicas,	Marcos políticos y pedag. Nuevas identidades. Infancias y desigualdades	Trabajo cotidiano y prácticas educativas que atiendan la multiculturalidad, curricula flexible y adecuada a los contextos. Importancia de educar y cuidar desde la cuna los	- paradigma de posicionamiento para el dictado de clases - organización de situaciones de aprendizaje apropiadas para los sujetos y contextos - estrategias	1. Enseñanza con medios virtuales de comunicación. 2. Mediatización del encuentro educativo. 3. Los nuevos escenarios y las infancias actuales	Creo que, a la luz de las nuevas miradas del docente como productor/ra de conocimiento pedagógico, es necesario revisar y discutir el vínculo teoría y práctica	* Las ofertas educativas infantiles por fuera del ámbito formal como espacios de inserción laboral. *Los aspectos afectivos emocionales y vinculables / vínculos)	- Formación integral de conocimientos/saberes/disciplinas/culturales/socio-educativas y herramientas metodológicas y dispositivos de formación para el campo dinámico	La identidad desde perspectivas de género. La problemática ambiental. El lugar del niño como consumidor.	- Los sujetos a educar - los avances de los estudios vinculados al campo educativo (historia, didáctica, psicología, antropología, etc., etc.) - las políticas educativas	EDUCACIÓN ARG.: Form. socio-político-histórico y cultural. Desigualdades Ausencia de políticas públicas Necesidad de form. ciudadana FORM. ACADEMICA

Desafíos futuros de la formación en investigación para las carreras de Prof. y Lic. en Ed. Inicial de la FCH UNSL

<p>de la formación de Profesores y Licenciados en Educación Inicial.</p>	<p>FORMACIÓN - ACTUALIZACIÓN DE LOS MARCOS TEÓRICOS</p>	<p>trabaja en la asignatura de Ciencias Naturales y su Didáctica desde lo pedagógico, considerando que, al ser una temática interdisciplinaria, debería ser abordada desde otros espacios curriculares para ver cómo preparar a los estudiantes en temas como por ejemplo identidad de género del niño, y como se forma,</p>	<p>Y COMPROMISO EDUCATIVO</p>	<p>sociales y culturales. Diferentes lenguajes verbales, corporales, artísticos, tecnológicos Políticas nacionales e internacionales de infancias y educación</p>		<p>derechos sociales infantiles, garantizar de igualdad de condiciones en el acceso a la educación desde la cuna</p>	<p>as pospandemias. - afianzar la utilización de las tecnologías. - reconocer y afrontar los deberes y dilemas éticos del Nivel.</p>		<p>más profundamente. Otro aspecto a considerar desde mi perspectiva es como estamos considerando la ciudadanía infantil (niñas y niños como sujetos de derecho con capacidad de agencia y transformación de su entorno) en nuestras propuestas educativas. En el contexto</p>	<p>en las prácticas pedagógicas co-educativas. * La desigualdad y vulnerabilidad social en la primera infancia.</p>	<p>de las prácticas profesionales actuales. -Apertura al trabajo multi e interdisciplinario, intervenciones situadas y compromiso ético y profesional ante contextos de fragmentación, desigualdad y exclusión socioeducativa y cultural. - Incorporar trabajos en territorio/prácticas en diferentes ámbitos</p>	<p>as -los contextos familiares y escolares</p>	<p>A GENERAL: Revisión de programas (asignaturas y actualización de contenidos) Desarticulación entre asignat. Prácticas Prof. secuenciadas y solitarias de tutoría Criterios comunes entre formación y prácticas en las instituciones Profesionalidad en el desempeño Form. pedagógica jurídica</p>
--	--	--	-------------------------------	--	--	---	---	--	--	--	--	---	--

		ya que hoy en día las estudiantes pueden recibir en las salas a niños transgénero y de género diverso o aquellos que no se sienten de ningún género. Por lo que creo es muy importante, para saber cómo abordar su trabajo y especialmente como contener y ayudar a los niños					actual creo que nos está desafiando a pensar múltiples alternativas para la educación inicial así como el vínculo con las familias que han mediado, en este contexto de pandemia, entre las propuestas del jardín y los y las niñas.	de educación. (espacios escolarizados y no escolarizados) - Articulación con otros niveles del sistema educativo. - Problemáticas socio-históricas y políticas dirigidas a la educación de las infancias y formación de la ciudadanía.	Form. En pedagogía crítica Presupuesto Formac. En la lectura y escritura académica TECNOLOGIA EDUCATIVA: Necesidad de formación para trabajar con nativos digitales Desactualización en las estrategias virtuales Necesidad de articular lo curricular con lo tecnológico
--	--	---	--	--	--	--	--	--	---

	<p>para que se sientan libres. - Concepto de familia: este es otro tema que se aborda en la formación, pero desde los diferentes tipos de familias. Aunque no sé si se trabaja al interior de este tema, el hecho que como futuras docentes tendrán que manejar las situaciones de</p>												
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

	<p>violencia familiar, muy común hoy en día. ¿Cómo tendrían que abordar estas problemáticas? ¿Qué deben realizar frente a casos de violencia familiar? ...Y se podría decir también el tema de la violencia de género dentro de las familias. Eso tampoco creo se trabaje en la</p>												
--	---	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

	formación. ¿cómo hacer desde su lugar de futuras docentes para que enseñen a los alumnos desde pequeños a generar conciencia para prevenir la violencia de género o de cualquier tipo? - Dentro del tema de violencia considero que las estudiantes deberían tener herramientas para saber que												
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

realizar frente a un caso de violencia o abuso.
 -
Derechos del niño:
 Considero que la formación docente en Educación Inicial debería estar atravesada por una mirada pedagógica y jurídica de los derechos del niño, ya que como profesionales que atendemos a niños y

		niñas pequeños, debemos garantizar sus derechos, siendo uno de ellos el garantizarles una educación de calidad.												
Mencione entre 3 y 5 características de las infancias actuales.	- SUJETOS DE ACCIÓN - SUJETOS DE DERECHOS A RECIBIR EDUCACIÓN. - HETEROGENEIDAD. - NUEVOS CONTEXTOS. - NUEVAS NECESIDADES	-Las infancias actuales son diversas, son portadoras de derechos que en ocasiones no se cumplen y algo muy triste es que muchas veces son invisibilizadas. - Otra cuestión	DIVERSIDAD, POBREZA, INVISIBILIDAD, CIUDADANOS BAJA INTENSIDAD,	Diversas social y culturalmente (en acceso a oportunidades sociales, a saberes culturales, a accesos tecnológicos) Diversas en edades según puedan vivir como niños (desde el	Diversas. Plenas de una marca cultural. Sujetas/os de derechos	Diversidad de contextos, desigualdad de acceso a los derechos sociales de las infancias, invisibilización de su vulnerabilidad	- Heterogeneidad - sujetos de derechos a recibir educación desde su nacimiento. - sujetos de acción no de reacción - trabajar desde lo concreto	Territorios vitales desiguales Atención y cuidados parentales muchas veces desajustados a las necesidades de las niñas y niños, lo que imprime en sus subjetividades	Lo que veo es una gran fragmentación entre las distintas clases sociales que marca accesos muy diversos a bienes materiales y simbólicos. Otro aspecto que me preocupa es que sean	* Diversidad. * Desigualdad. * Derechos.	Infancias plurales. Infancias en situaciones de vulnerabilidad. Infancia/s como construcción social y cultural	Infancias en contextos latinoamericanos. Infancias atravesadas por la pobreza, las violencias, etc. Infancias objeto de consumo.	- diferencias sociales, económicas, culturales entre ellas - diversidad de posibilidades de acceso a sus derechos - diversidad de oportunidades de acceso a la alfabetización	INFANCIAS Sujetos de derechos humanos / vulneración de los derechos de la infancia Plurales, Heterogéneas, diversas Objeto de consumo Desigualdades Con identidad Participación Autonomía.

	<p>INTERESES.</p>	<p>que tienen las nuevas infancias es la presión de los medios de comunicación, los cuales induce a niños y niñas a entender que lo importante es tener bienes, ropas, para ser alguien, tener una apariencia determinada. - Infancias que te llevan a pensar en niños</p>		<p>cuidado y lo lúdico) o forzados a la adultez (por la necesidad de trabajar para sobrevivir o por ser víctimas de la explotación) Diversas por su situación histórico geográficas.</p>					<p>objeto del mercado. Consumos a los que ellos vinculan presionando por hacerlos o por la falta de acceso a los mismos. Sus vínculos y relaciones con pares y el acceso a la tecnología por una gran parte de la población infantil y como esta media en sus vínculos,</p>			<p>acción - diversidad de acceso a los procesos educativos</p>	<p>Necesidad de educación. (derechos) Educación en salud física y emocional.</p>
--	-------------------	--	--	---	--	--	--	--	---	--	--	--	---

		<p>y niñas nativos digitales, ya que han nacido en una era digital, lo que hace que tengan un modo diferente de pensar y procesar la información que reciben, como así también las subjetividades que van construyendo. Esto nos convoca a pensarnos como docentes que recibirán niños pequeño</p>							<p>el acceso a determinados contenidos y al entretenimiento.</p>					
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

		s, los cuales no son los que muchas veces se estudian, por lo que hay que romper con los estereotipos de niños que muchas veces se tiene.												
Identifique entre 3 y 5 problemáticas actuales que, a su criterio, atraviesan las propuestas de formación de Profesores y	- FALTA DE ARTICULACIÓN ENTRE LAS ASIGNATURAS PRÁCTICAS PROF. SECUENCIADAS DESDE EL INICIO DE FORMA	Se observa falta de comunicación entre Profesores para aunar criterios. Esto muchas veces hace que se superpongan contenidos	DISOCIACIÓN ENTRE LA FORMACIÓN Y LA PRÁCTICA COTIDIANA, DESCONOCIMIENTO DE LOS CONTEXTOS DIVERSOS	La formación cultural general y su vinculación con la formación docente. Los procesos de lectura y escritura académica. La formación	Identificación y caracterización de distintos contextos. Naturalización de modelos de infancias y familias. Modelos de identificación	Poco relacionadas con los contextos. Poco adecuadas a las actuales dinámicas sociales. Sin enfoque de formación crítica y	desactualización de programas de estudio - falta unificar definiciones desde que es la didáctica - - - paradigmas de partida - falta de	Escaso contacto con la realidad no sólo áulica, sino de los contextos sociales, culturales y políticos Bibliografía y materiales de	Una primera cuestión que me preocupa en la formación es cómo deconstruir la representación más tradicional de la maestra jardinera,	* Relaciones entre teoría y práctica. * Procesos reflexivos interpretativos de la realidad socio-educativa. * Articulación entre	- En el caso de nuestra carrera de Prof y Lic en Educación Inicial, de formación universitaria, estamos trabajando o en la reformulación de	Falta de formación política. Falta de formación ambiental. Perspectivas hegemónicas conservadoras acerca de la familia y	-falta de intercambio entre profesores de una misma carrera y entre carreras de diversas facultades - escasa discusión de aspectos	(puede relacionarse con la formación y/o en categorías infancias) DIVERSIDAD: Necesidad de formación en contextos diversos social y económico y cultural

Desafíos futuros de la formación en investigación para las carreras de Prof. y Lic. en Ed. Inicial de la FCH UNSL

Licenciados de Educación Inicial.	<p>CIÓN. - PROFESORES NO CONOCEDORES DE LOS CONTEXTOS NI DE LOS SUJETOS. - DESACTUALIZACIÓN EN LAS ESTRATEGIAS VIRTUALES</p>	<p>os. Falta de conocimiento de procedimientos a seguir a la hora de algún caso de violencia o abuso, como así también de la gran responsabilidad civil y penal al no denunciar alguna anomalía que observen en la vida de los niños y niñas. Con lo de la Pandemia, se observa que tanto docentes como</p>	<p>CULTURALES, POCA PROFUNDIZACIÓN DE LAS DIDACTICAS ESPECIALES</p>	<p>n integral de profesoras/es que puedan adecuar sus formas de comunicación y vinculación con niños y con adultos respetando sus particularidades</p>	<p>ción parentales</p>	<p>humanizador</p>	<p>incorporación a la investigación.</p>	<p>estudio desactualizados Profesores que NO conocen el campo de la educación infantil Profesores que NO acompañan trayectorias de sus estudiantes</p>	<p>que impacta fuertemente en los perfiles de las y los poquitos estudiantes varones que se interesan en la misma. Creo que eso además impacta fuertemente en la formación En otro orden de cuestiones me preocupa el acoso judicial que sufren las y los docentes del nivel y creo que eso requiere problema</p>	<p>las dos carreras.</p>	<p>nuestro plan de estudios, con una revisión de campos de formación acorde a la realidad, lineamientos curriculares nacionales y al perfil profesional propuesto. La relación teoría-práctica se desafía a mejorar.</p>	<p>la escolaridad.</p>	<p>epistemológicos en torno a lo que enseñamos - dificultades de articulación dentro de una carrera</p>	<p>De infancias que necesitan ser visibles</p>
-----------------------------------	---	---	--	--	------------------------	--------------------	--	--	---	--------------------------	--	------------------------	---	--

		estudiant es tienen grandes falicencias en cuestion es de tecnología, lo cual es un problema que atraviesa la Formación. Pocos recursos por parte de las estudiant es a la hora de hacer prácticas , que hace pensar que hay que trabajar no solo en lo pedagógico co didáctico , sino también							tizarse en el ámbito educativ o. Más lugar para la educación ciudadana y los nuevos desafíos sociales					
--	--	--	--	--	--	--	--	--	---	--	--	--	--	--

Identifique entre 3 y 5 problemáticas actuales que, a su criterio, atraviesan las propuestas de formación de investigadores en Educación Inicial	- FALTA DE MOTIVACIÓN Y RECONOCIMIENTO - FALTA DE PRESUPUESTOS - NO CONTAR CON TIEMPOS ESPECÍFICOS Y RECONOCIDOS DESDE LOS ESPACIOS ACADÉMICOS.	- Poca formación en investigación en general, o muy básica. Esto a mi ver conlleva a no saber cómo investigar. Incluso cuando se investiga es muy poco lo que se encuentra en relación al Nivel Inicial o al Jardín Maternal, lo que hace pensar que puede ser una falencia de la	DESINTERÉS EN LAS PROFESIONALES, DESFINANCIAMIENTO, IMPOSIBILIDAD REAL DE INTEGRAR EQUIPOS DE INVERSIÓN	Procesos reflexivos de lectura y escritura académica. Articulación y diferenciación de los procesos que involucran las prácticas educativas de las prácticas de investigación. Problemática de las experiencias de la práctica profesional docente. Formación en la interacción	Infancias y desigualdades. Educación y cuidado. Políticas públicas y derechos	Profesores desactualizados Pocas instituciones conformadas Criterios comunes de formación y práctica en las instituciones	- trabajo ad honorem - superposición de tareas - académicos - investigación. extensión. - falta ley que actualice la clasificación de los investigadores.	La agenda pedagógica y didáctica del nivel inicial El encuentro pedagógico como acto ético, político La cultura actual de las infancias Los espacios y los tiempos institucionales para la documentación pedagógica	Una gran problemática es la escasez de referentes que puedan dirigir proyectos de investigación y la fortaleza de una comunidad científica que traccione. Cuesta mucho alcanzar postgrados dada la duración que suelen tener las tesis vinculadas al campo educativo.	* Reconocimiento de la diversidad de posibles temáticas para investigar y el sentido que tienen estos procesos . * Articulación entre la teoría y la práctica en pos de la formación de investigadores. * Identificación con el rol de investigador.	- Promover más asignaturas, talleres de tesis u otros espacios diseñados para el desarrollo de trabajos metodológicos y epistemológicos vinculados al proceso de investigación el transcurso de la carrera de Licenciatura. - Más directores y tutores de tesis que acompañen	Ausencia de formación metodológica cualitativa. Desconocimiento de perspectivas epistemológicas latinoamericanas y descoloniales. Escasa formación socio antropológica.	-la más importante, desde mi experiencia, es que nuestras estudiantes ingresan al mundo del trabajo en cuanto se reciben de profesoras y no avanzan en su formación de licenciadas excepto algunos casos	IE específica: Necesidad de formarse más allá de las metodologías clásicas o de herramientas metodológicas construcción de banco de temas o repositorios Necesidad de integración en equipos de investigación. Comunicación de la ciencia Presupuesto para investigar (becas, cursos, posgrados) Déficit en la formación
--	---	---	---	---	---	---	---	---	---	--	---	---	--	--

Desafíos futuros de la formación en investigación para las carreras de Prof. y Lic. en Ed. Inicial de la FCH UNSL

		<p>mayoría de los planes de estudio. - Poco conocimiento en investigación cuantitativa y cualitativa. - Poca formación en cómo escribir trabajos de investigación.</p>		<p>educación/ autoformación y tecnología desde una perspectiva crítica.</p>							<p>en el proceso de los tesisistas. - Generar espacios reales de inserción de los estudiantes avanzados en los grupos de investigación. - Enseñar y aprender el oficio de investigador.</p>		<p>de directores. Propuestas de problem. de la realidad socioeducativa reales y abiertas a Necesidad de diversidad temática Interés en la producción y valoración de conocimiento científico local. Taller de formación</p>
<p>Identifique posibles estrategias o acciones que contribuyan a abordar dichas problemáticas.</p>	<p>RECONOCIMIENTO DE TIEMPOS PARA INVERTIR DESDE LOS ÁMBITOS ACADÉMICOS - INCENTIVOS</p>	<p>-Trabajar más la comunicación entre docentes para ver la tarea que van desarrollando y que sirva para aunar</p>	<p>MODIFICACION DE LAS CONVOCATORIAS, CATEGORIZACION ANUAL DE LOS INVESTITORES,,</p>	<p>Acompañamiento tutorial intensivo de los formadores a los estudiantes en todos los procesos de la formación.</p>	<p>Indagación de posiciones teóricas alternativas. Ampliación en la consideración de los sujetos analizados</p>	<p>Capacitaciones de los profesores de institutos, actualización de conocimientos de utilización de</p>	<p>- mayor presupuesto - otorgar dentro de la profesión de horas destinadas a la investigación. - reconocimiento</p>	<p>La formación en investigación debe proveer de herramientas no sólo en lo que atañe al enfoque</p>	<p>Políticas públicas que financien y estimulen la investigación y la formación de recursos humanos, tanto en</p>	<p>* Trabajar de manera articulada. * Generar acciones en grupo colaborativos. * Favorecer los procesos</p>	<p>Trabajo colaborativo y en red con colegas de la Educación y otros campos disciplinares. Producción, discusión</p>	<p>Revisión de diseños curriculares de Formación Docente. Políticas públicas de Formación Docente</p>	<p>-poder ofrecerle becas para que avancen en su formación como investigadoras</p>

	<p>VO PRESUPUESTARIO PARA LOS INVERSIONES EN FORMACIÓN. - PRIORIZAR A LOS INVERSIONES PARA LOS INTERCAMBIOS PROFESIONALES.</p>	<p>criterios, a través de reuniones, charlas. - Sería bueno que las estudiantes estén en salas desde los primeros años, para hacer anclaje de los saberes aprendidos con la realidad misma. (niños concretos, propuestas concretas, toma de decisiones frente a la incertidumbre)</p>	<p>FINANCIAMIENTO CONSISTENTE CON LA CARRERA DE INVERSIONES</p>	<p>Intercambio en las producciones de experiencias entre pares, y entre estudiantes y graduados. Ruptura con las dinámicas rutinarias en las clases. Apertura de la formación a propuestas culturales variadas. Proyectos claros y desafiantes, presentados en</p>	<p>os Relaciones posibles entre formulación teórica y experiencia</p>	<p>estrategias de TIC</p>	<p>de los investigadores</p>	<p>del estudio, sino también a los aspectos administrativos de la misma. Eso es fundamental y por lo que sé, no se aborda</p>	<p>los institutos de formación docente, en las universidades y en las instituciones del nivel.</p>	<p>reflexivos de análisis-interpretación de la realidad socio-educativa actual.</p>	<p>y difusión de conocimientos científicos vinculados a la Educación y las Infancias. Espacios de formación continua, experiencias y reflexiones compartidas.</p>	<p>en servicio. Espacios de debate social con especialistas, instituciones de educación, salud y comunicadores sociales sobre problemáticas de las infancias. Espacios institucionales de formación de padres.</p>		
--	--	---	---	--	---	---------------------------	------------------------------	---	--	---	---	--	--	--

		<p>. En San Luis hay especialistas que forman parte de un Juzgado de niñez adolescencia y un Juzgado de Familia, que facilitarían saberes que permitan ver las realidades que nos atraviesan, ver los distintos contextos en los que las infancias están inmersos</p> <p>. - Analizar casos concreto</p>		<p>en otras carreras, experiencias de intercambio con otras instituciones (creando mecanismos de acreditación institucional).</p>										
--	--	--	--	---	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

<p>Mencione entre 3 y 5 pilares esenciales de la formación de investigadores en Educación Inicial.</p>	<p>- TEMÁTICAS VARIADAS - NUEVOS CONTEXTOS Y SUJETOS - PRIORIZACIÓN DENTRO DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS DE LA PRIMERA INFANCIA</p>	<p>Creo que debería ser tener más conocimientos de metodología de la investigación, lo cual como dije antes, son muy básicos. Conocer algo de estadística, por los temas que atraviesan las infancias, los cuales nos aportan una visión más viva de lo que pasa en lo real, con</p>	<p>PROFESORES CON EXPERIENCIA EN EL EJERCICIO PRACTICO DE LA PROFESION ADECUACION DE PROPUESTAS PEDAGOGICAS DE FORMACION A LOS CONTEXTOS DIVERSOS COMPROMISO CON LOS PROCESOS EDUCATIVOS DESDE LA</p>	<p>Conocimiento profundo del estado del arte en la producción científica sobre el campo de las infancias y de la educación. Experiencia en vinculación con niños. Formación metodológica desde amplia y flexible para el diseño de estrategias que puedan abordarse con</p>	<p>Formación metodológica. Argumentación clara de propósitos. Análisis exhaustivo de toda la información relevada</p>	<p>Formación en pedagogía crítica formación en comunicación y relaciones humanas</p>	<p>- cursos o capacitaciones sobre metodología de la investigación. - posibilidad de recolección de datos sin trabas del Estado - articulación interprovincial de investigadores e internacional para repercutir temática en pos de ver como los diversos problemas impactan en las regiones.</p>	<p>La literatura específica de investigación en nuestro nivel es casi inexistente. Considero que nuestro campo de estudio es muy específico, capaz de producir sus propias metodologías de abordaje, por ende, ampliar su campo. El abordaje integral del objeto de</p>	<p>Yo pondero fuertemente la trayectoria y el vínculo con el nivel además de todas las condiciones que debe reunir cualquier investigador, posgrados, intercambios con la comunidad científica en eventos, etc.</p>	<p>* Conocimiento del campo de estudio de la Educación Inicial. * Conocimiento específico sobre investigación. * Articulación entre los dos campos.</p>	<p>Proponer la formación integral de un investigador en Ciencias Sociales, con énfasis en la Educación Inicial.</p>	<p>Políticas públicas de formación de docentes investigadores. Posgrados gratuitos de formación de docentes investigadores. Habilitación de espacios institucionales de formación en investigación.</p>	<p>- el acompañamiento institucional - oportunidades de participar de programas de formación de posgrado y de institutos de investigación</p>	
--	---	--	---	---	---	--	---	---	---	---	---	---	---	--

Desafíos futuros de la formación en investigación para las carreras de Prof. y Lic. en Ed. Inicial de la FCH UNSL

		<p>números concretos</p> <p>También conocimientos de informática, lo cual es sumamente necesario en estos tiempos. El internet provee muchas herramientas para poder investigar diferentes cuestiones, que muchas veces no se puede lograr con la presencia, acercando brechas, permiten</p>	<p>CUNA PARA TODAS LAS INFANCIAS EN IGUALDAD DE CONDICIONES EN TODO EL PAIS</p>	<p>niños. Trabajo en equipo de investigación "se aprende a investigar con otros, son procesos intersubjetivos".</p>				<p>estudio es decir pluridisciplinar El trabajo metodológico tridimensional que aporta mucho a un estudio contextualizado</p>						
--	--	--	---	---	--	--	--	---	--	--	--	--	--	--

		do conocer cosas que están más allá de lo cercano.												
--	--	---	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

7.6. Tabla de reducciones del 1° cuestionario Delphi (1° ronda)

Tabulaciones de Temas y coincidencias

Muestra: 23 expertxs

Ejes de análisis propuestos	Subtemas de coincidencia organizados en categorías de análisis	Tabulaciones	
		Frecuencia	Porcentaje
Transformaciones socioeducativas actuales a ser consideradas desde el espacio de formación de Prof y Lic en Ed. Inicial	Políticas, sociales e históricas de la Ed. Inicial	m1- m3- m5- m6- - r1 r4 -r4 r5 - -r5 r8 -r8 r9 r10 r11 r12 r13	56,5%
	Tecnología educativa (era digital) (para trabajar con nativos digitales - les niños / para actualizar las estrategias virtuales / para articular lo curricular con lo tecnológico / enseñanza de las tecnologías de la información y de la comunicación)	m1 - m2 - m4 - m5 - m6 - m7 - m10-m10 r1 r2 -r2-r2 - r4 - r6 r7 - r8 -	56,5%

Relacionado con... Problemáticas actuales de las propuestas de formación de Prof. y Lic. de Educ. Inicial	Revisión de los Planes de estudio: a) Revisión de las propuestas de formación académica (perfil del estudiante / profesionalidad en el desempeño / programas / marcos teóricos de asignaturas / criterios comunes entre form y prácticas en las instituciones y otros contextos / Tensiones entre las didácticas específicas del nivel superior y las de nivel inicial (las disciplinas) y las disciplinas entre sí) / prácticas secuenciadas y solitarias / trabajar en diversos contextos / en relación con la teoría)	-m1- -m2- -m3-m3 -m4- -m5- -m6- -m7- -m8-m8-m8 m9- -m9- r1 - -r1 - -r2 - -r2 r3 -r3 - -r3 r4 - - r4 -r5 - -r6 - r6 -r7 - r8 -r8 - r9 -r9 - r10 -r10 - -r10 r11 -r11 - -r12 - -r12 -r13 -	95,6% 95,6% (prof. en el desempeño.. es decir falta de reconocimien to de les prof. y Lic. en Ed. Inicial como prof. de la ed.)
	b) Necesidad de formación pedagógico jurídica (relacionado con los derechos del niño)	m5 - m7 - m9 - m10- -m10-m10- r2 - -r2 - - r2 -r3 r5 r6 - r8 - -r9 - r11 - r12 -	52%
	c) Necesidad de formación en Pedagogía crítica	m3 - - m6 r3 - - r4 r6 - - r6 - r10	26%
	d) Propuestas de enseñanza de la ESI (como contenido transversal de la formación)	m5 - m7 - m8 - m9 - m10 - m10 - m10 r2 - r12 -	30%

	<p>e) Necesidad de formación en la diversidad cultural</p>	<p>m1 - m6 - - r4 r6 - r11 - r13</p>	<p>26%</p>
	<p>Atender a las desigualdades (socio-económicas-culturales y educativas)</p>	<p>m3- m5 - r5 - r8 - r10 - r11 -</p>	<p>26%</p>
	<p>Presupuesto educativo para formación e investigación</p>	<p>-m1 - m1- m1 m3 - - m9 -r1- r1 -r3- r3 -r7- r7 - r9 - r12 - r13</p>	<p>39%</p>
<p>Características de las infancias actuales.</p>	<p>como sujetos de derechos humanos / derechos del niño / sujetos de acción / sujetos a educar sus derechos (jurídico, mental y físico / vulneración y/o niño objeto de consumo y/o violencia y/o pobreza)</p> <p>Es decir... Infancias actuales como sujetos de derecho y por tanto, de educación y acción</p>	<p>- m2 -m3- -m4- -m5- m7-m7- m8-m8- m9-m9- m10-m10 -m10 -m10- m10 r1- r1 r2- r2 r3- r3 -r3 r4 r5 -r5 - r5 r6 -r6 r7 -r7 r8 -r8 r9 -r9 r10 -r10 r11 -r11 r12 -r12 r13 -r13</p>	<p>91%</p>
	<p>heterogéneas = nuevas infancias = desiguales = nativos digitales diversos = existencia de infancias latinoamericanas = plurales</p> <p>Es decir...Infancias actuales reconocidas como diversas y heterogéneas</p>	<p>-m1 m2-m2- -m3 m4-m4 -m5 m6 - - m6 m7-m7 -m8-</p>	<p>87%</p>

		<p>-m10-</p> <p>r1 -</p> <p>r2 -</p> <p>r4 -</p> <p>r5 - r5 - r5</p> <p>r6 - r6</p> <p>r7 -</p> <p>r8 -</p> <p>r9 -</p> <p>r11 -</p> <p>r12 -</p> <p>r13 -</p>	
<p>Problemáticas actuales de la formación de investigadores en Ed. Inicial</p> <p>Relacionado con...</p> <p>Estrategias de abordaje de las problemáticas actuales de las propuestas de formación de investigadores en Ed. Inicial</p>	<p>Énfasis en la Formación en Investigación educativa y de investigadores</p>	<p>m1 - - m1 - m1</p> <p>m4 - - m4 - m4</p> <p>-m5</p> <p>-m7</p> <p>- m8</p> <p>m9 - - m9</p> <p>- r2</p> <p>- r3</p> <p>- r5</p> <p>- r6</p> <p>r7</p> <p>r11 -</p>	52%
	<p>necesidad de variedad temática de investigación/ superación de temas clásicos de investigación / Tensiones entre las didácticas específicas del nivel superior y las de nivel inicial (las disciplinas) y las disciplinas entre sí</p>	<p>-m2</p> <p>- m5</p> <p>-m9</p> <p>- r1</p> <p>-r4</p> <p>-r8</p> <p>-r10</p> <p>- r12</p> <p>- r13</p>	39%
	<p>Fragmentación de la formación teórica y separada del modo de producción</p>	<p>- m4-m4</p> <p>- m5</p>	8,7%
	<p>Déficit en la formación metodológica de directores para dirigir Tesis y/o Proyectos de Investigación</p>	<p>- m2</p> <p>- m4</p> <p>-m9</p> <p>- r6</p> <p>-r9</p> <p>- r11</p>	26%
	<p>Comunicación de la ciencia / consolidación del campo de la Ed. Inicial</p>	<p>- m1</p> <p>- m9</p> <p>- m10</p> <p>- r2</p> <p>- r6</p> <p>- r9</p> <p>- r11</p>	30%

	reflexión de las perspectivas epistemológicas y ontológicas	- m4 - m6-m6 -m7-m7 -r11 -r12 -r13	26%
Estrategias de abordaje de las problemáticas actuales de las propuestas de formación de investigadores en Ed. Inicial Relacionado con... Pilares esenciales de la formación de investigadores en Ed. Inicial	Formación en lectura y escritura académica	- m2 - m5 r2 r4- r4	17%
	Formación más allá de las metodologías clásicas o de herramientas metodológicas para construir nuevas investigaciones y perfiles de investigadores	- m2 - m3 -m3 - m4 - m5-m5 - m6 - m6-m6 m7 - m7-m7 - m8 - r2 - r4 - r5 - r8- r8 - r11- r11- r11	52%
	Políticas de investigación que abran hacia la integración en equipos de investigación	- m1- m1 - m3 -m3 - m4 -m6-m6 - m7-m7-m7 - m9 -r1-r1 - r3 - r4 - r4 -r7-r7 -r8 - r9 -r10 -r11 - r12 -r12 - r13	70%
	Propuestas de problematización de la realidad socioeducativa reales y abiertas a diversidad temática (organizados en comunidades de prácticas investigativas)	- m2 - m5 - m6 - m7 - m8 - r1 - r3 - r7 - r10 - r11	44%

	<p>Capacitaciones como cursos y Talleres de formación abiertas al dialogo (redes de formación en investigación)</p>	<p>- m1 - m2 - m4 m7- m7- m9 - r6 - r7 -r9 -r11- r11</p>	<p>34,7%</p>
	<p>Interés en la producción, valoración y comunicación del conocimiento científico específico y local.</p>	<p>-m1 -m3 -m4- m4 -m5 - m6 - m10 - r4 - r8 - r10</p>	<p>39%</p>

7.7. 2° Ronda Delphi: 2° cuestionario preliminar y validación con expertxs

Preguntas de la 1° Ronda del Delphi	2° Ronda Delphi: Preguntas y Opciones de respuestas obtenidas de los consensos	Observaciones / Sugerencias validadora	Decisiones finales / Cuestionario Final
<p>Mencione entre 3 y 5 características de las transformaciones socioeducativas actuales que requieren ser consideradas desde el espacio de la formación de Profesores y Licenciados en Educación Inicial.</p>	<p>1) De las características de las transformaciones socioeducativas actuales que se consideraron para el espacio de formación del Prof. y Lic. en Educación Inicial, clasifique de 1 a 6 como las de menor a mayor relevancia:</p>	<p>Personalizaría la respuesta para que se comprenda y comprometan más:</p> <p>considero que las principales transformaciones socioeducativas que requieren ser consideradas en la formación de profesores y licenciados en Educación Inicial son: (ordene de 1 a 6 según relevancia)</p> <p>Usaría la palabra clasifique antes del considero ordenar no es clasificar.</p>	<p>a conversar con directora.</p> <p>Acuerdo la sugerencia de ordenar en lugar de clasificar. no sé si ponerlo en primera persona sería lo acorde ya que lo relevante del Delphi es el consenso de un grupo de personas. Pensar en colectivo es el enriquecimiento del método para mi</p>

	<p>a. Infancias actuales como sujetos de derecho y por tanto, de educación y acción</p>	<p>Sería mucho más rico para los entrevistados que coloques un breve descriptor o explicación de lo que significa, recuperando palabras de lo que dijeron en la primera ronda. (también sería un avance para tu análisis) esto en todos los ítem no solo en el a</p>	<p>Dejar un breve descriptor no lo veo viable ya que en gran parte de las opciones ya que ellos han respondido así. Pienso que si agrego descripción puedo desvirtuar además su interpretación</p>
	<p>b. Infancias actuales reconocidas como diversas y heterogéneas</p>	<p>¿Cuáles son las diversidades y heterogeneidades?, migraciones, pobreza, etc.</p>	<p>Ídem punto anterior.</p>
	<p>c. Transformaciones políticas, sociales e históricas en Educación Inicial</p>	<p>¿Cuáles, por ejemplo, eso debería estar en el descriptor?</p> <p>Por ejemplo, acá tenemos los cambios de concepción de la educación del cuidado a la educación, o de la guardería y la función maternal a la educación. y como ello implica cambios en la de profesores de nivel inicial, También la ampliación del nivel 1 desde los 45 días a años y la consecuente necesidad de modificar la formación.</p>	<p>a conversar con directora</p>
	<p>d. Transformaciones de la Era Digital y su correlato en la educación</p>	<p>Ídem anterior</p> <p>Por ejemplo explicar aquí, algo de como el desarrollo tecnológico está generando una nueva realidad digital , y ...ello está provocando cambios en</p>	<p>a conversar</p>

		la educación y abre oportunidades y muestra necesidad de preparar a los docentes de otro modo.	
	e. Educación Sexual Integral y su correlato en la educación	<p>esta afirmación no se entiende porque la educación sexual integral es una ley de educación, en tal caso debería decir y su correlato en la formación de prof. y Lic. en educación inicial.</p> <p>Aquí podrías hacer referencia a la ley y la necesidad de que los docentes sean formados en ellos, porque es ley y por la importancia de formar en la sexualidad a la edad comprendida en el nivel</p>	Acuerdo Directora considera pertinente
	f. Desigualdades sociales, económicas, culturales y educativas de las infancias	también hay para decir ...recuperando datos de la república argentina y la provincial	a conversar
Mencione entre 3 y 5 características de las infancias actuales.	2) De las 4 características de las infancias actuales que se consideraron, clasifique de 1 a 4 como las de menor a mayor relevancia:	<p>Las características son y son todas no se pueden jerarquizar no se comprende lo que se pide.</p> <p>Serían ejes para la formación o improntas que debe tener la formación de los docentes del nivel,</p>	Podría ser así: 2) De las 4 características de las infancias actuales que se consideraron, ordene de menor (1) a mayor (4) relevancia a ser incorporadas para Formación docente en la Educación Inicial:

	a. Sujetos de Derechos Humanos y Derechos de la niñez	no se comprende	a. Como sujetos de Derechos Humanos y Derechos de la Niñez Formación docente centrada en marcos jurídicos de protección de la niñez
	b. Sujetos de acción y de participación	no se comprende	b. Como sujetos de acción y de participación Formación docente centrada en las infancias como sujetos de acción y de participación
	c. Diversas y heterogéneas		c. Como diversas y heterogéneas Formación docente centrada en infancias diversas y heterogéneas
	d. Latinoamericanas	serán latinoamericanas las infancias latinoamericanas, las otras serán norteamericanas, africanas, etc., no se comprende	d. reconocidas como latinoamericanas Formación docente centrada en perspectivas latinoamericanas de las infancias
Identifique entre 3 y 5 problemáticas actuales que, a su criterio, atraviesan las propuestas de formación de Profesores y Licenciados de Educación Inicial.	3) De las 5 problemáticas actuales que se consideraron que atraviesa la Formación de Profesores y Licenciados en Educación Inicial, clasifique de 1 a 5 como las de menor a mayor prioridad:	que los expertos y las expertas consideraron Cuidado, ordenar no es clasificar. asigne un número de 1 a cinco según prioridad que le concede, uno menor prioridad, 5 mayor prioridad. o a la inversa	
	a. Planes de estudio de Profesorados y Licenciaturas desactualizados		

	b. Falta de reconocimiento de les Prof. y Lic. en Educación Inicial como profesionales de la educación		
	c. Escasez de la Formación docente en Pedagogía Jurídica		
	d. Ausencia de Formación en Educación Sexual Integral como contenido transversal		
	e. Exigüidad de Formación docente en Pedagogía Crítica		
Identifique entre 3 y 5 problemáticas actuales que, a su criterio, atraviesan las propuestas de formación de investigadores en Educación Inicial.	4) De las 4 problemáticas actuales que se consideraron que atraviesa la Formación de Investigadores en Educación Inicial, clasifique de 1 a 4 como las de menor a mayor prioridad:	los expertos y expertas consideraron que atraviesan asigne un numero de 1 a 4 según prioridad que le concede, uno menor prioridad, 4 mayor prioridad 0 a la inversa	Acuerdo
	a. Exigüidad de políticas nacionales e institucionales destinadas a la investigación en Educación Inicial	explicitar o fundamentar (como en el caso de la primer pregunta)	
	b. Formación centrada en una enseñanza clásica en metodología de la investigación	explicitar	
	c. Abordajes de temáticas clásicas de investigación en Educación Inicial	explicitar un poco, colocar dos puntos y ...	

	d. Débil formación metodológica de profesionales en Educación Inicial para dirigir Tesis y/o Proyectos de Investigación	fundamentar	
Identifique posibles estrategias o acciones que contribuyan a abordar dichas problemáticas.	5) De las 5 mejoras en la Formación de Investigadores en Educación Inicial que se consideraron, clasifique de 1 a 5 como las de menor a mayor prioridad:	que expertas y expertos consideraron asigne un número de 1 a 5 según prioridad que le concede, uno menor prioridad, 4 mayor prioridad 0 a la inversa	
Mencione entre 3 y 5 pilares esenciales de la formación de investigadores en Educación Inicial.	a. Políticas de investigación destinadas al reconocimiento y consolidación de investigadores y/o Proyectos de Investigación de profesionales de la Educación Inicial		
	b. Formación de investigadores en metodologías diversas y plurales		
	c. Generación de espacios y propuestas de problematización de realidades socioeducativas abiertas a la diversidad temática, a nuevos emergentes y agendas actuales en el campo de la educación inicial	lo de diversidad temática no se comprende, sería que promueva miradas amplias de la problemática socio educativa en general y el nivel inicial en particular. ,	pueden ser abiertas a miradas amplias de problemáticas... d. Generación de espacios y propuestas de problematización de realidades socioeducativas abiertas a miradas amplias, nuevos emergentes y agendas actuales en el campo de la educación inicial

	e. Producción, valoración y comunicación del conocimiento específico, regional y local de la Educación Inicial	no se comprende mucho, con un descriptor quedaría mucho más rico.	
	f. Conformación de Redes de Prof. y Lic. en educación inicial que ofrezcan espacios de formación e intercambios abiertos al diálogo y la construcción conjunta		

7.8. 2° cuestionario Delphi (2° ronda)

2° Cuestionario Delphi						
*Obligatorio						
Correo *	<hr/>					
<p>1) De las 6 características de las transformaciones socioeducativas actuales más consideradas por el grupo de expertos/as para el espacio de formación del Prof. y Lic. en Educación Inicial, ordene de menor (1) a mayor (6) relevancia según su punto de vista: *</p> <p><i>Marca solo un óvalo por fila.</i></p>						
	1	2	3	4	5	6
Infancias actuales como sujetos de derecho y por tanto, de educación y acción	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Infancias actuales reconocidas como diversas y heterogéneas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Transformaciones políticas, sociales e históricas en la Educación Inicial	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Transformaciones de la Era Digital y su correlato en la educación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Educación Sexual Integral y su correlato en la formación docente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desigualdades sociales, económicas, culturales y educativas de las infancias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comentarios y/o sugerencias que quisiera compartir en relación a esta pregunta						
<hr/>						
<p>2) De las 4 características de las infancias actuales a ser incorporadas a la formación del Prof. y Lic. en Educación Inicial más consideradas por el grupo de expertos/as, ordene de menor (1) a mayor (4) relevancia según su punto de vista: *</p>						

Marca solo un óvalo por fila.

	1	2	3	4
Formación docente centrada en marcos jurídicos de protección de las infancias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Formación docente centrada en las infancias como sujetos de acción y participación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Formación docente centrada en las infancias diversas y heterogéneas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Formación docente centrada en perspectivas latinoamericanas de las infancias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Comentarios y/o sugerencias que quisiera compartir en relación a esta pregunta

3) De las 5 problemáticas actuales que atraviesa la Formación del Prof. y Lic. en Educación Inicial más consideradas por el grupo de expertos/as, ordene de menor (1) a mayor (5) prioridad según su punto

de vista: *

Marca solo un óvalo por fila.

	1	2	3	4	5
Planes de estudio de Profesorados y Licenciaturas desactualizados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Falta de reconocimiento de les Prof. y Lic. en Educación Inicial como profesionales de la educación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escasez de la Formación docente en Pedagogía Jurídica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ausencia de Formación en Educación Sexual Integral como contenido transversal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Exigüidad de Formación docente en Pedagogía Crítica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Comentarios y/o sugerencias que quisiera compartir en relación a esta pregunta

4) De las 4 problemáticas actuales que atraviesa la Formación de Investigadores en Educación Inicial más consideradas por el grupo de expertos/as, ordene de menor (1) a mayor (4) prioridad según su

punto de vista: *

Marca solo un óvalo por fila.

	1	2	3	4
Exigüidad de políticas nacionales e institucionales destinadas a la investigación en Educación Inicial	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Formación centrada en una enseñanza clásica en metodología de la investigación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Abordajes de temáticas clásicas de investigación en Educación Inicial	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Débil formación metodológica de profesionales en Educación Inicial para dirigir Tesis y/o Proyectos de Investigación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Comentarios y/o sugerencias que quisiera compartir en relación a esta pregunta

5) De las 5 mejoras en la Formación de Investigadores en Educación Inicial más consideradas por el grupo de expertos/as, ordene de menor (1) a mayor (5) prioridad según su punto de vista: *

Marca solo un óvalo por fila.

	1	2	3	4	5
Políticas de investigación destinadas al reconocimiento y consolidación de investigadores y/o Proyectos de Investigación de profesionales de la Educación Inicial	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Formación de investigadores en metodologías diversas y plurales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Generación de espacios y propuestas de problematización de realidades socioeducativas abiertas a miradas amplias, nuevos emergentes y agendas actuales en el campo de la Educación Inicial	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Producción, valoración y comunicación del conocimiento específico, regional y local de la Educación Inicial	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conformación de Redes de Prof. y Lic. en educación inicial que ofrezcan espacios de formación e intercambios abiertos al diálogo y la construcción conjunta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Comentarios y/o sugerencias que quisiera compartir en relación a esta pregunta

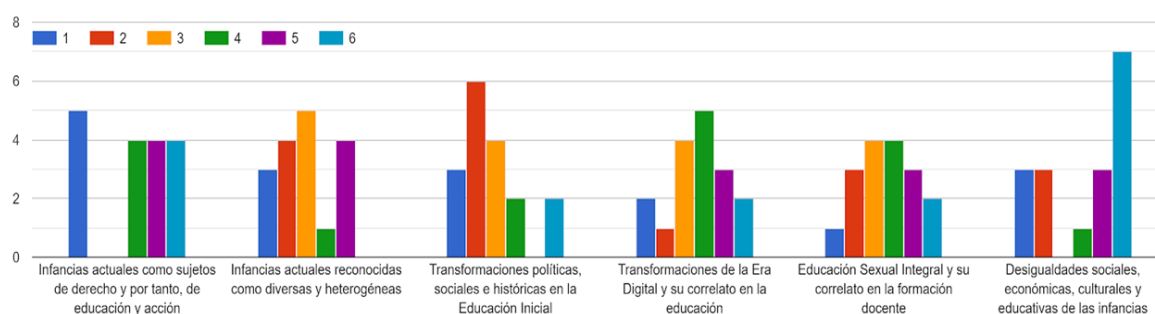
¡Muchas gracias por su valiosa participación!

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formularios

7.9. Análisis gráficos del 2° cuestionario Delphi (2° ronda)

Transformaciones socioeducativas actuales más consideradas en la formación del Prof. y Lic. en Educación Inicial

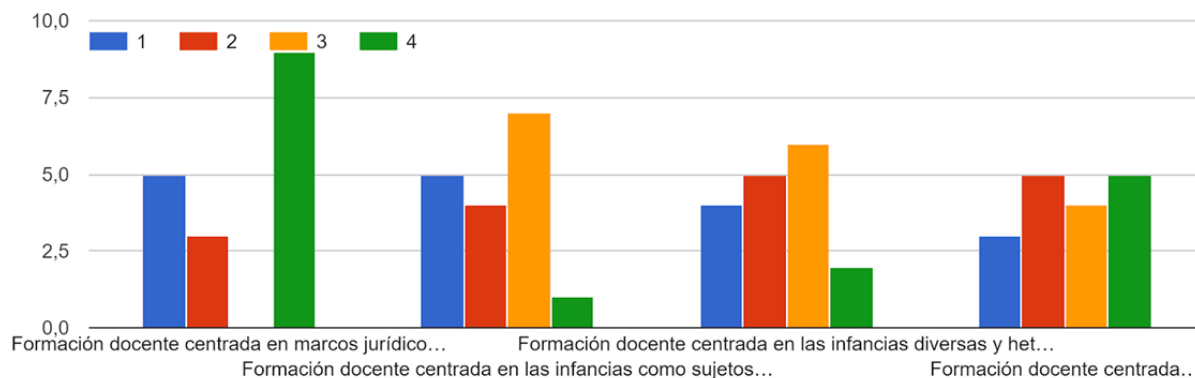


Fuente: google forms

Expertxs	Infancias actuales como sujetos de derecho y por tanto, de educación y acción	Infancias actuales reconocidas como diversas y heterogéneas	Transformaciones políticas, sociales e históricas en la Educación Inicial	Transformaciones de la Era Digital y su correlato en la educación	Educación Sexual Integral y su correlato en la formación docente	Desigualdades sociales, económicas, culturales y educativas de las infancias
1	6	5	4	1	3	2
2	1	3	2	4	5	6
3	1	3	2	5	4	6
4	1	3	2	6	4	5
5	1	2	3	6	4	5
6	6	3	2	5	4	1
7	6	5	3	4	1	2
8	5	3	6	4	2	1
9	5	4	6	3	2	1
10	4	2	1	3	6	5
11	1	5	3	4	6	2
12	4	2	1	5	3	6
13	5	1	2	4	3	6
14	4	5	3	1	2	6
15	6	1	2	3	5	4
16	5	1	4	2	3	6
17	4	2	1	3	5	6
	1: 5	1: 3	1: 3	1: 2	1: 1	1: 3

2: 0	2: 4	2: 6	2: 1	2: 3	2: 3
3: 0	3: 5	3: 4	3: 4	3: 4	3: 0
4: 4	4: 1	4: 2	4: 5	4: 4	4: 1
5: 4	5: 4	5: 0	5: 3	5: 3	5: 3
6: 4	6: 0	6: 2	6: 2	6: 2	6: 7

Características de las infancias actuales más consideradas a ser incorporadas a la formación del Prof. y Lic. en Educación Inicial

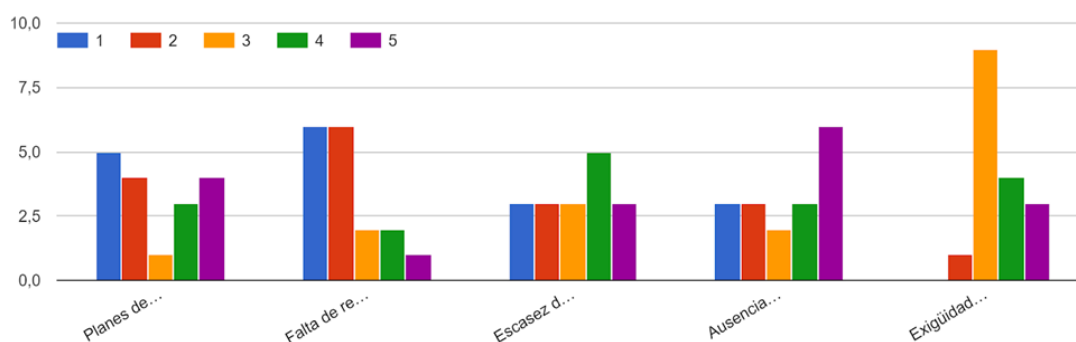


Fuente: google forms

Expertxs	Formación docente centrada en marcos jurídicos de protección de las infancias	Formación docente centrada en las infancias como sujetos de acción y participación	Formación docente centrada en las infancias diversas y heterogéneas	Formación docente centrada en perspectivas latinoamericanas de las infancias
1	1	2	3	4
2	2	1	3	4
3	4	1	2	3
4	4	2	1	3
5	4	1	3	2
6	4	3	2	1
7	4	3	1	2
8	1	4	3	2
9	4	2	3	1
10	1	3	4	2
11	2	1	4	3
12	4	3	1	2
13	4	1	2	3
14	4	3	2	1

15	1	3	2	4
16	2	3	1	4
17	1	2	3	4
	1: 5 2: 3 3: 0 4: 9	1: 5 2: 4 3: 7 4: 1	1: 4 2: 5 3: 6 4: 2	1: 3 2: 5 3: 4 4: 5

Problemáticas actuales en la formación del Prof. y la Lic. en Educación Inicial

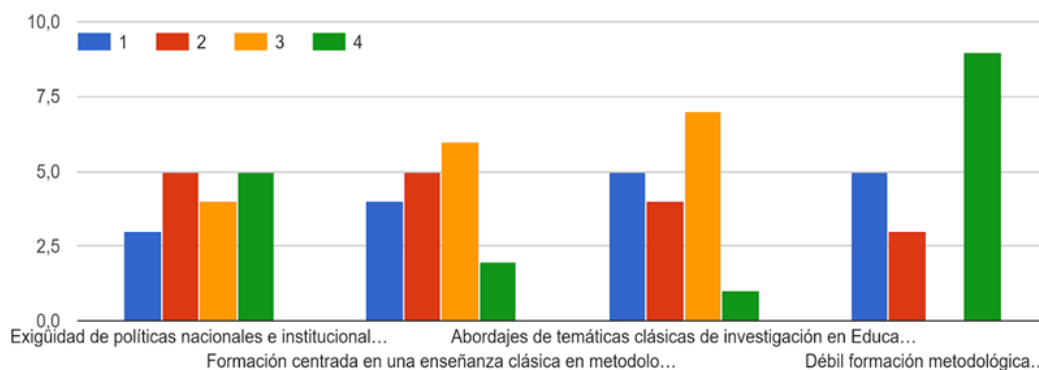


Fuente: google forms

Expertxs	Planes de estudio de Profesorados y Licenciaturas desactualizados	Falta de reconocimiento de los Prof. y Lic. en Educación Inicial como profesionales de la educación	Escasez de la Formación docente en Pedagogía Jurídica	Ausencia de Formación en Educación Sexual Integral como contenido transversal	Exigüedad de formación docente en Pedagogía Crítica
1	4	2	1	5	3
2	1	2	3	4	5
3	4	2	1	5	3
4	5	1	4	2	3
5	4	3	2	1	5
6	3	1	5	2	4
7	1	3	2	5	4
8	1	2	4	5	3
9	1	2	5	3	4
10	2	1	4	5	3
11	5	2	4	1	3

12	2	1	5	3	4
13	2	1	3	4	5
14	2	4	1	5	3
15	1	5	2	4	3
16	5	4	3	1	2
17	5	1	4	2	3
	1: 5 2: 4 3: 1 4: 3 5: 4	1: 6 2: 6 3: 2 4: 2 5: 1	1: 3 2: 3 3: 3 4: 5 5: 3	1: 3 2: 3 3: 2 4: 3 5: 6	1: 0 2: 1 3: 9 4: 4 5: 3

Problemáticas actuales en la formación de investigadores en Educación Inicial

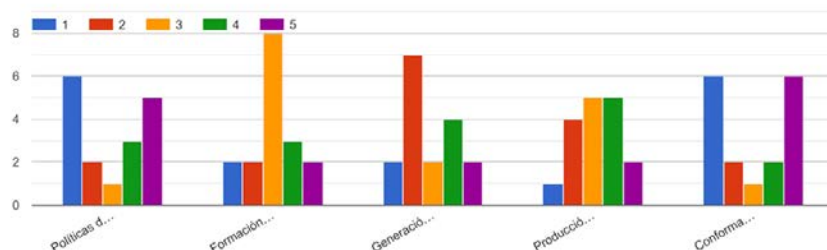


Fuente: google forms

Expertxs	Exigüedad de políticas nacionales e institucionales destinadas a la investigación en Educación Inicial	Formación centrada en una enseñanza clásica en metodología de la investigación	Abordajes de temáticas clásicas de investigación en Educación Inicial	Débil formación metodológica de profesionales en Educación Inicial para dirigir Tesis y/o Proyectos de Investigación
1	4	3	2	1
2	4	3	1	2
3	3	2	1	4
4	3	1	2	4
5	2	3	1	4
6	1	2	3	4
7	2	1	3	4
8	2	3	4	1

9	1	3	2	4
10	2	4	3	1
11	3	4	1	2
12	2	1	3	4
13	3	2	1	4
14	1	2	3	4
15	4	2	3	1
16	4	1	3	2
17	4	3	2	1
	1: 3 2: 5 3: 4 4: 5	1: 4 2: 5 3: 6 4: 2	1: 5 2: 4 3: 7 4: 1	1: 5 2: 3 3: 0 4: 9

Mejoras en la formación de investigadores en Educación Inicial



Fuente: google forms

Expertxs	Políticas de investigación destinadas al reconocimiento y consolidación de investigadores y/o Proyectos de Investigación de profesionales de la Educación Inicial	Formación de investigadores en metodologías diversas y plurales	Generación de espacios y propuestas de problematización de realidades socioeducativas abiertas a miradas amplias, nuevos emergentes y agendas actuales en el campo de la Educación Inicial	Producción, valoración y comunicación del conocimiento específico, regional y local de la Educación Inicial	Conformación de Redes de Prof. y Lic. en educación inicial que ofrezcan espacios de formación e intercambios abiertos al diálogo y la construcción conjunta
----------	---	---	--	---	---

1	1	2	5	3	4
2	1	3	4	2	5
3	2	4	1	3	5
4	5	3	2	4	1
5	5	3	4	1	2
6	4	1	2	3	5
7	2	1	5	3	4
8	1	3	2	4	5
9	1	4	2	5	3
10	3	5	1	4	2
11	1	3	2	4	5
12	5	3	4	2	1
13	5	4	3	2	1
14	4	3	2	5	1
15	1	2	3	4	5
16	4	5	2	3	1
17	5	3	4	2	1
	1:6 2:2 3:1 4:3 5:5	1:2 2:2 3:8 4:3 5:2	1:2 2:7 3:2 4:4 5:2	1:1 2:4 3:5 4:5 5:2	1:6 2:2 3:1 4:2 5:6