



Universitat Autònoma de Barcelona

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  http://cat.creativecommons.org/?page_id=184

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>



Universitat Autònoma de Barcelona

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA APLICADA

PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN

**LA FORMACIÓN INICIAL PRÁCTICA DEL
MAESTRO DE EDUCACIÓN INFANTIL:
EL CASO DE UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA EN
COLOMBIA**

TESIS DOCTORAL

Mención Doctorado Internacional

Roberta Flaborea Favaro

Director:

Dr. Antoni Navío Gámez

Bellaterra (Cerdayola del Vallès), julio del 2016

Dr./a Antoni Navío Gámez, catedràtic/a, titular, professor/ del Departament de Pedagogia Aplicada, amb seu a la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona.

FAIG CONSTAR QUE:

La Investigació realitzada sota la direcció del signant/s per al / per a la Llicenciat/da Roberta Flaborea Favaro, amb el títol LA FORMACIÓN INICIAL PRÁCTICA DEL MAESTRO DE EDUCACIÓN INFANTIL:EL CASO DE UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA EN COLOMBIA, reuneix tots els requeriments científics, metodològics i formals exigits per la legislació vigent per la seva Lectura i Defensa pública davant la corresponent Comissió, per la obtenció del Grau de Doctor en Educació per la Universitat Autònoma de Barcelona, per tant considerem procedent autoritzar la seva presentació

Bellaterra, julio del 2016.

Dr. Antoni Navío Gámez
Profesor Departamento de Pedagogía Aplicada

DEDICATORIA

*A mi amada hija Isabella,
que vivió el doctorado en todos los momentos
de alegría y de tensión,
ofreciéndome mucho, pero mucho, amor.
“Obrigada, minha menininha linda!”*

A mis queridos padres y hermanas: “Obrigada de coração!”

*A todos los profesores que, como yo, intentan mejorar continuamente su
práctica educativa, mejorando en las dificultades y disfrutando de las
alegrías inherentes a la labor de ser maestro.*

AGRADECIMIENTOS

Siempre estaré agradecida a todas las más de cien personas - sí, ¡centenares de personas! - que han participado en mi desarrollo como investigadora. Muchas gracias a todos los profesionales y futuros profesionales que participaron en esta tesis doctoral y que abrieron las puertas de sus vidas laborales.

La tesis es de ustedes y para ustedes.

A todos, muchas gracias.

*“Educação não transforma o mundo.
Educação muda pessoas.
Pessoas transformam o mundo”.*

*“A teoria sem a prática vira ‘verbalismo’, assim
como a prática sem teoria, vira ativismo. No
entanto, quando se une a prática com a teoria tem-
se a praxis, a ação criadora e modificadora da
realidade”.*

(Paulo Freire)

La Formación Inicial Práctica del Maestro de Educación Infantil: El Caso de una Universidad Pública en Colombia

La investigación tiene como meta principal analizar, luego de describir, la formación práctica del futuro profesorado de educación infantil en una universidad pública colombiana. La pregunta central que guía este trabajo es: *¿Cómo se desarrolla la formación práctica del futuro maestro en la Licenciatura de Educación Infantil en una universidad pública en Colombia?* Con base en los conceptos de prácticas profesionales, del profesor crítico-reflexivo, del profesor investigador, entre otros, la investigación se centra en realizar un estudio etnográfico, descriptivo, con base en un estudio de caso a partir de un programa considerado exitoso, como es reconocido el de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia (UPN).

En esta investigación de métodos mixtos, en una primera fase cuantitativa, se aplicaron cuestionarios de diagnóstico a los estudiantes de semestres pares (II, IV, VI, VIII y X semestre), a los docentes universitarios en su totalidad y a una muestra de maestros titulares en los Centros de Prácticas Profesionales, con el objetivo de obtener información consistente para la elaboración de las representaciones de estos sujetos, claves en el desarrollo formativo de los estudiantes. En la segunda fase, identificada por la recolección de datos cualitativos, se utilizaron entrevistas semi-estructuradas a docentes, maestros titulares y expertos en formación de profesores y en los Centros de Prácticas Profesionales, así como la organización de grupos focales con exalumnas (profesoras principiantes). Por otro lado, con una muestra de estudiantes de todos los semestres de prácticas, se realizaron narrativas autobiográficas y grupos focales para profundizar en las experiencias experimentadas en estos momentos de formación. En términos documentales, se recolectaron los principales documentos que integran parte del proceso de la formación práctica del profesorado en esta institución, como es el Proyecto Educativo Institucional de la Universidad y documentos de la facultad y programa, así como muestras de la evaluación de las disciplinas.

Para el análisis de los datos cuantitativos se utilizó el software SPSS, versión 23. Para los datos cualitativos el software Atlas.ti, versión 7. Se trabajó con cuatro dimensiones cada una subdividida en familias de códigos establecidos previamente y familias de códigos emergentes en un constante diálogo entre fuentes bibliográficas, sujetos e instrumentos, en una compleja y profunda triangulación de datos.

Como resultado se encuentra que las prácticas profesionales son uno de los ejes fundamentales del programa, entendido como el momento de profesionalización del docente, de elaboración y construcción de la praxis pedagógica y de definición de distintos aspectos que promueven la formación de la identidad profesional. También, la variedad de escenarios de prácticas promueve el entendimiento de las diferentes infancias, algo importante para los objetivos del programa. Sin embargo, fueron identificadas tensiones entre los distintos sujetos que reducen la importancia de las prácticas y generan dificultades, como el tipo de vínculo laboral de los docentes de la universidad, los tiempos destinados para la realización de las prácticas, el vínculo establecido entre los Centros de Prácticas y la Universidad, las actividades desarrolladas y, por último, los aspectos burocráticos.

La perspectiva para la optimización de las prácticas profesionales es propuesta en tres niveles: a nivel nacional, estableciendo un marco normativo de valoración de la docencia; a nivel local, en la propia Universidad y programa, promoviendo la alineación entre los sujetos acerca de la importancia de las prácticas como uno de los ejes centrales de formación y, en el último nivel, en los Centros de Prácticas, promoviendo la triangulación simbiótica entre programa, futuros maestros y centro de prácticas.

Palabras clave: formación inicial práctica; práctica profesional; profesor de educación infantil; profesor investigador e innovador; Instituciones Educativas.

A Formação Inicial Prática do Professor de Educação Infantil: O Caso de uma Universidade Pública na Colômbia

A pesquisa tem como meta principal analisar, depois de haver descrito, a formação prática do futuro professorado de educação infantil em uma Universidade pública em Bogotá, Colômbia. A pergunta central que este trabalho: *Como se desenvolve a formação prática do futuro professor na Licenciatura de Educação Infantil em uma Universidade na Colômbia?* Com base nos conceitos de estágio curricular, do professor crítico-reflexivo, do professor pesquisador, entre outros, a pesquisa centrou-se em realizar um estudo etnográfico e descritivo com base em um estudo de caso considerado exitoso, como é considerado a Universidade Pedagógica Nacional da Colômbia.

A pesquisa é de corte misto, onde, em uma primeira fase quantitativa, aplicou-se questionário de diagnóstico aos estudantes de semestres pares (II, IV, VII, VIII e X semestres), aos docentes universitários em sua totalidade, e à amostra de mestres titulares nos Centros de Práticas Profissionais. O objetivo foi obter informação inicial na elaboração das representações destes sujeitos, fundamentais no desenvolvimento formativo dos estudantes. Na segunda fase, identificada pela coleta de dados qualitativos, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas a docentes da universidade, mestres titulares das Instituições Educativas e especialistas em formação de professores, assim como organizaram-se grupos focais com ex-alunas (professoras novatas). Além disso, com amostra de estudantes de todos os semestres que participam dos estágios, realizaram-se narrativas autobiográficas e grupos focais no aprofundamento das experiências nestes momentos de formação. Em termos documentais, coletaram-se os principais referentes que formam parte do processo de formação prática do professorado nesta instituição, como o Projeto Educativo Institucional (PEI), os programas das disciplinas de estágios e amostras de avaliação.

Para a análise dos dados quantitativos foram utilizados o software SPSS, versão 23, e para os dados qualitativos, o software Atlas.ti, versão 7. Trabalhou-se com quatro dimensões, subdivididas em famílias de códigos estabelecidos previamente e famílias de códigos emergentes em um constante diálogo entre fontes bibliográficas, sujeitos e instrumentos, em uma complexa e profunda triangulação de dados.

Como resultado encontra-se que os estágios profissionais são um dos eixos fundamentais do programa, entendido como o momento da profissionalização do professor, elaboração e construção da praxis pedagógica e da definição de distintos aspectos que promovem a formação da identidade profissional. Também se constatou que a variedade de cenários de estágios promove o entendimento das diferentes infâncias, algo importante para os objetivos do programa. Entretanto, se identifica certa tensão entre os sujeitos que reduzem a importância da prática e geram dificuldades no seu desenvolvimento, como: o vínculo laboral dos professores da UPN, os tempos destinados à realização dos estágios, o vínculo estabelecido entre as Instituições Educativas e a Universidade, as atividades desenvolvidas, assim como os aspectos burocráticos.

A perspectiva para a otimização dos estágios profissionais é proposta em três níveis: (1) em nível nacional, estabelecendo um marco normativo de valorização da docência; (2) em nível local, na própria universidade e no programa, promovendo o alinhamento de critérios entre os sujeitos sobre a importância dos estágios como um dos eixos centrais de formação; e, (3) em um último nível, nas Instituições Educativas, promovendo a triangulação simbiótica entre programa, futuro professor e centro.

Palavras-chave: formação inicial prática; estágio curricular; professor de educação infantil; professor pesquisador e inovador; estudo de caso; pesquisa mista.

The Initial Teacher Praxis Education for Early Childhood: The Case Of A Colombian Public University

This investigation aims at describing and analyzing the Praxis development of future early childhood education teachers in a Colombian public university. The central question guiding this inquiry is *How is the praxis education of prospect early childhood teachers and stakeholders developed in a Colombian public university?* Based on concepts such as professional practicum, the critical-reflective teachers, the teacher as a researcher, among others, this research is an ethnographic, descriptive case study based on a successful and nationwide acknowledged program from Colombian National Pedagogical University, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia (UPN by its Spanish acronym).

This mixed-method research is composed by quantitative and qualitative phases. In the quantitative stage, diagnostic questionnaires were given to even semester students (2d, 4th, 6th, 8th and 10th semester), to the whole group of university-teacher participants and to a sample of tenure status teachers at the Professional Practicum Centers, with the objective of obtaining relevant information to elaborate these individuals' representations that are a key aspect in the educational development of students. In the second stage, or the qualitative data gathering process, semi-structured interviews were applied to teachers, tenure status teachers and experts in teacher education and Professional Practicum Centers. In the same way, focus groups with graduate students (Novice teachers) were carried. With participants from all practicum semesters, autobiographical narratives were written and focus groups were carried out to deepen in the daily experience they were living in that particular moment of their education. With regards to documental and archive analysis, written evidence supporting the process of teacher praxis education in the case-study institution (e.g. The institutional Educational Project) and evaluation samples were gathered and analyzed.

Specialized software was used to help both quantitative and qualitative data analysis. SPSS version 23 and Atlas.ti version 7 were respectively used. Four dimensions subdivided in families of both pre-established and emerging codes were analyzed in a permanent dialogue amongst bibliographical references, individuals and instruments leading up to deep and complex data triangulation.

As a result, it was found that professional praxis is one of the fundamental core concepts of the program, understood as the time for teacher professionalization, the elaboration and construction of pedagogical praxis and the definition of different aspects promoting the construction of a professional identity. In the same way, the variety of practicum contexts fosters the understanding of different infancies, which turns to be important to accomplish the objectives of the program. However, tensions amongst the different subjects can be found, decreasing the importance of the practicum and generating difficulties such as the university teachers' type of contract, time allotted to the practicum itself, the relationships established between the Practicum Centers and the University, the activities developed, and finally, the bureaucratic aspects.

Perspectives for optimizing the professional practicum are proposed at three levels: 1) Establishing a nationwide normative framework for assessing teaching; 2) Promoting alignment of criteria amongst local and University program stakeholders about the importance of the practicum as a central axis of teacher education, and last, 3) Fostering a symbiotic triangulation amongst programs, future teachers and Practicum Centers.

Key words: Initial practicum education, preservice early childhood education, professional practicum, the teacher as a researcher; innovative teacher, educational institutions.

ÍNDICE DE CONTENIDO

CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN GENERAL	33
1.1. Justificación contextual	35
1.2. Justificación teórica	48
1.3. Justificación personal	40
1.4. El estudio de caso: la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia	41
1.5. Planteamiento metodológico de la investigación	42
1.5.1. La pregunta de investigación	42
1.5.2. Los objetivos de la Investigación	43
1.5.3. Características metodológicas de la investigación	43
1.6. La estructura del informe de investigación	44
PARTE A - MARCO TEÓRICO Y CONTEXTUAL DE REFERENCIA	47
CAPÍTULO 2: Caracterización de la primera infancia, educación infantil y formación de profesores en Colombia	51
2.1. Caracterización de la primera infancia en Colombia	54
2.2. Las políticas públicas para la primera infancia	59
2.3. El marco normativo para la formación de maestros de Educación Infantil en Colombia	62
2.3.1. El marco legal general	62
2.3.2. La formación de maestros para la E.I.	68
2.3.3. Las prácticas profesionales y la investigación en las Licenciaturas	71
2.4. Caracterización de la Educación Infantil en Colombia	72
2.4.1. Tensiones en la Educación Infantil	74
2.4.2. Los retos en la Educación Infantil	76
2.4.3. La valorización del maestro de Educación Infantil: el reto más grande	77
2.5. El perfil del maestro de Educación Infantil	78
2.6. Los centros de Educación Infantil	80
CAPÍTULO 3: La construcción de los saberes del futuro maestro	84
3.1. Caracterización del concepto de Pedagogía y de Didáctica	86
3.1.1. La Pedagogía como ciencia que estudia la Educación	87

3.1.2. La pedagogía como disciplina que estudia la Educación	88
3.2. El rol de la didáctica para las prácticas educativas	90
3.3. Las competencias profesionales del maestro	91
3.3.1. Los tipos de competencias desarrolladas por los maestros	94
3.3.2. Las competencias del maestro de Educación Infantil	96
3.4. Vásquez: la praxis como transformadora de la realidad	97
3.5. Teoría y práctica: la construcción de conocimientos en la formación docente	99
CAPÍTULO 4: El profesor como profesional de la educación: la (re)construcción permanente de saberes	106
4.1. El profesor como “profesional”, “semi-profesional” o “experto” de la educación	108
4.2. Los ciclos de vida profesional de los maestros	111
4.3. Las concepciones de enseñanza	114
4.4. La enseñanza reflexiva: algunos autores relevantes	116
4.4.1 John Dewey: la reflexión como construcción de conocimiento	117
4.4.2. David Kolb y la teoría del aprendizaje experimental	118
4.4.3. Donald Schön: la formación práctica	118
4.5. El movimiento crítico frente a la enseñanza reflexiva	121
4.6. La formación del maestro y la investigación	123
4.7. La profesionalización del maestro: hacia una nueva cultura formativa	128
CAPÍTULO 5: Conceptualización sobre las prácticas profesionales en la formación inicial del maestro	132
5.1. Aproximación terminológica	137
5.2. La formación inicial práctica del profesorado: uno de los ejes curriculares	139
5.3. Los ámbitos de las prácticas profesionales	142
5.3.1. Relación universidad y los centros de prácticas profesionales	142
5.3.2. Enseñanza-aprendizaje en las prácticas profesionales	147
5.3.3. Los sujetos de las prácticas	160
5.4. Prácticas profesionales: problemas y urgencias	166

PARTE B - MARCO APLICADO

173

CAPÍTULO 6: Diseño y desarrollo del estudio de campo

177

6.1. El estudio de caso: La Licenciatura en Educación Infantil del Departamento de Psicopedagogía de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia	180
6.1.1. La Facultad de Educación y el Departamento de Psicopedagogía	181
6.1.2. El programa de la Licenciatura en Educación Infantil	182
6.1.3. Las prácticas en las LEI de la UPN	187
6.2. Diseño de la investigación	189
6.2.1. La investigación etnográfica	190
6.2.2. El estudio de caso	190
6.2.3. La investigación narrativa-biográfica	192
6.3. La población y el proceso de selección del muestreo	194
6.3.1. Los participantes de la investigación	195
6.4. Instrumentos de recolección de información	198
6.4.1. Estrategias de recolección de información	199
6.5. Las dimensiones del estudio	211
6.6. Método de análisis de los datos	212
6.6.1. Datos cuantitativos: análisis estadístico descriptivo	212
6.6.2. Análisis de los datos cualitativos	213
6.7. Descripción del proceso de codificación de los datos	215
6.8. Las fases de la investigación	218
6.9. Incidencias en el proceso de recolección de la información	219
6.10. Proceso de análisis de la información	220
6.11. Criterios que promueven la calidad de la investigación	222
6.11.1. La validación de los instrumentos de recolección de datos	222
6.11.2. Otros criterios de calidad tenidos en cuenta	223
6.12. La pasantía doctoral - mención doctorado internacional	223
6.13. La escritura del estudio de caso	223
CAPÍTULO 7: Resultados Derivados de la Aplicación del Cuestionario	225

7.1. Caracterización de las muestras	228
7.1.1. Los estudiantes de la LEI	229
7.1.2. Los profesores de la UPN	242
7.1.3. Los maestros titulares de los CPP	253
7.2. Presentación de los datos y triangulación de la segunda parte de la encuesta: la práctica en la formación inicial del docente de E.I.	259
7.2.1. Parte A: la formación práctica de los estudiantes	259
7.2.2. Parte B: la formación reflexiva e investigativa en las prácticas	264
7.2.3. Parte C: la cuestión administrativa entre la universidad y la institución educativa	265
7.2.4. Parte D: El “aprender a ser” del futuro profesora	267
7.2.5. Parte E: planificación/desarrollo/evaluación de actividades pedagógicas	269
7.2.6. La valoración de los niños en Educación Infantil	271
CAPÍTULO 8: Resultados Derivados de los Datos Cualitativos	
275	
8.1. Dimensión 1: La infancia y el educador infantil en Colombia	282
8.1.1. La infancia y el educador infantil en Colombia	282
8.1.2. Políticas educativas	288
8.1.3. Expectativas en el desarrollo profesional del maestro infantil	290
8.1.4. Formación de los maestros de E.I. en Colombia	292
8.1.5. Pedagogía y didáctica	293
8.1.6. Tipos de conocimientos del maestro de E.I.	292
8.1.7. Investigación en el campo educativo	295
8.1.8. Género en la Educación Infantil	292
8.1.9. Retos de los educadores infantiles	298
8.2. Dimensión 2: La UPN y el programa de la LEI	299
8.2.1. La UPN: el contexto de la formación universitaria pública	303
8.2.2. El programa de la LEI	312
8.2.3. Los anteriores programas de la LEI	315
8.2.4. La LEI y sus docentes	319
8.2.5. La LEI y sus estudiantes	320
8.2.6. Los procesos de escritura en el programa	321

8.2.7. La investigación en la LEI	321
8.2.8. Los espacios de investigación en el programa	324
8.2.9. Egresados del programa	330
8.3. Dimensión 3: Las prácticas profesionales en la LEI	331
8.3.1. Definición e importancia de las prácticas profesionales	331
8.3.2. La normativa para las prácticas profesionales	337
8.3.3. Currículo de las prácticas: organización y modelos	337
8.3.4. Las prácticas y la articulación curricular en el programa	342
8.3.5. Formación del maestro reflexivo e la investigación	346
8.3.6. Escenarios de las prácticas	348
8.3.7. Sujetos de las prácticas	355
8.3.8. Impacto de las prácticas en los CPPs	375
8.3.9. Relación IE- futuras maestras - UPN	375
8.3.10. Expectativas y realidades en el desarrollo de las prácticas	378
8.3.11. Tiempos institucionales	380
8.3.12. Procesos evaluativos de las prácticas	381
8.3.13. Otros aspectos relacionados a las prácticas profesionales	385
8.3.14. Dificultades y demandas de las prácticas profesionales	388
CAPÍTULO 9: El Estudio de Caso: Triangulación, Análisis y Discusión de los Resultados	391
9.1. Análisis y discusión de los resultados	393
9.1.1. Triangulación de los datos a partir del Objetivo 1	396
9.1.2. Triangulación de los datos a partir del Objetivo 2	403
9.2. A modo de síntesis	436
PARTE C - MARCO CONCLUSIVO	439
CAPÍTULO 10: Conclusiones: La Formación Práctica en la LEI	441
10.1. Conclusões da pesquisa	444
10.1.1. Objetivo geral: “conhecer, descrever e compreender a formação teórico-prática do futuro profissional de Educação Infantil da Licenciatura de Educação Infantil da UPN”	446
10.1.2. Objetivo específico 2: Identificar, compreender e analisar a construção do saber prático nas disciplinas chamadas “práticas pedagógicas” no estudo de caso	449

10.1.3. Objetivo específico 3: Identificar as forças e necessidades dos estágios no estudo de caso	456
10.1.4. Objetivo específico 4: Avaliar o processo metodológico aplicado a esta pesquisa	457
10.2. A modo de síntesis	457
Capítulo 11 - Propuestas, Perspectivas y Limitaciones de la Investigación: La Formación Práctica del Profesorado de Educación Infantil	459
11.1. Propuesta de formación Práctica del Profesorado de E.I. para el caso estudiado	461
11.1.1. La infancia y el Educador Infantil en Colombia	461
11.1.2. La UPN y el programa de la LEI	462
11.1.3. Las prácticas profesionales en la LEI UPN	463
11.2. Limitaciones del estudio	469
11.3. Futuras investigaciones sobre las prácticas profesionales	470
11.4. La proyección de esta investigación en el contexto local	471
11.5. Epílogo	471
PARTE D - REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	475
PARTE E - ANEXOS	497

ÍNDICE DE CUADROS

Capítulo 2: Caracterización de la primera infancia, educación infantil y formación de profesores en Colombia

Cuadro 2.1.: Diseño integral de las políticas de primera infancia (fuente: Bernal y Camacho, 2012, p. 31)	60
Cuadro 2.2.: Normativa relacionada a la formación inicial de docentes en Colombia (fuente: elaboración propia)	65
Cuadro 2.3.: Normativa relacionada a la Educación Infantil en Colombia (fuente: elaboración propia)	73

Capítulo 3: La construcción de los saberes del futuro maestro

Cuadro 3.1.: Competencias profesionales de los Maestros de Educación Infantil en Andalucía (fuente: Mérida, 2006)	97
---	----

Capítulo 4: El profesor como profesional de la educación: la (re)construcción permanente de saberes

Cuadro 4.1.: Configuración de los estadios de la vida profesional de los profesores (fuente: elaboración propia)	111
--	-----

Cuadro 4.2.: Enseñanza técnica vs. Enseñanza investigativa (fuente: a partir de Latorre, 2003) 115

Capítulo 5: Conceptualización sobre las prácticas profesionales en la formación inicial del maestro

Cuadro 5.1.: Pesquisas sendo realizadas no campo dos estágios curriculares, ou Prácticum (fuente: adaptado de Latorre e Franco, 2011, p. 38) 136

Cuadro 5.2.: Objetivos del Prácticum en la Licenciatura en Educación Infantil Universidad Autónoma de Barcelona (fuente: UAB, 2014) 154

Cuadro 5.3.: Agentes, aspectos y criterios evaluadores del Prácticum (fuente: adaptada de Cid, 2011) 160

Capítulo 6: Diseño y Desarrollo del Estudio de Campo

Cuadro 6.1.: Programa de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia (fuente: adaptado del sitio electrónico) 186

Cuadro 6.2.: Propuesta para cada semestre de las asignaturas de prácticas en la Licenciatura en Educación Infantil (fuente: UPN, 2014) 188

Cuadro 6.3.: El paradigma interpretativo (fuente: adaptado de Sabariego, 2012; Latorre, Del Rincón y Arnal, 2005) 194

Cuadro 6.4.: Ejemplo de las preguntas realizadas en el cuestionario con Profesores Universitarios de la U.P.N. (fuente: elaboración propia) 200

Cuadro 6.5.: Características generales de los CPPs (fuente: elaboración propia) 206

Cuadro 6.6.: Información recolectada con los seis instrumentos y los distintos sujetos (fuente: elaboración propia) 207

Cuadro 6.7.: Clases de información buscada y métodos para obtenerla. El número 1: instrumento principal de recolección de datos; el número 2: instrumento de apoyo (fuente: adaptado de Cohen y Manion, 1990) 209

Cuadro 6.8.: Etapas del desarrollo de la investigación (fuente: adaptado de Latorre, Del Rincón y Arnal, 2005; y Sabariego y Bisquerra, 2012) 218

Cuadro 6.9.: Criterios de rigor de las metodologías empírico-analíticas/ cualitativas y constructivista/ cualitativa (fuente: a partir de Lincoln y Guba, 1985) 223

Cuadro 6.10.: Los criterios de credibilidad de la investigación (fuente: a partir de Bartolomé (1986, citado en Dario, Sabariego, Massot, 2012) y Latorre, Del Rincón y Arnal (2005)) 223

Capítulo 7: Resultados Derivados de la Aplicación del Cuestionario

Cuadro 7.1.: División de los maestros titulares por estrato socioeconómico (fuente: elaboración propia) 253

Capítulo 8: Resultados Derivados de los Datos Cualitativos

Cuadro 8.1.: Familia de códigos e códigos emergentes dos dados da pesquisa (fuente: elaboración propia)	278
Cuadro 8.2.: Siglas establecidas para as análises de dados (fuente: elaboración propia)	281
Cuadro 8.3.: Los programas de las prácticas en el programa de la LEI (fuente: elaboración propia)	341
Cuadro 8.4.: Modelos de prácticas las profesionales en la LEI UPN (fuente: elaboración propia)	344
Cuadro 8.5.: Los procesos evaluativos llevado a cabo en las prácticas (fuente: elaboración propia)	382
Capítulo 9: El Estudio de Caso: Triangulación, Análisis y Discusión de los Resultados	
Cuadro 9.1.: Los espacios de investigación en el programa de la LEI (fuente: elaboración propia)	408
Cuadro 9.2.: Tipología de los escenarios de prácticas de acuerdo a sus características (fuente: elaboración propia)	426
Cuadro 9.3: Estrategias metodologías utilizadas en las prácticas (fuente: elaboración propia)	434

ÍNDICE DE TABLAS

Capítulo 2: Caracterización de la primera infancia, educación infantil y formación de profesores en Colombia

Tabla 2.1.: Condiciones de nutrición, salud y saneamiento básico por quintil de riqueza (fuente: adaptado de Bernal y Camacho, 2012, p. 26)	58
Tabla 2.2.: Actividades realizadas con los niños (fuente: adaptado de Bernal y Camacho, 2012)	58
Tabla 2.3.: Asistencia escolar por nivel socioeconómico y edad (fuente: adaptado de Bernal y Camacho, 2012, p. 20)	58
Tabla 2.4.: Porcentaje de niños no atendidos por institución educativa pública o privada (fuente: Bernal y Camacho, 2010, p. 46)	59

Capítulo 5: Conceptualización sobre las prácticas profesionales en la formación inicial del maestro

Tabla 5.1.: Distribución de las prácticas en los estudios de Magisterio en la Universidad de Sherbrooke (4 cursos).C: días consecutivos; 24 créditos sobre 120 (20% de los créditos totales de la titulación) (fuente: Coiduras, Gervais y Correa, 2009)	158
Tabla 5.2.: Criterios para el ejercicio de tutor de prácticas en los centros colaboradores (fuente: Gervais y Desrosiers, 2005, citado en Coiduras, Gervais y Correa, 2009)	158

Tabla 5.3.: Beneficios que aporta la tutoría (fuente: Cid, Pérez y Sarmiento, 2011)	164
Tabla 5.4.: Condiciones para la eficacia de la tutoría (fuente: Cid, Pérez y Sarmiento, 2011)	165
Capítulo 6: Diseño y Desarrollo del Estudio de Campo	
Tabla 6.1.: Códigos generales contemplados en el estudio y sus respectivas descripciones (fuente: elaboración propia)	211
Tabla 6.2.: Las familias de códigos utilizadas en los análisis - previos y emergentes (fuente: elaboración propia)	212
Capítulo 7: Resultados Derivados de la Aplicación del Cuestionario	
Tabela 7.1.: As siglas propostas para as citações dos casos apresentados nos questionários (fonte: elaboração própria)	228
Tabla 7.2.: Estrato socio-económico de los estudiantes (fuente: elaboración propia)	231
Tabla 7.3.: Tipo de colegios de origen de los estudiantes (fuente: elaboración propia)	231
Tabla 7.4.: El estrato socioeconómico de los participantes (fuente: elaboración propia)	244
Tabla 7.5.: Dedicación a la docencia (fuente: elaboración propia)	249
Tabla 7.6.: Porcentaje de tiempo dedicado a la investigación (fuente: elaboración propia)	249
Tabla 7.7.: Tiempo de dedicación a la gestión universitaria (fuente: elaboración propia)	249
Tabla 7.8.: Tiempo de dedicación a la extensión (fuente: elaboración propia)	250
Tabla 7.9.: Las prácticas sirven para aprender por medio de experiencias (fuente: elaboración propia)	260
Tabla 7.10.: Las prácticas permiten a los estudiantes conocer mejor el ámbito profesional del país (fuente: elaboración propia)	260
Tabla 7.11.: Los momentos de las prácticas ayudan a los estudiantes a entender y a solucionar dudas (fuente: elaboración propia)	262
Tabla 7.12.: La contribución a la formación del estudiante y el desarrollo de competencias (fuente: elaboración propia)	260
Tabla 7.13.: Aprender y practicar habilidades interpersonales (fuente: elaboración propia)	261
Tabla 7.14.: La formación práctica del futuro maestro (fuente: elaboración propia)	262
Tabla 7.15.: El seguimiento por parte de la universidad (fuente: elaboración propia)	262

Tabla 7.16.: Los escenarios de las prácticas (fuente: elaboración propia)	263
Tabla 7.17.: Aprendizaje reflexivo y crítico (fuente: elaboración propia)	264
Tabla 7.18.: Aprender con los compañeros (fuente: elaboración propia)	264
Tabla 7.19.: Utilización de la escritura como herramienta crítico-reflexiva (fuente: elaboración propia)	265
Tabla 7.20.: La reflexión crítica sobre las prácticas (fuente: elaboración propia)	265
Tabla 7.21.: La formación para la investigación (fuente: elaboración propia)	265
Tabla 7.22.: La investigación-acción como herramienta profesional (fuente: elaboración propia)	265
Tabla 7.23.: Las instituciones de prácticas (fuente: elaboración propia)	266
Tabla 7.24.: La información antes de las prácticas (fuente: elaboración propia)	266
Tabla 7.25.: Los problemas en las prácticas (fuente: elaboración propia)	266
Tabla 7.26.: La solución de problemas en las prácticas (fuente: elaboración propia)	266
Tabla 7.27.: Las tareas asignadas en las prácticas (fuente: elaboración propia)	267
Tabla 7.28.: La revisión de las actuaciones de los futuros maestros (fuente: elaboración propia)	267
Tabla 7.29.: La evaluación de los sujetos (fuente: elaboración propia)	267
Tabla 7.30.: El contexto de actuación (fuente: elaboración propia)	267
Tabla 7.31.: Las distintas instancias institucionales (fuente: elaboración propia)	268
Tabla 7.32.: Las actividades desarrolladas por los futuros maestros (1) (fuente: elaboración propia)	268
Tabla 7.33.: Las actividades desarrolladas por los futuros maestros (2) (fuente: elaboración propia)	268
Tabla 7.34.: Las actividades desarrolladas por los futuros maestros (3) (fuente: elaboración propia)	268
Tabla 7.35.: Las actividades desarrolladas por los futuros maestros (4) (fuente: elaboración propia)	269
Tabla 7.36.: Las actividades desarrolladas por los futuros maestros (5) (fuente: elaboración propia)	269
Tabla 7.37.: Las actividades desarrolladas por los futuros maestros (6)	269
Tabla 7.38.: Planificación/Desarrollo/Evaluación de Actividades Pedagógicas (fuente: elaboración propia)	270
Tabla 7.39.: Evaluar procesos de promoción de aprendizaje y enseñanza (fuente: elaboración propia)	270

Tabla 7.40.: Evaluar procesos de atención a la diversidad (fuente: elaboración propia)	270
Tabla 7.41.: Evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje (fuente: elaboración propia)	270
Tabla 7.42.: Evaluar programas de acción social (fuente: elaboración propia)	271
Tabla 7.43.: Evaluar implementación de procesos de innovación educativa (fuente: elaboración propia)	271
Tabla 7.44.: Acceder a materiales bibliográficos en los Escenarios de Prácticas (fuente: elaboración propia)	271
Tabla 7.45.: La valoración de los niños en Educación Infantil (1) (fuente: elaboración propia)	271
Tabla 7.46.: La valoración de los niños en Educación Infantil (2) (fuente: elaboración propia)	272
Tabla 7.47.: La valoración de los niños en Educación Infantil (3) (fuente: elaboración propia)	272
Tabla 7.48.: La valoración de los niños en Educación Infantil (4) (fuente: elaboración propia)	272
Tabla 7.49.: La valoración de los niños en Educación Infantil (5) (fuente: elaboración propia)	273
Tabla 7.50.: La valoración de los niños en Educación Infantil (6) (fuente: elaboración propia)	273

Capítulo 8: Resultados Derivados de los Datos Cualitativos

Tabla 8.1.: Los tres niveles de políticas para las prácticas profesionales (fuente: elaboración propia)	339
---	-----

Capítulo 9: El Estudio de Caso: Triangulación, Análisis y Discusión de los Resultados

Tabla 9.1.: Temas significativos derivados de los resultados, de acuerdo a los objetivos específicos (fuente: elaboración propia)	395
Tabla 9.2.: Sujetos directamente o indirectamente involucrados con las prácticas profesionales (fuente: elaboración propia)	414

ÍNDICE DE GRÁFICAS

Capítulo 2: Caracterización de la primera infancia, educación infantil y formación de profesores en Colombia

Gráfico 2.1.: Tipo de centro educativo al que asiste los niños y niñas entre 0 y 5 años (fuente: Bernal y Camacho, 2012, p. 22)	59
---	----

Capítulo 7: Resultados Derivados de la Aplicación del Cuestionario

Gráfica 7.1: Número de estudiantes que respondieron a la encuesta y correspondencia con el semestre (fuente: elaboración propia)	229
Gráfica 7.2.: Distribución de las edades de los estudiantes (fuente: elaboración propia)	230
Gráfico 7.3.: El género en la muestra de los estudiantes (fuente: elaboración propia)	230
Gráfica 7.4.: Dedicación de los estudiantes a la Universidad (fuente: elaboración propia)	231
Gráfica 7.5.: Nivel de escolaridad de los padres - padres (gris oscuro) y madres (gris claro) (fuente: elaboración propia)	232
Gráfica 7.6.: Dedicación del tiempo libre de las estudiantes (gris oscuro: sí; gris claro: no) (fuente: elaboración propia)	233
Gráfica 7.7.: Adquisición de lenguas extranjeras (fuente: elaboración propia)	234
Gráfica 7.8.: Porcentaje de estudiantes que fueron normalistas y experiencia práctica previa al programa de LEI (fuente: elaboración propia)	235
Gráfica 7.9.: Años de experiencia previa al programa de LEI (fuente: elaboración propia)	235
Gráfico 7.10.: El porqué de haber escogido la LEI UPN (fuente: elaboración propia)	236
Gráfica 7.11.: Escogencia de la Universidad (fuente: elaboración propia)	236
Gráfica 7.12.: Opción de los estudiantes para la carrera (fuente: elaboración propia)	237
Gráfica 7.13.: Opción por la carrera (fuente: elaboración propia)	238
Gráfica 7.14.: Escogencia de los ejes complementarios (fuente: elaboración propia)	239
Gráfica 7.15.: Los escenarios de prácticas (fuente: elaboración propia)	240
Gráfica 7.16.: Actividades desarrolladas en los CPPs (fuente: elaboración propia)	241
Gráfica 7.17.: Instrumentos aplicados en las prácticas por porcentaje (fuente: elaboración propia)	242
Gráfica 7.18.: Género de la muestra de profesores (fuente: elaboración propia)	243
Gráfica 7.19.: Edad de los docentes LEI (fuente: elaboración propia)	243
Gráfica 7.20.: Tipo de contratación del docente en la UPN (fuente: elaboración propia)	243
Gráfica 7.21.: Actividades realizadas en el tiempo de libre (negro - sí; gris - no) (fuente: elaboración propia)	244
Gráfica 7.22.: Nivel de escolaridad padres (fuente: elaboración propia)	245

Gráfica 7.23.: Conocimiento de lenguas extranjeras en porcentaje (fuente: elaboración propia)	245
Gráfica 7.24.: Formación inicial universitaria de los docentes en porcentaje (fuente: elaboración propia)	246
Gráfica 7.25.: La formación en postgrado de los docentes en porcentaje (fuente: elaboración propia)	246
Gráfica 7.26.: El porqué de trabajar en la UPN (fuente: elaboración propia)	247
Gráfica 7.27.: Situación laboral de los docentes UPN (fuente: elaboración propia)	248
Gráfica 7.28.: Número de asignaturas ofrecidas por los profesores en porcentaje (fuente: elaboración propia)	248
Gráfica 7.29.: Instrumentos de evaluación usados en las asignaturas de la LEI (fuente: elaboración propia)	250
Gráfico 7.30: Participación de los profesores como coordinadores de las prácticas en porcentaje (fuente: elaboración propia)	251
Gráfica 7.31.: Frecuencia de visitas de los docentes a las Instituciones Educativas en porcentaje (fuente: elaboración propia)	252
Gráfica 7.32: Distribución de las edades maestros titulares (fuente: elaboración propia)	254
Gráfica 7.33.: Actividades desarrolladas en el tiempo libre de los maestros titulares (fuente: elaboración propia)	254
Gráfica 7.34.: Motivos de estar vinculados a esta IE (fuente: elaboración propia)	255
Gráfica 7.35.: Tipo de contratación del maestro titular en porcentaje (fuente: elaboración propia)	255
Gráfica 7.36.: Proveniencia de las maestras titulares en porcentaje (fuente: elaboración propia)	256
Gráfica 7.37.: Distribución de la formación inicial - pregrado (fuente: elaboración propia)	256
Gráfica 7.38.: Niveles conocimiento de la lengua inglesa en porcentaje (fuente: elaboración propia)	257
Gráfica 7.39.: Situación laboral del maestro titular en porcentaje (fuente: elaboración propia)	257
Gráfica 7.40.: La formación de los maestros titulares en porcentaje (fuente: elaboración propia)	257

ÍNDICE DE IMÁGENES

Capítulo 5: Conceptualización sobre las prácticas profesionales en la formación inicial del maestro

Imagen 5.1.: Resumen del Marco Teórico (fuente: elaboración propia) 171

Capítulo 8: Resultados Derivados de los Datos Cualitativos

Imagen 8.1.: Narrativa autobiográfica, estudiante 45, X semestre 294

Imagen 8.2.: Narrativa autobiográfica, estudiante 47, X semestre 300

Imagen 8.3.: Narrativa autobiográfica, estudiante 36, VIII semestre 300

Imagen 8.4.: Narrativa autobiográfica, estudiante 43, X semestre 301

Imagen 8.5.: Narrativa autobiográfica, estudiante 31, VII semestre 302

Imagen 8.6.: Calle ubicada en el costado de abajo de la Universidad (DC) 303

Imagen 8.7.: Vista de la cancha principal de la UPN en el momento de celebración de movimiento social (DC) 304

Imagen 8.8.: Cartelera al lado de la secretaría del programa de LEI (DC) 304

Imagen 8.9.: Espacio de la secretaría y administración de la LEI UPN (DC) 305

Imagen 8.10.: Narrativa autobiográfica, estudiante 45, X semestre (2) 321

Imagen 8.11.: Narrativa autobiográfica, estudiante 11, II semestre 329

Imagen 8.12.: Narrativa autobiográfica, estudiante 19, IV semestre 329

Imagen 8.13.: Narrativa autobiográfica, estudiante 23, IV semestre 330

Imagen 8.14.: Narrativa autobiográfica, estudiante 20, IV semestre 330

Imagen 8.15.: Narrativa autobiográfica, estudiante 31, VI semestre 336

Imagen 8.16.: Narrativa autobiográfica, estudiante 32, VII semestre 336

Imagen 8.17.: Narrativa autobiográfica, estudiante 15, IV semestre 346

Imagen 8.18.: Narrativa autobiográfica, estudiante 31, VI semestre 346

Imagen 8.19.: Narrativa autobiográfica, estudiante 20, IV semestre 347

Imagen 8.20.: Narrativa autobiográfica, estudiante 21, IV semestre 347

Imagen 8.21.: Narrativa autobiográfica, estudiante 37, VIII semestre 348

Imagen 8.22.: Narrativa autobiográfica, estudiante X, X semestre 349

Imagen 8.23.: Narrativa autobiográfica, estudiante 19, IV semestre 349

Imagen 8.24.: Narrativa autobiográfica, estudiante 32, VI semestre 353

Imagen 8.25.: Narrativa autobiográfica, estudiante 2, I semestre 353

Imagen 8.26.: Narrativa autobiográfica, estudiante 21, IV semestre 354

Imagen 8.27.: Narrativa autobiográfica, estudiante 43, X semestre 370

Imagen 8.28.: Narrativa autobiográfica estudiante 16, IV semestre 371

Imagen 8.29.: Narrativa autobiográfica, estudiante 29, VI semestre	371
Imagen 8.30: Narrativa autobiográfica, estudiante 13, II semestre	378
Imagen 8.31.: Narrativa autobiográfica, estudiante 22, IV semestre	378
Imagen 8.32.: Narrativa autobiográfica, estudiante 30, VI semestre	378

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1. Mapa de Colombia	499
Anexo 2. Muestra permiso de recolección de datos - profesores UPN	498
Anexo 3. Instrumento de recolección de información - Encuesta Diagnóstica Futuros Maestros	499
Anexo 4. Instrumento de recolección de información - Encuesta Diagnóstica Profesores UPN	503
Anexo 5. Instrumento de recolección de información - Encuesta Diagnóstica Maestro Titular - CPP	508
Anexo 6. Protocolo Entrevista Profesores UPN - datos cualitativos	512
Anexo 7. Protocolo Entrevista Tutor Centro de Práctica Profesional - datos cualitativos	513
Anexo 8. Protocolo Narrativas Autobiográficas a las Estudiantes UPN - datos cualitativos	514
Anexo 9. Guía Resumen - Documentos Recolectados	515
Anexo 10. Análisis de los datos - Familias de códigos, códigos y sub-códigos	516
Anexo 11. Muestra evaluación de aprendizaje en prácticas	519
Anexo 12. Muestra evaluación - Portafolios finales del semestre (GFestIV) en las prácticas profesionales	521

LISTADO DE ABREVIATURAS

CPP(s)	Centro(s) de Práctica(s) Profesional(es)
E.I. o EI	Educación Infantil
IE(s) o I.E.(s)	Institución(es) Educativa(s)
L.E.I. o LEI	Licenciatura en Educación Infantil
UPN o U.P.N.	Universidad Pedagógica Nacional de Colombia o Pedagógica
USP	Universidad de Sao Paulo
UAB	Universidad Autónoma de Barcelona

PALABRAS USADAS CON SIGNIFICADO EQUIVALENTE

Centro de Prácticas Profesionales - Escenario de Prácticas - Institución Educativa - Institución de Prácticas - Nicho de Prácticas
Escuela - Colegio - Centros Infantiles - Institución Educativa
Prácticas profesionales - Prácticas - Practicum - Práctica curricular - “Estágio” - Pasantía
Maestro ¹ - Profesor - Docente - Educador - Profesional de la enseñanza
Futuro maestro - Maestro en formación - Practicante
Universidad - Institución de Educación Superior
Unidad Curricular - Asignatura - Materia
Educación Temprana - Educación Inicial - Educación para la Primera - Educación Infantil

¹ El uso de un lenguaje que no discrimine ni marque diferencias entre hombres y mujeres es una de las preocupaciones de este trabajo. Sin embargo, se entiende que no hay acuerdo entre los lingüistas sobre la manera de cómo hacerlo en nuestro idioma. En tal sentido y con el fin de evitar la sobrecarga gráfica que supondría utilizar en español o/a para marcar la existencia de ambos sexos, se opta por emplear el masculino genérico clásico, en el entendido de que todas las menciones en tal género representan siempre a hombres y mujeres.

CAPÍTULO 1
Introducción General
Introdução Geral

(...) ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente

(Tardif, 2002, p. 20)

Este capítulo tem por objetivo caracterizar de maneira geral o processo de desenvolvimento desta tese. Em um primeiro momento, serão apresentadas as principais justificativas para a realização deste trabalho e os objetivos da pesquisa, as necessidades do contexto nacional e local, assim como alguns aspectos teóricos que ajudam a entender a necessidade do contexto. Posteriormente, serão abordados o desenho da pesquisa, a pergunta a ser respondida, assim como os objetivos, realizando a descrição geral de desenvolvimento da mesma. Espera-se que o leitor possa entender os principais temas que estão envolvidos no dia a dia do docente de Educação Infantil neste país.

1. 1. Justificación contextual

Algunos estudios muestran la necesidad de que Colombia apueste por el desarrollo de políticas educativas concretas y más efectivas para la primera infancia (Bernal y Camacho, 2010, 2012), así como por el desarrollo de profesionales que atienden a este segmento de la población (Fandiño 2012 y 2013). En este momento, la población infantil —entendida como todo el periodo anterior a la escolaridad obligatoria, esto es, niños y niñas de 0 a 6 años—gira alrededor de los 5 millones en el país (Gómez y Gómez, 2008). Ahondar en las condiciones de la formación práctica del futuro profesor² de Educación Inicial (E.I.) en el contexto de las licenciaturas colombianas es algo nuevo y necesario en el país, exigencia de una nueva dinámica social y cultural vivida en este momento singular de la historia colombiana, en un muy posible posconflicto.

Algunas de las características esenciales de la E.I. son la atención integral a las necesidades de superexperiencia, el aprendizaje y el desarrollo biológico, psicológico y social de los niños a través de acciones integradas de salud, educación, cuidado y protección (UNESCO, 2010). También, el establecimiento de una línea de continuidad entre la E.I. y la educación básica. Por lo tanto, las competencias de un profesor de E.I. están directamente relacionadas con la complejidad del desarrollo de los niños, incluyendo lo emocional, lo físico y lo psicosocial. Ello requiere de un profesional de la educación altamente capacitado para tal fin. Por otro lado, en este momento, la población de maestros en el sector oficial en Colombia se caracteriza por ser joven (promedio de 37-39 años), feminizado (entre los años 2000 y 2005 con una participación de mujeres del 66,6% y 69,3%, respectivamente) y en expansión constante.

² En España, la titulación correspondiente a la formación técnica profesional para la labor con la etapa de educación infantil y los niveles iniciales de la enseñanza básica es llamada de “profesor”. Para los demás niveles corresponde a la de “maestro” (Bassedas, Huguét y Solé, 1999). En Colombia, generalmente se llama de “maestro”, principalmente, al “profesor” o “educador”, profesional que trabaja como educador infantil, sin hacer grandes distinciones frente al término.

Para atender a la población infantil, de acuerdo al informe *Metas Educativas a 2021* (OEI, 2010), apenas el 45% de los docentes, cuidadores y otros profesionales de primera infancia en Colombia tienen un título oficial, índice inferior a países como Argentina (95.7%), Brasil (86.9%) y Chile (81%). Además, se entiende que, para suplir la gran demanda de docentes, que ya es deficitaria, el Estatuto Profesor de los Docentes (MEN, 2002) permite a que cualquier profesional con nivel superior, aunque no sea licenciado, acceda a ser profesor del sector público y privado, desarrollándose en las modalidades de atención en el entorno comunitario e institucional. Por lo tanto, los profesores de E.I. compiten en el nicho laboral con otros profesionales, tales como fonoaudiólogos, psicólogos, terapeutas ocupacionales, educadores infantiles a nivel técnico, entre otros, que trabajan en la docencia, coordinación y administración de establecimientos educativos. Además, las “madres comunitarias”³ (en su gran mayoría trabajadoras con poca o ninguna formación oficial) son fundamentales, dada la falta de profesionales para atender a este nicho educativo.

Frente a toda la discusión anterior, se finaliza este apartado con la siguiente reflexión, poco alentadora: Entre los años del 2012 y del 2013, la cifra de entrada en las licenciaturas bajó un 21%, algo preocupante si se observa la necesidad del país de emplear cada vez más licenciados y, de esta manera, profesionalizar la educación. De igual forma, se encuentra que aproximadamente 22.000 personas entran a estudiar carreras en el área de educación, pero la tasa de deserción es del 43% y, además, muchos no completan su grado en cinco años (Bernal y Camacho, 2012). El desinterés por la docencia parece ser generalizado para los jóvenes colombianos, aspecto que debe ser mejorado estructuralmente para lograr una mejora sustancial en la educación (*Observatorio Laboral para la Educación*, abril del 2015). Este hecho bien podría atender a que las condiciones laborales presentadas en el país para estos profesionales son complejas por las siguientes razones: 1. El bajo estatus social de los profesores (“cuidadores” más que “profesionales de la educación”) (Fandiño, 2012); 2. La *feminización* de la docencia; 3. La poca permanencia de los docentes en las instituciones y 4. El choque entre tradicionalismo e innovación (Uribe, 2012).

Por otra parte, se ha evidenciado la falta de inversión en la propia infraestructura de la red oficial para la E.I. (Periódico *El Tiempo*, 13/05/2015), demostrando ambientes laborales poco favorables y efectivos para el desarrollo de los niños y, consecuentemente, para el desarrollo de la profesión docente. En términos de remuneración, el promedio del salario se encuentra cercano al salario mínimo (equivalente a 300.00 € en jornada de 4 horas). Este dato debe contrastarse con el salario promedio de las tres carreras mejor pagas en el país (ingeniería de petróleo, geología y medicina, con un salario medio de 950 € por la jornada de 4 horas en el primer año de ejercicio profesional (*Observatorio Laboral para la Educación*, 2015)). Los bajos salarios a lo largo de toda la carrera profesional del maestro de E.I. impiden a la gran mayoría seguir

³ Como dato importante, para el año de 2012 existían 52.000 madres comunitarias de hogares comunitarios tradicionales (familiares) trabajando en 16.500 de hogares comunitarios (Bernal y Camacho, 2012), para completar el déficit de profesionales para la educación inicial.

estudiando formalmente (Fandiño, 2012). Como se observa, la baja valorización social de la profesión, se refleja en los pocos jóvenes dedicados a este quehacer y los que se arriesgan a entrar a la carrera docente de E.I. generalmente provienen de familias con bajos recursos económicos.

En Colombia existen 129 escuelas normales superiores públicas, 91 facultades de educación y 457 licenciaturas (Calvo, 2004); así mismo existen 8 Escuelas Normales Superiores de carácter privado. Actualmente se ofrecen 708 programas de educación, entre pregrado, maestrías y doctorados. De los 781 programas en educación, apenas 444 pregrados otorgan el título de licenciado. La gran parte de las facultades de educación se encuentran ubicadas en el Distrito Capital o en capitales de los departamentos (Calvo, Rendón y Rojas, 2004). Así que las regiones más lejanas son las más vulnerables en cuanto a la formación del personal docente para la educación infantil.

Aunque todos los programas están debidamente certificados con el registro calificado, que debe renovarse cada siete años, la calidad de la educación que imparten algunas instituciones ha sido cuestionada (Revista *Semana*, 19 de mayo del 2014) porque el sector privado cumple con ciertas demandas del sector educativo que pueden ser bastante distintas a las del sector público de enseñanza.

En cuanto a la formación práctica del currículo de las licenciaturas en E.I. con 5 años de formación regulada por el Ministerio de Educación, se observa en gran parte de los planes de estudios en Bogotá la presencia de escenarios de práctica profesional generalmente ofrecidos en los últimos 3 años de la licenciatura. Estos espacios son considerados elementos esenciales para la formación inicial docente; sin embargo, los estudiantes señalan la gran brecha existente entre teoría y práctica (Fandiño, 2013). Con base en lo anterior, se pueden considerar las asignaturas de práctica más bien *tradicionales* o *lineales* (Àngels Domingo, 2008), este último si se entienden como un conjunto articulado de espacios pedagógicos que se intercalan y dialogan entre sí (Zabalza, 2004).

El problema de las prácticas profesionales radica en que, además de requerir de un espacio de tiempo pedagógico significativo (generalmente dos asignaturas anuales de tres o cuatro créditos cada una⁴), poco se sabe de lo que realmente se hace en estos tiempos y espacios curriculares (Calvo, Rendón y Rojas, 2004; Quintero, 2008) y menos cómo se articulan en el plan de estudios. Por otro lado, se observa dificultad con relación a la fragmentación en la estructuración curricular en las prácticas profesionales, inconexas entre sí y con las otras disciplinas (Calvo, Rendón y Rojas, 2004; Uribe, 2012), así como una tendencia a la valorización de asignaturas como la psicología. De esta manera, la falta de cohesión entre la formación teórica y la formación práctica afianza la separación entre disciplinas teóricas, llamadas “duras” y las disciplinas prácticas, consideradas “inferiores” (Uribe, 2012). También, entre las

⁴ De acuerdo al Ministerio de Educación Nacional de Colombia, en el Sistema de Créditos Académicos, “un Crédito Académico es la unidad que mide el tiempo estimado de actividad académica del estudiante en función de las competencias profesionales y académicas que se espera que el programa desarrolle. El Crédito Académico equivale a 48 horas totales de trabajo del estudiante, incluidas las horas académicas con acompañamiento docente y las demás horas que deba emplear en actividades independientes de estudio, prácticas, preparación de exámenes u otras que sean necesarias para alcanzar las metas de aprendizaje propuestas, sin incluir las destinadas a la presentación de exámenes finales”. Recuperado del sitio <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87727.html> el día 23/6/2016.

Universidades y los Centros de Prácticas Profesionales (CPPs), se identifica poca o ninguna articulación con el diálogo acerca de la formación del futuro docente, generando dificultades en el mejoramiento de los procesos de calidad de formación y en los procesos evaluativos de los estudiantes. Lo anterior se agrava sustancialmente por la falta de estudios de impacto en el campo de la formación teórico-práctica del profesorado a nivel nacional.

1.2. Justificación teórica

En el siglo XX los profesores han sido sometidos a mayores tensiones, intervenciones y experimentos (Martínez, 2000). Diversas investigaciones educativas han sido realizadas con el interés de mostrar y destacar aspectos negativos de la formación docente. Pareciera que todas las falencias que se tienen en la educación se deben a los docentes y su baja formación y, por lo tanto, se deben orientar los esfuerzos en intervenir constantemente la mejora de su formación. Al contrario de lo que se plantea anteriormente, este trabajo parte del presupuesto que la formación de docentes - inicial, continuada y en servicio - es apenas una de las partes del complejo sistema educativo que tenemos en América Latina. En este sentido, no se pretende realizar una exhaustiva evaluación para apuntar errores y equivocaciones en la formación docente en este estudio de caso, sino, más bien, apuntar fortalezas y puntos a ser todavía más fortalecidos en el trabajo con todos los sujetos.

Desde la perspectiva de Calvo, Rendón y Rojas (2004), la historia de la formación de los docentes en Colombia es la historia de un conjunto de individuos, en vías de constitución como colectivo, que ha buscado reafirmar su saber en relación con la función social de la educación. La historia de la formación de los docentes es una historia de su paulatino reconocimiento como sujetos sociales.

A pesar de que en los últimos años se han realizado algunas iniciativas de valorización de la docencia, principalmente por fundaciones e instituciones privadas, y de incentivos como los premios a la mejor docencia, entre otras iniciativas gubernamentales, Colombia está empezando a rescatar la discusión fundamental y necesaria para la formación de educadores y la educación para la primera infancia. La idea de reflexionar acerca de la formación inicial de docentes para la primera infancia no se trata solamente de pensar en el futuro, sino de atender la urgencia del presente.

Los estudios sobre las prácticas profesionales en la formación inicial del docente no son algo reciente. Muchos estudios vienen mostrando la gran importancia de estos momentos experienciales en la construcción del saber tácito (Polanyi, 1967), considerado como el conocimiento de la realidad que se da en la interacción con los otros actores educativos, va mucho más allá de sencillas observaciones, especialmente para la pedagogía, cuya articulación entre teoría y práctica es peculiar, subjetiva y compleja. Se considera que la pedagogía es la ciencia de la práctica y para la práctica (Fávero, 2001; Giglio, Bunzen, Silvestre, Oliveria, Andrade, 2011); el saber tácito debe ser articulado con otros saberes, como el disciplinar y didáctico, para un efectivo proceso inicial de aprendizaje de la profesión docente que permita guiar la reflexión sobre la práctica. En este sentido, creemos que se construye conocimiento al

contextualizar, gestionar la complejidad y decidir con inmediatez (Àngels Domingo, 2009), relacionando teoría y práctica, en las actividades que giran alrededor del Practicum como eje curricular transversal.

Existen distintas conceptualizaciones en torno al Practicum (Zabalza, 2003, 2004, 2011; Àngels Domingo, 2009; Calvo, Rendón y Rojas 2004; Ramírez, 2010; González Sanmamed y Fuentes, 2011; Garrido, 2012; Almeida y Garrido, 2014, entre otros). Sin embargo, la casi totalidad de los autores revisados coinciden en la idea del Practicum como la experiencia directa de los futuros docentes, el espacio dialógico formativo (Àngels Domingo, 2009); un conjunto de momentos pedagógicos únicos e indispensables para la construcción de la profesionalidad docente reflexiva y crítica, en donde las creencias, valores, experiencias, conocimientos previos, pero también miedos y sentimientos son construidos y/o afrontados (González-Garzón y Laorden, 2012) en el momento de enfrentarse al mundo laboral en contextos situados (Calvo, s.f.). Son *praxis* contextualizadas (Imbernón, 1994) en las que existe “actividad teórica de conocimiento, fundamentación, diálogo e intervención en la realidad” (Garrido y Lucerna, 2004, p. 45); un espacio privilegiado, genuino y renovado, donde el futuro profesor está en la encrucijada del aprendizaje, la construcción de conocimiento y la socialización profesional. El concepto de práctica profesional supone propiciar en el alumno una aproximación a la realidad en la cual actuará, actividad que instrumentaliza la *praxis* docente, entendida como actividad de transformación de la realidad (Garrido y Lucerna, 2004).

En las prácticas, la formación práctica debe estar integrada y articulada en la titulación, con una secuencia lógica del currículo. De acuerdo a Zabalza (2003), toda propuesta del Practicum habría que analizarla desde la perspectiva de su capacidad para cumplir adecuadamente con las 4 funciones que, aunque con diversa relevancia, desempeña en los estudios universitarios: a) componente curricular; b) situación de aprendizaje; c) experiencia personal y d) facilitador del empleo. También, ha de poseer una estructura interna como el resto de las disciplinas, un proyecto curricular con objetivos, actividades, competencias a desarrollar, formas de evaluación, entre otras, definidas y coherentes; una guía docente de apoyo; un profesorado competente, con experiencia y propositivo. Y, claramente, como propuesta del autor, debe existir una delimitación de los compromisos de ambas partes, Universidad y Centro de Prácticas Profesionales (CPPs) (Zabalza, 2003).

Así, la existencia del espacio curricular de prácticas profesionales no garantiza la articulación entre teoría y práctica, así como la valoración del aprendizaje experiencial y experiencial, y la construcción y consolidación de saberes profesionales (Zabalza, 2003). Por otro lado, se podría tener dos visiones: la *dicotómica*, entendida como la autonomía de la teoría con relación a la práctica y viceversa; la de la *unidad* entre la teoría y la práctica, opuesta a la anterior. González Sanmamed y Fuentes (2011) también sugieren que desde la práctica se generan dos tipos de discursos: *el práctico*, representado por el lenguaje de la acción, cuyas características son particulares, específicas y situacionales y se expresan mediante razonamientos narrativos; y *el teórico*, o discurso de investigación, de carácter técnico y abstracto, independiente del contexto, y que se elabora de acuerdo a los cánones de la tradición científica. Con relación al desarrollo del Practicum, se observa la relevancia de la construcción de un

discurso que involucra la *praxis* pedagógica en una *unidad*, de acuerdo a los primeros autores, y *práctico*, de acuerdo a los últimos autores, en donde la investigación es la esencia. En esta visión, la teoría y la práctica están implicadas en una asociación directa, simultánea y recíproca que conforman la *praxis*, concepto clave en el Practicum.

Por lo que se observa, los futuros docentes están en una encrucijada entre la teoría y la práctica, entre lo que se lee en los libros y lo que se ve en la acción, involucrando sentimientos, creencias y valores previos, cuestiones éticas y morales, y desmitificando los modelos curriculares estudiados, y, de cierta manera, idealizados cuando eran estudiantes. Por lo tanto, dada la complejidad a nivel interno (organización curricular, por ejemplo) y externo (relación positiva entre Instituciones Educativas, por ejemplo) para organizar este eje curricular, es importante la articulación sistémica y positiva entre todos los integrantes que forman los futuros docentes, así como la implicación de los propios estudiantes en sus momentos de formación. De esta manera, realizar un estudio profundo que analice lo que ocurre interno a un determinado programa puede ser considerado clave para su mejoramiento.

Para finalizar, es importante observar que la formación del profesor de E.I. nunca ha dejado de estar en una zona difusa de inconcreciones, pluralidad de modelos, heterogeneidad de funciones, titubeos por razones políticas o económicas (Zabalza y Zabalza, 2011). El educador infantil, en este sentido, requiere de un perfil profesional múltiple y de competencias diversas que en el caso de Colombia es una actual gran discusión a nivel nacional.

1.3. Justificación personal

Por la historia de vida de la propia investigadora, licenciada en Pedagogía en Brasil, por varios años maestra de Educación Infantil y por el desarrollo profesional en Colombia desde hace diez años, esta investigación cobra gran sentido. El motivo primordial para la realización de este estudio es la toma de consciencia sobre la necesidad de hacer nuevos aportes que se pueden dar en esta área de conocimiento. Se parte de la preocupación por la calidad de la formación de los docentes para enfrentarse la realidad y se quiere proponer cambios en el ámbito local y nacional. Se considera que, si se invierte en acciones que mejoren la formación inicial docente, la calidad de la educación como un todo puede, en consecuencia, mejorar. Para ello, los profesores de E.I. deben tener una formación teórico-práctica sólida y concreta (Calvo, s.f.) y ser conscientes de su responsabilidad como profesionales de la educación en la construcción de una mejor sociedad (Freire, 1979).

En esta misma línea de pensamiento, la investigadora ha trabajado con cuestionamientos importantes acerca de lograr un impacto positivo en la vida laboral del docente, desestabilizándolo para fomentar la flexibilidad en sus acciones pedagógicas, así como con estrategias para lograr que los profesores sean más conscientes y mejoren continuamente sus acciones. De esta manera, realizar un estudio de investigación que pueda proponer parte de la respuesta a este tipo de interrogantes es algo esencial en la formación continua e integral de la investigadora.

Es importante aclarar que hay varios trabajos investigativos acerca del Practicum y de su impacto en el proceso de aprendizaje de los futuros profesionales, principalmente en España y en Brasil. Entre ellos se pueden considerar: Àngels Domingo (2008), Pereira (2014), Ramírez (2010), Ruiz Gutiérrez, (2010), entre otros. Entretanto, se encontraron muy pocas investigaciones realizadas en el contexto colombiano y en especial en programas de formación de maestros de E.I. desde una perspectiva de etnografía educativa, en un abordaje de recolección de datos mixtos⁵.

1.4. El estudio de caso: la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

En breve, se exponen algunas características del estudio de caso para la contextualización del lector. La Universidad Pedagógica Nacional de Colombia (UPN), con su sede principal ubicada en la ciudad de Bogotá, Colombia, comenzó sus actividades académicas en la década de los cincuenta. Es la institución de educación superior más grande en el área de pedagogía y educación en Colombia y única institución educativa en el país de carácter oficial que responde a la demanda de la formación inicial de los docentes a nivel universitario (Calvo, Rendón y Rojas, 2004). Por excelencia, es la formadora de los licenciados⁶ a nivel nacional y, por este motivo, se propone esta institución como estudio de caso. Además de ser la institución rectora de la formación de docentes en el país, es asesora del Ministerio de Educación Nacional en materia de apoyo a la formulación de políticas para el desarrollo del sector educativo (UPN, 2001). La UPN tiene alrededor de 6550 estudiantes, distribuidos entre el pregrado y el postgrado.

El objetivo de la Licenciatura en Educación Infantil es, de acuerdo a su documentación, enseñar a niños y niñas menores de ocho años, es decir, educación infantil y básica primaria. El programa busca formar educadores que sean comprometidos con el desarrollo integral de la niñez, profesionales con:

Sentido reflexivo y crítico sobre su quehacer docente en general y los procesos pedagógicos en particular, constructores permanentes de propuestas pedagógicas, políticas, sociales y culturales a favor de la infancia y con un compromiso social que los identifica como agentes transformadores de la realidad educativa del país⁷. (PEI, UPN, 2014)

La Licenciatura otorga el título de Licenciado en Educación Infantil. Tiene una duración de 10 semestres (5 años académicos⁸) y 160 créditos⁹ en total. En el

⁵ Aunque se buscó insistentemente tesis de maestría y doctorado, además de investigaciones realizadas por Organizaciones Gubernamentales y no Gubernamentales, grupos de investigación de universidades y entidades diversas que fomentan la investigación en educación, no se encontraron trabajos relevantes acerca del Practicum en la profesionalización de los maestros de Educación Infantil. Sin embargo, no se descarta que pueda haber trabajos en esta área todavía no publicados o en vías de publicación.

⁶ Se entiende “licenciado” en Colombia como el individuo profesionalizado que se dedica exclusivamente a la Educación. En la sociedad colombiana, históricamente se le ha atribuido una connotación algo peyorativa con relación a este término, siendo considerado un trabajador inferior a los “profesionales”, como ingenieros, médicos e abogados, este último no licenciado. Generalmente, los licenciados son vistos como trabajadores de segunda, ligados a movimientos político-sociales poco reconocidos por el gobierno. Aunque no se encontró literatura acerca de este tema que pueda justificar esta afirmación, esta es la percepción por parte de distintos sujetos entrevistados, como será mencionado en el capítulo de los análisis.

⁷ Recuperado del sitio: <http://educacion.pedagogica.edu.co/vercontenido.php?idp=395&idh=398>, el día 10/12/2014.

⁸ En Colombia, a diferencia de España, el calendario es semestre académico y no año académico.

⁹ “Un Crédito Académico es la unidad que mide el tiempo estimado de actividad académica del estudiante en función de las competencias profesionales y académicas que se espera que el programa desarrolle. El Crédito Académico equivale a 48 horas totales de trabajo del estudiante, incluidas las horas académicas con acompañamiento docente y

momento de la finalización de la tesis, el programa contaba con la renovación de la certificación de alta calidad ofrecida por el Ministerio de Educación. Es un caso excepcional, en donde las prácticas empiezan desde el primer semestre hasta el último, gradualmente siendo adicionada la carga horaria del currículo.

Los conceptos básicos que sostiene este eje formativo es la construcción del saber pedagógico, saber colectivo, alternativas pedagógicas, investigación (entendida por los proyectos pedagógicos investigativos e innovadores), articulación entre programas e instituciones y evaluación, y deben estar articulados al plan de estudios de las prácticas (UPN, 2001). Por lo tanto, se evidencia la connotación investigativa en la formación práctica de los docentes. Las anteriores razones y características de la institución fueron fundamentales en la escogencia de este estudio de caso.

1.5. Planteamiento metodológico de la investigación

Se pretende en esta sección acercar al lector a los lineamientos metodológicos básicos que caracterizan esta investigación.

1.5.1. La pregunta de investigación

De lo anterior, la pregunta central que guía este trabajo investigativo es:

¿Cómo se da la formación teórico-práctica del futuro maestro en las prácticas profesionales de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia?

Aunque se considera una pregunta bastante concreta, pocos estudios se han encontrado en esta área investigativa, lo que justifica, en gran medida, su pertinencia y relevancia. Por lo tanto, se considera fundamental entender el estado del arte de la formación teórico-práctica del futuro profesor de E.I. para poder intervenir en el contexto con mayores evidencias sobre el tema. Esta investigación puede definirse como un estudio de caso exploratorio-diagnóstico y no se tiene la intención de generalizar los hallazgos y las conclusiones aquí encontradas.

Como punto de partida, se reivindica la actual preocupación y el debate sobre la calidad de la formación de los docentes (Ríos, 2010) y se presupone que, si se invierte en acciones para el mejoramiento de la formación inicial docente, la calidad de la educación podría mejorar sustancialmente (Marcelo, 1987; Stenhouse, 1991; Nóvoa, 1999). Para ello, la toma de consciencia de los docentes, a propósito de su responsabilidad como profesionales para la construcción de una mejor sociedad (Freire, 1979) se convierte en un discurso deseable y necesario, aunque se cree que hay diversos otros factores que también inciden en una mejor educación, como aspectos económicos y sociales.

las demás horas que deba emplear en actividades independientes de estudio, prácticas, preparación de exámenes u otras que sean necesarias para alcanzar las metas de aprendizaje propuestas, sin incluir las destinadas a la presentación de exámenes finales". (Retirado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87727.html>, el 20/05/2016)

1.5.2. Los Objetivos de la Investigación

El objetivo central de este trabajo doctoral es aportar a la discusión, bastante intensa en el país en este momento, sobre la formación inicial docente junto a la formación práctica en las licenciaturas de E.I. en Colombia. Se espera, por ello, contribuir al desarrollo de mejores licenciaturas, en donde el futuro profesor tenga instrumentos para llevar al salón de clase y enfrentarse a los desafíos del día a día por medio de discusiones sistemáticas, reflexión e investigación.

Este trabajo investigativo parte del presupuesto que no nacemos profesores, sino que somos parte de un proceso continuo e ininterrumpido de construcción y de desarrollo del propio saber docente, único e intransferible, que tiene un principio, pero no un fin (Tardif, 2002).

Frente a lo anterior, el propósito general de la investigación es:

Conocer, describir y comprender la formación teórico-práctica del futuro profesional de educación infantil en la Licenciatura de Educación Infantil de la UPN.

Sumado al problema que se presenta y al propósito general descrito anteriormente, se proponen los siguientes objetivos específicos de investigación:

1. Identificar, conocer y comprender el contexto de la primera infancia, de la formación docente y del desarrollo profesional del educador infantil en Colombia.
2. Identificar, comprender y analizar la construcción del saber práctico en las asignaturas llamadas “prácticas profesionales” en el estudio de caso.
3. Identificar fortalezas y necesidades de las “prácticas profesionales” en el caso estudiado.
4. Evaluar el proceso metodológico aplicado en esta investigación.
5. Realizar una propuesta con recomendaciones concretas, realistas y coherentes de corto, medio y largo plazo con vías a fortalecer todavía más el contexto analizado.

1.5.3. Características metodológicas de la investigación

La investigación es de corte mixto, en donde, en una primera fase cuantitativa, se aplicó encuestas de diagnóstico a los estudiantes de semestres pares (II, IV, VI, VIII y X semestres), a los docentes universitarios en su totalidad y a muestra de maestros titulares en los Centros de Prácticas Profesionales con el objetivo de obtener información consistente en la elaboración de las representaciones de estos sujetos, claves en el desarrollo formativo de los estudiantes. En la segunda fase, identificada por datos cualitativos, fueron utilizados entrevistas semi-estructuradas a docentes, maestros titulares y expertos en formación de docentes y en los Centros de Prácticas, así como grupos focales con exalumnas (profesoras principiantes). Por otro lado, con una muestra compuesta por estudiantes de todos los semestres de prácticas, se realizaron narrativas autobiográficas y grupos focales en la profundización de las experiencias experimentadas en estos momentos de formación. En términos documentales,

se recolectaron los principales documentos que hacen parte del proceso de la formación práctica del profesorado en esta institución, como el PEI de la Universidad y documentos de la facultad, así como los programas de los Seminarios de Prácticas y muestras de las evaluaciones realizadas con las estudiantes en los distintos semestres donde realizan sus prácticas.

Para el análisis de los datos cuantitativos fue utilizado el software SPSS, versión 23, y de los datos cualitativos el software Atlas.ti, versión 7. Se trabajó con familias de códigos establecidos previamente y familias de códigos emergentes en un constante diálogo entre fuentes bibliográficas, sujetos e instrumentos, realizando posteriormente la triangulación de datos.

1.6. La estructura del informe de investigación

Strauss y Cobin (2002, p. 271-272) presentan la siguiente ilustración de un informe de investigación:

Primero, el visitante entraría y pasaría por un corredor, luego por un vestíbulo, más tarde entraría a un cuarto grande que tiene dos subsecciones importantes y después saldría de la casa por la puerta trasera. En ese momento, el visitante podría darle la vuelta a toda la casa, asomándose al cuarto principal por diferentes ventanas, pero observando cuidadosamente las relaciones de los diversos objetos del cuarto.

A partir de esta ilustración, se quiere hacer notar que la estructura de este informe de tesis tiene el propósito de que el lector vaya adentrándose paulatinamente en el problema de la investigación, el caso estudiado, el resultado del caso y los análisis de manera profunda. Así, bajo un enfoque deductivo, el lector irá de lo general a lo específico.

El documento de la tesis está dividido en cinco partes, como se observa en la figura a continuación:

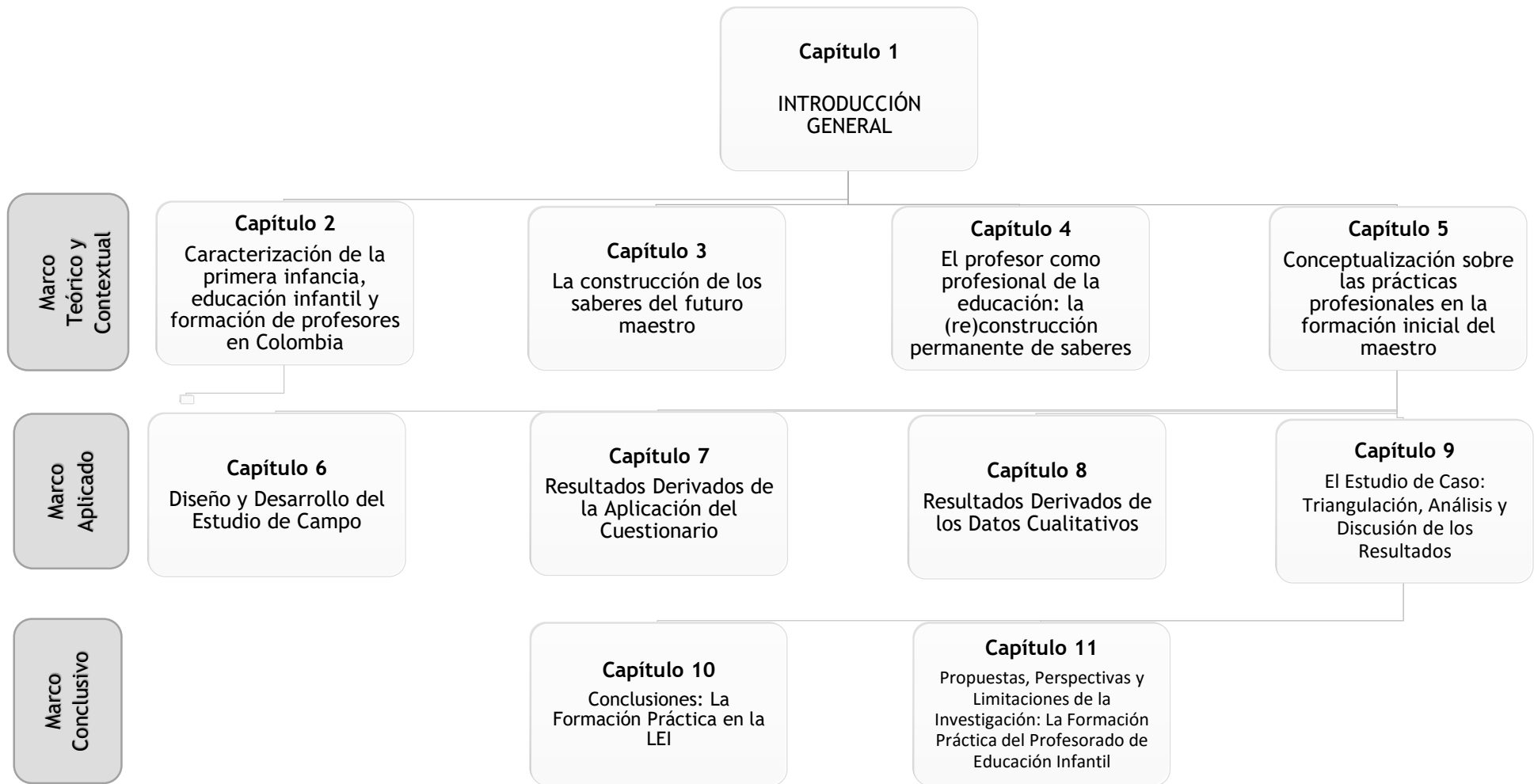
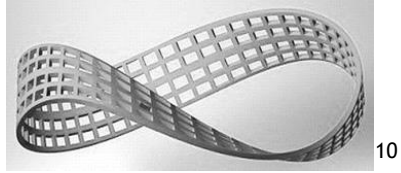


Figura 1.1.: Esquema de la estructura del informe final de la tesis (fuente: elaboración propia)

Asimismo, se hizo una profunda y extensa revisión de diverso material bibliográfico, esta será el referente de la discusión a lo largo de la tesis. En el nivel conceptual se aporta a la comprensión de las prácticas como elemento clave en la formación docente y en el nivel operacional se ofrecen elementos a los docentes e investigadores sobre cómo plantear y desarrollar la práctica en los procesos formativos de los docentes.

Por tratarse de un doctorado internacional, la tesis está dispuesta en dos idiomas: el español y el portugués. La lengua portuguesa estará presente en el resumen, la introducción de los capítulos y las conclusiones, también en los títulos de los capítulos y algunos epígrafes. Dado que el español y el portugués son lenguas “romances”, no se realizarán traducciones constantes.

PARTE A
MARCO TEÓRICO Y CONTEXTUAL DE REFERENCIA
MARCO TEÓRICO E CONTEXTUAL DE REFERÊNCIA



¹⁰ Retirado del sitio electrónico:
https://www.google.es/search?q=cinta+de+moebius&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwiS65eu28fNAhWLAXoKHewFB6gQ_AUICCGB&biw=1366&bih=667#imgrc=VaMsnOXFWizH1M%3A

O objetivo da Parte A é apresentar os principais referentes contextuais e teóricos que farão parte dos alinhamentos de análise dos resultados.

O Capítulo 2 pretende introduzir o leitor no contexto colombiano das infâncias e da formação de docentes neste país, além de aprofundar a discussão sobre os temas teóricos relacionados à formação prática do professorado. Para tal, se recorrerá aos documentos legais, tais como a Constituição da Colômbia, a Lei Geral de Educação, os relatórios realizados por Organizações não Governamentais (ONGs), decretos e resoluções, além de autores fundamentais para a análise. Espera-se traçar um panorama amplo, profundo e atual sobre o âmbito educativo deste país.

Esta primeira parte do relatório de pesquisa também tem por objetivo explorar os principais conceitos que o sustentam, proporcionando desta maneira uma base sólida e concreta para a análise dos dados e resultados. O papel da teoria, nesse caso, além de oferecer um sistema conceitual que permite sistematizar o que já foi produzido a respeito do objeto de estudo, é também indicar lacunas de conhecimento em relação a questões que não estão satisfatoriamente explicadas e a áreas que demandam novas pesquisas. Para tal, a parte teórica se divide em três capítulos essenciais: Capítulo 3: “A construção dos saberes do futuro professor; Capítulo 4: “O professor como profissional da educação: a (re) construção permanente de saberes”; e o Capítulo 5: “Conceitualização sobre os estágios na formação inicial do professor”.

Tendo em conta o anterior, e antes de iniciar a exploração sobre as considerações base para a sustentação da tese, é importante esclarecer que os conceitos utilizados neste marco teórico são tidos como instrumentais e têm por objetivo o entendimento do objeto de estudo desde distintas óticas. Considera-se este trabalho proveniente de uma perspectiva epistemológica pluralista, entendendo-se que a concepção tratada é tida como espaço de interesses diversos com atores plurais, que possuem em si uma multiplicidade de princípios encontrados em um determinado espaço e tempo e aí é onde se produz interação (Tello y Mainardes, 2012).

Nesta medida, tentar-se-á responder às seguintes perguntas de maneira mais profunda: Quais são as bases fundamentais do quefazer docente? Quem é o profissional da educação? Que conhecimentos necessitam os professores para desenvolver-se no seu labor diário? Qual é a contribuição da formação prática do futuro mestre? Claramente outras questões ficarão por ser resolvidas dado que a discussão não se esgota em um marco teórico finito, ainda que profundo. Para tal, a investigadora selecionou autores clássicos e atuais, considerados relevantes e pertinentes na área de formação prática de professores.

CAPÍTULO 2
Caracterización de la primera infancia, educación infantil y formación de profesores en Colombia
Caracterização da primeira infância, educação infantil e formação de professores na Colômbia

La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente.

(Constitución Colombiana del 1991, Artículo 67)

La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos, y de sus deberes.

(Ley General de la Educación - Ley 115 de 1994, Artículo 1)

O século XX tem sido caracterizado por grandes mudanças sociais, econômicas e culturais. Entre as mudanças que impactaram o conceito de família há a entrada das mulheres no mercado de trabalho. Da perspectiva dos avanços científicos na área do desenvolvimento infantil consolida-se a importância da etapa evolutiva de zero até os seis anos, entendendo-se os primeiros anos de vida como chaves para o desenvolvimento da personalidade, construção da identidade, motricidade, socialização, entre outros aspectos significativo para a vida.

Das novas demandas sociais surgiram novas necessidades educativas, neste caso o massivo atendimento às crianças menores e aos bebês. Nas últimas décadas, não somente na Colômbia, mas também na grande maioria da América Latina, produziu-se um grande aumento da população que requer os serviços prestados pela Educação Infantil, fato considerado bastante recente.

Intervir educativamente potencializando as aprendizagens é o objetivo principal da educação infantil¹¹, entendendo que as aprendizagens começam com o nascimento. Os bebês e as crianças são pouco autônomas, a atenção e educação na primeira infância não são temas distintos e pouco conexos (UNESCO, 2010). Ela é considerada uma etapa integrada, já que envolve vários aspectos do desenvolvimento, incluindo o desenvolvimento pessoal em um processo contínuo (Bassedas, Huguet y Solé, 1999). É uma etapa complexa, de diferenças nos desenvolvimentos e faixas de idade (Herrer, 2008) que potencializam e favorecem o desenvolvimento máximo de todas as capacidades, respeitando a diversidade e as possibilidades dos diferentes alunos; compensando as desigualdades sociais e culturais; e, de certa maneira, preparando as crianças para um bom acompanhamento da escolaridade obrigatória (Bassedas, Huguet y Solé, 1999). É por meio da educação infantil que as crianças podem alcançar novas relações, emoções e conhecimentos, que de outra maneira não teriam acesso.

Além disso, a educação infantil é a etapa educativa com caráter voluntário na Colômbia e em vários países da América Latina e Europa. Não é obrigatório até os cinco anos de idade tem características próprias e atende a crianças desde o nascimento até os seis anos de idade. Desta maneira, ordena-se a E.I. em dois ciclos básicos, levando em consideração as características de grupos de idades¹²: o primeiro ciclo de zero a três anos, respondendo às necessidades de

¹¹ Consideramos que hay diferencias substanciales entre los conceptos de Educación Temprana (0 a 2 o 3 años), Educación Inicial (0 a 5 o 6 años), Educación para la Primera Infancia (0 a 5 o 6 años) y Educación Infantil (3 a 5 o 6 años). Entretanto, en este trabajo utilizaremos los conceptos anteriores con el mismo significado, una vez en la normativa colombiana y referencias bibliográficas utilizadas en el país poco se nota la tajante división.

¹² A. Herrer (2008) describe su experiencia en la Comunidad Autónoma de Aragón. Los ciclos aquí establecidos, aunque pueden ser considerados presentes también en Colombia, puede presentar algunos cambios, dependiendo de las políticas públicas municipales para este nivel.

estimulação e bem-estar corporal, para que possa empreender ações de progressiva autonomia nas atividades diárias; e um segundo ciclo de três a cinco ou seis anos, respondendo além do anterior, a fazer o uso adequado da língua, aproximações à leitura e escritura, estímulos às habilidades numéricas básicas, à tecnologia da informação, expressão visual e musical, entre outros (Herrer, 2008).

Dependendo da concepção de infância e de educação infantil em termos de posturas políticas, a intervenção pedagógica pode ter diversos enfoques, desenvolvimentos e perspectivas, e levar a investimentos distintos (Amaya, 2008). Neste sentido, é importante gerar permanentemente conhecimentos sobre o desenvolvimento e as condições de vida na infância, além da progressiva incursão no campo da infância para garantir oportunidades de compreender os seres humanos de maneira integral, incluindo este momento do ciclo de vida (Castro, 2008). Em termos políticos, as intervenções podem ser realizadas com conhecimento e consciência de causa das necessidades dos grupos de cidadãos.

A situação da infância nos países da América Latina tem sido bastante complexa. Apesar de existir um significativo progresso nas últimas décadas na área de proteção dos direitos na primeira infância, estes têm sido menos significativos que os relacionados com as áreas de sobrevivência e educação. Apesar dos avanços normativos, persistem na região a cultura do maltrato físico e psicológico com as crianças de 0 a 6 anos, deixando-as em uma situação grave de exclusão e em maior risco de sofrer abusos e outras formas de violência (UNESCO, 2010). Colômbia pode ser considerado um país exemplo desta situação, dado ser um dos países da região com maiores desigualdades sociais.

Para entender a situação das infâncias, educação infantil e a sua relação com a formação de professores, é importante discutir de maneira profunda as conquistas e desafios em matéria de infância e atenção integral, assim como os avanços educativos que tentam garantir os direitos das crianças no marco das políticas públicas. Desta maneira, o objetivo deste capítulo é levar o leitor a entender o contexto normativo colombiano para as infâncias, o marco legal para a educação infantil e a formação de professores. Assim, a leitura deste marco contextual terá uma conotação real, atual e efetiva para a análise dos dados.

2.1. Caracterización de la primera infancia en Colombia

El concepto de *infancia* puede ser considerado como una construcción socio cultural diversa y cambiante a lo largo del tiempo que va desde los cero hasta los dieciocho años. En los últimos siglos, la infancia, o las infancias, ha ganado terreno en lo que universalmente significa ser niño o niña. Entretanto, este significado generalmente excluye los niños y niñas más pequeños, la primera infancia, dificultando el ejercicio de su ciudadanía y la garantía de sus derechos. La educación en la primera infancia forma parte de los derechos internacionales y humanos, que debe ser garantizado universalmente (UNESCO, 2010).

Para el Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas, en esta etapa del desarrollo están incluidos “[...] todos los niños pequeños: desde el nacimiento y primer año de vida, pasando por el período preescolar hasta la transición al período escolar” por lo que primera infancia es el período

comprendido hasta los 8 años de edad (Comité de los Derechos del Niño, 2004, p.3, citado en UNESCO, 2010). Sin embargo, para la UNESCO y los países que han firmado y ratificado la Convención, salvo alguna excepción, la primera infancia se considera “como una etapa que abarca desde la gestación hasta los 6 años, dado que en la mayoría de los países la educación primaria comienza a esta edad” (UNESCO, 2010, p. 27). Como se puede observar, no se tiene un consenso sobre la definición exacta del rango de las edades.

En Colombia, de acuerdo al Código de la Infancia y la Adolescencia (2006), en su Artículo 29, la primera infancia se define como:

[...] la etapa del ciclo vital en la que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano. Comprende la franja poblacional que va de los cero (0) a los seis (6) años de edad. Desde la primera infancia, los niños y las niñas son sujetos titulares de los derechos reconocidos en los tratados internacionales, en la Constitución Política y en este Código. Son derechos impostergables de la primera infancia, la atención en salud y nutrición, el esquema completo de vacunación, la protección contra los peligros físicos y la educación inicial. En el primer mes de vida deberá garantizarse el registro civil de todos los niños y las niñas.

Cuando se hace mención al desarrollo de los niños, se está refiriendo a la consideración integral en la primera infancia, teniendo en cuenta las dimensiones de salud, nutrición, higiene, educación, saneamiento ambiental, acceso a agua potable, cuidado, afecto y protección (UNESCO, 2010). Los gobiernos generalmente atienden a dos iniciativas para garantizar las dimensiones anteriores y los derechos de los niños: la atención integral y educación a la primera infancia.

Se entiende que la atención integral a la primera infancia implica la atención a la familia, garantías al bienestar físico, nutricional, emocional y de salud, entre otros, considerados de seguridad de su existencia, mientras cuando se hace referencia a la educación a la primera infancia, se plantea la intervención intencionada educativa y pedagógica, considerando su desarrollo cognitivo. Por lo tanto, generalmente las políticas para la primera infancia deben plantear iniciativas desde distintos puntos de vista para garantizar el bienestar de los niños.

En Colombia, así como en la gran mayoría de los países de América Latina, las desigualdades estructurales y la segmentación de las sociedades generan altos índices de exclusión y marginación que afectan considerablemente la infancia. En este orden de ideas, es importante resaltar algunos índices que afectan directamente a la infancia. Bernal y Camacho (2010 y 2012)¹³, por ejemplo, en

¹³ Al contrario de algunos países de la región, Colombia, como gran ventaja, ha construido un sistema de indicadores para la vigilancia del cumplimiento de los derechos del niño en la puesta en marcha de estas políticas públicas, o para monitorear aspectos promovidos por las leyes nacionales o el cumplimiento de las metas de determinados programas de políticas públicas para la atención a la primera infancia (UNESCO, 2012). Bernal y Camacho (2010), aprovechándose de estos índices, realizan investigación acerca de las políticas públicas para la primera infancia en el país. Las autoras utilizan como fuente de información la Encuesta del SISBEN, que “diseñada por el Departamento Nacional de Planeación (DNP), busca identificar la población más pobre de Colombia con el fin de seleccionar los posibles beneficiarios para los programas sociales del gobierno. La encuesta contiene información de 7,6 millones de hogares y 31.3 millones de personas, las cuales representan el 76% de la población del país” (p. 45). En la investigación del 2012, las autoras utilizan dos fuentes de información para lograr este objetivo. “La primera corresponde a la Encuesta Nacional de Demografía y Salud, disponible para el 2010 (ENDS 2010) que cuenta con información de 53.521 mujeres en edad fértil entre 13 y 49 años. (...) La segunda fuente de información corresponde a las encuestas Sisben que se llevaron a cabo durante el periodo 2009-2011 y cuenta con 27 millones de personas, esta encuesta busca identificar la población más pobre de Colombia con el fin de seleccionar los posibles beneficiarios para los programas sociales del gobierno, entre ellos los programas de PI” (p. 13). Para presentar los datos en esta investigación, se utilizará el “quintil”, como las autoras lo hacen, pero también “estrato socioeconómico”, utilizado en el día a día en Colombia, y “nivel”.

un estudio investigativo reciente realizado en la Universidad de los Andes, Bogotá, D.C., acerca de las políticas para la primera infancia, señalan varios datos de caracterización de la población infantil, incluyendo familia, instituciones educativas, salud, entre otros estudios que también serán usados en esta sección.

Para empezar la caracterización de la infancia, es importante notar el número de personas constituyentes en las familias. En los hogares colombianos, de niveles socioeconómicos 1 y 2¹⁴, hay un promedio de 5.14 personas de las cuales 1.44 son menores de 5 años. Los posibles cuidadores de estos niños son personas mayores de 12 años que se identifican con realizar actividades de oficios del hogar, otra actividad (sin actividad, rentista/jubilado) y en búsqueda de trabajo. Estos posibles cuidadores están en un rango de edad entre los 12 y 17 o mayores de 65. En cuanto al nivel educativo de los posibles cuidadores, se muestra que es mayor de acuerdo al nivel de riqueza: el promedio de estudio de los cuidadores de los niños de niveles socioeconómicos 1 y 2 es de primaria; en el nivel 3, de secundaria incompleta y los de nivel 4, secundaria e incluso con estudios universitarios (Bernal y Camacho, 2010).

En cuanto a las características del hogar de los niños, se podría entender que, en un total de 4,401,376 niños, la gran parte de las familias viven con madre y padre, lo que corresponde a un 62.60% (2,755,349); mientras que los niños que viven solo con madre o solo con padre representan un 26.28% (1,156,936); finalmente, los niños sin madre ni padre representan un 11,11% (489,091 niños). De acuerdo con los datos de Bernal y Camacho (2012), llama la atención el alto número de niños sin padre ni madre.

De lo anterior, también se observa la gran tasa de familias mono parentales (principalmente madres cabeza de hogar), determinando niños nacidos sin padres y niños que viven sin padre. Un 20% de las mujeres que tienen un hijo, reportan no estar casadas o estar en unión libre (Bernal y Camacho, 2012). En los hogares biparentales, se componen de dos generadores potenciales de ingresos, comparados con hogares mono parentales. Lo anterior sugiere que niños nacidos y criados en hogares con dos padres tienen mayor posibilidad de tener acceso a la cultura, a prácticas parentales saludables y, además, se desempeñan mejor en el sistema educativo. También, consiguen mejores trabajos y tienen posibilidades más altas de tener familias biparentales durante su vida adulta (Bernal y Camacho, 2012).

En general, la madre es la principal cuidadora de los niños y niñas (nivel 1: 94% y nivel 5: 65%), seguido de los abuelos. En el caso de los quintiles más altos, las niñeras y los abuelos reemplazan el cuidado de las madres. El porcentaje de los

¹⁴ En Colombia, las viviendas y/o los predios son clasificados en estratos socioeconómicos: 1. Bajo-bajo; 2. Bajo; 3. Medio-bajo; 4. Medio; 5. Medio-alto; 6. Alto. De acuerdo a información del DANE, los estratos 1, 2 y 3 corresponden a estratos bajos que albergan a los usuarios con menores recursos, los cuales son beneficiarios de subsidios en los servicios públicos domiciliarios; los estratos 5 y 6 corresponden a estratos altos que albergan a los usuarios con mayores recursos económicos, los cuales deben pagar sobrecostos (contribución) sobre el valor de los servicios públicos domiciliarios. El estrato 4 no es beneficiario de subsidios, ni debe pagar sobrecostos, paga exactamente el valor que la empresa defina como costo de prestación del servicio público. La clasificación en cualquiera de los estratos es una aproximación a la diferencia socioeconómica jerarquizada, léase pobreza a riqueza o viceversa". Es relevante resaltar que es común en la sociedad colombiana informar en qué estrato social se encuentra porque, de cierta manera, define algunas condiciones de acceso a los servicios públicos. (Información retirada del sitio web: http://www.dane.gov.co/files/geoestadistica/Preguntas_frecuentes_estratificacion.pdf, el 20/01/2016). Por este motivo, la investigadora usó estos datos durante toda la investigación, también serán utilizados "quintil" o nivel.

niños cuidados por sus hermanos es menor al 1% en todos los estratos (Bernal y Camacho, 2012).

Es interesante observar el número de veces que se deja a los niños solos o al cuidado de un niño menor de 10 años. El porcentaje de niños que son dejados solos es menor al 5% y los niños que se quedaron con un menor de 10 años la semana anterior a la aplicación de la encuesta es alrededor del 15% para el estrato 1 y de 2,5% para el estrato 5.

Las autoras apuntan a la alta tasa de embarazos adolescentes, que vienen en aumento desde la década de los 90. Estas tendencias son preocupantes y pueden entenderse por las condiciones de vulnerabilidad de las mujeres más pobres (nivel de pobreza, composición de sus hogares, violencia doméstica, etc.). El embarazo en adolescentes puede generar consecuencias negativas para las madres adolescentes (menor nivel de escolaridad, probabilidad menor de participar en el mercado laboral formal, mayor número de hijos, entre otros) y los hijos de madres adolescentes están en más alto riesgo de mortalidad y morbilidad infantil (Bernal y Camacho, 2012). En este sentido, la infancia se ve altamente afectada en términos de oportunidad de crecimiento social y cultural.

En el estudio se corrobora, con preocupación, la vulnerabilidad y estabilidad de las familias en Colombia, la baja responsabilidad paterna en asumir a sus hijos y ayudarlos no solamente económicamente, sino también en su desarrollo físico, cognitivo y emocional. Lo anterior permite vislumbrar la vulnerabilidad de los niños y de la atención que se les ofrece¹⁵. En cuanto a la nutrición y al saneamiento básico en los hogares, se observa la siguiente tabla:

Quintil	Desnutrición crónica	Vacunación	Acueducto
1	13%	67%	47%
2	8%	79%	91%
3	7%	73%	100%
4	5%	70%	100%
5	4%	69%	100%

Tabla 2.1.: Condiciones de nutrición, salud y saneamiento básico por quintil de riqueza (fuente: adaptado de Bernal y Camacho, 2012, p. 26)

Como se observa, la alta desnutrición crónica (13%) es mayor en los niveles socioeconómicos bajos. Los niveles de acueducto son críticos para los estratos más bajos (47%). En cuanto a la vacunación, posiblemente por la asistencia pública, los niveles son semejantes, aunque tampoco llegan al 100% para los estratos más altos.

Con relación a ciertas actividades realizadas con los niños cuando están en sus hogares (variable dicotómica que indica si la actividad se hace más o menos de dos veces a la semana), Bernal y Camacho (2012) encontraron que:

¹⁵ También, durante la recolección de los datos se observaron varias estudiantes de la UPN embarazadas, sin haber finalizado sus estudios y, aunque no se recolectaron datos estadísticos, algunos sujetos comentaron acerca del abandono de los programas por cuenta de embarazos, deseados o no (Diario de Campo). Lo anterior genera trampas para la perpetuación de la pobreza. Políticas de fecundidad responsables que involucran la educación sexual en particular, acceso a métodos de planificación, campañas de concientización, programas de promoción a través de medios de comunicación, entre otros, persiguen lograr la disminución de estas altas tasas, además de programas para la paternidad responsable, generando un cambio de cultura en todo el país.

Actividad	Estrato 1	Estrato 5
Leer cuentos	18%	52.51%
Cantar canciones	58.14%	79.63%
Salir a caminar	50%	50%
Jugar con los niños	76.88%	76.88%

Tabla 2.2.: Actividades realizadas con los niños (fuente: adaptado de Bernal y Camacho, 2012)

Leer cuentos presupone estar alfabetizado y tener acceso a libros, mientras caminar y jugar son actividades que no necesariamente se necesita de recursos más elaborados, sino tener la intención.

Adentrando en la asistencia a la primera infancia, de los cinco millones de niños entre cero y cinco años, el 70% no recibe ningún tipo de atención relacionada con cuidado, protección y educación por parte de las entidades públicas y privadas. Más de las tres cuartas partes de ellos pertenecen a familias de escasos recursos (Sisbén 1 y 2, citado en Gómez y Gómez, 2008). En las áreas rurales el tema es más crítico por el problema de la oferta y demanda de instituciones educativas: El 45% de los padres de familia indica que no cuentan con una institución próxima a sus residencias. Esta situación puede explicar el hecho de que una buena proporción de los niños y niñas que reside en el campo ingrese directamente al primer grado de la básica primaria, sin haber recibido ningún tipo de atención educativa. Otros factores pueden incidir para explicar el bajo acceso a los programas y servicios: la pobreza, el bajo nivel de instrucción de los padres, los costos económicos para acceder a los centros y la falta de pertinencia cultural de los servicios ofrecidos.

En la siguiente tabla se observa la asistencia a la Educación Infantil de los niños por edades y se comparan los quintiles que representan los estratos socio económicos.

Edad	Nivel socioeconómico				
	1	2	3	4	5
0 año	3,32%	3,52%	1,88%	2,42%	0,39%
1 año	18,57%	16,58%	15,68%	12,80%	10,74%
2 años	32,75%	40,00%	40,23%	37,44%	41,81%
3 años	39,68%	49,32%	54,69%	66,39%	69,57%
4 años	42,07%	55,56%	65,25%	68,54%	77,78%
5 años	82,49%	87,80%	89,33%	92,90%	96,90%

Tabla 2.3.: Asistencia escolar por nivel socioeconómico y edad (fuente: adaptado de Bernal y Camacho, 2012, p. 20)

Como se observa, la asistencia a un centro educativo incrementa con el aumento de la edad del niño y con la riqueza de la familia para los niños mayores de dos años. En los estratos más altos (3, 4 y 5), la asistencia es mayor del 50% a partir de los tres años, mientras que en los estratos más bajos es apenas a partir de los cuatro (2) y cinco años (1). Los niños de estratos más bajos llegan a la institución educativa después que los niños de estratos más altos. Esto explica que, en la actualidad, la cobertura de servicio público para los niños entre 3 y 5 años de edad sea del 38%, aunque se supone que la cobertura debería ser total. Posteriormente, se abordará esta temática de manera más profunda.

La siguiente tabla muestra la asistencia de los quintiles a centros educativos financiados por el gobierno. Se nota que la atención a la primera infancia y la educación infantil en Colombia está destinada mayormente a los estratos

sociales más bajos, aunque en edades tempranas (entre los 0 y los 2 años) poco recurren a las instituciones. Los Hogares Comunitarios de Bienestar Familiar son la modalidad con mayor cobertura en los niveles más vulnerables de la población, mientras que en los estratos más altos se recurren a los jardines infantiles privados. En el año de 2012 había 80 mil hogares comunitarios tradicionales que atendían cerca de 1.2 millones de niños en todo el país (Bernal y Camacho, 2012).

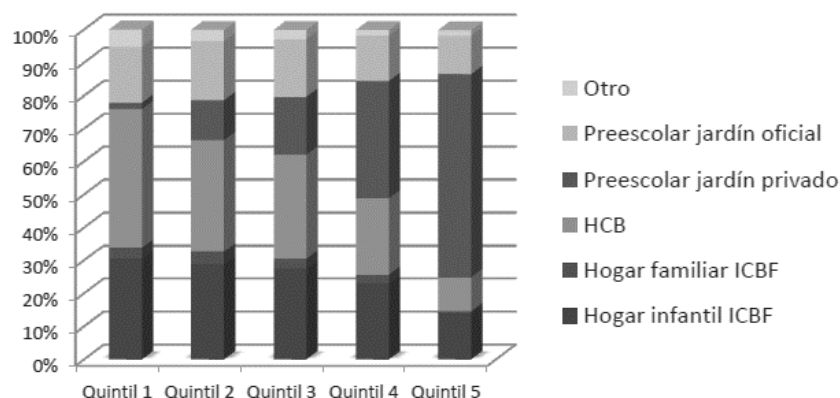


Gráfico 2.1.: Tipo de centro educativo al que asiste los niños y niñas entre 0 y 5 años (fuente: Bernal y Camacho, 2012, p. 22)

De otra parte, se encuentra un gran número de niños desatendidos por establecimientos educativos, tal como se muestra en la tabla 2.4.

Rango de edad	Porcentaje de no atendimiento
0-1	96,8%
2-4	69,33%
5	33,15%
6-7	13,86%
8-12	8,11%

Tabla 2.4.: Porcentaje de niños no atendidos por institución educativa pública o privada (fuente: Bernal y Camacho, 2010, p. 46)

En cuanto a la restricción de la oferta de cupos, Bernal y Camacho (2010) afirman que este problema se presenta en varias ciudades de Colombia, como Cali, Cartagena y Barranquilla.

2.2. Las políticas públicas para la primera infancia

Para atender a la infancia en Colombia, existen dos tipos de políticas de intervención en la primera infancia (Bernal y Camacho, 2012):

(1) Programas orientados a los padres de los niños, en el sentido de apoyar la crianza, entrenamiento para el manejo de algún tipo discapacidad, entre otros; y (2) Programas de atención y educación temprana orientados a los niños, en el sentido de desarrollar programas de atención preescolar en colegios, programas de atención en centros de la comunidad y otro tipo de programas de cuidado infantil; muchos con el componente nutricional.

De acuerdo con cada etapa del desarrollo del niño desde la concepción hasta los 5 años de vida, como se puede observar en el siguiente cuadro, las políticas

deben alcanzar los distintos dominios (físico, cognitivo, lenguaje, socio-emocional y desarrollo integral):

Momento de la intervención Dominio del desarrollo del niño	En el útero	Nacimiento - 6 Meses	7 Meses - 2 Años	3 Años - 5 Años
Físico	Nutrición de la Madre			
		Inmunización y chequeos periódicos		
		Lactancia materna (Exclusivamente)	Nutrición adecuada para promover el crecimiento saludable y evitar retraso en el mismo.	Inversión continua en nutrición adecuada
Cognitivo		Estimulación temprana por parte de los padres o maestros. (Manipulación de objetos y texturas, jugar a las escondidas, el cuerpo y los objetos, etc.)		Estimulación temprana por parte de los padres o maestros. (Exposición a conceptos sencillos, figuras, números, colores, etc., a través de juegos y rutinas)
Lenguaje		Estimulación temprana por parte de los padres o maestros. (Exposición a lenguaje a través de hablar, leer, cantar, etc.)		
Socio-Emocional		Prácticas positivas de los padres y maestros que promuevan un desarrollo socioemocional saludable.		Interacción con los compañeros (en grupos estructurados) que promuevan un desarrollo social positivo.
Desarrollo integral	Servicios de saneamiento			
	Derechos de las mujeres y los niños			

Cuadro 2.1.: Diseño integral de las políticas de primera infancia (fuente: Bernal y Camacho, 2012, p. 31)

El cuadro anterior resume la diversidad de aspectos que deben tenerse en cuenta para cumplir la atención a la primera infancia. Así mismo, en la atención a la primera infancia también es necesario incluir el entorno familiar o comunitario. Por lo tanto, el Ministerio de Educación estaría a cargo principalmente del ámbito educativo, pero necesariamente tiene que trabajar en iniciativas diversas con otros ministerios garantizando, de esta manera, la atención integral a la primera infancia.

En Colombia, gran parte de los programas de Primera Infancia existentes se centran en la atención y educación temprana, aunque el diseño de programas que involucran la política de primera infancia debe ser múltiple e integral. A continuación, se presentarán tres programas educativos de política pública para la primera infancia de cierto impacto en el país en las últimas décadas.

En la década de los setenta, con la expedición en 1974 de la Ley 27, se establece la primera regulación que establece una política de atención y protección a los niños y niñas menores de siete años (Isaza, 2008), que fue considerada un hito en el país.

Frente a las políticas más recientes en el país se pueden citar dos. El Plan de Acción Nacional a favor de la primera infancia, denominado “*Plan País - Plan Decenal de Infancia 2004-2015*”. Éste tuvo como marco conceptual la política denominada: “*Colombia por la infancia. Política pública por los niños y niñas desde la gestación hasta los 6 años*” (CONPES 109), instaurada en el año de 2007, durante el gobierno de Álvaro Uribe Vélez y suscrita por los ministerios de Protección Social, Educación y el Instituto de Bienestar Familiar.

En este programa llaman la atención los seis argumentos de su justificación, los cuales abarcan: I. El desarrollo humano, II. El carácter científico, III. El interés social y cultural, IV. La naturaleza jurídica, V. La naturaleza política, entre

otros, ligados al contexto internacional y programático y VI. El carácter ético. La crítica más relevante a estos argumentos es la exclusión del argumento pedagógico, que no puede diluirse en los seis invocados, o resolverlos con la ya familiar, pero igualmente problemática consideración sobre su carácter implícito (Castro, 2013).

En el 2011 surge una nueva política pública para la primera infancia, instaurada en el gobierno de Juan Manuel Santos, presidente hasta el momento. Es llamada de “*Estrategia Nacional de atención a la primera infancia: de 0 a Siempre*”. En este programa se consolida la Comisión Intersectorial de Primera Infancia, conformada por diferentes ministerios e instituciones para la infancia. Se observan algunas alianzas, convenios y contactos a nivel local y territorial, orientados a la atención desde la gestación hasta los 6 años. El gasto con respecto al PIB en esta política es del 0.3%, inferior a la de países como Reino Unido, Italia y Australia, con políticas de primera infancia relativamente consolidadas.

En la política de “*0 a siempre*”, se prioriza la salud, nutrición y ambientes de aprendizaje como principios de desarrollo integral de los niños y niñas (Ñungo y Fandiño, 2013). De manera general, son innegables los avances realizados en dar relevancia a esta franja de edad. Sin embargo:

Priman los argumentos científicos sobre el desarrollo neuronal, el desarrollo de las funciones básicas y el carácter económico que asimila la prioridad sobre la educación inicial a manera de «tasa de retorno a la inversión en capital humano», dejando lo pedagógico circunscrito apenas al bosquejo de unos lineamientos (Castro, 2003, p. 8).

Como se observa, el argumento pedagógico, también en esta política, se queda en un segundo plano. No obstante lo anterior, aunque existan diversas críticas frente a estos programas, es inevitable pensar en los grandes avances y en el posicionamiento de la infancia como franja de edad que debe ser objeto de una atención prioritaria para que se garanticen los derechos de los menos protegidos. En este sentido, se evidencia que las políticas públicas para la primera infancia, aunque no son perfectas, muestran la importancia de reconocer al niño como sujetos, interlocutores válidos, diversos, con intereses y necesidades particulares, con capacidades y potencialidades, en cuyo desarrollo participan los actores y los contextos con quienes interactúan (Castro, 2008). Es necesario, en esta lógica, afirmar la importancia constitutiva y estratégica del argumento pedagógico en la construcción de políticas públicas, ofreciendo un lugar clave para las intervenciones educativas y pedagógicas en estas edades.

2.3. El marco normativo para la formación de maestros de Educación Infantil en Colombia

La historia del magisterio colombiano ha estado atravesada por múltiples y dolorosos momentos, la precariedad de sus inicios, la lucha por alcanzar una voz y los nuevos imperativos en la sociedad de control.

Zambrano (2012, p. 15)

2.3.1. El marco legal general

El ejercicio de la profesión de docente en el país¹⁶ está determinado por diferentes actos normativos (leyes, decretos, resoluciones, CONPES, entre otros) que son desarrollados a través del Congreso de la República de Colombia y reglamentados por el Ministerio de Educación Nacional, las secretarías de educación, el Departamento de Administración de la Función Pública y la Comisión Nacional del Servicio Civil. Los actos normativos se establecen y son regidos especialmente para el sector estatal, dado que el sector privado es regido por el Código Sustantivo del Trabajo. Los actos normativos regulan los procesos de formación docente, las remuneraciones salariales, las prestaciones sociales, los mecanismos de evaluación, la estructura profesional de los docentes, entre otros (Bautista, 2009).

La legislación acerca de la educación y la formación docente tuvo un impacto apreciable en la década de los noventa, una vez se fortaleció la idea de que la calidad de la educación está asociada a la disminución de las desigualdades sociales (Bautista, 2009) y a la formación docente. La idea de la educación como oportunidad de progreso social en el contexto colombiano fue analizada por el Movimiento Pedagógico Nacional que surgió en la década de los ochenta y abrió nuevos referentes sobre la pedagogía, la política educativa, la didáctica, la formación y los métodos de enseñanza. Este movimiento buscaba ubicar el trabajo de los profesores y reconocer su papel cultural y político. Frente a las acciones de este grupo, muchos otros surgieron, como el grupo de investigación la Universidad Nacional de Colombia llamado “Historia de las prácticas pedagógicas”, que en este momento es un grupo consolidado con una prolífica producción. Con los mismos objetivos, otros grupos investigativos en diversas universidades en el país empezaron a buscar respuestas y alternativas para la educación, como es el caso de las universidades de Antioquia, Valle y Pedagógica Nacional en Bogotá. A estos grupos les interesa el compromiso con los profesores y la defensa de la escuela pública, las construcciones y aportes en la comprensión de la sociedad y la educación y, entre otros temas, las prácticas pedagógicas abordadas de manera crítica (Maldonado, 2008). Estos grupos de investigación han contribuido ampliamente a la comprensión del docente en su proceso de construcción histórica de conocimiento, han ayudado a impulsar el debate acerca del rol del docente en la construcción de un ideal de ciudadano y han incidido en la normatividad de la educación en el país.

Lo anterior culminó en la promulgación de documentos legales que serían claves para el cambio de paradigmas educativos en el país. En cuanto a la formación del profesorado, la agenda política apuntaba a resolver los problemas de formación profesional y a plantear mecanismos de evaluación adecuados en las instituciones educativas. A partir de la década de los noventa la formación de profesores en Colombia pasó a ser regida principalmente por el siguiente marco normativo:

- Constitución Política de 1991, regulando los diferentes aspectos del magisterio en el país.
- La Ley de Educación Superior (Ley 30 de 1992), decretando que el ejercicio de la docencia es de formación profesional y por lo tanto debe

¹⁶ Hasta el 2006 se desempeñaban 273.852 docentes oficiales en Colombia (fuente: Bautista, 2009).

ser universitario. De esta manera, se instituye el título de “Licenciado” para las carreras de educación, a diferencia de otros títulos otorgados por las instituciones universitarias. Introduce el concepto de vigilancia y control de las instituciones de educación superior (universidades, institutos técnicos y tecnológicos).

- Ley General de Educación (Ley 115 de 1994). En su segundo capítulo se dedica a la formación de educadores y se enfoca en aspectos del magisterio.

Según esta información, se puede afirmar que, a partir de la década de los noventa, se empezó a mirar con mayor importancia la profesionalización de los docentes y a entender los profesores como agentes centrales en el proceso de mejoría de la educación, reglamentando no solamente la formación inicial, sino en servicio, ingreso, retención, permanencia, práctica escolar, evaluación, salarios, incentivos, legislación, entre otros (Bautista, 2009).

A partir de la formulación de la Constitución Política de Colombia de 1991 se sentaron las bases para la promulgación de la Ley General de la Educación (Ley 115 de 1994). En esta, se promueve el cambio y la concreción de una nueva visión del profesorado y, consecuentemente, una nueva formación de educadores¹⁷. En el Artículo 109 del capítulo 2 capítulo fija:

[...] formar un Educador de la más alta calidad científica y ética, b) desarrollar la teoría y práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador, c) fortalecer la investigación en el campo pedagógico y el saber específico y d) preparar Educadores a nivel de pregrado y de postgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo. (MEN, 1994, p. 65)

De la misma manera, en su Artículo 112, la ley mantiene la responsabilidad de la formación y actualización de los educadores, del nivel de pregrado y postgrado, en las Universidades e Instituciones de Educación Superior.

Con relación a los educadores que actúan en la educación infantil, la ley establece en el Artículo 112 que las Escuelas Normales reformadas, con dos años más de educación después del grado once, podrán formar educadores para el nivel Preescolar y el ciclo de Educación Básica Primaria, esto a nivel técnico¹⁸.

Adicionalmente, la Ley 115 de 1994 fija parámetros para la acreditación de las Instituciones Educativas de Educación Superior - Facultades de Educación que forman los licenciados - así como la reestructuración de las Normales Superiores, formadoras de normalistas, siendo estas dos instituciones las que otorgan títulos para ejercer la docencia. Con ello, se promueve nuevamente la idea del escalafón para el ascenso en la carrera, con la cualificación profesional. Los aspectos científicos y técnicos también son contemplados en la formación profesional de los docentes. La educación superior también sigue las normas reglamentadas en la Ley 30 de 1992 que define el carácter y autonomía de las Instituciones de Educación Superior -IES-, así como el objeto de los programas académicos y los procedimientos de fomento y la inspección

¹⁷ Es importante notar que la palabra “educador” en Colombia es utilizado también en el marco legal.

¹⁸ El nivel “técnico” en Colombia se conforma por instituciones técnicas profesionales, “instituciones de educación superior, facultadas legalmente para ofrecer programas de formación en ocupaciones de carácter operativo e instrumental y de especialización en su respectivo campo de acción”. (Retirado del sitio: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87076.html>, el día 20/5/2015)

y vigilancia de la enseñanza. Estas dos leyes indican los principios constitucionales sobre el derecho a la educación que tiene toda persona.

Hoy, el sistema de formación de educadores está organizado por tres unidades internas vinculadas entre sí mediante múltiples vías: el subsistema de formación inicial (pregrado), el subsistema de formación en servicio (profesionalización) y el subsistema de formación avanzada (posgrado). En el documento “Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política,” el Ministerio de Educación Nacional (2013) propende por la construcción de un sistema y de una política pública que forme un profesional de la educación y:

[...] no un operario de procesos y procedimientos, sino un ser humano cualificado para una tarea social muy significativa, cuyo horizonte debe impactar en el desarrollo económico del país, pero también en su desarrollo social y moral, en general, calidad de vida y bienestar humano. (MEN, 2013, p. 20)

En alineación con el documento anterior, en el año de 2014 fueron aprobados los “Lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación” (Programas de Formación Inicial de Maestros) (MEN, 2014), definiendo algunos parámetros de las licenciaturas para todo el país.

Más recientemente, se reglamentó la nueva Resolución 0241 de febrero del 2016, estableciendo los nuevos parámetros evaluativos de las licenciaturas. La resolución básicamente establece la normativa para los títulos de las licenciaturas. En el caso de E.I., todas las licenciaturas deberán tener el mismo nombre: Licenciatura en Educación Infantil. Se establecen también las posibles competencias por desarrollar de los futuros educadores, así como se formulan las reglas para las prácticas pedagógicas. Frente a este tema, se planteó: 1. Deben tener al menos 50 créditos presenciales del programa.

2. Deben tener convenios con IEs, estar organizadas de forma que el estudiante deba realizar reflexión sistemática sobre su propia práctica para mejorarla y garantizar su aprendizaje.

3. Las prácticas deben estar dispuestas para ir aumentando su carga de créditos a medida que se va avanzando en el programa.

4. Se admite que la investigación es algo necesario en los programas de las licenciaturas, así como relación con el sector externo.

Como resumen, se puede observar la siguiente tabla en orden cronológico de la normativa colombiana para la formación docente:

Normativa	¿Qué establece la normativa?
Constitución de Colombia 1991	Regula los diferentes aspectos del magisterio en el país.
Ley 30 de 1992	Se organiza el servicio público de la Educación Superior.
Ley General de la Educación - ley 115 de 1994	Fija parámetros para la acreditación de las Instituciones Educativas de Educación Superior, así como la reestructuración de las Normales Superiores, las dos principales instituciones que otorgan títulos para ejercer la docencia. Se promueve nuevamente la idea del escalafón para el ascenso en la carrera, con la cualificación profesional. Los aspectos científicos y técnicos también son contemplados en la formación profesional de los docentes.
Decreto 709 de 1996	Se establece el reglamento general para el desarrollo de programas de formación de educadores y se crean condiciones para el mejoramiento profesional.
Decreto 3012 de 1997	Dicta las disposiciones para la organización y el funcionamiento de las Escuelas Normales Superiores.
Decreto 272 de 1998	Establece los requisitos de creación y de funcionamiento de los programas académicos de pregrado y de postgrado en educación ofrecidos por las Universidades y por las instituciones universitarias, la nomenclatura de los títulos y otras disposiciones. Inauguración del Sistema Nacional de Formación Docente con el programa “ <i>La educación encierra un tesoro</i> ”.
Ley 715 de 2001	Modifica por la Ley 863 de 2003 reglamenta una parte de los ingresos de los municipios del país: las transferencias a salud y educación.
Ley 749 de 2002	Organiza el servicio público de la educación superior en las modalidades de formación técnica profesional y tecnológica.
Decreto 808 del 2002	Establece el sistema de créditos como patrón en todas las universidades del país.
Decreto 1278 de 2002 y el Decreto 2035 de 2005	El Decreto 2035 de 2005 establece los objetivos y los requisitos del programa de pedagogía que deben acreditar los profesionales con título diferente al de licenciado en educación al término del período de prueba, de acuerdo con las disposiciones del artículo 12 del Decreto-Ley 1278 de 2002 en donde se establece el Estatuto de Profesionalización Docente.
Decreto 3020 de 2002	Se establecen los criterios y procedimientos para organizar las plantas de personal docente y administrativo del servicio educativo estatal que presentan las entidades territoriales y se dictan otras disposiciones.
Ley 749 de 2002	En el Artículo 6 se organiza el servicio público de la educación superior en las modalidades de formación técnica, profesional y tecnológica.
Decreto 2566 de 2003	Establecen condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior y se dictan otras disposiciones. Se deroga el decreto anterior, 808 de 2002, sin ni siquiera haber cumplido cinco años. Define características específicas de calidad para los programas de pregrado y especialización en Educación (así como el decreto 272 de 1998).

Decreto 2035 de 2005	Se establecen los objetivos y los requisitos del programa de pedagogía para acreditar los profesionales con título diferente al de licenciado en educación al término del período de prueba, de acuerdo con las disposiciones del artículo 12 del Decreto-ley 1278 de 2002.
Decreto 4790 de 2008	Se establecen las condiciones básicas de calidad para la organización y el funcionamiento del programa de formación complementaria de educadores para el nivel de preescolar y el ciclo de básica primaria que puede ofrecer una Escuela Normal Superior.
Decreto 366 de 2009	Por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva.
Decreto 1295 de 2010	Se establecen las condiciones para la obtención del registro calificado para los programas de educación superior: pregrados y posgrados.
Resolución 505 de 2010	Se crea y organiza la Sala Anexa para Escuelas Normales Superiores, se adopta el procedimiento para la verificación de las condiciones básicas de calidad del programa de formación complementaria que pueden ofrecer las escuelas normales superiores y se dictan otras disposiciones.
Resolución 5443 del 2010	Define características específicas de calidad de los programas de formación profesional en educación y otras disposiciones relacionadas con denominación, currículo, perfil, competencias básicas y profesionales del educador, práctica pedagógica, movilidad y personal docente.
Resolución 6966 de 2010	Modifica los artículos 3 y 4 de la resolución 5443 de 2010 en cuanto a denominación, titulación y práctica pedagógica.
Acuerdo 02 del 2012	Establece la apreciación de condiciones iniciales de acreditación de programas académicos. El Consejo Nacional de Educación Superior (CESU) acuerda establecer el procedimiento general para iniciar el proceso de autoevaluación con miras a la acreditación de programas académicos.
Sistema Nacional de Acreditación 2013	Lineamientos para la acreditación de alta calidad 2013 desde el sistema Integrado de Aseguramiento de la Calidad hacia la consolidación de una cultura de la autoevaluación.
Lineamientos de Calidad para las Licenciaturas en Educación 2014	En conjunto con Consejo Nacional de Acreditación (CNA), la Comisión Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CONACES), el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), y la Asociación Colombiana Facultades de Educación (ASCOFADE) el documento tiene el propósito de fortalecer las políticas orientadas a mejorar la calidad de la educación.
Resolución 02041 Febrero del 2016	Por la cual se establecen las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado.

Cuadro 2.2.: Normativa relacionada a la formación inicial de docentes en Colombia (fuente: adaptación MEN, 2013)

Otro aspecto importante es la alta concentración de Facultades de Educación en regiones como Antioquia, Bogotá, Cundinamarca, Valle del Cauca y Santanderes (Ver mapa de Colombia en anexo 1), mientras en otras regiones poco se observa la existencia de universidades con programas de licenciatura, de facultades de educación o las tres, situación que se presenta en departamentos como Guainía y San Andrés. Por lo tanto, los programas de formación docente están presentes en las principales urbes del país, mientras se destaca su ausencia en las zonas periféricas y rurales (MEN, 2013).

Hasta el momento, se puede considerar que en Colombia hay un proceso inconcluso acerca de la profesionalización de los docentes, con momentos de discusión, efervescencia y enfrentamientos y episodios de tensa calma. Si bien los procesos de profesionalización del docente están asociados al marcado interés por mejorar la calidad profesional de los docentes, su calidad de vida queda en un segundo plano, dado que no aparecen orientaciones para mejorar la asignación y distribución de carga laboral, la valoración social del oficio, la distribución equitativa de oportunidades de formación y capacitación, etc. (Bautista, 2009).

En cuanto al estatus del docente, una vez emergieron de los datos recolectados estas relaciones, es clave mencionar dos estatus que rigen la profesión, algo de intensa polémica en el país. Los maestros están divididos en dos grupos: los que están regidos por el decreto 2277 de 1979 y los regidos por el decreto 1278 de 2002 o el “El Nuevo Estatuto Docente”. En este segundo decreto se introduce el concepto de profesional de la educación, además de establecer nuevas reglas de formación, ingreso, evaluación, promoción y permanencia en la profesión. Sin embargo, cualquier profesional está habilitado para enseñar, incluyendo los no licenciados. De esta manera, la ruta de ingreso a la profesión docente es la siguiente:

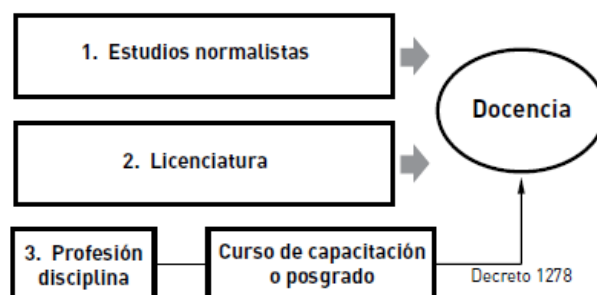


Figura 2.1.: Ruta de ingreso a la profesión docente en Colombia (fuente: Bautista, 2009, p. 120)

De acuerdo al MEN (2013), la normativa se instaló para dar cabida a una necesidad de oferta laboral de docentes para cubrir las plazas necesarias en el territorio nacional. No obstante, la medida promueve heterogeneidad en la composición del cuerpo docente estatal, promoviendo dinámicas complejas de construcción del saber docente, relación entre profesor y conocimiento, etc. (Bautista, 2009). El nuevo decreto también promueve una nueva lógica que impone la necesidad de un docente reflexivo y promueve la discusión sobre el debate del papel que juegan los saberes pedagógicos en la formación docente. A partir de lo anterior, las instituciones educativas se ven obligadas a introducir nuevos dispositivos de formación. Además, la estructura interna del nuevo

estatuto y los altos recursos económicos asociados al ascenso de docentes en el escalafón crean condiciones para la continuidad y expansión de la docencia asociada a la creciente heterogeneidad y desigualdad en términos de género, formación, condiciones laborales y salariales (Bautista, 2009).

Como reflexión para esta investigación, se entiende que las leyes instituidas en este país pasan por muchos dilemas y contradicciones: educación pública o privada; confesional o laica; con autonomía del profesorado; para educar el pueblo o la élite colombiana, entre otros (Zambrano, 2012). Por consiguiente, lo que ha impulsado las nuevas leyes educativas para la formación de los docentes, principalmente la Ley General de la Educación, son las influencias externas o internacionales, los procesos de transformación económica y social y, claramente, las luchas y reivindicaciones del magisterio, aunque se puede observar la poca participación de los docentes en la elaboración de las políticas en el país. Aunque se puede observar un gran avance en términos legales en las últimas décadas, paradójicamente, se han establecido diversas normativas en poco tiempo, en un vaivén que no ofrece condiciones para que exista la estabilidad necesaria y suficiente que garantice propuestas formativas que puedan agenciarse y valorarse efectivamente (Guacaneme, Bautista y Salazar, 2011). Esta inestabilidad normativa denota una falta de política eficiente y eficaz para los programas de formación de profesores.

2.3.2. La formación de maestros para la E.I.

Durante las décadas de los sesenta y los setentas, hubo varios auges de discusión acerca de la educación preescolar y la respectiva formación docente. No obstante, como resultado de la Constitución de 1991, en la década de los 90s existió la iniciativa de regulación de la formación docente, como un ideal de la formación, así como ocurrió en algunos países de la región como México, Brasil y Argentina (Zambrano, 2012). En el caso colombiano, el documento que se formalizó fue la Ley General de Educación (115/1994), reglamentando la educación para los niños menores de seis años y también la pedagogía como el *saber fundante* de la educación de los maestros, por lo que para llegar a ser maestro debe existir una formación profesional.

En tal sentido, la formación docente adquirió mayor intensificación en cuanto a la duración de los programas de formación. Gracias a la ley 30/1992, la formación técnica de dos años correspondiente a las licenciaturas en Educación Preescolar, como se llamaba en esta época, pasaron a ser de cuatro años y, con el decreto 272/1998, a cinco años. En este mismo decreto, la formación investigativa ligada a la práctica estaba concebida como reflexión permanente de su propio ejercicio docente que propendía por un cambio social acorde con contexto colombiano. Además, el decreto buscaba la concreción de la formación docente a nivel universitario o instituciones universitarias como las facultades de educación acreditadas por el Ministerio de Educación. Sin embargo, el Decreto 272 fue derogado por el Decreto 2566/2003, que autorizaba la formación docente a nivel técnico, como parte de la formación primaria universitaria (Fandiño, 2008).

Con el fin de consolidar estos grandes cambios en la formación docente, se promovieron transformaciones significativas en los programas universitarios que implicaban: 1. Los énfasis en la fundamentación teórica e histórica de las

pedagogías y del desarrollo del niño; 2. La promoción de la formación investigativa e innovadora; 3. El énfasis en la innovación educativa; 4. El trabajo con la familia y la comunidad; 5. La formación en disciplinas; 6. La permanente cualificación del maestro; 7. La formación práctica; 8. El énfasis en las demandas sociales y 9. La división en el trabajo por rango de edad (Fandiño, 2008).

En cuanto a la denominación académica del programa y la titulación, la Resolución 6966 establece que la Institución de Educación Superior define la denominación del programa en coherencia con su propósito (Guacaneme, Bautista y Salazar, 2011). Algunas licenciaturas cambiaron sus nombres. De Educación Preescolar para Educación Infantil o Pedagogía Infantil, atendiendo a la formación de maestros que se enfocaran en los primeros grados de la primaria y no solamente en preescolar.

En el caso específico de la UPN, la licenciatura amplió los rangos de edad del trabajo docente, de 6 a 8 años, lo que obedeció a la discusión sobre la necesidad de que los maestros de infantil entendieran la educación infantil como un continuo, sin desconocer las especificidades de cada etapa de desarrollo. Esto podría expandir las demandas laborales para profesionales que también atendieran los primeros años de la educación básica¹⁹ (Fandiño, 2008).

Es interesante observar que, en el contexto colombiano, entre otras naciones latinoamericanas, la expectativa de ser maestro se instala en un nivel bajo de elección por los candidatos que acceden a la educación superior. La expectativa de ingreso a la carrera docente no es el interés principal. Es frecuente reconocer en los estudiantes de primeros semestres expectativas de formación que van hacia otras áreas disciplinares específicas, diferentes a la formación pedagógica (MEN, 2013).

Durante los últimos años ha surgido una preocupación creciente por el mejoramiento de los resultados del sistema educativo, en particular en lo concerniente con los resultados de la educación superior. La evaluación de la educación superior se realiza en los últimos años de la carrera mediante evaluaciones estandarizadas denominada ECAE - Examen de Competencias Académicas de la Educación Superior. Estos se realizan por intermediación del Ministerio de Educación y el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES).

Con relación a la evaluación realizada periódicamente con los estudiantes que están egresando de los cursos de licenciatura, en el año de 2013 se pudo constatar la preocupación del propio Ministerio de Educación:

En el caso particular de las licenciaturas, en el año 2013, el ICFES reporta que el grupo de referencia de Educación se encuentra ubicado en todas las competencias comunes del área de educación evaluadas, entre los puntajes más bajos en cada una de las aplicaciones del examen Saber Pro, por debajo de los estudiantes de los grupos de referencia de Ingeniería, Ciencias Naturales y Exactas, Medicina, Economía y Humanidades. En razonamiento cuantitativo, lectura crítica y competencias ciudadanas

¹⁹ De acuerdo a Fandiño (2008, p. 57): “el decreto 272 suprimió las licenciaturas en básica primaria de corte generalista, pues reglamentó que para ser maestro de la básica se debería tener un área de especialidad. Lo anterior llevó a algunas universidades a pensar que los programas de educación infantil podrían contribuir a preservar una formación generalista, integral para los niños hasta los 7 y 8 años”.

el balance es más desfavorable, ya que en las diferentes aplicaciones obtuvo, generalmente, las calificaciones más bajas. (MEN, 2014)

La observación anterior corrobora la gran preocupación frente a la formación inicial de los docentes en las licenciaturas a lo largo y ancho de todo el país²⁰. Calvo, Rendón y Rojas (2004, p. 4), así como posteriormente Fandiño (2008), afirman la existencia de iniciativas importantes en el país para aquel momento; sin embargo:

[...] todas estas intenciones se orientaban hacia la conformación de lo que desde la promulgación de los decretos se comenzó a llamar Sistema Nacional de Formación de Docentes, el cual, aunque está definido en los mismos, todavía parece no haberse afianzado, debido al insularismo en que permanecen, sobre todo, las facultades de educación. Ello muy a pesar de que la conformación del sistema se había elevado, por aquel entonces, a nivel de política de estado. En este sentido, los pasos por dar son todavía falta.

Aunque muchos cambios han sido realizados en las últimas décadas, como se ha mencionado anteriormente, no se revela una mejoría en el estatus social de las licenciaturas, siguiendo la cultura de la subvaloración de la profesión docente (Fandiño, 2008). También, en investigación con egresadas del programa de la LEI UPN, Fandiño (2008) relata las fortalezas señaladas por las egresadas, tales como: a. Las prácticas pedagógicas en la promoción de la seguridad en la actuación y manejo con los niños; b. La capacidad de reflexión en sus acciones pedagógicas y la relación con los fundamentos teóricos; c. El trabajo de grado como posibilidad de centrarse en un tema y profundizarlo tanto en un contexto teórico y práctico al mismo tiempo. Por lo tanto, todavía existen grandes retos por afrontar para las licenciaturas de E.I.

Como conclusión de este apartado, se nota la necesidad de un renovado debate acerca del perfil del educador para la primera infancia. Algunas características del sistema educativo en este momento son sensibles a las necesidades del contexto: al manejo de los padres y de la comunidad (fortalecer el apoyo mutuo), formación de madres comunitarias, entre otros aspectos, son de urgente debate en el país. Fandiño (2008) señala algunas ideas para la formación de los maestros en educación infantil, proponiendo una discusión fructífera alrededor de la necesidad de unos lineamientos pedagógicos y curriculares para la educación infantil; el hecho de trabajar sobre las condiciones del trabajo docente; las creencias de los maestros; una formación más descriptiva, sin olvidar las pretensiones de cambio; una formación teórica más adaptada a las necesidades de un aula de clase; una formación para la autonomía y la necesidad de un trabajo grupal-institucional.

²⁰ Aunque está garantizado en leyes, Colombia gata con investigación y desarrollo un porcentaje bastante bajo del PIB, siendo considerado uno de los peores de Iberoamérica, el 0,17% (Informe Metas 2021, OEI, 2010, p. 138), solo por delante de Guatemala (0,03%), Nicaragua y Honduras (0,05%), Ecuador (0,06%), El Salvador (0,08%), Paraguay (0,09%), Perú (0,15%) y Rep. Dominicana (0,15%). Se nota la poca producción académica en el área que aporten a la toma de decisiones contextualizada para la formación docente en el país.

2.3.3. Las prácticas profesionales y la investigación en las Licenciaturas

En Ley General de la Educación (1994), en el Artículo 109 del Capítulo 2 se hace referencia al saber práctico del profesorado como uno de los objetivos de la formación de maestros. En este sentido, se observa la discusión y la importancia dada a la formación práctica y la investigación del profesorado desde la década de los noventas.

En el Decreto 2566/03, renovando el Decreto 272/98, se reafirman los contextos educativos y la investigación como eje transversal del currículo, como se puede observar en el Artículo 6:

La institución deberá presentar de manera explícita la forma como se desarrolla la cultura investigativa y el pensamiento crítico y autónomo que permita a estudiantes y profesores acceder a los nuevos desarrollos del conocimiento, teniendo en cuenta la modalidad de formación. Para tal propósito, el programa deberá incorporar los medios para desarrollar la investigación y para acceder a los avances del conocimiento.

En cuanto a la práctica pedagógica, el documento central que la regula puede ser considerado la Resolución 6966/2010. En su Artículo 6, “Práctica Pedagógica”, plantea lo siguiente: *“Puesto que la práctica pedagógica es fundamental para el aprendizaje y el desarrollo de las competencias de los educadores, el programa debe garantizar espacios formativos para desarrollar la práctica como mínimo durante un (1) año lectivo escolar”*. También se plantea que las características de las prácticas son definidas por la Institución Superior y que ellas mismas deben asegurar estrategias de seguimiento y acompañamiento de la práctica, garantizando así la realimentación permanente y oportuna. Como se bien puede observarse, se pone en pauta la necesidad de las prácticas para una formación “idónea”, como cita el documento. Sin embargo, no es una formación transversal, sino que se contempla únicamente como un año al final del programa.

Por el contrario, en el reciente documento de título “Lineamientos de Calidad para las Licenciaturas en Educación (Programas de Formación Inicial de Maestros)” (MEN, 2013), las prácticas y la investigación son puntualizadas y profundizadas como algo transversal durante toda la licenciatura, empezando desde el primer semestre con observaciones. Los requisitos en las prácticas en este documento son:

[...] b. Las prácticas deben incorporarse a los programas desde el inicio del plan de estudios con actividades de observación e incrementarse gradualmente en el plan de estudios hasta ocupar el centro de la formación. c. Las prácticas deben ser preferiblemente presenciales y serán supervisadas y acompañadas por profesores responsables de ellas y específicamente designados para el efecto. e. Disponer de ambientes de aprendizaje y convenios para el desarrollo de las prácticas previstas en el plan de estudios. f. Priorizar la investigación en los programas de formación inicial sobre las prácticas pedagógicas para lograr su calidad, articulación, mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes y pertinencia con la diversidad de ambientes de aprendizaje g. Dada la naturaleza y relevancia de la presencialidad de la práctica, se privilegiarán los programas ofrecidos bajo las modalidades presenciales y semipresenciales para los programas de formación inicial de maestros. (MEN, 2013, p. 28)

Como se puede observar, aunque sea una normativa reciente y posiblemente todavía no se aplica en los cambios curriculares, establece las prácticas desde el primer semestre, aumentando el grado de involucramiento del estudiante

con su nicho laboral. Esto puede considerarse como una ganancia para los programas de Licenciatura porque se da gran relevancia a las prácticas como eje de la formación docente.

En el mismo documento (MEN, 2013, p. 73), se presenta el siguiente fragmento: “Es imprescindible involucrar la comprensión reflexiva de la práctica pedagógica con la finalidad de contribuir en la consolidación y conformación del saber y el conocimiento pedagógico y didáctico fundamentales en la labor educadora”. Como se puede observar en los documentos oficiales, las prácticas pedagógicas son un eje transversal en la formación docente.

En el marco normativo de las prácticas profesionales algo bastante novedoso fue la reglamentación del Decreto 055/2015, del Ministerio de Salud y Protección Social, “Por el cual se reglamenta la afiliación de estudiantes al Sistema General de Riesgos Laborales y se dictan otras disposiciones”. Lo anterior implica que todos los estudiantes matriculados en los niveles académicos de instituciones educativas públicas o privadas deben estar afiliados obligatoriamente al Sistema General de Riesgos Laborales, siendo esta una responsabilidad de la Universidad. Todavía no hay estudios acerca del impacto de esta reglamentación; sin embargo, se cree importante garantizar los derechos de salud de los practicantes cuando estén por fuera de la Institución Educativa.

Para finalizar, más recientemente la resolución 0241 de 3 de febrero del 2016 indica nuevos parámetros de las prácticas en las licenciaturas. Se cree que la nueva resolución puede promover diversos cambios en los programas de las licenciaturas. De acuerdo con esto, se destacan algunos puntos relevantes como que todas las licenciaturas deben tener 50 créditos para las prácticas pedagógicas; además, deben realizarse en el aula y su contexto; asimismo, las universidades deben demostrar que cuentan con una logística que permita una formación y retroalimentación de calidad, así como la organización de las prácticas, que deben disponerse de forma tal que en el mismo proceso el estudiante sea el protagonista de una reflexión sistemática sobre su propia práctica con el fin de mejorarla y garantizar su aprendizaje. Aunque se considera un gran avance para las prácticas pedagógicas, no se menciona la reflexión acerca de los pares y la investigación formativa como parte de la reflexión sistemática.

De cualquier manera, no se ha encontrado reglamentaciones que garanticen el derecho de los practicantes y el deber de los Centros de Prácticas ni a nivel nacional o local. En los sitios web, se pueden ubicar documentos internos de las universidades sobre los lineamientos generales de las prácticas.

2.4. Caracterización de la Educación Infantil en Colombia

Antes de empezar esta sección, es importante mencionar que la Educación Infantil es parte de la atención integral a la primera infancia; esta garantiza a los niños y niñas sus derechos superexperiencia, aprendizaje y desarrollo biológico, psicológico y social a través de acciones integradas de salud, educación, cuidado y protección, independiente del tipo de programa al cual asiste. De esta manera, los conceptos son integrados, simbióticos e interdependientes.

En el caso de Colombia, la atención integral a la primera infancia ha tenido desarrollos que se califican como “intermitentes”. Se pueden reconocer algunos auges a finales de la década del 60 y principios de la del 70, otro resurgimiento a mediados del decenio de los 80 (Isaza, 2008) y parece que durante los últimos diez años se identifica una nueva ola de discusiones.

La primera normativa que hace referencia a la educación de niños y niñas de 5 años fue en 1939 con el Decreto 210, en donde se refiere a “Entiéndase por enseñanza infantil aquella que recibe el niño entre los 5 y 7 años de edad, cuyo objetivo principal es crearle hábitos necesarios para la vida, juntamente con el desarrollo armónico de la persona” (SED, 2010). Posterior a este decreto, en 1962 empezaron a surgir los primeros institutos nacionales populares que cuidaban a niños de cuatro a seis años.

Durante estas décadas, Colombia se vio inmersa en hitos normativos significativos para la Educación Infantil, entre los cuales se pueden citar los siguientes:

Normativa	Qué establece la normativa
Constitución Política de Colombia (1991)	La consagración de los derechos de los niños y las niñas como fundamentales y el establecimiento de su prevalencia sobre los derechos de los demás y la definición de obligatoriedad de por lo menos un grado en el nivel de preescolar (Isaza, 2008)
Ley 115 de 1994 Ley General de la Educación	Reglamentación de la educación preescolar y la ampliación de sus grados.
Resolución 2343 de 1996	Indicadores de logros curriculares que se formulan para el conjunto de grados de nivel preescolar en 5 dimensiones: Dimensión corporal, Comunicativa, cognitiva, ética, actitudes y valores, y estética.
Decreto 2247 de 1997	Reglamentación de dicho nivel educativo y planteamiento de principios de la educación preescolar.
Decreto 272 de 1998	Requisitos de creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado y posgrado en educación ofrecidos por las universidades y las instituciones universitarias. Se establecen las nomenclaturas y los títulos y se dictan otras disposiciones.
Lineamientos Curriculares para la Educación Infantil de 1998	Ejes de trabajo elaborados por el MEN para orientar el trabajo en las instituciones educativas.
Ley 1098 de 2006 Código de la Infancia y la Adolescencia	Nueva concepción respecto a la función del Estado, la familia y la sociedad civil como corresponsables en cuanto a los deberes y garantías de los derechos de los niños y las niñas (Alarcón y Gómez, 2008).

Cuadro 2.3.: Normativa relacionada a la Educación Infantil en Colombia (fuente: elaboración propia)

Es de pensar, de acuerdo con Isaza (2008), que la Ley General de la Educación (1994) no contempló el ciclo inicial de educación y sólo incorporó y reglamentó los grados de educación preescolar como fase preparatoria para la primaria, sin suficiente identidad propia.

El último año de educación preescolar, grado cero o transición, es obligatorio para niños de cinco años según la ley 115, que además orienta tres grados de educación formal previa. Por lo tanto, para la autora no es apropiado considerar un marco que no fue estructurado para este ciclo, lo que justamente es una debilidad importante que se debe corregir (Isaza, 2008).

De lo anterior, Zambrano (2012, p. 16) enfatiza:

Las políticas públicas en la historia más reciente de nuestro país se presentan como dispositivos normativos organizadores del sistema educativo. Ellas apuntan a la configuración del ideal de infancia, fijan un modelo particular de escuela, definen diferentes derechos y obligaciones de los sujetos (directivos, profesorado y alumnos), fijan los principios regulativos de las instituciones de formación e integran un sistema sofisticado de vigilancia y control. Pedagogía, investigación y disciplinas devienen los ejes articuladores de la formación e incluso la energía de los debates contemporáneos.

2.4.1. Tensiones en la Educación Infantil

El asistencialismo se refiere, principalmente, al trabajo de cuidar de las necesidades básicas de los niños (alimentación, cuidados de higiene, entre otros) y la formación de hábitos, dejando a un lado el trabajo de acompañamiento al desarrollo infantil (Fandiño, 2008). Isaza (2008) afirma que esto atiende a una tensión histórica, marcada por una larga tradición de desconocimiento de los niños y las niñas como sujetos singulares, con intereses, necesidades y capacidades propias, activos en el proceso de desarrollo individual y colectivo, diferenciados del mundo adulto y con plenos derechos.

Esta tensión no se establece solamente en el país. La UNESCO (2010, p. 68) afirma que este hecho está presente en toda América Latina:

La primera infancia ha ido adquiriendo mayor visibilidad en la región, pero no se ha logrado a instalar en el conjunto de la sociedad una concepción del niño como actor social y sujeto de derechos, prevaleciendo una idea de la infancia como objeto de protección, y mera receptora de servicios.

De acuerdo con Herrer (2008, p.19), en el gobierno de Aragón, España, también afirma la existencia de este tipo de acentuada discusión. Sin embargo, para la autora:

Los aspectos asistenciales deben estar incluidos en lo educativo si queremos llevar a la práctica una acción educativa de verdad. Una educación infantil de calidad ha de centrarse en dar respuesta a las necesidades de los niños y las niñas, porque hacerlo es atender a las necesidades familiares. Una buena educación es la respuesta a esa simbiosis en la que el niño y la niña son el sujeto prioritario.

Los componentes asistencial y educativo están interrelacionados. Esta división puede estar más acentuada de acuerdo con nivel socio económico al que se pertenece, siendo el asistencialismo más marcado en instituciones de clases sociales bajas. También, la discusión puede hacer parte de una concepción de “cosificación” de la infancia y que todavía sigue en el universo de muchas familias y en la operación de varias IEs. Para Isaza (2008), esta tensión promueve el desconocimiento de los derechos de los niños, siendo difícil garantizar su aplicación. Por lo tanto, se puede considerar un reto la garantía de los derechos de los niños por medio de la Educación Infantil.

Por otro lado, para asegurar los derechos de los niños, entendido en la educación como principios de cobertura, eficiencia y calidad (Cajiao, 2015), es necesario clarificar las características de la población y los factores asociados al ejercicio pleno de sus derechos: El contexto en donde se desarrolla un niño mestizo es diferente de al de un niño indígena, por ejemplo. Asegurar acciones concretas y colectivas en el ámbito público y privado para mejorar su la calidad de vida, teniendo en cuenta el cuidado y el desarrollo, es motivo de

preocupación permanente entre los actores sociales, incluyendo la IE (Isaza, 2008).

a. ¿De quién es la responsabilidad de la atención a la primera infancia?

Otra tensión que se nota en la educación infantil es la discusión sobre la responsabilidad de la atención a la primera infancia, considerando que no hay claridad al respecto. De acuerdo con Isaza (2008), la pregunta recae sobre sectores como el de salud, bienestar y educación, aunque otros sectores también estarían presentes. Por otro lado, estudiando los documentos de la UNESCO, la institución hace referencia a una existencia recurrente de programas que dependen de los ministerios de Salud, Trabajo, Bienestar Social, de la Familia, Educación y Organismos responsables de las políticas de la primera infancia. También en esta etapa educativa es muy frecuente el desarrollo de programas por parte de iniciativas privadas como Iglesias, Organismos no Gubernamentales y Agencias de Cooperación Internacional (UNESCO, 2010).

Aunque no hay una respuesta contundente a esta pregunta, en este momento los sectores públicos que son responsables por la primera infancia no presentan puntos de acuerdos en Colombia, sino más bien, existe una falta de articulación entre ellos, lo que promueve la falta de alineación entre los sectores, ocasionando perjuicios a los niños y sus familias.

b. Formalidad vs informalidad en la Educación Infantil

Otra tensión existente para garantizar la calidad de este nivel educativo es la tensión entre la *formalidad*, llámese escenarios escolarizados, colegios, jardines, fundaciones, ONGs, museos, y la *informalidad*, es decir, familiares, vecinos, parques infantiles, plazas de mercado, entre otros. Por *formalidad* se entiende “Que tiene formalidad”, “Expreso, preciso, determinado”; mientras por *informalidad* se entiende “Que no es reconocido”, “Que no guarda las formas y reglas prevenidas” (Isaza, 2008, p. 33). Para la autora: “Cabe afirmar que el ciclo inicial de educación ha sido hasta el momento predominantemente informal, reconocimiento científico, jurídico, político y presupuestal muy reciente en nuestro país, y, por lo tanto, incipiente y débil”. En la misma línea, Nungo y Fandiño (2013) enfatizan la distancia de la Educación Infantil de una mirada de educación formal, siendo considerada asistencialista, dado los orígenes del nivel social de atención, entendido como para los más pobres.

Lo anterior explica, principalmente, el estatus de las maestras de este nivel educativo, el cuestionamiento sobre el profesionalismo del maestro de E.I. y la situación general de la educación infantil. Por otro lado, los escenarios informales pueden ser considerados una opción para romper las estructuras rígidas y tradicionales, como un lugar de estimulación, innovación y creatividad (Castro, 2008).

Dada la informalidad existente en la E.I., hasta el año de 2008, 80 mil madres comunitarias²¹, madres de la comunidad local que realizan trabajo social como

²¹ En cuanto a las madres comunitarias, Zabala Archila (2006) analiza a las madres comunitarias en Colombia y su impacto social en su doctorado (Universidad de Granada) con el título “Las madres comunitarias en Colombia. Investigación sobre la evaluación participativa”. En sus análisis, el autor aporta al impacto de las madres comunitarias (básicamente a principio funcionando en un sistema de voluntariado) en la cultura popular y en su papel y acción social para posicionar la educación infantil en la vida local.

educadoras infantiles, estaban a cargo de 1.2 millones de niños y niñas (Isaza, 2008), número considerablemente grande (Fandiño, 2008). Aunque las madres comunitarias son de gran importancia y cumplen un papel fundamental y necesario en la E.I, muchas de ellas no poseen formación técnica y menos universitaria, configurando un grupo de trabajadoras que tienen gran experiencia, pero no formación en el área.

c. ¿Es necesario la E.I. preparar para la educación formal?

La tensión entre preparar para la educación formal o potenciar el desarrollo es otra tensión existente en el país. La primera tiene la intención de preparar a los niños para la escuela primaria, en cuanto al afianzamiento de la alfabetización y el trabajo con las matemáticas; mientras que potenciación del desarrollo está relacionada con el desarrollo infantil temprano.

De esta manera, se cree necesario que el ciclo inicial de educación se construya y se haga visible no como otro ciclo del proceso educativo, a expensas de la futura escolarización de los niños, sino como formas estructuradas de generar conocimientos, con cuidado calificado y con oportunidades importantes de desarrollo (Isaza, 2008). Esto incluye la preparación y asignación de personal de alta calidad humana y profesional a la atención integral a la primera infancia. Solo de esta manera se garantizará la legitimidad del derecho a la educación desde la gestación, reconocida en la Ley General de Educación (1994).

d. La Educación Infantil y las familias

La relación y la alianza con las familias es otro aspecto que debe ser observado y tenido en cuenta a la hora de reflexionar acerca de la Educación Infantil, principalmente en el primer ciclo (de cero a tres años). La relación entre profesores y familias en la educación infantil es bastante común y hay que hacer referencia a la necesidad de que exista una relación de conocimiento mutuo constructiva y estable entre escuela y familia, así como, la posibilidad de compartir acciones y criterios educativos capaces de eliminar discrepancias que puedan afectar a los niños y niñas (Basset, Huguet y Solé, 1999; UNICEF, 2010). De acuerdo con lo anterior, aunque exista una tensión entre lo que se hace en la IE y lo que se hace en la familia, este es un elemento de gran consideración en la educación infantil y que debe hacer parte en la formación docente.

2.4.2. Los retos en la Educación Infantil

Entre los retos actuales que se presentan en la educación infantil en Colombia, se pueden citar los siguientes:

En términos normativos, el marco normativo asume la importancia del componente educativo durante la primera infancia y existen esfuerzos dirigidos a lograrlo. Sin embargo, en Colombia aún no se ha diseñado un ciclo inicial educativo llamado Educación Infantil, sino que persiste un enfoque rígido, homogeneizante y despersonalizado, estructurado en función de las edades. Asimismo, predomina un gran nicho de trabajo informal, de desarrollo laboral precario, centrado en el cuidado y asistencialismo que no aborda con claridad la perspectiva de desarrollo del niño (Castro, 2008), ni de atención integral a la primera infancia. Por esta razón, se hace necesario superar concepciones que reducen la infancia a la población escolarizada, “desde las cuales se planean

intervenciones puntuales para que aprendan cosas particulares pero que no alcanzan una perspectiva de desarrollo integral y menos aún de garantía de derechos” (Castro, 2008, p. 82).

En cuanto a la formación docente de profesionales que atiendan a la primera infancia, con base en los datos de Bernal y Camacho (2012), existe una gran demanda profesional (y también técnica), teniendo en cuenta que se requiere un agente educativo por cada 10 niños entre los 0 y 2 años de edad, un agente educativo por cada 15 niños de 2 a 3 años de edad y un agente educativo por cada 20 niños mayores de 3. Esto implica una demanda total cercana a 74.000 profesionales en licenciaturas de educación inicial y primera infancia, número considerado como muy alto para suplir las demandas del país profesionalmente.

De acuerdo con Isaza (2008), otros retos que se presentan en la educación infantil son ampliar y diversificar plazas para la educación infantil; avanzar en el reconocimiento y la valoración de la profesión docente para estas edades; generar una demanda laboral real en condiciones dignas de trabajo; fortalecer el trabajo con la familia y la comunidad por medio de la formación de educadores familiares y comunitarios. Con el fin de atender la urgencia actual, es necesario formar las madres comunitarias en las universidades, en los centros de formación e instituciones comprometidas con la infancia; divulgar la investigación y el conocimiento producido en el país sobre la infancia y la centralidad de los primeros años en el desarrollo de las personas y de la sociedad en su conjunto, ya que este conocimiento es limitado y poco circula en el país y en el extranjero; también, hacer más democrático el acceso al conocimiento producido en esta área es clave.

En el caso del Distrito de Bogotá, D.C., algunos retos se pueden agregar a los anteriores (Alarcón y Gómez, 2008, p. 44): la definición de la política educativa del ciclo de educación inicial en el Distrito; la formación de maestros; el desarrollo de un modelo de inclusión social en los jardines infantiles que permita responder, de forma pertinente y con calidad, a los procesos de desarrollo integral de los niños y las niñas y, por último pero no por ello menos importante, la formación de las familias.

2.4.3. La valorización del maestro de Educación Infantil: el reto más grande

El estatus de los maestros de educación infantil es uno de los grandes retos de la educación. Inmerso en este escenario de grandes desafíos, se promueve por una “cultura de la subvaloración” asociada al trabajo docente con los más pequeños (Isaza, 2008) y, más aún, con los niños de 0 a 2 años. Algunas explicaciones pueden ofrecerse ante tal situación (Amaya, 2008): a. La existencia de una relación intrínseca entre la poca valoración de los docentes y el estatus de la infancia en Colombia (Amaya, 2008); b. Las concepciones reduccionistas de la pedagogía y del oficio de maestro, asociadas a un asunto meramente instrumental y operativo que no requiere mayor formación y reflexión; y c. La idea de que educar a los niños pequeños puede ser hecho por cualquiera. El asunto se agrava porque Colombia aún no ha pensado la educación infantil como un nivel educativo, dentro del sistema educativo.

Lo anterior se corrobora en la investigación realizada por Fandiño (2008) sobre los maestros principiantes y las dificultades enfrentadas al entrar en el mercado

laboral. Se identifican la confrontación con laborales muy desfavorables (largas jornadas, alto número de niños y niñas), ofertas salariales bajas (no sobrepasando al salario mínimo), poco reconocimiento social que tiene la labor educativa, enfrentamiento con las instituciones (valorizan el asistencialismo, escolarización prematura, poca innovación pedagógica), dificultad de trabajo con los primeros años de la infancia (0-2 años), el enfrentamiento con la propia IE (las estructuras rígidas presentes en las IEs, como la postura de los compañeros y de los padres de familia, no se puede cambiar las instituciones ni tampoco la educación). Todo lo anterior genera un sentimiento de frustración con relación a la profesión.

Como bien resume la UNESCO (2010, p. 8):

Debido a múltiples razones (que incluyen el limitado desarrollo normativo, la persistencia de visiones patriarcales y adulto céntricas, la injerencia de los organismos financieros internacionales en la definición de las políticas educativas, la subordinación de dichas políticas a las necesidades del mercado y la falta de interés de los gobiernos), la perspectiva de la educación en la primera infancia como un derecho humano, suele ser suplantada por una visión economicista y utilitarista, que se sustenta en la idea de crear “capital humano”.

La existencia de grandes retos para consolidar este nivel educativo en el país pasa también por los imperativos necesarios para efectuar y consolidar un Estado Social de Derecho (Isaza, 2008), claramente pasando por el derecho de los niños y niñas de todo el país.

Es preciso anotar que la normativa y el discurso político sobre la educación inicial y la educación infantil en Colombia sugiere garantías para los derechos de los niños menores a 6 años (de acuerdo al código de infancia y adolescencia), siendo esta franja de edad más vulnerada en sus derechos, y que requiere también vehículos institucionales efectivos. Es, además, una franja de edad que requiere de un estado activo dado que no pueden luchar por sus derechos por ellos mismos.

2.5. El perfil del maestro de Educación Infantil

El perfil del maestro es entendido en este trabajo investigativo como el conjunto de rasgos y capacidades que caracterizan un individuo profesionalmente, expresado por medio de competencias en diferentes dominios de acción, dependiendo de un contexto específico. La formación inicial avala al educador para ejercer la docencia en el sistema educativo en correspondencia con el título y nivel de formación de educación obtenido como Normalista Superior o como Licenciado en Educación (MEN, 2013).

En la bibliografía revisada, el perfil del maestro de educación infantil todavía es un debate latente, desde qué tipo de habilidades y conocimientos debe desarrollar el docente, hasta los aspectos éticos que debe tener la profesión. Esto porque se puede considerar que la profesión, formación ofrecida en las licenciaturas de cinco años, es relativamente nueva, remitiéndose a la década de los ochenta y noventa. Además, para configurar el perfil del educador infantil es necesario establecer el rol del educador para la primera infancia, dependiendo de las demandas y características de los contextos en coherencia con la Políticas Públicas e Infancias que tengan (Zapata y Cabellos, 2010).

Históricamente, el rol del educador infantil ha estado vinculado:

[...] a la transmisión de patrones culturales y sociales que determinan el estilo de vida, la vida en comunidad, la formación humanista integral enmarcada en la premisa de la educación como parte de la vida pública, la transmisión de conocimientos preestablecidos por los intereses de quienes ostentan el poder, el impulso del progreso de la ciencia, lo tecnológico y lo tecnológico, la reconstrucción social y el desarrollo del conocimiento, la preparación para la vida laboral, la comunicación de la información y la producción de conocimiento. (Zapata y Cabellos, 2010, p. 1071)

En este sentido, el perfil docente se define como un profesional de la pedagogía y de la investigación que asume el rol de mediador entre el conocimiento y el sujeto que aprende, orientador del aprendizaje, que asesora, facilita y propone situaciones de potencian el aprendizaje. Frente a esto, el rol del educador está enmarcado también por intereses y necesidades de orden político, económico, social y cultural, y este debe ser plasmado en un proceso formativo.

De manera general, el perfil de profesor que atiende a los alumnos de la educación infantil debe ser una persona culta, que sea un profesional capaz de combinar saberes específicos y didácticos, que sea capaz de utilizar recursos para transformar esos saberes en elementos de aprendizaje, que sepa leer el contexto para educar en valores democráticos, además de tener capacidad afectiva (Herrer, 2008). Por otro lado:

[...] es el de un profesional especializado con una buena formación, con capacidad para tomar decisiones y con autonomía, que actúan coordinadamente con el equipo didáctico y con las familias, está abierto a la innovación, organiza el aula para dar respuestas a la diversidad y realiza de manera adecuada la evaluación formativa, conoce las circunstancias que rodean a cada uno de sus alumnos y da respuesta a las necesidades afectivas, tan importantes en esta etapa para que produzca aprendizaje. (Herrer, 2008, p. 14)

Sin embargo, no es solamente en las Facultades de Educación que se forman los trabajadores de Educación Infantil. Aunque el ideal es el profesional que haya pasado por una licenciatura, hay madres comunitarias sin formación, personal técnico, formado a nivel de Bachillerato y normalistas, éste último en proceso de extinción en el ámbito educativo colombiano. De los licenciados, dependiendo de cada licenciatura, hay distintos tipos de profesionales: el maestro especialista en Educación Infantil, que trabaja con niños y niñas de 0 a 6 años, el maestro especialista que trabaja con niños de 0 a 3 o de 3 a 6 años y, en el caso de algunas licenciaturas, como es el caso de la LEI de la UPN, extendiendo el trabajo docente hasta los 8 años²².

Si existe una gran discusión acerca del perfil de los maestros de educación infantil, existe una discusión todavía más latente sobre el perfil de los educadores de edades tempranas (de cero a tres años). De cualquier manera, se puede concluir que la discusión sobre la formación docente para el desarrollo de la primera infancia está asociado a la prevalencia de los derechos de la infancia y de reconocimiento de la oportunidad que representa invertir los mayores esfuerzos y recursos en la primera infancia (Isaza, 2008; Bernal y

²² De acuerdo a Fandiño (2008): “Esta situación no deja de ser problemática, para el caso del programa de la Universidad Pedagógica Nacional, en el que se diseñaron dos profundizaciones para los dos últimos años: una en educación infantil y otra en primeros grados de la básica, se ha encontrado con cierta sorpresa una significativa mayor solicitud en la segunda profundización, lo que podría apreciarse como evidencia de la poca valoración social y académica que se da a la educación de los primeros años en el sistema educativo en general. Las estudiantes prefieren optar por una profundización en educación en los primeros grados de la básica luego de haber conocido de cerca los dos niveles” (p. 57).

Camacho, 2012). Además, la cuestión ética en la formación de docentes para la primera infancia es algo clave, debiendo los maestros incorporar como forma de vida los principios consagrados en la Constitución Nacional.

2.6. Los centros de Educación Infantil

La Educación Infantil está conformada por diversas modalidades de atención y educación destinadas a niños desde las primeras semanas de vida hasta su ingreso en la escuela básica, tales como los programas formales o escolarizados y los programas no formales, no convencionales o no escolarizados (UNESCO, 2010).

La organización de los centros educativos que atienden a estas edades es muy variada en Colombia. Existen jardines infantiles a los que asisten los niños y niñas de 0-3 años; otras acogen los de 0-6 años ó de 1-6 años y otras a partir de los 4 años. Se encuentran diferentes desarrollos programáticos entre los que se citan los administrados por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF): Hogares Infantiles, Hogares Comunitarios de Bienestar (el 13% de toda cobertura del país), Hogares Comunitarios FAMI, Jardines Comunitarios, Hogares Infantiles, Jardines Comunitarios, Hogares Infantiles, Lactantes y Preescolares y el programa de Fortalecimiento al Componente (Bernal y Camacho, 2010). Otros programas que cubren las necesidades de la infancia son: Educación Familiar para el Desarrollo Infantil - Pefadi - Supervivir -, Proyecto Pedagógico Educativo Comunitario y Grado Cero (Isaza, 2008).

De acuerdo con Gómez y Gómez (2008), entre los cerca de 1,3 millones de niños y niñas menores de 5 años que acceden a alguna forma de atención, el 62% asiste a los Hogares Comunitarios del ICBF donde reciben los componentes de cuidado y nutrición (se destaca la importancia de los programas del ICBF destinados a la Primera Infancia, en términos de su alcance, cobertura, beneficios y pertinencia - Bernal y Camacho, 2010) El 38% recibe atención integral y educación inicial en los hogares infantiles de esta misma entidad, preescolares oficiales o privados. También, de acuerdo con Bernal y Camacho (2010), estos hogares prácticamente en su totalidad consisten en programas de provisión de cuidado integral para los niños y niñas de grupos vulnerables con énfasis en la promoción del estado nutricional, desarrollo cognitivo y desarrollo psicosocial. Además, el programa de los Hogares Comunitarios FAMI tiene un objetivo particular en el seguimiento de las madres gestantes y lactantes para la capacitación sobre los buenos hábitos en la crianza.

En el país, se han producido desarrollos locales entre los que se resaltan Bogotá y Medellín, en donde campos como la producción de conocimiento, la reglamentación y la calidad han tenido importantes logros (Isaza, 2008).

Desde el gobierno nacional, de acuerdo con el ICBF - Instituto Colombiano de Bienestar Familiar -, se presentan tres tipos de asistencia a la primera infancia de carácter público (ICBF, 2013):

Hogares Infantiles - creados en 1974 con el objetivo de atender a niños y niñas desde los 6 meses hasta los 6 años hijos de padres y madres trabajadores. Es de modalidad financiado con las cajas de compensación de padres de familia y con los aportes del ICBF, según normatividad vigente expedida por el Instituto.

Lactantes y Preescolares: esta modalidad surgió de manera independiente como un servicio operado por organizaciones privadas para atender a niños y niñas vulnerables que no podían ser cuidados en sus familias por diversas causas;

Centros de Desarrollo Infantil: en el marco de la política pública de atención a la primera infancia “*De Cero a Siempre*”, surge para atender con educación inicial a los niños y niñas vulnerables menores de 5 años.

Cada departamento en Colombia, lugar donde probablemente se desarrollarán las futuras maestras de la LEI de la UPN, tiene su propio enfoque cuando se trata de atención a la primera infancia. En el caso de Bogotá, D.C., la entidad distrital encargada de la atención a niños menores de cinco años es el Departamento Administrativo de Bienestar Social - DABS -, actual Secretaría Distrital de Integración Social -SDIS-, bajo resolución desde 2007. Esta Secretaría ha tenido, dentro de sus principales líneas de acción, el proceso de formación a maestras de los jardines infantiles que están a cargo de los niños y las niñas de primera infancia y el ofrecer servicios educativos, incluyendo su mantenimiento. El Distrito de Bogotá incentivó la construcción y reglamentación desde el 2010 del lineamiento pedagógico y curricular para la Educación Inicial, incluyendo las siguientes áreas: juego, literatura, arte y exploración.

Por ejemplo, con una población cercana a 709,000 niños y niñas menores de 5 años (de acuerdo a los datos arrojados por el censo 2005 con proyección 2008, Alarcón y Gómez, 2008), en la ciudad el Gobierno del Distrito reciben los niños de cero a seis años en las siguientes grandes modalidades (Alarcón y Gómez, 2008, p. 39)²³:

Jardines infantiles: que cuenta con las submodalidades de Jardines de la Secretaria Distrital de Integración Social SDIS. Los jardines infantiles son administrados técnica y financieramente de forma directa por la Secretaría.

Casas vecinales: entidades sin ánimo de lucro, que tiene un origen comunitario, prestan servicios de educación infantil y se contratan por medio de contrato en el cual se les reconoce la totalidad de los costos de la atención.

Jardines con cupos cofinanciados: de carácter privado y participan a través de un cofinanciamiento no sólo técnico sino financiero, en la prestación del servicio. En valor del contrato cubre un porcentaje de los servicios prestados.

Jardines sociales: administrados por las cajas de compensación y se financian con recursos del Fondo para la Niñez (Foniñez y la SDIS se responsabiliza por la construcción de la infraestructura y la dotación inicial). Son regulados y

²³ Para tener una idea más consistente del número de instituciones educativas, quienes la abarcan y el número de cupos en Bogotá, D.C., se puede citar: “*Para el año 2008, la oferta desde el ámbito público y privado dirigida a este total de población infantil está discriminada de la siguiente manera: - Secretaría Distrital de Integración Social, a través de 262 jardines infantiles en sus cuatro modalidades, 37.424 cupos (fuente: SDIS - Dirección de Análisis y Diseño). - Fondo de Desarrollo Local, financia 6 jardines infantiles que ofrecen un total de 425 cupos (fuente: SIGSI - SDIS). - Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, a través de hogares comunitarios, hogares lactantes y hogares infantiles que suman un total de 6.795 y ofrecen 106.142 cupos (fuente: Oficina de Sistemas - SDIS). - Jardines infantiles privados, registrados ante el Equipo de Asesoría y control a la educación inicial de la SDIS, que suman 1.098, atienden 51.606 niños fuente: Proyecto Ampliación y Cualificación de Servicios - SDIS). - Secretaría de Educación Distrital, a través de 515 instituciones ofrece en pre jardín y jardín 6.743 cupos para niños desde los 3 hasta los 5 años y brinda el servicio de grado 0 a 63.816 niños de 5 a 7 años (fuente: SIGSI - SDIS)” (Alarcón y Gómez, 2008, p. 42).*

direccionados a través de un convenio tripartito entre el ICBF, las cajas de compensación y la SDIS.

También están los jardines infantiles e instituciones privadas, que generalmente atienden a niños y niñas mayores de uno o dos años de edad, estos frecuentados por los niveles socioeconómicos más altos.

De esta manera, se puede entender el contexto en que está localizada el desarrollo del maestro de Educación Infantil. En el próximo capítulo se abordará el tema de la construcción de los saberes pedagógicos.

CAPÍTULO 3
La construcción de los saberes del futuro maestro
A construção dos saberes do futuro mestre

[...] os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e de reconstrução do saber ensinando ao lado do educador, igualmente sujeito do processo.

(Paulo Freire, 1997)

Neste trabalho acadêmico se considera que Educação é uma atividade exclusiva do homem e ocorre entre os seres humanos, com dupla e simultânea finalidade: ao mesmo tempo em que insere os novos humanos na sociedade existente, constrói-os em sua subjetividade (Almeida y Garrido, 2014). A Educação é a prática social que ocorre em diversas instâncias da sociedade. É através dela que existe a humanização do homem, fazendo dos seres humanos participantes dos frutos, da construção e dos progressos da civilização, nas relações sociais e no resultado do seu trabalho (Garrido, 2012).

Dentro da lógica da Educação como prática social, aprender supõe reconstruir, reestruturar, redescobrir de maneira consciente e sistemática o entranhado de representações e significados que cada indivíduo constrói ao longo da sua história pessoal, a propósito de suas relações nos cenários sociais cotidianos. Supõe também incrementar e repensar os saberes que surgem das experiências vividas e pensadas de cada sujeito para ampliar os horizontes de novas experiências e novos saberes (Perez Gómez, 2010). Portanto, a aprendizagem é considerada uma prática investigadora (Latorre, 2003) porque toda aprendizagem é subproduto da participação do indivíduo em práticas sociais, dado que o indivíduo é membro de comunidade(s) e busca constantemente produzir conhecimento.

A docência, como resultado, é o ponto nevrálgico de organização das ações educativas. Considera-se o professor peça chave das sociedades modernas avançadas porque contribui para otimizar os processos de aprendizagem, de maneira guiada, organizada e coordenada. Portanto, a definição de Shulman (2005, p. 17) parece ser acertada para definir o processo de ensino:

Tal como chegamos a conceber o ensino, ele inicia-se como um ato de razão, continua como um processo de raciocínio, culmina com a ação de transmitir, adular, fazer participar ou seduzir, e logo é objeto de maiores reflexões até que o processo possa se reiniciar (tradução da autora).

Portanto, o ensino e a aprendizagem são processos unidos, constantes e inacabados de ressignificação do conhecimento.

Especialmente com relação ao ensino, abandona-se a concepção simplista da Pedagogia como processo de transmissão unidirecional, o mestre como um mero técnico didático e metodológico de um determinado currículo pré-estabelecido e do conhecimento como objeto neutro, estabelecido e acabado, sem conexão com vozes, sentimentos e valores, que se transmite de maneira simples pelo professor o ou o livro para o aprendiz e da mente do aprendiz às suas práticas (Pérez-Gómez, em prensa, citado em Pérez-Gómez, 2010).

Neste capítulo procura-se dialogar sobre os distintos posicionamentos na construção do conhecimento do professorado, localizando a Pedagogia, a Didática e as distintas práticas realizadas nas ações pedagógicas. Frente a esta grande temática, o capítulo está subdividido nas seguintes partes: a discussão da Pedagogia como ciência ou disciplina da educação; o lugar da Didática na

formação dos futuros mestres; os diferentes tipos de práticas; a relação entre teoria e a prática; e a praxis pedagógica. Espera-se que o capítulo ajude a entender de que é constituído o(s) saber(es) dos docente para, desta maneira, entender o papel das práticas profissionais na construção destes conhecimentos.

Vale ressaltar que o objetivo do capítulo não é entrar de maneira profunda em debates epistemológicos sobre a natureza da ação pedagógica; mas sim, situar o leitor sobre os elementos constituintes da discussão sobre construção dos saberes práticos na formação do professorado.

3.1. Caracterización del concepto de Pedagogía y de Didáctica

La orden del saber discursivo pedagógico actual es el resultado de una larga historia de la reflexión que se desarrolló en los siglos anteriores con la alternancia y el enfrentamiento entre distintas corrientes de pensamiento; cada una de ellas con su propia concepción de hombre, sociedad, cultura y naturaleza. Estas concepciones influyeron en varios modelos de educación y, por consecuencia, influyeron en distintos modelos educativos (Frabonni y Pinto, 2006). De igual manera, las diferentes concepciones de conocimiento, mundo y cultura son fuertemente marcadas por los modelos pedagógicos, contribuyendo a caracterizar diversos proyectos de formación.

Es a partir de la segunda mitad del siglo XX que la discusión sobre el rol de la pedagogía en la educación pasó a ganar mayor fuerza. En efecto, es a partir de este momento cuando se hacen evidentes las contradicciones en los modelos económicos y sociales, sobre todo culturales y educativas, y surgen con fuerza en la redefinición de los sistemas formativos como un todo (Frabonni y Pinto, 2006) en el camino de las sociedades basadas en el conocimiento. De lo anterior, se entiende los conceptos de Pedagogía y Didáctica como fundamentales en la construcción y en el desarrollo del profesorado como profesionales en las sociedades modernas.

Entretanto, se identifica la existencia del sentido común de que la Pedagogía está directamente relacionada al modo como se enseña, entendiéndose por “lo metodológico”, reduciendo el concepto sustancialmente (Libâneo, 2010). Se entiende el concepto de Pedagogía, con “P” mayúscula, más allá del entendimiento común de muchos docentes y pedagogos. La discusión en la que se propone este apartado se refiere a la construcción y de la Pedagogía como Ciencia o como Disciplina de la Educación, una vez se tiene como base en este trabajo académico entender los fundamentos de la Pedagogía y de la Didáctica en sus construcciones históricas y epistemológicas para definir de qué están formado los saberes fundacionales del docente.

Retomando la génesis de las ciencias modernas, Souza (1996) apunta a que la racionalidad de las ciencias naturales se desarrolla en el siglo XIX a partir de las ciencias sociales. De la misma manera como se persiguen las leyes de la naturaleza, también se inició la búsqueda de las leyes de la sociedad. Retomando el texto e Boaventura Santos (1988, citado en Souza, 1996), la autora afirma que las ciencias sociales, cuyos orígenes retoman el positivismo, nacieron con el objetivo de ser empíricas, dado el legado de las ciencias filosóficas.

Boaventura Santos propende por dos maneras de desarrollar el conocimiento social: por medio de las disciplinas formales de la lógica y de la matemática, o mediante las ciencias empíricas, según el modelo mecanicista de las ciencias naturales.

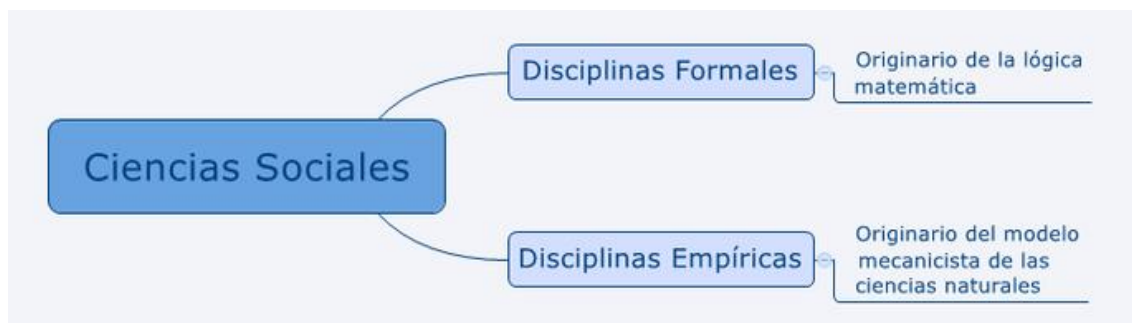


Figura 3.1.: Origen de las ciencias sociales (fuente: basado en Souza, 1996)

De lo anterior, el conocimiento social fue disperso en dos vertientes: (a). una de carácter aplicado o, en la medida de lo posible, todos los principios epistemológicos y metodológicos que presidieron el estudio de la naturaleza del siglo XVI; y (b). una mirada antipositivista, marginalizada, que reivindicaba para sí un estatus epistemológico y metodológico propios, por el entendimiento de la imposibilidad de estudiar la acción humana restringiéndose a aquellos principios. Ambos paradigmas, de acuerdo con Boaventura Santos (Souza, 1996), son las vertientes que constituyen la ciencia moderna, aunque en la última se sufra una inexorable y constante crisis.

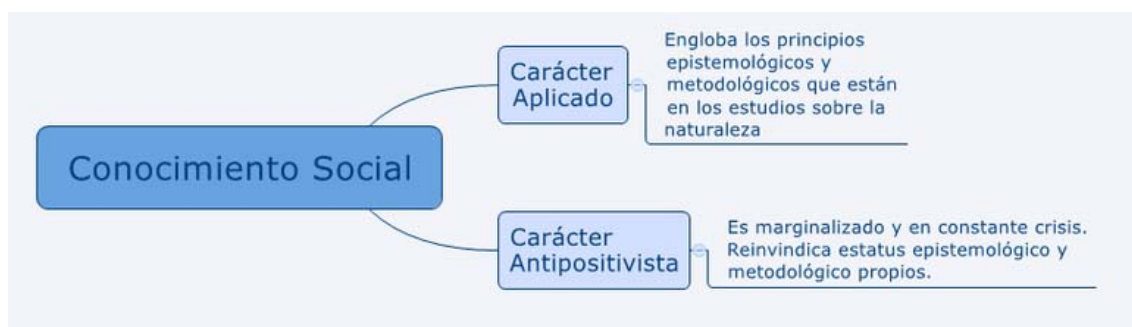


Figura 3.2.: Los tipos de conocimiento generados por las ciencias sociales modernas (fuente: basado en Souza, 1996)

En esta discusión entra la Pedagogía como ciencia de la enseñanza o disciplina que estudia la Educación.

3.1.1. La Pedagogía como ciencia que estudia la Educación

Desde la discusión de la Pedagogía como ciencia, Almeida y Garrido (2014, p. 9) definen la Pedagogía como siendo:

La ciencia que tiene el rol de estudiar la praxis educativa como vista a equiparar los sujetos, profesionales de la educación, entre los cuales el profesor, para promover las condiciones de una educación humanizadora. Su objeto de estudio es la educación humana en las varias modalidades en que se manifiesta en la práctica social. Al debruzarse sobre el fenómeno educativo, busca la contribución de otras ciencias que tiene la educación uno de sus temas. La Pedagogía investiga la naturaleza del fenómeno, los contenidos y los métodos de la educación, los procedimientos investigativos. Y articula las contribuciones de las demás ciencias de la educación sobre él.

Así, la Pedagogía tiene un carácter científico y político, dado que tiene la función de imponer, proponer e indicar la dirección y sentido para la sociedad, principalmente en el ámbito institucional de la familia y de la educación. Esta es el instrumento por excelencia de la humanización de los hombres en su conexperiencia social.

Considerando la Pedagogía como una de las ciencias de la Educación, Libâneo (2010) entiende que áreas como la psicología, la sociología, la economía, las lingüísticas, entre otras, pueden ocuparse de problemas educativos, además de sus objetos de investigación. Cada una de estas áreas aborda el objeto de la educación de acuerdo con sus conceptos y métodos, constituyéndose en un campo de conocimiento de distintas perspectivas. Para el autor, puede “postular el educativo propiamente dicho en ser ciencia integradora de los aportes de las demás áreas. Esto significa que, aunque no ocupe lugar jerárquicamente superior a las otras ciencias de la educación, tiene un lugar diferenciado” (p. 37, traducción de la autora). Así, la Pedagogía es considerada un campo de estudios con identidad y problemática propias.

El mismo autor (2010, p. 29-30), a pesar de estar de acuerdo con Garrido (2014) sobre los objetivos sociopolíticos de la Pedagogía, apunta que:

La Pedagogía es un campo de conocimiento sobre la problemática educativa en su totalidad e historicidad y, al tiempo, una directriz orientadora de la acción educativa. El pedagogo se refiere a finalidades de la acción educativa, implicando objetivos sociopolíticos a partir de las cuales se establecen formas organizativas y metodológicas de la acción educativa.

Así como Libâneo (2010), es importante destacar la posición de De Tezanos (2007), defendiendo el rol de la Pedagogía en el medio académico. La investigadora considera que, siendo la educación una institución social, se considera por lo tanto legítimo que otros profesionales de distintas áreas realicen estudios sobre la educación desde el punto de vista de sus disciplinas, aportando de esta manera profundidad sobre la Pedagogía desde campos de estudios científicos distintos. Sin embargo, se considera ilegítimo que estos investigadores asuman la misma autoridad cuando se dan cuenta de la reflexión sobre la práctica discursiva específica de los autores que constituyen la base y el fundamento del desarrollo del saber pedagógico. De acuerdo a la autora, la práctica pedagógica no puede explicarse por diversas y distintas ciencias de la educación, pero sí por la Pedagogía, porque enseñar responde a la demanda sobre la construcción de saberes pedagógicos particulares, producto natural de la reflexión crítica y colectiva del quehacer pedagógico.

3.1.2. La pedagogía como disciplina que estudia la Educación

Desde otro punto de vista y desde la perspectiva de la historia de la epistemología del conocimiento, Zuluaga (1986), autora también retomada por Souza (1996), presenta la Pedagogía como no ciencia. Para la autora, la Pedagogía no abarca un discurso científico capaz de contenerlo como objeto de un método único que pueda estudiar la Educación como un todo. Son saberes sobre la formación que está entre las distintas ciencias. Si la Pedagogía fuera ciencia, debería ser “la ciencia de la educación” y no “las ciencias de la educación” como generalmente se refieren las Facultades de Educación y los programas de licenciaturas. La historia de la epistemología de la Pedagogía

hace que las ciencias de la educación incorporen el conjunto de las diferentes ciencias que las conforman, como la Psicología, la Antropología, la Sociología y la Economía.

Entretanto, para la autora, ninguna de las disciplinas que están ligadas a la educación podría dar cuenta de la totalidad de los fenómenos que comprenden la educación, de tal suerte que ninguna de ellas, aunque se constituyen por la confluencia de hechos comunes, podrían representar la disciplina capaz de constituirse como la disciplina autónoma que sería la Ciencia de la Educación (Zuluaga, 1986). Además, para configurarse como ciencia, la Pedagogía debería buscar verdades absolutas, la cual no pertenece a la Educación, pues no existen criterios universales o externos a la ciencia para juzgar tal verdad.

La Pedagogía como ciencia sería conformada por las siguientes características:

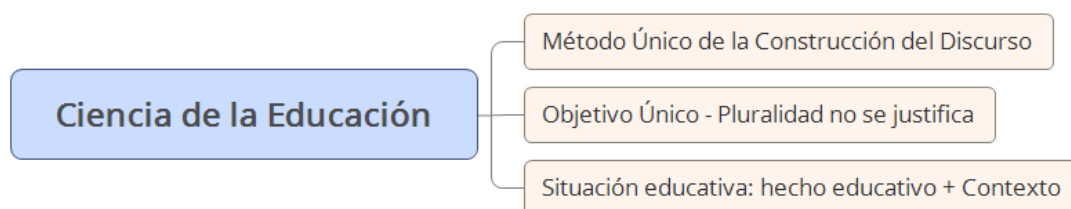


Figura 3.3.: La Pedagogía como Ciencia que estudia la Educación (fuente: adaptado de Zuluaga, 1986)

Siguiendo la discusión, la autora propone algunas preguntas con relación a la Pedagogía como ciencia:

Una teoría está configurada por un conjunto coherente de conceptos, “una ciencia es el discurso normalizado por su ratificación crítica”. Para el caso de las ciencias de la Educación o de la Pedagogía que estas definen, ¿será posible señalar cual es el último lenguaje normativa que muestre los criterios de cientificidad que posibilitan la recurrencia? ¿Tendrán estas un cuerpo conceptual, cuya verdad se tenga establecido a través de la formación, y ratificación de sus conceptos? La respuesta surgirá siendo negativa en cuanto no exista una primera condición: la formación de un discurso científico unitario en torno a un objeto. (Zuluaga, 1986, p. 4.)

De la falta de un discurso científico unitario para un objeto estudiado, se puede concluir que la Pedagogía existe en la diversidad de su objeto de estudio, la Educación. Por lo tanto, la Pedagogía, desde el punto de vista de esta autora, debe ser considerada como una disciplina que estudia la Educación, a pesar de la Pedagogía estar en constante contacto con la cientificidad desde diversas maneras: utilización de modelos, conceptos y métodos de otras ciencias para alcanzar la sistematización.

Retomando autores como Comenius, Pestalozzi, Herbart, Bell y Lancaster, Rousseau, Zuluaga (1986), se muestra la permanencia de la enseñanza como campo conceptual u operativo en donde se caracterizan los conceptos prácticos de los saberes pedagógicos. Son saberes que están conformados por la regularidad de una praxis susceptible de investigar y, como saberes pedagógicos prácticos y sociales, son susceptibles de emerger, transformar y modificar.

Zuluaga (1986, p. 9) caracteriza la Disciplina como siendo:

Discursos que copian su organización de algunos modelos científicos que tienden a la coherencia y a la demostración, que son admitidos, institucionalizados, transmitidos y, a veces, enseñados como ciencia. Lo opuesto de disponer de un ámbito objeto con su

correspondiente método, una disciplina se define por un ámbito de objetivos, un conjunto de métodos, un cuerpo de proposiciones consideradas como verdaderas, un juego de reglas y de definiciones, de técnicas y de instrumentos (traducción de la autora).

La Pedagogía, con su carácter práctico, está más cercano a la enseñanza que cualquier otra de las llamadas “Ciencias de la Educación”. Dejar las otras Ciencias de la Educación y enfocarse en la Pedagogía y, más específicamente en la Didáctica, podría continuar teniendo elementos para pensar la enseñanza como objeto de estudio investigativo. Por lo tanto, la Pedagogía como Disciplina está ligada a un conjunto de saberes construido históricamente, constituido un campo muchos saberes. Se puede concluir, desde la perspectiva de Zuluaga (1986), que la Pedagogía es la Disciplina que estudia los fenómenos educativos, como se puede observar:

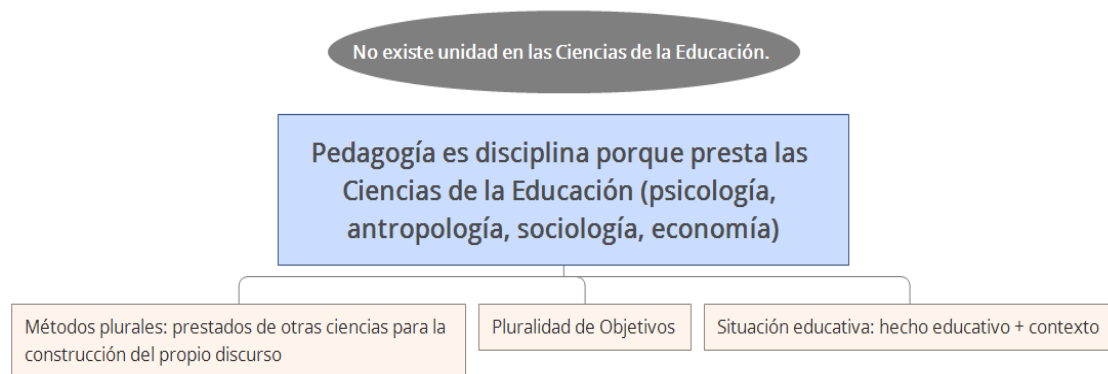


Figura 3.4.: La Pedagogía como disciplina que estudia los fenómenos educativos (fuente: adaptado de Zuluaga, 1986)

Como se puede observar, no hay definición consensual sobre qué es realmente la Pedagogía: ciencia o disciplina que estudia da Educación. Lo que sí es consenso entre los autores analizados es que el conocimiento pedagógico es un conocimiento susceptible de constantes cambios, producto de prácticas sociales y, de esta manera, su naturaleza es compleja y subjetiva. Así, el conocimiento pedagógico, que no está constituido de verdades absolutas, tiene la necesidad de ser reescrito continuamente desde diferentes perspectivas, buscando la interdisciplinariedad. La formación de profesores debe acompañar esa dinámica de desconstrucción y reconstrucción del conocimiento pedagógico, así ser resignificada continuamente.

3.2. El rol de la didáctica para las prácticas educativas

Retomando a Zuluaga (1986), la autora apunta que con el surgimiento de la didáctica aparece también en un discurso metódico y la enseñanza como objeto de construcción de conocimiento pasa a ser el centro de la didáctica. Los “saberes pedagógicos” ahora están bajo la misma sombrilla denominada didáctica. Autores como Vives, Bacon, Montaigne y Ratke son señalados en la historia de la pedagogía como referentes fundamentales del surgimiento de la didáctica y la representan como un discurso regulado para enseñar y aprender, ensayando la posibilidad del discurso de la didáctica con sus métodos y procedimientos.

La didáctica, de acuerdo a Almeida y Garrido (2014) y Garrido (2012), es una de las áreas de la Pedagogía que trata acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje, concretamente orientando a los docentes en su actividad teórico-práctica. De esta manera, es de carácter eminentemente práctica y exige investigación que oriente a los docentes en la construcción de su ser y quehacer profesional. Para las autoras, el profesor es el sujeto o agente que, a través de la didáctica, tiene el poder de transformar la realidad. Por lo tanto, es el profesor quien usa la didáctica como herramienta de trabajo, en su relación estudiante-conocimiento-profesor.

En términos concretos, Almeida y Garrido (2014) apuntan a una seria paradoja en la formación de los docentes: la expresa realización de investigaciones y producción de conocimiento alrededor de la formación y la actuación de los profesores, y, de otro lado, la tendencia presente en algunos cursos de licenciatura en cuanto a excluir la didáctica, entendida como la reflexión sobre los saberes teórico-prácticos del currículo, o de reducir significativamente sus espacios/tiempos de clase, así como de los problemas en la realización de las prácticas en las demás asignaturas. Esta situación es preocupante, de acuerdo a las autoras, porque la enseñanza, actividad educativa propia del profesor, deja de ser considerada en su formación, lo que contribuye para la descalificación de los resultados de la escolaridad, en especial de la escuela pública, una vez que este fenómeno, en sus múltiples determinaciones, es el objeto de estudio de la didáctica.

Garrido (2011) afirma que estudios recientes han despertado la atención de investigadores frente a nuevas concepciones de la didáctica en relación a los más recientes desafíos de la educación, por ejemplo, enseñar en contextos inter/multiculturales. Por lo tanto, aunque existan paradojas sustancialmente complejas en los cursos de formación inicial de los futuros docentes, existe también un movimiento de resignificación y rescate de la didáctica para promover el cambio del tradicional triángulo profesor (enseñanza) - alumno (aprender) - conocimiento (formar), considerando que la didáctica estudia en profundidad la relación entre estos tres elementos.

Es evidente que la Pedagogía y la Didáctica están presentes en la formación inicial, continuada y en servicio de los maestros porque son saberes fundamentales de la acción pedagógica social. A continuación, ahondamos acerca de las competencias y los saberes que son construidos, con base en la Pedagogía y la Didáctica, para el ejercicio profesional del maestro.

La lógica planteada para este marco teórico involucra distintos conceptos que están estrechamente relacionados. Por tanto, se discuten las competencias construidas y desarrolladas por el educador.

3.3. Las competencias profesionales del maestro

Para empezar la discusión, es preciso entender la lógica de las competencias profesionales, concepto bastante utilizado en los textos revisados para esta investigación. Se hace notar que las competencias no excluyen los saberes; por el contrario, las competencias tienen una relación intrínseca con los saberes de

los docentes²⁴. Se considera que la aplicación de la competencia va más allá de los saberes porque involucra el actuar. Por lo tanto, siguiendo la línea de los textos analizados, seguiremos con el análisis de competencias y saberes profesionales en la formación inicial del futuro maestro.

Aunque en varios países de Latinoamérica se está instaurando el marco del discurso pedagógico modernizante por medio de las competencias, se nota un cierto reduccionismo en el entendimiento del concepto. Se identifica el término como eficiencia, equidad, calidad y eficacia, apoyada en algunas políticas educativas, como la del Banco Mundial (Tobón, 2013). Además, el término en español - y en portugués - tiene la connotación de competidor, competitividad, término más referente al mundo empresarial y deportivo, más que de educación o formación humana (Tobón, 2013).

Por otro lado, cuando se intenta buscar la comprensión del concepto de competencia, se percibe distintas visiones, muchas posiciones y diferentes perspectivas, en ocasiones visiblemente opuestas. Como consecuencia, hay problemas en la implementación de un plan de estudios basado en competencias profesionales si no existe un consenso entre institución educativa, estudiantes y centros educativos en la formación por competencia de los profesionales de educación (Fuentes, González Sanmamed y Raposo, 2007; Tobón, 2013).

Ha habido muchos intentos por entender este complejo constructo (Le Boterf, 1991, 1994, 2001; Lévy-Levoyer, 1997; Tejada, 1999a, b; García y Wandosell, 2004; Alberici y Serreri, 2005; Rodríguez, 2006; Gómez, 2006; Mulder, 2007, y Bisquerra y Pérez, 2007, entre otros, citado en Rodicio e Iglesias, 2011; Navío, 2000, 2005, 2007; Tobón, 2013, entre muchos otros autores). Se mencionará algunos de los que se consideran más relevantes.

Para empezar, Armengol, Castro, Jariot, Massot, Sala (2011, p. 77) define competencia como:

El conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes que se complementan entre sí, y que capacitan para actuar con eficacia en las diferentes situaciones profesionales, aportando un saber (conocimientos), un saber hacer (destrezas) y un saber estar (actitudes) en cada actuación. Es una combinación de comprensión global, sentido común, conocimiento de los demás que permite a la persona adecuar cada parte del proceso e integrarlo en un todo de manera global. La competencia se evalúa a través de su ejecución.

Por otro lado, Zabalza (2006) afirma que las competencias son un planteamiento de formación que refuerza la orientación hacia la práctica o el desempeño y toma como punto de referencia el perfil del profesional. Navío (2005) aclara que las competencias son una combinación de habilidades, destrezas y conocimientos necesarios para realizar una tarea específica.

Imbernón (1994), quien hace una división bastante sistemática entre competencia y saberes, más que hablar de competencias necesarias para cierta formación, habla de competencias entendidas como habilidades profesionales, las cuales, además de la capacidad de trabajar en grupo, se van interiorizando

²⁴ “Adquirir” en este sentido se apropia de la idea de “construcción de conocimiento”, rechazando la idea de “transmisión” de conocimiento.

en el pensamiento teórico y práctico del profesorado por distintas vías, entre ellas la formación desde la propia experiencia.

El concepto de competencia para Pérez-Gómez, más específicamente:

[...] corresponde a un saber actuar complejo que se apoya sobre la movilización y la utilización eficaz de una variedad de recursos. Una competencia se sitúa más en un orden heurístico que algorítmico. (2010, p. 39)

Frente a los distintos conceptos de competencias, Mérida (2006) apunta a la convergencia en la definición de varios autores analizados en su artículo. Entre las convergencias cita:

[las competencias] integran conocimientos, destrezas o habilidades y actitudes o valores; suponen una interrelación de capacidades y se manifiestan a nivel de conducta; poseen una dimensión práctica, de ejecución; se desarrollan en un contexto determinado, normalmente complejo y cambiante; y poseen un carácter global para dar respuesta a situaciones problemáticas (p. 674).

Sin embargo, no se está planteando el entendimiento de cualquier competencia. Se está refiriendo al concepto de *competencias profesionales*, dada por Navío (2005, p. 216 y 217) como:

[...] un conjunto de elementos combinados (conocimientos, habilidades, actitudes, saberes, etc.), que se integran atendiendo a una serie de atributos personales (capacidades, motivos, rasgos de la personalidad, aptitudes, etc.), tomando como referencia las experiencias personales y profesionales y que se manifiestan mediante determinados comportamientos o conductas en el contexto de trabajo.

En este sentido, las competencias son integradoras de saberes, es “el saber movilizar” el conocimiento, poner el conocimiento a prueba (Perrenoud, 2006; Yániz, 2006; González Sanmamed y Fuentes, 2011) en situaciones prácticas.

Además, Hager, Holland y Beckett (2002) y Tobón (2013) apuntan la interdisciplinariedad como algo clave en las competencias, dado que se requiere la construcción de habilidades, actitudes y destrezas para que el profesional sea exitoso en las situaciones enfrentadas profesionalmente. También, Mérida (2006) afirma que la formación en competencias ofrece un punto de referencia más práctico y real y facilita la posibilidad de asumir los retos que actualmente se tienen planteados, posibilitando la mejora de la calidad de los procesos formativos.

Desde lo anterior, se puede entender que la competencia es un concepto integrador, un conjunto de habilidades, actitudes y saberes y que se comprueban cuando puestos en práctica en la realización de alguna actividad. Las competencias están fuertemente relacionadas con el desarrollo de la profesión, desde su complejidad y con la construcción y reconstrucción constante de saberes. Las prácticas profesionales, en la formación inicial del docente, forman a los futuros maestros para el desarrollo de este conjunto de habilidades y actitudes que conforman el perfil para reaccionar y resignificar las situaciones de la labor diaria, como si fuera constantes y no interrumpidos ciclos de aprendizaje.

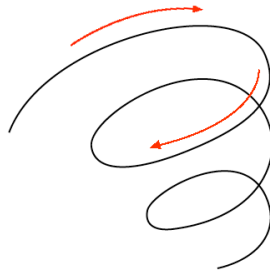


Figura 3.5.: Espiral de aprendizaje - la construcción de las competencias en el saber profesional²⁵ (fuente: elaboración propia)

En el enfoque por competencias, el Practicum adquiere sentido como encrucijada y complemento de la teoría con la práctica (Tejada, 2006). Por lo tanto, hay buenas razones para discutir el concepto de competencias profesionales en la formación inicial práctica del docente.

3.3.1. Los tipos de competencias desarrolladas por los maestros

Reflexionando más específicamente acerca de las competencias que los maestros deben desarrollar, aunque no existe consenso en la definición de competencia, parece existir consenso a la hora de hablar de dos tipos de competencias: genéricas - también denominadas transversales, básicas, participativas, socio-emocionales, etc. -, y tienen que ver con las competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas y competencias específicas, también denominadas técnicas (Rodicio e Iglesias, 2011).

Perrenoud (2001) trae algunos apuntes acerca de las competencias genéricas del docente: (1) organizar y animar situaciones de aprendizaje; (2) gestionar la progresión de los aprendizajes; (3) elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación; (4) implicar al alumnado en su aprendizaje y en su trabajo; (5) trabajar en equipo; (6) participar en la gestión de la escuela; (7) informar e implicar a los padres y madres; (8) utilizar las nuevas tecnologías; (9) afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión y (10) organizar la formación continua.

Para Nóvoa (2008) los programas de formación deben desarrollar tres familias de competencias: saber relacionar y saber relacionarse, saber organizar y saber organizarse, saber analizar y saber analizarse. Estas son consideradas por el autor como esenciales para que los docentes se sientan en un nuevo espacio público de la educación. En ese sentido, el autor ve a los docentes como objetos y sujetos de la formación de otros y de su propia formación. De esta manera, la reflexión colectiva e individual es necesaria para el desarrollo profesional en el fomento del “comunitarismo” o “colegialidad” como muestra el investigador.

²⁵ Imagen recuperada del sitio:

<https://www.google.com/search?q=espirales+tridimensionales+imagenes&biw=1366&bih=659&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ved=0ahUKEwjH7t7Eu5DLAhWGP4KHRglBD4Q7AkIQQ#imgrc=Jub1XQgB7oM00M%3A>

Teniendo en cuenta también la responsabilidad de construcción colectiva e individual de saberes, Pérez-Gómez (2009) se remite a las competencias que el docente debe construir a lo largo de su formación y las categoriza en tres tipos: a. Competencia para planificar, desarrollar y evaluar la enseñanza que pretende fomentar el desarrollo de las cualidades humanas deseables en los estudiantes; b. Competencia para crear y mantener escenarios abiertos, flexibles, democráticos y ricos culturalmente, donde se estimule un clima positivo de aprendizaje y, por último, c. Competencia para promover el propio desarrollo profesional y la formación de comunidades de aprendizaje con los colegas y el resto de agentes implicados en la educación.

Aunque Zabalza (2003) reflexiona acerca de los docentes universitarios, se considera que sí se puede prestar estas competencias para el docente de educación infantil y otros tipos de docencia: 1. Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje - seleccionar diversos dispositivos para potencializar el aprendizaje de los estudiantes. Se queda en un juego de equilibrio entre la capacidad del docente de diseñar el programa de enseñanza de su disciplina y la motivación para tal, además de la predeterminación oficial de la disciplina. Para el autor, planificar significa tres actividades básicas: conjunto de conocimientos, ideas o experiencias sobre el fenómeno a planear; una meta, fin o propósito a cumplir; previsión o anticipación del proceso a seguir; 2. Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares - está vinculada a la competencia anterior. El reto en esta competencia, desde el punto de vista del autor, es cómo esos conocimientos científicos se combinan con la capacidad de didáctica del profesor; 3. Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas (competencia comunicativa) - es la competencia básica de un profesor, dado que es su función “transmitir” la materia a sus estudiantes; 4. Manejo de las nuevas tecnologías - es una competencia comunicativa. Es la capacidad de transformación de la transmisión de la información; 5. Diseñar la metodología y organizar las actividades; 6. Comunicarse-relacionarse con los alumnos; 7. Tutorar; 8. Evaluar; 9. Reflexionar e investigar sobre la enseñanza; 10. Identificarse con la institución y trabajar en equipo.

Como se puede observar desde las distintas conceptualizaciones acerca de las competencias, la formación del profesorado no depende solamente de la asimilación de teorías y técnicas científicas, ni del aprendizaje de competencias didácticas, pero sí de la comprensión reflexiva sobre su práctica y la práctica de los demás. De acuerdo con esta idea, Latorre (2003) afirma que la reflexión e indagación sobre la práctica es el punto clave en la formación inicial del docente. Para el autor, se requiere de la docencia el desarrollo de una actitud investigadora para un nuevo perfil de docente. Por lo tanto, las competencias no deben ser reemplazadas, sino integradas, ambas en el perfil del docente investigador que conjugue docencia e investigación, y la teoría y la práctica (Latorre, 2003).

La idea anterior es extremadamente importante para esta investigación dado que en lugar del paradigma tradicional de formación del docente, en donde el educador es visto como un profesional que aplica técnicas aprendidas en los espacios formales de aprendizaje, se plantea un profesional con una visión crítica emancipadora (Calvo, Rendón y Rojas, 2004), centrada en el desarrollo

de la autonomía, la libertad, capaces de aprender de forma continua, trabajando permanentemente con la diversidad y la incertidumbre (Freire, 1981; Barrera, 2007).

También se supone la existencia de una cultura pedagógica, llamado de manera general por Imbernón (1997) de “cultura profesional”, que se produce y comparte socialmente entre los docentes. En el caso de los futuros docentes, ellos están en un momento interesante de aprender desde las experiencias vividas, desde el aprendizaje experimental (Kolb, 1984; Domingos Rogét, 2009; Zabalza, 2013) y ponen en juego su profesión en la medida en que experimentan estas vivencias únicas y tienen que tomar decisiones frente a esto (Marcelo, 1987; Schön, 1992; Perrenoud, 2001; Tardif, 2004). Más que haciendo, el futuro docente aprende analizando y reflexionando sobre lo que hace.

Desde esta postura, es importante mencionar que se cree que los pilares del conocimiento pedagógico están en aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir en sociedad y aprender a ser (Delors, 2003). Así, es importante enfatizar la necesidad de experiencias que permitan desarrollar estos tipos de aprendizajes, que promueven la construcción de competencias profesionales y consecuentemente promuevan el nuevo perfil de profesional docente, sin romper con la construcción histórica que ha venido teniendo.

3.3.2. Las competencias del maestro de Educación Infantil

Para conceptualizar qué aspectos conforma los distintos saberes del educador infantil, vale retomar los acuerdos mundiales para la educación infantil, tales como la Declaración de los Derechos del Niño (1959); Conferencia mundial Educación para Todos (1990); el Informe Delors (UNESCO 1996); la X Conferencia Iberoamericana de jefes de estado y presidentes de gobierno (2000); la Declaración de Salamanca (2005); la Declaración de Montevideo (2006); Declaración de Valparaíso (2007); Declaración de El Salvador (2008); la XIX Conferencia de Portugal, y, por último, la Declaración de Lisboa (2009). Los documentos firmados en estos encuentros traen elementos importantes para reflexionar acerca de qué es la infancia, la garantía de los derechos de los niños y el perfil del educador infantil que atiende el desarrollo de las infancias.

Si bien las competencias profesionales del educador infantil dependen en gran medida del contexto social, político y cultural (Zapata y Ceballos, 2010), el trabajo de Mérida (2006) describe y concreta las competencias necesarias para su desarrollo profesional: competencias cognitivas (saber); competencias procedimentales (saber hacer) y las competencias actitudinales (saber ser) para el docente de educación infantil en Andalucía, España.

1) Competencias Cognitivas (saber)
1.1. Poseer conocimientos psicológicos, pedagógicos, curriculares, didácticos, epistemológicos y sociales sobre el mundo de la infancia, referidos especialmente al período 0-6 años.
1.2. Conocer las características de las organizaciones educativas que atienden a los niños y niñas de 0-6 años.
1.3. Poseer unos conocimientos básicos de las TIC y de una segunda lengua para aplicarlos en contextos formativos.
2) Competencias Procedimentales (saber hacer)
2.1. Tomar decisiones fundamentadas al organizar, planificar y realizar intervenciones educativas, teniendo en cuenta el análisis del contexto educativo de la etapa 0-6 años.
2.2. Desarrollar una metodología activa, participativa y creativa que permita el desarrollo de una educación integral en la infancia.
2.3. Investigar sobre la propia práctica, introduciendo propuestas de innovación encaminadas a la mejora.
2.4. Emplear recursos diversificados que contribuyan a mejorar la experimentación y el aprendizaje del alumnado de Infantil.
2.5. Adquirir las estrategias necesarias que les permitan comunicarse con las familias para establecer criterios de actuación coherentes e implicarlas en la dinámica del centro.
2.6. Observar y evaluar de forma continua, formativa y global el desarrollo y el aprendizaje del alumnado de 0-6 años, introduciendo las medidas educativas necesarias para atender sus peculiaridades personales.
3) Competencias Actitudinales (saber ser)
3.1. Mostrar inquietud e ilusión por la importante labor educativa que se desarrolla en la infancia.
3.2. Ser sensible a la nueva realidad social, plural, diversa y multicultural desarrollando estrategias para la inclusión educativa y social.
3.3. Comprometerse en actuaciones para desarrollar la igualdad de oportunidades y compensar las desigualdades de origen que afectan a la infancia cuando ingresa en el centro.
3.4. Colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno.
3.5. Poseer una actitud de respeto, afecto y aceptación en el centro y en el aula que facilite las relaciones interpersonales y la autoestima del alumnado infantil.
3.6. Adoptar una actitud positiva ante la formación continuada, entendiendo que el hecho educativo es una tarea inacabada y mejorable.

Cuadro 3.1.: Competencias profesionales de los Maestros de Educación Infantil en Andalucía (fuente: Mérida, 2006)

Al igual que otros autores mencionados anteriormente, Mérida, desde las competencias planteadas, muestra un panorama en donde la reflexión y la investigación son conceptos fundamentales en la acción pedagógica. Este quehacer del docente de educación infantil está directamente relacionado a la labor no solamente con los niños, sino con la comunidad educativa. De forma similar, se incluyen las competencias prácticas, que tienen una repercusión en el desarrollo de la vida laboral.

Lo planteado a partir de esta investigación es la simbiosis de conocimientos y habilidades para la formación del maestro: teoría y práctica que son igualmente importantes y se entrelazan, se reafirman y se resignifican constantemente, produciendo conocimiento permanentemente.

3.4. Vásquez: la praxis como transformadora de la realidad

Se cree que la praxis es la relación existente y simbiótica entre la teoría y la práctica. Entretanto, vale la pena profundizar en este concepto, entendiendo

su complejidad. Se escogió a Vásquez (1968) por la validez y profundidad de su discurso.

Praxis, de acuerdo con Vásquez (1968), es una actividad práctica que hace y rehace cosas, transmuta una materia o una situación. Con base en Marx, su discurso entiende la praxis en relación con todos los campos o áreas culturales y en las obras. Esto porque es el acto o conjunto de actos en virtud de los cuales el sujeto activo, también llamado *agente*, modifica la materia prima. Su significado no se restringe ni al material ni al espiritual y únicamente entraña un trabajo creador (Palazón, 2004). La praxis es una forma de actividad específica, distinta de otras con las cuales se puede estar íntimamente vinculado, es subjetiva, colectiva y se edifica a partir del conocimiento teórico y práctico.

En la praxis, el trabajo de cada ser humano entra en las relaciones de producción relativas a un ámbito socio-histórico. A través de estos productos propios, se produce conocimiento en forma de conceptos, hipótesis, teorías, leyes, entre otros. A partir de ahí, los hombres pasan a conocer cada vez más la realidad y a idealizar el futuro. Por lo tanto, conocer el mundo e interpretarlo significa promover cambios porque idealiza un futuro para alcanzarlo.

Para tal, la *actividad humana teórica* es la actividad de consciencia para conocer y establecer finalidades. Por sí misma, lleva a la transformación de la realidad porque no se materializa, dado que es “actividad espiritual pura” (pág. XX), como menciona el autor. Su papel es conocer la realidad y el establecimiento de finalidades para su transformación porque no es suficiente en sí misma. No cambia el mundo, sino propone transformaciones.

Por otro lado, la *actividad humana práctica* es considerada real, objetiva y de interacción con la materia prima en la cual actúa. En la actividad práctica, el sujeto reacciona sobre la materia. Por lo tanto, el producto de la actividad práctica es un objeto que no depende de la acción del sujeto frente a él.

La *forma praxis* puede ser considerada la productiva, política, creadora y es intervenida por el objetivo sobre el cual el sujeto ejerce su acción, pudiendo ser dividido en tres principales categorías (Vásquez, 1968) ²⁶:

- *Praxis productiva*: “relación material y transformadora que el hombre establece - mediante su trabajo - con la naturaleza” (Vásquez, 1968, p. 195). Es considerada como la praxis fundamental.
- *Praxis anterior*: producto en la cual el sujeto interfiere y en el cual es materia de nueva praxis, generando la praxis criadora.
- *Praxis criadora*: es materia de una nueva praxis.

Por lo tanto, se puede observar que la praxis teórica depende de otros tipos de praxis para la transformación de la realidad, que es una de las finalidades de la educación. En resumen, teoría y práctica están vinculadas en una dependencia, aunque pueden ser autónomas entre sí. Para que la teoría y la práctica tengan una función social transformadora, entendida la educación como práctica

²⁶ El autor resalta también otros tipos de praxis como la científica, de producción científica, praxis social, y la praxis política, que puede alcanzar la praxis revolucionaria, entre otras.

social, deben ser praxis y, de esta manera, son indisociables. Por lo tanto, la naturaleza de la praxis es, definitivamente, teórico-práctica.

3.5. Teoría y práctica: la construcción de conocimientos en la formación docente

Al reflexionar propiamente acerca de la construcción del saber práctico del futuro maestro, se retoman algunos autores que reafirman la necesidad de lo práctico, ofreciendo un estatus significativo a las vivencias y experiencias del maestro.

Para Tardif, Lessard y Lahaye (1991), el saber docente es plural, estratégico y desvalorizado porque son constituidos por varios saberes provenientes de diferentes fuentes. El saber docente está formado por la amalgama, más o menos coherente, de saberes oriundos de la formación profesional, de los saberes de las disciplinas, de los currículos y de las experiencias. Las vivencias de los docentes se ven como el saber nuclear, vital del saber docente, que intentan transformar las relaciones periféricas con los saberes que se relacionan con la interioridad de su propia práctica. Por lo tanto, el saber construido a partir de la práctica es distinto a los otros saberes, pues son formadores de los demás. Es la resignificación de los demás saberes, resignificados entre sí, constituidos a partir de las certezas elaboradas en la práctica y en la experiencia.

Es a partir del saber experiencial que se legitiman los saberes por medio de la improvisación, el manejo de situaciones inesperadas y la exigencia de racionalidad frente a la práctica (Tardif y Gautier, 2005). Con base en lo anterior, se justifica un programa de licenciatura basado en las prácticas profesionales, como se viene haciendo en algunas Facultades de Educación. Aunque exista una gran tensión entre lo teórico y lo práctico, este es una tendencia que se ve en la literatura analizada para esta investigación.

Ahora, desde el punto de vista de Garrido y Lucerna (2004), la teoría sirve para:

[...] iluminar y ofrecer instrumentos y esquemas para análisis e investigación que permitan cuestionar acerca de las prácticas institucionalizadas y las acciones de los sujetos y, al tiempo, poner las propias en cuestionamiento, una vez que las teorías son explicaciones siempre provisorias de la realidad” (traducción de la investigadora). (p.43)

De la misma manera, Almeida y Garrido (2014) afirman que la teoría ofrece a los profesores perspectivas de análisis para comprender los contextos históricos, sociales, culturales, organizacionales y de sí mismos como profesionales, en los cuales se da su actividad docente, para intervenirlos y transfórmalos.

Por su parte, Pérez-Gómez (2010) traza algunas consideraciones frente a la relación entre la teoría y la práctica en el contexto de las prácticas pedagógicas. En primer lugar, la práctica debe considerarse un escenario incierto y cambiante donde se producen interacciones que merecen la pena observar, relatar, contrastar, cuestionar y reformular al ser espacios y procesos generadores de nuevos conocimientos que posibilitan transformaciones. En segundo lugar, las teorías declaradas, verbalizadas, las teorías en uso, así como el conocimiento en la práctica de cada individuo, constituyen universos relacionados, complementarios, pero independientes. En tercer y último lugar,

el autor agrega que los significados o representaciones que los seres humanos construyen y reconstruyen en sus interacciones poseen componentes cognitivos y componentes emocionales, conscientes o inconscientes, integrados de modo indisoluble en la unidad compleja de representación; tales significados constituyen el sustrato cognitivo, afectivo y conductual de cada individuo.

Se considera que el saber no es fragmentado sino único, complejo e indisoluble y debe hacer parte de un ciclo continuo de reflexión que promueva la *praxis educativa* (Pérez-Gómez, 2010) entendida como “acción con sentido humano proyectada, reflejada, consciente, transformadora de lo natural, del humano y de lo social” (traducción de la investigadora) (Pereira, 1982, p. 77). También, tiene connotación creativa (Rios, 2010), de compromiso con lo social, con el cambio, con la mejora educativa (Freire, 1979; Arroyo, 2011). Si la praxis no revela un carácter creador, tiene su significado empobrecido y se torna una praxis reiterativa o burocratizada (Vázquez, 1968). Por lo tanto, la reflexión viene de la necesidad de resignificar la praxis, más que de una imposición.

A partir de lo anterior, la formación de docentes podría concebirse como un proceso relevante de metamorfosis, de “transición”; un proceso interno de reorientación y transformación personal y profesional, que aprovecha y apoya las adquisiciones previas que preceden al cambio externo duradero y sostenible. El docente se educa al involucrarse y reflexionar decididamente en el proceso educativo de los demás, no de forma abstracta y en teoría, sino en los contextos complejos, conflictivos e imprevisibles de las aulas y los centros escolares reales donde se encuentra involucrado (Pérez-Gómez, 1988; Russell y McPherson, 2001). Además, se considera que el conocimiento en la formación docente está distribuido en una comunidad de aprendizaje, distribuido en ambientes simbólicos y físicos (Fandiño y Castaño, 2014).

De Tezano (2007, p. 70) propone la siguiente formación docente, siendo una visión crítica frente a la tradición de formación de profesores:

[...] proponemos que el eje de la formación profesional es un ámbito que llamamos teoría y práctica de la enseñanza, que definimos como el espacio donde los futuros maestros y profesores aprenderán los elementos básicos de los procesos de codificación de la enseñanza que serán comparados permanentemente con la cotidianeidad del aula de clase y los modos de proceder de la profesión. Los procesos de reflexión crítica, necesariamente presentes en la práctica, juegan un papel preponderante para comprender a cabalidad el sentido y el significado del oficio de enseñar. La escritura es la mediadora y la expresión natural de dichos procesos reflexivos. Estas son las condiciones básicas para hacer de los profesores verdaderos productores de saber pedagógico.

Nóvoa (1999), Tardif (2004), Zeichner (1993), entre otros autores, también afirman la necesidad de unir la teoría con la práctica durante toda la formación inicial docente. De esta forma, la literatura evidencia la necesidad de romper la tradición de formación teórica en la formación docente, aunque se observa una gran resistencia frente a esto.

Los saberes teóricos y prácticos se generan de manera formal (intencional) e informal (no intencional) - la relación con las maestras tutoras, con los futuros maestros (Hardgreaves y Fullan, 2014), situaciones que no están declaradas, pero que suceden durante la práctica profesional. De esta forma, se considera el saber práctico no solamente teoría y práctica, sino teoría construida a partir

de la práctica. Saber relacionarse con los padres de familia y saber trabajar en equipo (Basset, Huguét y Solé, 1999), aspectos claves para los maestros de educación infantil, son saberes teóricos, construidos de manera individual y propia en la relación con los padres, los compañeros de trabajo y con el futuro docente, es decir, en la experiencia.

El aprendizaje informal depende de la cultura institucional, así como de los otros profesionales que están mediando la construcción del conocimiento práctico. Así, la construcción del saber práctico es potenciado de acuerdo con las dinámicas internas de la institución educativa, siempre y cuando haya espacios de discusión frente al quehacer pedagógico, intercambio de actividades exitosas, fomento de espacios de discusión de temáticas de interés de los maestros, solo para mencionar algunos ejemplos. Esto implica, como afirma Imbernón (1997), la necesidad de una nueva cultura formativa, en donde todos los sujetos estén inmersos y responsabilizados frente a la formación inicial y continuada de los docentes en una comunidad de aprendizaje.

Como se puede observar, para la concreción de las prácticas profesionales es innegable la relación entre las teorías - incluyendo el saber disciplinar- y de las prácticas pedagógicas (consideradas igualmente teorías de importancia). Sin embargo, en general, los conceptos de teoría y práctica se han estudiado separadamente y, desde algunos puntos de vista, se enfatiza la superioridad de la teoría frente a la práctica (Moreno et al., 2006). La materialización de este fenómeno dentro del salón de clase puede tener sus raíces en la formación docente y en la necesidad de discutir acerca de la formación teórica y la formación práctica, entendidas como conocimientos construidos y originarios de diferentes fuentes. Todo ello sin olvidar los aspectos culturales y sociales, de cómo la sociedad ve la construcción del conocimiento. A continuación, la siguiente gráfica puede sintetizar esta relación:

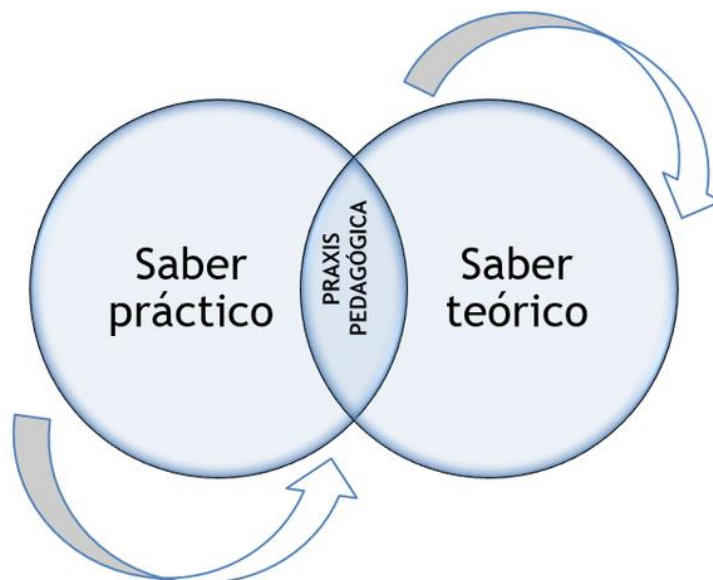


Figura 3.6.: Relación entre el saber teórico y el saber práctico (también teórico): el ir y venir en la construcción de conocimientos (fuente: elaboración propia)

La anterior premisa es ampliamente sustentada por Carr (1996), quien afirma que la teoría sólo adquiere el estatus de “educativa” cuando muestra formas

mejoradas de comprender las experiencias, cuando se comprueban y se confirman en la práctica. El autor también afirma que es necesario tratar la discusión entre lo teórico y lo práctico como campos mutuamente constituyentes y dialécticamente relacionados, que superan la distancia. Por lo tanto, para el autor, la práctica determina el valor de la teoría y no lo contrario.

Dado que se considera que el saber teórico proviene del saber práctico - que por demás también es teórico - durante la construcción del saber pedagógico, los docentes de E.I., en este caso, tienen en sus manos herramientas poderosas (reflexión, investigación e innovación) para la construcción de conocimiento que proviene del *saber hacer* en las distintas situaciones ofrecidas por su situación laboral en las Instituciones educativas; esto se logra en una constante compenetración entre lo que se construye en la universidad y en las IEs. Los profesores, en este sentido, son legítimos constructores de la disciplina pedagógica porque se considera que toda práctica tiene un potencial de reflexión y, por lo tanto, indudablemente, de construcción de conocimiento. En este sentido, la producción teórica investigativa debe estar ligada a la acción de los docentes en el plan práctico, como lo afirma Imbernón (1997): “Si únicamente investigan los especialistas y lo hacen de forma aislada, el avance del profesorado como colectivo quedará mermado o se limitará a ser considerado desde un plano exclusivamente teórico” (p. 11)²⁷:

En conclusión, la literatura analizada evidencia la práctica pedagógica como la simbiosis teórico-práctica en la construcción de saberes de los futuros maestros, denominado *praxis*. Entretanto, teoría y práctica no deben ser tratados de manera separada en la formación inicial docente, sino relacionados intrínsecamente en la *praxis*. Todavía, desde esta revisión bibliográfica, no se ha encontrado un concepto mejor que *praxis* para definir esta unión, que implica interdependencia y complejidad en la construcción de saberes. Pero avanzando más allá, en esta investigación se considera que el saber práctico o el desarrollo de las competencias prácticas, están vinculadas más allá de la relación entre la teoría y la práctica. La práctica pedagógica ofrece la oportunidad de construcción de conocimiento por medio de otra perspectiva. De esta manera, además de unir la teoría y la práctica, el futuro docente también construye saberes acerca de la profesión, de los estudiantes, del contexto, de los sujetos que interactúa, entre otros, en los momentos de las prácticas profesionales por medio de observación, interacción, errores y aciertos, en el establecimiento de su identidad profesional que se encuentra en constante relectura, reevaluación y reconstrucción de saberes. El saber práctico es más que la construcción del “pensamiento práctico”, como lo denomina Marcelo (1987) y Pérez-Gómez (1988), y tiene una estricta relación con la teoría. Aquí yace su gran importancia en estos momentos antes del grado como profesional de la educación.

A modo de síntesis del capítulo, se puede seguir la siguiente ilustración:

²⁷ Vale anotar que, en Brasil y Colombia, desde la experiencia de la investigadora, se ve reflejado cierto prejuicio frente a los artículos de relato desde las prácticas pedagógicas, fundamentado en la teoría desarrollada, lo que puede mostrar la gran valorización de artículos de investigación académica, valorizando también la producción dentro de las Universidades y Facultades de Educación.

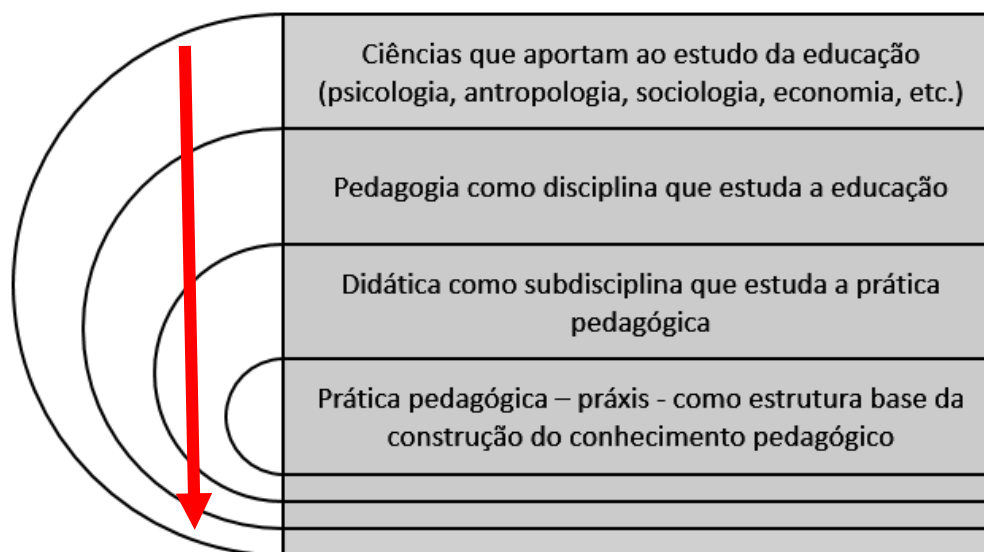


Figura 3.7.: Síntesis del Capítulo 3 (fuente: elaboración propia)

CAPÍTULO 4

**El profesor como profesional de la educación: la
(re)construcción permanente de saberes**

**O professor como profissional da educação: a
(re)construção permanente de saberes**

O que faz a estrada?

Enquanto a gente sonhar a estrada permanecerá viva.

É para isso que servem os caminhos,

Para nos fazerem parentes do futuro.

(Mia Couto)

A construção da docência como profissão é um dos grandes interrogantes nos estudos sobre formação de professores. Este movimento iniciado na década de 80 levou em consideração o reconhecimento de saberes específicos que caracterizam a profissão docente. A partir deste reconhecimento e da centralidade das pesquisas voltadas para o professor e seu trabalho dentro da sala de aula muitas propostas de formação inicial e continuada de professores foram sugeridas tanto na Colômbia como em outros países. Entretanto, continuam existindo diversas inquietudes sobre como formar o professor idôneo para o exercício do ensinar.

Frente aos novos significados dados à docência nestas últimas décadas, pode-se apontar a consideração da docência como trabalho social e interativo, uma profissão humana, e que está inserida na organização socioeconômica do trabalho (Tardif e Lessard, 2005). Na sociedade do conhecimento a educação é vista como um ponto nevrálgico para a organização do trabalho, pois é ela quem promove as transformações sociais. E pensar que o mestre é o profissional que promove a aprendizagem através do ensino é também pensar que ele promove a transformação social. Esta ideia é chave nesta tese.

Mas a docência, sendo um trabalho interativo e flexível onde existem relações entre os diversos agentes escolares, pressupõe a falta de contornos bem delimitados na profissão, além da apropriação de conceitos abstratos, como sistemas de classificação de pessoas, psicologia, filosofia, sociologia, economia, entre outros. Por outro lado, é um trabalho onde existem diversos elementos “informais”, indeterminados, imprevistos e que determinam como o profissional exerce o seu trabalho. Frente a este panorama, o trabalho docente vê-se espoliado de sua essência dinâmica e complexa dada a burocratização e a proletarização do trabalho do professor. Nesta medida, faz-se a pergunta: O educador é o profissional da educação? Ou o educador é o técnico da educação?

Vale ressaltar que se considera a Universidade por excelência a formadora de profissionais da educação. A Universidade, junto a outras instituições educativas que formam o currículo dos programas de licenciatura (como os Centros de Práticas), são lugares por excelência de construção dos saberes que compõem a docência como profissão. A formação inicial do professorado realizada na Universidade é considerada, portanto, como o passo inicial mais importante para consolidar as ferramentas do trabalho que serão aplicadas em seu labor diário.

Espera-se que o leitor possa seguir a discussão profunda e bastante interessante sobre o tema do professor como profissional da educação, para posteriormente entender a relação existente com o contexto analisado.

4.1. El profesor como “profesional”, “semi-profesional” o “experto” de la educación

En el libro *Os professores e a sua formação*, coordinado por Nóvoa (1992), en capítulos de autores varios de diferentes partes del mundo, se discute acerca de los imperativos para la realización de los cambios en la formación docente. El libro, publicado a principios de la década de los noventa, relata la necesidad de intervenir y apropiarse de las políticas educativas de formación inicial y continuada del profesorado, en una retórica de profesionalización de la enseñanza. Este libro inaugural resume el movimiento que surge en las décadas de ochenta y noventa sobre la creciente preocupación por ofrecer a los profesores mayor autonomía, privilegios y estatus, entendiendo la docencia como profesión. Palabras como “reflexión” y “poder de decisión” son las referencias continuas en la planificación y en las prácticas de las reformas educativas (Popkewitz, 1992).

De lo anterior, se hace necesario delimitar, en principio, los entornos de la noción de profesión, semi-profesión, oficio y artesanía de la docencia, dado que es una discusión latente, todavía vigente y de pocos acuerdos para el contexto de la investigación. El uso de los conceptos que se analizan no implica la existencia de una definición única ni universal, independiente del tiempo y del lugar. Por el contrario, se cree que el concepto de profesión es de construcción colectiva y cambia en función de las condiciones culturales, económicas y sociales (Popkewitz, 1992).

A continuación, se presentarán algunos de los principales autores que discuten el tema, ofreciendo ciertas definiciones pertinentes y relevantes para la discusión sobre la formación del docente.

El concepto de profesión, de acuerdo a Wittorski (2015), se remite a la *expertise*, a lo que realmente está en juego en relación a las competencias, capacidades, saberes y conocimientos oriundos de la profesión y que vienen de una formación previa. Para el autor, la palabra “profesión”, concepto bastante reciente, con frecuencia evoca una ocupación precisa, caracterizando una actividad que disfruta de cierto prestigio, dada la evocación del carácter artístico e intelectual, o por la posición social de la profesión, como por ejemplo, los médicos, a diferencia del *oficio*. Este último concepto puede ser considerado predominantemente manual y de formación puramente práctica. Por lo tanto, para Wittorski (2015), la distinción clásica entre los conceptos de “oficio” y “profesión” radica en que el primero es de dominancia técnica, mientras el segundo de dominancia intelectual.

Para el caso específico del *oficio de profesor* se consideran reglas moralizantes y normativas -como si fueran originarios de aspectos religiosos-. Por otro lado, la *profesionalización*, de acuerdo a Wittorski (2015), es un proceso de negociación por el juego de grupos sociales con la intención de reconocer la autonomía y la especificidad de un conjunto de actividades y un proceso de formación del individuo para los contenidos de una profesión. El proceso de profesionalización está en escena gracias a adquisiciones personales, como las experiencias vividas, algunas veces colectivas, los saberes, conocimientos, capacidades y competencias construidos históricamente.

Más específicamente, para Bourdoncle (2000, citado en Wittorski, 2015, p. 120), la *profesión* se constituye de cuatro atributos principales: (a) una base de conocimiento general y también específica para el ejercicio de la profesión; (b) sujetos que se preocupan en servir al interés general y particular; (c) un código de ética y (d) un sistema de retribución de honorarios.

En el caso de la docencia, Tardif y Lessard (2005) afirman que muchos consideran el trabajo docente como suceso cognitivo, entendido como actividad de gestión, manipulación y procesamiento de la información, de datos y símbolos y como constituyente intelectual de la educación. De manera similar, de acuerdo con los autores, el trabajo docente es el trabajo sobre el *otro*, el trabajo en el humano que evoca actividades como instruir, supervisar, servir, ayudar, entretener, divertir, curar, cuidar, controlar, solo para mencionar algunos. Son actividades en las que interviene el lenguaje, la afectividad, la personalidad, la empatía y el calor humano. Desde este punto de vista, el docente es considerado un profesional de la educación que tiene tareas como el transformar a otros hacia un estado mejor. Para lograrlo, las herramientas necesarias para esto son subjetivas; la escolarización es dispendiosa e improductiva y, como consecuencia, el profesor es visto como un trabajador improductivo.

Dado lo anterior, Popkewitz (1992) caracteriza la *profesión* como promotora de la autonomía, el conocimiento técnico, el control de la profesión sobre la remuneración y la ética de trabajo. Sin embargo, el autor alerta que el concepto de *profesión* es frágil en la medida que ignora las luchas políticas, las confrontaciones y los compromisos que están involucrados en la formación de los profesionales. Las consideraciones anteriores son importantes porque los docentes generalmente están inmersos en situaciones conflictivas en términos de construcción de políticas, cambios sociales, huelgas, luchas de poder, aspectos que la configuran como una profesión frágil.

En la misma lógica, Aballea (1992, citado en Wittorski, 2015, p. 121) enuncia cinco condiciones para la caracterización de la *profesión*: (a) Tener un objeto de trabajo determinado legitimado socialmente; (b) Tener un sistema de *expertise* basado en saberes complejos; (c) Tener un sistema de referencias, un universo moral o código de ética; (d) Tener un reconocimiento social del sistema de *expertise* y del sistema de referencias y (e) Tener un sistema institucionalizado de control que define las modalidades de reclutamiento y las reglas de disciplina de la profesión.

De Tezano (2007, p. 69), así como Arroyo (2011), considera la docencia como un oficio en la medida en que:

La práctica docente ocupa un lugar fundamental, cuando se reconoce que el oficio de enseñar se aprende de la misma manera que todas las profesiones de origen artesanal: médicos, arquitectos, abogados, científicos. Pues hay un saber hacer, un modo de proceder intangible y propio a cada oficio. Se aprende a tratar a un paciente al lado de un médico con una larga experiencia, se aprende a litigar en la misma condición y a producir investigación al lado de un investigador experimentado y excelente. A los profesores de enseñanza secundaria se les ha impedido históricamente esta posibilidad. Y de aquí el fracaso actual del sistema [...].

En concordancia con Arroyo, De Tezano (2007) valora la práctica educativa como el conjunto de situaciones vivenciales que hace el maestro. Sin embargo, el argumento anterior, aunque relevante, debe tener en cuenta que todas las profesiones se aprenden a partir de distintos saberes: elementos disciplinarios, teóricos, las asignaturas durante la carrera y de elementos prácticos también a lo largo de la carrera y a lo largo de toda la vida laboral. En el caso de los profesores, es importante el seguimiento de la vida profesional, dado que, durante la formación inicial, la apropiación de elementos claves para el desarrollo profesional es solo el principio de una larga trayectoria profesional. En este sentido, como se ha abordado anteriormente, teoría y práctica - o praxis (Vásquez, 1968) - son igualmente importantes para el desarrollo profesional del docente.

Popkewitz (1992, p. 40) critica el rótulo “profesión” destacando la diferencia entre “profesión” y “profesional”, dado que:

[...] é utilizado para identificar um grupo altamente formado, competente, especializado e dedicado que corresponde efetiva e eficientemente à confiança pública. Mas o rótulo “profissional” é mais do que uma declaração de confiança pública; é uma categoria social que concede posição social e privilégios a determinados grupos.

De esta manera, como lo menciona el autor, las profesiones hicieron de sus servicios un medio de intercambio para la obtención de prestigio, poder y estatus económico. Como ejemplo, se puede citar el ser médico y el ser licenciado en Colombia y en muchos países de América Latina, siendo situaciones profesionales completamente distintas, con estatus y reconocimiento social, económico y cultural diferentes.

Perrenoud (2002), desde la perspectiva francesa, destaca el proceso de construcción del *ser profesional* de la educación como algo bastante reciente, remitiéndose a principios del siglo XIX. Para el autor, todas las profesiones son también oficios, aunque no se valide esta relación de manera inversa. La actividad de un profesional, desde su perspectiva, se rige esencialmente por objetivos (estipulados por el que emplea o por medio de un contrato con el cliente) y por una ética (codificada por la corporación). El profesional debe identificar el problema, presentarlo, imaginar y aplicar una solución (aunque puede que no sepa de antemano cuál podría ser la solución) y, por fin, garantizar su acompañamiento. Este proceso solo puede ocurrir si existen saberes globales, académicos, especializados e inherentes a la experiencia. Por lo tanto, el profesional sigue un procedimiento de resolución de problemas, una forma de invención e intervención y, por supuesto, hay responsabilidad civil y penal frente a sus acciones.

Para ser un profesional de la educación, Perrenoud (2002) afirma que el docente debe asumir riesgos y dejar de usar como protección el “sistema”, los programas y los textos. De esta manera, sería preciso redefinir sus obligaciones contractuales, ofreciendo mayor responsabilidad y mayor autonomía (o autonomía menos clandestina) en sus acciones. Responsabilidad y autonomía, de acuerdo con el mismo autor, son conceptos ligados a la reflexión en y sobre la acción. Esta capacidad está ligada al desarrollo permanente del docente, en función de la experiencia, de competencias y de los saberes profesionales. Por

lo tanto, desde esta perspectiva, es clara la relación entre el proceso de profesionalización del oficio del docente y la reflexión acerca de la práctica que caracterizan al profesional de la educación. Este concepto es de máxima relevancia para esta investigación y será retomado posteriormente en más detalle.

Aunque en Colombia se pueda ver al profesor como semi-profesional por dadas las implicaciones sociales y culturales vivenciadas en el país, la postura definida en esta investigación es la del profesor, licenciado en las distintas áreas, que es profesional de la educación. Por lo tanto, las prácticas en los CPPs son llamadas *prácticas profesionales* en las carreras de licenciatura en el contexto de trabajo investigativo. La labor desarrollada por el profesorado se contempla más que una semi-profesión: Es una profesión porque existen reglas, estatutos, conocimientos específicos teóricos y prácticos, aunque tiene un estatus social y cultural distinto a las otras profesiones. Se cree que efectivamente sí existen puntos subjetivos porque forma parte del campo de las humanidades y, por lo tanto, involucra subjetividad en dar respuesta a problemas enfrentados en la acción. Por lo tanto, los licenciados no deberían ser considerados diferentes y desvalorizados frente a otras profesiones de igual subjetividad - o una subjetividad aún más significativa - como los abogados, los psicólogos, los historiadores, los filósofos, los antropólogos, los sociólogos, entre otras profesiones de reconocido prestigio social en la cultura colombiana.

4.2. Los ciclos de vida profesional de los maestros

La educación nunca cambia.

(Dicho popular)

Algunos estudios han mostrado la existencia de distintos momentos a lo largo del ciclo de la vida profesional del docente (por ejemplo, Feiman-Nemser y Buschmann, 1985), con características propias en cada momento profesional. Se considera importante entender estos ciclos de vida laboral para contextualizar la investigación en la formación docente y entender qué sucede antes y después de estos momentos significativos, además de entender los discursos realizados por los maestros y futuros maestros entrevistados.

Se considera que la vida laboral y profesional del maestro, desde las perspectivas profesionales y personales, cambian a lo largo de toda la carrera, así como sus necesidades e intereses. De acuerdo a Ryan (1986), los docentes pasan por estadios de la vida profesional caracterizados como:

Estadio	Caracterización del estadio
Estadio 1 "Fantasía"	Lo que el profesor imagina que será la enseñanza e idealiza la práctica educativa en las instituciones escolares.
Estadio 2 "Supervivencia"	El descubrimiento de la realidad a través de la experiencia vivida en el salón de clase. Resignificación de la fantasía. La prioridad pasa a ser la supervivencia en el salón de clase - Constante lucha por solucionar los problemas de la disciplina y del control del grupo.
Estadio 3 "Dominio"	Momento en donde el profesor principiante empieza a aprender a enseñar. Gradualmente va logrando el dominio sobre los aspectos de la disciplina y el control del grupo.
Estadio 4 "Impacto"	Búsqueda constante del mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes.

Cuadro 4.1.: Configuración de los estadios de la vida profesional de los profesores (fuente: Ryan, 1986)

En concordancia con Ryan (1986), Tardif (2004) también menciona fases de la carrera docente. Para el autor, son dos las grandes fases de la vida profesional del profesorado:

- Exploración (de uno a tres años de docencia), en donde el docente inexperto elabora su docencia frente al paradigma ensayo-error, intenta ser aceptado por el ciclo profesional y experimenta distintos roles de acuerdo a la institución donde se desarrolla;
- Estabilización y consolidación (de tres a siete años de docencia). En esta fase el docente se siente más confiado de sus acciones pedagógicas, lo que manifiesta de acuerdo al equilibrio profesional. Se interesa más por los problemas de aprendizaje de sus estudiantes y está menos centrado en sí mismo y en el contenido que enseña.

Por otro lado, Huberman (1992), en especial, intenta realizar un perfil más profundo de la vida profesional de los profesores, aunque con algunas reservas metodológicas de sus investigaciones, dado que existe una gran subjetividad en la definición de un perfil-tipo generalizador. El autor divide la vida profesional del docente en las siguientes fases: a. Entrada b. Estabilización c. Activismo d. Cuestionamiento f. Conservatismo y g. “Desinvertimiento”. Se puede resumir las fases en la siguiente figura:

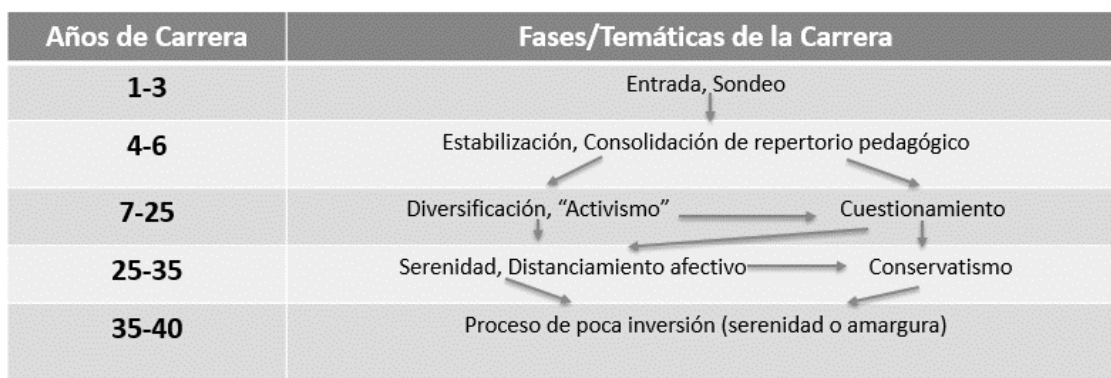


Figura 4.1.: El ciclo de vida profesional de los profesores (fuente: Huberman, 1992)

Desde esta perspectiva, en la primera fase, los profesores descubren el salón de clase y organizan estrategias para sobrevivir a ella porque se da un choque del mundo ideal con la realidad. La confrontación inicial con la complejidad de la situación profesional, la distancia entre lo ideal y lo real y la fragmentación del trabajo, la dificultad del hacer, son problemas que todos los futuros maestros y los maestros principiantes enfrentan. De esta manera, los docentes aprenden constantemente a unir la teoría con la práctica a través de herramientas que ellos y su equipo de trabajo construyen. La fase b, denominada de “Estabilización” o “consolidación de un repertorio pedagógico” es el momento en donde el profesor se lanza a una serie de experiencias personales, diversificando el material didáctico, modos de evaluación, formas de agrupar a los estudiantes, secuencias del programa, entre otros. De acuerdo con el autor, es también en esta fase que los docentes son más activos en cuanto a promover cambios institucionales, dada su relativa estabilidad y seguridad profesional. En este sentido, los docentes están más motivados, dinámicos, integrados a los equipos pedagógicos y comisiones de reforma que

surgen en la institución educativa. En esta fase, se encuentra un profesor que busca nuevos desafíos, inquieto y que no le satisface la rutina diaria.

Frente al trabajo investigativo que aquí se realiza, se enfatiza la importancia de la primera y la segunda fase: la “Entrada en la carrera”, y la “Estabilización, consolidación de un repertorio pedagógico”, como objetos de investigación. Estos son los primeros años de la docencia, desde el inicio de las prácticas profesionales realizadas con mayor dedicación a partir del tercer semestre en los CPPs en el programa de la LEI de la UPN, en donde los futuros maestros están experimentando y construyendo sus acciones en distintos momentos y en diversos ámbitos de la infancia. Se considera que un momento guiado, reflexivo y crítico aporta, de manera significativa, a la consolidación de herramientas para el mejor desarrollo en las acciones laborales de los futuros maestros.

Como se puede notar, aunque los autores consideran la etapa de inicio de la experiencia profesional, los “profesores principiantes” como aquellos que comienzan su actividad docente después de culminar sus estudios, consideran que los docentes experimentan vivencias que involucran conflictos y que demandan procesos reflexivos antes de graduarse. Siendo el inicio de la carrera el momento en donde se establecen conexiones valiosas para toda la vida profesional, es clave entender las relaciones que se crean en este momento entre la vida dentro de la institución educativa y la vida estudiantil desarrollada en la universidad. También, en la primera y en la segunda fase, el profesor descubre distintas maneras de promover aprendizajes y de entender la institución como algo complejo que demanda inversión profesional y hasta personal por parte de todos. Son estas dos primeras fases, y principalmente la primera, que se consideran como los momentos claves para seguir o desistir de la profesión. Para los que deciden seguir en la profesión, es relevante dotar al estudiante y futuro profesional de herramientas que puedan ser útiles en la promoción de profesionales exitosos.

Por otro lado, y frente a la frase inicial de este apartado, “La educación nunca cambia”, se piensa que los profesores pueden resignificar sus prácticas pedagógicas, alejándose de lo vivido previamente como estudiante o reafirmando sus vivencias. De esta manera, profesores inquietos con su labor diaria puede ayudar en la promoción de cambios, con lo que está de acuerdo Perrenoud (2001, p. 120):

[...] La forma de actuar y de ser en el mundo de una persona no puede cambiar sin transformaciones subyacentes de sus actitudes, representaciones, saberes, competencias o esquemas de pensamiento y de acción. Estas son las condiciones necesarias para una transformación duradera de la práctica.

En esta dirección, se nota la relevancia de poner a disposición herramientas que empoderen al profesorado en el sentido de ofrecer elementos de consolidación de sus acciones en el salón de clase, bajo distintas situaciones. La reflexión acerca de su práctica y la de otros, así como la investigación formativa, pueden ser clave en los momentos iniciales de la formación del profesorado. De esta manera, se forma un profesor seguro de su quehacer, que “se pone la camiseta” de la institución y es promotor de cambios junto a sus compañeros de trabajo.

4.3. Las concepciones de enseñanza

Schön (1998) y Latorre (2003) desarrollan sus argumentos acerca de la profesionalización del docente mostrando dos concepciones distintas sobre la enseñanza: enseñanza como actividad técnica - retomando la racionalidad técnica - y la enseñanza como actividad investigativa.

La racionalidad técnica descrita por Schön (1998) se enmarca dentro de una postura positivista y se desarrolló en los últimos trescientos años de la historia de las ideas y de las instituciones de Occidente (Schön, 1998, p. 40). Esta:

[...] poderosa doctrina se arraigó en el siglo XIX como resultado del surgimiento de la ciencia y la tecnología y como un movimiento social que aspiraba a la aplicación de los logros de la ciencia y la tecnología para el bienestar de la humanidad. La racionalidad técnica es la epistemología positivista de la práctica. Se institucionalizó en la universidad moderna, fundada al final del siglo XIX, cuando el positivismo estaba en su apogeo, y en las escuelas profesionales, que aseguraron su lugar en la universidad en las primeras décadas del siglo XX.

En la educación, la racionalidad técnica se considera un proceso estructurado y metódico, un fenómeno natural de búsqueda de la eficacia docente y de la efectividad de las escuelas para lograr los objetivos. El aprendizaje de los estudiantes se considera una relación de causa-efecto, algo lineal utilizando los procedimientos metodológicos previamente prescritos y planeados. El aula tiene un enfoque en donde se brinda instrucción o información. Dentro de esta lógica, el profesor exitoso es el que posee un conjunto de competencias para desarrollarse como tal; por lo tanto, es un profesional técnico. La práctica pedagógica, entonces, no depende del sujeto que la realiza y se organiza como secuencia de “haceres”, de afuera hacia adentro (Schön, 1998).

Complementarios a la racionalidad técnica, de acuerdo a Schein (1973), existen tres componentes en el conocimiento profesional del profesor como técnico: (a) Componente de ciencia básica o subyacente; (b) Componente de la ciencia aplicada o ingeniería para solucionar los problemas y (c) Componente de competencias y actitudes, que se relacionan con la intervención y actuación de servicio al cliente. Desde lo anterior, se puede observar la diferenciación entre el conocimiento científico, el conocimiento práctico y la jerarquización del conocimiento teórico, con mayor estatus, y el conocimiento práctico, con menor estatus.

Retomando a Schön (1998), el modelo de la racionalidad técnica resulta insuficiente y debe ser replanteado a la luz de la creatividad del profesional para la solución de problemas, como lo menciona:

[...] Si el modelo de la racionalidad técnica es incompleto, si fracasa al dar cuenta de la competencia práctica en situaciones «divergentes», mucho peor para el modelo. Vamos a buscar, en lugar de eso, la epistemología de la práctica implícita en lo artístico, en los procesos intuitivos que algunos profesionales aportan a las situaciones de incertidumbre, inestabilidad, carácter único y conflicto de valores. (p. 55)

Pérez-Gómez (1992) enfatiza que la mayor parte de las investigaciones realizadas en el ámbito educativo en los últimos treinta años se basó en las concepciones de epistemología de la práctica, entendida como racionalidad técnica o instrumental, que incluye la formación práctica de profesores, en una visión como técnico y la formación por competencias. El autor considera esta

concepción como lineal, simplista y reduccionista de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por otro lado, el modelo de la “enseñanza como actividad investigativa”, - también llamado por Schön (1998) de “reflexión desde la acción” y por Pérez-Gómez (1992) de “racionalidad práctica”, implica que enseñar es una actividad investigadora y autoreflexiva, realizada con la finalidad de mejorar la práctica. La enseñanza no es un fenómeno natural, como en el paradigma anterior, sino social y cultural, así como un proceso reflexivo que lleva a una mayor comprensión de las prácticas y contextos institucionales, superando la relación lineal y mecánica entre el conocimiento científico-técnico:

[...] Parte-se da análise das práticas dos professores quando enfrenta problemas complexos da vida escolar, para a compreensão do modo como utilizam o conhecimento científico, como resolvem situações incertas e desconhecidas, como elaboram e modificam rotinas, como experimentam hipóteses de trabalho, como utilizam técnicas e instrumentos conhecidos e como recriam estratégias e inventam procedimentos e recursos. (p. 102)

Desde esta nueva visión de la enseñanza, varios autores han definido el docente como:

[...] Investigador na sala de aula (Stenhouse, 1975), o ensino como arte (Eisner, 1980), o ensino como uma arte moral (Tom, 1975), o professor como profissional clínico (Clark, 1983; Griffin, 1985), o ensino como um processo de planeamento e tomada de decisões (Clark & Peterson, 1986), o ensino como processo interativo (Holmes Group Report, 1987), o professor como prático reflexivo (Schön, 1983, 1987), etc. (Pérez-Gómez, 1992, p. 102)

Otras definiciones consideran “el profesor como investigador”, “el profesor como profesional teórico práctico” y “profesor como intelectual” (Garrido, 2002 y 2012). Por lo tanto, la visión del docente es de un profesional investigador o clínico que diagnostica una situación e interviene en ella con base en su saber anterior.

Como resumen, se puede destacar:

	Enseñanza como actividad técnica	Enseñanza como actividad investigativa
Carácter	Fenómeno natural	Fenómeno social y cultural
Objetivo de la enseñanza	Eficacia de la escuela y del docente.	Mejoramiento de la práctica
Enseñar	Relación de causa-efecto. Procedimientos metodológicos previamente prescritos e planeados. Práctica “congelada”	Proceso reflexivo que lleva a una mayor comprensión de las prácticas y contextos institucionales. Práctica transformadora.
El alumno	Receptor de información	Constructor activo en su proceso de aprendizaje
La escuela	Búsqueda de la efectividad	Búsqueda de relaciones
El docente	Búsqueda de la eficacia docente. Poseedor de conocimientos e información. Técnico, racionalista.	Profesor investigador. Construye conocimiento con sus estudiantes.

Cuadro 4.2.: Enseñanza técnica vs. enseñanza investigativa (fuente: Latorre, 2003)

4.4. La enseñanza reflexiva: algunos autores relevantes

El movimiento que denominó la práctica reflexiva (concepto), la reflexión acerca de la práctica y sus respectivos procesos de formación en la profesionalización del docente, dio origen a una vasta área de estudio sobre el conocimiento teórico y práctico del profesor. En la década de los ochentas y noventas, algunos autores empezaron a profundizar en el mundo de la formación inicial y continuada de los docentes con vías a entender en funcionamiento del sistema formativo y así proponer cambios que contemplaran las necesidades sociales y culturales del siglo XXI. Esta sigue siendo una temática recurrente, con alta complejidad en las respuestas que se plantean.

En esta sección se presentan algunos planteamientos que han surgido sobre la construcción del conocimiento del profesorado, así como algunos hallazgos de investigación sobre la formación inicial y continuada de los docentes en la construcción del saber profesional desde el primer acercamiento a la literatura específica; también se incluyen críticas realizadas por diversos autores acerca de la banalización del concepto de “profesor reflexivo” y de la falta de entendimiento de algunos conceptos como el término “reflexión”, “profesor investigador” y “empoderamiento”.

En la década de los ochentas y noventas, se inició una ola de cambio en la formación de los profesores en el mundo occidental. Del “entrenamiento” e “instrucción” del profesorado, entendiendo el entrenamiento de técnicas, se pasó a hablar de formación de los docentes, entendiendo una formación global y centrada en la reflexión. Frente a tal cambio, se puede establecer el inicio de una nueva mirada investigativa que se desarrolló en Los Estados Unidos, iniciada por Lee Shulman y sus compañeros con una creciente influencia de las ciencias cognitivas en la Educación y por la creciente aceptación de los enfoques cualitativos en la investigación educativa (Leegman, 2000; citado en Zeichner, 2008). También, algunos autores plantan la importancia del pensamiento neoliberal en cuanto a ejercer un mayor control, aunque más sutil, en la formación de los profesores en términos de la preparación de los trabajadores para la economía global (Smyth, 1992; citado en Zeichner, 2008).

Dewey (1910), Schön (1983) y Zeichner (2008) en Estados Unidos, Freire (1979) en Latino América y Habermas (1971) en Europa fueron investigadores que fomentaron los primeros pasos del uso del concepto *profesor reflexivo* y la *enseñanza reflexiva*, aunque claramente no fueron los primeros en mencionar el tema como algo clave en la formación docente.

Aunque existen distintas y diversas posturas acerca de cómo se aprende y cómo se enseña, el movimiento internacional que se desarrolló frente al concepto del profesor que reflexiona sobre su quehacer pedagógico puede ser interpretado como la reacción frente al profesor técnico, que aplica un currículo prefabricado y que desconoce la individualidad de sus estudiantes. Por otro lado, el profesor reflexivo está reivindicando el estatus de autonomía del profesor, de estar en contra de los modelos de reformas educativas sin la participación de los docentes (Zeichner, 2008) y por lo tanto está reivindicando su estatus de profesional de la educación. Independiente de sus ideologías y

manifestaciones acerca de la educación, todos se embarcan en este nuevo concepto y en esta nueva manera de “ser” docente.

4.4.1 John Dewey: la reflexión como construcción de conocimiento

Es clave en esta indagación rescatar el autor inicial y principal de las producciones acerca de las prácticas reflexivas. John Dewey fue docente e investigador de la Universidad de Chicago hacia finales del siglo XIX. Contribuyó de manera importante, no solamente al entendimiento de la educación, sino también acerca de la filosofía y del derecho.

Para Dewey el pensamiento reflexivo (1989, p. 22):

[...] se asemeja a ese fortuito tránsito de cosas por la mente en el sentido de que consiste en una sucesión de cosas acerca de las cuales se piensa, pero se diferencia de él en que no basta la mera ocurrencia casual en una sucesión irregular de ‘cualquier cosa’. La reflexión no implica tan sólo una secuencia de ideas, sino una con-secuencia, esto es, una ordenación consecuencial en la que cada una de ellas determina la siguiente como su resultado, mientras que cada resultado, a su vez, apunta y remite a las que le procedieron.

Para el autor, los fragmentos de las ideas, del pensamiento reflexivo, siendo éste una cadena de pensamientos, surgen unos de los otros y se apoyan mutuamente. De esta manera, no aparece y desaparecen súbitamente en una masa confusa y alborotada. Como menciona el autor, existen fases que sirven de puente, que es un paso de algo hacia algo; es decir, un *término* de pensamiento. En esta lógica, en todo pensamiento reflexivo hay unidades ligadas entre sí, una coherencia, lo que resulta produciendo un movimiento sostenido y dirigido hacia un fin.

El pensamiento reflexivo para Dewey tiene un propósito que trasciende la mera diversión que procura la cadena de invenciones e imágenes mentales que son las conclusiones. En otros términos, “hay una meta que se debe conseguir y esta meta impone una tarea que controle la secuencia de ideas” (1989, p. 23). Por otro lado, el pensamiento reflexivo propuesto por Dewey apunta a que la persona cree en algo, en el sentido de ley o principio. Las creencias son simplemente acogidas de manera inconsciente y, no se sabe cómo, se convierten en parte de la estructura mental. Las creencias se consideran pensamientos con prejuicios y por lo tanto nocivos: “ideas preconcebidas, no conclusiones a las que haya llegado como resultado de la actividad mental personal, como la observación, el recuerdo y el examen de la evidencia” (p. 24).

En este orden de ideas, Dewey afirma que el pensamiento reflexivo impulsa la investigación, rechazando y cuestionando algunas ideas y conclusiones prestablecidas. De esta manera, para él es natural el vínculo entre pensamiento crítico e investigación:

La función por la cual una cosa significa o indica a otra y conduce así a considerar hasta qué punto puede concebirse como garantía de la creencia en la otra, es, pues, el factor capital de todo pensamiento reflexivo o característicamente intelectual. (1989, p. 27)

Por lo tanto, a partir de la investigación, la creencia (o la no creencia en algo, también llamada por el autor *superstición*) se transforma en evidencia, en el momento en que garantice el fundamento de la creencia, la prueba, evidencia,

aval, etc. Como consecuencia, Dewey define pensamiento como (1989, p. 28): “la operación en la que los hechos presentes sugieren otros hechos (o verdades) de tal modo que induzcan a la creencia en lo que se sugiere sobre la base de la relación real entre las cosas mismas [...]”

Dewey sugiere fases del pensamiento reflexivo:

- La importancia de la incertidumbre y de la investigación: un estado de duda, de vacilación, de perplejidad, de dificultad mental, en la que se origina el pensamiento. Un “problema” o un “interrogante” surge para dar descubrimiento o respuesta a los hechos que sirvan a determinado objeto.
- La regulación del pensamiento por su objetivo: Un acto de búsqueda, de caza, de investigación, para encontrar algún material que esclarezca la duda, que disipe la perplejidad. Para el autor, la exigencia de solución de un estado de perplejidad es el factor orientador y estabilizador de todo el proceso de reflexión.

Para ser auténticos “seres pensantes”, como sugiere, se debe estar dispuesto a mantener y prolongar el estado de la duda que constituye el estímulo de la investigación rigurosa, así como la de no aceptar ninguna idea ni realizar ninguna afirmación positiva de una creencia hasta que no se haya encontrado razones que la justifiquen. Desafortunadamente, muchas personas sienten que la duda pueda considerarse como una prueba de inferioridad mental.

Retomando John Stuart Mill y John Locke, Dewey afirma que los tres valores anteriormente mencionados, con su efecto acumulativo, constituyen la diferencia entre una vida humana y la existencia de los animales, limitados por la sensación y el apetito. Por lo tanto, el pensamiento reflexivo debe ser el objetivo de la educación, como instrumento para el desarrollo de investigación con métodos y deseos de avanzar en la humanidad. Mente abierta, entusiasmo, curiosidad, responsabilidad, sugerencia, orden, entre otros, son algunas de las características que Dewey identifica para la disposición del pensamiento y para la realización de investigación.

Para finalizar, la institución educativa y, más específicamente, el profesor, de acuerdo con Dewey (1989), son los responsables por el poco fomento del entusiasmo de los estudiantes en aprender, dado que no hay reflexión acerca de sus creencias. Por lo tanto, el pensador sugiere elementos consistentes para realizar un cambio educativo, principalmente en el quehacer práctico de los docentes.

4.4.2. David Kolb y la teoría del aprendizaje experimental

David Kolb, profesor de la Escuela de Management de Weatherhead, en EE.UU., es conocido por elaborar, inspirado en los trabajos de Dewey, Piaget y Lewin, la teoría del aprendizaje experimental. Como uno de los primeros autores que discurre acerca de la epistemología de la práctica, Kolb (1984) aporta que existe una gran relevancia en la experiencia durante los procesos de aprendizajes individuales, dado que el aprendizaje es el proceso por medio del cual construimos conocimiento mediante reflexión y significación de las experiencias vividas. Según su teoría, se plantean cuatro ciclos de aprendizaje por los que los estudiantes deben pasar:

1. **Experiencia concreta**, entendida como el ciclo de la vivencia experimentada en donde se percibe nueva información para agregar a la construcción de conocimiento.
2. **Observación reflexiva**, entendida como el ciclo de reflexión con relación a los resultados obtenidos. En esta etapa del ciclo se procesan las experiencias observadas. Se otorga sentido observando y reflexionando sobre la experiencia y trazando conexión entre lo que se hizo y las consecuencias de las acciones vividas.
3. **Conceptualización abstracta**, entendida como el ciclo de las conclusiones y generalizaciones, principios generales referidos a un conjunto de circunstancias más amplias que la experiencia individual y única. Es en esta etapa que se obtiene nueva información, conceptos, ideas y teorías que orientan la acción;
4. **Experimentación activa**, el último ciclo, entendiendo la concreción del aprendizaje a través de la experimentación última. En esta etapa del ciclo se comprende la nueva información, implicando al estudiante en nuevas experiencias de manera activa.

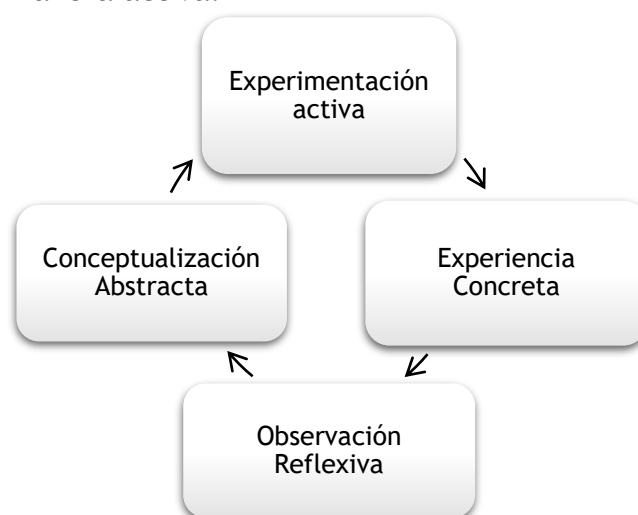


Figura 4.2.: Ciclo de aprendizaje de Kolb (fuente: Kolb, 1984)

En cada etapa se realizan actividades distintas, como hacer, observar, reflexionar, desarrollar conceptos y generalizaciones y experimentar. Se considera que, para aprender de manera efectiva, es necesario pasar por todos los ciclos de aprendizaje.

Como se puede notar, las fases están entrelazadas entre “activas”, en donde el estudiante realiza la acción (hace y siente), y “de procesamiento” (observa y piensa) en donde el estudiante estudia la acción.

4.4.3. Donald Schön: la formación práctica

Schön (1987) en su libro *Educating the Reflective Practitioner*, también recurriendo a las ideas de Dewey, hace explícito el concepto de Practicum articulándolo como un espacio diseñado específicamente para promover una aproximación al entorno de la vida real. Entretanto, esto se diferencia del mundo real porque, de acuerdo al autor, el entorno es una versión simplificada del mundo que tiene como objetivo principal promover la reflexión. En su libro,

no específicamente hablando del profesor, sino de otros contextos de formación, considera el Practicum como un lugar diseñado para actividades de aprendizaje en la práctica. Los estudiantes aprenden haciendo, aunque el hacer usualmente no alcanza totalmente la situación real del trabajo. Por lo tanto, para Schön (1987), con relación a las prácticas, considera la existencia de una simplificación del mundo real para que el practicante no sufra un choque con situaciones extremadamente complejas como lo son las de la realidad. En esta lógica, la práctica es la característica central del Practicum, pero al tiempo, situaciones simuladas de la realidad que pueden darse en la universidad o en Institutos de Educación.

La orientación práctica o reflexión en la acción en la que se sitúa el modelo de Schön, surge como una respuesta a la necesidad de profesionalizar al maestro como respuesta a la intención de superar la relación entre teoría y práctica, la enseñanza mecánica y lineal, el conocimiento científico-técnico entendido como “superior” y una práctica supeditada a éste último (Domingos Rogét, s.f.). El proceso reflexivo debe servir para optimizar la respuesta semiautomática de los docentes para enfrentarse a las situaciones complejas reales del salón de clase, analizando y buscando soluciones y estrategias que satisfagan las necesidades reales del día a día del docente.

Schön (1998) concibe la reflexión como una forma de conocimiento tan importante como el conocimiento teórico o académico, siendo el pensamiento práctico un conocimiento adquirido por el docente durante sus experiencias prácticas. La reflexión desde la acción promueve la construcción de saberes como lo muestran los siguientes dichos populares: “Aprender haciendo”, “pensar con los pies en el suelo” y “tener mucho ojo”.

A partir de esta reflexión, el autor propone diferentes fases dentro del concepto de pensamiento práctico:

- **El conocimiento en la acción:** es el componente inteligente de la orientación de toda actividad humana. Está directamente relacionado con el saber hacer, dado que es una acumulación de conocimiento tácito personal, individual y único que está vinculado a la percepción, acción y juicio de las acciones. De acuerdo a Domingos Rogét (s.f., p. 2) es el “conocimiento implícito inherente a la actividad práctica que acompaña permanentemente a la persona que actúa”. En este conocimiento de la acción existen dos componentes: el saber proposicional teórico adquirido por medio de estudio científico en la universidad y el saber-en-la-acción, procedente de la práctica profesional, vivencias y experiencias del docente.
- **Reflexión en y durante la acción:** es un conocimiento de segundo orden, también denominado de meta conocimiento en la acción. Es el pensamiento producido por el individuo sobre lo que actúa. Proviene de lo que el docente pasa en el momento de la acción pedagógica, de la sorpresa, y de la *experimentación in situ*. Tras la sorpresa, se establece una reflexión dentro de una acción en el presente.
- **Reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción:** es un análisis realizado *a posteriori* sobre lo que ocurrió en la acción pedagógica, con actuación intuitiva; se puede responder con la reflexión sobre la acción. Es la

reflexión sobre las características y procesos de su propia acción, siendo permanente en la vida profesional del docente.

Estos tres conceptos hacen parte del modelo de Donald Schön acerca del pensamiento práctico y, de cierta manera, tiene relaciones con el modelo de aprendizaje de Kolb (1984). Si se considera un conocimiento, debe haber un proceso de aprendizaje por parte del futuro docente para tal fin y, por lo tanto, no es espontáneo en y durante la acción pedagógica. Los avances de Schön se consideran claves para esta investigación, por cuanto la reflexión en y durante la acción se considera un conocimiento fundamental para el docente.

Por otro lado, también resulta importante la relación entre estudiante y tutor, este con un rol multifacético y de crucial importancia para el éxito del Practicum. Sus principales actividades, de acuerdo con Schön (1987), son: demostrar, advertir, indagar y criticar a través de la relación de diálogo establecido entre los dos sujetos.

Al contrario de lo que puede creer popularmente, para Schön (1998, p. 64) no existe la teorización a partir de la práctica, sino:

El saber desde la acción que el niño puede representarse a sí mismo en términos de una «sensación de los bloques», lo vuelven a describir en términos de «teorías». Diré que convierten el saber desde la acción en conocimiento desde la acción.

Por lo tanto, el saber se transforma en conocimiento práctico.

Para el autor la palabra “práctica” es ambigua, dado que la práctica para el médico es distinta de la práctica para un pianista. Schön destaca algunas características de la práctica: a. La práctica se refiere a la actuación en una variedad de situaciones profesionales; b. Se refiere a la preparación para la ejecución; y c. La repetición, dado que se está hablando de profesionales. Los casos - o también llamados de proyectos, informe, comisión, tratado, dependiendo de la profesión - constituye una práctica con características semejantes, de parecido tipo y familia. Un profesional, para Schön, desarrolla un repertorio de casos, expectativas, imágenes y técnicas que atienden al caso, disminuyendo su sorpresa y dando respuestas rápidas frente a tal. El saber es cada vez más tácito en la especialización profesional.

A partir del próximo apartado se iniciará el cuestionamiento acerca de los distintos y diversos elementos del Practicum, cuyo objetivo es entender la complejidad existente de cada elemento.

4.5. El movimiento crítico frente a la enseñanza reflexiva

El movimiento del profesor reflexivo, llamado por Zeichner (1993, 2008 y 2012) de “práctico reflexivo”, pasa a dar voz al docente frente al hecho de ser el profesional activo que tiene como tarea propiciar procesos de aprendizaje junto a sus estudiantes. También, junto al concepto de profesor reflexivo, está referenciada la idea de la construcción del conocimiento por parte del profesor porque la exclusividad de la construcción del conocimiento no está en manos únicamente de la universidad, sino que es compartida con los profesores desde una visión más práctica del quehacer docente y desde las prácticas pedagógicas (Cochran-Smith & Lytle, 1993; citado en Zeichner, 2012). Desde ahí la idea de influencia de la Pedagogía como eje de la formación docente (Franco, 2012) y

el compromiso de las instituciones de formación docente al ofrecer herramientas para el desarrollo de la enseñanza reflexiva.

Sin embargo, frente a la gran influencia del concepto de profesor reflexivo en la formación de profesores, paulatinamente pasó a ser un *slogan* educativo sin sentido, un cliché pedagógico con poca profundidad. El concepto “profesor reflexivo” pasó a tornarse “todo para todos” y acabó perdiendo su visibilidad real, como lo menciona Rodgers (2002, citado en Zeichner, 2002). En otras palabras, empezó a existir una “colonización conceptual” (Smyth, 1992; citado en Zeichner, 2008), en donde existe la bandera de la conveniencia. Esto se sustenta desde la premisa que todo el ser humano es reflexivo y entender la reflexión como algo implícito a la docencia significa reconocerla sometida a un constante análisis y a un continuo proceso de redimensionamiento, del cual el educador es sujeto fundamental (Pereira, 2014).

Nóvoa (1999) agrega que la formación inicial y continuada se han tenido en cuenta de manera importante, mientras exista una tendencia clara para la “escolarización” y para la “academización” de los programas de formación de profesores. De esta manera, a pesar de la retórica del “profesor reflexivo”, los resultados conducen, inevitablemente, a una memorización de los saberes de los profesores.

Se entiende que el proceso de formación del profesorado, frente al concepto de profesor reflexivo, debe estimular la perspectiva crítico-reflexiva, posibilitando generar estrategias para el ejercicio del pensar autónomo y requiere una inversión personal, un trabajo crítico y creativo para construir el saber pautado en una trayectoria de vida bajo el punto de vista personal, profesional y social (Pereira, 2014). Entonces, cabe preguntarse, ¿qué tipo de reflexión es importante en la formación inicial del docente? ¿Sobre qué se reflexiona? ¿Cuál es el objeto, o cuáles son los objetivos, de la reflexión a lo largo de las prácticas profesionales? ¿Cómo se materializa la reflexión crítica en el día a día de los futuros docentes?

Se entiende que la reflexión por sí solamente no sirve para solucionar los problemas de futuros profesores o de los profesores, pero se reconoce que ella puede suscitar contribuciones importantes para el desarrollo de ciertas competencias, como el trabajo en equipo, la capacidad de auto evaluarse y evaluar al otro, entre otros (Zeichner, 1993). Por lo tanto, el aprendizaje de la profesión por medio de la reflexión, fomentando la elaboración de teorías prácticas del propio profesor, se torna un proceso educativo inicial y continuado, en el cual se busca superar la fragmentación entre las prácticas pedagógicas y las discusiones repensadas por los docentes, si se tiene en cuenta que, para ser reflexivo, se debe establecer una tradición de pensamiento y de reflexión que pueda apoyar este esfuerzo (Popkewitz, 1992). Frente a esto, los esfuerzos para la formación del profesor que es analítico frente a su propio trabajo.

Zeichner (2008) en su clásico artículo “Un análisis crítico sobre la «reflexión» como concepto estructurante en la formación docente” enseña que poco se ha hecho para fomentar un desarrollo real de los profesores y elevar su influencia en las reformas educativas. Opuesto a esto, se generó, en general, una ilusión

del desarrollo docente que mantuvo, de manera más sutil, la posición desestimada del profesor frente a su profesión. La reflexión y creatividad del docente, de acuerdo al autor, generalmente no se utilizan para mejorar la enseñanza, que está subordinada a diversas influencias, incluyendo las políticas educativas en distintos niveles.

Además, de acuerdo con el autor, a pesar de que el concepto ha subsistido por más de 20 años, en la realidad sigue existiendo la división entre la teoría, producida y valorada en las universidades y las prácticas pedagógicas. La visión de que las teorías se alimentan de las prácticas y las prácticas de las teorías son ignoradas de manera tajante, promoviendo, en cierta medida, el impulso reciente de la enseñanza técnica en las instituciones. Adicionalmente, el contexto educativo en el cual se dan las prácticas docentes no se tiene en cuenta, aunque se considera como esencial para el desarrollo educativo, así como tampoco se discute acerca del trabajo docente. El enfoque de la reflexión acaba siendo el salón de clase y los estudiantes -lo que es bastante importante- aunque el trabajo docente va más allá del salón de clase.

Zeichner (1993) apunta que, en términos sociales, la reflexión es muy poco valorada y menos en las comunidades académicas y docentes, lo que resulta en reflexiones individuales y solitarias. Los docentes terminan por creer que los problemas son solamente suyos y, consecuentemente, se genera la recurrencia del “agotamiento docente”, algo bastante frecuente. Adicional a esto, las universidades siguen en una lógica de racionalidad técnica y, aunque usan la bandera de la reflexión, se sigue la limitación de los procesos reflexivos sobre la consideración de las capacidades y técnicas de la enseñanza (Zeichner, 1993).

Retomando la idea de prácticas sociales de reflexión docente, el autor afirma que solo la reflexión es válida si es para el fomento de la justicia social y para la mejoría de la calidad de la educación. Por lo tanto, la reflexión por la reflexión significa muy poco. Retomando la idea de Kemmis (1985), el desarrollo del profesor con base en la reflexión y la transferencia de poder no deben ser vistos como fines en sí mismos, sino con objetivos más grandes para mejorar la educación y la toma de decisiones por parte de los profesores para mejorar la vida de sus estudiantes.

Por último, es clave entender que el profesor práctico reflexivo, de acuerdo al autor, solo puede ser efectivo si está en una institución que también promueva la enseñanza reflexiva. Tener momentos de reflexión individual y colectiva en un ambiente que no fomenta estos espacios se hace dificultoso. Por lo tanto, no se puede exigir de los profesores produzcan sus teorías sobre la práctica ni que las evalúen en ambientes que no valoran este tipo de aprendizaje y que no fomentan momentos individuales del equipo de producción y reflexión sobre los saberes tácitos (Zeichner, 1993).

4.6. La formación del maestro y la investigación

Se considera que investigar es algo recurrente en la vida de cualquier persona y se evidencia en acciones cotidianas y sencillas como cuando se va al supermercado, se busca la mejor marca, el mejor precio; cuando se está buscando un buen libro para leer en la librería o en la biblioteca; cuando se

busca una calle en el mapa. En fin, muchas situaciones pueden considerarse investigación dentro de la vida consuetudinaria del individuo.

Si para la gran mayoría de los seres humanos la investigación hace parte de la vida, se considera que para los docentes es parte esencial en el día a día, para entender y cambiar acciones, para comprender el contexto y poder transformarlo, entre otros. Más allá del concepto de reflexión sobre la práctica, se puede entender la reflexión inmersa en la investigación como algo clave en la formación inicial docente. A partir de la propuesta de Schön (1998), la investigación se entiende como la solución de problemas para comprender una situación de la práctica profesional, mientras que la investigación en la práctica docente puede promover rupturas en el modo mecanicista del aprendizaje, generando la posibilidad de formular nuevas relaciones entre la teoría y la práctica, dándole relevancia a la producción de conocimiento desde la práctica docente.

En esta sección se busca comprender la relevancia de la investigación formativa como herramienta de mejora continua del quehacer diario del docente, principalmente en el ámbito de su formación.

4.6.1. El profesor como investigador: orígenes y desarrollo

El movimiento de “investigación del profesorado” es relativamente reciente, pero no se puede decir lo mismo acerca de las concepciones de enseñanza y del profesorado que subyacen a ella (Latorre, 2003). Estas concepciones, así como el profesor reflexivo, vienen de la década de los treinta del siglo pasado con el pensador J. Dewey (1910) criticando la naturaleza del profesor en el desarrollo educativo, señalando su tendencia a proceder reactivamente por saltos acrílicos de una técnica a otra.

Las ideas de Dewey del “profesor como investigador” fueron retomadas por Schön (1992) que propone una nueva epistemología de la práctica en donde se puede manejar con facilidad el tema del conocimiento profesional, tomando como punto de partida la competencia y el talento ya inherente a la práctica habilidosa - especialmente la reflexión en la acción (o pensar en lo que hacen, en cuanto lo hacen) que los profesionales desarrollan en situaciones de incertidumbre, singularidad y conflicto.

La idea anterior, de acuerdo al autor, entra en contradicción con las escuelas profesionales de las universidades, pues se privilegia el conocimiento sistémico, preferencialmente científico. Frente a esta situación, el currículo normativo de las escuelas y la separación entre la investigación y la práctica no dejan espacio para la reflexión en la acción, generando, de esta manera, un dilema entre el rigor y la relevancia para el educador, profesional y estudiante.

Posteriormente, en el libro *Educando el profesional reflexivo: un nuevo design para la enseñanza y el aprendizaje* (2000), Schön indaga acerca del tipo de educación profesional adecuada para el fomento de la epistemología de la práctica basada en la reflexión en la acción. En un abordaje amplio, el autor propone que las escuelas de educación superior aprendan a partir de tradiciones divergentes de educación para la práctica, como los conservatorios de música y danza, entrenamiento de atletas y aprendizajes de técnicas de artesanía, los

cuales enfatizan el aprendizaje a través del hacer. El autor plantea la idea de combinar la enseñanza científica aplicada con la instrucción, en el “talento artístico de la reflexión en la acción” (2000). Schön también reconoce limitantes de este modelo, como las destructivas “ayudas” ofrecidas por los instructores.

En el campo educativo, las ideas anteriores se plasmaron en el concepto de “profesor como investigador” que se consolidó en Inglaterra con el movimiento inaugurado por Stenhouse (1991, con el concepto de “el profesor innovador y creativo” frente a la elaboración, evaluación y renovación del currículum. Stenhouse, frente al proyecto *Humanities Curriculum Project*, propone un énfasis en el currículum experimental y la reconceptualización del desarrollo profesional a partir de la investigación sobre el currículum. Para el autor,

(...) el currículum es un intento para comunicar los principios esenciales y los rasgos de la propuesta educativa de tal forma que quede abierta al escrutinio crítico y sea posible llevarla a la práctica. El currículo es visto como un proyecto de investigación donde el profesorado es y debe ser el investigador principal, que se profesionaliza a medida que investiga su práctica. (Latorre, 2003, p. 13)

El “profesor investigador”, de acuerdo a Latorre (2003), fue acuñado por John Elliot en el proyecto *Ford Teaching Project*, cuyo objetivo principal era, en palabras de Bowen, Green, Pols (1975, p. 35): “to instigate research into Inquiry/Discovery methods of teaching with the emphasis firmly on the actual classroom situation, much of the research being done by teachers themselves, with backing and guidance from central team of three”.

Los logros frente al movimiento del profesor como investigador son relevantes: El abandono del papel consumista pasivo por parte de los docentes y, lo más importante, el profesorado empieza a abordar un lenguaje, una metodología y un estilo propio, accediendo de manera más visible a diálogos y discusiones teóricas (Latorre, 2003). Se consolida de cierta manera la idea de un profesorado crítico, reflexivo, innovador e investigativo frente a su práctica pedagógica. El profesorado pasa por un proceso de empoderamiento de sus propios pensamientos frente a la educación, resignificando su identidad como profesional y su quehacer diario. De esta manera, el concepto de profesional de la educación” se va paulatinamente consolidando (Perrenoud, 2002) porque tiene los elementos de reflexión y de investigación y, por lo tanto, tiene responsabilidad y autonomía en la toma de decisiones.

En Colombia, Olga Lucía Zuluaga trajo a colación los conceptos de profesor crítico e investigador en su ponencia en el II Congreso de Historia de Colombia realizado en el año de 1979 donde señala que la vida institucional de la pedagogía y el maestro han sido, hasta el momento, poco pensado en la historia del país, un silencio donde otros posan su mirada de juez para excluirla como campo de reflexión y de investigación (García y Santamaría, 2009). La invisibilización, exclusión y consideración instrumental de la pedagogía en los análisis sociales e históricos sobre la constitución como sociedad se anulan desde una mirada con poco potencial sobre estas herramientas.

A pesar de existir cierta desconfianza en la construcción de saberes docentes en la práctica, la literatura muestra la gran necesidad del fomento de la formación para el desarrollo de habilidades y competencias para el profesor

investigador y, especialmente, la investigación-acción como herramienta necesaria para concretarla. Se considera que la Pedagogía debe seguir explicando y comprendiendo la práctica desde las formulaciones realizadas por los investigadores. Entretanto, se está hablando de otro tipo de conocimiento construido por los docentes. La intención de la investigación es indagar con los profesores, compartir significados y acciones transformadoras sobre las condiciones de trabajo de los docentes (Wittorski, 2015). Desde esta relación, la formación del profesor reflexivo e investigador se aleja de la racionalidad técnica, del profesor experto técnico y, por lo tanto, de la problemática de resolución de problemas.

Se cree que la profesión docente requiere desarrollar constantemente nuevos conocimientos en relación con los continuos cambios que se desarrollan en la sociedad; como consecuencia, la acción investigadora de la docencia toma lugar como algo prioritario en la autoformación (Basset, Huguét y Solé, 1999; Latorre, 2003) y en la formación de otros como un elemento profesionalizante. Frente a esta idea, la práctica educativa sirve de laboratorio para el desarrollo del profesorado y el trabajo en equipo “estimular e incentivar la iniciativa y contribución de todos para enriquecer y aprender en conjunto” (Basset, Huguét y Solé, 1999). Así, la investigación y la docencia, a la vez que las metodologías para resolver los problemas de enseñanza y aprendizaje, son vistas como modelos de formación continua y una poderosa herramienta para el autodesarrollo profesional.

La siguiente ilustración demuestra la idea de la tradición y la ruptura para una nueva propuesta en la formación docente:

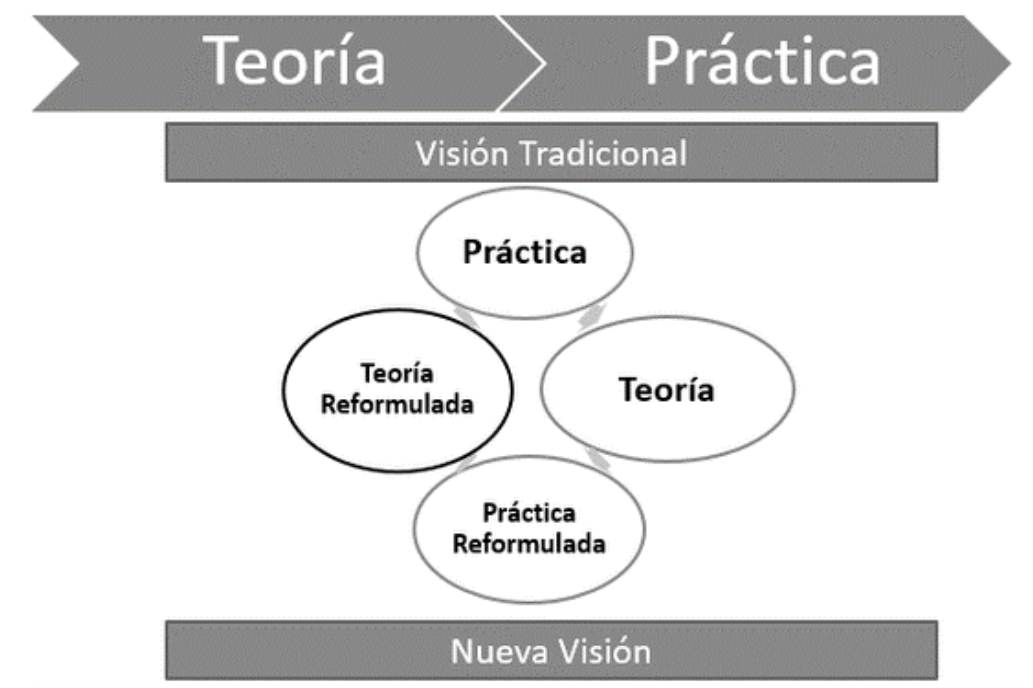


Figura 4.3.: La construcción de conocimientos del docente como práctica dialéctica-reflexiva
(fuente: a partir de Latorre, 2003, y Garrido, 2014)

A partir de lo dicho, Latorre (2003) señala la investigación-acción, en donde se dan ciclos de procesos de aprendizaje, base para que se conforme este tipo de investigación. Otros autores han propuesto la investigación-acción como método para la formación docente, tales como Lewin (1946), Kolb (1984), Carr y Kemis (1988), Elliot (1989), Whitehead (1989).

Adicionalmente, el profesorado puede llegar a auto motivarse, motivarse por integrar la investigación y la acción pedagógica, mejorar los programas académicos y el aprendizaje de sus estudiantes, así como lograr una mayor satisfacción profesional. Como resumen, se puede entender que la investigación en el aula potencia (Latorre, 2003): autodesarrollo profesional; mejora en la práctica profesional; mejoras en la institución educativa y mejores condiciones sociales; esta última evoluciona positivamente porque se considera una acción contextualizada que debe tener un impacto positivo en la sociedad.

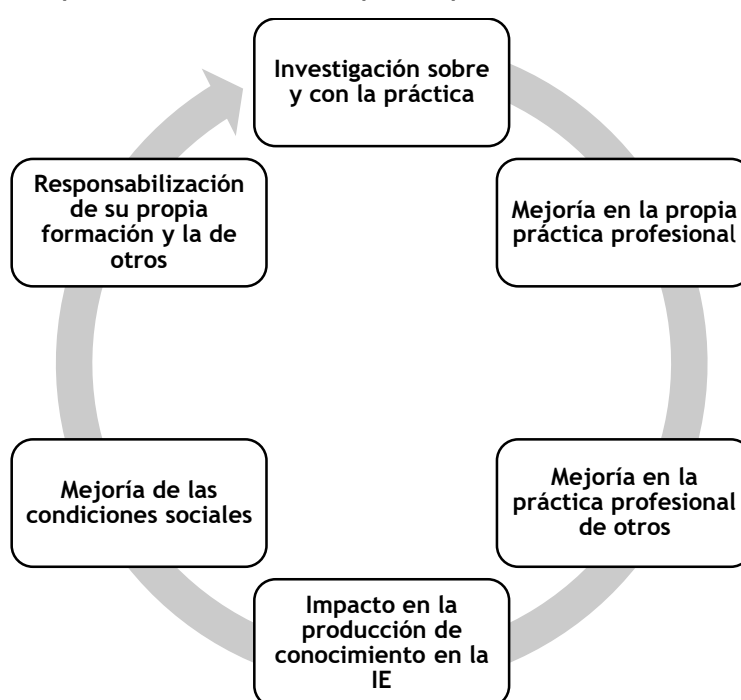


Figura 4.4.: Modelo de autoaprendizaje profesional en la formación práctica
(fuente: adaptado de Latorre, 2003)

Frente al dicho popular bastante recurrente mencionado con anterioridad: “La educación nunca cambia”, se cree que la investigación formativa y el desarrollo del profesor con un perfil crítico reflexivo puedan cambiar su quehacer pedagógico y promover acciones que motiven al cambio educativo. La investigación del profesorado puede ser considerada una metodología que incentiva cambios en las prácticas pedagógicas para concretar prácticas docentes más conscientes, creativas y menos reacias a los cambios ocurridos en un mundo dinámico y complejo.

4.7. La profesionalización del maestro: hacia una nueva cultura formativa

Una nueva cultura de formación es algo que se ha venido tratando desde el capítulo anterior. La idea de este apartado es profundizar en esta idea, clave en esta indagación.

Algunos autores consideran que el sistema de enseñanza universitario tradicional no atiende a las necesidades profesionales de los docentes (Zabalza, 2004; Mérida, 2006; De Tezano, 2007; Rios, 2010; Rodicio e Iglesias, 2011), dado que siguen fomentando un aprendizaje basado en el saber disciplinar, en teorías consideradas sólidas e irrefutables, construyendo saberes memorísticos, poco cuestionados y aislados unos de los otros, desvinculado el docente del saber acerca de su propia práctica, este considerado un nivel menos que el saber teórico (Zabalza, 2004).

De lo anterior se resalta la valorización del saber disciplinar y teórico que deriva la subvaloración de la construcción del conocimiento en la práctica y sobre la práctica por medio de la reflexión e interpretación de lo que pasa en el salón de clase. Sin embargo, la contradicción persiste por parte de las universidades de seguir aplicando modelos poco eficientes en la formación docente, aunque existen estudios que afirman la necesidad del cambio de paradigma de la formación inicial y continuada, aún más cuando hay una crisis profunda de la profesión del docente (Tardif, 2004; Latorre, 2003).

En igual medida, Fernández (2010) reflexiona acerca de las demandas sociales sobre clarificación de enfoques curriculares basados en competencias y modelos de formación de profesionales, además de señalar el déficit en estos ámbitos. Esto se debe a la priorización de los saberes sobre su acumulación o desarrollo teórico. En este sentido, las prácticas profesionales pueden ser pensadas como elemento de concreción en la integración curricular de la educación superior (Zabalza, 2011), pero también elemento de superación del modelo fragmentado y sumativo (González Sanmamed y Fuentes, 2011) que persiste en los cursos de las licenciaturas.

Actualmente la orientación práctica de análisis interpretativo está ganando terreno, donde cobra importancia la reflexión sobre la práctica en un contexto determinado, estableciendo un nuevo concepto de investigación y formación y dando más relevancia a los procesos de investigación cualitativa, que insiste en el estudio de la vida en el aula, en el trabajo colaborativo como desarrollo de la institución educativa y en la socialización del profesorado. Por este motivo, esta orientación pretende convertir al profesorado en un investigador en el aula (Imbernón, 1994).

(...) Cuando hablo de desarrollo profesional del profesorado y de conocimientos profesionales en una nueva cultura, me refiero a una actitud de constante de aprendizaje por parte del profesorado, sobre todo de los aprendizajes asociados a los centros educativos. (p. 45)

A esta nueva concepción de profesionalización se suma al concepto de análisis de la práctica colaborativa (Imbernón, 2011). El docente, como agente social, está inmerso en el mundo de las prácticas profesionales y la formación del

profesorado y, en esta etapa inicial, tendría que orientarse por los siguientes puntos:

1. Proporcionar los conocimientos teóricos suficientes y con planteamientos duales, demostrando que esta teoría puede sufrir modificaciones y desarrollos posteriores.
2. Vincular los nuevos conocimientos de manera significativa con los ya establecidos.
3. Incluir conocimientos estrategias metodologías, recursos y materiales que resulten funcionales, tanto personal como profesionalmente.
4. Permitir la atención a la diversidad.
5. Considerar las prácticas no sólo como una unidad curricular más, sino basándolas en un replanteamiento de las relaciones que el alumno en formación inicial tiene con la realidad escolar. Las prácticas han de permitir una visión integral de estas relaciones y han de conducir necesariamente a una estrecha relación entre teoría y práctica. La práctica ha de ser el eje de la formación del profesorado.

De esta manera, se muestra que puede existir una nueva cultura de formación docente, teniendo en cuenta elementos cruciales para su formación: investigación formativa, reflexión acerca de la práctica y las prácticas profesionales como elemento clave en la formación.

A lo largo de esta sesión se ha planteado los conceptos más estudiados y relacionados en las últimas décadas acerca de la formación del profesorado. Es evidente que los conceptos de profesor reflexivo, el profesor investigador y el pensamiento práctico están íntimamente relacionados. Para esta investigación se considera que la relación existente entre estos conceptos, como se puede ilustrar en la siguiente figura, es la siguiente:



Figura 4.5.: El proceso de construcción del conocimiento profesional del maestro (fuente: elaboración propia)

Desde otra perspectiva, y haciendo evidente los elementos importantes para la configuración del profesor innovador, se puede apuntar a lo siguiente:

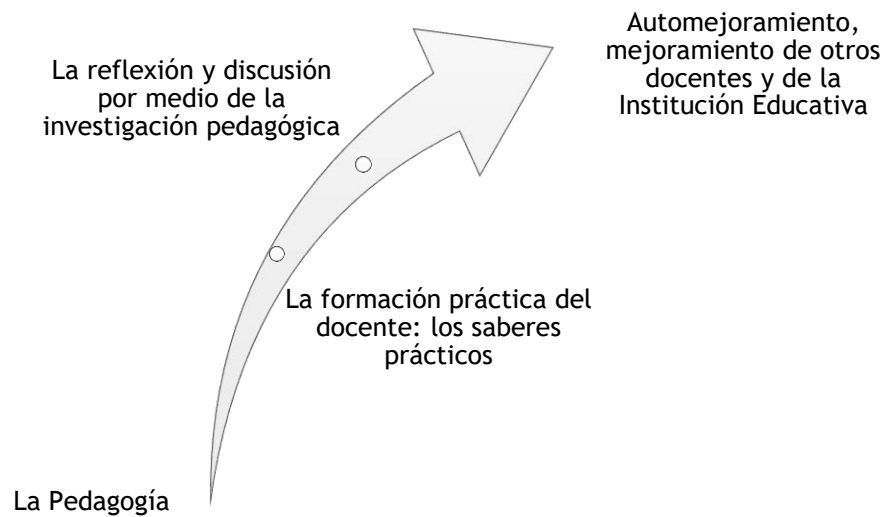


Figura 4.6.: Los elementos para la promoción de innovación pedagógica (fuente: elaboración propia)

Se considera que la formación inicial del docente es apenas el primer paso para desarrollar los elementos que dan pie para un desempeño profesional exitoso a lo largo de toda su carrera. Si no existe el entendimiento de los pasos por seguir, las herramientas apropiadas y los espacios en la IE y en la universidad, poco se podrán lograr perfiles docentes auto formadores e innovadores.

CAPÍTULO 5
**Conceptualización sobre las prácticas profesionales en
la formación inicial del maestro**
**Conceptualização sobre os estágios profissionais na
formação inicial do professor**

Una cosa es la práctica y otra cosa es la teoría.

(Estudante VI semestre, LEI UPN)

O fragmento anterior retoma muitas das ambiguidades da formação de professores recém graduados com relação à falta de conexão entre teoria e prática. É frequente escutar de estudantes de cursos de pedagogia e licenciaturas frente à complexidade do quefazer da sala de aula a afirmação que a teoria não serve para resolver problemas da realidade educativa. Este sentimento negativo, pouco valorizado e generalizado sobre a teoria se dá não somente com estudantes dos cursos licenciatura, mas também com agentes educativos, incluindo os professores universitários, pesquisadores e profissionais formados pelas faculdades de educação. Este tipo de opinião remete necessariamente a uma urgente discussão quanto à revisão de aspectos internos à formação docente, entre o que acontece nos programas de formação e o que acontece na realidade educativa.

Isso porque os cursos de formação de professores em diversas universidades - atendendo aos objetivos de instrução massificada de trabalhadores da educação e ao próprio papel da Universidade em ser, por excelência, a construtora e detentora dos saberes teóricos que explicam a prática - podem ser considerados como um aglomerado de disciplinas, em sua grande maioria teóricas, isoladas entre si, sem objetivos explícitos para os estudantes e sem um nexos com a realidade da sala de aula. Frente a este cenário, nas últimas duas ou três décadas, os estágios começaram a ter uma relevância neste campo de estudos, abrindo uma nova perspectiva investigativa e formativa aos diferentes entendimentos sobre a realidade da sala de aula e a construção de conhecimento na área da educação.

Paralelas às pesquisas sobre as representações dos professores e seu trabalho diário, diversas pesquisas tiveram como palco primordial a necessidade de explorar a relação entre teoria e prática na formação docente. Nas últimas décadas também uma grande onda de pesquisas enfocadas no desempenho dos docentes na sala de aula mostrou a necessidade do professor em ressignificar os seus saberes frente às experiências vividas na sala de aula.

A partir de então, a “caixa preta”²⁸ que eram os estágios e, em geral, a formação dos docentes passou a ser objeto de atenção de inúmeras pesquisas ao redor do mundo. Porém, desvendá-la é um trabalho demandante e complexo, pois existem diversos elementos e facetas envolvidas, como os agentes educativos: a Universidade, os docentes universitários e estudantes dos cursos de licenciaturas; os Centros de Práticas²⁹, os tutores, professores diversos, estudantes universitários e alunos; as práticas reflexivas, a relação entre Instituições Educativas e as Universidades, os sentimentos dos sujeitos, a avaliação e as retroalimentações que se fazem do processo educativo, entre outros elementos primordiais em relação à presença dos estudantes das

²⁸ Tomamos emprestado o conceito de “Caixa Preta” dos autores dedicados à cultura escolar, em análise de aspectos históricos (Juliá, 2001; Viñao Frago, 1998, entre outros).

²⁹ O conceito de “Centro de Práticas” é visto na literatura espanhola principalmente, e se refere a todas as instituições onde os futuros profissionais realizam as suas práticas. Em português geralmente é utilizado o conceito de Instituições Educativas, referindo-se a diversos tipos de instituições onde os estudantes dos cursos de licenciatura possam adentrar.

licenciaturas nas Instituições Educativas, que muitas vezes se restringe a sala de aula.

Neste sentido, os estudos sobre a relação entre teoria e prática e do professor reflexivo e investigativo também entraram em cena, consolidando a ideia de *praxis* pedagógica como sendo a grande obrigação nos cursos de formação inicial do magistério, regido pela Lei Nacional de Educação (1994), no caso da Colômbia, e a incorporação dos estágios curriculares como algo de inegável necessidade.

Como ponto de partida para compreender a situação deste estudo, damos atenção à ideia de que a mobilização de saberes da docência durante os estágios dos programas de formação inicial de professores ocorre com produção de conhecimentos. Isso está situado como prática dialética-reflexiva, entendendo que o estágio pode ocorrer num movimento dialético, de superação e ressignificação de experiências anteriormente experienciadas e na reflexão sobre os conceitos teóricos em educação para se chegar a novos momentos a partir de um processo de construção constante de recriação da prática entre estudante(s) e mestre(s). É aprender a ser professor sendo professor. Portanto, consideramos que existe uma intencionalidade pedagógica na formação reflexiva e investigativa nos estágios na formação inicial do docente.

Vale ressaltar que ser um bom professor é um conceito polissêmico, passível de interpretações, mas ao mesmo tempo o professor é um ser humano único, produto de sua história pessoal, profissional, social e cultural. Muitas vezes a formação inicial desconsidera o futuro professor como um ser histórico. O futuro professor, durante esta longa permanência na sala de aula, a partir de diversos papéis, vem formando suas próprias concepções de cada aspecto do ensino e da aprendizagem, da relação entre estudante e professor, e da sua própria profissão (Tardif, Lessard, Lahaye (1991).; Mellado Jiménez, Bermejo Garcia, 1995), gerando e continuamente transformando a sua identidade. Portanto, consideramos que a formação do docente não se restringe à Universidade em sua formação inicial. Pelo contrário, acontece durante toda a sua vida laboral de maneira formal ou não.

Geralmente a ideia que se tem sobre os momentos de estágio é o que bem resume De Tezano (2007, p. 68):

En la realidad actual de nuestras instituciones la práctica docente se reduce a unas pocas horas en los dos últimos años de formación en el mejor de los casos, pues en general es sólo el último. Esta situación de la ausencia y desprecio por la práctica está vinculada al mantenimiento de una visión arcaica y aristocratizante de la formación de profesores impuesta [...].³⁰

A partir da anterior constatação relativa à formação realizada na Colômbia e no Chile, acreditamos que é na formação inicial do docente que alguns questionamentos devem ser realizados repetidamente: perguntar-se o que significa ser professor, o que significa ser um profissional da educação inicial e básica, o que é a infância no contexto de desenvolvimento profissional, entre

³⁰ “Na realidade atual de nossas instituições, a prática docente se reduz a umas poucas horas nos últimos anos de formação no melhor dos casos, pois em geral é só no último. Esta situação de ausência e desprezo pela prática está vinculada à manutenção de uma visão arcaica e aristocratizante da formação de professores imposta” (traducción del investigador).

outras, que auxiliam na construção das suas identidades profissionais. Portanto, a formação inicial tem um rol específico e necessário de tarefas para o exercício de um futuro bom profissionalismo, o que na literatura colombiana usualmente chama-se de “profissional idôneo”. Esta é uma das vertentes da formação prática fomentada por Garrido e Lucerna (2012) para a formação prática do futuro professor, considerado pelas autoras como um “ritual de passagem” que prepara o futuro professor para construir e consolidar conhecimentos, ao mesmo tempo em que motiva e fomenta a chegada do professor à sala de aula.

Na mesma linha, acredita-se que a pouca relação entre teoria e prática na formação inicial docente, geralmente narrado pelos professores novatos, não é algo meramente semântico. No âmbito da América Latina, as problemáticas na interação entre a formação de estudantes no magistério e práticas educativas podem estar relacionadas com a manutenção de um modelo causa-efeito onde a prática é estigmatizada, desvalorizada e guiada com atividades e estratégias tradicionais de ensino e aprendizagem, apesar de haver inumeráveis estudos em diversas áreas do conhecimento que demonstram o contrário. A ênfase está na exposição oral do professor, nos métodos tradicionais de ensino, na explicação teórica das formas ideais ou inovadoras de produzir conhecimento em seus alunos, com a escassa vivência de um modelo institucional e de uma proposta de aprendizagem diferenciada e inovadora (Vezub, 2007; Franco, 2012; Garrido e Lucerna, 2012). Além do anterior, outros problemas são narrados pelos estudantes nos estágios curriculares: a situação de falta de oportunidade do futuro mestre da licenciatura de estar na sala de aula realizando atividades como professor principal; contingência de gastos financeiros na realização dos estágios; o discurso sobre a necessidade do estágio como atitude investigativa, ainda que não o sejam; entre outros, são problemas graves e que muitas das Universidades ainda não têm enfrentado com a seriedade que deveriam e que o problema merece.

Ainda que existam esforços significativos para motivar mudanças e trocar experiências, como é o caso do objetivo diferenciado de diversas universidades (ver anais do POIO - Simpósio Internacional sobre o Practicum e as Práticas Externas), pequenas mudanças têm sido concretizadas na superação da fragmentação entre teoria e prática, mas diversos outros problemas continuam sendo perpetuados.

Podem-se anotar as principais linhas investigativas sendo estudadas atualmente no âmbito do estágio, ou Practicum, aqui chamado:

Linhas de pesquisa com relação ao “Practicum”	Autores dedicados ao tema
O papel fundamental do Practicum na preparação de professores competentes, objetivos e finalidade principal	González Sanmamed (2001); Pence y Macgillivray (2008); Wiggins, Follo y Eberly (2007); Zabalza (2011); Garrido (2012, 2014); Almeida y Garrido (2014); Oliveira Gomez (2011); Lattore y Blanco (2011)
Que contribui, pode ou deveria contribuir o Practicum aos diferentes âmbitos do crescimento profissional dos futuros professores.	Altava y Gallardo (2003); Barquín (2002); Romero (2003); Wittorski (2015)
Da eficácia e ineficiência do Practicum na formação inicial dos professores.	Cannon (2002); Putnam y Borko (2000); Rubia y Torres (2001); Ryan, Toohey y Hughes (1996).
As expectativas, percepções e avaliações que sobre o Practicum possuem e realizam os futuros mestres, tutores e supervisores.	León y Latorre (2004); López López (2003); López y Romero (2004)
O Practicum e as novas tecnologias.	Cebrián y Monedero (2009); Raposo, Martínez y Tellado (2009); Sinclair (2003)
As instituições e os agentes formativos responsáveis pelo Prácticum.	González Sanmamed, Fuentes, Porto y Raposo (2001); Vaillant y Marcelo (2001)
A formação do professor universitário para a supervisão das tarefas práticas.	Fan Tang y Kwan Chow (2007); Pérez García (2001)
A qualidade dos professores dos colégios para realizar tutorias os estudantes dos estágios.	Cid y Ocampo (2001) Enz y Cook (1992)
Modelos alternativos de Practicum e a avaliação dos alternativos de Practicum e a avaliação de programas de Practicum no ensino superior.	Bullough <i>et al.</i> , 2003; De Vicente, 1998

Quadro 5.1.: Pesquisas sendo realizadas no campo dos estágios curriculares, ou Practicum (fonte: adaptado de Latorre e Blanco, 2011, p. 38)

O trabalho investigativo aqui apresentado, de acordo com a classificação dos anteriores autores, está imerso entre duas linhas de pesquisa: “o papel chave do Practicum na preparação de professores competentes” e “a eficácia do Practicum na formação inicial de professores”.

Ao anterior, referindo-nos mais especificamente em relação às metodologias nas pesquisas realizadas sobre os estágios, demonstra que os estudos dos anos oitenta foram desenvolvidos com instrumentos de coleta de dados tais como as escalas de atitudes e os questionamentos de crenças dos futuros professores. Portanto, os estudos dos anos setenta e oitenta coincidem com uma visão funcionalista da socialização profissional segundo a qual se minimizava a capacidade de resposta do futuro professor que era moldado e submetido às influências de diversos fatores identificados: os tutores, os supervisores, características da sala de aula, dos alunos, entre outros (González Sanmamed e Fuentes, 2011), fatos que continuam sendo analisados em estudos recentes. Em contrapartida, a produção dos anos noventa é indicativa da possibilidade de superação entre a teoria e a prática nos estágios curriculares. Nesta década o estágio está sendo definido como atividade teórica que permite conhecer e se aproximar da realidade. Entretanto, mais recentemente nas últimas pesquisas quanto às contribuições da epistemologia da prática são mais evidentes a

diferenciação entre *ação* - o que diz dos sujeitos -, do conceito de *prática* - o que diz das instituições - e o estágio como campo investigativo ganha fundamento e solidez (Garrido e Lucerna, 2012).

Apesar de autores como Zabalza - na Espanha - e Garrido - no Brasil - terem uma grande preocupação sobre o tema já há várias décadas, o assunto ganhou gradativamente relevância em congressos, simpósios e encontros acadêmicos como o “Simpósio Internacional de Práticas Escolares” na Espanha - que posteriormente se estendeu ao Practicum em outros programas universitários, e o “Symposium Internacional sobre el Practicum y las prácticas externas”, realizado em Pontevedra, Galícia, Espanha. No Brasil existe o ENDIPE, Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, realizado bianualmente e popularizando a discussão sobre o tema. Na Colômbia, o “III Congreso Internacional y VIII Nacional de Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente” realizado nos dias 22, 23 y 24 de agosto de 2012, contou com a participação de 1500 pesquisadores, professores, e estudantes de diversos países para discutir diversos temas, incluindo os estágios curriculares., No ano de 2015 houve o “7°. Encuentro Interinstitucional de Prácticas en la Formación de Docentes para la Infancia”, ocorrido na Universidade Distrital de Bogotá, em Bogotá, D.C., que trouxe o debate novamente a colação, este encontro em especial sobre a formação prática dos mestres em educação infantil. O tema dos estágios na malha curricular de formação de profissionais está a cargo deste congresso, cuja organização é realizada pelas principais formadoras de profissionais da educação no país: Universidad Pedagógica Nacional de Colombia (UPN), Universidad Distrital (UD), Universidad Javeriana y Universidad San Buenaventura. O encontro tem forte participação dos estudantes destas universidades que, com o apoio dos coordenadores dos estágios, realizam apresentações sobre as suas vivências.

Como visto, a problemática da formação prática tem múltiplas dimensões e aspectos e, longe de esgotar-se, em cada pesquisa que se realiza, abrem-se novas perspectivas de estudos (Mellado Jiménez e Bermejo García, 1995). Dados os diferentes aspectos frente ao tema e as tensões culturais, históricas e políticas existentes nas instituições formadoras de profissionais da educação, a formação prática continua e, desde nosso ponto de vista, continuará sendo o ponto nevrálgico de grande discussão.

Posterior a uma ampla revisão bibliográfica realizada para este trabalho, optamos por fazer um recorte atual e necessário com base em duas perspectivas que embasam a discussão aqui realizada: Zabalza (2010, 2011), de uma perspectiva ampla da formação prática do profissional formado nas Universidades, e Garrido (2012), com a perspectiva da formação prática de professores. Claramente, com outros autores fundamentais para a discussão, nos ajudarão a entender este tema complexo da formação prática dos profissionais da educação, resgatando ideias chaves de John Dewey, Donald Schön e Schulman, precursores da discussão.

5.1. Aproximación terminológica

El “Practicum”, palabra de origen griego, “praktiké”, se refiere a la “praxis” o “acción”, de manera más general a la “práctica”, también considera el

conocimiento en la acción o el funcionamiento con el fin de realizar algo (Àngels Domingo, 2009).

En algunos países de Latinoamérica, incluyendo Colombia, el término generalmente utilizado en los cursos de licenciatura es el de “práctica” o “pasantía”, distinto a Brasil, cuya palabra “estágio” es de sentido común entre los futuros profesores. En este país también se tiene distintos tipos de “estágios” relatado en la literatura: “estágio disciplinar”, “estágio curricular”, “estágio obrigatório”, “estágio investigativo”, “estágio de observação”, “estágio supervisionado”, “estágio pedagógico”, entre otros. Cada uno de ellos da una connotación específica en determinada estructura curricular, desde distintas ópticas pedagógicas.

“Prácticas de enseñanza”, o “inducción” generalmente están relacionadas al final de la carrera en algunos programas de licenciatura o programas de otras carreras. Por otro lado, las carreras profesionales consideradas “prácticas” agregan el correspondiente adjetivo en función de la carrera - las “prácticas escolares” o las “prácticas hospitalares”, por ejemplo. También, el término “residencia pedagógica” es un concepto recién usado en la formación práctica del profesorado y solamente encontrado en la literatura brasilera (Giglio Bunzen, Silvestre, Oliveria, Andrade, 2011, 2011).

Es importante aclarar que el concepto de Practicum es usualmente utilizado en España y otros países de Europa en concordancia con el Tratado de Bolonia, así como también es usado en EE.UU. No es usualmente utilizado en la literatura brasilera ni tampoco la colombiana. En EE.UU., especialmente, se ve la utilización también el concepto de “*pre-service*”, refiriéndose a la formación práctica del profesorado, aunque se considera que hay una connotación relativamente distinta al Practicum.

En sentido común nos referimos todos los días a “la práctica” como un conjunto de situaciones pedagógicas, controladas y planeadas en donde el estudiante debe realizar algo en la acción y que debe culminar en el aprendizaje de los futuros docentes en saberes prácticos relacionados con los saberes pedagógicos. Sin embargo, el concepto de “prácticas” sugiere el sentido de que la teoría puede no estar vinculada a la construcción de este saber, siendo concebida en un plan inferior y subordinado a la teoría. Puede agregarse el plural a los conceptos “la práctica” y “las prácticas”, “o estágio” y “os estágios”, lo que puede ser considerado un conjunto aleatorio de actividades sin sentido, poco planeada, no haciendo parte de un plan curricular y, por lo tanto, no congruentes entre sí. Para Quintero (2008), desde el contexto colombiano, las “práctica docente” están asociadas a un formalismo curricular, es una materia más del plan de estudios.

Al contrario de los “estágios” o de las “prácticas profesionales”, el Practicum es entendido por Zabalza (2011) y por nosotros igualmente, como parte integrada del plan curricular, eje clave, y vinculado a las otras asignaturas; no es solamente una yuxtaposición de materias, sino existe una congruencia entre todas ellas, un conjunto de actividades articuladas y, más allá, una nueva filosofía acerca de la articulación entre teoría y la práctica, teniendo una novedosa configuración del currículo en la formación docente. Su efectividad va a depender, de acuerdo a Zabalza (2011), de la organización que se le dé al

periodo de prácticas, del tipo de actividades y compromisos que se le pidan al estudiante, del tipo de supervisión que se establezca, de la propia riqueza y valor profesional de las situaciones en que se vea implicado, el éxito o no de estos momentos de formación.

Así, se opta por la utilización del concepto de “Practicum” como eje clave de este trabajo investigativo, aunque por la no repetición semántica a lo largo de la tesis optamos por la utilización de los otros términos también usados en la literatura: “práctica(s)”, “práctica(s) profesional(es)”, “estágio(s)”, “teoría-práctica”, usados de igual manera y sentido.

5.2. La formación inicial práctica del profesorado: uno de los ejes curriculares

Antes de empezar la discusión en este apartado, es importante aclarar que existen distintos entendimientos de las prácticas profesionales (Zabalza, 2006) de acuerdo a la construcción histórico-social de la formación y la profesión docente, inseridos en los objetivos histórico-sociales que se atribuyen a la propia escuela básica y fundamental. De esta manera, el concepto de práctica pedagógica va cambiando de acuerdo a las intervenciones sufridas por los distintos personajes que en ella apuntan, como los estudiantes, los docentes, las políticas educativas, las propias demandas de la sociedad, entre otros. Las concepciones del Practicum y su puesta en marcha, en este sentido, dependen de qué tipo de profesor se quiere formar y para qué objetivos y el sentido de la educación en determinada nación y región. Es importante resaltar este punto dada la variedad de conceptos con relación al Practicum, aunque, como veremos, la idea de vinculación entre teoría y práctica es la fundamental en las prácticas de enseñanza.

Existen distintas conceptualizaciones y entendimientos frente al concepto de Practicum (Zabalza, 2003, 2004, 2011; Àngels Domingo, 2009; Ramírez, 2010; González y Fuentes, 2011; Garrido, 2012; Garrido y Lucerna, 2012; Almeida y Garrido, 2014, entre otros). Sin embargo, la gran parte de los autores revisados coinciden en la idea del Practicum como la experiencia directa de los futuros docentes, la formación práctica, el espacio dialógico formativo (Àngels Domingo, 2009), un conjunto de momentos pedagógicos únicos e indispensables para la construcción de la profesionalidad docente reflexiva y crítica, en donde las creencias, valores, experiencias, conocimientos previos, pero también miedos y sentimientos son contruidos y/o afrontados (González-Garzón y Laorden, 2012) en el momento de enfrentarse al mundo laboral en contextos situados (Calvo, s.f.). Son *praxis* contextualizadas (Imbernón, 1994) en donde existe “actividade teórica de conocimiento, fundamentación, diálogo e intervención en la realidad” (traducción de la autora) (Garrido y Lucerna, 2004, p. 45), un espacio privilegiado, genuino y renovado, en donde el futuro profesor está en la encrucijada del aprendizaje docente, la construcción de conocimiento y la socialización profesional. De acuerdo a Garrido y Lucerna (2004), el concepto de práctica profesional es propiciar al alumno de los cursos de licenciatura, en este caso, una aproximación a la realidad en la cual actuará, actividad instrumentalizadora de la *praxis* docente, entendida como actividad de transformación de la realidad.

Las prácticas profesionales tienen como finalidad integrar el proceso de formación del estudiante, futuro profesional, de modo a considerar el campo de actuación como objeto de análisis, de investigación y de interpretación crítica, a partir de nexos con las disciplinas en los cursos inseridos en la formación universitaria (Garrido y Lucena, 2012). Desde este punto de vista, las prácticas son un campo del conocimiento. Por otro lado, las prácticas profesionales tienen por objeto inserir los estudiantes en el campo del trabajo, configurando una puerta de entrada a este.

Para Wittorski (2015), lo que permite precisamente el análisis de las prácticas es el ofrecer un espacio de verbalización de las prácticas espontáneas, que, sin este lugar de expresión, permanecería frecuentemente incorporados a la acción, no identificadas por los autores y trabajar colectivamente frente a algunos conceptos, aprender sus tendencias comunes, los principios que las organizan, siendo estos últimos útiles para otras prácticas. Las “reglas de acción”, de validez individual o colectiva, que rigen las prácticas profesionales y que están dentro de una lógica de la “reflexión sobre y por la acción”, son pasibles de generar otras reflexiones que garantizan no solamente la transformación de las prácticas en conocimiento, sino también el aprendizaje a respecto de las reglas que orientan sus acciones. Para el autor, los principios organizadores de las prácticas son: a. gestionar las emociones en el salón de clase; b. saber ponerse en escena.

Para Zabalza (2011), toda propuesta de prácticas habría que analizarla desde la perspectiva de su capacidad para cumplir adecuadamente con las 4 funciones que, aunque con diversa relevancia, desempeña en los estudios universitarios:

- (a) Componente curricular;
- (b) Situación de aprendizaje;
- (c) Experiencia personal; y
- (d) Facilitador del empleo.

Para el autor, como el resto de las disciplinas y actividades que un estudiante desarrolla durante su carrera, el Practicum es una parte integrante del currículo formativo del futuro profesional. En su propuesta, la formación práctica debe estar bien integrada en la titulación, con una secuencia lógica en el currículum de formación. También, ha de poseer una estructura interna como el resto de las disciplinas (un proyecto curricular con objetivos, actividades, competencias a desarrollar, formas de evaluación, etc.) definidas y coherentes; una guía docente de apoyo; un profesorado competente y con experiencia y propositivo. También, como propuesta del autor, debe existir una delimitación de los compromisos que ambas partes, Universidad y Centro de Prácticas.

Aunque pareciera sencillo, el Practicum es un elemento curricular complejo (González Sanmamed y Fuentes, 2011) porque el estudiante también está en una encrucijada entre la teoría y la práctica, entre lo que leyó en los libros y lo que se ve en la acción, involucrando sentimientos, creencias y valores previos, cuestiones éticas y morales, y desmitificando los modelos curriculares estudiados, y, de cierta manera, idealizados cuando eran estudiantes del colegio. Por esto, los autores defienden el balance teoría-práctica en el

Practicum como eje de la formación en estos espacios pedagógicos, con el objetivo, de igual importancia, de alejarse del sentido común que está presente en el quehacer pedagógico.

Para lograr tales saberes y competencias y aumentando el capital cultural y social de los futuros docentes (Calvo, s.f.), las prácticas formativas deben ser vistas como un componente transversal de la formación que debe afectar y verse afectado por todas las asignaturas del Plan de Estudios (Zabalza, 2003, 2011; Garrido y Lucerna, 2005/2006). Para entender la complejidad del “ecosistema del aula” (Àngels Domingo, 2009), en cuyo contexto el estudiante pasa a estar en la verdadera contextualización *in situ*, interaccionando con alumnos, profesionales y su contexto, experimentando una situación real y aproximándose desde una perspectiva global e interdisciplinar (Rodicio e Iglesias, 2011; Moreno et al., 2006). Se considera la experiencia del Practicum como siendo decisiva en el entendimiento de la complejidad del campo de actuación profesional (Latorre y Blanco, 2011).

Dewey (1989) considera que no toda experiencia se convierte en saber y hay el riesgo, si esta se queda en el experimental, de poder conducir a falsas creencias, a la incapacidad de enfrentarse al nuevo, y a la tendencia a engendrar dogmatismo mental e inercia. El papel de la institución educativa, en este sentido, es garantizar espacios para la experimentación que favorezca el pensamiento reflexivo y la organización de la exploración experimental, además de crear condiciones que despierten la curiosidad. Porque todo proceso reflexivo es un proceso de “atar cabos”, de detección de relaciones, las más precisas (Dewey, 1989) y coherentes, aunque no en todas las experiencias son organizadas pedagógicamente.

Como todo elemento curricular, el Practicum también trae dificultades en su implementación, como lo afirma Quintero (2008). Entre los problemas se puede citar la no articulación entre lo académico, lo laboral y lo investigativo, dado que prima lo académico en estos ámbitos de aprendizaje. El proceso carece de sentido desde la proyectiva laboral. Por otro lado, existe un dilema respecto a la práctica docente o actividad laboral. Esta está concebida como fragmento dentro del proceso y no como integradora del mismo, no articulada a otros espacios frecuentados por los estudiantes. También, la subvaloración de lo laboral y de lo investigativo conlleva la sobrevaloración de lo académico, marcando un carácter escolástico y reproductivo el proceso. Lo anterior implica la subvaloración de las prácticas profesionales por los propios docentes universitarios porque no consideran las prácticas como saberes integradores.

En términos de dificultades con relación a los sujetos involucrados en este escenario (futuro maestro, maestro titular y coordinador de prácticas y estudiantes, entre otros), se destaca la falta de articulación entre todos, lo que se requiere definir sus perfiles (Quintero, 2008). Lo anterior puede ocurrir debido a la falta de teoría del asesoramiento o de cómo realizar tutorías en la formación de los maestros. Esto genera la improvisación de las acciones, lo que no ayuda en el sentido formativo. Para finalizar, no hay una propuesta metodológica y didáctica para la formación de los futuros maestros en los escenarios de las prácticas profesionales, lo que desorienta y poco guía a los maestros tutores en sus orientaciones.

Al igual que Cid, A., Pérez Abellás, A. y Sarmiento Campos, J. A., (2011, p. 130), se define en este trabajo investigativo el Practicum como un “modelo destinados a enriquecer la formación básica complementando los aprendizajes académicos (teóricos y prácticos) con la experiencia (también formativa, es decir vinculada a aprendizajes) en centros de trabajo»”, ofreciendo espacios de construcción de saberes prácticos.

Las dificultades anteriores manifiestan la necesidad de establecimientos de relaciones pertinentes entre la Universidad y los Centros de Prácticas, urgencia considerada la más grande de todas.

5.3. Los ámbitos de las prácticas profesionales

Las prácticas profesionales están inseridas en los programas de licenciatura desde distintas ópticas. A seguir, se sistematiza, desde la literatura analizada, los ámbitos que componen las prácticas profesionales, teniendo en cuenta los aspectos relacionados a la cuestión administrativa, la enseñanza y aprendizaje en las prácticas profesionales, y los sujetos de las prácticas. De esta manera, se entiende:

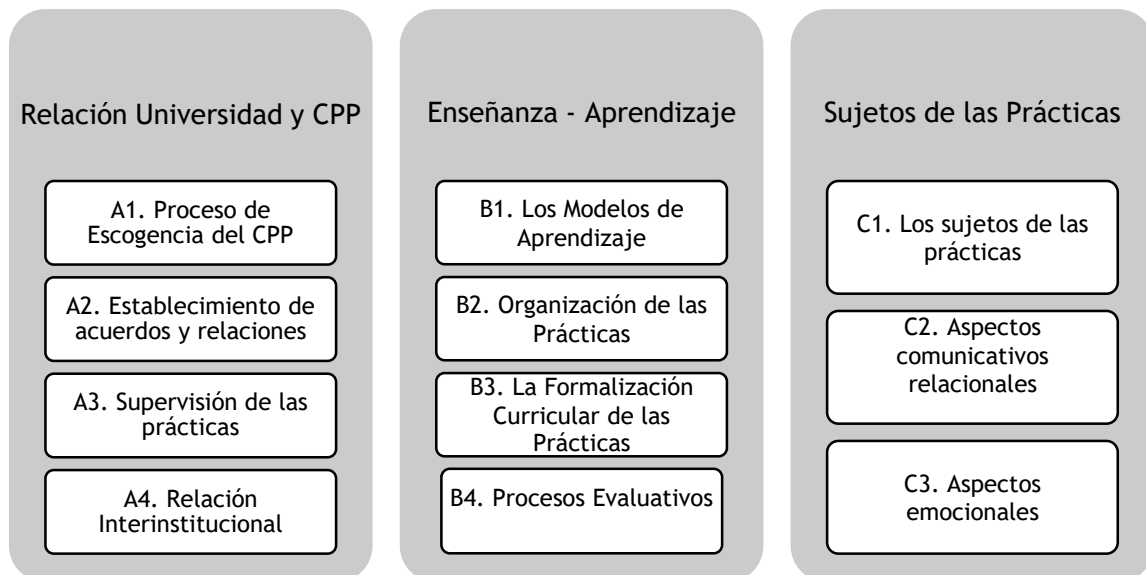


Figura 5.1.: Los distintos ámbitos de las prácticas profesionales (fuente: elaboración propia)

Estos son los ámbitos considerados clave para los análisis de los datos. Sin embargo, existen otros ámbitos que también son de igual importancia, pero que no serán citados en profundidad en este marco teórico, como los aspectos de políticas públicas para el desarrollo de las prácticas. A continuación, se procederá a desarrollar cada uno de estos puntos.

5.3.1. *Relación universidad y los centros de prácticas profesionales*

Cuando se habla acerca de “la relación Universidad y los CPP”, se están definiendo aquellos aspectos relevantes establecidos entre la Universidad y los CPP.

Es de notar que el Practicum puede ser realizado en distintas instituciones educativas que promueven algún tipo de educación para la infancia: educación comunitaria, educación infantil oficial y privada, enseñanza básica, educación

formal, no formal e informal, ONGs, gestión escolar, *homeschooling*, escuelas privadas y públicas, urbanas y rurales, etc.

Zeichner (1992) destaca la idea de realización del Practicum con la comunidad, algo relatado como común en los EE. UU, y de cierta manera realizado en la LEI de la UPN.

Puede ser complicado definir y delimitar cuáles son los mejores Centro de Prácticas para establecer convenios concretos, duraderos y productivos. Cid (2011) define que es necesario realizar una convocatoria pública periódica para establecer los convenios entre Universidad y CPP. De esta manera, se garantiza que existan criterios de selección que serán puestos a prueba en la consolidación del compromiso institucional, firmando un acuerdo de entendimiento entre las instituciones. Para el autor (Cid, 2011, p. 385):

[...] Hecha la correspondiente convocatoria que deberá hacerse lo más motivadora y atractiva posible poniendo en ello todo el cuidado y esmero que el proceso merece tanto a nivel informativo como de ventajas si las hubiere, pero también haciendo constar las funciones y deberes a los que tanto centros como profesores se comprometen. Se procederá a la selección de los centros y profesores que van a participar y en función de ambos parámetros se hacen previsiones en relación a la estrategia a seguir en cuanto a propuestas de prácticas individuales o en grupo. Esto es necesario para hacer las previsiones tanto organizativas como de funcionamiento.

Por otro lado, la alternancia de contextos en la formación superior de carácter profesionalizador es considerada una estrategia imprescindible para la adquisición de las competencias profesionales (Coiduras, Gervais y Correa, 2009).

De acuerdo a Quintero (2008), existen distintas y diversas dificultades con relación al vínculo establecido entre la Universidad y el centro de prácticas, el más grave es el desconocimiento que tiene uno u otro sobre la responsabilidad que existe en la formación. También existen vínculos débiles lo que requiere asumir nuevos roles y desafíos de quienes ejercen la función administrativa. Por lo tanto, es considerado un problema de integración de la formación laboral con el proceso formativo en la carrera de la LEI.

Los acuerdos y relaciones entre la Universidad y el CPP son lo más importante para garantizar el compromiso en el proceso, compromiso derivado del consenso entre los agentes (Cid, 2011), compromiso de mutuos acuerdos denominados *paternariado*. La cooperación o colaboración entre los Centros de Prácticas y la Universidad puede ser dada por diversos factores: aspectos legales (convenios, por ejemplo); administrativos; laborales; profesionales; didácticos; personales. Entretanto, resulta complicado al momento de diseñar en conjunto de las prácticas si son instituciones que se posicionan de manera distinta a la hora de pensar los aspectos prácticos como elemento integrador y de fomento del aprendizaje del estudiante.

De acuerdo al Cid (2011), es necesario tener algunas estructuras específicas encargadas del mantenimiento y mejora de las prácticas, entre ellos: reforzamiento de las estructuras de coordinación y supervisión del proceso; clarificación de los compromisos que asume cada institución; definición y realización de consenso de los contenidos y competencias a trabajar;

vinculación a proyectos de innovación; y mecanismos de supervisión y tutoría que regulen el proceso.

Lo anterior es realizado por una comisión de prácticas en alianza entre la Universidad y el CPP. Esta comisión se encarga de, en una primera puesta en común de criterios de funcionamiento acordados, participar en la programación de las prácticas conjuntamente, seguimiento y evaluación.

El Modelo de Co-formación y de Co-responsabilidad - en otras palabras, el Modelo de “Partenariado” - parte de suceso de responsabilidades compartidas institucionalizadas entre Universidad y Centro de Prácticas en cuanto a ofrecer situaciones pedagógicas para la formación práctica de calidad a los licenciados. Esta colaboración implica interdependencia y actitud cuestionadora, poniendo a los futuros docentes en el centro de su propia formación, con los apoyos institucionales. En este escenario de la co-responsabilidad en la formación del futuro profesor, el Practicum es entendido como espacio institucionalizado y desarrollado por medio de contrato de formación entre universidad y escuela, promoviendo en los practicantes la adopción de actitudes más favorables y la construcción activa de la profesión (Pereira, 2014).

Sin embargo, uno de los grandes y graves problemas del modelo de “Partenariado” es la asimetría que puede existir entre las instituciones (Zeichner, 2010) en el sentido de que tengan concepciones educativas distintas. Esto, de alguna manera, define las condiciones y conlleva una falta de compromiso y colaboración por parte de los centros colaboradores, en donde la prestación del servicio se hace por un favor, por ejemplo.

Algunos autores se refieren a la organización previa del Practicum como elemento esencial para el éxito de la formación práctica. Uno de los elementos es el establecimiento de acuerdos básicos entre tutores de los centros de prácticas y los supervisores de las universidades, evitando así superar el simple voluntarismo y la búsqueda de mayor implicación y compromiso en la formación de los docentes (Cid, 2012). Como ejemplo del modelo de Partenariado, existen universidades que realizan convocatorias para la puesta en funcionamiento de una red de centros colaboradores en la formación práctica. Estas convocatorias pueden tener o no la colaboración de la administración educativa, normalmente tal está cubierta por medio de convenios entre la Universidad y la administración educativa correspondiente (Cid, 2012).

También, para el funcionamiento del modelo de Partenariado, es importante consolidar una comisión de prácticas interna a cada IE en donde se pueda poner en pauta de discusión, los siguientes temas: acogida; seguimiento y coordinación; instrumentos de evaluación; recursos disponibles, memoria y elaboración de Unidad Didáctica; evaluación propiamente dicha: estado de la cuestión, agentes, criterios; entre otros (Cid, 2011).

Por lo tanto, se enfatiza que las fuentes de éxito que se pueden presentar en el Practicum es la calidad de la colaboración interinstitucional con los Centros de Práctica y la Universidad. De esta manera, “sólo cuando la estabilidad y el progresivo enriquecimiento de los dispositivos y recursos puestos a disposición del Practicum van aumentando, es cuando se pueden formalizar de una manera

más sistemática los protocolos de colaboración interinstitucional” (Zabalza, 2010, p. 35).

De acuerdo con Furlong (1996), es posible establecer tres modelos de relacionamiento entre Universidad y Centros de Prácticas, en donde se puede observar: a. “collaborative partnerships”, b. “HEI-led partnerships”, y c. “separatist partnerships”. La tendencia en los últimos años, de acuerdo al autor, es en dirección a las relaciones en colaboración (“collaborative partnerships”), dada la presión política para privilegiar las experiencias escolares como aprendizaje profesional en la educación. Partimos de la valorización de la práctica pedagógica como práctica colectiva, el magisterio, la reflexión y la colaboración, considerándolos como puntos de partida del fortalecimiento de los vínculos institucionales, y fortaleciendo las posibilidades formativas que abran camino para el cambio educativo, en una perspectiva freireana. Lo anterior significa que los CPPs identifíquense como instituciones formadoras y abran espacios de discusión acerca de su rol como formadores.

Como resumen de este apartado, se puede apuntar el fragmento de González Sanmamed, M. y Fuentes Abeledo (2011, p. 56):

[...] Y esta paradoja de la ilusión se hace explícita en la experiencia de las Prácticas sobre las que los estudiantes han depositado sus mejores expectativas y en las que sufren sus primeras decepciones: soportan el choque con la realidad, se aventuran en las incertidumbres inimaginables en la ingenua seguridad de las imágenes idealizadas construidas en su experiencia escolar e, irremediablemente, se percatan de la discontinuidad entre ser aprendiz y ser enseñante.

Coiduras, C. Gervais, E. Corre (2009), acerca de la cooperación institucional en Quebec, relatan que a lo largo del curso, se reúnen diferentes mesas regionales de concertación de las prácticas, participando el Ministerio de Educación, las universidades, las comisiones escolares y los sindicatos, tratando de realizar la supervisión general de las prácticas, la capacidad de acogida de los centros, los procesos de adjudicación de plazas, los encargos a los futuros maestros, la formación de tutores y la mejoría de los sistemas de comunicación y evaluación, entre otros temas. Esta cooperación, entendida como implicación transversal de los sujetos, es basada en la fórmula “ganar-ganar” y promueve beneficios a los diversos socios y se desarrollan como “organizadores que aprenden”.

Con relación a la supervisión de la práctica, el estudiante no está solo en el Centro de Prácticas Profesionales. Es justamente él el centro del proceso, pero hay un impacto junto a los otros docentes y a los otros sujetos que ahí están. Entretanto, es importante resaltar que los impactos del estudiante deben ser guiados en cuanto a actividades que son previamente planeadas y organizadas, dando control al tutor del Centro de Prácticas con relación a los estudiantes practicantes.

Desde lo anterior, claramente, el tutor debe ser un profesional preparado para elaborar, llevar a cabo y evaluar las actividades desarrolladas por los estudiantes universitarios de manera constante. Son los tutores que deben elaborar actividades que movilicen los conocimientos, concepciones, ideas y experiencias previas sobre qué significa enseñar y aprender. En este sentido, tutores y estudiantes están trabajando conjuntamente a lo largo de todo el proceso en el Centro de Prácticas Profesionales (González-Garzón y Laorden,

2012). Lo fundamental en cualquier proceso educativo, incluyendo los procesos de prácticas profesionales, es “abrirse a la interrogación, a las preguntas, tantear respuestas; y entender que todo esto no es independiente de la relación entre el sentido para sí y el sentido para otros y otras” (Contreras, 2006, p. 264).

Los supervisores generalmente son los propios docentes de la Universidad o persona designada para tal que, desde la Universidad, guía a los estudiantes. Aprender juntos podría ser una alternativa para potencializar el aprendizaje de ambos agentes educativos y, de acuerdo a Cid (2011, p. 386), “el supervisor desarrollara sus funciones por medio de visitas periódicas y programadas que se producirán tanto en horario de clase (para observación “en vivo”) como en horario libre (para favorecer el diálogo, intercambio y labor tutorial).”

El tutor profesional o externo es la persona experimentada del centro de trabajo (centro educativo, en este caso) que forma e inserta laboralmente al aprendiz, guiándolo y prestándole asesoramiento para el inicio en la profesión. La idea es que los tutores y alumnos deban aprender juntos a todo momento. Varios estudios han sido realizados en la última década al respecto, mostrando la importancia de sus roles. Entre ellos, se puede citar: escuchar a los estudiantes; servir de modelo docente; analizar y discutir su propia praxis; observar a los estudiantes; negociar con los estudiantes sus propios objetivos de aprendizaje; apoyar a los estudiantes en su función docente; adelantar la observación dirigida de sucesos dentro del aula; alentar la autoevaluación del estudiante; apoyar crítica constructiva a los estudiantes; subrayar las enseñanzas que pueden extraer los estudiantes a partir de un análisis de práctica (Edwards y Collison, 1996, citado en Moreno, et al., 2006).

Para Sánchez, Ramírez y García (2011), el tutor tiene como tareas: acoger al estudiante en prácticas, integrarlo en la dinámica del centro, informarle, facilitar materiales, facilitar el conocimiento del contexto y del aula, planificar y organizar sus actuaciones, implicar al resto de profesionales del centro, establecer clima que favorezca el aprendizaje, estar disponible, mantener una relación abierta y de confianza, comunicarse y coordinarse con otros tutores, orientar y guiar al estudiante, guiar sus intervenciones, ayudar y provocar la reflexión del estudiante, observar sus actuaciones, realizar un seguimiento y evaluarlo, utilizar las TICs como recurso facilitador”.

Con respecto a lo anterior, la figura del tutor no tiene a menudo preparación específica para realizar una tarea que, por otra parte, tampoco suele elegir, sino que con frecuencia forma parte de sus obligaciones profesionales, y se le presupone el sentido común por encima de la formación especializada (Barquín, 2001). De esta manera se considera como clave la necesidad de seleccionar rigurosamente los tutores y formarlos, así como analizar su perfil y sus funciones fundamentales, además de incorporar las TIC como recurso para establecer un mayor contacto entre profesores-tutores y alumnos tutorizados y los propios alumnos (González-Garzón, Laorden, C, 2012).

Para conseguir que los alumnos lleven a cabo el establecimiento constante de relaciones entre teoría y práctica, el profesor tutor debe dominar aquellos métodos didácticos que muestran mejores resultados, como son el estudio de casos, el aprendizaje basado en problemas, el trabajo en grupo o el aprendizaje

cooperativo, entre otras estrategias metodológicas. El profesor tutor debe dominar aquellos métodos didácticos que muestran mejores resultados en este sentido, como son el estudio de casos, el aprendizaje basado en problemas, el trabajo en grupo o el aprendizaje cooperativo, entre otras estrategias metodológicas. (González-Garzón y Laorden, 2012).

Aunque se plantea distintos modelos de tutorización y cursos específicos para tal (Sanchez, Ramírez y García, 2011), no se considera viable en diversas situaciones formar a los tutores externos para realizar el Practicum, dado el tiempo y las demandas del mercado, principalmente si se habla del contexto de América Latina. Además, tener lineamientos iniciales y acuerdos elaborados en común acuerdo entre Universidad y Centro de Prácticas puede ser una alternativa para la excesiva necesidad de formación de todos los agentes que están involucrados con el Practicum.

Las estrategias reflexivas introducidas por los tutores en los centros de prácticas pueden darse para el fomento de la actitud crítico-reflexiva del futuro docente. Por lo tanto, los tutores pueden ser considerados como elemento clave no solo en la introducción del estudiante al mundo laboral, sino también en la introducción a herramientas profesionales diversas, como la reflexión acerca del quehacer pedagógico.

Zeichner (1992) enfatiza que grandes innovaciones fueron desarrolladas en términos de la supervisión, como la preparación de los profesores que se asumen como investigadores de su propia práctica. También fueron anunciadas diversas abordajes de supervisión que procuran promover las capacidades de auto-análisis, por ejemplo, la supervisión en pareja (Rudduck y Sigsworth, 1985, citado en Zeichner, 1992), la supervisión reflexiva (MacKinnon y Erickson, 1988, citado en Zeichner, 1992), la evaluación horizontal (Gitlin y Smith, 1989, citado en Zeichner, 1992) y otras variaciones del abordaje general de la supervisión clínica, que se centra en el apoyo a dar a los profesores de modo a que este logre elaborar y mejorar sus teorías y prácticas sobre la enseñanza.

Por último, es válido reflexionar sobre la forma como el futuro docente es recibido por la IE e por el maestro tutor en el CPP. Si el futuro maestro es recibido como un estudiante de la licenciatura, probablemente los estudiantes del colegio lo van a tratar como un profesor “distinto”, “diferente”, que tiene un estatus inferior al maestro titular. Dependiendo de las actividades que desarrolla, el futuro maestro puede generar o no vínculos con los estudiantes, lo que, al momento de actuar, puede ser un problema en términos de desarrollo de las actividades.

5.3.2. Enseñanza-aprendizaje en las prácticas profesionales

Para alcanzar los objetivos anteriormente expuestos, se hace necesaria la creación de modelos que acerquen a los futuros maestros a la realidad de las aulas. En este apartado son presentados algunos de los modelos, considerados importantes para la discusión acerca del Practicum.

Zeichner (1992) divide el Practicum en dos: modelo centrado en la investigación y modelo centrado en la práctica reflexiva. A seguir, serán presentados algunos modelos, de acuerdo a esta macro división, recogidos a lo largo de la revisión bibliográfica. La relación entre la línea de investigación y el currículo de

formación de profesores han sido concretadas a través del desarrollo de programas temáticos de formación docente, integrando la experiencia adquirida, sea en la observación, sea en la práctica docente, al currículo. Estas son tendencias relatadas por Zeichner (1992) desde la década de noventa, en la experiencia de *Michigan State University*, y que tienden a ser tendencia hasta los días de hoy, como lo menciona las investigadoras Garrido y Lucena en Brasil, tratando el docente como intelectual de la educación.

De cualquier modo, es importante señalar, como postura de este marco teórico que investigación y reflexión están unidos, la investigación presupone la reflexión, pero la reflexión no presupone de la investigación. Se considera posible realizar práctica profesional sin la investigación sobre la práctica formativa, que puede ser investigación formativa, investigación académica, investigación-acción, entre otros. Por este motivo, a continuación, no se divide de acuerdo a la propuesta de Zeichner (1992), sino que se relatan los modelos estudiados.

B1. El modelo de Garrido y Lucerna (2004, 2012)

Garrido y Lucena (2004 y 2012) proponen el Practicum como elemento formador central del docente reflexivo. De acuerdo a las autoras, el Practicum es una estrategia, un método, una posibilidad de formación del practicante como futuro profesor. El Practicum se traduce en la movilización de investigación que permitan la ampliación y análisis de los contextos en donde las prácticas se realizan; se traduce también en la posibilidad de los practicantes desarrollen posturas y habilidades de investigador a partir de las distintas situaciones, elaboración de proyectos que les permitan al tiempo comprender y problematizar situaciones que observan.

El Practicum es el tránsito entre diferentes culturas institucionales: universidad y los centros de prácticas. También el tránsito entre distintas actividades:



Figura 5.2.: El recorrido a lo largo de las prácticas (fuente: Garrido y Lucerna, 2004, p. 117)

La concepción de enseñanza en este tipo de práctica se aleja de los otros Practicum, dado que no se considera más verdad, capaz de explicar toda o cualquier situación, sino que el practicante busque nuevo conocimiento en la

relación entre las explicaciones existentes y los nuevos datos que la realidad impone y que son percibidas en la postura investigativa del practicante. Por lo tanto, investigación y reflexión están unidas y no pueden ser dissociables.

Para las autoras, las actividades desarrolladas a lo largo de los “estágios”: deberían ser: “experimentar situaciones de enseñar, aprender a elaborar, ejecutar y evaluar proyectos de enseñanza no solamente en los salones de clases, sino también en los diferentes espacios de la escuela”. (Garrido y Lucerna, 2004). También, de acuerdo con las autoras, es importante el desarrollo de habilidades para el conocimiento y el análisis de las escuelas, así como de la comunidad en donde están involucradas. Por lo tanto, estar en el CPPs es estar en contacto no solamente con el salón de clase, sino con todos los actores que rodean la institución educativa. De esta manera, el saber docente teórico y práctico es construido en la colectividad, una vez que la enseñanza no es asunto individual del docente, sino de la colectividad de docentes.

Desde esta perspectiva formativa, se trata de ver la formación inicial de profesores como un proyecto único, consolidado y complejo, que lleva a los estudiantes a construir su identidad inicial de profesores a través de experiencias sociales, dentro y fuera de la institución educativa. Esto sería considerado como una dupla formación: autoformación y formación en las instituciones educativas (Garrido y Lucerna, 2004).

En reciente publicación, Garrido junto a Almeida (2014), enfatizan la necesidad de los “estágios” ser elementos para la concreción de la Didáctica, dado que las didácticas, desde el punto de vista de las autoras, son la disciplina que fundamentan las prácticas docentes, y, por lo tanto, el alma del quehacer del profesor. Para concretar una nueva formación docente, no solamente los “estágios” deben ganar un nuevo sentido, sino que toda la formación inicial de profesores. Frente a este “nuevo sentido formativo”, las autoras mencionan cuatro importantes rupturas:

- a) Ruptura existencial: el concepto de resignificación de la educación escolar y de sus finalidades, siendo confrontados con la realidad.
- b) Ruptura existencial-cognitiva: desarrollo de la crítica para la transformación de las condiciones sociales vigentes, con el objetivo de superar las desigualdades y de generar la emancipación social y humana.
- c) Ruptura conocimiento científico: el cuestionamiento en la formación de los docentes en cuanto al sentido de las teorías consideradas puras para la escuela pública.
- d) Ruptura cognitiva: descubierta de la disciplina Didáctica, generando nuevas respuestas para las necesidades de la enseñanza.

B2. El modelo de las Residencias Pedagógicas (Giglio, Bunzen, Silvestre, Oliveria, Andrade, 2011)

Uno de los nuevos conceptos encontrados en la literatura acerca de las prácticas investigativas es este artículo (Giglio, Bunzen, Silvestre, Oliveria, Andrade, 2011) en el contexto brasileiro de formación de profesionales de la educación, en especial surge de la experiencia en el Programa de Residencia Médica de la Universidad Federal de Sao Paulo (UNIFESP - campus de Guarulhos). Aunque es

una experiencia en fase de experimentación, busca innovar la práctica usual de las instituciones formadoras en lo que se refiere al “estágio supervisionado” en la licenciatura de pedagogía, formando profesores de educación infantil y enseñanza fundamental (años iniciales) y Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), así como profesionales gestores de instituciones educativas y supervisión educativa. Los autores brevemente describen la innovación como siendo:

[...] O vínculo entre a formação inicial e a formação contínua por meio da imersão dos Residentes-estagiários em vivências sistemáticas e temporárias nas práticas pedagógicas de docentes e gestores escolares profissionais, acompanhadas pela orientação de um preceptor-docente da universidade e de professor e gestores das escolas-campo, considerados colaboradores no processo de formação universitária. (Giglio, Bunzen, Silvestre, Oliveria, Andrade, 2011, p. 18)

Las Residencias Pedagógicas están plasmadas en la disciplina Prácticas Pedagógicas Programadas (PPP) y en las demás disciplinas de Residencia Pedagógica en la Educación Infantil (105 horas de prácticas), Enseñanza Fundamental (105 horas), Educación de Jóvenes y Adultos (45 horas) y en la Gestión Educacional (45 horas), en un total de 300 horas, que cumplen el papel de “estágio obligatorio”. Se espera que al final de la carrera el estudiante tenga elementos suficientes para elaborar y desarrollar una monografía de grado de modo a ofrecer concreciones a algunas cuestiones provenientes de las prácticas profesionales y a reflexionar e investigar de manera profunda. Esta asignatura - PPP - fue elaborada con base en las otras disciplinas que hacen parte del programa de la carrera y fue concebida como espacio para el aprendizaje interdisciplinar, construido en la perspectiva de articulación entre los estudios teóricos y los estudios prácticos.

Para lograr los objetivos, los docentes ofrecen una variedad de líneas de trabajo y temas de interés de los estudiantes que son divididos en grupos menores de hasta diez estudiantes, bajo la supervisión de un profesor “preceptor”. Al final todos deben socializar sus hallazgos y percepciones de la práctica por medio de una evaluación individual, procesual y grupal al final del curso. Es un repertorio plural que tiene como objetivo la reflexión filosófica, social e histórica que es alimentada por un sentido político de la institución educativa que desnaturaliza el acto educativo y lo ubica en el contexto actual con todas sus dimensiones.

Durante la residencia pedagógica, los futuros profesores, los residentes, son invitados a realizar un registro descriptivo-reflexivo en forma de cuaderno de campo, blog u otra forma escogida por los preceptores, de manera a extraer episodios formativos significativos que son traídos para debate y reflexión con los grupos en los encuentros de supervisión.

Es importante enfatizar que, aunque se evidenciaron diversos artículos acerca de estrategias pedagógicas y actividades que promuevan la investigación y la reflexión acerca de la práctica, no iremos en este trabajo a describirlas de manera detallada, ni tampoco identificarlas en profundidad, dado que no es el objetivo de esta investigación.

Un conjunto de elaboraciones alrededor del Practicum deriva de presupuestos completamente diferentes, basados en una perspectiva de enseñanza como práctica reflexiva (Zeichner, 1992). Uno de los principales autores que defienden esta corriente es Donald Schön (1983 y 1987), una vez defiende la

existencia de acciones de los profesionales competentes de un saber de referencia de la enseñanza y de la formación de los profesores, con base en los conceptos de “conocimiento-en-la-acción”. La “reflexión-en-la-acción” se refiere a los procesos de pensamiento que se realizan a lo largo de la acción, desarrollando soluciones que den respuesta a experiencias de la acción pedagógica. La reflexión sirve para reformular las acciones de los profesores a lo largo de la intervención profesional. Por otro lado, la “reflexión-sobre-la-acción” se refiere a los procesos de pensamiento que ocurren retrospectivamente sobre la situación problemática y sobre las reflexiones-en-la-acción elaboradas por el docente. La investigación, descrita por Schön, es la relacionada con las reflexiones sobre la práctica pedagógica, la acción docente. La enseñanza, en este sentido, es entendida como una forma de investigación y experimentación, adquiriendo las teorías prácticas de los profesores una legitimidad que es negada por el punto de vista de la ciencia aplicada dominante (Zeichner, 1992). Zeichner también explora la idea de seminarios en la Universidad con el fin de socializar experiencias diversas entre los estudiantes, lo que ocurre semestralmente en la Facultad de Educación de la Universidad de Sao Paulo, por ejemplo.

Otros modelos pueden ser citados, tales como:

B3. Modelo de Formación en Alternancia

Sea cual sea el modelo, lo más importante es definir el modelo del Practicum para, a partir de él, planificarlo e impactar a los estudiantes (Zabalza, 2010), potencializando sus aprendizajes. Los modelos aportan a una visión global o en fases de las prácticas profesionales. Sin embargo, algunas actividades deben ser tenidas en consideración, como:

La observación, entendida como “un proceso que requiere de atención voluntaria e inteligente, orientado por un objetivo con el fin de obtener información” (Fuentes, 2011). De acuerdo a la autora, la observación de las prácticas escolares es usada como técnica de investigación educativa y debe tener un carácter intencionado, específico y sistemático. Esta requiere de una planificación previa que posibilite recoger información.

Otros aspectos de igual importancia están en la tónica del Practicum, como la planeación, la puesta en marcha de la planeación y la evaluación, temas específicos que entran en el concepto.

Con relación a la organización de las prácticas profesionales, se identifican y analizan los distintos ámbitos constituyentes del Practicum, los cuales son elementos clave en su éxito. Estos son: la organización del Practicum (la Universidad y los Centros de Prácticas); los tutores (en los Centros) y supervisores (desde la Universidad); el proceso evaluativo, entre otros elementos clave para su desarrollo exitoso.

Por formalización curricular de las prácticas se entiende la planificación curricular, la organización del currículo para atender a las prácticas y a la distribución en fases, atendiendo a los distintos ámbitos de intervención en la práctica.

Si bien, no están claramente definidas las competencias profesionales que el estudiante tiene que adquirir en el Practicum y la realidad es que, por lo general, el alumno por medio de un proceso de inmersión se adentra en el mundo profesional y es obvio que una planificación previsoramente se plantea que competencias se espera que el alumno consiga en el Practicum para tener “a posteriori” un criterio de evaluación (Cid, 2011). Garrido y Lucerna (2012) enfatizan la necesidad de la planeación del Practicum como eje central de currículum de la licenciatura.

El Modelo de Paternariado es uno de los elementos que fomentan el éxito del Practicum. Sin embargo, hay otros elementos que también son de fundamental importancia. Uno de ellos es la organización curricular con base en el elemento central práctico.

Por último, el Practicum es esencial en la medida que la idea es no disociar la teoría y la práctica. Solamente cuando los estudiantes tienen su iniciación en los asuntos relacionados a la docencia se aconseja a adentrarse en el campo práctico.

Para observar algunas alternancias al modelo aplicado en la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, es importante tener otras referencias para realizar una discusión profunda cómo se da el aprendizaje práctico de los estudiantes. Frente a esto, se hace referencia a tres ejemplos: la Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España, en donde este estudio pertenece, y la Universidad de Sao Paulo, en Sao Paulo, Brasil, en donde se realizó la estancia doctoral para el proceso de doctoramiento, y otro ejemplo exitoso, el caso de la Universidad de Sherbrooke, en Canadá.

B4. La estrategia de Rincón y Sierra (2013)

Esta estrategia está conformada por el grupo de investigación *Comunicación, Lenguaje e Infancia* de la LEI UPN y tiene como *modelo* orientar las prácticas profesionales:

[...] Hacia la reflexión sobre la propia práctica y la de los demás, como una herramienta fundamental para favorecer procesos de transformación pedagógica. El mirarse a sí mismo y dejarse mirar por los demás, brinda la posibilidad de examinar y cuestionar la decisión sobre las propias acciones y las de otros, de manera particular, aquellas empleadas para desarrollar el lenguaje, y así, evidenciar las concepciones y teorías que les subyacen. (Rincón y Sierra, 2013, p. 24)

En esta medida, las futuras maestras, al tiempo en que experimentan las prácticas, también promueven construcción de conocimiento entre las propias futuras maestras, maestras titulares y coordinadores de prácticas. Esta estrategia también permite una gran vinculación con los grupos de investigación y los sujetos de las prácticas, generando un círculo de construcción de conocimiento.

B5. Ejemplos de formación práctica profesional en las licenciaturas

a. Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Barcelona, Cataluña

En Europa el Practicum - inicialmente llamado de “prácticas de enseñanza” - con el proceso de Convergencia Europea de la Educación Superior, ha otorgado

al Practicum en la formación universitaria un protagonismo aún mayor del que ya tenía, (González-Garzón y Laorden, 2012). En España, el paso de las “Prácticas” al “Practicum” se dio a partir de la Ley de Reforma Universitaria (LRU, 1983) y supuso un salto conceptual importante para la consolidación de este elemento eje curricular, salto que todavía no se ha dado en los países latinoamericanos, como se pudo observar en la revisión bibliográfica. Fue a través de distintos Reales Decretos que el Practicum pasó a ser legislado en las licenciaturas, culminando en el último Real Decreto de no. 592 del 11/07/ 2014, otorgado durante la realización de este trabajo investigativo, para que se regulan las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios. Carta Nacional Italiana sobre el Practicum (Roma, 1997, citado en Zabalza, 2011) constituye una oportunidad inigualable para “*ponerse personalmente a prueba, aunque sea temporalmente y con todos los apoyos necesarios, para verificar, con los límites precisos, la congruencia de la propia opción profesional*”. Es decir, para saber si uno ha escogido bien la carrera, para constatar si sirve para eso, para poder comprobar cuáles son sus puntos fuertes y débiles cuando ha de enfrentarse a las situaciones que su profesión reclama (Zabalza, 2001).

De acuerdo a Zabalza (2001), el principio pedagógico del acuerdo de Boloña cambió para siempre la estructura curricular de la formación profesional en las Universidades y Centros de Formación Técnicas: “*shift from teaching to learning*”. Muchos estudios al respecto ganan importancia en España y otros países de Europa para entender la complejidad y el impacto de las decisiones apuntadas en el Tratado de Boloña.

En España las prácticas profesionales son llamadas de “Practicum”. Estas son reguladas por el gobierno nacional en un Real Decreto. El más reciente el Real Decreto de número 592 del 11/07/ 2014, que define las prácticas académicas como:

[...] Una actividad de naturaleza formativa realizada por los estudiantes universitarios y supervisada por las Universidades, cuyo objetivo es permitir a los mismos aplicar y complementar los conocimientos adquiridos en su formación académica, favoreciendo la adquisición de competencias que les preparen para el ejercicio de actividades profesionales, faciliten su empleabilidad y fomenten su capacidad de emprendimiento (Real Decreto, 2014).

De acuerdo al Real Decreto, con la realización de las prácticas académicas externas se pretenden alcanzar los siguientes fines:

[...] a) Contribuir a la formación integral de los estudiantes complementando su aprendizaje teórico y práctico. b) Facilitar el conocimiento de la metodología de trabajo adecuada a la realidad profesional en que los estudiantes habrán de operar, contrastando y aplicando los conocimientos adquiridos. c) Favorecer el desarrollo de competencias técnicas, metodológicas, personales y participativas. (Real Decreto, 2014)

En comunión con lo anterior, en la Universidad Autónoma de Barcelona -UAB-, el Practicum consiste en un conjunto de actividades aplicadas, realizadas por fuera del campus universitario bajo la supervisión de un profesor y de un tutor del Centro Educativo. Se espera que el estudiante participe de tutorías y seminarios. A lo largo de los cursos académicos, los estudiantes son involucrados en el ambiente laboral con la preparación para el desarrollo de su futura vida profesional, proporcionando situaciones en donde se pueda

acercarse a los problemas prácticos del licenciado. En este sentido, las funciones de prevención, valoración, orientación, asesoramiento y soporte son los ejes sobre los cuales serán el énfasis del Practicum. Los objetivos generales son:

- Conocer la realidad profesional en los diferentes ámbitos de intervención.
- Aplicar las conexiones e procedimientos aprendidos en el currículum de la titulación.
- Analizar desde una perspectiva crítica las prácticas realizadas para el objetivo de mejorar la inserción y el desarrollo profesional.

Para concretar, hay dos asignaturas destinadas al Practicum: El “Practicum I” al “Practicum IV”, cuyos objetivos están preestablecidos:

Practicum	Año académico	Objetivos del Practicum
Practicum 1	1º. Año	“Les pràctiques de primer tenen per objectiu fonamental que els estudiants, en grup, prenguin un primer contacte com a futurs professionals amb un Centre Escolar i facin una observació de caràcter global de tres aspectes fonamentals: l'entorn social de l'escola, una aproximació rigorosa i sistemàtica a l'observació i anàlisi a la realitat educativa i organitzativa d'un centre escolar i al territori en què aquests s'ubica.” ³¹
Practicum 2	2º. Año	“l nostre sistema educatiu contempla l'etapa de 0 a 6 anys organitzada en dos cicles: el primer de 0 a 3 anys i el segon de 3 a 6. És per això que les pràctiques de segon tenen per objectiu fonamental que els estudiants entrin en contacte, com a futurs professionals, amb una Escola Bressol, és a dir, amb un centre escolar per a infants de 0 a 3 anys, dissenyant i portant a la pràctica algunes activitats.” ³²
Practicum 3	3º. Año	“Les pràctiques de tercer (Practicum III) estan pensades perquè els alumnes adquireixin una visió general del cicle 3-6 d'Educació Infantil i dels processos educatius que tenen lloc en el mateix. El contingut d'aquestes pràctiques es centra en el coneixement i la intervenció docent a l'aula, dissenyant i portant a terme una programació.” ³³
Practicum 4	4º. (y último año)	“Les pràctiques de quart (Practicum IV) estan pensades perquè l'alumnat conegui i s'integri en un projecte d'innovació o de servei dissenyat entre l'escola i la facultat. Els projectes es duren a terme a l'Escola Bressol, o al Parvulari, segons les preferències de l'estudiant. L'alumnat haurà de dissenyar i dur a terme un projecte educatiu dins el centre. Els projectes poden ser de tres tipus ApS (Aprentatge i Servei), Projecte interdisciplinari o Unitat de programació vinculada principalment a una didàctica.” ³⁴

³¹ “Las prácticas del primer año tienen por objetivo fundamental que los estudiantes, en grupo, realicen un primer contacto con los futuros profesionales en el ámbito de un Centro Escolar y realicen una observación de carácter global de tres aspectos fundamentales: el entorno social de la escuela, una aproximación rigurosa y sistemática a la observación y al análisis a la realidad educativa i organizativa de un centro escolar e al territorio en que esta está ubicada” (traducción de la autora).

³² “Nuestro sistema educativo contemplo la etapa de 0 a 6 años organizada en dos ciclos: el primer de 0 a 3 años y el segundo de 3 a 6 años. Es por esto que las prácticas de segundo año tienen por objetivo fomentar que los estudiantes entren en contacto con los futuros profesionales, con un Jardín Infantil, es decir, con un centro escolar para la niñez de 0 a 3 años, diseñado y por lo tanto practique algunas actividades” (traducción de la autora).

³³ “Las prácticas de tercer año (Practicum III) están pensadas para que los estudiantes adquieran una visión general del ciclo de 3-6 años de la Educación Infantil e de los procesos educativos que tienen lugar en el mismo diseño y por lo tanto llevar a cabo una programación” (traducción de la autora).

³⁴ “Las prácticas de cuarto (Practicum IV) están pensadas para que el alumnado consiga conocer e integrarse en un proyecto de innovación o al servicio del diseño entre la escuela y la facultad. Los proyectos Los proyectos se realicen en la guardería, jardín de la infancia o, dependiendo de las preferencias de los estudiantes. Los estudiantes deben diseñar y realizar un proyecto educativo en el centro. Los proyectos pueden ser de tres tipos de ApS (aprendizaje y servicio), proyecto interdisciplinario o unidad de programación vinculado principalmente a una enseñanza” (traducción de la autora).

Cuadro 5.2.: Objetivos del Practicum en la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Autónoma de Barcelona (fuente: UAB, 2014)

La Universidad Autónoma de Barcelona ya tiene contactos y convenios establecidos entre Universidad y Centros de Prácticas Profesionales. Los estudiantes deben escoger alrededor de cuatro Centros en orden de preferencia. También, para cada Centro de Prácticas hay un tutor de la Universidad, generalmente un docente universitario, que organiza y coordina este vínculo. De acuerdo al observado en el sitio electrónico (UAB, 2014) existe alrededor de 800 Centros de Prácticas profesionales en convenio con la UAB en los cuales están ubicados en distintas localidades, municipios y barrios.

Al finalizar las prácticas, el tutor del Centro Educativo envía un informe a la universidad con las horas realizadas por el estudiante y en el cual podrá valorar los siguientes aspectos, en su caso, tanto a las competencias genéricas como a las específicas: Capacidad técnica; Capacidad de aprendizaje; Administración de trabajos; Habilidades de comunicación oral y escrita; Sentido de la responsabilidad; Facilidad de adaptación; Creatividad e iniciativa; Implicación personal; Motivación; Receptividad a las críticas; Puntualidad; Relaciones con su entorno laboral; Capacidad de trabajo en equipo; y aquellos otros aspectos que se consideren oportunos (Real Decreto, 2014). La designación una valoración para el Practicum es dada por cuatro manos: el estudiante (el 25%), el tutor del Centro de Prácticas (el 25%), el profesor coordinador de la Universidad (el 25%) y una nota para el grupo de estudiantes (últimos 25%).

Se nota las claras reglas para la realización del Practicum. Existe en la Facultad de Ciencias de la Educación un espacio físico destinado a esto y los documentos están disponibles con facilidad para los estudiantes. Existe una gran variedad de instituciones educativas para la realización de las prácticas, lo que ofrece la oportunidad para que los estudiantes escojan.

b. Facultad de Educación, Universidad de São Paulo, São Paulo, Brasil

En la experiencia desarrollada en la Facultad de Educación de la Universidad de Sao Paulo, lugar de formación de los licenciados de toda la Universidad, el Programa de Formación de los Profesores, fue elaborado en el 2004, pero tuvo su implementación iniciada en el 2006, una nueva manera de mirar la formación práctica. Establece el cumplimiento de 400 horas de “estágio”, siendo 100 horas en los Institutos o Departamentos de formación específica y 300 horas en la Facultad de Educación, siendo estas así distribuidas entre las asignaturas del currículo de formación del licenciado de manera general y de la licenciatura en pedagogía: 240 horas en Metodología de la Enseñanza específica, 20 horas en Psicología de la Educación; 20 horas en Políticas Educativa y Organización de la Educación Básica; 20 horas en Didáctica (Almeida y Garrido, 2014). No la llaman de residencia pedagógica, sino “estágio curricular supervisionado”.

Para tal, en la unidad curricular llamada de Didáctica, los futuros profesores definen a priori los temas que serán observados en la escuela, actividades que son problemas colectivamente y son orientados individualmente, hasta la elaboración de una propuesta que exprese, de modo más delimitado, el foco de interés del practicante. También los practicantes van hasta las escuelas escogidas por ellos mismos y desarrollan las observaciones planeadas, realizan entrevistas, hacen lecturas específicas con las temáticas trabajadas y

sistematizan los resultados en informes analíticos. Se agrupan de acuerdo a los temas para presentar a los grupos los resultados en forma de exposición visual (posters), siendo discutidas con los otros estudiantes (Almeida y Garrido, 2014).

Esta nueva propuesta apunta al desarrollo de algunas características de los futuros docentes: levantamiento de datos, observación a la práctica profesional de personas más experimentados, reflexión, análisis, conceptualización, buscar articulación entre teorías estudiadas y las situaciones prácticas, procurar articular diferentes elementos que están entendiendo de la realidad observada de modo a avanzar en el desarrollo personal y en la constitución de sus estilos de actuación. De esta manera, se puede reflexionar sobre la realidad del salón de clase.

Por lo tanto, se plantea la investigación como camino metodológico de desarrollo de las prácticas curricular y se coloca como método de formación de los futuros profesores. La investigación, de acuerdo a Almeida y Garrido (2014), permite la ampliación y el análisis de los contextos donde las prácticas son realizadas; por otro lado, proporciona el desarrollo de la postura y de la habilidad del investigador a partir de las situaciones de las prácticas curriculares, elaboración de proyectos y la problematización de lo que observan. Con el apoyo de conocimientos teóricos y de los que están siendo posibles producir frente a la práctica en análisis, es que los futuros docentes van paulatinamente produciendo sus comprensiones personales e individuales, sus saberes y el compromiso ético-profesional. El “estágio” constituye entonces en un espacio/tiempo que desencadena observaciones, problematizaciones, investigaciones, lecturas, análisis y formulaciones de nuevos conocimientos esenciales a la práctica docente.

Claramente en la discusión de las experiencias vividas por los estudiantes de la licenciatura juega un papel fundamental otros elementos, tales como: “los contenidos específicos de la Didáctica, los autores que son discutidos, las estrategias utilizadas en el aula, las películas, las discusiones en el aula, los registros escritos de la aprehensión individual de las lecturas, la producción colectiva, la postura del docente de Didáctica frente a ellos, la escuela, las teorías, la discusión de los artículos y noticias del día sobre los temas de educación, la escuela, los sistemas de enseñanza, las políticas educacionales” (Almeida y Garrido, 2014, p. 33). Estas ideas se ven plasmadas en informe (“relatório de estágio”), en donde es posible verificar la reflexión del estudiante frente a su proceso y frente al contexto y situación pedagógica observadas.

Los cursos de la Licenciatura en Pedagogía se notan desde los primeros semestres la ida de los estudiantes a los Centros Educativos. De esta manera, los estudiantes pueden hacer un trabajo más intenso con los Centros, de acuerdo a sus necesidades fundamentales.

Vale también resaltar que actualmente a nivel nacional, fue concretado el proyecto llamado PIBID³⁵ - cuyo objetivo es perfeccionar y valorizar la formación de profesores para la educación básica. El programa ofrece becas a

³⁵ PIBID significa en español “Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia” (traducción del investigador).

estudiantes de las licenciaturas y a participantes de los proyectos de inserción de los estudiantes en el contexto de las escuelas públicas desde el inicio de la formación académica para que desarrollen actividades didácticas-pedagógicas bajo la orientación de un docente de la licenciatura y del profesor de la propia escuela (CAPES, 2014). Desde lo anterior, los estudiantes de la licenciatura, el profesor del colegio que realiza el proyecto con el estudiante de la licenciatura, el docente universitario que coordina el proyecto, el profesor de la licenciatura que auxilia en la gestión del proyecto de la escuela y el profesor de la licenciatura que coordina el proyecto a nivel de la Facultad.

Aunque hemos discutido anteriormente las experiencias a nivel europeo y latinoamericano, los modelos anteriores tienen por objetivo la discusión frente a las fortalezas y necesidades formativas de acuerdo a lo que se vive en situaciones pedagógicas específicas. Es importante resaltar que cada institución educativa, y cada país, estado y departamento es un contexto específico y debe encontrar un modelo del practicum que se adecue de acuerdo a las necesidades de formación de sus profesores.

c. La Universidad de Sherbrooke, Quebec, Canadá

La Universidad de Sherbrooke en Quebec, Canadá, es considerada una de las referencias en las prácticas en la formación inicial docente. La valoración positiva de la experiencia acumulada en la Facultad de Ciencias de la Educación se debe por la reciente reorganización de las prácticas, en referencia a nuevas demandas sociales.

La práctica es dada a partir de los primeros momentos con la familiarización con los centros y al conocimiento de los elementos que definen la profesionalidad. En este momento, los estudiantes desarrollan actividades de observación de la gestión del aula, las tareas del docente, las competencias profesionales y su identidad profesional (Coiduras, Gervais y Correa, 2009).



Figura 5.3.: Objetivos de prácticas a lo largo de los estudios de formación para la enseñanza - Universidad de Sherbrooke (fuente: Coiduras, Gervais y Correa, 2009)

A partir del segundo semestre, aumenta el número de horas para lo siguiente:

	Curso 1º. (8,25%)	Curso 2º. (16,75%)	Curso 3º. (25%)	Curso 4º. (50%)	Total
Horas	84	168	280	490	1.22
Días/Semanas	12C	24C	53	70C	159/37

Tabla 5.1.: Distribución de las prácticas en los estudios de Magisterio en la Universidad de Sherbrooke (4 cursos).C: días consecutivos; 24 créditos sobre 120 (20% de los créditos totales de la titulación). (fuente: Coiduras, Gervais y Correa, 2009)

Como se puede notar, gradualmente el número de horas de cada curso (un año académico o dos semestres) aumenta, sumando al final un total de 70 días consecutivos o 490 horas en un año académico. Como se ha visto, es importante mencionar que los días de las prácticas son consecutivos y los futuros maestros no pierden el hilo conductor del desarrollo de las clases y de los niños. Son las prácticas progresivas que van siendo articuladas con otras asignaturas, articulándolas y el plan de estudios.

Para el desarrollo de las prácticas, los CPPs y la Universidad se articulan como socios necesarios para la formación de los futuros maestros (Coiduras, Gervais y Correa, 2009), siendo todos consultados para la definición de las tareas de los estudiantes en sus prácticas en las Instituciones Educativas. Todas las materias participan en la adquisición de habilidades y competencias y todas encuentran protagonismo más específico o transversal en las prácticas en distintos momentos del plan de estudios. Los estudiantes deben desarrollar herramientas para responder a las siguientes cuestiones: “solución de problemas profesionales, diseño de intervenciones, redacción de informes, construcción y uso de instrumentos de observación, planteamiento y reflexión sobre dilemas metodológicos, elaboración de propuestas de mejora, entre otras posibles actividades” (Coiduras, Gervais y Correa, 2009).

Con relación a los tutores en los CPPs, se hace necesario desde la universidad formarlos y comprobar su idoneidad, con base en criterios necesarios para el ejercicio como tal, como se presenta en la tabla X:

Modelo como docente	Formador de maestros
Experiencia de al menos cinco años	Capacidad de observación, de análisis y reflexión crítica
Competencia reconocida como docente	Obertura a la creatividad y a la innovación
Espíritu de equipo	Formación para la supervisión
Sensibilidad para la vida de la escuela	

Tabla 5.2.: Criterios para el ejercicio de tutor de prácticas en los centros colaboradores (fuente: Gervais y Desrosiers, 2005, citado en Coiduras, Gervais y Correa, 2009)

Los criterios anteriores, después del criterio de voluntariado, son definidos por el propio gobierno de Quebec, como siendo clave para el desarrollo de esta tarea.

Con relación a los tutores en los CPP, en Quebec las tutorías son realizadas por grupos mixtos de profesores de colegios, apartados por cuatro cursos de su labor como maestro en colegio, y docentes de la Universidad. Por parte de la Universidad, la tutoría es realizada por medio de visitas a los centros de prácticas y en la realización de seminarios en la facultad para revisar

actividades, planear didácticas y promover la relación entre la teoría y la práctica.

La evaluación, pieza clave de un modelo que pretende que el propio estudiante sea consciente de su aprendizaje y del proceso seguido, aporta a que el futuro maestro sea capaz de contrastar la realidad del aula donde realiza sus prácticas con los conocimientos adquiridos durante la carrera, y que a través de esta comparación descubra sus fortalezas y debilidades para poder actuar en consecuencia (González-Garzón, Laorden, 2012).

La comisión de práctica, o coordinadores de prácticas, tiene el rol de ejercer la tutoría de un grupo de alumnos. Su función consiste en orientar y dar pautas a este grupo de alumnos sobre las prácticas en general, para lo cual mantiene con ellos reuniones periódicas, además de estar a su disposición durante el tiempo que duren las prácticas, con el fin de atender a cualquier dificultad que pueda surgir (Pérez-Gómez, 1998).

Desde el punto de vista de Cid (2011), el coordinador de prácticas y el maestro tutor tienen una posición privilegiada de la observación-acción del proceso de aprendizaje, una visión diferente y complementaria. La planificación previsora debe plantearse que competencias se espera que el alumno consiga en las prácticas para tener “a posteriori” un criterio de evaluación. De acuerdo al autor: “En principio parece que serán aquellas que contribuyan a contextualizar sus aprendizajes a la realidad del aula, las que le ayuden a contactar con la realidad (social-relacionales y técnico-profesionales) y las que le ayuden a redescubrirse como profesional de tal manera que este modelo de Practicum integrador le permita superar la fragmentación epistemológica y profesional que le permita integrar las competencias como actual estudiante y futuro profesional” (p. 384-385).

Para garantizar la eficacia evaluadora, es necesario unificar criterios entre los coordinadores de prácticas y los maestros tutores en los documentos requeridos para el proceso evaluativo (Cid, 2011). También, en el proceso de evaluación debe estar contemplado todos los ámbitos de las prácticas profesionales, tales como la práctica en sí con el maestro tutor, pero también aspectos relativos a administración, elaboración de documentos, entre otros.

Es de señalar que los procesos evaluativos pueden perder la objetividad de acuerdo a los vínculos afectivos establecidos entre maestro tutor-estudiante-coordinador de prácticas, así como las concepciones y creencias de enseñanza y aprendizaje que tiene los sujetos.

Por último, de acuerdo a Cid (2011), el proceso de evaluación puede ser dada por los siguientes puntos:

AGENTE EVALUADOR	ASPECTO EVALUADO	CRITERIO EVALUADOR
COORDINADOR DE PRÁCTICAS	Plan de prácticas elaborado	Practicidad (adecuación/inadecuación al centro educativo)
	Proceso de planificación de las prácticas por el alumno	Grado de implicación del equipo planificador Grado de satisfacción
	Proyecto de prácticas elaborado	Adecuación de requisitos en relación a lo exigido.
MAESTRO TUTOR	Interacción práctico-alumnos	-
	Adecuación metodológica a los alumnos y al currículo	-
	Implicación	-
	Puntualidad	-
FUTURO MAESTRO	Satisfacción docente	Atención e interés de los niños. Aprendizajes adquiridos por los niños.
	Satisfacción personal	Interés, disponibilidad, participación, puntualidad, orientaciones y ayudas a los niños.
	Actuación del supervisor	Su disponibilidad,
	Actuación del tutor	Su disponibilidad.

Cuadro 5.3.: Agentes, aspectos y criterios evaluadores del Practicum (fuente: adaptada de Cid, 2011)

Se puede observar, desde la propuesta de este autor, la evaluación es dada por los diferentes sujetos y los aspectos evaluados variados, desde el plan de prácticas hasta la satisfacción del docente.

5.3.3. Los sujetos de las prácticas

El Practicum es proceso dialéctico de interacciones mutuas en el que todos los implicados juegan un papel activo cuyas consecuencias no están previamente escritas (González Sanmamed, 1994). La riqueza formativa del Practicum reside, exactamente, en que este se integre en las carreras como un momento y un recurso importante en la formación universitaria, produciéndose un enriquecimiento mutuo entre todos los componentes del proceso formativo, esto es, entre las demás asignaturas y el Practicum (Latorre y Blanco, 2011), entre las esferas formantes (Universidad) y las actuacionales (Centros de Prácticas), como lo denomina Quintero (2008). Como mencionado anteriormente, el aprendizaje debería estar ocurriendo entre todos los agentes que actúan en el Practicum, dada su relación formativa. Es un ciclo de aprendizaje y no solamente debe ser entendido el Practicum en función del futuro docente. Todos pueden beneficiarse de la intervención del estudiante en el salón de clase.

En la figura abajo se establecen las relaciones entre los agentes más cercanos involucrados en el proceso de la práctica. Se nota la gran cercanía e impacto entre todos, demostrando que no solamente los estudiantes practicantes aprenden, sino todos que están involucrados, incluyendo las universidades y las instituciones educativas como un todo se benefician de los momentos de prácticas profesionales. También, es de anotar que el al ser el Practicum eje

curricular, la gran parte de las asignaturas deben estar involucradas en alguna medida a las acciones desarrolladas en él, como podemos notar:

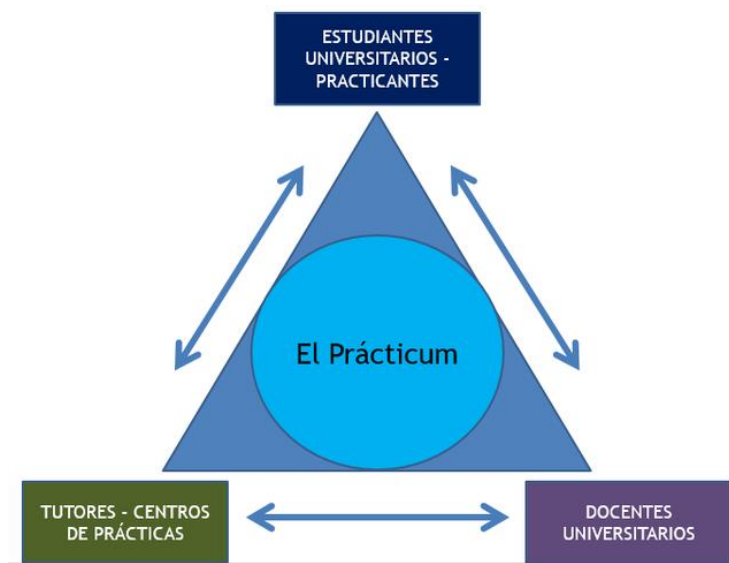


Figura 5.4.: El lugar y el impacto del Practicum en la formación inicial del profesor y los agentes educativos involucrados (fuente: elaboración propia)

González-Garzón, Laorden, (2012) afirman que el Practicum viene a suplir algunos *déficits* en la preparación formal que han recibido en los cursos de formación, dado que no encaja con las exigencias de acción que requiere el contexto en el que acontecen las Prácticas y este desajuste les lleva a despreciar la formación. La idea va en concordancia con Lattore y Blanco (2011), en donde apuntan a que el Practicum no es importante por sí mismo, sino por las relaciones planeadas existentes entre este eje curricular y los otros. Es significar el aprendizaje teórico a la práctica y de la propia práctica, experienciada por el futuro docente, resituar lo que ya saben y construir sus propias teóricas que aportan a entender, evaluar y actual críticamente en la realidad (González Sanmamed, 2005 y 2011), o como lo afirma, Àngels Domingo (2009), gestionar la complejidad y decidir con inmediatez.

Para afrontar tales dificultades, Zabalza (2003) cita algunas características básicas para el Practicum:

- a) Deben ser contextos laborales propios de la profesión;
- b) Debe ser realizado a lo largo de toda la carrera: así se puede vincular la teoría a la práctica de manera que tenga sentido y continuidad para el estudiante;
- c) Debe resultar formativo para aprender nuevos conocimientos, reforzar conocimientos que ya poseen y mejorar ellos mismos como personas y como futuros profesionales.
- d) Lo anterior parece obvio; sin embargo, el autor advierte que es necesario una planeación cuidadosa y establecimiento de dispositivos como convenios, planes de colaboración, criterios inter-institucionales, entre otros, que viabilicen la calidad de las prácticas profesionales, lo que muchos centros educativos no poseen.

Garrido y Lucerna (2012) apuntan a la formación en el Practicum como siendo un doble proceso: el de la autoformación de los docentes a partir de la reelaboración constante de los saberes que realizan en su práctica, y el de la formación en las instituciones en que actúan, este último también apuntado por Nóvoa (1999). De esta manera, es importante tener la institución educativa como un espacio de constante aprendizaje, promoviendo la gestión democrática y prácticas curriculares participativas y, claramente, promoviendo la formación continuada a través de redes. De esta manera se promueve desde el inicio de la carrera la colegialidad entre los docentes, trabajando de manera democrática y teniendo una actitud altruista - en el sentido de construcción de conocimiento - con los otros agentes escolares. Se parte del principio en la formación práctica de que el futuro docente, aunque no es profesional todavía, es un sujeto que, dada su trayectoria como estudiante, puede construir representaciones y saberes relativos al ser/estar profesor en la escuela y de esta manera construir conocimiento teórico. Esto significa que, al tiempo que todavía no es docente, ya sabe qué es ser docente (Pereira, 2014) y qué es construir conocimiento en la práctica.

Hablar del Practicum no es algo sencillo. Involucra siempre desafíos en cuanto a entender distintos lenguajes y diálogos entre los diversos actores involucrados: profesores de los Centros de Prácticas, estudiantes en formación, estudiantes de la escuela, tutores en la Universidad, coordinadores, rectores, los diversos profesores de las dos instituciones, padres de familia, planeadores de políticas, entre otros sujetos, en un escenario en donde son muchos con visiones posiblemente diferentes y diversas acerca de la educación, pero con un objetivo es común: introducir al futuro profesor en la construcción de su identidad profesional por medio de procesos reflexivos, críticos a través de diversas actividades previamente establecidas. Esto es lo que posiblemente ocurre en el Practicum. Por lo tanto, es un proceso bastante complejo para los propios estudiantes de las licenciaturas.

Aunque ya se están aplicando distintos tipos y modelos del Practicum, es importante enfatizar que no siempre se consigue el adecuado desarrollo operativo, tanto en la Universidad como en los Centros de Prácticas. Uno de los puntos fundamentales de la dificultad, el cual apunta González-Garzón y Laorden Gutiérrez (2012), es el de la reflexión. Para los autores, igualmente a Zabalza (2005, 2011), reflexionar va más allá de contar una experiencia propia. Más bien es decodificar la experiencia, referenciarla, valorarla e integrarla en nuestros esquemas cognitivos.

Por otro lado, los dispositivos que se llevan a cabo para darse la reflexión deben ser cuidadosamente seleccionados. Muchos autores han venido difundiendo las diversas experiencias exitosas, tales como el uso de los portafolios (Rodríguez Marcos, 2002), el modelo reflexivo unido al pensamiento narrativo (Gutiérrez Cuenca, et al., 2009), la guía de trabajo (González, 2005), el uso del *coaching* entre iguales (Rodríguez Marcos et al., 2011), además de grupos de discusión, tutorías, diarios de prácticas, grabaciones, informes, portafolios, entre otros elementos que, bajo la concepción de la investigación-acción, que potencian la unión entre teoría y práctica.

Con relación al tutor del CPP, distintos investigadores han demostrado la importancia de una formación previa de estos sujetos (Beauchesne, Lévesque y Aubry, 1997; Dupuy-Walker y Martin, 1997; Gervais, 1998; Lavoie, Morand y Otero, 1998; Killian y McIntyre, 1986, citado en Coiduras, Gervais y Correa, 2009) y han constatado diferencias significativas en la calidad del apoyo, el seguimiento y la supervisión de los estudiantes en prácticas.

Schön (1992) proponía una *tutoría reflexiva*, con distintas estrategias para promover el diálogo con los estudiantes (o tutores en formación continua) que este autor nombra: «Sígame», «Experimentación compartida» y «Sala de espejos».

Se considera importante también el uso de recursos metodológicos exitosos en este tipo de situación pedagógica, como lo son el estudio de casos, el aprendizaje basado en problemas, el trabajo en grupo o el aprendizaje cooperativo (González-Garzón y Laorden, 2012). Tutorías en particular, grupos de discusión en colectivo, diarios de prácticas, grabaciones, informes, portafolios, entre otros, ofreciendo posibilidad al futuro docente para que movilice sus conocimientos y representaciones frente a qué es el proceso de la enseñanza y del aprendizaje. Frente a lo anterior, también se enfatiza la necesidad de reflexionar previamente a la entrada en los centros de prácticas. Esta reflexión debe ser guiada en el sentido de que el estudiante previamente se acerca y se apropie de su proceso de aprendizaje para posteriormente poder planear el proceso de los otros.

Los grandes problemas del Practicum es el de que el estudiante esté acompañando solamente a un profesor y que no tenga la idea general de la institución educativa, existiendo una falta de preparación para la toma de decisiones a nivel de la escuela o del desarrollo curricular, lo que refuerza el rol del profesor como técnico, idea rechazada abiertamente por la mayoría de los programas de formación de docentes.

Para solucionar este problema, Zeichner (1992) relata, aunque no considera una panacea para los problemas del Practicum, la iniciativa de crear escuelas clínicas, definidas o escuelas de desarrollo profesional, en Brasil y Colombia se llamaría de “Escuelas modelo” o “Escuelas experimentales”, lo que de hecho sí las hay, en las que hay un compromiso global del cuerpo de docentes de la escuela en la formación de los futuros maestros.

Con relación a los profesores coordinadores de prácticas de la Universidad, es incuestionable e indudable la necesidad de su formación para atender a los estudiantes en formación y a las instituciones educativas (Coiduras, Gervais y Correa, 2009). De esta manera se puede dar la inclusión de buenas experiencias en las Instituciones educativas, así como buenas experiencias para que los futuros maestros se apropien.

Con relación a las distintas tutorías, existen beneficios significativos para la tutorización realizada con los futuros maestros. Estos beneficios pueden ser mostrados por la siguiente tabla:

Beneficios que aporta la tutoría	N	%
Beneficios para los tutores	184	134,3
_ Desarrollo profesional y personal	55	40,12
_ Aprendizaje sobre la propia práctica: reflexión	41	29,9
_ Conocimiento de nuevas ideas y nuevas perspectivas	32	23,4
_ Mejora capacidades de comunicación	25	18,3
_ Satisfacción con su desempeño	20	14,6
_ Otros	11	8,1
Beneficios para los tutorandos	178	129,9
_ Apoyo para el desarrollo profesional	69	50,4
Ayuda para la realización de aprendizajes: reflexión	58	42,3
Socialización	42	30,7
Otros	9	6,6

Tabla 5.3.: Beneficios que aporta la tutoría (fuente: Cid, Pérez y Sarmiento, 2011)

Por otro lado, los autores afirman existir beneficios para los tutorados, los futuros maestros: reducir sentimiento de asilamiento, incremento de la confianza y autoestima, mejora del autorreflexión, a la evaluación personal y a la capacidad de resolución de problemas. La tutorización es un apoyo emocional y psicológico que se ha mostrado útil para aumentar la confianza del futuro maestro, y posibilitar la socialización, ayudando al futuro maestro a adaptarse a las normas y expectativas relacionadas con la enseñanza en general y con centros específicos (Cid Sabucedo, Pérez Abellás y Sarmiento Campos, 2011).

Sin embargo, para que exista efectivamente la tutorización, se demuestra en varias investigaciones la necesidad de varias condiciones para su eficacia.

Condiciones para la tutoría	N	%
Funciones del tutor	16	11,7
Selección de tutores y asignación	42	30,7
_ Docentes eficaces con buenas prácticas	18	13,1
_ Dispuestos a hacer su trabajo público	15	10,9
_ Emparejamiento	9	6,6
Formación del tutor	24	17,5
_ Formación específica	14	10,2
_ Otros	10	7,3
Estrategias para la tutoría	31	22,6
_ Tener en cuenta las necesidades del tutorando	8	5,8
_ Ayudar a los tutorandos a reflexionar sobre el proceso de E-A y tutorías	17	12,4
_ Otros	6	4,4

Tabla 5.4.: Condiciones para la eficacia de la tutoría (fuente: Cid, Pérez y Sarmiento, 2011)

Los aspectos relacionales, la participación y compromiso de los sujetos que hacen parte de las prácticas.

Integración y reconocimiento de la diversidad cultural y social.

Calidad; entendida como la posibilidad de transformar los procesos educativos a partir del desarrollo de competencias pedagógico-didácticas que involucren conocimientos, modos de hacer, valores y responsabilidades por los resultados de lo hecho.

- El reconocimiento mutuo y el respeto a la diversidad cultural; entendidos como la posibilidad de escuchar y debatir libremente a partir de la pluralidad de concepciones, la integración de saberes, y la valoración de los aspectos culturales y étnicos de los actores participantes en el proceso formativo.
- Integración; entendida como la articulación del discurso y la epistemología de la pedagogía con las corrientes de pensamiento pedagógico, los paradigmas de la enseñanza y con los aportes de la Psicología, la Sociología y demás ciencias de la cognición y de la educación
- Participación y compromiso; entendidos como un proceso continuo de actualización y la disposición permanente a aprender y a construir conocimiento sobre su propia práctica. Los maestros se enfrentan a un contexto en donde no solo deben conocer las competencias de sus alumnos y los contenidos que serán objeto de enseñanza, sino que deben asumir las transformaciones culturales contemporáneas y el carácter de la escuela como un lugar de encuentro cultural

De acuerdo a Cid (2011), refiriéndose a una investigación realizada en la universidad de Lleida (Jove, 2007, citado en Cid 2007), existe la necesidad de profundizar en aspectos relacionados con el compromiso e implicación personales del alumno en el proceso.

También es importante señalar que la planificación de intervenciones debe ser negociada, abriendo y consolidando un proceso de intercambio de ideas con los encargados de llevar las planeaciones a efecto. La planificación conjunta lleva a una evaluación conjunta (Cid, 2011), rompiendo con la estructura unidireccional de evaluación.

C2. Clima institucional y aspectos emocionales

Además de las actitudes personales, en los CPP continuamente se va generando un ambiente propio y determinando un clima institucional que intervienen varias personas (los padres, profesores, alumnos, personal administrativo, asociaciones, etc.). El clima institucional es difícil de planear y de controlar porque interactúan una compleja red de relaciones, circunstancias y actitudes personales que, coinciden y provocan determinados y duraderos efectos en la institución (Basset, Huguet y Solé, 1999).

Algunas características pueden ser citadas que influyen en el clima de los centros (OCDE, 1991; citado en Basset, Huguet y Solé, 1999):

- Ter un compromiso colectivo con algunas normas y finalidades claras y definidas para todos
- Planear en colaboración. Co-participación en la toma de decisiones y en los trabajos colegiados en una señal de experimentación y evaluación
- Dirección positiva en la iniciativa y en el mantenimiento de la mejoría
- Disponer de una estabilidad de personal
- Disponer de estrategias de continuidad de desarrollo personal
- Investigación y reconocimiento de los valores propios del centro, además de los individuales
- Disfrutar de un elevado nivel de involucrar de los padres y madres

5.4. Prácticas profesionales: problemas y urgencias

Aunque estamos convencidos de los beneficios y avances significativos en los últimos años con relación al Practicum en la formación docente, han sido realizadas investigaciones que denotan efectos negativos del Practicum en la formación del maestro (Barquín Ruiz, 2001; [Cannon, 2002; Ryan, Toohey y Hughes, 1996; Vaillant y Marcelo, 2001; citados en Latorre y Blanco, 2011], Àngels Domingo, 2009; Sarmiento y Cid, 2011; Cámara, et al., 2011); Garrido, 2012; Garrido y Lucerna, 2012; Uribe, 2012). De estos efectos, podemos citar algunos considerados bastante relevantes expuestos por Latorre y Blanco (2011), Zabalza (2011) y González Sanmamed y Fuentes (2011): la escasa atención prestada a los contenidos de aprendizaje; la falta de éxito entre la integración teoría-práctica; las dificultades en organizar buenas experiencias formativas; la falta de preparación de los maestros y apoyo de los tutores de los colegios; la perpetuación de modelos tradicionales de aprendizaje; la poca reflexión crítica en los productos elaborados por los estudiantes - más relatos, narrativas, que reflexión-; sistemas de evaluación superficiales; sistemas de tutoría y supervisión aún marginales y heterogéneos en la práctica; conflictos, enfrentamientos y dificultades; entre otros.

Garrido y Lucerna (2004) y Garrido (2012) también relatan la postura del estudiante y del centro de prácticas en los espacios de las prácticas:

observación y posterior imitación, sin juicios para decidir si son buenas o malas prácticas, además del número insuficiente de escuelas de enseñanza fundamental interesadas en recibir los estudiantes practicantes; dificultad del acompañamiento de los estudiantes debido a su gran número; los practicantes no son recibidos por los docentes, entre otros.

Zabalza (2010) señala algunos problemas que pueden ocurrir en el Practicum cuando se priorizan aspectos organizativos, frente a los aspectos de aprendizaje de los estudiantes. Entre ellos está:

- La escasa atención prestada a los contenidos de aprendizaje - resulta difícil definir los contenidos que los estudiantes van a aprender en las experiencias vividas.
- Sistema de evaluación superficiales - existe una falta de alineación entre los centros de prácticas y las universidades, más bien, una falta de alineación entre ellos que resulta no ser eficiente en el sistema evaluativo del estudiante y, más puntualmente, en los dispositivos evaluativos de las experiencias vividas.
- Sistemas de tutoría y supervisión aún marginales y heterogéneos en la práctica - por más rica que sea la experiencia vivida por el estudiante, si no hay un sistema de supervisión eficiente y concreta, los estudiantes pueden no ver sentido en lo del aprendizaje.
- Integración curricular - integrar es más que establecer vínculos entre las materias.
- Muchas de las dificultades anteriores también fueron citadas en trabajos realizados en Colombia (Ramírez, 2010; Fandiño, 2012), lo que denota la gran dificultad en consolidar este momento de formación.

De acuerdo a Zabalza (2010), si se pregunta cuál es el modelo del Practicum que basan sus carreras, muy pocos cursos tendrían una respuesta contundente, incluyendo las facultades de educación. Eso promueve de cierta manera la falta de coherencia, alineación, heterogeneidad e consecuentemente la falta de eficacia en el aprendizaje de los estudiantes en los modelos actualmente vigentes.

Los datos también nos indican una cierta urgencia para tratar con más profundidad tres temas importantes (González-Garzón y Laorden, 2012):

- La autoevaluación de los alumnos.
- El perfil y la formación de los tutores.
- La relación entre tutores universitarios y tutores de los centros de prácticas profesionales

Uno de otros posibles problemas es la dificultad de observar el Practicum como un componente que no pertenece solamente a las didácticas, sino a otras instancias de la educación, haciendo parte de un proyecto pedagógico más amplio y que involucra a toda la institución educativa, aunque Almeida y Garrido (2014) enfatizan la necesidad del Practicum estar al servicio de las Didácticas.

Las investigaciones y artículos leídos apuntan a la necesidad de resituar esta fase formativa en el currículo, dando mayor atención e importancia en las

universidades y en los centros de prácticas, como co-responsables por la formación del futuro maestro.

Aunque resaltamos las diferencias históricas, sociales, económicas y culturales en cada región analizada en este apartado, se nota que los problemas pueden ser semejantes en los distintos países. Dada la singularidad de cada región y los avances en términos investigativos y organizativos, se observa que los problemas no son de la misma índole. En España, las barreras en el ámbito organizativo, algo bastante importante y fundamental, ya se ha, de cierta manera, avanzado frente a los dos otros países. La literatura en España apunta a los desafíos de la puesta en práctica del Practicum; mientras en Brasil y Colombia la dificultad está en la propia organización de las prácticas en el ámbito curricular, para posteriormente mejorar la calidad de las actividades desarrolladas en las asignaturas prácticas y en las teóricas, teniendo en cuenta la relevancia de la práctica.

5.5. Recientes investigaciones sobre las prácticas profesionales

Vale la pena resaltar algunas investigaciones que están siendo realizadas en Brasil con relación a los “estágios” y formación de profesores. Algunas fueron presentadas en el ENDIPE - “Encontro Nacional de Prática de Ensino” - realizado en noviembre del 2014 en Fortaleza, Ceará, Brasil. Este encuentro, importante por los investigadores en el área de formación de profesores, llama la atención para la gran variedad de trabajos presentados sobre la formación práctica del profesorado. Uno de los grandes ejes de la formación práctica del profesorado en las investigaciones es los impactos del PIBID, como mencionado anteriormente, y de la “Bolsa Alfabetização”, y la formación continuada de los docentes, además de investigaciones involucradas en la emancipación del profesorado y la creación de visión crítica frente a su quehacer pedagógico. Otros ejes temáticos con relación a la formación práctica del profesorado son:

“A experiência do programa de alfabetização do governo do estado de São Paulo e o estágio no curso de pedagogia”, presentado por Maria de Fátima Ramos de Andrade e Ana Silva Moço Aparício. En su presentación, las autoras discuten la relación entre el “estágio” propuesto por la Beca destinada a la Alfabetización e los “estágios” del curso de la licenciatura en pedagogía, aspectos que favorezcan la construcción de una relación adecuada entre la universidad y la escuela pública. En la misma línea, otro trabajo interesante en esta línea es el de Marisa Garcia, cuyo título es “A parceria entre a rede pública e as instituições de ensino superior na formação do aluno do curso de pedagogia”. En este trabajo investigativo se pretende entender la relación entre los estudiantes del curso de Pedagogía en el salón de clase, con una investigación de naturaleza didáctica de formación que permite a los estudiantes investigadores conocer las prácticas pedagógicas mediadas por el conocimiento sobre la didáctica de la lengua, en contextos reales.

La Fundación Carlos Chagas, fundación referencia en investigación en Brasil, destinó toda una edición en el primer trimestre del 2015 a la formación práctica del profesorado, dada la relevancia en este momento en América Latina. No solamente es importante en esta región, sino también en Francia. En recién publicado artículo, Richard Wittorski (2015) retoma la formación práctica inicial

de los docentes en el *Institut Universitaire de Formation des Maîtres - IUFM*. El artículo propone una rica reflexión, en detalles frente a las peculiaridades y aportes de las asignaturas destinadas a la formación práctica en cuanto a la formación de la identidad docente, construcción de los saberes profesionales y de los conocimientos teóricos a través de las experiencias y experiencias realizadas por los practicantes.

En Colombia, se nota la importancia del tema y la necesidad de investigación acerca de la formación inicial práctica del profesorado. Innúmeros cuestionamientos siguen siendo hechos y pocas respuestas contundentes son ofrecidas. Siguen los retos y los desafíos.

Uno de los artículos encontrados con relación a la práctica profesional en Colombia, fue el artículo de la Profa. Dra. María Lucía Quintero (Quintero, 2008), profesora asociada de la Universidad de Antioquia. En este artículo, la autora promueve un debate alternativo acerca de las metodologías para guiar las prácticas pedagógicas, así llamada por la autora, en torno a la formación de docentes. Desde su punto de vista, hay que direccionar las prácticas en la articulación entre los espacios de conceptualización o las asignaturas del Plan de Estudio, donde los contenidos académicos, investigativos y laborales en su aplicabilidad y proyección, tengan como propósito la práctica docente en los modos de actuación pedagógica” (Quintero, 2008, p. 5). En este sentido, la investigadora diseña un nuevo marco metodológico de articulación entre las prácticas docentes y las experiencias innovadoras (creatividad) para el desarrollo de competencias profesionales. Es a partir de la intencionalidad de la práctica docente que el futuro licenciado se torna investigador de su propia práctica, favoreciendo un modo de actuación profesional pertinente en el ámbito conceptual, aplicativo, productivo y creativo. Para tal, se deben realizar las siguientes etapas: búsqueda (observación científica), etapa nominal de la experiencia innovadora (indagación sobre el significado y el alcance de la experiencia); la etapa preconceptual (escritura de ensayo, plasmando lo que el investigador ve y entiende de lo que va a realizar); a etapa interpretativa, en donde se explica el sentido de la experiencia innovadora desde la práctica docente (reflexión teórica y práctica); etapa argumentativa, diseñando el modelo de experiencia innovadora en el contexto educativo; etapa analítica; y etapa propositiva: proponen alternativas de práctica docente a partir de la experiencia innovadora. Como se puede notar, de cierta forma es una manera de poner en marcha la investigación-acción como modo de autodesarrollo profesional y formación de la tradición pedagógica.

Ostetto (2011), en su artículo intitulado “Deslocamentos, aproximações, encontros: estágio docente na educação infantil”, aborda el tema de la construcción de la identidad profesional y de los sentimientos involucrados en este proceso. De acuerdo a la autora el desarrollo de los “estágios” son momentos en donde hay encuentros - entre profesora-supervisora; practicantes con la institución; practicantes con los niños universidad con la institución - bastante tensos y llenos de expectativas, muchas veces suplidas y otras frustradas. Estos encuentros, cuyo objetivo principal es unir teoría-práctica, pensar-hacer, promueven el superar el miedo de relacionarse, si se promueve encuentros fecundos cuanto a permitir el ahondar en la conexperiencia y en la

generación de vínculos. Esto requiere el desarrollo de una mirada sensible, que promueve la humanización, comprensible, contextualizada, capaz de romper prejuicios, a partir del compromiso en el ejercicio de la humanidad.

En cuanto al contacto con los niños, generalmente percibido como un ser biológico, el estudiante de las prácticas se encuentra con un niño en donde hay determinaciones socio-históricas. Por lo tanto, es un momento de aprendizaje anunciado en donde las prácticas profesionales tiene mucho a aportar, “na medida em que se afirma como espaço e tempo privilegiados para o exercício do olhar, para ensaios de ver além do aparente, mirando a complexa configuração do cotidiano infantil. Para conhecer as crianças e seus modos de ser, de se apropriar e expressar o mundo, é imprescindível aprender a estar junto delas, a observá-las³⁶” (Ostetto, 2011, p. 86). Por lo tanto, las prácticas profesionales son una jornada única para la construcción del individuo profesional. Las emociones y sentimientos hacen parte constante de todo este proceso, pues involucra el “saber sobre si”, en la construcción de la identidad profesional del futuro docente.

Se presenta la siguiente figura, a modo de síntesis, las principales herramientas que se pueden ofrecer al futuro maestro en su formación inicial práctica:



Figura 5.5.: Síntesis de los principales conceptos presentados en el marco teórico - herramientas para la labor del futuro maestro (fuente: elaboración propia)

De igual manera, es importante anotar como síntesis del marco teórico, la siguiente imagen:

³⁶ “en la medida en que se afirma como espacio y tiempo privilegiados para el ejercicio de la mirada, para ensayos de ver más allá de lo aparente, mirando la compleja configuración del cotidiano infantil. Para conocer los niños y sus modos de ser, de apropiarse y expresar el mundo, es imprescindible aprender y estar junto de ellas, observándolas” (Ostetto, 2011, p. 86, traducción de la investigadora).



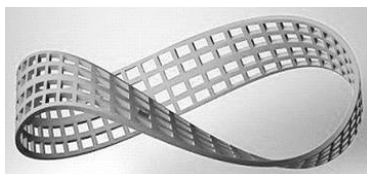
Imagen 5.1.: Resumen del Marco Teórico (fuente: elaboración propia)³⁷

Como se observa, la temática que está siendo tratada en esta investigación es de gran complejidad y subjetividad, lo que se intentó tratar en este marco teórico.

³⁷ Retirado el día 19/5/2016 del sitio:

https://www.google.com.co/search?q=espial+imagenes&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ved=0ahUKEwjlnr3wpLTNAhUHmx4KHdkVBcsQsAQIHg&biw=1366&bih=623#imgrc=5XS0LGd_4JzXuM%3A

PARTE B
MARCO APLICADO
MARCO APLICADO



A Parte B deste relatório de pesquisa, chamada de Marco Aplicado, tem por objetivo recorrer ao caminho metodológico, assim como apresentar as análises quantitativas, qualitativas e a triangulação dos dados. No Capítulo 6, o propósito que se busca é expor o desenho da pesquisa e o tipo de metodologia que guiou o estudo de campo. Esta parte também se propõe a realizar a discussão metodológica e o desenho de coleta de dados, assim como os instrumentos que foram elaborados e aplicados e a amostra de sujeitos. Posteriormente, propõe-se a discussão sobre os aspectos éticos, de análise de dados e a tecnologia que será usada para tal. Nos Capítulos 7 e 8 pretende-se discutir os resultados da análise dos dados qualitativos e quantitativos e as descobertas da pesquisa com base nas famílias de códigos que foram identificados na análise dos dados. O Capítulo 9 está dedicado à triangulação dos dados, assim como à discussão dos mesmos.

CAPÍTULO 6
Diseño y desarrollo del estudio de campo
Desenho e desenvolvimento do estudo de campo

*De un estudio de casos se espera que abarque
la complejidad de un caso particular.*

(Stake, 2010)

Este capítulo se propõe a relatar o desenho e a aplicação da metodologia da pesquisa. O capítulo está dividido na definição dos paradigmas da pesquisa para, a seguir, aprofundamento na amostra, caracterização dos sujeitos participantes, os instrumentos de coleta de dados e os respectivos aspectos mais específicos da pesquisa, como a análise, a codificação, a amostra, a pilotagem, a validação dos instrumentos, a triangulação, entre outros.

É relevante ressaltar desde o princípio que este estudo tem como base o paradigma metodológico misto - com instrumentos de coleta de dados qualitativo e quantitativo. O enfoque da pesquisa é descritivo analítico (Colás e Buendía, 1998; Flick, 2004) porque pretende-se desenvolver o estudo a partir da indagação teórica, através de variadas fontes de consulta e da pesquisa de campo para oferecer explicações à realidade e em específico à pergunta central da pesquisa (Sabariego y Bisquerra, 2012b).

Optou-se pela pesquisa denominada transversal ou seccional, onde realiza-se a coleta dos dados em um momento pontual de tempo (Latorre, Del Rincón y Arnal, 2005), do tipo fenomenológico e ideográfico, pois enfatiza o particular e o individual do estudo do contexto (Cohen y Manion, 1990; Latorre, Del Rincón y Arnal, 2005).

Este é um estudo de caso não participativo (Stake, 1994 y 2010), onde tentou-se procurar analisar em profundidade os elementos da pesquisa (Erikson, 1986; Colás e Buendía, 1998; Stake, 1994; Lichman, 2006), incluindo o perfil de formação docente (Fernández, 2010) na LEI da UPN e a eficácia dos programas dos estágios curriculares. Tem-se como base o paradigma interpretativo (Flick, 2004), obtendo-se um panorama detalhado do que vem passando no contexto estudado.

Pretendeu-se desenvolver um enfoque metodológico integrado e trans-teórico (Trahar, 2010), onde se possa aprofundar na história de vida dos participantes de acordo com o instrumento narrativo autobiográfico aplicado, assim como percepções sobre as políticas institucionais e a realidade percebida dos sujeitos que experienciam o estágio.

No desenho da metodologia da pesquisa e da coleta de dados tem-se em consideração a análise dos dados por meio da triangulação da informação e da teoria porque tenta-se explicar de maneira complexa o comportamento humano estudando-o desde mais de um ponto de vista e, claramente, oferecendo maior confiabilidade para entender o caso (Flick, 2004; Cohen, Manion e Morrison, 2007).

Do ponto de vista de Maxwell (1996), considera-se este um modelo de trabalho interativo e flexível porque está em constante diálogo com os propósitos, métodos, critérios de qualidade, entre outros.



Figura 6.1.: Modelo interativo de desenho da proposta de uma metodologia qualitativa
(fonte: Maxwell, 1996)

Como pode-se observar, o caráter do trabalho é subjetivo e flexível e, portanto, não existe uma maneira única de realizar este tipo de pesquisa qualitativa, nem uma receita que garanta seu sucesso, o que implica em um grande desafio para o pesquisador (Marshall e Rossman, 1989). A subjetividade é contemplada neste trabalho e tenta-se diminuir os riscos coletando informação de distintas vozes, o que se considera também uma grande riqueza para a pesquisa. Desta maneira, é possível contrastar pontos de vista e identificar convergências e divergências entre os sujeitos.

O próximo capítulo aprofunda-se nos princípios básicos da pesquisa.

6.1. El estudio de caso: La Licenciatura en Educación Infantil del Departamento de Psicopedagogía de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

En la historia de la formación de profesores en Colombia se evidencia en la “República Liberal”, la primera puesta en marcha de una institución que abarcaría la formación de los educadores, con la creación de las Facultades de Educación en las ciudades de Tunja y Bogotá, la primera siendo un embrión de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja y la segunda última futuramente siendo la Universidad Pedagógica de Colombia.

La Pedagógica fue fundada en el año de 1953, como resultado de la fusión del Instituto Pedagógico Nacional (IPN) y las Facultades de Educación. En este momento tiene cuatro sedes principales (Valle de Tenza, Guapi, Chorrera y Puerto Asís) y una sede virtual. La Universidad cuenta con cuatro Facultades: Bellas Artes (Departamento de educación musical), Ciencia y Tecnología (Departamentos de física, química, biología, matemáticas y tecnologías),

Educación (Departamentos de psicopedagogía y postgrados) y Educación Física. Además, ofrece cursos de extensión universitaria, diplomados, especializaciones, maestría en educación y un doctorado interinstitucional. La Universidad tiene alrededor de 6550 estudiantes, distribuidos en pregrado y postgrado.

La Universidad Pedagógica Nacional de Colombia (UPN o U.P.N.) está ubicada en Bogotá, Distrito Capital. La UPN es la única universidad³⁸ de carácter oficial del gobierno colombiano que responde a la demanda de la formación inicial de los docentes a nivel universitario (Calvo, Rendón y Rojas, 2004). Ofrece distintos y diversos programas de licenciatura, entre ellos la Licenciatura en Educación Infantil.

Su visión en este momento es:

Lograr una educación de calidad, que forme mejores seres humanos, ciudadanos con valores éticos, competentes, respetuosos de lo público, que ejercen los derechos humanos, cumplen con sus deberes y conviven en paz. Una educación que genere oportunidades legítimas de progreso y prosperidad para ellos y para el país. Lograr una educación competitiva, pertinente, que contribuya a cerrar brechas de inequidad y en la que participa toda la sociedad (MEN, 2014³⁹).

La universidad asume un proyecto institucional que, desde sus palabras:

[...] impere una visión universalista, integradora e interdisciplinaria del trabajo en equipo; que supere el estado de fragmentación, aislamiento, insularidad, individualismo y ausencia de identidad y compromisos colectivos que nos acompañan por momentos; que permita el uso responsable de las libertades de cátedra, aprendizaje e investigación; que introduzca criterios de previsión, planeación y evaluación en el quehacer universitario (UPN, 2014⁴⁰).

Entre las Licenciaturas de la Facultad de Educación, se encuentra las Licenciaturas de Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos; Educación con énfasis en Educación Especial; Licenciatura en Psicopedagogía y Pedagogía; y la Licenciatura en Educación Infantil, esta última, objeto de estudio de esta tesis.

6.1.1. La Facultad de Educación y el Departamento de Psicopedagogía

El Departamento de Psicopedagogía como unidad de gestión académico-administrativa se encuentra adscrito a la Facultad de Educación. El Departamento de Psicopedagogía ofrece licenciaturas diversas. Entre ellas la Licenciatura en Educación Comunitaria con Énfasis en Derechos Humanos, la Licenciatura en Educación con Énfasis en Educación Especial; la Licenciatura en Psicopedagogía y Pedagogía y la Licenciatura en Educación Infantil⁴¹.

En el área de los profesores que trabajan con Educación Infantil, los grupos de investigación que están conformados por profesores de la LEI son:

³⁸ El concepto de “universidad” en esta investigación es la de un conjunto de facultades de distintas ciencias. Entretanto, por cuestiones históricas, la UPN es considerada una universidad conformada por facultad de distintas ciencias de la educación lo que puede ser un concepto distinto desde el punto de vista de otras universidades, como lo afirmó el Experto 1 en entrevista realizada.

³⁹ Recuperado del sitio: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-93261.html>, el día 01/04/2014.

⁴⁰ Recuperado del sitio: <http://www.pedagogica.edu.co/vercontenido.php?id=51&idp=50>, el día 01/04/2014.

⁴¹ Recuperado del sitio: <http://educacion.pedagogica.edu.co/vercontenido.php?idp=392&idh=393m>, el día 21/01/2016.

- a. **“Comunicación, Lenguaje e Infancia”**: “se plantea como horizonte, la articulación entre docencia, investigación y proyección social, en torno al componente disciplinar, que en este caso gira alrededor del campo del lenguaje, del componente pedagógico y didáctico y del componente investigativo” (Rincón y Sierra, 2013).
- b. **“Educación Infantil, pedagogía y contextos”** con las siguientes líneas de investigación: Creencias y pensamiento del profesor; Formación, pedagogía y didáctica; Infancia, educación y sociedad; e Interculturalidad y diversidad.

Existen otros grupos, pero que no se encontró información al respecto.

6.1.2. El programa de la Licenciatura en Educación Infantil

La historia del programa de educación preescolar de la UPN remontase al año de 1917. Fue en este año la inauguración del Instituto Pedagógico Nacional, creado con el intuito de formar profesoras para el nivel inferior, superior y normal (formación de profesores) (Fandiño, 1996). Después de varios cambios en los planes de estudio, en el año de 1952, se propone un modelo de formación práctico-intelectual en donde las clases modelo y las prácticas docentes son los ejes fundamentales de la formación docente.

En el año de 1969, el programa de formación de maestras para jardines infantiles de la Facultad de Psicología y Pedagogía contaba con una duración de dos años. Era una carrera a nivel intermedio y se expedía el título de expertos (Fandiño, 1996).

Fue en el año de 1978 que el programa de la licenciatura en educación preescolar reemplazó el nivel de experto, incorporando asignaturas de psicología del desarrollo, psicología social, antropología, y sociología, además de los seminarios de investigación, estimulación temprana, literatura infantil y educación artística (Fandiño, 1996).

La reforma al programa anterior fue realizada en el año de 1984. Se pensó en un licenciado que conociera la realidad de las infancias en Colombia, cambiando la racionalidad tecnológica que estaba arraigada al plan de estudios. En este nuevo programa se pensaba en un licenciado capaz de ser minucioso en su planeación, abordando desde una racionalidad filosófica del pragmatismo. Este currículo presentó cambios en el año de 1987, con el propósito de formar maestros críticos, constructor de conocimiento, autónomo, creativo y sensible. El plan de estudios se configuraba por un currículo abierto y dinámico con énfasis en una formación investigativa, búsqueda de sentido de la educación en general y en particular de la educación para la infancia, contextualizando el niño colombiano dentro de su cultura e historia propias (Fandiño, 1996).

Sin embargo, con cambios legislativos a nivel educativo, así como cambios en el campo de la pedagogía y la didáctica, y en la infancia y la educación para las infancias, se ha venido produciendo mudanzas significativas en el programa de la LEI, culminando en el último cambio realizado en el año de 2002. El programa en este momento, aunque se está repensando nuevamente, tiene como filosofía principal la formación de un profesional integral. Esto implica en pedagogía, “un maestro que construya unas claridades sobre los para qué se educa, sobre las finalidades de la educación en general y la infantil en

particular” (Fandiño, 1996, p. 6). Por otro lado, las didácticas específicas, como campo científico específico, teórico-práctico, que se refiere a la construcción y al manejo de los aprendizajes en el aula. Se concibe con iguales propósitos los “ambientes enriquecidos”, en donde se articulan las didácticas y la práctica de un modo integral.

La investigación-acción del profesorado, retomando a Stenhouse (Fandiño, 1996), también es concebida en este nuevo programa. Este concepto no invalida otros tipos de investigación, por el contrario, la investigación-acción se ve enriquecida con otras modalidades de investigación en la producción del conocimiento por parte del profesorado. Lo anterior hace hincapié con la práctica reflexiva y la educación permanente con orientación de otras personas como los supervisores, colegas y observadores, en una constante crítica constructiva (Fandiño, 1996).

Licenciatura en Educación Infantil de la UPN tiene como objetivo de estudio:

[...] formar educadores comprometidos con el desarrollo integral de la niñez, maestros con sentido reflexivo y crítico sobre su quehacer docente en general y los procesos pedagógicos en particular, constructores permanentes de propuestas pedagógicas, políticas, sociales y culturales a favor de la infancia y con un compromiso social que los identifica como agentes transformadores de la realidad educativa del país.⁴² (UPN, 2014)

Para ser admitido al curso de Licenciatura en Educación Infantil, es necesario realizar una Prueba de Potencialidad Pedagógica 30% (primer momento); Prueba específica 40% (segundo momento) y Entrevista Personal 30% (tercer momento). En este momento la selección de los estudiantes de la licenciatura es bastante “rígida”, de acuerdo a los estudiantes entrevistados, y los estudiantes consideran que solamente pocos entran a la UPN, lo que les da gran orgullo de su universidad.

El programa está dividido en dos ciclos:

- **El ciclo de Fundamentación (6 semestres o 3 años académicos):** los estudiantes trabajan en ambientes de formación pedagógica y didáctica, formación lingüística y formación disciplinar e investigativa (Total de 101 créditos).
- **El ciclo de Profundización (4 semestres o 2 años académicos):** los estudiantes optan por uno de los ejes de profundización: Educación Inicial o Primeros grados de la educación básica (hasta los 8 años)⁴³. Así mismo, optan por un eje complementario: inglés, escenarios educativos alternativos, nuevas tecnologías o arte (UPN, 2014) (Total de 59 créditos).

El plan de estudios está dividido en *ejes curriculares*, entendidos por temas-problemas que se desprenden de los desarrollos científicos, culturales, tecnológicos y que condensan lo axiológico en la formación del educador (Calvo, Rendón y Rojas, 2004).

⁴² Recuperado del sitio: <http://educacion.pedagogica.edu.co/vercontenido.php?idp=395&idh=398>, el día 10/12/2014 a las 9h31.

⁴³Aunque se opte por una de las especializaciones, los estudiantes, en su gran mayoría mujeres, salen con el título de Licenciada en Educación Infantil. Por educación infantil se considera el trabajo educativo con niños de cero a seis años. Sin embargo, las estudiantes de la UPN, de acuerdo a su currículo y diploma, pueden trabajar con niño de hasta 8 años de edad, es decir, primeros años de la primaria.

Aunque el programa de la LEI de la UPN no hace referencia a un currículo basado en competencias, está subentendido que el objetivo del pregrado en licenciatura E.I. es el de formar profesionales que estén en capacidad de (para mencionar apenas algunas):

1. Abordar analíticamente la relación educación, sociedad y cultura, enfatizando así la formación socio-humanística, que permita el reconocimiento de la dimensión ética, social y política del quehacer pedagógico. 2. Fomentar una aproximación crítica a las políticas que enmarcan el quehacer educativo a nivel nacional, regional, local e institucional y a los procesos educativos en marcha, así como el impacto de sus propias intervenciones como maestro. 3. Fundamentar el trabajo como maestros desde una perspectiva histórica que posibilite a la vez reconocer y asumir la pedagogía como una unidad que integra los aspectos teóricos, prácticos e instrumentales. (UPN, 2014)

La Licenciatura contempla explícitamente los siguientes ambientes de formación:

Formación pedagógica y didáctica, con sus tres procesos: pedagógico, en el que se contempla el desarrollo histórico epistemológico y las corrientes de pensamiento; desarrollo humano que contempla el desarrollo en sus diferentes dimensiones socioafectiva, cognitiva, sociobiológica, moral y del lenguaje; educación y sociedad en el cual se encuentran las relaciones de la escuela con la familia, la cultura, la política, la economía y la sociedad en general.

Formación lingüística: comprensión y producción de textos, idioma extranjero y mediaciones comunicativas.

Formación disciplinar. Formación científica e investigativa. Estos dos últimos ambientes se desarrollan a través de los espacios enriquecidos, la práctica pedagógica y seminarios de investigación. (UPN, 2014)⁴⁴

Con el objetivo de relacionar la teoría a la práctica, el programa establece los “espacios enriquecidos” a lo largo de todo su plan de estudios. Estas asignaturas son contempladas en las siguientes áreas del conocimiento: comunicación y lenguaje; lúdica y psicomotricidad, socialización; pensamiento lógico matemático, ciencia y tecnología y, arte.

A continuación, se presenta la estructura curricular de la Licenciatura en Educación Infantil de la UPN:

⁴⁴ Recuperado del sitio: <http://educacion.pedagogica.edu.co/vercontenido.php?idp=395&idh=398&idn=8184>, el día 10/12/2014 a las 9h48.

CICLOS	Semestre	FORMACIÓN PEDAGÓGICA Y DIDÁCTICA		FORMACIÓN LINGÜÍSTICA		FORMACIÓN DISCIPLINAS E INVESTIGATIVA			Electivas	Horas	Créditos			
		PROCESO PEDAGÓGICO	DESARROLLO HUMANO			ESPACIOS ENRIQUECIDOS		INVESTIGACIÓN				PRÁCTICAS		
Ciclo de fundamentación Total créditos 101	I	Cultura, Educación y Sociedad 3h 3c	Infancia, nociones y perspectivas 3h 3c	Mediaciones comunicativas I 3h 2c	Comprensión y producción de textos I 3h 2c	Comunicación y lenguaje I 3h 2c	Socialización I 3h 2c		Práctica I Infancia y contexto I 4h 3c		22	16		
	II	Historia de la Educación 4h 3c	Introducción al desarrollo infantil 2h 2c	Mediaciones comunicativas II 3h 2c	Comprensión y producción de textos II 3h 2c	Arte I 3h 2c	Lúdica y psicomotricidad I 3h 2c		Práctica II Infancia y Contexto II 4h 3c		22	16		
	III	Corrientes Pedagógicas 4h 3c	Desarrollo neurobiológico 3h 3c	Idioma Extranjero I 3h 2c		Educación matemática I 3h 2c	Ciencia y tecnología I 3h 2c	Seminario de Investigación I 2h 2c	Práctica III 4h 4c		22	18		
	IV	Debates pedagógicos actuales 4h 3c	Desarrollo socioconitivo 3h 3c	Idioma Extranjero II 3h 2c		Comunicación y lenguaje II 3h 2c	Socialización II 3h 2c	Seminario de investigación II 2h 2c	Práctica IV 4h 4c		22	18		
	V	Currículo I 3h 3c	Desarrollo socio afectivo y moral 3h 3c	Idioma Extranjero III 3h 2c		Educación matemática II 3h 2c	Ciencia y tecnología II 3h 2c	Seminario de Investigación III 3h 2c	Práctica V 4h 4c		22	18		
	VI	Currículo II 3h 3c				Arte II 3h 2c	Lúdica y psicomotricidad II 3h 2c	Seminario de investigación IV 3h 2c	Práctica VI 4h 4c		18	15		
		EJE COMPLEMENTARIO (OPTATIVO)				EDUCACIÓN INICIAL	PRIMEROS GRADOS DE BÁSICA	EJE INVESTIGACIÓN PRÁCTICA Y TRABAJO DE GRADO						
		INGLÉS	ESCENARIOS EDUCATIVOS ALTERNATIVOS	ARTE	NUEVAS TECNOLOGÍAS	EJE DISCIPLINAR Y ESPECÍFICO (optativo)	EJE CURRÍCULO Y PEDAGÓGICO	EJE DISCIPLINAS Y ESPECÍFICO (optativo)	INVESTIGACIÓN	TUTORIA	PRÁCTICA			
Ciclo de Profundización Total de créditos 59	VII	Seminario inicial 2h 2c							Seminario de investigación V 3h 2c		Práctica VII 8h 6c		18	14
	VIII	Seminario complementario I 2h 2c								Tutoría de trabajo de grado I 2h 2c	Práctica VIII 8h 6c		18	15
	IX	Seminario complementario II 2h 2c	Seminario complementario II 2h 2c	Seminario complementario II 2h 2c	Seminario complementario II 2h 2c	Ate 3h 2c	Evaluación 3h 3c	Ciencias Naturales 3h 2c		Tutoría de trabajo de grado II 2h 3c	Práctica IX 8h 6c		18	15
	X					Socialización 3h 2c		Ciencias Sociales 3h 2c		Tutoría de trabajo de grado III 3h 3c	Práctica X 8h 6c		18	15

Cuadro 6.1.: Programa de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia (fuente: adaptado del sitio electrónico)⁴⁵⁴⁵ Retirado de la página web <http://www.pedagogica.edu.co/admin/docs/1361801009estructuracurriculareducacioninfantil.pdf> el día 21/01/2015

6.2.3. Las prácticas en las LEI de la UPN

De acuerdo al documento marco de las prácticas de la UPN (2001):

La Universidad Pedagógica Nacional reconoce la práctica educativa como uno de los elementos constitutivos y esenciales de la estrategia pedagógica que permite el desarrollo del Proyecto Político Pedagógico de la UPN. Por lo tanto, concibe la práctica educativa como los momentos de formación que procuran la experiencia constructiva y reconstructiva en o hacia la vida profesional del educador. Así, con su carácter investigativo, busca intervenir y transformar concepciones que confluyen, con la práctica educativa continua, en la elaboración participativa del tejido social. (p. 31)

Desde lo anterior, los conceptos de construcción de saber pedagógico, saber colectivo, alternativas pedagógicas, investigación (entendida por los proyectos pedagógicos investigativos e innovadores), articulación entre programas e instituciones, y evaluación, deben estar articulados al plan de estudios de las prácticas (UPN, 2001). Por lo tanto, se nota en términos normativos la connotación investigativa en la formación práctica de los docentes.

Sin embargo, aunque los lineamientos para las prácticas docentes en la universidad existen (UPN, 2001), estos son desarrollados bajo distintos contextos (prácticas de aula en instituciones educativas, contextos comunitarios, entre otros), modelos (prácticas de investigación, prácticas por proyectos, prácticas centradas en el aula, entre otros), duración (de uno a cuatro semestres, por ejemplo) y tiempo de dedicación semanal (exigida en la Universidad y en el centro de prácticas). El aspecto común entre todas las prácticas en las distintas licenciaturas es la designación de un profesor en la UPN y un tutor o coordinador en el centro de prácticas para acompañar, orientar y “enseñar” desde su propia práctica (Moreno, et al., 2006).

El modelo de práctica formativa de la LEI está directamente relacionado con los proyectos pedagógicos investigativos, entendidos como “la construcción y puesta en marcha de propuestas planificadas en torno a un problema de conocimiento relacionado con procesos educativos y/o disciplinares, en el que se diseñan estrategias de investigación, reflexión y acción pedagógica” (UPN, 2001, p. 43). Por lo tanto, las prácticas tienen connotación investigativa, de planeación, puesta en marcha y evaluación de las acciones educativas del futuro maestro.

Según la estructura del proyecto pedagógico del año 2000, en cada semestre hay un nivel de profundización en las prácticas, aunque no está especificado exactamente cuál es este grado. En cada semestre existe una pregunta específica a ser respondida por los estudiantes. De esta manera:

Semestre	Nivel de profundización	Pregunta a ser respondida
1° y 2° Semestres	Nivel de exploración I Infancias y Contextos	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles son las imágenes y nociones de infancia y de maestro que circulan en el espacio social? Las preguntas orientadoras para los dos semestres son: <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué soy? Paradigma desde el cual me asumo como ser • ¿Quién soy? Condicionantes socio-culturales que han marcado la constitución de sujetos histórico-sociales • ¿Cuál ha sido históricamente la función de la escuela y de otras instituciones del estado? • ¿Qué maestro y para qué proyecto de país? • ¿La infancia un actor social, los/las niños/as sujetos de derechos?
3° y 4° Semestres	Nivel de exploración II Aproximaciones al Estudio de la Primera Infancia Institucionalizada	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo es el escenario donde realiza la práctica pedagógica? es adecuado? ¿Es amable y digno para la infancia? • ¿Proporciona ambientes propicios y oportunos para el buen cuidado y la formación de la infancia? ¿Cómo se relaciona la infancia con el mismo? • ¿Quiénes son los niños y las niñas que asisten a esta institución educativa? (sus lenguajes, sus relaciones, sus diferentes formas de ser niñas/os)
5° y 6° Semestres	Nivel de intervención I	¿Quién soy? ¿Cómo soy en el contexto escolar? y ¿Cuál es mi aporte a la infancia y su educación?
7° y 8° Semestres	Nivel de intervención II	Proyecto del trabajo final de grado.
9° y 10° Semestres	Trabajo final de grado	Desarrollo y sistematización de la investigación de grado.

Cuadro 6.2.: Propuesta para cada semestre de las asignaturas de prácticas en la Licenciatura en Educación Infantil (UPN, 2014)

En cada semestre es ofrecido a las futuras maestras Centro de Práctica en donde se apuntan al principio del semestre en una reunión inicial, de acuerdo al siguiente esquema:

De III, IV y V semestres. De esta manera, las futuras maestras toman la decisión para lo que va a ser su ejercicio de las prácticas en la profundización (GFPC).

Ciclo de profundización: Semestres VI, VII, VIII, IX y X, configurando mínimo dos años en la misma institución educativa. Está directamente ligado al ejercicio de planeación y ejecución del trabajo de grado. Con relación a la práctica reflexiva por fuera del Centro de Práctica, el coordinador de prácticas de la Universidad y los maestros en formación se reúnen periódicamente para analizar los procesos pedagógicos adelantados, las dificultades propias del trabajo con los niños y las tensiones o los problemas que se presentan con las docentes tutoras (Moreno, et al., 2006). Para tal efecto, se lleva a cabo un diario de campo en donde consignan información importante para el desarrollo del proceso.

Desde su implementación en el 2002, no se ha realizado ningún estudio en profundidad acerca de estos espacios curriculares y su relación con la formación de los saberes docentes en esta licenciatura. Se relatan iniciativas por parte

del Comité de Prácticas y algunas docentes del programa, pero sin grandes alcances. Por lo tanto, se observa la necesidad de una evaluación acerca de estos espacios pedagógicos y su efectividad o no en la formación del futuro docente (Fandiño, 2012 y 2013). 22

6.2. Diseño de la investigación

Como se ha mencionado anteriormente, esta investigación es considerada de corte mixto dado la utilización de instrumentos de recolección de datos que se remiten a análisis cuantitativo y cualitativo. Se pretendió realizar una articulación metodológica, en donde hubiera datos estadísticos y datos descriptivos, desde distintas lógicas, armando de esta manera un escenario complejo y abordando desde diferentes puntos de vista el caso.

La **investigación cuantitativa** en esta investigación es entendida por la medición precisa y objetiva de la realidad social por medio de instrumentos cuantitativos, en este caso la encuesta. Busca regularidades objetivas de los fenómenos sociales, como la identificación de leyes universales por medio de mediciones válidas y fiables. En la investigación cuantitativa se realiza una descripción y explicación de los hechos sociales como elementos integrantes de la sociedad global. A la investigación cuantitativa le interesa la medición objetiva, demostración de causalidad y generalización de los resultados de la investigación y para tal se realiza un análisis estadístico para cuantificar la realidad social, las relaciones de causales y su intensidad. Los datos son en forma de números y los análisis son enfocados a la inferencia estadística con muestreo probabilístico (Cea D´Ancona, 2012).

La **investigación cualitativa** es entendida en esta investigación por un ejercicio investigativo complementario e indisoluble a la investigación cuantitativa, se entiende la comprensión e interpretación de los agentes de la acción social. Se presentan distintas y diversas maneras de recolectar los datos y acercarse a la información. Se entiende en la investigación cualitativa la singularidad de la situación, hecho o fenómeno estudiado y, por lo tanto, desde la subjetividad no se pretende generalizar. Como es una actividad intersubjetiva a los procesos interactivos, se evidencia una relevancia a la condicionalidad histórica y el significado cultural. Para tal, se realiza un análisis de los individuos y del contexto en donde interactúan. En este tipo de abordaje de la información, se da énfasis en la variedad y especificidad de las sociedades humanas y de sus manifestaciones culturales (Cea D´Ancona, 2012).

La investigación cualitativa descriptiva, usada en esta investigación, es una de las más aceptadas en el medio científico educativo (Latorre, Del Rincón y Arnal, 2005). Es de interés describir lo que son las relaciones presentes entre variables en una situación dada (Cohen y Manion, 1990). Siguiendo la misma línea, “los métodos descriptivos tienen el propósito básico de describir situaciones, eventos y hechos, decir cómo son y cómo se manifiestan” (Sabariego y Bisquerra, 2012b, p. 114). Para realizar la descripción desde un enfoque investigativo cualitativo, se hace necesario obtener información de hechos, eventos, fenómenos o situaciones que ocurren en un contexto específico, que pueden ser registrados a través de estudios observacionales, estudios de caso o etnográficos (Latorre, Del Rincón y Arnal, 2005; Sabariego y Bisquerra, 2012b)

que no controlan, sino que relatan los hechos de campo (Sabariego, Massot y Dorio, 2012) - o de terreno (Latorre, Del Rincón y Arnal, 2005).

Para este caso, se considera una investigación mixta, pues se utilizaron instrumentos de recolección de datos cualitativos - encuestas a distintos sujetos - y cuantitativo - entrevistas, grupos focales, análisis documental, diario de campo, también con distintos sujetos, lo que se intenta garantizar el abordaje del tema desde distintos métodos, realizando una articulación metodológica (Cea D´Ancona, 2012). De esta manera, en esta investigación se entiende que abordar el tema de la formación práctica del profesorado desde dos métodos distintos puede garantizar la fiabilidad, credibilidad y validez de los procesos investigativos en la construcción de conocimiento. También, se obtiene información más diversa y profunda, al cubrirse más dimensiones de la realidad social y enriquece el diseño y los resultados de la investigación.

Para entender en mayor profundidad las opciones metodológicas tomadas en esta investigación, a seguir son presentados los tipos de investigación escogidos y contemplados en este trabajo académico.

6.2.1. La investigación etnográfica

En términos cualitativos, el estudio etnográfico “tiene el propósito de aportar datos descriptivos de los medios o contextos, de las actividades y las creencias de los participantes en los escenarios educativos para descubrir patrones de comportamiento en un marco dinámico de relaciones sociales” (Del Rincón, 1997, citado en Sabariego, Massot y Dorio, 2012). Este tipo de estudio se centra en explorar lo ocurrido en el día a día de la institución educativa para poder interpretarlo, comprenderlo e intervenir de manera más asertiva. La etnografía educativa es un estudio de procesos y, por lo tanto, necesita acercarse a la situación desde distintas lentes. Como lo cita Sabariego, Massot y Dorio (2012): para *mirar* la situación problema, se necesita observar (observación participativa o no); para *examinar* la situación problema, se necesita análisis de fuentes documentales escritas; para *preguntar* acerca de la situación problema, se necesita entrevistar a los sujetos que hacen parte del fenómeno. Por lo tanto, se entiende el estudio etnográfico como un estudio descriptivo, constituyente de un paradigma interpretativo, en donde se intenta comprender el nicho investigativo con el objetivo de promover la producción de conocimiento.

6.2.2. El estudio de caso

La investigación con una metodología de estudio de caso pretende comprender de manera profunda y fundamental que ofrece la complejidad de un caso único, singular, con una estructura propia, que tiene un proceso singular en circunstancias concretas y complejas (Sabariego, Massot y Dorio, 2012).

Teniendo en cuenta lo anterior, para realizar un estudio de caso, el investigador debe considerar que son casos específicos y que responden a leyes universales. Por lo tanto, tiene una gran contribución para entender los sistemas educativos, aunque no se puede generalizar los análisis y resultados.

Como lo resalta Stake (1994, p. 23), “el investigador cualitativo de casos intenta preservar las realidades múltiples, las visiones diferentes e incluso

contradictorias de lo que sucede”. Para tal, el autor realiza una tipología de los estudios de caso: (1) *estudio intrínseco de caso* - el objetivo es aprender del caso. Se debe refinar el interés por el caso y la curiosidad para poder comprender en profundidad algunos temas específicos -; (2) *estudio instrumental de caso* - el caso es un instrumento para conseguir algo diferente a la comprensión; (3) *estudio colectivo de caso* - varios elementos siendo analizados al tiempo. Por otro lado, Yin (2009) apunta a tres tipos de casos, de acuerdo a sus objetivos: a. *exploratorio*, en donde los resultados pueden ser usados para formular preguntas de investigación más precisas a ser probadas; b. *descriptivo*, describir lo que pasa en un caso en particular; y el c. *explicativo*, en donde interpreta las estrategias y los procesos que suceden en un evento o fenómeno.

Esta investigación toma como esencial el “estudio intrínseco de caso”, de acuerdo a Stake (1994), porque ofrece elementos para que se pueda observar cómo la totalidad de los puntos afecta a los distintos elementos individuales analizados en profundidad. Se pueden establecer relaciones entre variables existentes y así hacer un análisis más profundo de la situación problema que se puede dar en diversas otras instituciones. De esta manera se garantiza la calidad, profundidad, con detalles, y con riqueza en los datos encontrados. También, se considera un estudio de caso “descriptivo” (Yin, 2009) porque describe un caso particular ocurrido en el más grande centro de formación de formadores en Colombia.

Vale resaltar que para algunos autores como Wolcott (1992) y Rodríguez, Gil y García (1996) (citados en Sabariego, Massot y Dorio, 2012), el estudio de caso no es una metodología investigativa, sino una estrategia de diseño de investigación que permite seleccionar el objeto/sujeto del estudio y el escenario real que se da la fuente de información. Por otro lado, para Sabariego, Massot y Dorio (2012), el estudio de caso es un método de investigación cualitativa que se ha utilizado ampliamente para comprender en profundidad la realidad social y educativa. Es a este último punto que será desarrollado en este estudio investigativo. Se pueden establecer relaciones entre variables existentes y así hacer un análisis más profundo de la situación problema, que a su vez puede darse en diversas otras instituciones (Sabariego, Massot y Dorio, 2012).

Y, aunque puede ser un estudio de caso en el que la gran parte de los problemas han sido resultados en otros contextos, como bien lo menciona varios artículos, en la LEI UPN siguen existiendo. Por lo tanto, a pesar de haber estudios de caso que proponen soluciones a determinados contextos, en la UPN, por distintos factores, continúan existiendo fortalezas y necesidades en las prácticas, por lo que este estudio puede ser considerado de gran pertinencia y utilidad. Esta es una gran fortaleza de esta investigación porque la LEI UPN es única en su singularidad y subjetividad.

6.2.3. La investigación narrativa-biográfica

Con relación a los estudios narrativo-biográficos, es considerado una de las formas eficaces y eficientes de acercamiento al estudio de caso porque permite conocer de cerca a sus protagonistas en la apropiación de fenómenos sociales, culturales, antropológicos, y, por lo tanto, también educativos. Esta

consideración, avalada por diversas investigaciones y reflexiones teóricas en las últimas décadas, es tributaria de todo el desarrollo de las ciencias sociales en el siglo XX y del uso del método fundamentalmente en la Sociología y en la Antropología Social. Tiene actualmente un referente internacional explícito en su amplia utilización dentro de la investigación educativa y como forma de promover el desarrollo profesional docente (Gijón, 2010).

La metodología narrativo-biográfica, o también llamada de biográfico-narrativa, permite a los investigadores indagar el origen de las convicciones, creencias y representaciones divergentes de las personas que están enfrentadas a circunstancias y situaciones profesionales semejantes y ahondar y profundizar en las formas en las que los seres humanos perciben el mundo en sus “vidas relatadas”.

En el campo educativo, de acuerdo a Fernández (2010), la adopción por la aproximación biográfico-narrativa es motivada por el interés de profundizar en la investigación sobre formación del profesorado, pues este campo investigativo no está desarrollado de manera profunda, aunque hemos encontrado trabajos investigativos en formación docente en Brasil, Colombia, España y otras partes del mundo que demuestran lo contrario.

En el ámbito de la educación, Sabariego, Massot y Dario (2012), basados en investigaciones de Kridel, consideran una manera distinta de entender cómo se describe el comportamiento de los demás, evaluar el impacto de procesos educativos en los estudiantes y en el profesorado y una nueva manera de entender la incidencia de las políticas educativas en los sujetos.

Para los mismos autores, por otro lado, dado que la educación es una acción práctica, contextualizada y específica, se consideran los relatos narrativos una manera válida de acercarse a las experiencias educativas, una vez los actores son el foco central de la investigación. Las experiencias, las historias o sucesos vividos en el centro educativo pueden construir un material valioso y significativo para comprender determinados aspectos del mundo educativo, desde lo descriptivo verbalmente y desde los paisajes emocionales (Blanco y Núñez, 2011). Igualmente, para Blanco y Núñez (2011, p. 113): “el material narrativo constituye uno de los recursos más enriquecedores para acceder al conocimiento además de ser una de las fuentes más apropiadas para captar la experiencia humana”, desde el punto de vista de esta investigación, única, compleja y subjetiva.

Para Tochon (2010, p. 71), la narrativa biográfica es una de las formas de buscar la verdad que reposa en conversaciones en las que nos atrevemos a hablar de cosas que nos afectan, abordando cuestiones relacionadas con lo que buscamos y enfrentándonos a nosotros mismos, con preguntas reales, de vital importancia. Sin embargo, el autor (2010, p. 66 y 67) advierte para los siguientes riesgos que son tenidas en cuenta en este trabajo:

La literatura de investigación sobre relatos de experiencia profesional, hace quince años, podía ser vista como una ola refrescante de innovaciones que llevaban la formación a la autenticidad del sentido explorado en común, sobre un saber inevitablemente fugitivo, tan difícil de aprehender mediante palabras, parece haber llegado a ser a menudo insípida, debido a distintos factores: la banalización del relato de vida, el mimetismo del vocabulario adoptado y de los objetos explorados, la invisibilidad del marco de

referencia o la falta de un marco conceptual original, la ausencia de creatividad metodológica, la reiteración de clichés, el no tomar en cuenta la estética, la falta de profundidad, la falta de una dimensión filosófica, la creación de una comunidad centrada en autogratificación [...]. El relato de la experiencia profesional se ha macdonalizado (Ritzer, 2004), ha perdido su sabor.

Por otro lado, Gijón (2010), bien como Tochon (2010), también advierte acerca de las ventajas y riesgos frente a esta metodología. Las ventajas, haciendo referencia al grupo de investigación FORCE de la Universidad de Granada, enfatiza:

[...] en primer lugar permite al investigador analizar el testimonio subjetivo de los individuos y su reconstrucción también propia de las normas sociales, así como establecer hipótesis de investigación desde una visión subjetiva de la realidad; en segundo lugar, nos introduce en profundidad en los grupos primarios (familia o grupos laborales) y permite un gran control de las variables del comportamiento individual en dichos grupos; en tercer lugar, nos puede ofrecer información diacrónica de los procesos y permite una perspectiva *emic* de ellos, frente a perspectivas de investigación *etic*; en cuarto y último lugar, muestra tendencias transferibles mediante el cruce de las perspectivas individuales y permite realizar el control de resultados en etapas de validación. (Gijón, 2010, p. 10)

Como se puede observar, existen puntos de ventaja y de riesgo frente a la metodología utilizada y son inherentes a cualquier proceso investigativo, pero que debe ser tenido en cuenta frente a la implementación en el análisis de un objeto investigativo. Es necesario tener en cuenta lo anterior para mitigar los posibles problemas encontrados en la recolección de los datos. Para tal, se ve pertinente realizar recolección de datos no solamente del relato de experiencias, sino otros instrumentos que brindan información para cruzar los datos y entender e interpretar el problema de maneras múltiples.

Fernández (2010) señala también los tres principios éticos de procedimiento prescritos para la elaboración de las historias de vida:

1. El principio de respeto a la autonomía personal: Necesidad de otorgar consentimiento explícito para ser objeto de investigación, Facilitar toda la información disponible sobre la investigación, Que el investigado no se sienta estafado o engañado respecto a los objetivos previstos, el proceso diseñado o el uso de los datos, Necesidad de contar con el consentimiento de terceras personas afectadas, La información que se produce es propiedad del investigado y debe validarla en dos momentos: previo y posterior al análisis, Facilitar su participación en todas las fases de la investigación. 2. El principio de confidencialidad: Confidencialidad de los datos: garantía de anonimato; 3. El principio de justicia: Que los participantes no se sientan valorados o juzgados, que no queden en evidencia, que no puedan ser sancionados por sus opiniones o actitudes, No provocar fatiga, cansancio, ansiedad... facilitar la relajación, la escucha atenta, Atender a los posibles beneficios del investigado, Nunca provocarle perjuicios por su participación (2010, p. 22).

Se entiende en esta investigación que es a partir de las experiencias vividas por cada sujeto en la IE que van a determinar la manera como se interacciona con los demás, como percibe su vida institucional y cómo construye su propia identidad, en nuestro caso, la identidad profesional del maestro de E.I. El estudio de la narrativa-biográfica; por lo tanto, es un estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo (Connelly y Clandinin, 1988).

Con base en lo anterior, se presenta un cuadro de síntesis del paradigma propuesto para esta investigación:

Paradigma Interpretativo	
Propósitos de la investigación	Comprender e interpretar la realidad educativa, las representaciones dadas a la formación práctica de los sujetos involucrados en el proceso, percepciones, intenciones y acciones.
Naturaleza de la realidad	Subjetiva, dinámica, construida, múltiple y divergente.
Metodología	Investigación mixta.
Métodos	Estudio de caso/ Investigación etnográfica/ Investigación narrativa-biográfica.
Criterios de calidad	Credibilidad, transferibilidad y confirmación
Técnicas para obtención de información	Instrumento cuantitativo: encuestas a distintos sujetos Instrumentos cualitativos: entrevistas semi-estructuradas y estructuradas, narrativas autobiográficas, grupo focal, diario de campo, análisis documental (evaluaciones de las estudiantes, documentos legales, fotografías, entre otros). *El investigador es el principal instrumento de obtención de información.
Sujetos participantes	Futuros maestros de la LEI; maestros titulares de los CPPs; docentes de la LEI; expertos; exalumnos de la LEI.
Análisis de datos	Cualitativo: análisis estadístico descriptivo. Cuantitativo: análisis de contenido, inducción analítica y triangulación de los datos desde distintos sujetos.
Aportaciones en el ámbito educativo	Énfasis en la comprensión e interpretación de la realidad educativa. No se pretende elaborar y prescribir generalizaciones de la realidad, aunque hay el componente cuantitativo.
Limitaciones	Subjetividad.

Cuadro 6.3.: El paradigma interpretativo (fuente: adaptado de Sabariego, 2012a; Latorre, Del Rincón y Arnal, 2005)

6.3. La población y el proceso de selección del muestreo

Flick (2004) observa que la decisión por el muestreo pasa por diversas fases: *el muestreo de los casos de las entrevistas, el muestreo de los grupos de casos* (de qué grupos deben provenir), *el muestreo del material* (ni todas las entrevistas pueden servir para el estudio) y *el muestreo para la presentación* (la selección del material para demostrar los hallazgos). De esta manera, el muestreo es algo a ser considerado clave a lo largo de toda la investigación.

Para la población, conjunto con todos los individuos en los que se desea estudiar el fenómeno (Sabariego, 2012b), se escogió la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Para el muestreo, subconjunto de la población (Sabariego, 2012b), fue seleccionado de manera intencional, en donde la propia investigadora con los criterios mencionados anteriormente, optó por la Facultad de Educación, en un estudio de caso de la Licenciatura en Educación Infantil, dada las pocas investigaciones realizadas en este el campo de formación de maestros en la Educación Infantil.

Es necesario enfatizar que la muestra, desde un enfoque cualitativo, es una unidad de análisis o un grupo de personas, contextos, eventos o sucesos sobre la cual se recolectan los datos sin que necesariamente sea representativa de la

población que se estudia (Hernández, Fernández y Baptista, 2003, en Sabariego, 2012b).

Para esta investigación, se trata de un muestreo que responde a los criterios de la relevancia y significatividad para el estudio (Flick, 2004). La elección de estrategias de selección y muestreo en las investigaciones de carácter cualitativo depende de los fines y propósitos elaborados y en función de las circunstancias en las cuales el investigador está, dando la opción de que la muestra resulte de mayor conveniencia explicitando sus razones. Por tal razón, para el diseño y planteamiento de esta investigación, se optó por la técnica de muestreo no probabilística llamado muestreo *intencional y opinático* (Bisquerra, 2004). El muestreo intencionado tiene la finalidad de comprender las representaciones de las estudiantes y sus experiencias, sin desear generalizar sobre cada uno de agentes involucrados en el proceso. De acuerdo a Bisquerra et al. (2004), la muestra intencionada permite aumentar la utilidad de la información obtenida no por generalización, sino a través de modelos de experiencias formativas.

En la aplicación de instrumentos de recolección de datos cuantitativo, la encuesta a estudiantes, se realizó bajo el criterio de ser estudiante del semestre par. Esta fue la condición sugerida por la coordinadora académica, teniendo en cuenta que los estudiantes de los semestres pares están finalizando los ciclos de las prácticas. Por lo tanto, se encuestó alrededor de la mitad de los estudiantes del programa de LEI. Para la aplicación de la encuesta a docentes de la UPN, el criterio principal es que fuera parte del equipo de la LEI y que fuera o hubiera sido coordinador de las prácticas en algún momento. Por último, el criterio de selección de muestra en los Centros de Prácticas Profesionales para la aplicación de la encuesta fue ser maestro titular de estudiantes de la LEI de la UPN.

6.3.1. Los participantes de la investigación

Se contemplaron distintos participantes en el proceso de formación práctica de los estudiantes de LEI para ser escuchadas voces distintas de los sujetos que están directamente relacionados a las prácticas profesionales. Se recolectaron datos cualitativos y cuantitativos con los siguientes sujetos:

a. Estudiantes del programa de Licenciatura en Educación Infantil

Los criterios básicos determinantes para la muestra de las estudiantes del pregrado fueron:

- Población Universitaria en la UPN;
- Estudiante de la licenciatura en educación infantil;
- Haber cursado por lo menos una asignatura práctica; y
- Estar cursando regularmente los cursos en la Universidad

Como se ha mencionado anteriormente, de acuerdo al criterio establecido por la coordinadora del programa, la encuesta fue en los semestres pares, más el primer semestre dado que estaban finalizando el semestre y ya tenían experiencia en los centros de prácticas. En total fueron recolectadas 241 encuestas válidas.

Para las entrevistas y grupos focales con los estudiantes se tuvieron en cuenta también los criterios anteriormente establecidos. En el proceso de recolección de los datos muy pocos estudiantes con estos criterios fueron encontrados, lo que implicó tomar la decisión de generar situaciones en donde el estudiante en vez de que participara voluntariamente su participación fuese obligatoria una vez los docentes solicitaban espacios para su realización. Entre grupos focales y entrevistas se tuvo la participación de 35 futuros maestros.

Para la realización de las narrativas-biográficas fueron utilizados los mismos criterios de las entrevistas, incluyendo los de semestre par, para obtener alineación con las encuestas. Se elaboró un cronograma en donde los estudiantes eran invitados a participar voluntariamente, ofreciendo al final de la escritura de la narrativa un obsequio sin valor material, más como un incentivo para continuar su proceso reflexivo. Entretanto, durante el proceso de recolección planeada no hubo prácticamente ninguna asistencia de los estudiantes, aunque hubo la invitación insistente por correos electrónicos. Dada la situación, los docentes de las asignaturas fueron invitados a ayudar a la investigadora en el proceso de aplicación de este instrumento. Al final, no se utilizó el criterio 5 de voluntariedad y el de ser semestre par, sino que algunas estudiantes fueron invitadas por sus docentes a participar de la investigación. En un total fueron recolectadas 45 narrativas-biográficas de distintos semestres de la universidad, no solamente de los semestres pares.

b. Egresados del programa

Como criterio de selección de la muestra de egresadas, se propuso que fueron recién graduadas, entre 2 y 3 años de la formación en este programa. Estas exalumnas fueron ubicadas en los CPPs en donde la investigadora recolectó otros datos. De las egresadas, actuales profesionales, colaboraron con la investigación un total de 5.

c. Docentes de la LEI - UPN

Fueron invitados a participar de la investigación maestros de planta, tiempo completo y medio tiempo, y de cátedra que dictan o dictaron clases para los estudiantes en las asignaturas de prácticas profesionales, es decir, que son o fueron coordinadores de prácticas. Por dos correos electrónicos - enviados por la coordinadora académica y por la investigadora - fueron invitados a todos los profesores los profesores que participan del programa de la LEI.

Fueron recogidas 31 encuestas en una población total de 75 maestros. La mayor participación correspondió a los maestros ocasionales de tiempo completo y medio tiempo (27 profesores), así como los de planta (4 profesoras). Con respecto a los catedráticos⁴⁶, entendidos los profesores que dictan algunos cursos del programa sin estar directamente vinculados a la planta de la universidad, se obtuvo la participación de solamente dos maestros, aunque fueron enviados insistentes correos para la participación. La idea inicial era contemplar toda la muestra de profesores, pero no fue posible.

⁴⁶ Los distintos contratos de los profesores serán analizados posteriormente, dado que se tiene en cuenta que la participación del docente de la UPN está directamente vinculado a su contrato laboral

En cuanto a las entrevistas, igual que las encuestas, los criterios de selección de la muestra fueron: ser o haber sido coordinador de prácticas de cualquier semestre del programa y estar interesado en aportar a la investigación. Igualmente, los profesores catedráticos no participaron en esta recolección de datos, dado sus tiempos escasos en la universidad. En un total, fueron 14 profesores de planta y ocasionales de tiempo completo o medio tiempo que participaron en las entrevistas y grupos focales.

d. Maestros titulares de los CPPs

Con los maestros titulares, o profesor tutor de los CPPs, el criterio de selección de la muestra fue tener estudiantes de prácticas profesionales y estar dispuesto a responder a la encuesta y realizar la entrevista.

Fueron muy pocos los profesores que respondieron a la encuesta en los CPPs, en un total de 31. Para garantizar la recolección de los datos, se pidió colaboración a los coordinadores de las prácticas en la aplicación en seis CPPs, lo que al final se logró 5 grupos focales con maestros titulares y 3 entrevistas a coordinadores académicos, en un total de colaboración de 28 maestros titulares.

e. Expertos en el área

Nos referimos como expertos en el área a los sujetos que elaboraron el currículo del curso de la licenciatura educación infantil, coordinadores y directores responsables por la licenciatura, y los sujetos que, aunque no trabajen directamente en la formación práctica de los docentes, piensan y conciben el área de formación de docentes y de educación infantil. Para tal efecto, fueron entrevistados cinco sujetos que colaboraron de manera importante en entender el escenario colombiano de formación docente y de la E.I., la situación del maestro en E.I., así como la situación de los escenarios de desarrollo del maestro infantil.

f. El investigador

En la recolección de los datos el investigador puede ser considerado también como un sujeto más en la recolección de los datos. Esto porque es él quien, desde su punto de vista, realiza la recolección de los datos, escribe los *memos*, relata el diario de campo y está continuamente interactuando con los sujetos. Claramente, este sujeto tiene características distintas porque no experimenta como los futuros maestros ni como el coordinador de prácticas o la maestra titular los contextos estudiados, pero experimenta el proceso desde un rol distinto: el de recolector, perceptor, sistematizador y analista de la información. Por lo tanto, no puede ser dejado a un lado.

Como resumen, se puede mostrar la siguiente tabla acerca de los sujetos e instrumentos de recolección de datos:



Figura 6.2.: Esquema de la recolección de los datos, sujetos participantes y muestreo (fuente: elaboración propia)

Al final del capítulo, se presentará un esquema con toda la recolección de los datos realizada durante el año de 2015.

6.4. Instrumentos de recolección de información

De acuerdo a Sabariego (2012b), existen diferencias significativas entre los instrumentos y las estrategias de recolección de los datos. Aquellos “son medios reales, con entidad propia, que los investigadores elaboran con el propósito de registrar información y/o de medir características de los sujetos” (p. 150); mientras estas son consideradas “procesos interactivos entre investigadores e investigados con la finalidad de obtener los datos en toda su riqueza y particularidad” (p. 150-151). El objetivo de las estrategias es registrar datos con detenimiento sobre el escenario objeto de interés y desde la perspectiva de los participantes.

Colás y Buendía (1998) se refieren a técnicas directas e interactivas de recolección de los datos, refiriéndose a entrevistas, observaciones *in situ* a las personas que forman parte del contexto con toda su peculiaridad como técnicas directas; mientras que llaman de técnicas indirectas o no interactivas a la lectura de documentos escritos que recogen la evolución histórica y la trayectoria del comportamiento, de funcionamiento y de organización de la realidad.

Se considera que la utilización de distintas técnicas de recolección de información de forma complementaria es necesaria, pues cada una de las técnicas nos ofrece una visión particular y específica de la misma (Massot, Dorio y Sabariego, 2012), pero al tiempo se va armando una visión holística, compleja y complementaria del contexto analizado, necesaria para contrastar y validar la información obtenida (Dario, Sabariego y Massot, 2012).

6.4.1. Estrategias de recolección de información

6.4.1.1. Instrumentos cerrados - técnica indirecta

a. Las encuestas de diagnóstico (anexo 3, 4 y 5)

De acuerdo a Latorre, Del Rincón, Arnal (2005, p. 182):

La encuesta es un instrumento de recolección de datos basado en una serie de preguntas dirigidas a los sujetos que pueden constituir la muestra representativa de una población con el fin de describir y/o relacionar características personales y ciertos ámbitos de información necesarios para responder al problema de investigación, como pueden ser: intereses, motivaciones, creencias, actitudes, intenciones, deseos, percepciones, experiencias y conductas personales o en grupo.

La información recolectada por la encuesta sirve para relacionar con otros datos desde diferentes fuentes y así, generalizar la conclusión. Los estudios de encuesta responden a una finalidad descriptiva específicamente y concreta (Aguilar, 2002) propia del tipo de investigación descriptiva (Torrado, 2012). En este estudio corresponde a un primer acercamiento a la realidad del problema. Este instrumento es eficiente para una primera aproximación a la realidad o para estudios exploratorios y puede describir en términos generales la totalidad de la población.

La técnica de la encuesta como instrumento de recolección de información fue elegida porque facilitaba a los sujetos de la muestra responder en coherencia con su propia experiencia, bajo algunos parámetros de contraste entre los sujetos. También, dado algunos criterios de selección de la muestra, la encuesta fue pensada con el objetivo seleccionar la muestra de los sujetos que serán entrevistados (profesores UPN y maestros tutores) y de las estudiantes del programa, aunque no se logró porque los estudiantes no querían participar de las entrevistas y narrativas autobiográficas. Por lo tanto, fueron aplicadas tres versiones distintas de la encuesta, dependiendo del sujeto.

En este sentido, la encuesta se caracteriza por tener la gran parte de preguntas cerradas con alternativas y algunas preguntas puntuales abiertas, de caracterización inicial del sujeto y de la institución educativa, así como la experiencia profesional del estudiante y del docente. Está dividida en cuatro partes de las cuales se pueden citar: caracterización general del sujeto; caracterización laboral del sujeto; las prácticas profesionales en la IE; y en el caso de la encuesta a los futuros maestros hay una quinta parte referente a la proyección laboral (ver anexo 3).

A seguir, para ilustrar cómo se concretó el instrumento, que también fue validado por jueces de distintas instituciones en tres países distintos, mostramos una parte de la encuesta. Se nota que parte del instrumento está direccionada a la escala de seis niveles, (1) totalmente en desacuerdo y el nivel (6) totalmente en acuerdo. De esta manera, se pretendió que los sujetos, a diferencia de la Escala Likert, pudieran dar su opinión aproximándose lo máximo posible de su respuesta y siendo significativo estadísticamente, como en el ejemplo abajo:

PR18. Valore con una X las siguientes afirmaciones respecto a las actividades y acciones desarrolladas por usted como estudiante de prácticas profesionales. Tenga en cuenta: (1) Totalmente en desacuerdo y (6) Totalmente de acuerdo						
A. La Formación Práctica de los estudiantes universitarios	1	2	3	4	5	6
A.1. La U.P.N. me prepara para recibir a los estudiantes en las prácticas profesionales.						
A.2. El seguimiento realizado por mí a los estudiantes ha contribuido al aprovechamiento de las mismas.						
A.3. Los momentos de las prácticas profesionales han ayudado a los estudiantes a entender y solucionar dudas.						
A.4. La práctica profesional ha servido a los estudiantes a aprender por medio de experiencias experimentadas por ellos.						

Cuadro 6.4.: Ejemplo de las preguntas realizadas en el cuestionario con profesores universitarios de la U.P.N. (fuente: elaboración propia)

Las encuestas, fruto de mayores horas de trabajo, si se compara con la elaboración de los otros instrumentos, tuvo como criterio, principalmente, el de contemplar los distintos aspectos que están involucrados en las prácticas profesionales, como lo administrativo, las actividades realizadas en los CPPs y en la Universidad, el vínculo entre Universidad y CPP, los procesos evaluativos, entre otros aspectos considerados vitales para lograr sus objetivos desde la bibliografía recurrida.

Vale mencionar que, aunque las encuestas fueron piloteadas con un grupo de estudiantes de la LEI, algunos problemas surgieron en la aplicación, invalidando algunas encuestas. Los problemas más recurrentes en la aplicación de la encuesta fueron: no responder a algunas preguntas, señalar dos respuestas para la misma pregunta, invertir los valores, responder apenas teniendo en cuenta el “1” y “6” en la escala planteada, entre otros problemas, dando a entender posiblemente que los sujetos respondieron la encuesta de manera rápida y poco atenta. Aunque se llegó a un gran número de aplicación de este instrumento, hubo cierta limitación con los maestros titulares de los Centros de Prácticas Profesionales.

b. Análisis documental

El análisis de documentos en la investigación cualitativa es considerado fundamental para ayudar a complementar, contrastar y validar la información obtenida con los otros datos recolectados (Massot, Dorio y Sabariego, 2012). Los documentos son una fuente bastante fidedigna y práctica para revelar los intereses y perspectivas de quienes los han escrito.

Los documentos pueden ser clasificados en documentos oficiales y documentos personales (Del Rincón et al., 1995; Colás y Buendía, 1998). Por oficiales se entiende toda clase de documentos y materiales oficiales y públicos disponibles como fuente de información. Estos pueden ser internos a la intuición, como el Proyecto Educativo Pedagógico (PEP); o externos a la intuición, como artículos periódicos o políticas educativas nacionales, departamentales o municipales. También los documentos pueden ser personales, entendido a cualquier relato en primera persona producido por un individuo que describe sus propias experiencias o creencias (Massot, Dorio y Sabariego, 2012).

Teniendo en cuenta lo anterior, se realizó el análisis de los siguientes documentos:

1. Políticas educativas para la formación docente de Colombia y de Bogotá - leyes, decretos y normativas;
2. Documentos elaborados por organizaciones no gubernamentales que fomentan iniciativas de formación docente para la infancia (ONU, OEI y UNESCO) y documentos referentes a estudios investigativos sobre la infancia;
3. El currículo de la licenciatura en educación infantil del estudio de caso;
4. Los planes de estudios de cada asignatura de práctica educativa.

Por documentos personales que se utilizarán en este trabajo investigativo se entiende:

1. Los trabajos de los estudiantes entrevistados y las entregas o tareas vinculadas a estas asignaturas, también llamados de *materiales elaborados por el alumnado* (Massot, Dorio y Sabariego, 2012), en ese caso fueron pocos de esta naturaleza;
2. Muestras de evaluación enviados por los profesores de la LEI;
3. Diarios de campo de los estudiantes de la licenciatura entrevistados y observados en el desarrollo de las prácticas. Por diarios se entiende “un registro tanto descriptivo como reflexivo de los fenómenos y de las respuestas personales ante los mismos. Tienden a escribirse individualmente y desde una perspectiva participativa” (Massot, Dorio y Sabariego, 2012, p. 346-347), en este caso apenas se logró una muestra.

Se utilizó también registros fotográficos de los distintos y diversos aspectos físicos de la universidad y de las Instituciones Educativas.

c. Diario de campo de la investigadora

Bogdan y Biklen (1998) apuntan a que, a lo largo de la recolección de los datos, para potenciar los elementos de análisis, es conveniente escribir observaciones de campo, *memorándums* (o memos), sobre cómo se desarrolla el estudio, puesto que el investigador está pensando y al tiempo está registrando, así como describir de manera visual los datos, utilizando colores, gráficos o tablas. Para Massot, Dorio y Sabariego (2012) las *notas de campo* son:

[...] el registro de observación narrativo más utilizado. Consiste en una descripción-narración de los acontecimientos desarrollados en una situación natural. En las notas de campo se pueden contemplar las decisiones sobre cuestiones de tipo metodológico, apreciaciones personales, relaciones con el marco teórico y notas descriptivas/inferenciales. (p. 336)

Aunque no se hizo observación de las interacciones de los sujetos en las prácticas profesionales, se hizo relatos del día a día de las IEs visitadas una vez fue bastante relevante en la investigación. La investigadora tuvo, entonces, un diario de campo donde registró sus percepciones, dudas, posibles preguntas para los entrevistados, entre otros, e hizo parte de la fuente de información recolectada en esta investigación.

6.4.1.2. Estrategia abierta - técnica directa

a. Entrevistas

Entrevistas semi-estructuradas exploratorias a distintos sujetos (anexos 6, 7 y 8)

Como es propio en el campo de la investigación cualitativa, se tiene en cuenta que la entrevista como un recurso que permite lograr una percepción por medio del entendimiento de las experiencias que protagonizan ciertos sujetos en contextos determinados y singulares (Seidman, 2006), el objetivo de utilización de este instrumento está ligado a la profundidad de los datos y a la percepción de los participantes frente al objeto de estudio. La entrevista tiene la característica de ser una comunicación verbal, semi-estructurada, tiene una finalidad específica y es un proceso bidireccional (entre dos personas) (Fontana y Frey, 1994). Además, se obtiene información personalizada sobre acontecimientos vividos y aspectos subjetivos de la persona como sus creencias, entrelazando temas y construyendo un conocimiento holístico y comprensivo de la realidad (Massot, Dorio y Sabariega, 2012).

Para tal, fueron realizadas entrevistas en profundidad, semi-estructuradas y exploratorias (Massot, Dorio y Sabariega, 2012), a los siguientes participantes:

- Estudiantes de la LEI UPN que estaban disponibles a colaborar con esta investigación, generalmente en los Centros de Prácticas Profesionales.
- Docentes de la Facultad de Educación, del programa de Licenciatura en Educación Infantil de la UPN que son coordinadores de las prácticas profesionales - nueve docentes.
- Tutores de los centros de práctica que son responsables por los futuros maestros - quince tutores.
- Coordinador de los Centros de Prácticas Profesionales - cuatro profesionales.
- Coordinador de Prácticas - en el caso apenas una institución educativa participó en este ámbito.

Las entrevistas fueron usadas para obtener representaciones distintas frente al mismo objeto de estudio, formando un mosaico de experiencias que profundizaron el estudio.

Entrevistas estructuradas a expertos

Ese instrumento fue aplicado apenas a expertos. De acuerdo a Flick (2004), la entrevista a expertos, considerados por la investigadora como investigadores expertos y profesionales reconocidos en el área de formación inicial de docentes y de educación infantil, fueron realizada con base en una guía de las entrevistas. El objetivo era de evitar problemas como la falta de información en la entrevista en curso porque resulta no ser un experto para este tema, como se había pensado previamente; evita centrarse en conflictos actuales, desviándose de la pregunta central de la investigación; evitar cambiar a menudo entre los roles de experto y persona privada y centrarse en el conocimiento como experto en determinado tema. La guía evita que el entrevistado sea un interlocutor incompetente (Flick, 2004).

Se pretendió realizar entrevistas a expertos en el tema de formación inicial de docentes para la educación infantil para tener la perspectiva de profesionales que tienen larga trayectoria en esta temática. Nuevamente, el objetivo de obtener otra perspectiva en la temática de la formación inicial de profesores

es clave para componer distintas visiones de sujetos involucrados en el proceso de las prácticas profesionales y en el campo de la situación del educador infantil.

Fueron entrevistados los siguientes expertos:

Experto 1: Ex rector de la UPN, actual rector de una universidad privada en Bogotá. Periódicamente escribe sobre educación en un periódico de circulación nacional en Colombia. Profesional bastante reconocido en el ámbito de la educación, desarrollador de políticas públicas para la educación en Colombia. Colabora en la entrevista a entender la situación del educador en Colombia, el proceso histórico de su configuración y formación, y el momento actual.

Experto 2: Ex docente del programa de licenciatura en educación infantil de la UPN, experto en el área de formación de profesores en educación infantil. En entrevista colabora a entender el panorama interno de la formación del educador infantil a la UPN, así como la situación del educador infantil en Colombia.

Experto 3: Profesor universitario, conocedor del programa de la licenciatura en E.I. desarrollado en la UPN. Ofrece elementos para entender la complejidad del programa de E.I. desde el punto de vista de gestión del programa.

Experto 4: Directora de un jardín infantil en Bogotá. Bastante reconocida en el ámbito de la E.I. en Bogotá y con gran experiencia en contratación de maestros de E.I. Tiene un panorama de la educación pública y privada en E.I. en el país y ha dictado diversos seminarios y asignaturas en algunas universidades en Colombia.

Experto 5: Profesora de E.I. de colegio privado bilingüe de estratos 5-6, con gran experiencia en E.I. Ofrece el panorama del trabajo desarrollado internamente a la I.E.

Expertos 6 y 7: Profesoras de un programa de LEI de una universidad privada en el departamento del Caribe en Colombia. Ofrecen panoramas generales de la situación del educador infantil en Colombia, así como de las políticas públicas.

b. Escritura narrativa biográfica - futuras maestras

Como mencionado anteriormente, se consideró trabajar con relatos de las futuras maestras porque:

Significa que aquellos que nos cuentan sobre sus experiencias dentro de la escuela forma parte de una serie de actos verbales, simbólicos o conductuales relacionados entre sí y a partir de los cuales debemos inferir una explicación y comprensión convincente de aquellos que nos cuentan (Blanco y Nuñez, 2011, p. 118).

Sin embargo, las personas involucradas en este ejercicio deben ser buenas informantes, sincera, autocrítica, amena y dispuesta a llegar hasta el final de la recolección de datos (Gómez Alonso, 2012), caso contrario puede ser demagógico y superficial (Calvo y Susinos, 2010). Por este motivo, se combinó la narrativa biográfica con entrevistas, grupos focales y la encuesta.

Se planteó inicialmente el acceso a la muestra por criterios de selección previos, a través de la encuesta inicial aplicada a todas las estudiantes. A través

de este cuestionario, se pretendía realizar la selección de las siguientes estudiantes:

- a. No tener experiencia con E.I. previa al programa de la LEI. De acuerdo a algunos autores como Garrido (2012), la experiencia previa de las estudiantes influencia en sus percepciones en cuanto a las prácticas profesionales, lo que se puede considerar la alteración de los datos de esta investigación.
- b. Rango de edades: 16-17 años; 18-19 años; 20-21 años; 22-23 años; 24-25 años; 26-30 años; y 31- en adelante. Estos rangos fueron pensados en cuanto a las experiencias personales vividas por las futuras docentes.

Sin embargo, en la recolección de los datos hubo muy poca participación y acogida de este instrumento por las estudiantes. Por lo tanto, los criterios de selección y la necesidad de tomar decisiones inmediatas, se optó por no cumplir con el criterio de experiencia anterior con E.I. previa a la universidad.

c. Grupo focal con egresadas, futuras maestras y maestras tutoras

Dado el enfoque interpretativo de este trabajo (Latorre, Del Rincón y Arnal, 2005), el debate de grupo, también llamado de grupo focal, es una técnica que promueve la expresión de la opinión para generar el debate. Puede ser considerado más real que la entrevista (Pollock 1995, citado en Flick, 2004), no siendo aislados de la vida real. Por lo general, los debates de grupo pueden revelar cómo se crean opiniones, pero también como las cambian, afirman o suprimen en el intercambio social (Flick, 2004).

La técnica de los grupos de discusión fue seleccionada porque admitía la entrevista grupal no estructurada, abierta y oral. Se realizó con estudiantes de la licenciatura y exestudiantes con la idea de valorar la experiencia, recogiendo sus representaciones y experiencias frente a las prácticas profesionales. Se aplicó el instrumento bajo un estilo de moderación semi-dirigida (por la investigadora), con un formato preestablecido de preguntas y bajo un clima de conversación informal. Se obtuvo información cualitativa, corroborando con los datos recolectados por otros instrumentos de recolección de información.

Los debates en grupos se realizaron con grupos heterogéneos de sujetos. En el caso de los exalumnos, el criterio de conformación del grupo de cuatro-cinco personas es de esta haberse graduado de la licenciatura en educación infantil alrededor de dos o tres años.

Los estudiantes, maestros titulares y futuros maestros también por la poca acogida de la investigación y la colaboración de las estudiantes, se accedió a los coordinadores de prácticas para indicar estudiantes que pudieran participar del grupo focal. Al final se logró alrededor de nueve grupos focales conformados por estudiantes de distintos semestres.

La determinación del número de participantes del grupo focal fue condicionada a dos factores: ser suficientemente pequeño para que todos tuviesen la oportunidad de exponer sus ideas, y suficientemente grande para que los participantes pudiesen ofrecer consistencia y diversidad de opiniones.

En resumen, los grupos de informantes fueron cuatro básicamente:

- a. Los estudiantes de la licenciatura en educación infantil de la UPN

- b. Las egresadas de la licenciatura en educación infantil de la UPN
 - c. Los maestros tutores de los CPP
 - d. Los coordinadores de prácticas de la licenciatura en Educación infantil de la UPN
 - e. Los expertos en la temática de formación de profesores
- d. Grupo focal con maestros titulares en los CPP**

Se realizó grupos focales con los maestros titulares, responsables por la formación *in situ* de los futuros maestros, en los Centros de Prácticas Profesionales. El criterio de selección de los maestros fue, dado el contexto de poca colaboración, la aleatoriedad y el querer participar en la investigación. Fueron visitados seis instituciones educativas, seleccionadas de manera a garantizar la variedad de instituciones en distintas regiones de la ciudad. A seguir se presenta las características de las seis Instituciones educativas visitadas:

Orden de recolección de datos	Características del Centro	Características de las maestras
Centro 1 Educación Inicial (jardín infantil)	Ubicación: Chapinero (estrato 2-3-4) Número de estudiantes: 200 Número de practicantes en la L.E.I. UPN: 7	Institución ubicada cerca de la UPN. Estrato social: 2-3-4. Trabaja con estudiantes de 3 meses a 5 años de edad. Los maestros generalmente son egresados del programa de LEI UPN. Maneja recursos propios. En el momento de la recolección de los datos había diversos futuros maestros realizando sus prácticas, con el grupo de la LEI de la UPN de seis estudiantes. Recibe futuros maestros de distintos semestres, aunque en el momento de la recolección de los datos había dos grupos: uno de IX y el otro de VII semestres. Las prácticas son caracterizadas como “educación infantil”.
Centro 2 Escenarios Alternativos (museo)	Ubicación: Centro de Bogotá (estrato 1-2-3) Número de visitantes por día: 100 Número de practicantes en la L.E.I. UPN: 7 No hay distinción de edades	Ubicado en el centro de Bogotá. Atiende a un público diverso. Por ser un museo, trabaja con todas las edades, incluyendo niños, adultos y adultos mayores. Maneja recursos del Estado. En el departamento de educación del museo solo hay un único educador infantil, egresado de la LEI UPN, que trabaja con otros profesionales de distintas áreas. Había cinco futuros maestros realizando las prácticas profesionales en esta institución. Estudiantes de V y VI semestres. Las prácticas son caracterizadas como “alternativa”.
Centro 3 Escenarios Alternativos (fundación)	Ubicación: Suba (estrato 1-2) Total de inscritos a los proyectos: 300 Número de practicantes en la L.E.I. UPN: 7	Ubicado en el extremo norte de la ciudad. Atiende a un público de estratos 1-2. Atiende a niños de 3 a 18 años. Maneja recursos de donaciones, y tiene el apoyo financiero del Distrito. Es considerada una institución alternativa de realización de las prácticas porque los niños frecuentan en el momento en que deseen. Las prácticas son caracterizadas como “alternativa”. Por lo tanto, no hay una regularidad de frecuencia de niños, siendo espacios pedagógicos alternos al colegio. No hubo aplicación de encuesta por haber entrevistado al fundador de la institución y por no haber educadores en este momento. Atiende a estudiantes de IX semestre (4 en total)
Centro 4 Básica primaria (Colegio Público)	Ubicación: Mártires (estrato 1-2-3) Número de estudiantes: 1600 Número de practicantes en la L.E.I. UPN: 7	Ubicado en las inmediaciones del centro de Bogotá. Atiende a un público de estratos 1-2 y niños de 4 a 17 años divididos en dos sedes. Los docentes encuestados y entrevistados vienen de distintas formaciones, aunque son licenciados. Maneja recursos del Estado. Había dos grupos de practicantes de VII y IX semestres en esta institución, en un total de 12 estudiantes de la LEI UPN. Las prácticas son caracterizadas como “educación infantil y básica primaria”.
Centro 5 Educación Infantil y básica primaria (Colegio Privado)	Ubicación: Centro de Bogotá (estrato 2 a 4) Número de estudiantes: 250 Número de practicantes en la L.E.I. UPN: 7	Ubicado en las inmediaciones del centro de Bogotá. Es caracterizado como una práctica “alternativa”. Atiende a un público de estratos 3-4-5. Atiende a estudiantes de 4 a 17 años. Maneja recursos propios. En el momento de la recolección de los datos había alrededor de 5 futuras maestras de VII semestre.
Centro 6 Educación infantil y básica primaria (Colegio Privado)	Ubicación: Usaquén (estrato de 3 a 6) Número de estudiantes: 1200 Número de practicantes en la L.E.I. UPN: 7	Ubicado en el norte de Bogotá. Atiende a niños de 4 a 17 años de estratos 4, 5 y 6. Las prácticas son caracterizadas como “educación infantil y básica primaria”. Maneja recursos propios y del Estado. Gran parte de los educadores son provenientes de la UPN. Atiende en este momento un grupo de seis estudiantes de la LEI UPN, además de otros futuros maestros de distintas licenciaturas.

Cuadro 6.5.: Características generales de los CPPs (fuente: elaboración propia)

Como se puede observar en la siguiente tabla, se pudo culminar la recolección de los datos con los siguientes números:

1ª. Fase (juño/2015)				2ª. Fase (agosto, septiembre y octubre/2015)			
Instrumento	Sujeto	Criterio General	Muestra	Instrumento	Sujeto	Criterio General	Muestra
1. Encuesta	Estudiantes LEI UPN	Semestres Pares	226	4. Entrevistas semi-estructuradas	Profesores Universitarios	Profesores de los seminarios de prácticas	9
	Profesores universitarios UPN	Totalidad	31		Expertos	6	6
	Tutor Centro de Prácticas Profesionales	Mínimo 3 profesores por cada CPP	35		Maestros Tutores de los CPP (6 CPPs)	2 por CPP	7
2. Recolección Documental	Universidad	PEI Estatuto profesoral Información adicional	✓	5. Narrativa - biográfica	Estudiantes de todos los semestres	5 estudiantes de cada semestre	45
	Facultad de Educación	Planeación interna; programas ; evaluación estudiantes Seminario de Prácticas	✓	6. Grupo Focal	Estudiantes de Prácticas	1 grupo focal por cada semestre par	7
3. Diario de Campo	Investigadora	-	✓		Tutores de los CPP	6 CPP	8
				7. Grupo Focal	Egresadas	(2-3 años de graduadas)	5
				8. Diario de Campo	Investigadora	-	✓
				9. Registros Fotográficos	UPN y CPPs	Espacios físicos	✓

Cuadro 6.6.: Información recolectada (fuente: elaboración propia)

Es clave señalar con relación a las entrevistas que la elección de los participantes no responde a criterios estadísticos, puesto que lo que nos interesaba es elegir voces que nos relaten experiencias y experiencias profundas acerca de las prácticas.

Todas las entrevistas y grupos focales fueron grabadas en audio y transcritas en su integridad. Se realizó una revisión detallada de las transcripciones al escuchar de nuevo el audio, corroborando de esta manera la información y realizando revisión y corrección en términos de la lengua escrita.

A continuación, se presenta una sistematización de cada instrumento de recolección de datos y a lo que apunta en cuanto a responder a los principales propósitos de esta investigación.

Tipo de Dato		Datos verbales			Datos estadísticos	Datos escritos		Datos visuales
Número de instrumentos		1	2	3	4	5	6	7
Instrumento de Recolección de datos		Entrevistas	Grupo focal	Encuesta cerrada	Análisis documental	Escritura Narrativa autobiográfica	Diario de campo	Registros fotográficos
¿A quién? ¿Qué?		1. Estructuradas e expertos en el área 2. Semi-estructuradas a estudiantes, docentes de las prácticas y tutores de los CPP	1. A estudiantes de la licenciatura 2. A maestras titulares en los CPP 3. A docentes de la L.E.I.- UPN	A la población de estudiantes de los semestres pares del programa L.E.I., profesores de la L.E.I. UPN y a maestros tutores de los CPP	Políticas públicas para la formación docente. Documentos oficiales de la institución. Muestras de evaluación. Programa de las Prácticas. Otros.	A estudiantes de la licenciatura en educación infantil.	Diario de campo de la investigadora	A la universidad y centros de prácticas
Objetivos de la investigación		Importancia del documento para alcanzar el objetivo						
Macro	Micro							
Caracterización del perfil del profesional en E.I.	Identificar e indagar acerca del perfil del profesional de educación para la educación infantil y sus respectivas competencias profesionales;	1	1	1	1	2	2	2
	Comprender de qué manera se realiza la construcción de la profesionalidad de los docentes de educación infantil.	1	1	1	1	1	2	2
Las prácticas profesionales en la formación del maestro de E.I.	Profundizar acerca de la formación inicial práctica del docente de E.I. y la reflexión acerca de la práctica en los espacios de práctica profesional (PP);	1	1	1	2	2	2	1
	Identificar fortalezas y necesidades en los espacios pedagógicos destinados a la práctica profesional;	1	1	2	2	1	2	1

Cuadro 6.7.: Clases de información buscada y métodos para obtenerla. El número 1: instrumento principal de recolección de datos; el número 2: instrumento de apoyo (fuente: adaptado de Cohen y Manion, 1990)

6.5. Las dimensiones del estudio

A partir de los objetivos, propósitos de la investigación y marco teórico revisado se establecieron códigos generales para el inicio de los análisis de los datos. Estas fueron:

Dimensiones del estudio de caso	Descripción de la dimensión
<p>La formación práctica en la Licenciatura en Educación Infantil</p>	<p>Las representaciones de los sujetos frente a la formación práctica en esta licenciatura, fortalezas e necesidades de mejora en la formación, así como posibles elementos del desarrollo de los saberes prácticos del futuro docente. Como una posible sub-categoría se puede pensar en “la relación teoría y práctica en las asignaturas prácticas en la UPN”, definida como al relación establecida y grados de importancia entre la teoría y la práctica; “el saber práctico del futuro docente”, caracterizada como el desarrollo de las competencias prácticas; “características de los centros de prácticas profesionales”; entre otras.</p>
<p>El desarrollo de las prácticas profesionales</p>	<p>Esta categoría es descrita como los pasos desarrollados por las asignaturas consideradas “prácticas” en la formación del futuro docente, experiencias desarrolladas y experienciadas por los estudiantes. Como código de las categorías podemos citar “la relación con la Universidad y el Centro de Prácticas Profesionales”; “articulación entre formación docente y el proyecto escolar”; “forma como la práctica profesional es conducida”; “características de los tutores del C.P.P. y del profesor en la Universidad”. Las sub-categorías son de fundamental importancia, dada la alineación que, desde las referencias leídas para este trabajo, deben existir entre Universidad (profesor encargado), institución educativa (tutor encargado) y estudiante de la Universidad, entre otras.</p>
<p>El uso de las prácticas reflexivas y la investigación en las unidades curriculares de la Licenciatura en Educación Infantil de la UPN</p>	<p>Definida como los posibles usos o no de la investigación en el programa de educación infantil. El concepto de “investigación” es de gran importancia porque apunta como eje en el desarrollo del programa. También, como sub-categoría podemos citar: “el contenido de la reflexión”; “el contexto de orientación para la producción de la reflexión” o “supervisión”; y “el producto de la reflexión en las prácticas profesionales”.</p>

Tabla 6.1.: Códigos generales contemplados en el estudio y sus respectivas descripciones (fuente: elaboración propia)

Sin embargo, en la medida que fueron codificados los datos, otras temáticas fueron agregadas, códigos más específicos, enriqueciendo y profundizando los análisis. Al final, se pueden encontrar las siguientes familias de códigos, también llamada de categorías:

Familia de códigos	Descripción general de la familia
La situación del Educador Infantil en Colombia	Esta familia de códigos se caracteriza por ofrecer elementos de análisis de la situación profesional del educador infantil en Colombia desde distintos parámetros: percepción de los sujetos, políticas a nivel nacional y local, la formación del educador infantil e inferencias cuanto al campo investigativo académico en Colombia. La perspectiva de género se supone encuentra relacionada a la situación del educador infantil.
La UPN y el programa de la LEI	Las representaciones de los sujetos del cuestionario, entrevistados y del grupo focal, así como en el análisis de los documentos, frente a la formación práctica en esta licenciatura de educación infantil, fortalezas e necesidades de mejora en la formación, así como posibles elementos del desarrollo de los saberes prácticos del futuro docente. Como una posible sub-categoría se puede pensar en “la relación teoría y práctica en las asignaturas prácticas en la UPN”, definida como al relación establecida y grados de importancia entre la teoría y la práctica; “el saber práctico del futuro docente”, caracterizada como el desarrollo de las competencias prácticas; “características de los centros de prácticas profesionales”; entre otras.
Las prácticas profesionales en la LEI UPN	Esta familia de códigos es descrita como los pasos desarrollados por las asignaturas consideradas “prácticas” en la formación del futuro docente, experiencias desarrolladas y experienciadas por los estudiantes. Como sub-división de las categorías podemos citar “la relación con la Universidad y el Centro de Prácticas Profesionales”; “articulación entre formación docente y el proyecto escolar”; “forma como la práctica profesional es conducida”; “características de los tutores del C.P.P. y del profesor en la Universidad”. Las sub-categorías son de fundamental importancia, dada la alineación que, desde las referencias leídas para este trabajo, deben existir entre Universidad (profesor encargado), institución educativa (tutor encargado) y estudiante de la Universidad, entre otras. También, definida como los posibles usos o no de la investigación formativa y de la investigación de manera más general en el pregrado en educación preescolar. El concepto de “investigación” es de gran importancia porque está apuntado como eje en el desarrollo del programa. También, como sub-categoría podemos citar: “el contenido de la reflexión realizada”; “el contexto de orientación para la producción de la reflexión” o “supervisión”; y “el producto de la reflexión en las prácticas profesionales”.
El desarrollo de la investigación	Esta familia de códigos se refiere a la propia investigación, de cierta manera en un sentido metacognitivo.

Tabla 6.2.: Las familias de códigos utilizadas en los análisis - previos y emergentes (fuente: elaboración propia)

En el Anexo 09 se encuentra una tabla con la descripción de las familias de códigos y sus respectivos códigos, sub-códigos y descripciones.

6.6. Método de análisis de los datos

6.6.1. Datos cuantitativos: análisis estadístico descriptivo

Para los datos cuantitativos, luego de la aplicación de las encuestas, único instrumento cualitativo, en el estudio genérico, se procedió a la tabulación de toda la información, la cual fue efectuada en el software SPSS, versión 23, y sobre las cuales se trabaja en la interpretación y análisis de la información para llegar a la generación de estadísticas para los análisis y conclusiones.

Se entiende por análisis estadístico descriptivo la interpretación de los datos, después de realizada la tabulación, de la relación establecida entre los datos,

identificando los datos relevantes e irrelevantes con el objetivo de demostrar la generalidad de las observaciones de campo. En la estandarización en la recogida y el análisis de la información, las encuestas se agrupan y cuantifican mediante técnicas de análisis estadísticos, en busca de relaciones entre ellas (Cea D´Ancona, 2012).

Se procedió a obtener las matrices de datos de acuerdo a los tres sujetos. De ahí se pudo realizar las tablas de frecuencias, gráficos y estadísticos univariados (que resumen la distribución de la variable de la muestra), además de tablas de contingencia en las que se cruzan, dos, tres o cuatro variables (Cea D´Ancona, 2012) con la ayuda del software SPSS.

6.6.2. Análisis de los datos cualitativos

En relación con los datos cualitativos, se procedió a la transcripción total de las entrevistas. Fueron transcritas alrededor de 400 páginas de todas las entrevistas y grupos focales realizados. A continuación, se procedió a la codificación y a la elaboración de familias de códigos - categorías - a partir de los datos para posterior múltiples triangulaciones.

Dada la gran cantidad de información, se utilizó la herramienta Atlas.ti, versión 7.2., con el objetivo de editar, configurar y transformar el material textual bruto en material analizable (Latorre, Del Rincón y Arnal, 2005; Massot, Dorio y Sabariego, 2012).

Se generó una unidad hermenéutica con todos los datos cualitativos para el caso específico. Se procedió de la siguiente forma:

- Al inicio fueron analizadas las entrevistas con los coordinadores de prácticas y profesores de la UPN;
- Posteriormente se procedió el análisis de los grupos focales con los futuros maestros para en seguida analizar los grupos focales con los maestros titulares. Al tiempo, se escribieron constantes comentarios y memos;
- Las narrativas autobiográficas fueron analizadas en el próximo paso, así como las entrevistas con los expertos; y
- Por último, fueron analizados los documentos enviados por los docentes de la UPN, el diario de campo y el marco legal.
- Se tomó alrededor de mes y medio para la realización de los análisis de los datos. Mientras se transcribían paulatinamente las grabaciones, se realizaban los análisis. Estos fueron terminados alrededor de finales de octubre del 2015.

En el análisis de los documentos, se identificó información sobre tres grandes perspectivas:

- La perspectiva de la organización en relación con la formación inicial práctica de los futuros maestros;
- Estrategia, actividades y contenidos que se ponen en práctica en los Centros de Prácticas Profesionales y en la Universidad;
- Las experiencias de los estudiantes en la realización de las prácticas profesionales en los distintos momentos de su formación.

Con relación a los documentos referentes al marco legal, se identificó el marco regulatorio de las licenciaturas en educación infantil y de la formación de docentes, además de la formación práctica de los docentes, aportando de esta manera a entender el marco contextual del trabajo investigativo.

Es importante aclarar que, siguiendo a Saldaña (2009, p. 03), un código significa una palabra o frase corta que asigna simbólicamente una sumatoria de atributos sugerentes para una parte de los datos. También, de acuerdo al mismo autor, codificar significa organizar los datos en orden sistemático con el objetivo de hacer parte de un sistema. Para el autor, cuando los códigos se aplican y se vuelven a aplicar a los datos cualitativos, que está codificando, se consolida un proceso que permite a los datos ser "segregados, agrupados, reagrupados y se vuelven a vincular con el fin de consolidar el significado y la explicación" (Grbich, 2007, p. 21, citado en Saldaña, 2009). La codificación es, por lo tanto, un método que le permite organizar y agrupar los datos codificados de manera similar en categorías o "familias", ya que comparten alguna característica y patrones.

Strauss y Corbin (2002, p. 18) van más allá: "el proceso analítico por medio del cual se fragmentan, conceptualizan e integran los datos para formar una teoría". Por lo tanto, el proceso de codificación es clave en la producción de conocimiento.

Como se puede observar, codificar, desde este punto de vista, significa organizar, sistematizar y clasificar los datos dentro de un orden lógico y eficiente. El ejercicio de la codificación permitió unir fragmentos y de esta manera observar similitudes y diferencias, aproximaciones y alejamientos, entre las percepciones, ideas, y principios de los distintos sujetos, elaborando una red jerárquica de códigos que posteriormente se transformarían en macro categorías. Nuevos códigos fueron adicionados (emergentes) y nuevas redes de significado fueron establecidas. Paralelo a esto, fueron establecidas jerarquías de códigos para no permitir repeticiones o similitudes entre ellos. En un primer momento, se realizó una primera lectura y codificación inicial de los documentos. En un segundo momento se procedió a una relectura, quitando, adicionando y mezclando códigos de manera a organizarlos más categóricamente. En un tercer momento se procedió a realizar análisis en comentarios y memos, ofreciendo un primer borrador del documento de "análisis de los datos". Estos tres momentos fueron bastante significativos para entender la riqueza de los datos y establecer relaciones necesarias entre los códigos.

En este proceso, el marco teórico fue gradualmente incorporado al proceso de codificación, intentando corroborar ideas y estableciendo relaciones de concordancia o no con el mismo. Al tiempo, a partir de la codificación, el marco teórico fue revisado continuamente con el objetivo de cumplir con la coherencia entre la emergencia de los códigos.

Posteriormente, se siguió con los análisis de los datos estadísticos, previamente tabulados, realizados en el software SPSS por medio de la estadística descriptiva. En el análisis de las encuestas aplicadas a distintos sujetos, se identificó información sobre tres grandes perspectivas:

- Caracterización general de los sujetos encuestados;
- Caracterización de la labor del docente en E.I.; y
- Caracterización de las prácticas profesionales en la Institución Educativa y en la UPN.

6.7. Descripción del proceso de codificación de los datos

Se procedió a la realización de microanálisis, en donde línea por línea, se realizó un análisis para generar categorías iniciales, aunque ya se tenían previas algunas categorías, con sus propiedades y dimensiones, para seguir las relaciones entre ellas, combinación entre la codificación abierta y la codificación axial (Strauss y Corbin, 2002). El microanálisis exige examinar e interpretar los datos de manera cuidadosa y minuciosa. De esta manera, el investigador interactúa con los datos de manera activa y trabaja con ellos, abstrayendo, reduciendo y relacionando, buscando similitudes y diferencias y también haciendo comparaciones. Codificar, de acuerdo a la investigadora, es como “pulir un diamante en bruto”.

Por lo tanto, en primer lugar, se hizo la codificación abierta (Strauss y Cobin, 2002), entendido por la descomposición de los datos en partes discretas, examinando minuciosamente y comparándolos en búsqueda de similitudes y diferencias, nominando los fragmentos por conceptos, como llaman Strauss y Cobin (2002, p. 127), o código.

Como segundo paso, se observaron datos similares ya codificados (o conceptualizados) para designar una clasificación - o familia de códigos o categorías - a cada dato. Por lo tanto, cada código estará ubicado en una familia, clasificación, o categoría definida por algunas características comunes. Claramente un código puede ser clasificado de una o más maneras. De esta manera, un código puede estar en más de una familia de códigos.

El tercer paso es realizar, a partir de las familias de códigos, abstracciones o conceptualizaciones, definidas por Strauss y Cobin (2002, p. 148) como siendo:

El proceso de agrupar puntos similares de acuerdo con algunas propiedades definidas y darles un nombre que represente el vínculo común. Al conceptualizar, reducimos grandes cantidades de datos a partes más pequeñas y manejables de datos. Una vez tenemos algunas categorías, queremos especificar sus propiedades y también mostrar cómo nuestros conceptos (categorías) varían según las dimensiones de cada una de estas propiedades. Por medio de la especificación y la determinación de las dimensiones, comenzamos a ver modelos tales como los patrones de vuelo y los de consumo de drogas. Así, tenemos las fundaciones y la estructura inicial para construir la teoría.

Como se mencionó anteriormente, el proceso de codificación empezó con la generación de una unidad hermenéutica, llamada “Caso LEI UPN”, en el software Atlas.ti., versión 7.2. Fueron agregados alrededor de 110 documentos en formato PDF y Word (formato Rich Text), siendo en total cinco familias de documentos primarios:

- Documentos referentes a los Expertos (en un total de cinco documentos)
- Estudiantes LEI UPN (en un total de siete documentos)
- CPPs (en un total de diez documentos)
- Documentos Marco Legal (en un total de diez documentos)
- Documentos LEI UPN (en un total de ocho documentos)

- Registros fotográficos

Al finalizar la primera lectura y codificación de la información, se encontró alrededor de 140 códigos que fueron enmarcados en siete familias. En una segunda lectura, entendiendo la relación y similitudes existentes entre los códigos, se disminuyó para 70 códigos en cinco familias de códigos (anexo 9). En una última y definitiva lectura, se procedió a 35 códigos en cuatro familias distintas. A cada familia se le dio una descripción, así como a cada código. Es importante observar que los códigos, aunque están en una determinada familia, pueden pertenecer a más de una dada la relación subjetiva e intrínseca dada en la temática trabajada. También, al tiempo que se va codificando, también va escribiendo notas de la codificación.

Para finalizar, es importante agregar que el investigador es el que hace análisis y, de acuerdo a Strauss y Cobin (2002), los analistas traen a la investigación sesgos, creencias y suposiciones, lo cual no es necesariamente negativo porque somos personas producto de una cultura, de un tiempo, el género, la experiencia, la sociedad y la educación. Reconocer esta “intrusión” es clave en el momento de los análisis, pues no es posible estar libre de sesgos.

A seguir, se visualiza la red semántica que ayudó a entender las relaciones entre los códigos y sus familias de códigos.

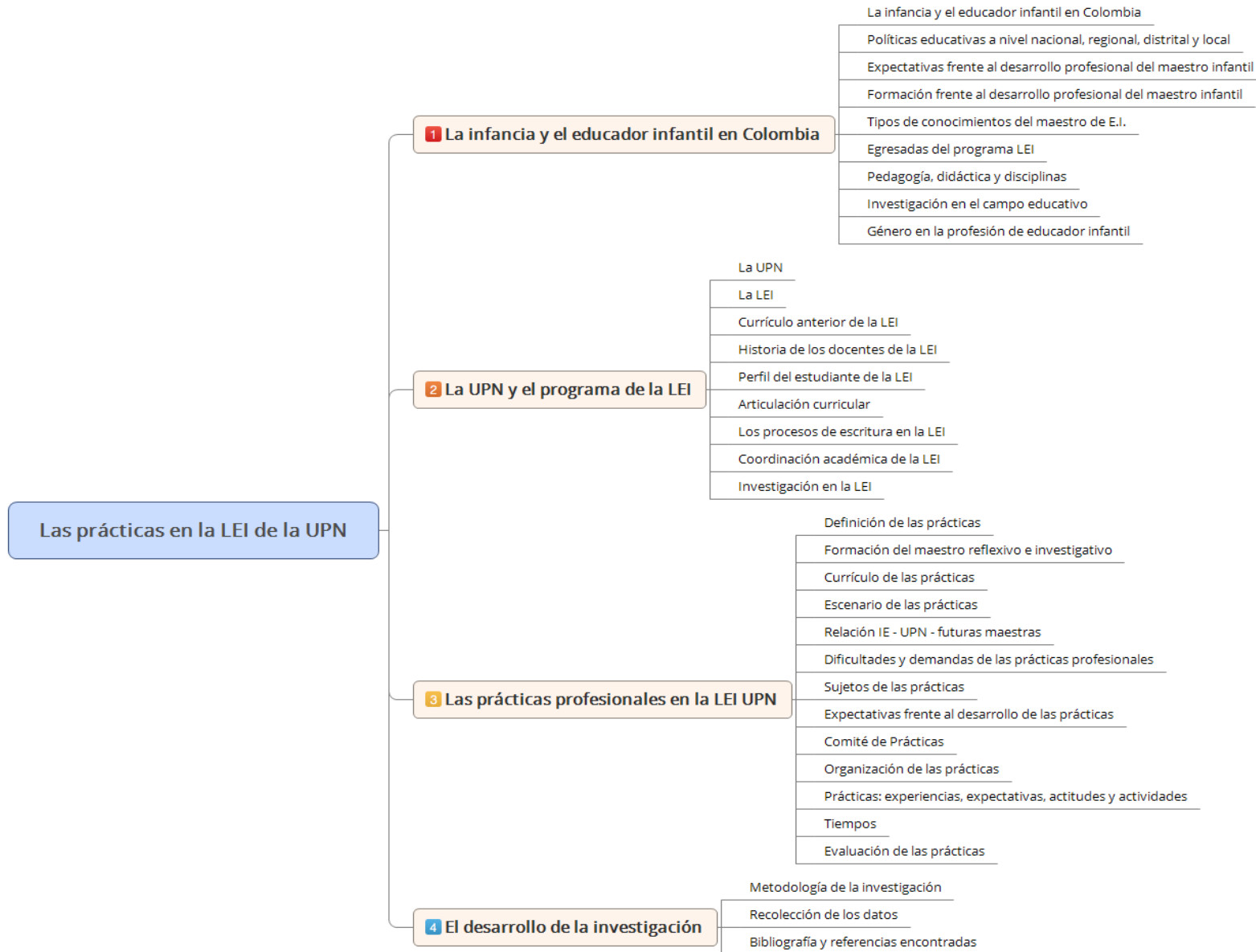


Figura 6.3.: Red semántica de las familias de códigos (fuente: elaboración propia)

6.8. Las fases de la investigación

A seguir presentamos las fases de la investigación con su descripción:

<i>Año</i>	<i>Fecha</i>	<i>Actividad</i>
2013-2014 <i>Primer Año</i>	1 Fase exploratoria y de reflexión	Elaboración del proyecto de investigación - selección de un tema, identificación del problema, revisión de la literatura y selección del método y diseño de la investigación (formulación de la hipótesis, selección de la muestra o sujetos participantes y planificación de la obtención de la información y el análisis de datos). Lecturas: avances en la recolección del corpus. Planificación: contacto con la UPN (el caso): Reuniones con los colaboradores de la investigación para explicar entrevistas y autorizaciones de los colaboradores e instituciones. Contacto con expertos en el tema de formación docente en Colombia.
2014-2015 <i>Segundo Año</i> <i>(2014 realización de pasantía doctoral en la USP - Sao Paulo, Brasil)</i>	2 Fase de planificación	Lecturas: avances en el marco teórico. Elaboración de los instrumentos de recolección de datos Validación (Colombia, Brasil y España) y pilotaje de los instrumentos. Elaboración cartas de autorización de recolección de los datos. Recolección de los datos: entrevistas, aplicación del cuestionario, observaciones, y recolección de los documentos. Trascripción de las entrevistas. Reunión con los participantes para validación de la información recolectada en las entrevistas.
	3 Fase de entrada en el escenario	Inicio de la aplicación de los instrumentos de recolección de los datos Análisis de los datos: categorización y triangulación de los datos. Inicio de la escritura del informe final.
2015-2016 <i>Tercer Año</i>	4 Fase de análisis de la información	Finalización de la recolección de los datos. Finalización de los análisis e interpretación de los resultados. Elaboración de las conclusiones. Elaboración y redacción del informe final.
	5 - Fase de retirada del escenario y elaboración del informe	Finalización de los análisis e interpretación de los resultados. Elaboración de las conclusiones. Revisión del marco teórico. Elaboración y redacción del informe final.
	6 - Finales del primer semestre del 2016	Finalización de la escritura del informe. Entrega del informe final de investigación.

Cuadro 6.8.: Etapas del desarrollo de la investigación (fuente: adaptado de Latorre, Del Rincón y Arnal, 2005; y Sabariego y Bisquerra, 2012)

En ese orden de ideas, el procedimiento de la investigación se compuso de cuatro fases: la planeación metodológica, el trabajo de campo, la organización y transformación de los datos y el análisis de los resultados para la categorización emergente final. Cada fase fue mediada por el retorno permanente a los lineamientos del marco teórico, referencia base para la investigación, como elemento en permanente movimiento, coherente con el proceso, la retroalimentación, la evaluación, la toma de decisiones, los

resultados del estudio y la dinámica de la socialización con la comunidad académica.

6.9. Incidencias en el proceso de recolección de la información

Para el inicio de la recolección de los datos (Fase 1) fue obtenido el consentimiento por escrito por parte de la coordinadora académica del programa de LEI y el decano de la Facultad de Educación de la UPN. En este sentido, se procedió a la realización de una carta firmada por la investigadora y por su tutor en la UAB para ser ofrecido a los participantes de la investigación. Estos permisos por escrito son importantes porque ofrecen una breve descripción del trabajo previsto (Stake, 2010) y el participante tiene información acerca de la formalización del estudio y de los aspectos éticos tenidos en cuenta.

La Fase 2 de la recolección de los datos, en la Universidad Pedagógica Nacional, empezó el día 28/05/2015. En una primera semana se procedió a la aplicación de las encuestas con los estudiantes y los profesores de la UPN. En la segunda y tercera semana de la recolección de los datos, se realizaron entrevistas con los profesores y la aplicación de las narrativa-biográficas.

Como se ha mencionado anteriormente, hubo dificultades con relación a la recolección de los datos, dado que era final de semestre y los sujetos estaban poco disponibles, dado que tenían otras actividades urgentes. Se cree que la dificultad surgió por el eventual temor de las estudiantes al exponerse, de equivocarse en realizar la escritura (tenían apenas una hora para la actividad) y ser evaluados por alguien ajeno a la universidad. También, la escritura era de carácter no obligatorio, lo que posibilitó a que los estudiantes no sintieran necesidad de participar de la narrativa. La investigadora tuvo que recurrir a los momentos de prácticas, con el apoyo de los coordinadores de prácticas, que de modo general colaboraron con la investigación. También se enviaron correos a los estudiantes con el objetivo de insistir en la recolección de la información, sin éxito.

Para no comprometer los objetivos de la investigación frente a la imposibilidad de realización de la recolección de datos, se procedió a la elaboración de otro instrumento de recolección de datos, no contemplado en el diseño inicial de la investigación: el grupo focal con estudiantes. Con la ayuda de los profesores de la UPN, este instrumento fue exitoso y se logró obtener la percepción de los estudiantes frente a los escenarios de prácticas y frente a sus experiencias, contemplando de esta manera tener en cuenta sus voces.

Queda claro que, a lo largo de la recolección de los datos, se necesita realizar una profunda y sensible evaluación de los instrumentos, de los propósitos de la investigación y realizar un balance consciente de qué se está logrando. Este instrumento estructurado bajo el desempeño inicial y como una alternativa de la investigadora, sensible a su nicho investigativo, es clave para la formación en investigación y claramente para el éxito de los procesos investigativos.

Para finalizar, en una tercera fase (Fase 3), en el segundo semestre del 2015 se procedió a la entrada en los Centros de Prácticas Profesionales. El criterio principal de selección de la muestra fue la disponibilidad en colaborar con la

investigación. También, la clave fue la colaboración de los coordinadores de prácticas en abrir las puertas en las IEs. Fueron visitados en total seis IEs, entre fundación, organización, jardín infantil, colegios públicos distritales y colegios privados en distintas regiones de Bogotá y que atienden a perfiles distintos de infantes y de familias.

En los CPPs fueron aplicados encuestas y realizadas entrevistas y grupos focales con estudiantes de estos CPPs y maestros titulares. En algunos casos se entrevistó también el coordinador académico o el coordinador de prácticas. Es de observar que se notó el impacto de las encuestas y entrevistas, dado que algunos sujetos afirmaron que “nunca había pensado en este asunto”.

Para proceder a los análisis de los datos, se realizó la transcripción de todas las entrevistas y grupos focales realizados, garantizando que ninguna información se quedara por fuera. También, fueron realizados constantes registros escritos en el diario de campo de la investigadora para posteriormente realizar un estudio profundo y detallado de la información recolectada.

6.10. Proceso de análisis de la información

En esta sección se presentan los procedimientos para análisis de los datos recolectados. El proceso condujo de manera progresiva a la escritura de los documentos de análisis - los memos - que posteriormente dieron vida al documento final de análisis de la información.

De acuerdo a Stake (2010), los análisis significan esencialmente poner algo aparte, destacar y relacionar la información. Hay distintas maneras de realizar los análisis; sin embargo, en esta investigación se optó por las múltiples triangulaciones: de teorías, de datos y de métodos.

Los tipos de triangulaciones, de acuerdo a Guardina-Fernández (2007, p. 242):

- Triangulación de métodos y técnicas: por medio de la obtención de información de diversos métodos y técnicas se pretende triangular estos instrumentos.
- Triangulación de los datos: provenientes de diversas fuentes.
- Triangulación de investigadores: se analiza la información proveniente de diversas investigaciones.
- Triangulación de teorías: utilización de distintas perspectivas teóricas para estructurar, analizar e interpretar distintos datos.
- Triangulación interdisciplinaria: convocación de un equipo integrado de profesionales de distintas áreas disciplinares para intervenir en el estudio.

Como se puede observar a seguir, las triangulaciones usadas en esta investigación:

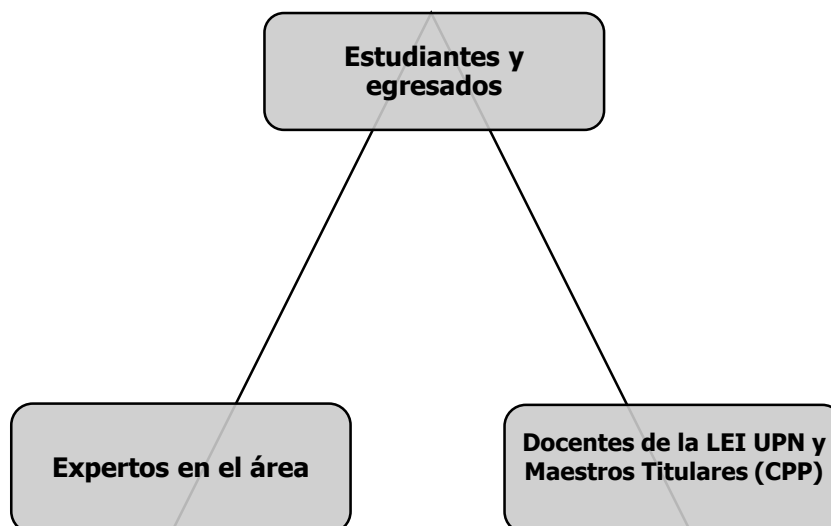


Figura 6.4.: Una de las perspectivas en la triangulación de los datos (fuente: elaboración propia)

El propósito primordial de la fase de análisis de los datos es el de dar sentido a la información obtenida, tratándola y organizándola para poder explicar, describir e interpretar el fenómeno estudiado y dar respuesta al problema planteado, extrayendo significado relevante respecto al problema de investigación (Sabariego, 2012b). De acuerdo con Bogdan y Biklen (1998), analizar los datos involucra trabajar con los datos que fueron obtenidos, organizarlos, transformándolos en unidades manejables, sistematizándolos, buscando patrones, descubriendo lo que es importante y qué debe ser aprendido, y decidiendo qué se va a contar a los otros. Aunque sea un proceso largo y arduo, se cree que también es un proceso que puede ser dividido en varios estadios, confrontando una serie de decisiones y emprendimientos. Para realizar los análisis, a partir de lo establecido anteriormente, puede ser más funcional, coherente y direccional iniciarlos al tiempo que se hace la recolección de los datos, pues esta se puede enfocar cada vez más en la información que se quiere, disciplinando el trabajo del investigador (Bogdan y Biklen, 1998; Sabariego, 2012b).

En el diseño de la metodología de la investigación y la recolección de los datos, se tiene en cuenta la triangulación de los datos - obtenidos de fuentes diferentes por medio de instrumentos variados - y de la teoría porque se intenta explicar los comportamientos humanos de manera compleja, estudiándolo desde más de un punto de vista. Puede definirse la triangulación como el uso de dos o más métodos de recogida de datos en el estudio de algún aspecto del comportamiento humano (Cohen y Manion, 1990; Colás y Buendía, 1998; Stake, 1994 y 1999). Para Massot, Dorio y Sabariego (2012), la triangulación:

[...] consiste en contratar informaciones a partir de diversas fuentes. Se apoya en una doble lógica: la de enriquecimiento durante la obtención de los datos (desde distintas fuentes de información y a partir de diferentes técnicas) y la de control de calidad en la interpretación de los mismos, al permitir múltiples lecturas que pueden corroborarse entre observadores (interpersonalmente) y contrastarse empíricamente con otra serie similar de datos. (p. 332)

Como punto positivo de la triangulación de los datos, se puede apuntar acerca de la confianza exclusiva en un método puede polarizar o distorsionar el retrato

del investigador. Es necesario generar confianza en los datos y esto ocurre cuando métodos diferentes de recogida de datos pueden ser utilizados (Cohen y Manion, 1990). Por lo tanto, se intenta con esto no producir una imagen limitada y frecuentemente distorsionada del caso, sino, por el contrario, se pretende entender la complejidad del caso desde diferentes puntos de vista (Cohen y Manion, 1990). Además, con la triangulación se puede clarificar los sentidos de las acciones de los sujetos, verificar la repetición de las acciones, clarificar sentidos identificando diferentes maneras del fenómeno ser visto (Stake, 1994).

La administración de los cuestionarios se realizó entre marzo y abril de 2015, una vez cursada la asignatura de práctica profesional, y para el análisis de los datos se ha realizado un análisis descriptivo de las diferentes variables estudiadas a través del programa estadístico SPSS. En el caso de las preguntas abiertas se han establecido categorías para su estudio y análisis.

6.11. Criterios que promueven la calidad de la investigación

6.11.1. La validación de los instrumentos de recolección de datos

Posterior a la elaboración del primer borrador de la encuesta, se procedió al proceso de validación de las encuestas, en donde se pudo ajustar y afinar los instrumentos, de acuerdo al contexto.

La validación de los instrumentos fue realizada en tres países distintos: Brasil, Colombia y España, con sujetos no solamente académicos, sino profesionales que pudieran entender el contexto trabajado en la tesis. Se tuvo en cuenta tres elementos esenciales para la validación: **univocidad** (¿los sujetos en su totalidad van a entender la pregunta?); **pertinencia** (¿es pertinente esta cuestión para responder a la pregunta de investigación?); e **importancia** (¿qué importancia le da a esta cuestión?). De esta manera los jueces de los distintos países, expertos en el área de formación práctica docente y educación infantil, aportaron a afinar los instrumentos. Esta fue una de las formas de garantizar la confiabilidad y validez de los instrumentos.

Entretanto, es importante apuntar que la gran mayoría de los evaluadores no realizó el procedimiento de validación estadística, inicialmente propuesto, sino de contenido, evaluando si estaban bien o no las preguntas, de acuerdo a sus experiencias. Por lo tanto, la gran parte de los jueces realizó validación de contenidos.

En Brasil, los instrumentos fueron validados por los docentes universitarios con larga experiencia en investigaciones de formación de docentes. En total fueron tres jueces. En Colombia se procedió a enviar los instrumentos a personas consideradas clave como expertos en el área, siendo cuatro jueces: tres docentes universitarios y un director de jardín infantil. Por fin, en la Universidad Autónoma de Barcelona, se procedió a la validación de los instrumentos tres docentes universitarios. Todos los jueces, desde distintos puntos de vista, fueron clave para el éxito de los instrumentos de recolección de los datos.

6.11.2. Otros criterios de calidad tenidos en cuenta

En cuanto a los criterios regulatorios de la metodología investigativa, la validez, la fiabilidad y la objetividad son algunos de los aspectos a ser tratados en una investigación científica (Latorre, Del Rincón y Arnal, 2005).

A seguir, se presentan algunas de las técnicas para asegurar la cientificidad de la investigación, además de las ya descritas anteriormente:

CRITERIOS	METODOLOGÍA EMPÍRICO-ANALÍTICA/ CUANTITATIVA	METODOLOGÍA CONSTRUCTIVISTA/ CUALITATIVA
Valor verdad - Isomorfismo entre los datos recogidos y la realidad	Validez interna	Credibilidad
Aplicabilidad - Posibilidad de aplicar los descubrimientos a otros contextos	Validez externa	Tranferibilidad
Consistencia - Grado en que se repetirían los resultados de volver a replicarse la investigación	Fiabilidad	Dependencia
Naturalidad - Seguridad de que los resultados no están sesgados	Objetividad	Confirmación

Cuadro 6.9.: Criterios de rigor de las metodologías empírico-analíticas/ cualitativas y constructivista/ cualitativa (fuente: a partir de Lincoln y Guba, 1985)

Los criterios de credibilidad de la investigación que aplicados en esta investigación fueron los siguientes:

CREDIBILIDAD	TRANSFERIBILIDAD	DEPENDENCIA	CONFIRMABILIDAD
Recogida de material referencial. Comprobaciones con los participantes. Juicio crítico de colegas. Triangulación de los datos.	Muestreo teórico. Descripción exhaustiva y densa. Recogida abundante de datos.	Establecer pistas de revisión. Identificación del estatus y rol del investigador. Descripciones minuciosas de los informantes. Identificación y descripción de las técnicas de análisis y recogida de datos. Delimitación del contexto físico, social e interpersonal. Auditoría de dependencia.	Auditoría de confirmabilidad. Descripciones de baja inferencia. Comprobaciones de los participantes. Triangulación. Explicación. Posicionamiento del investigador. Ejercicio de reflexión exhaustiva.

Cuadro 6.10.: Los criterios de credibilidad de la investigación. (fuente: a partir de Bartolomé (1986, citado en Dario, Sabariego, Massot, 2012) y Latorre, Del Rincón y Arnal (2005))

De acuerdo a lo anterior, la investigación cumple con los criterios de credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad, lo que muestra la preocupación del investigador en garantizar la calidad de los procesos investigativos.

Es de observar que se intentó realizar la validación con los sujetos de los hallazgos de la investigación; sin embargo, por falta de tiempo de respuestas por parte de los sujetos, no se logró tal actividad.

6.12. La pasantía doctoral - mención doctorado internacional

Es válido agregar que durante el primer semestre del segundo año académico se realizó durante cuatro meses la pasantía doctoral en la Facultad de Educación de la Universidad de Sao Paulo, Brasil, en donde se generó el embrión

de los instrumentos de recolección de datos y avances significativos en cuanto al marco teórico. Después de haber discutido el proyecto de investigación junto a las sugerencias de instrumentos con dos profesoras, haber tenido reuniones con docentes clave para la temática, con sugerencias bastante pertinentes para el estudio de caso, se llegaron a algunas conclusiones que fueron tenidas en cuenta para la elaboración y aplicación de los instrumentos para la recoleta de información. Se evalúa que fue una experiencia importante para avances significativos de la tesis. Como evaluación, se puede afirmar que hubo ventajas significativas para el trabajo de tesis y la formación en investigación haber realizado la pasantía doctoral en Brasil.

6.13. La escritura del estudio de caso

La escritura del caso se orientó a la descripción analítica, profunda y detallada por parte de la percepción del investigador. Se procedió, a partir de la codificación de los datos, a la escritura de un documento descriptivo, siendo cada familia de códigos una sesión, o dimensión. La idea general del documento, presentado posteriormente, es describir la visión de cada sujeto investigado, teniendo en cuenta sus experiencias, creencias y experiencias frente a las prácticas profesionales. A partir de la descripción densa, es posible ir más allá de la información para explicar el problema identificado.

Es válido puntuar las constantes revisiones del texto de los resultados, triangulaciones y discusión, necesarias para afinar y al tiempo concretar y asegurar la información descrita.

CAPÍTULO 7
Resultados Derivados de la Aplicación del Cuestionario
Resultados Derivados da Aplicação do Questionário

Andréa é o nome da menininha de quatro anos.

Entrou para a creche.

Ao fim do primeiro dia, a mãe lhe perguntou:

“Como é a professora?”

Andrea respondeu: “Ela grita!”.

(Rubem Alves)

Neste capítulo pretende-se realizar a caracterização geral dos sujeitos que responderam ao questionário com relação aos aspectos de sua vida pessoal, profissional e estudantil, contribuindo para um entendimento claro e compreensível do caso analisado. Em um segundo momento, pretende-se realizar análise da valoração dos estágios realizados por meio da segunda parte do questionário.

O questionário é um instrumento de coleta de dados quantitativos e, portanto, requer uma análise rigorosa dos dados estatísticos. Neste caso, os dados foram analisados com base na estatística descritiva e de frequência, cujo objetivo é mostrar a maneira como alguns fatos sociais se refletem nos questionários de distintos pontos de vista dos sujeitos.

Para iniciar a análise estatística, utilizaram-se os índices de frequência que permitem a ordenação dos dados, acompanhados de suas respectivas frequências e valores absolutos. Desta maneira, simplificam-se os dados para as análises e administra-se a elaboração das conclusões.

Em um terceiro momento deste capítulo realizar-se-á a triangulação dos dados das respostas oferecidas pelos distintos coletivos por meio da estatística inferencial, oferecendo a oportunidade para comparar opiniões entre os sujeitos. É importante recordar que o tamanho das amostras dos estudantes e dos docentes da UPN foram maiores do que 30 sujeitos, configurando amostras paramétricas. Desafortunadamente, não se conseguiu amostra paramétrica com os professores titulares dos Centros de Práticas. Entretanto, acredita-se ser válida a comparação de todos os coletivos de igual maneira.

Apesar de o questionário oferecer elementos quantitativos de análise, é de observar que existem perguntas que podem ser analisadas sob a ótica quantitativa, como é o caso do gênero, idade, grau de estudo dos pais, entre outros, que será realizado neste mesmo capítulo.

Para a organização da análise, os questionários foram numerados em uma sequência do número 1 ao 267, em um conjunto de todos os coletivos. No caso dos questionários dos futuros professores, vão do número 1 até o 226, apesar de apenas 224 serem válidas, o que implica que o número mais elevado representa o semestre mais alto (do I ao X semestre), e vice-versa. Os números 227 até o 257 representam os docentes da LEI UPN; e os número 258 até o número 271 representam os questionários respondidos pelos mestres titulares nos Centros de Práticas Profissionais.

Com os estudantes da licenciatura, foi coletada informação apenas nos semestres pares. Entretanto, alguns estudantes de outros semestres, por estarem presentes no momento da aplicação do questionário, também responderam ao questionário e estes dados não foram descartados, uma vez que a opinião de cada estudante é considerada importante.

Para efeitos de ordem, cada sujeito quando citado será assinalado com uma sigla e o número do questionário, de acordo com o seguinte:

Datos Cuantitativos		
Sujeto Encuestado	Número de la Encuesta: caso	Ejemplo de citación
Estudiantes - E	Del 1 al 226	Est5: Encuesta Futuro Maestro caso número 5
Profesores UPN - PUPN	Del 227 al 257	PUPN228: Encuesta Profesor UPN caso número 228
Maestros Titulares - MT	Del 258 al 271	MT260: Encuesta Maestro Titular, caso número 260

Tabla 7.1.: As siglas propostas para as citações dos casos apresentados nos questionários (fonte: elaboração própria)

Por se tratar de uma pesquisa mista, primeiro serão explorados os dados referentes à caracterização dos sujeitos, como a exploração dos dados qualitativos, para, a seguir, no seguinte capítulo, explorar os dados quantitativos: entrevistas, grupos focais, diário de campo, documentos, artigos, entre outros.

Espera-se que este capítulo seja claro e ao mesmo tempo dinâmico, sendo construído entre todas as categorias e casos deste estudo etnográfico: a Licenciatura em Educação Infantil da Universidade Pedagógica Nacional da Colômbia.

7.1. Caracterización de las muestras

Esta sección está compuesta de los datos obtenidos en las siguientes partes de la encuesta:

- Parte 1: caracterización general del sujeto.
- En el caso de los futuros maestros, Parte 2: la formación académica; en el caso de los maestros titulares y docentes de la UPN - Parte 2: caracterización laboral del docente.
- Parte 3: las prácticas en el programa de la licenciatura.
- Esta parte solo se presenta en el caso de los futuros maestros: Parte 4 - proyección profesional.

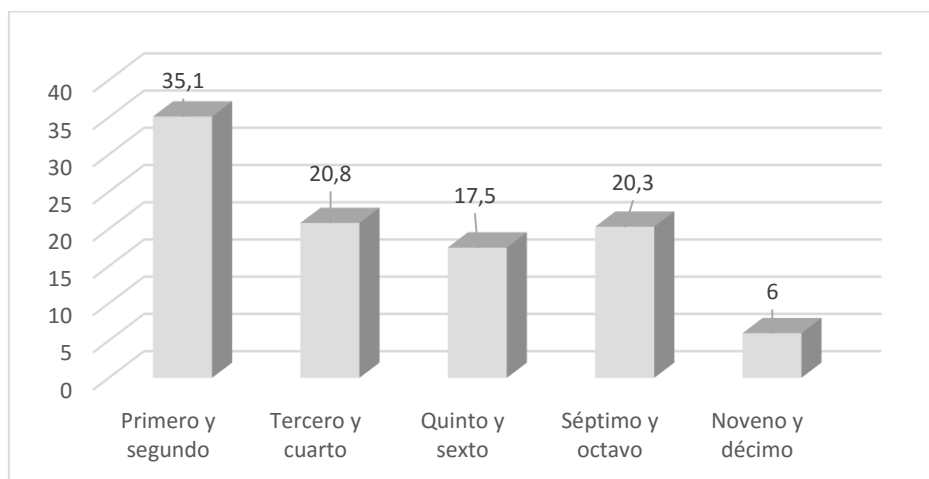
El ejercicio de valoración de las afirmaciones, considerado el corazón de esta encuesta, será analizado en la última parte de este capítulo, dado que serán comparados los resultados entre los colectivos. El análisis de este capítulo se limita a la descripción cuantitativa, dejando para un análisis posterior el análisis cualitativo.

En este capítulo fue realizado la caracterización de la colectividad de la muestra con relación a los datos cuantitativos. El próximo capítulo se desarrollará los resultados de provenientes de los datos cualitativos, provenientes de las entrevistas, documentos y grupos focales.

La sección está dividida por los sujetos: estudiantes LEI, docentes de la UPN y maestros titulares.

7.1.1. Los estudiantes de la LEI

El total de las encuestas respondidas por los estudiantes de la LEI y validas fue de 224, distribuidos en los siguientes semestres:



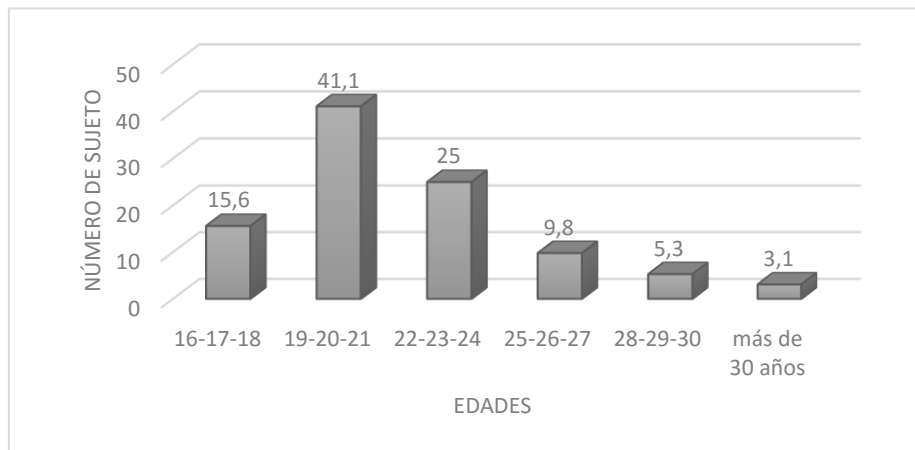
Gráfica 7.1: Número de estudiantes que respondieron a la encuesta y correspondencia con el semestre (fuente: elaboración propia)

El mayor número de respuestas se obtuvo en los primeros semestres, supuestamente por el mayor número de estudiantes y la concentración en los salones de clase.

El grupo de primer semestre de los estudiantes también fue encuestado una vez era importante su percepción, iniciando el programa, acerca de las expectativas con relación a las prácticas. Desafortunadamente en noveno y décimo semestre hubo pocas respuestas. Esto se puede deducir ante el evento de que son los estudiantes que están terminando el programa, y, aunque se intentó recolectar datos porque hacía parte de los criterios para aplicación de la encuesta, no se logró en uno de los grupos porque la clase estaba cancelada, lo que resultó en un número bajo de encuestas respondidas. Probablemente por la poca concentración de los estudiantes en la misma clase, el abandono del programa, entre otros factores. Por otro lado, en el décimo semestre, para intentar compensar este número bajo de encuestas, fueron realizados un grupo focal y una entrevista con estudiante de X semestre.

Como se puede observar, la participación de los estudiantes fue mayor en el primer y segundo semestres (35,1%) y terceros y cuarto semestres (20,8%) y séptimo y octavo (20,3%).

Las edades de los estudiantes están entre los 16 y los 37 años, con una media de 21,84 años en la muestra estudiada. La mayoría de los estudiantes está entre los 19 y los 22 años, lo que se puede observar:



Gráfica 7.2.: Distribución de las edades de los estudiantes (fuente: elaboración propia)

De esta manera, se puede deducir que son estudiantes que tienen en su gran mayoría un primer grado universitario.

Los estudiantes encuestados en su gran mayoría son mujeres (97,9%). Fueron identificados apenas 5 sujetos masculinos en la muestra, es decir, el 2,1%. Estos datos pueden mostrar que la profesión de maestro en E.I. es predominantemente femenina.

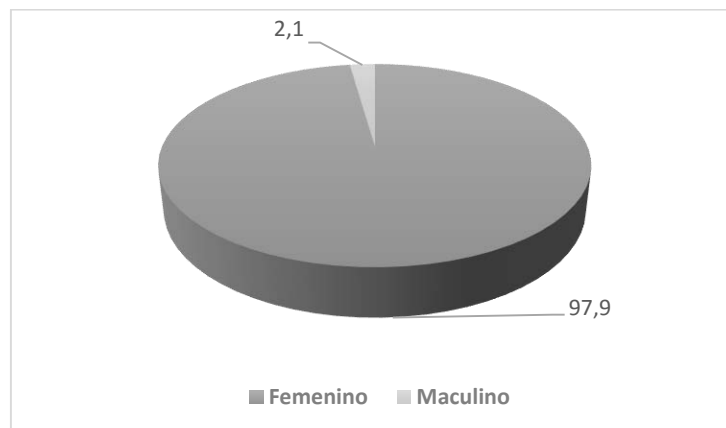


Gráfico 7.3.: El género en la muestra de los estudiantes (fuente: elaboración propia)

La gran parte de los estudiantes vienen de estratos sociales bajos - 1 (8,1%), 2 (55%) y 3 (34,2%)⁴⁷. Apenas seis estudiantes fueron identificadas en el estrato

⁴⁷ El estrato social es bastante utilizado en Colombia para definir los pagos de los servicios públicos y en este caso los valores de las matrículas. Los estratos sociales van desde el uno (el más bajo - pocas condiciones económicas) hasta el seis (el más alto - altas condiciones económicas). La Universidad pública en Colombia es pagada de acuerdo a los ingresos del estudiante o de la familia del estudiante.

social 4 e ningún estudiante de estratos 5 y 6, como se muestra en la siguiente tabla:

	Frecuencia	Porcentaje válido
Estrato 1	18	8,1
Estrato 2	122	55,0
Estrato 3	76	34,2
Estrato 4	6	2,7
Estrato 5	0	0
Estrato 6	0	0

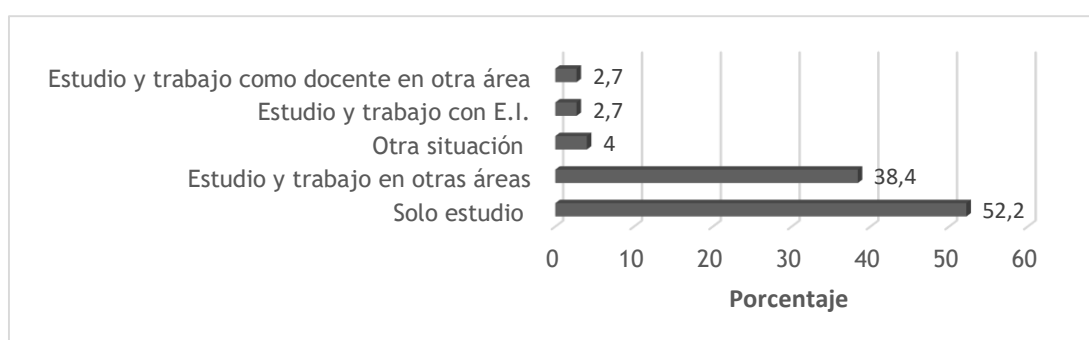
Tabla 7.2.: Estrato socio-económico de los estudiantes (fuente: elaboración propia)

La procedencia económica de los estudiantes puede tener, a manera de hipótesis, directa relación con la procedencia educativa: la gran parte viene de colegios públicos oficiales o estudió en su mayoría en colegios oficiales, como se puede observar en la siguiente tabla:

Tipo de Institución Educativa	Frecuencia	Porcentaje válido
Oficial y mayoría oficial	154	68,8
Privado y mayoría privado	70	31,2

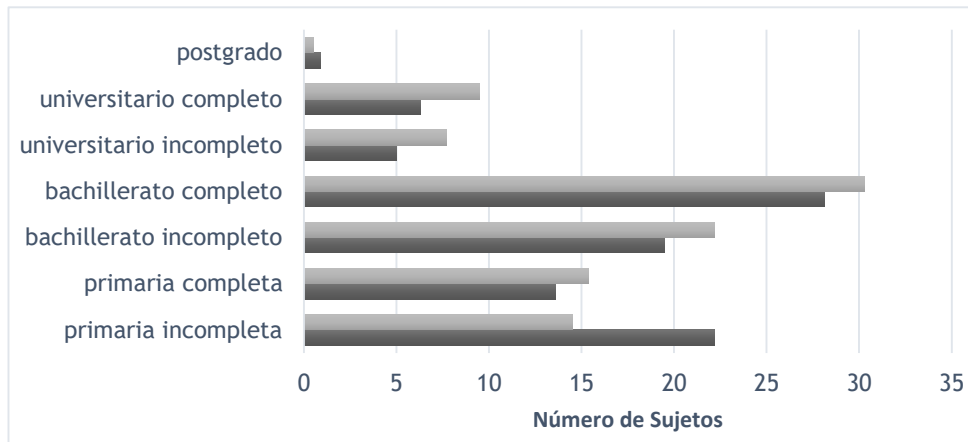
Tabla 7.3.: Tipo de colegios de origen de los estudiantes (fuente: elaboración propia)

La dedicación de los estudiantes a los estudios universitarios también es conciliada con el trabajo, como se nota en la siguiente tabla, pero en menor grado. El 52,2% de los estudiantes afirman estudiar únicamente, mientras la otra mitad afirma estudiar y trabajar en otras áreas que no están ligadas directamente a la educación u otra situación no especificada. El gran número de estudiantes que solamente estudia puede tener que ver con la distribución de los horarios de la universidad, dispersos durante todo el día, lo que eventualmente promueve la inviabilidad de trabajar en instituciones educativas, por ejemplo. Por otro lado, dado que los horarios de clase en la LEI son distribuidos a lo largo de todo el día, se puede suponer que la gran mayoría de estos estudiantes trabajadores están vinculados informalmente, sin un contrato laboral formal que garanticen cotización a la salud y la pensión.



Gráfica 7.4.: Dedicación de los estudiantes a la Universidad (fuente: elaboración propia)

La gran parte de los estudiantes provienen de familias cuyos padres realizaron primaria o bachillerato incompletos o completos. Es interesante notar que esta generación de estudiantes es la primera que está realizando estudios universitarios, como se puede ver en la siguiente tabla:



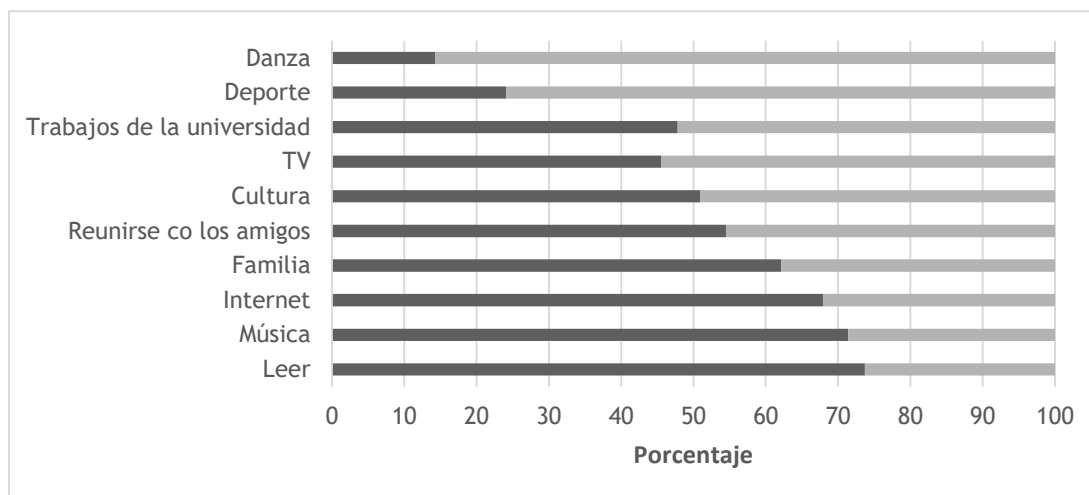
Gráfica 7.5.: Nivel de escolaridad de los padres - padres (gris oscuro) y madres (gris claro) (fuente: elaboración propia)

Muy pocos padres tienen el nivel universitario y menos el nivel de postgrado. De lo anterior, se nota que las madres tienen un nivel educativo mayor que los padres, siendo el número de madres que han estudiado el universitario incompleto o completo es ligeramente mayor que el número de padres. Este dato puede ser interpretado, a manera de hipótesis, como evidencia de la necesidad de que los hombres empiecen a trabajar más temprano que las mujeres para ayudar en el sostenimiento de la familia.

Como es posible inferir, que sus hijos estudien en la Universidad puede ser considerado un gran logro para esta generación. Y se puede notar por los discursos de los estudiantes, su satisfacción y regocijo por realizar sus estudios en la UPN.

Aunque la gran mayoría de los estudiantes no tiene hijos, se identifica un alto porcentaje de estudiantes siendo madres o padres (15,2%) en temprana edad y todavía realizando estudios universitarios. De este porcentaje, el 82,4% tienen apenas un hijo, mientras el 14,7% afirman tener dos hijos. Se puede considerar la maternidad como uno de los grandes problemas identificados en la Universidad: varias estudiantes embarazadas (Diario de Campo) o con sus hijos en los brazos. En el diario de campo se relata la experiencia de la investigadora hablando con las estudiantes frente a esto. Una de las estudiantes de VII semestre, en conversación informal, afirma que es un deseo de muchas estudiantes ser madres en temprana edad. La postura de la Universidad, de acuerdo a esta estudiante, es el de ofrecer charlas y cursos para la prevención del embarazo, pero con pocos resultados, de acuerdo con ella. En el grupo focal con estudiantes de X semestre, una de las estudiantes relata la necesidad de trabajar informalmente para sostener a su hijo. De esta manera, los embarazos en temprana edad pueden ser considerados una problemática social interna a la universidad que debe ser tomada en cuenta.

En cuanto al uso del tiempo libre, se identifica que los estudiantes generalmente dedican su tiempo a navegar por Internet, reunirse con la familia y leer. Pocos estudiantes afirman practicar deportes, bailar y acceder a otros medios culturales, como ir a museos, realizar cursos extra curriculares, etc. Algunos estudiantes afirman dedicarse a la espiritualidad como forma de pasar su tiempo libre, además de dedicarse a los hijos y a las tareas del hogar.

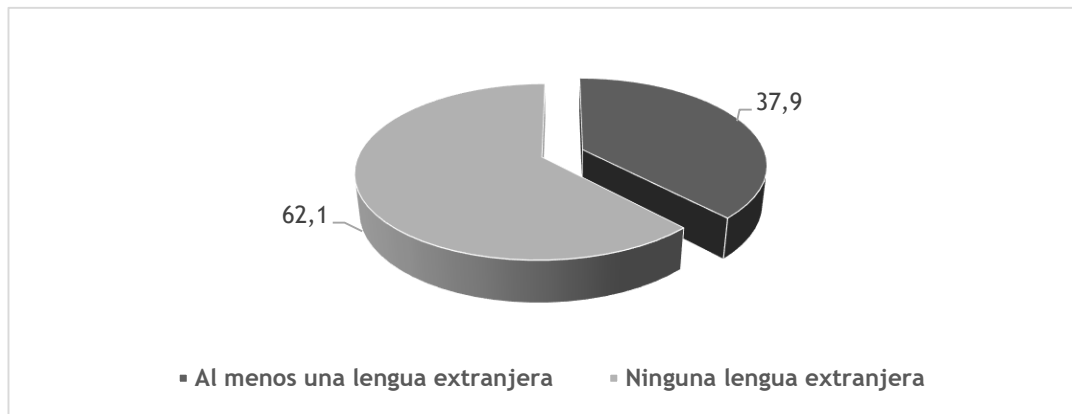


Gráfica 7.6.: Dedicación del tiempo libre de los estudiantes (gris oscuro: sí; gris claro: no) (fuente: elaboración propia)

Desde los datos anteriores, se nota que los estudiantes pasan su tiempo libre en su hogar, en un espacio cerrado, realizando poco deporte y actividades por fuera de su casa.

Es interesante notar que, por sus bajos estratos sociales, los estudiantes supuestamente no pueden tener gran acceso a la “cultura”, siendo algo dispendioso como ir al teatro, al cine, a conciertos, realizar cursos extras, etc., aunque la ciudad ofrece una gran variedad de actividades culturales gratuitas. Por lo tanto, los estudiantes gastan su tiempo libre en actividades que no involucran intensos gastos. Puede que también exista una falta de interés de buscar actividades culturales ofrecidas de manera gratuita. También, pasar tiempo con la familia es algo afirmado por los estudiantes como la cuarta actividad desarrollada por ellos. Esto puede estar relacionado a la característica de la cultura local, bogotana, y regional colombiana. De cualquier manera, este último dato puede mostrar que la gran parte de los estudiantes son de Bogotá y de sus alrededores porque afirman estar con su familia, lo que puede implicar que el impacto de la Universidad Pedagógica Nacional, aunque sea una Universidad considerada nacional, es más que todo la capital del país.

En cuanto a lenguas extranjeras, los estudiantes afirman, desde el primer semestre hasta el último año de la licenciatura, tener poco conocimiento de lenguas. De los pocos estudiantes que relatan tener conocimiento de alguna lengua extranjera, la lengua más frecuente es el inglés (52,3%) en nivel básico (34 estudiantes); nivel intermedio (15), nivel intermedio superior (11) y nivel avanzado (5). Un pequeño porcentaje identifica el francés como segunda lengua (8 estudiantes) y un porcentaje todavía menor, casos aislados, la lengua de señas, lenguas indígenas, italiano, alemán, japonés, portugués, griego y latín.



Gráfica 7.7.: Adquisición de lenguas extranjeras (fuente: elaboración propia)

Lo anterior también puede estar relacionado a la educación de los estudiantes, dado en colegios públicos en su gran mayoría. Aunque el gobierno del distrito de Bogotá ofrece tiene el programa de políticas educativas para que Bogotá sea una ciudad bilingüe (español-inglés), los estudiantes no afirman saber la lengua inglesa, o si saben, en un bajo nivel.

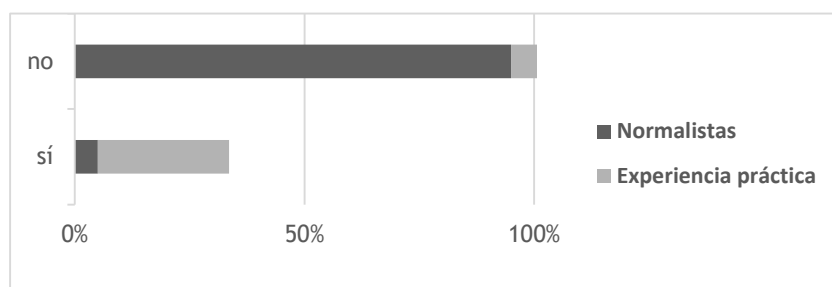
El dato anterior puede implicar que hay pocos estudiantes que quieran especializarse en el programa en la lengua inglesa, o si lo desean, no lo pueden por sus bajos niveles en la lengua extranjera. Esto puede inviabilizar oportunidades en los jardines y colegios privados de Bogotá, de estratos sociales altos, dado que en su gran mayoría es solicitado niveles altos de la lengua extranjera, principalmente el inglés, como el Intermedio Superior, Avanzado o Avanzado Superior, de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia. Generalmente, en Bogotá son las instituciones privadas que pagan considerablemente más que las públicas. Esto consecuentemente pudiese implicar que los futuros profesionales pierden oportunidades laborales de más altos ingresos por la falta de conocimiento de lenguas extranjeras. Por lo tanto, el estudiante debe buscar por medios propios el aprendizaje de la lengua extranjera, o buscar en la propia UPN, pero por fuera del programa, lo que implicaría tiempo.

En cuanto a haber realizado el programa de normalista previo a la licenciatura, algo bastante valorizado por las maestras titulares (evidenciado en los grupos focales), se evidencia un número relativamente pequeño de estudiantes, apenas el 5%, así como la experiencia con Educación Infantil previa al programa (el 28,6%). Estos niveles pueden ser considerados bajos, siendo que la gran mayoría de los estudiantes afirma haber escogido la LEI porque tienen vocación para ser maestras de E.I. Pero, si no conocen el nicho de trabajo ni los niños por experiencias previas al programa, ¿cómo van a saber exactamente que esta es su vocación? Algunos estudiantes pueden equivocarse y desistir de la Universidad o cambiar de programa⁴⁸. En este sentido, las prácticas ganan una gran relevancia porque ofrecen la oportunidad de saber qué significa ser maestro de E.I., cómo son los sujetos con quienes van a trabajar, qué es una

⁴⁸ Aunque se solicitó insistentemente por los datos acerca de la deserción del programa, estos no fueron ofrecidos a la investigadora.

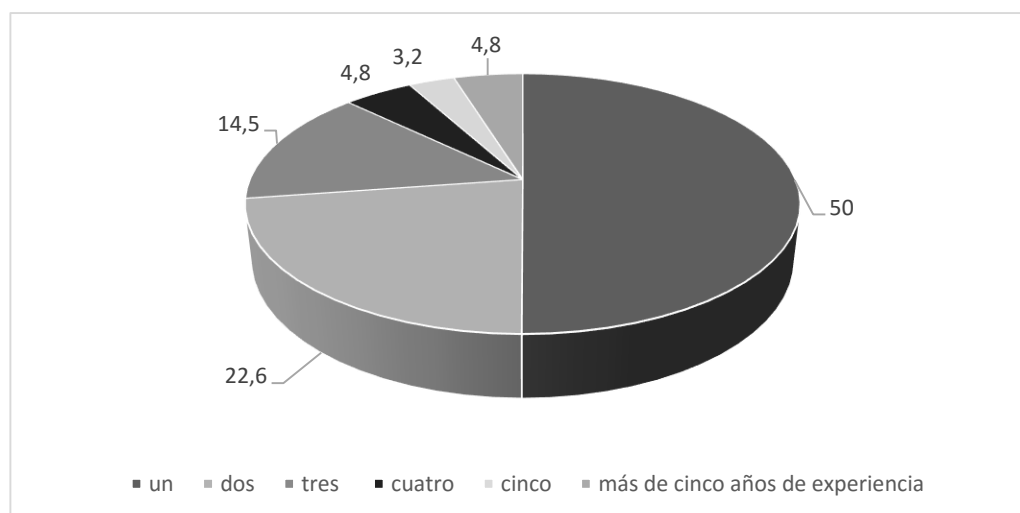
Institución Educativa, entre otros parámetros clave para el entendimiento profundo de la profesión de educador infantil.

También con relación al programa de normalista, se evidencia la baja búsqueda por este programa.



Gráfica 7.8.: Porcentaje de estudiantes que fueron normalistas y experiencia práctica previa al programa de LEI (fuente: elaboración propia)

Generalmente los estudiantes que manifiestan haber realizado el curso de normalista, también manifiestan haber tenido experiencia previa a la licenciatura con Educación Infantil. Sin embargo, existe un número mayor de estudiantes que manifiesta tener experiencia con E.I., pero no siendo normalistas. Se podría inferir que fueron auxiliares de clase o trabajaron informalmente en el campo de la E.I.



Gráfica 7.9.: Años de experiencia previa al programa de LEI (fuente: elaboración propia)

También, se observa la relación entre la edad de los estudiantes (la mayoría entre 19-21 años) y los pocos años de experiencia con E.I.

Siguiendo la misma línea, es evidente en los datos que la gran mayoría de los futuros maestros manifiestan haber escogido la carrera de L.E.I. en la UPN por su vocación por la docencia. La influencia familiar es otro aspecto que afirman las estudiantes haber tenido para su decisión, pero en menor grado. Mientras que un número ínfimo relata haber escogido la LEI por no tener otra opción o por el valor de la matrícula, la calidad de la universidad, la remuneración, etc. Es de anotar que el estatus de la profesión es algo no mencionado por los estudiantes. Apenas el 4,5% de los estudiantes afirman tener los educadores infantiles estatus profesional. Se puede deducir que los futuros maestros están

informados acerca de la realidad en que se encuentra el educador infantil en Colombia, así como la remuneración del educador.

Por otro lado, es interesante notar la diferencia entre las respuestas “vocación” y la segunda más respondida “influencia familiar”: una diferencia abismal.

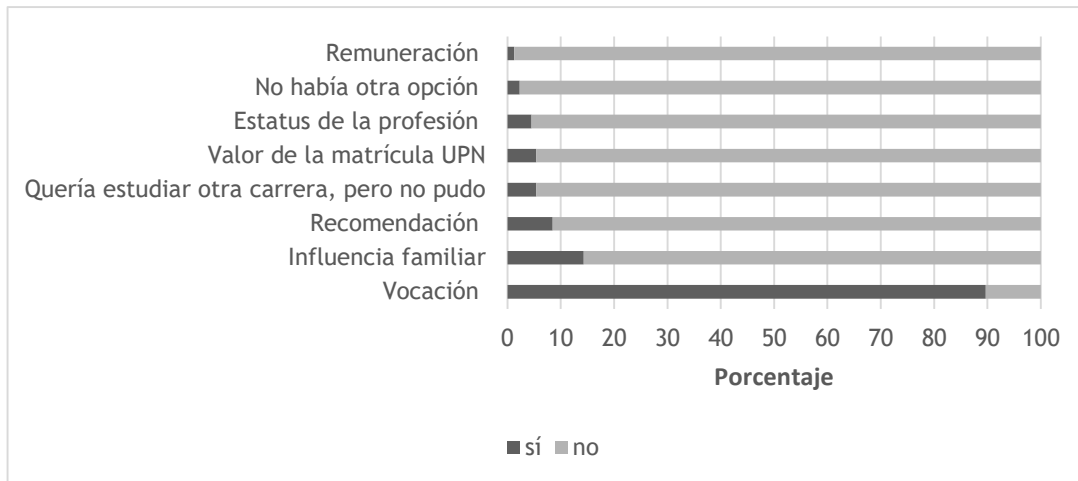
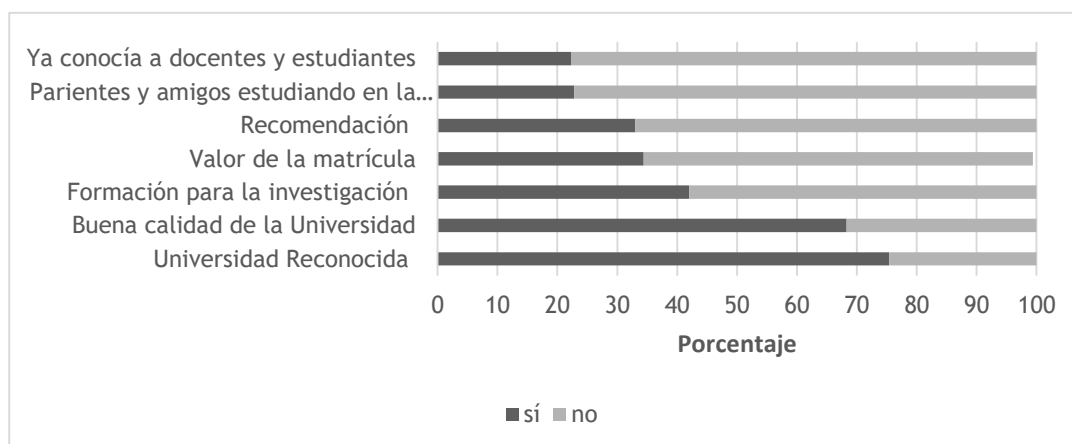


Gráfico 7.10.: El porqué de haber escogido la LEI UPN (fuente: elaboración propia)

Ahondando en el concepto de “vocación”, es importante entender qué significa la vocación para la docencia en una situación laboral en cierto sentido precaria, en donde el estatus del docente es bastante relegado, como se podrá ver en el siguiente capítulo. Por otro lado, como se ha mencionado anteriormente, ¿Qué se entiende por vocación, exactamente? ¿Cómo pueden saber los estudiantes su real vocación sin haber tenido contacto con elementos de la docencia, como los niños? ¿Cuántos de estos futuros maestros no desistirán de su profesión a lo largo de su formación o de la carrera? ¿Cuántos de estos estudiantes no escogieron esta carrera porque era su única oportunidad? Estas preguntas no podrán ser respondidas en esta investigación, pero son clave para entender en mayor profundidad quienes son los futuros maestros de E.I. y porqué realmente quieren ser profesores.

Ahora, cuando son preguntados acerca del porqué de haber escogido la UPN, la respuesta queda en manos de la buena calidad de los programas, así como la calidad de la Universidad y de su reconocimiento. La formación para la investigación también es algo señalado por muchos de los estudiantes.

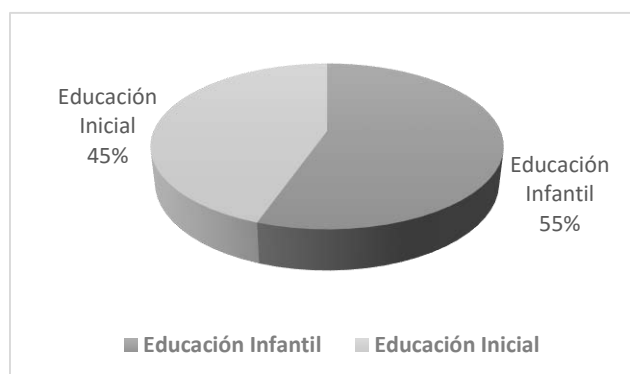


Gráfica 7.11.: Escogencia de la Universidad (fuente: elaboración propia)

No se puede dejar a un lado las otras opciones manifestadas por los estudiantes, como el caso E49, el cual el estudiante relata “Debido a las condiciones tanto de documentación como de posibilidad”; caso E50. “Me encanté de la universidad cuando estuvo en momentos de crisis”; caso E76. “Reconocimiento de compañeros egresados en los sitios de trabajo”; caso E81. “Mis profesores eran egresados de la universidad”; caso E95. “Porque es la educadora de educadores, es una excelente universidad”; caso E123. “Por formación de sujetos críticos y políticos”; caso E125. “Calidad académica alta y formación política y crítica”; caso E152. “Sueño”. Por lo anterior, se puede notar los sentimientos positivos con relación a la universidad. Hubo muy pocas manifestaciones negativas en este punto.

Una de las posibles interpretaciones dadas a las respuestas anteriores es que los estudiantes esperan que su formación sea para la investigación, apuestan que la UPN les va a brindar una formación de calidad y que van a ser reconocidos laboralmente por el programa cursado, dado que la Universidad es de gran reconocimiento en toda Colombia. Como se ha mencionado por algunos estudiantes y egresados en entrevistas y grupos focales, hay una “confianza” en la Universidad por la formación ofrecida, algo clave para el desarrollo de los programas. Se entiende que las estudiantes apuestan en dedicar cinco años de su vida para graduarse como las mejores educadoras infantiles.

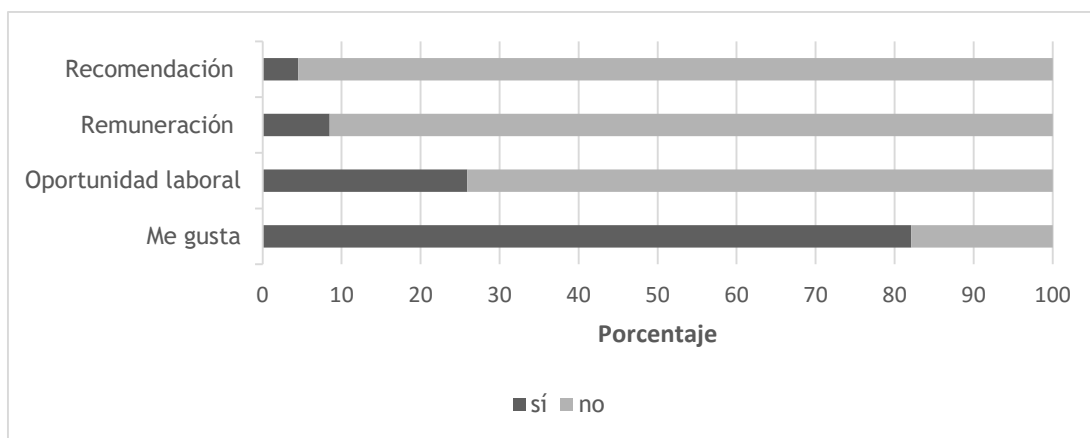
Cuando son cuestionados acerca de la escogencia de la carrera - Educación Inicial (0-5 años) o Educación Infantil (5-8 años), los estudiantes presentan lo siguiente:



Gráfica 7.12.: Opción de los estudiantes para la carrera (fuente: elaboración propia)

Un poco más de la mitad de los estudiantes apunta a trabajar en Educación Infantil, considerado de cinco a ocho años en la LEI UPN. Vale resaltar que fueron perdidos 36 casos en esta pregunta porque los estudiantes o no respondieron por no saber todavía qué escoger - caso de estudiantes de primer y segundo semestres - o respondieron a las dos opciones porque consideran que deben realizar las asignaturas referentes a estos dos cortes de edades.

Cuando son cuestionados el porqué de la escogencia, la gran mayoría de los estudiantes señala que “me gusta más” (81,2%), mientras que algunos estudiantes manifiestan la posibilidad de tener una mejor remuneración, principalmente con relación a Educación Infantil. Otras respuestas son señaladas en los siguientes casos: caso E58: “Tengo mayor empatía con los niños de 5-8 años”; caso E82: “Considero mejor iniciar desde pequeños una buena base para la E.I.”; caso E89. “Hace falta más investigación y maestras dispuestas”; caso 129. “Me gusta los niños de 0-8 años. Todo este campo quiero abarcarlo porque me parece la etapa primordial del desarrollo y quiero aportar a su desarrollo”; caso E170. “el educador infantil puede desempeñarse en edades de 0-8 años, por lo tanto, escogí de 5-8 años porque no había tenido la oportunidad de convivir o trabajar con estas edades, además es necesaria la experiencia para la labor docente”; caso E204. “experiencia con la población”; y caso E217. “se me facilita ese rango de edad”.

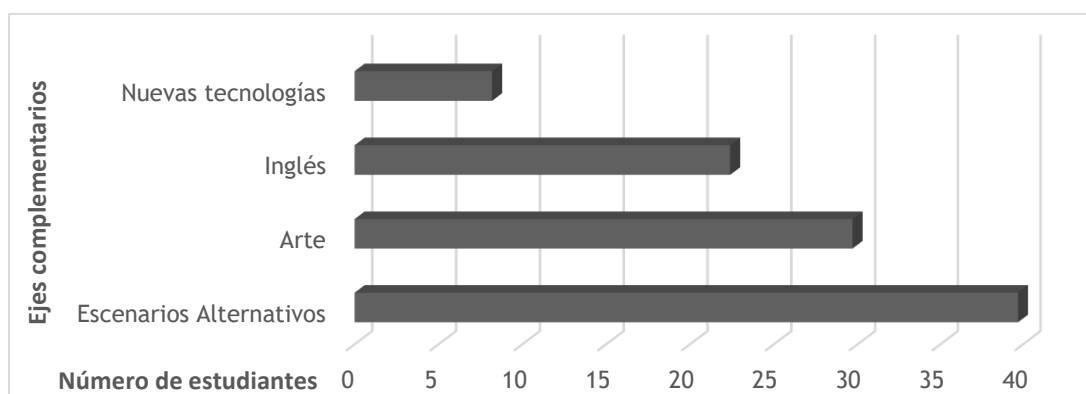


Gráfica 7.13.: Opción por la carrera (fuente: elaboración propia)

Estas edades son relativamente cuestionadas porque, de acuerdo al Ministerio de Educación de Colombia y corroborada por los relatos de las egresadas, la Educación Inicial es entendida como de cero a dos años, mientras la Educación Infantil es de tres a seis años. En la UPN las edades a los grados de transición y primaria (siete y ocho años) es algo específico de este programa. En conversación informal con una de las profesoras de la UPN (Diario de Campo), comentaba a la investigadora que el objetivo de extender el concepto de Educación Infantil era por ofrecer oportunidad a las egresadas de entrar en la primaria en grandes colegios y no restringir su nicho laboral a jardines infantiles, fundaciones e instituciones. Aunque los estudiantes no afirman exactamente esto, puede ser una explicación plausible a esta decisión.

Siguiendo la exposición de los datos, en la pregunta 19 se realiza un análisis de la opción del eje complementario que se da en los últimos semestres. Aunque la mayoría de los estudiantes no han realizado el último semestre, responden que los escenarios alternativos puede ser su decisión para la carrera. Pocos estudiantes manifiestan tener preferencia para el inglés como eje complementario, así como pocos manifiestan tener preferencia para nuevas tecnologías. De hecho, la coordinadora académica, en entrevista, afirmaba la posibilidad de cerrar la opción de “nuevas tecnologías” por haber pocos estudiantes interesados.

Con relación al eje complementario:



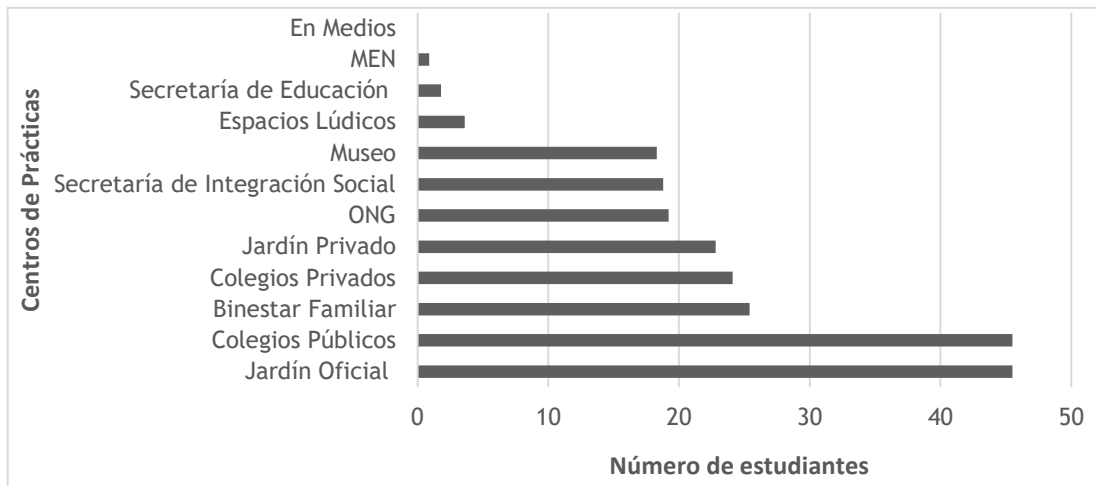
Gráfica 7.14.: Escogencia de los ejes complementarios (fuente: elaboración propia)

Los escenarios alternativos es el eje más solicitado por los estudiantes, aunque arte también hace parte de sus escogencias. Valdría la pena en futuras investigaciones entender en profundidad el porqué de los futuros maestros apuntar a los “escenarios alternativos”. Se piensa, desde los datos recogidos, que la oferta de las prácticas en los escenarios alternativos, también considerados innovadores, es grande y pueden “enamorar” a los estudiantes en este sentido. Como en la pregunta anterior, también fueron invalidadas 18 encuestas, dado que los estudiantes dejaron de responder a la pregunta o señalaron más de una respuesta.

Llama la atención que una de las áreas ofrecidas por el programa sea el inglés y no lenguas extranjeras. Puede que sea por la demanda en los jardines y colegios públicos y privados por maestros que tienen conocimiento de esta lengua. Sin embargo, como se ha mencionado anteriormente, el área de inglés llama poco la atención de los estudiantes, tal vez por los bajos niveles de los estudiantes en esta lengua y la poca posibilidad de estudiarla (en Colombia o en el exterior).

Con relación a las “nuevas tecnologías”, este es otra área que poco llama la atención de los estudiantes. En entrevista, la coordinadora académica, también afirma la posibilidad de cerrar esta área en un futuro, dada la poca búsqueda de por parte de los estudiantes. Igualmente, sería importante en futuras investigaciones entender en profundidad la falta de interés los estudiantes en esta área, una vez existe una gran demanda por parte de los colegios públicos y privados.

Entrando en la caracterización de las prácticas en la LEI, se hace notar que los estudiantes manifiestan no han realizado prácticas en muchos y variados escenarios educativos.

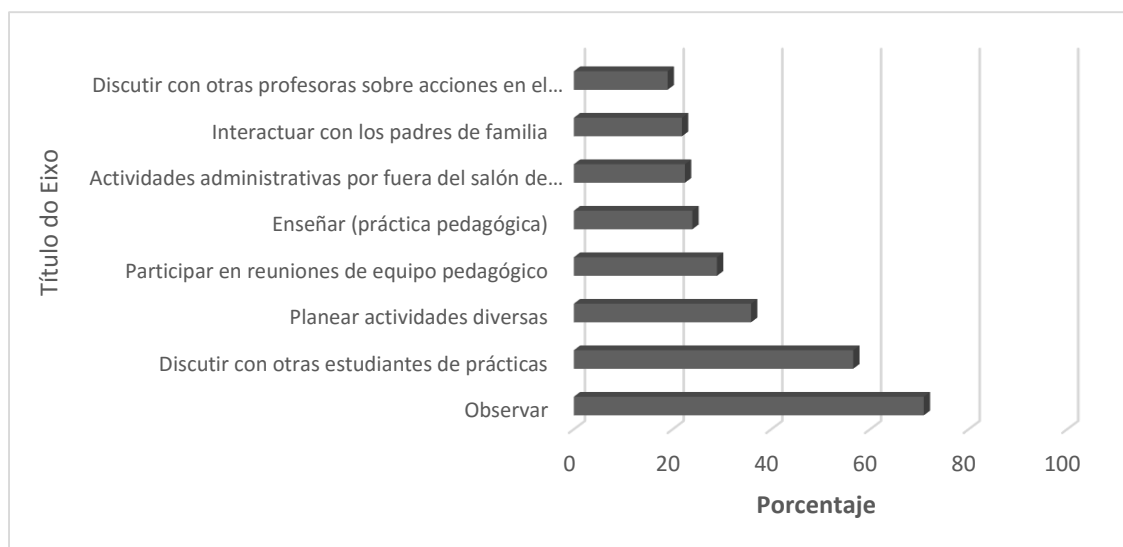


Gráfica 7.15.: Los escenarios de prácticas (fuente: elaboración propia)

Como alternativas a las opciones de la pregunta, los estudiantes relatan haber realizado prácticas en los siguientes escenarios: caso E10. “Fundación Municipal (Boyacá)”; caso E21: “En ninguna porque no tenía prácticas”; caso E22 y E38: “escuela rural”; caso E39: “centro de salud familiar (Chile)”; caso E54: “no tenemos aún”; caso E171: “práctica rural (nivel Cundinamarca)”; caso E173: “escuela maternal de la universidad”; y caso 205: “jardín botánico, granja escuela”.

Como se muestra en el caso 21 y 54, estudiantes de primer y segundo semestre, respectivamente, manifiestan no haber empezado sus prácticas, lo que puede ser entendido como semestres de “no prácticas”. Son en estos dos semestres que son realizadas visitas a instituciones educativas para tener primeros contactos con los niños, maestros, vida institucional, etc. Entretanto, los futuros maestros no consideran ser esto momentos de prácticas. Se cuestiona entonces, ¿qué son las prácticas para los futuros maestros? Esta pregunta será respondida en el siguiente capítulo, con más elementos de las entrevistas y grupos focales.

La pregunta 21 se refiere a las actividades desarrolladas en los escenarios de prácticas. Se identifica que las actividades varían de acuerdo al semestre cursado. Sin embargo, la gran mayoría de las estudiantes manifiestan realizar observaciones y discutir con otras estudiantes sobre las prácticas, actividad propiciada por el coordinador de prácticas. También, un número significativo de estudiantes afirma enseñar a los niños durante las prácticas (24%), aunque este número puede ser bajo si es el objetivo primordial de las prácticas.



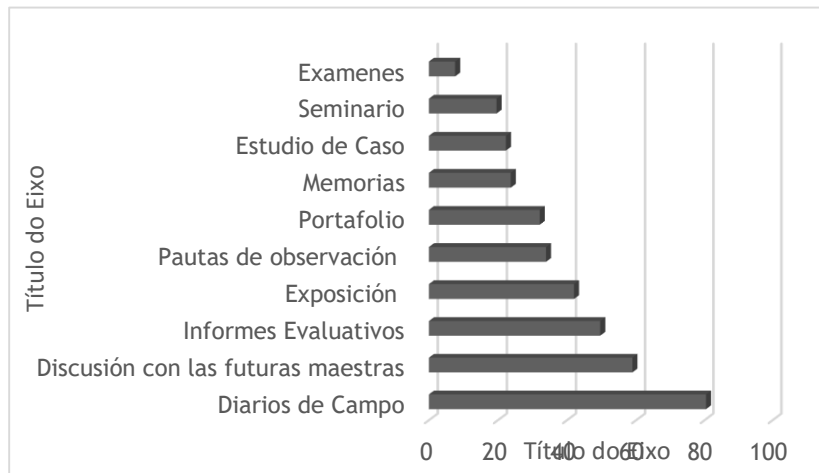
Gráfica 7.16.: Actividades desarrolladas en los CPPs (fuente: elaboración propia)

Es de observar que los estudiantes poco relatan el interactuar con padres de familia y con el equipo pedagógico del CPP. En la opción “Otros”, apenas estudiantes de primer, segundo y décimo semestre respondieron más específicamente: caso E10: “Participar en actividades lúdicas”; caso E76: “Organizar guías, calificarlas adelantar trabajos para los niños”, caso E219 y E220: “Apoyamos en actividades en biblioteca municipal”.

Es importante señalar que las actividades que más se realizan, observar, planear y discutir con otras futuras maestras, están en manos del propio coordinador de prácticas. El intercambiar con padres y maestros titulares, algo considerado clave en las prácticas, poco se realiza. De esta manera, se pregunta ¿Los CPPs se están responsabilizando por las acciones desarrolladas por las futuras maestras? ¿Existe diálogo entre coordinador de prácticas y maestro titular? ¿Quién determina las actividades desarrolladas por las estudiantes? ¿Por qué observar y planear es tan importante para las prácticas? ¿No estaría el coordinador de prácticas sobrecargado por planear y administrar tantas actividades? ¿En qué consiste la unión entre UPN y IE? ¿Cuál es el rol del CPP? Estas preguntas claves también serán respondidas en el siguiente capítulo.

En conformidad con las respuestas anteriores, independiente del semestre, existe una unanimidad de que los diarios de campo o diarios reflexivos, la discusión entre las estudiantes y el portafolio son instrumentos utilizados en los momentos de las prácticas profesionales. No obstante, muchas estudiantes manifestaron la planeación como objeto de evaluación por parte de los coordinadores de prácticas.

Nuevamente se observa la evaluación más en manos del coordinador de prácticas que de la institución de prácticas, pudiendo indicar que las prácticas administradas más que todo por el personal de la UPN.



Gráfica 7.17.: Instrumentos aplicados en las prácticas por porcentaje (fuente: elaboración propia)

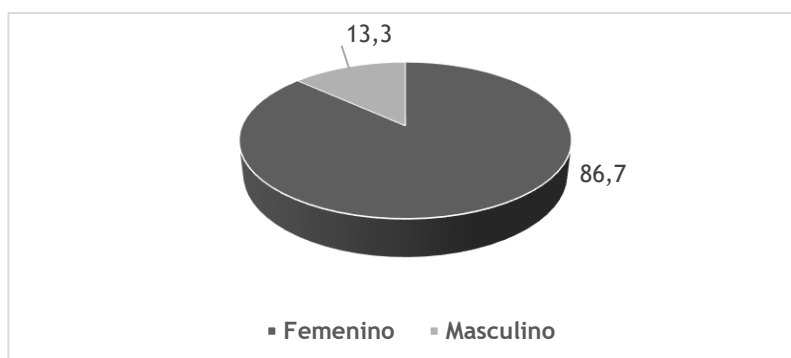
La última pregunta de la parte de caracterización de la encuesta se refiere a la proyección profesional. La gran mayoría responde sobre la relevancia de trabajar en escenarios alternativos de enseñanza y desarrollarse en colegios públicos y privados. De cualquier manera, los futuros maestros de los últimos semestres, principalmente, responden otras opciones más puntuales, tales como: caso E137: “realizar una maestría”; caso E145: “psicología”; caso E167: “especializarme en literatura y ser profesora también de esta”; caso E174: “gestionar proyectos con la secretaría de integración social”; caso E207: “tener un colegio”; caso E208: “tener colegio propio”; caso E209: “ser profesor en la red pública de enseñanza básica-primaria”; y el caso E225: “lo que resulte primero”.

Interesante notar la opción del caso E207 y E208, estudiantes del VIII semestre, afirman querer generar un negocio propio. También, el caso E209 afirma rotundamente querer ser profesor en la red pública. Son casos de estudiantes que tienen claro su destino profesional. Por otro lado, el caso E225, estudiante del último semestre, afirma trabajar en lo que resulte primero. Se puede observar que el destino profesional es el resultado de las necesidades y oportunidades que son ofrecidas a los futuros maestros. Algunos estudiantes pueden tener sueños con su vida laboral, otros, no tanto.

7.1.2. Los profesores de la UPN

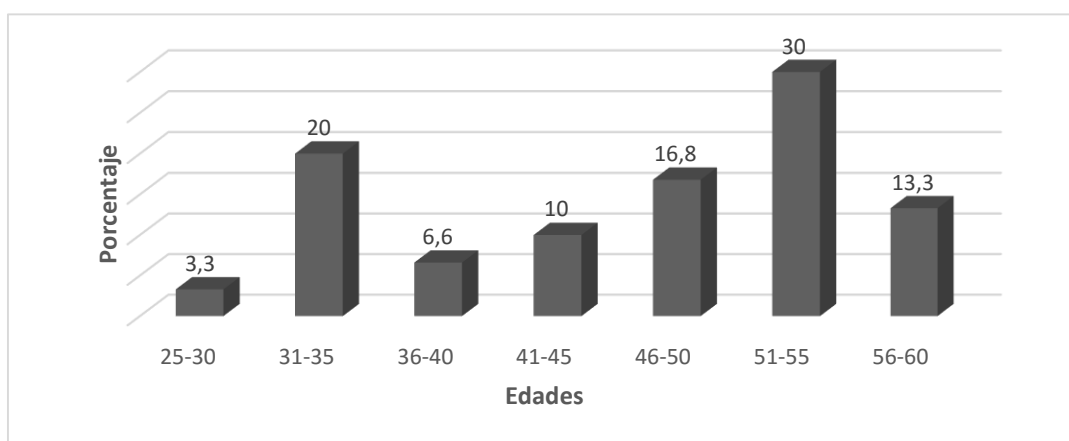
En esta sesión serán analizados los datos de las 31 encuestas que caracterizan a los docentes. Serán expuestas las sesiones 1, 2 y una parte de la sesión 3.

Para iniciar la caracterización, la gran mayoría de los profesores encuestados en la LEI de la UPN es del sexo femenino, egresadas del propio programa.



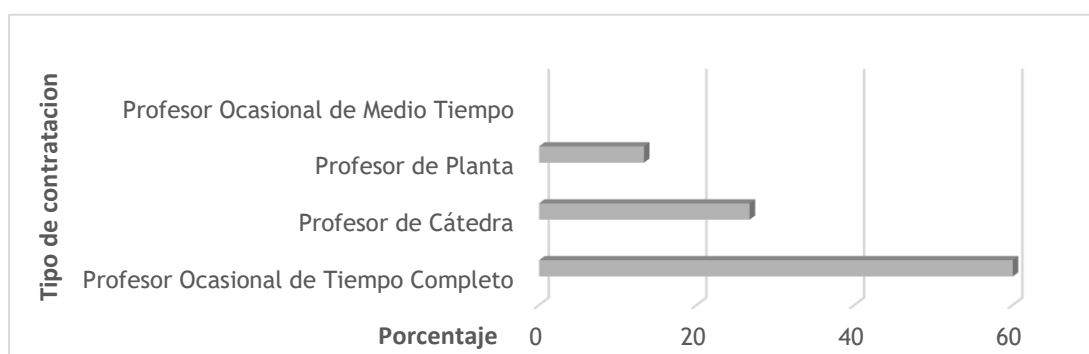
Gráfica 7.18.: Género de la muestra de profesores (fuente: elaboración propia)

El promedio de edad de los docentes de la UPN es de 46,3 años con desviación de 9,6 años. El docente más joven es catedrático y tiene 29 años y el mayor tiene 60 años y hace parte de los docentes ocasionales de tiempo completo.



Gráfica 7.19.: Edad de los docentes LEI (fuente: elaboración propia)

La gran mayoría de los profesores manifiesta ser ocasional de tiempo completo (60%), mientras el 26,7% son de planta y el 13% afirman ser de cátedra. Esto puede reflejar los tiempos de dedicación al programa y a la Universidad, así como el tipo de contratación que tienen en este momento.



Gráfica 7.20.: Tipo de contratación del docente en la UPN (fuente: elaboración propia)

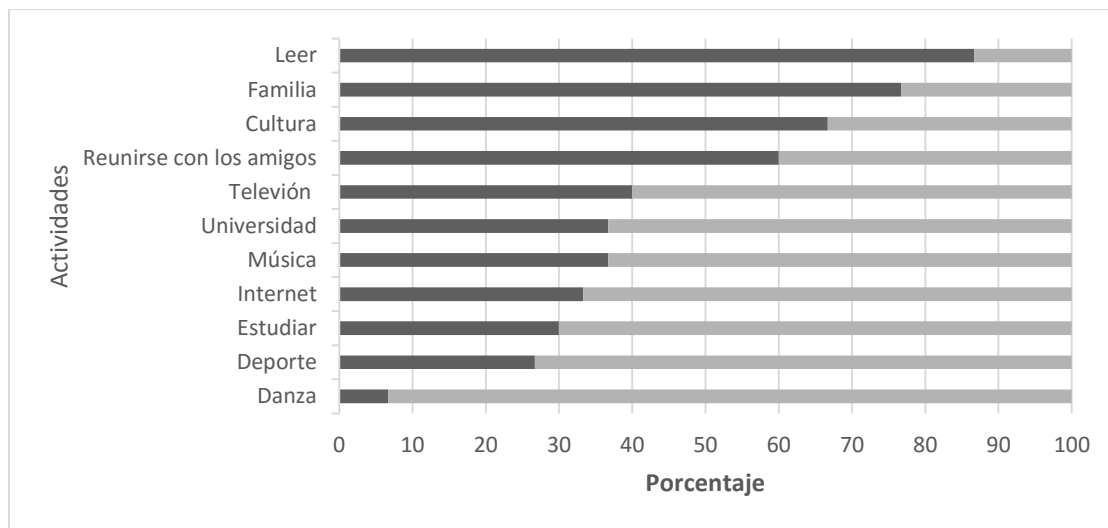
Los profesores afirman ser en su gran mayoría de los estratos sociales entre 3 y 4, como se puede observar en la tabla. Apenas dos docentes afirman ser de estratos superiores y pocos de estratos inferiores.

Estrato	Frecuencia	Porcentaje válido
Estrato 1	1	3,4
Estrato 2	2	6,9
Estrato 3	15	51,7
Estrato 4	10	34,5
Estrato 5	1	3,4
Estrato 6	0	0

Tabla 7.4.: El estrato socioeconómico de los participantes (fuente: elaboración propia)

En cuanto al número de hijos, el 80% de los docentes son padres y madres. La gran mayoría tiene uno o dos hijos y apenas un docente afirma tener tres hijos.

En cuanto a qué se dedica su tiempo libre, se puede afirmar que:

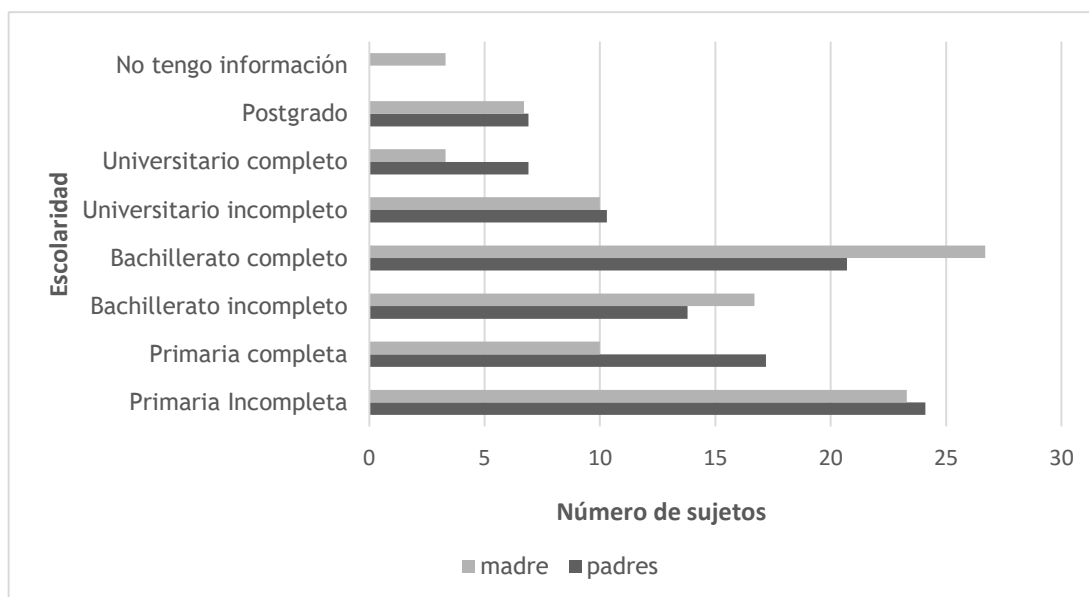


Gráfica 7.21.: Actividades realizadas en el tiempo de libre (negro - sí; gris - no) (fuente: elaboración propia)

Como se puede notar, los profesores pasan su tiempo libre leyendo, con la familia y amigos, y en actividades culturales. Y, así como los estudiantes, no realizan actividades físicas. Afirman también, poco estudiar y realizar actividades para la Universidad, lo que puede ser un dato importante, considerando que son profesores universitarios. La prioridad por lo tanto es para otros temas no relacionados a estudios, mejoría de su quehacer profesional ni tampoco de otros estudios que aporten a la cultura. Los profesores también citan actividades que son realizadas por ellos: caso PUPN232: “Realizar manualidades”; caso PUPN238: “Recreación mi hija”; caso PUPN239: “Investigación”; caso PUPN243: “Escribir”; caso PUPN245 y 258: “Viajar”; caso PUPN246: “Adelantar estudios”; caso PUPN250: “Caminar”; caso PUPN251: “Cine”; caso PUPN254 y PUPN255: “Teatro, museo”; caso PUPN256: “Diplomado”; y el caso PUPN257: “Yoga”.

Es de notar también, aunque muchos profesores manifiestan gastar su tiempo en “cultura”, no escuchan música, ni tampoco estudian. El concepto de “cultura” puede ser entendido como algo bastante genérico, como realizar “yoga” o “investigar”, etc.

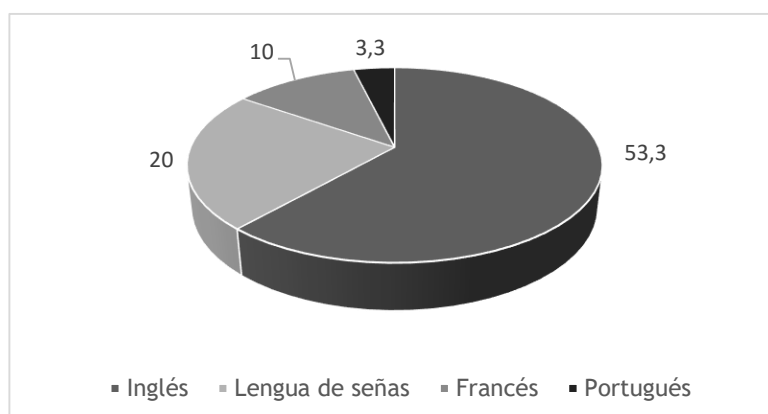
Al igual que los estudiantes, los docentes son la primera generación de profesionales en sus familias. La gran parte de los padres completaron la primaria y bachillerato:



Gráfica 7.22.: Nivel de escolaridad padres (fuente: elaboración propia)

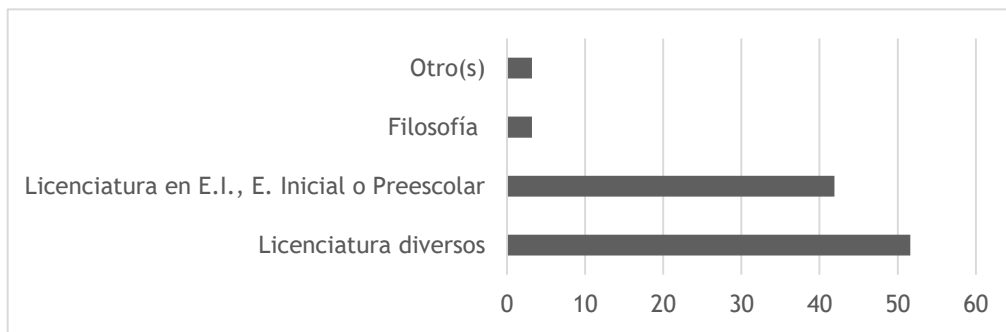
Aquí ocurre el mismo fenómeno que las estudiantes, las mujeres superan los estudios, si son comparadas con los hombres.

En cuanto a la lengua, el 66,7% de los profesores afirman no tener conocimiento de ninguna lengua, además del español. El 33,3% resulta tener conocimiento en por lo menos una lengua, número relativamente igual a los estudiantes. De este porcentaje, el 53,3% afirma tener conocimiento del inglés (el 21,1% básico, el 41% en nivel intermedio, el 15,8% intermedio superior, el 5,3% en nivel avanzado y el 15,8% en avanzado superior). Las otras lenguas que algunos profesores manifiestan saber son: lengua de señas (5 profesores); dos casos de francés; dos casos de portugués; un caso de lengua italiana; un caso de lengua indígena (básico); y un caso de alemán (avanzado superior).



Gráfica 7.23.: Conocimiento de lenguas extranjeras en porcentaje (fuente: elaboración propia)

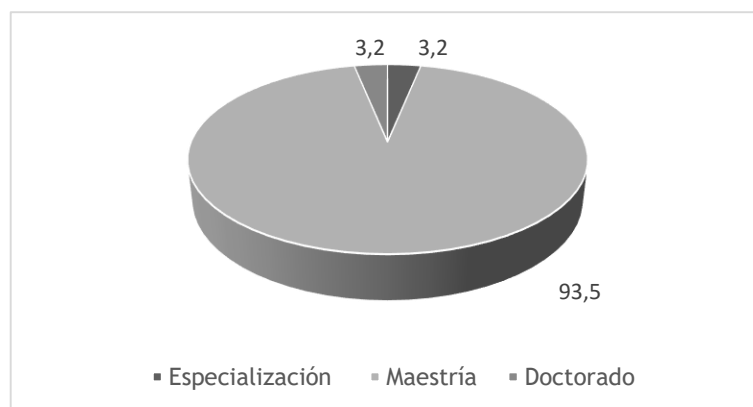
En cuanto a la formación inicial, se puede mostrar la siguiente gráfica:



Gráfica 7.24.: Formación inicial universitaria de los docentes en porcentaje (fuente: elaboración propia)

Casi que la unanimidad de los docentes es formada en alguna licenciatura y muchos de ellos en la propia UPN. Es de resaltar que la gran mayoría de los profesores que manifiestan haber estudiado E.I. afirman ser egresados del programa de LEI de la UPN.

En cuanto a los postgrados, a pesar de apenas un único docente manifestar que tiene estudios de doctorado concluidos, se puede observar que los profesores manifiestan estar formándose en varios niveles educativos: como en los casos 235, 237 y 238. Estudian en la Flacso virtual (Argentina), Diplomado Superior de Educación, Pedagogía e Infancia; caso 244. Doctorado en Educación en la Universidad de la Salle, Costa Rica; Doctorado en Historia, Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España; caso 249. Doctorado en Educación, Universidad de Burgos, España; y caso 250. Asociación Distrital de Educadores, Formación sindical.



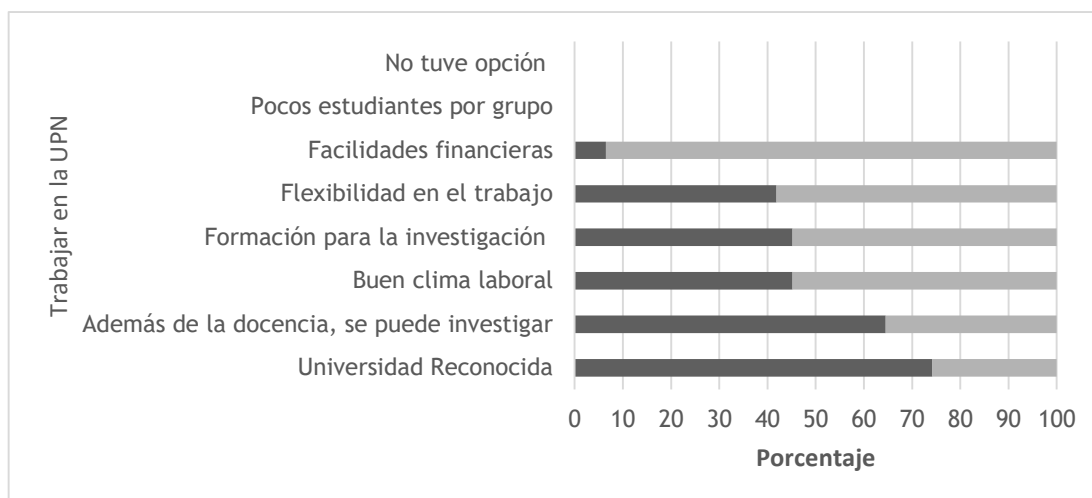
Gráfica 7.25.: La formación en postgrado de los docentes en porcentaje (fuente: elaboración propia)

Los números anteriores, pensando en una universidad de referencia en la docencia y en la investigación, puede ser considerado bastante bajo. Aunque muchos se están formando a nivel doctoral, en este momento hay apenas un doctor en el programa, manifestado en las encuestas analizadas. Lo anterior puede tener vínculo eventualmente con el número de grupos de investigación registrados en Colciencias⁴⁹, potencialmente con los bajos niveles investigativos de los profesores, ser un inductor del número de publicaciones, orientar la

⁴⁹ Colciencias es el Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación. Institución pública, vinculada al Ministerio de Educación responsable la investigación en ciencia y tecnología en el país.

dedicación horaria a la investigación, y a manera de hipótesis con los constantes reclamos de los profesores en cuanto a la realización de investigación.

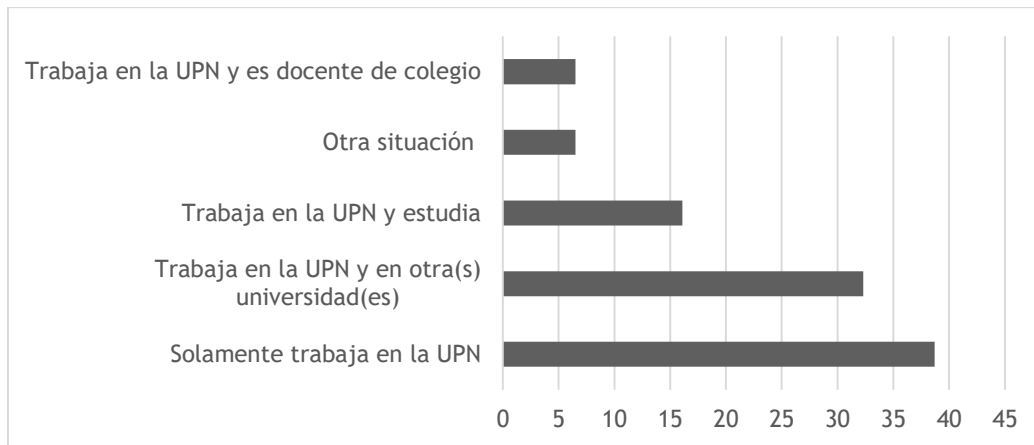
En cuanto al porqué de desempeñarse laboralmente en la UPN, los docentes manifiestan:



Gráfica 7.26.: El porqué de trabajar en la UPN (fuente: elaboración propia)

De acuerdo a la gráfica anterior, los profesores afirman estar empujados en la Universidad porque es una universidad reconocida y hay espacios para la investigación. La investigación es algo mencionado de manera importante no solamente por los profesores, sino por los estudiantes y maestros titulares. Pero debe ser cuestionado qué tipo de investigación se está hablando y qué significa investigar en la Universidad. Estas serán preguntas para ser respondidas en el siguiente capítulo. En “otros”, afirman lo siguiente: caso PUPN228: “Identidad y sentido de pertenencia.”; caso PUPN239: “Concurso público”; caso PUPN242: “Me permite accionar en el escenario escolar y el universitario, lo cual permite mayor pertinencia en el ejercicio docente”; caso PUPN243: “Identidad profesional”; caso PUPN246: “Identificación y compromiso como egresada”; caso PUPN247: “Admiración de graduada”; caso PUPN249: “Soy egresada de esta universidad”; caso PUPN250: “Permite actualización permanente”; caso PUPN256: “Opción política frente a la educación pública”. Como se observa, los docentes tienen una postura de volver a su nicho educativo, así como querer estar en una universidad pública por decisión de luchar por la educación pública, asumiendo de cierta manera una postura política.

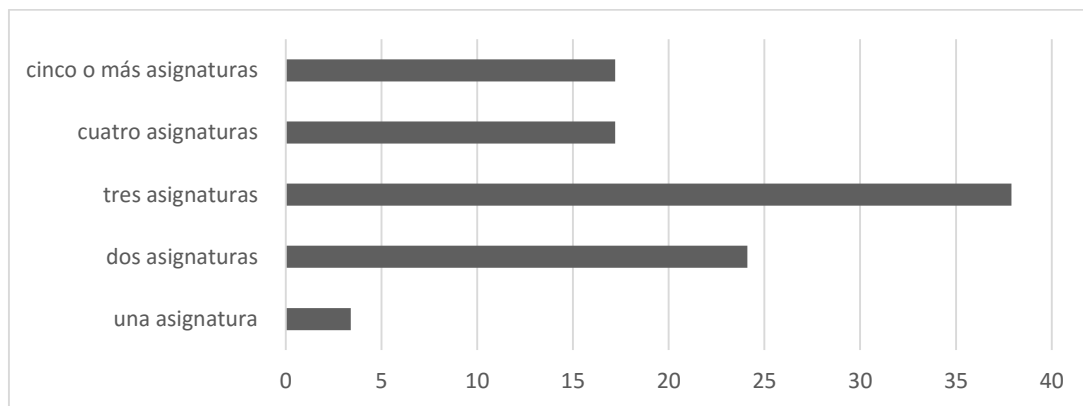
En cuanto a las labores desempeñadas por los docentes, un número significativo de profesores afirma solamente trabajar en la UPN, así como hay un número importante que afirma trabajar en otra(s) Universidad(es), como se puede notar:



Gráfica 7.27.: Situación laboral de los docentes UPN en porcentaje (fuente: elaboración propia)

Aunque los profesores afirman que apenas trabajan en la UPN, esto depende de la contratación del docente. Los profesores catedráticos no están vinculados al 100% de su labor y de esta manera deben trabajar en otras instituciones para aumentar su renta mensual. Como la gran parte de los docentes encuestados son de contratación ocasional de tiempo completo, la tabla anterior demuestra que solo trabajan en esta institución. Este es un asunto que será tratado posteriormente, dada su complejidad y necesidad de más detalles. De cualquier manera, es interesante notar que hay docentes universitarios que también trabajan como profesores en colegio.

Los profesores se dedican en dictar alrededor de tres asignaturas



Gráfica 7.28.: Número de asignaturas ofrecidas por los profesores en porcentaje (fuente: elaboración propia)

Un promedio del 37,9% de los profesores dictan tres asignaturas, en cuanto a que el 17,2% dicta más de cuatro y el 17,2 dicta cinco o más asignaturas. Estos datos pueden mostrar que los docentes de la LEI más que están encargados de la docencia, más que cualquier otra actividad. Esta afirmación se corrobora con la división de los tiempos de los docentes: la gran mayoría afirma dedicarse a la docencia, el 53,7% de los docentes afirman dedicarse entre el 40 y el 60% de su tiempo a la docencia. Un único docente afirma dedicar el 80% de su tiempo a la docencia.

Porcentaje de tiempo dedicado a la docencia	Porcentaje de profesores
20% a 30%	7,2%
40% a 50%	35,7%
60% a 70%	28,6%
75% a 100%	28,6%

Tabla 7.5.: Dedicación a la docencia (fuente: elaboración propia)

Como se puede notar, hay una diversa variedad de dedicación a la docencia. Sin embargo, es de notar que los docentes en general se dedican entre el 50 y el 60% de su tiempo dictando clases o siendo coordinador de prácticas. Entre el 60 y el 100% del tiempo dedicado a la docencia, el 57,2% de los profesores manifiestan realizarlo, configurando un perfil de profesores dedicados principalmente a dictar clases.

En cuanto a la investigación:

Tiempo dedicado a la investigación	Porcentaje de profesores
10%	35%
20%	40%
25%	5%
30%	10%
32%	5%
35%	5%

Tabla 7.6.: Porcentaje de tiempo dedicado a la investigación (fuente: elaboración propia)

Como se puede observar, el máximo de tiempo dedicado a la investigación es el de 35%. La gran mayoría de los profesores (el 75%) se dedica entre el 10 y el 20% de su tiempo a investigar. Si se considera que la jornada laboral es de 40 horas semanales, esto representa alrededor de cuatro horas (10% del tiempo laboral), lo que representa muy poco para la investigación.

En cuanto a la gestión universitaria, configurada como temáticas de:

Tiempo dedicado a la gestión universitaria	Porcentaje de profesores
10% a 20%	60,7%
25% a 40%	28,7%
50% a 100%	10,8%

Tabla 7.7.: Tiempo de dedicación a la gestión universitaria (fuente: elaboración propia)

La gran mayoría de los docentes se dedica entre el 10% y el 20% a las actividades relacionadas a gestión universitaria, entendida como gestión de recursos, planeación, administración.

Y, para finalizar, los tiempos dedicados a la extensión universitaria son:

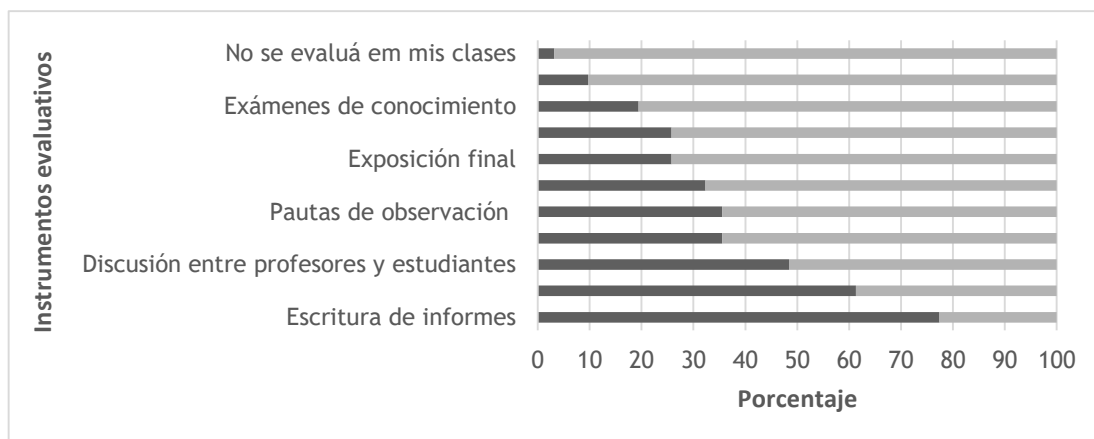
Tiempo dedicado a la extensión	Porcentaje de profesores
10%	40%
20%	20%
30%	20%
50%	20%

Tabla 7.8.: Tiempo de dedicación a la extensión (fuente: elaboración propia)

Como se puede entender, el 60% de los docentes dedican hasta el 20% de su tiempo a la extensión universitaria.

En cuanto a la labor desarrollada como docentes, el 73,9% afirma que las clases son planeadas de manera teórico-práctica, mientras que el 17,4% afirma que las clases son puramente teóricas, algo contradictorio con lo que afirma el caso PUPN232: “Todas las asignaturas son teórico-prácticas”. Como se puede observar, no todas las asignaturas son teórico-prácticas, como manifiestan los maestros. Además, los profesores también afirman haber componente investigativo en sus clases (caso PUPN233); ser puramente práctica (caso PUPN239); ser una mezcla de teórico-práctico al principio del curso (caso PUPN243) y en el caso PUPN256: “Práctica pedagógica en profundización”.

En cuanto a los instrumentos evaluativos de las asignaturas, la gran mayoría de los instrumentos utilizados son escritos, como diarios reflexivos, informes, pautas de observación, portafolio, etc. Es de destacarse que estos informes pueden ser reflexivos y críticos, pero también, dependiendo de cómo se trabaja, puede ser apenas un instrumento de cumplir la burocracia o también solamente utilizando la narrativa para relatar lo que pasó en el nicho de prácticas. Habría que entender qué tipo de acciones se hacen con estos instrumentos no solamente en las asignaturas teórico o teórico-prácticas, sino principalmente en las prácticas profesionales. Aunque se solicitó muestras de instrumentos de evaluación a los profesores y a los estudiantes, pocos fueron ofrecidos a la investigadora.

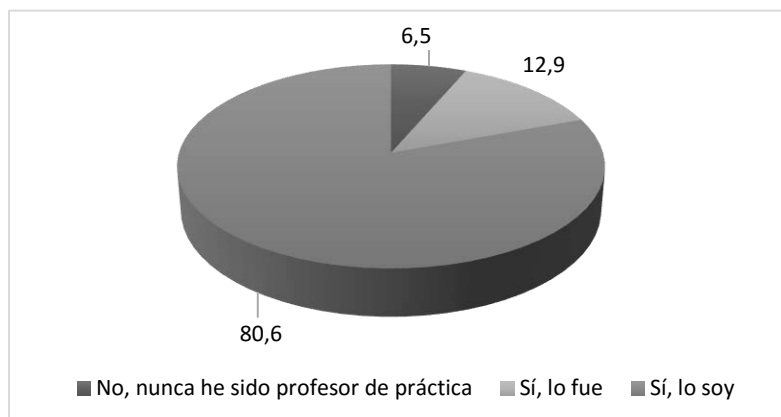


Gráfica 7.29.: Instrumentos de evaluación usados en las asignaturas de la LEI (fuente: elaboración propia)

Por lo tanto, *outputs* escritos son el principal enfoque dado por los docentes, desde diferentes instrumentos. En cuanto a otros tipos de evaluación realizadas por los profesores, se puede encontrar: la participación en clase, la reflexión sobre las propuestas de investigación pedagógica con base en la teoría, la

entrega de planeaciones, el trabajo de campo; los análisis del registro de video de su propia práctica pedagógica. Es de destacarse también la poca utilización de exámenes de conocimiento.

En cuanto a ser profesores de prácticas, la gran parte de los docentes (93,5%) afirma que son o fueron coordinadores de las prácticas:



Gráfica 7.30: Participación de los profesores como coordinadores de las prácticas en porcentaje (fuente: elaboración propia)

También afirman que han realizado las prácticas en sus carreras. La gran parte admite haber sido positiva la experiencia, evaluando como Excelente (55,2%), Buena (34,5%) y Regular (10,3%) la experiencia. En cuanto a los motivos para ser “excelente” o “bueno”, los docentes relatan: caso PUPN227: “Oportunidad de reconocer y resignificar contextos educativos”; caso PUPN228: “Relación teórico-práctica”; caso PUPN229: “Porque desde el primer semestre empecé a conocer y a enfrentarme a diferentes escenarios donde me podría desempeñar laboralmente y así construir mi conocimiento profesional”; caso PUPN230, 244, 245 y 257: “Es un acercamiento a la realidad de la infancia”; caso PUPN 234: “Es la forma de cualificarse y empezar de ejercer”; caso PUPN 236: “Fortalece la formación en el pregrado”; caso PUPN238, 245 y 248: “Tuve la oportunidad de incidir en diversos contextos con proyectos”; caso PUPN250: “Me propició un espacio formativo del cual aprendió a interactuar, intervenir, planear, proponer, etc.”; caso PUPN256: “No se propiciaba una reflexión crítica/poco acompañamiento”. Los puntos afirmados anteriormente se refieren a la posibilidad de estar dentro de una IE experimentando experiencias del día a día del salón de clase, así como tener contacto con la vida laboral y resignificar el conocimiento, tanto teórico como práctico, pero también preconceptos. Algunos profesores citan entender las distintas infancias en su contexto. Pero el gran punto de las prácticas para los docentes de la UPN son el conocimiento de la profesionalidad del maestro de E.I., desde una visión reflexiva y crítica.

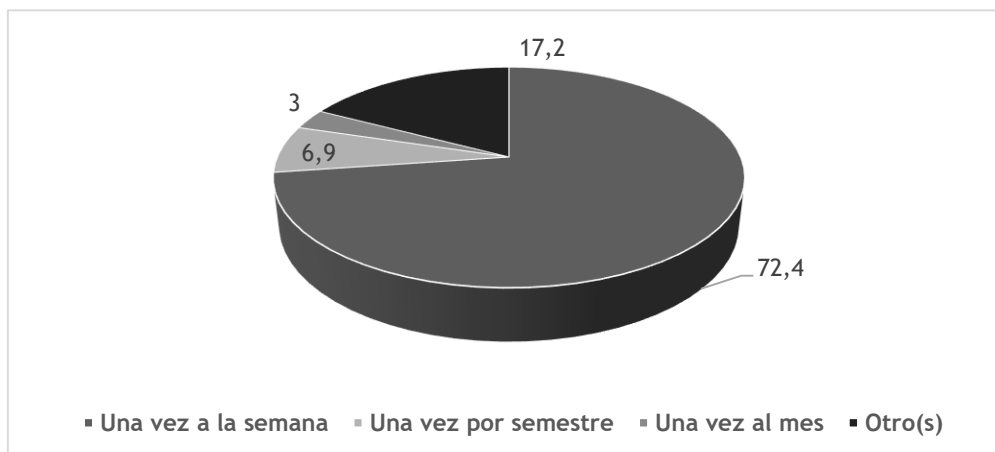
En cuanto a la evaluación “Regular”, se relató lo siguiente: caso PUPN231: “las maestras eran muy conductuales”; caso PUPN232: “solo se realizaba en los dos últimos semestres (finales)”; caso PUPN 233: “Fue corta y poco sistemática”; caso PUPN237: “No contábamos con apoyo de un maestro”; y caso PUPN253: “No hubo retroalimentación ni profundización”. Los problemas relatados se refieren a los tiempos de duración de las prácticas, así como los problemas de acompañamiento y profundización del coordinador de prácticas. También se

refieren a los modelos de prácticas educativas, con maestras titulares que no son ejemplos considerados positivos.

Es de anotar que en el caso PUPN235, la profesora afirma “Se tenía contacto con los escenarios educativos. Mi práctica fue también laboral”. Se puede pensar que esta profesora está afirmando que su vida laboral empieza desde antes del grado como licenciada en E.I. Por lo tanto, hay que considerar que las prácticas pueden ser enfrentadas no como siendo futuras maestras en formación, sino también como maestras en todo su pleno deber del ejercicio de la profesión. También, de acuerdo al caso PUPN 242: “me permite asumir el rol de docente en formación y reflexión acerca del futuro profesional”, la profesora afirma estar asumiendo el rol de docente y posicionarse frente a su futuro profesional.

Por otro lado, entre las dificultades el caso PUPN243 apunta: “porque al inicio de la carrera no se tienen bases suficientes para realizar propuestas”. Desde la respuesta dada a la pregunta sobre la dificultad de las prácticas profesionales realizadas, el maestro muestra que los futuros maestros todavía no tienen experiencia suficiente para lograr planear actividades, consideradas complejas en este momento, para ser implementadas y evaluadas en el salón de clase.

Por ser coordinador de prácticas, los docentes afirman que realizan visitas periódicas a las Instituciones Educativas (93,5%), una vez a la semana (72,4%). Siendo coordinador de prácticas, el compromiso de los coordinadores es estar con las futuras maestras una o dos veces a la semana en la institución de prácticas, aunque muchos estudiantes relatan no tener sus coordinadores en la institución todas las semanas.



Gráfica 7.31.: Frecuencia de visitas de los docentes a las Instituciones Educativas en porcentaje (fuente: elaboración propia)

También afirman que les gusta ser coordinadores de las prácticas (92%). Para los pocos docentes que responden “no me gusta ser coordinador de prácticas”, cuando cuestionados sobre el porqué afirma: “El profesor se convierte en un trabajador social, tratando de solucionar múltiples problemas de estudiantes, institución y universidad” (caso PUPN253). Esta idea puede ser importante para entender la compleja relación establecida entre la Universidad, IE y los maestros en formación, dando a entender que la relación puede ser muchas veces problemática.

De acuerdo a lo que fue tabulado, los profesores se dedican más que todo a la docencia, siendo la investigación y la labor académica y administrativa en segundo plano.

Con relación a la satisfacción con la división de sus tiempos de trabajo, los profesores afirman que no están satisfechos (64,3%) con sus tiempos porque les gustaría tener más equidad en esta división, principalmente para investigar (casos PUPN228, 230, 231, 233, 237, 238, 244, 249, 253 y 255). Sobre la investigación, el caso PUPN255 afirma no ser destinado recursos suficientes para la investigación, lo que sería deseable, de acuerdo a su punto de vista. Además, algunos profesores afirman no tener tiempo para escribir ni para publicar (casos 241 y 249).

En cuanto al perfil de los estudiantes de la LEI de la UPN, los profesores los ven como siendo motivados, críticos e investigadores de la práctica, mientras califican como siendo poco innovadores y cuestionadores. Vale reflexionar si, de acuerdo a la afirmación de los docentes, los futuros maestros son críticos e investigadores, ¿por qué no son considerados cuestionadores? Los tres elementos son parte integral de un profesional investigador.

7.1.3. Los maestros titulares de los CPP

Como se ha mencionado anteriormente, la aplicación de este instrumento tuvo poco acogida por los maestros tutores. Una de las razones pudo haber sido el momento de la visita de la investigadora, dado que estaban dictando sus clases. Los coordinadores de las prácticas eran los responsables por recoger las encuestas en la semana siguiente y devolvérselas al coordinador de prácticas, pero lastimosamente poco se obtuvo de respuesta de los maestros tutores y de los coordinadores. En total, se logró la respuesta de 14 maestros titulares. También, dado que algunas instituciones no eran exactamente instituciones escolares, en el estricto sentido (atendiendo a niños, por ejemplo), algunos sujetos no respondieron en su totalidad la encuesta, una vez creyeron que no tenían respuestas, como fue el caso del Centro 2 - el museo, y el Centro 3 - la fundación. A pesar de la muestra no-ser-paramétrica, se procederá igualmente los análisis y no se descartarán los datos recogidos.

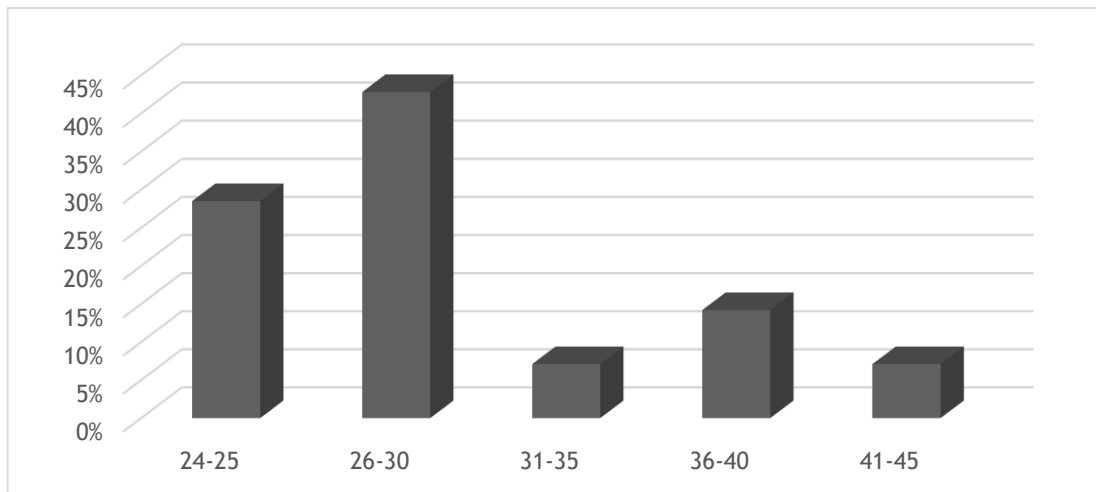
Las características de los maestros varían de acuerdo a cada IE, dado que tienen características diversas. Entretanto, para los análisis de los datos se tendrá, en un primer momento, la exposición de los datos totales, para posteriormente, hacer comparaciones entre las instituciones en el Capítulo 8 de triangulaciones.

El 92,9% de las encuestas se identifican por género femenino. Hubo apenas un hombre, director de la fundación que coordina las prácticas. Al igual que los estudiantes, los maestros titulares vienen de estratos sociales bajos (dos y tres), como se puede notar por la siguiente tabla:

Estrato socioeconómico	Frecuencia	Porcentaje válido
Estrato 1	0	0
Estrato 2	4	28,60%
Estrato 3	8	57,10%
Estrato 4	2	14,30%
Estrato 5	0	0

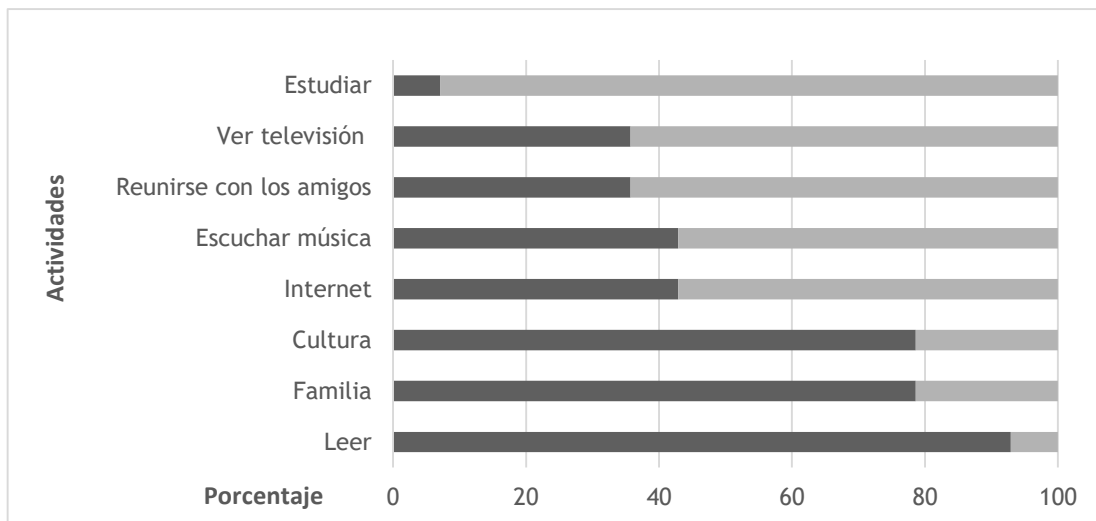
Cuadro 7.1.: División de los maestros titulares por estrato socioeconómico (fuente: elaboración propia)

En cuanto a la edad de la muestra, se puede observar que la gran mayoría está entre los 24 y los 30 años, por debajo de los docentes de la UPN:



Gráfica 7.32: Distribución de las edades maestros titulares (fuente: elaboración propia)

En cuanto a tener hijos, apenas el 38,5% afirma tenerlos. De los que afirman tenerlos, el 60% tiene dos hijos, mientras que el 40% afirma tener un único hijo. En cuanto al tiempo libre, las profesoras afirman:

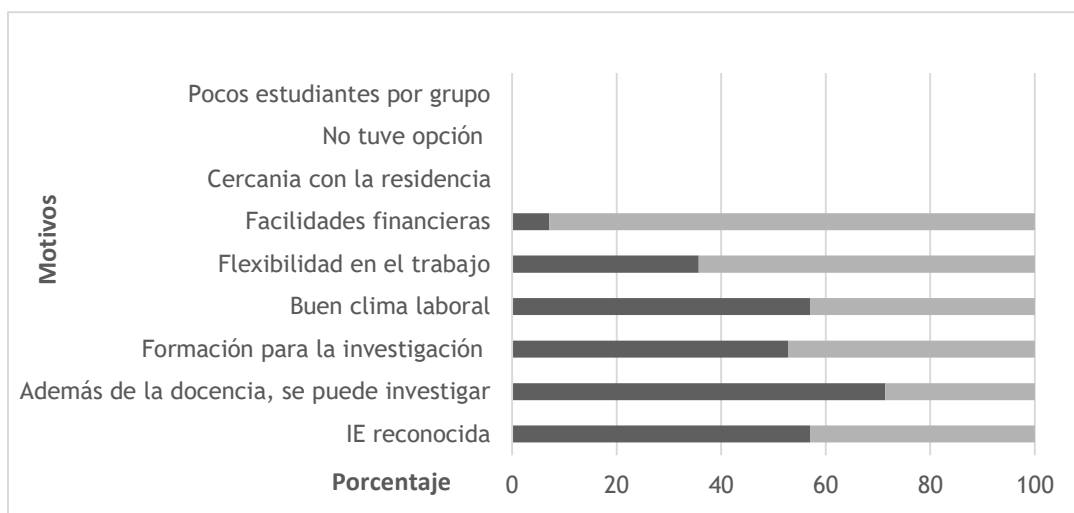


Gráfica 7.33.: Actividades desarrolladas en el tiempo libre de los maestros titulares (fuente: elaboración propia)

Como se puede observar, los maestros titulares gastan su tiempo libre con la familia, internet y aspectos culturales, como ir al museo, cine, etc., lo que muestra una tendencia con las estudiantes, docentes de la UPN y también los maestros titulares.

El tiempo de dedicación a la IE tiene un promedio de 4 años y medio, variando entre un año y el máximo de siete años trabajando en la IE.

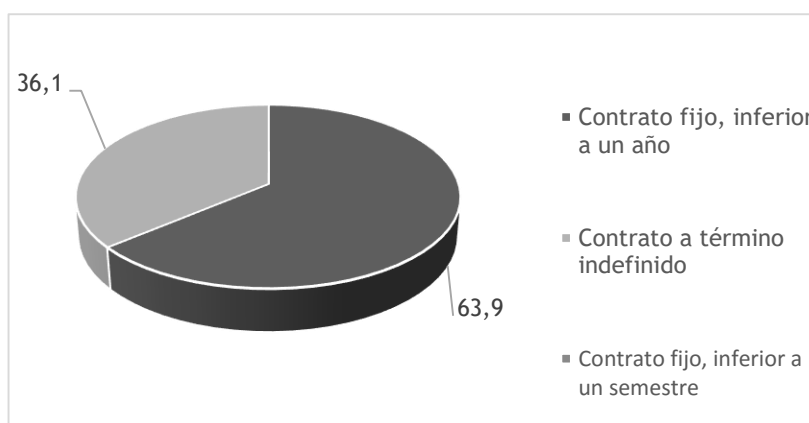
Lo anterior puede ser entendido por la poca duración de los maestros titulares en la institución, promoviendo de esta manera una gran rotación de docentes entre las IEs. Cuando cuestionadas acerca de la vinculación laboral, el porqué de estar trabajando en esta IE, las maestras afirman:



Gráfica 7.34.: Motivos de estar vinculados a esta IE (fuente: elaboración propia)

Lo anterior puede demostrar que la docencia es unida a la investigación en estas IEs y valorizan este hecho porque son instituciones investigadoras. Esta puede ser una característica para la realización de las prácticas profesionales.

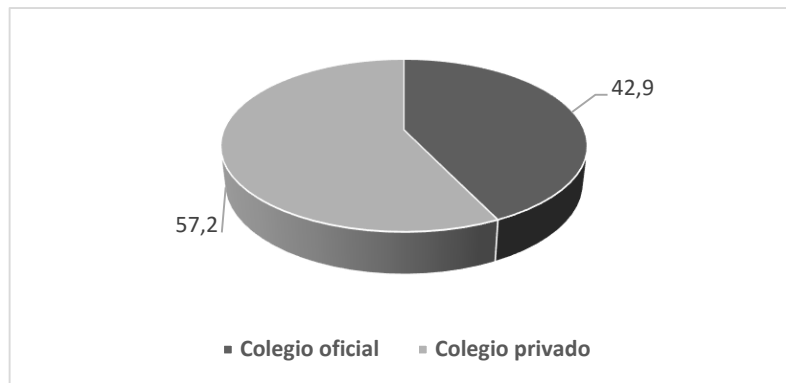
La mayoría afirma tener contrato laboral firmado con la institución educativa inferior a un año. En cuanto a la contratación laboral en cada institución, se puede presentar lo siguiente:



Gráfica 7.35.: Tipo de contratación del maestro titular en porcentaje (fuente: elaboración propia)

El 63,9% de las maestras titulares tienen contrato laboral fijo inferior a un año, lo que implica que no tiene las 12 prestaciones anuales, sino 8 o 9, dependiendo de la institución, así como las docentes de la UPN. Esto implica eventualmente que deben ahorrar para los meses en que no tienen salario cubierto por la IE. Es probable que, en los meses no trabajados, no están cubiertas con plan de salud privado, lo que deben pagar por su cuenta, así como el aporte a la pensión. Este asunto se tratará con mayor detalle posteriormente.

Con relación a la proveniencia de la maestra:

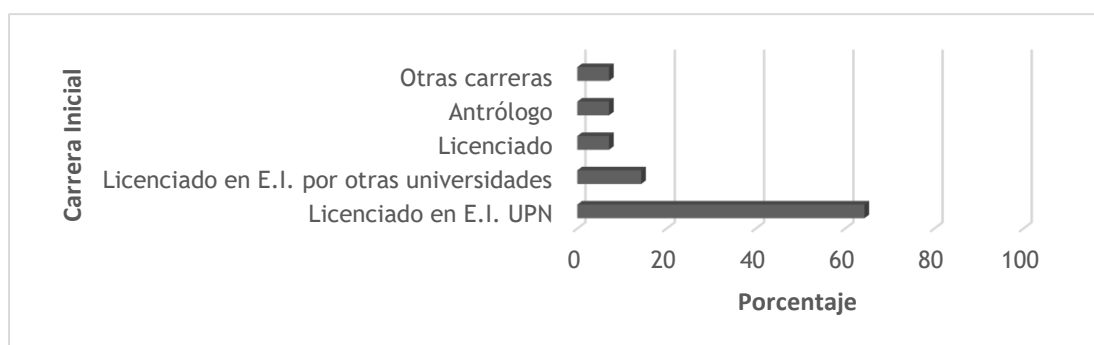


Gráfica 7.36.: Proveniencia de los maestros titulares en porcentaje (fuente: elaboración propia)

La mayoría proviene de colegios privados o realizó sus estudios la gran parte en colegios privados.

Pocas docentes afirman ser normalistas (14,3%) y tener experiencia laboral con educación infantil anterior a la licenciatura, mientras que el 85,7% afirman no tenerlo. El caso 287, por un equívoco del español (la investigadora escribió “curso” y no “programa”) la maestra resulta afirmando: “Soy normalista. No es un cursito.”. La respuesta de la docente llama la atención por ser una defensa del programa de formación de profesores a nivel normalista, algo que se destaca en las entrevistas con las maestras titulares, dado el énfasis en las didácticas y metodologías para la enseñanza, algo visto apenas en las maestras titulares.

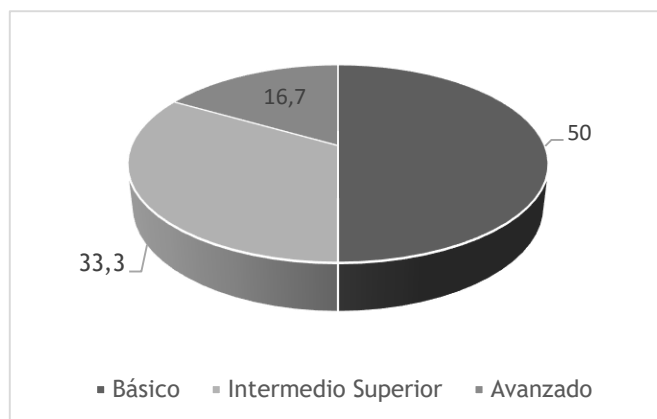
Con relación a las carreras realizadas por las maestras titulares, la mayoría resulta ser licenciada en educación infantil o educación preescolar. Otras relatan haber realizado otras licenciaturas, como el caso 285 y 278. Licenciatura en Educación Básica Primaria; caso 281 y 284. Licenciatura en Ciencias Sociales; caso 282. Licenciatura en Educación con énfasis en educación preescolar; caso 287.



Gráfica 7.37.: Distribución de la formación inicial - pregrado (fuente: elaboración propia)

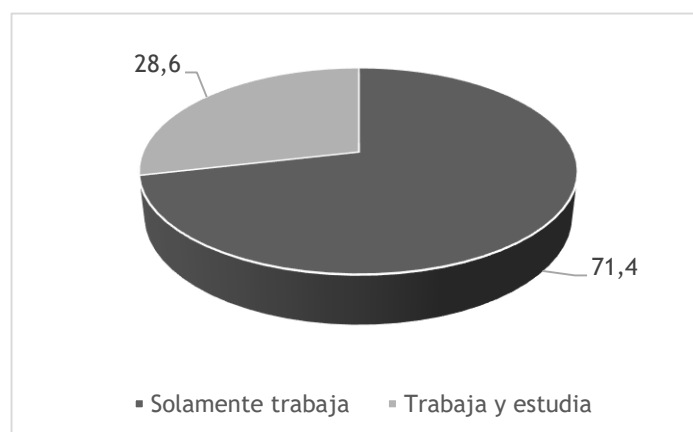
De cualquier manera, todos son licenciados. Aunque sea una muestra pequeña, lo anterior, demuestra que profesionales ligados a la educación infantil son todos licenciados.

Acerca del conocimiento de lenguas, la mitad afirma tenerlo y la otra mitad no tenerlo. Cuando tiene conocimiento e otra lengua, todos los maestros titulares afirman tener conocimiento del inglés en los siguientes niveles.



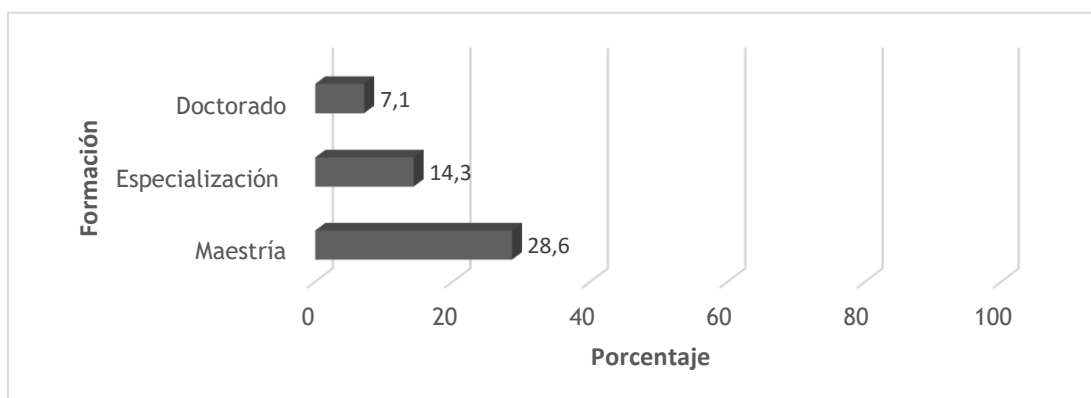
Gráfica 7.38.: Niveles de conocimiento de la lengua inglesa en porcentajes (fuente: elaboración propia)

De acuerdo a las respuestas de los maestros titulares, la gran parte apenas trabaja.



Gráfica 7.39.: Situación laboral del maestro titular en porcentajes (fuente: elaboración propia)

Frente a la situación laboral anterior, algunas docentes afirman tener postgrados. Entre ellos se puede citar:



Gráfica 7.40.: La formación de los maestros titulares en porcentaje (fuente: elaboración propia)

Como se puede notar, las maestras están moviéndose en términos formativos por fuera de su nicho laboral.

Ellos afirman haber tenido experiencias de prácticas en sus pregrados (92,3%). Es generalizada la idea de que las prácticas durante la licenciatura es clave en el desarrollo de profesionales exitosos. La mayoría de las profesoras evaluaron como “Excelente” (75%) y “Buena” (16,7%) las pasantías realizadas durante la licenciatura. Como respuestas del porqué de haber sido “Excelente”, responden: caso 260; “La experiencia adquirida”; caso 261: “Me permitió consolidar una mirada más amplia alrededor de las diferentes propuestas y metodologías de trabajo con la infancia”; caso 262: “Pude experimentar-experienciar la práctica con los niños como auxiliar docente”; caso 263 y 264: “Me dio la claridad y certeza de la carrera que había escogido”; caso 265: “Permite al estudiante configurar su rol docente”; entre otras respuestas. Con relación al concepto de “regular” - caso 270: “Faltó acompañamiento en el desarrollo de las prácticas”.

Como se puede notar por los comentarios anteriores, las maestras titulares creen que es realmente importante la práctica profesional y que debe ser realizada de la mejor manera, con tiempos y acompañamiento suficientes.

En cuanto a su rol como maestra titular, en su gran mayoría (71,4%) las profesoras son maestras titulares que orientan a las futuras maestras en los contextos de prácticas profesionales.

En cuanto a la evaluación realizada por ellas a las futuras maestras, el 57,1% afirman realizar evaluación con las estudiantes, mientras que el 42,9% afirman no hacerlo. El número de las maestras titulares que no evalúan a las futuras maestras es grande y será discutido posteriormente.

Como se puede notar, la discusión entre estudiante y maestra titular, así como la escritura de informes y una exposición final es algo valorado por las maestras. Sin embargo, es de notar que existen instrumentos no utilizados por las maestras.

Con relación a la percepción que las maestras titulares tienen de las futuras maestras de la LEI UPN, se puede citar: cuestionadoras (el 71,5% de las docentes caracterizan a un nivel 4); teóricas (el 57,1% las caracterizan con un nivel 4); motivadas (el 50% de las docentes caracterizan a un nivel 4); y que tienen pautas para reflexionar (el 42,9% a un nivel 4). En otras palabras, primero las estudiantes son consideradas cuestionadoras y teóricas para en un segundo momento estar motivadas y reflexionar en hacer las prácticas.

Es interesante notar que en algunas encuestas se relató lo siguiente:

Caso 269. “La encuesta tiene o presenta algunos vacíos frente a que las prácticas hoy en día involucran otros espacios de aprendizaje donde se hace necesario tener encuentros otras técnicas, habilidades, propuestas y grupos.”

Caso 270. “Son preguntas que no se pudieron contestar en su totalidad porque no aplican al tipo de institución-museo y porque no hay un conocimiento del desempeño de la universidad en estos tipos de formación.”

Caso 271. “Hay preguntas que apuntan a los centros de prácticas como instituciones educativas formales y eso fue una gran dificultad en tanto tuve que ajustar algunas ideas a las preguntas.”

7.2. Presentación de los datos y triangulación de la segunda parte de la encuesta: la práctica en la formación inicial del docente de E.I.

Esta sesión está dedicada a la triangulación de la sesión de las afirmaciones sobre las prácticas en la formación inicial del docente de E.I. Se espera demostrar las distintas posturas de los sujetos frente a las prácticas, así como entender en profundidad las relaciones entre sus opiniones.

La sesión sobre las prácticas en la encuesta fue dividida en seis grandes bloques, de acuerdo a los apartados presentados en la encuesta, intentando recoger los principales puntos relevantes para las prácticas profesionales:

- A. La Formación Práctica de los Estudiantes de Licenciatura en Educación Infantil
- B. La Formación Reflexiva e Investigativa de los Estudiantes de Prácticas en la Universidad
- C. La Cuestión Administrativa entre la Universidad y la Institución Educativa
- D. El “Aprender a Ser” del Futuro Profesor
- E. Planificación/Desarrollo/ Evaluación de Actividades Pedagógicas
- F. La Valoración de los Alumnos de Educación Infantil

Fueron elaboradas tres versiones distintas de la encuesta, cambiando solamente el agente a realizar la acción, dependiendo del rol del sujeto encuestado. En estos apartados fueron realizadas afirmaciones en donde los sujetos deberían responder entre 1 (uno) y 6 (seis), en los siguientes criterios:

Uno: totalmente en desacuerdo

Dos: parcialmente en desacuerdo

Tres: ligeramente en desacuerdo

Cuatro: ligeramente en acuerdo

Cinco: parcialmente en acuerdo

Seis: totalmente en acuerdo

En las encuestas aplicadas a los profesores de la UPN y a los maestros titulares había la posibilidad adicional llamada “N/I”, es decir, “no tengo información al respecto”. Algunas afirmaciones no fueron realizadas para algún sujeto, dado que no aplicaba.

Es importante recordar que los análisis realizados en este apartado apuntan a la estadística inferencial, relacionando los datos entre los distintos sujetos. Los datos serán utilizados de los porcentajes válidos concluidos por medio del software SPSS.

Los sujetos son: futuros maestros (E), docentes de la UPN (PUPN) y maestros titulares (MT), como se puede observar en las tablas.

7.2.1. Parte A: la formación práctica de los estudiantes

Con relación a la afirmación A1, aunque los estudiantes y los maestros en formación afirman en su gran mayoría ser las prácticas un aprendizaje

experiencial, los docentes de la UPN no están completamente seguros, siendo que la mayoría responde estar “parcialmente de acuerdo”.

La Formación Práctica del estudiante de la U.P.N.	Sujeto	1	2	3	4	5	6	N/I
A.1. Las prácticas sirven para aprender por medio de experiencias.	E	4,0	0,9	2,7	3,1	10,3	79,0	-
	PUPN	0,0	9,7	9,7	6,5	51,6	22,6	0,0
	MT	0,0	0,0	28,6	0,0	0,0	71,4	0,0

Tabla 7.9.: Las prácticas sirven para aprender por medio de experiencias (fuente: elaboración propia)

Con relación a la afirmación A2, todos los sujetos afirman creer no estar de acuerdo que las prácticas permiten tener una visión general de las acciones desarrolladas por el educador infantil en el país, considerado probablemente experiancian experiencias a nivel local y/o regional. Esta sensación es considerada realista dado que los escenarios de prácticas son en la ciudad y en sus alrededores. No hay prácticas en otros departamentos, y menos en otros países.

La Formación Práctica del estudiante de la U.P.N.	Sujeto	1	2	3	4	5	6	N/I
A.2. Las prácticas permiten a los estudiantes conocer mejor el ámbito profesional en el país.	E	3,6	1,8	6,3	16,1	24,2	48,0	-
	PUPN	0,0	3,2	3,2	9,7	38,7	45,2	0,0
	MT	0,0	0,0	14,3	28,6	14,3	42,9	0,0

Tabla 7.10.: Las prácticas permiten a los estudiantes conocer mejor el ámbito profesional del país (fuente: elaboración propia)

La solución de las dudas en los momentos de las prácticas, referente a la afirmación A3, es apenas tenida en cuenta por los maestros titulares. Ni los docentes de la UPN ni los estudiantes están de acuerdo que las dudas son solucionadas en la propia práctica. Entretanto, es de pensar, donde se resuelven las dudas si no es en los nichos de prácticas ni en las otras asignaturas, una vez los profesores de la UPN afirman poco traer elementos prácticos a su salón de clase.

La Formación Práctica del estudiante de la U.P.N.	Sujeto	1	2	3	4	5	6	N/I
A.3. Los momentos de las prácticas ayudan a los estudiantes a entender y a solucionar dudas.	E	2,2	3,6	4,0	15,7	31,4	43,0	-
	PUPN	0,0	3,2	3,2	22,6	48,4	22,6	0,0
	MT	0,0	0,0	0,0	7,1	21,4	71,4	0,0

Tabla 7.11.: Los momentos de las prácticas ayudan a los estudiantes a entender y a solucionar dudas (fuente: elaboración propia)

En relación a la afirmación A4 y la A5, los docentes de la UPN en menor grado creen que la realización de las prácticas contribuye a la formación del estudiante como futuro docente, así como creen en menor grado que las prácticas ayudan a desarrollar competencias importantes para la actuación del futuro docente en la Educación Infantil. Esto se puede dar por la importancia dada a las asignaturas teóricas dictadas internamente a la Universidad. Se ve aquí una relativa tensión entre los saberes teórico y los saberes prácticos en el programa de la LEI UPN.

La Formación Práctica del estudiante de la U.P.N.	Sujeto	1	2	3	4	5	6	N/I
A.4. La realización de las prácticas contribuye a la formación del estudiante como futuro docente.	E	2,7	0,4	2,7	2,2	9,4	82,5	-
	PUPN	3,2	0,0	0,0	9,7	35,5	51,6	0,0
	MT	0,0	0,0	0,0	0,0	28,6	71,4	0,0
A.5. Las prácticas ayudan a desarrollar competencias importantes para la actuación del futuro docente en la Educación Infantil.	E	3,1	0,9	4,9	8,1	21,5	61,4	-
	PUPN	0,0	3,2	3,2	9,7	32,3	51,6	0,0
	MT	0,0	0,0	0,0	0,0	28,6	71,4	0,0

Tabla 7.12.: La contribución a la formación del estudiante y el desarrollo de competencias (fuente: elaboración propia)

Es interesante notar que ninguno de los sujetos está plenamente de acuerdo en que las prácticas permiten aprender y practicar las habilidades interpersonales de un educador con sus estudiantes, padres de familia y compañeros de trabajo (afirmación A6).

La Formación Práctica del estudiante de la U.P.N.	Sujeto	1	2	3	4	5	6	N/I
A.6. Las prácticas permiten aprender y practicar las habilidades interpersonales de un educador con sus estudiantes, padres de familia y compañeros de trabajo.	E	4,1	2,7	9,0	10,8	33,8	39,6	-
	PUPN	3,2	0,0	9,7	16,1	35,5	35,5	0,0
	MT	0,0	0,0	7,1	7,1	35,1	50,0	0,0

Tabla 7.13.: Aprender y practicar habilidades interpersonales (fuente: elaboración propia)

Lo anterior puede llevar a que las prácticas están más ligadas al salón de clase y no tanto con lo exterior (padres de familia y compañeros de trabajo).

Con relación a la preparación de los estudiantes para llegar a los Centros de Prácticas Profesionales, los sujetos están de acuerdo que poco se preparan los estudiantes para la salida de la Universidad y llegada a las Instituciones Educativas. Aunque los estudiantes son los sujetos que más sienten que esto está siendo realizado, ni los docentes de la UPN, ni los maestros titulares no ven como hecho real.

En relación al grado de autonomía desempeñado por los estudiantes en los escenarios de prácticas, hay una gran disparidad entre sus opiniones. Lo anterior puede ser debido a los diversos nichos de prácticas (fundaciones, colegios, jardines, etc.), así como las distintas coordinaciones de prácticas y variedad de instituciones, siendo cada una distinta una de la otra. Esto implica en dinámicas específicas para cada IE, como se pudo notar en las visitas y entrevistas realizadas. Se analiza que los estudiantes ven como gran variedad la autonomía, pero los docentes de la UPN y maestros titulares afirman estar “parcialmente en acuerdo” de que los estudiantes tienen autonomía en los escenarios de prácticas. Por lo tanto, se puede considerar como una “autonomía relativa” en las acciones realizadas por las estudiantes en sus prácticas, estando atada a algunas dinámicas y normas de los CPPs y de los coordinadores de prácticas.

En cuanto a que, si las prácticas incrementan el nivel de compromiso con la carrera, referente a la afirmación 9, es de notar que los docentes de la UPN y los estudiantes, en su gran mayoría, están totalmente de acuerdo con la afirmación, mientras los maestros en formación están “parcialmente de acuerdo”. Lo anterior puede ser cruzado con las entrevistas realizadas, indicando que los maestros en formación tienen una gran preocupación con el desempeño de los futuros maestros en el salón de clase. Afirman que los maestros en formación no vienen preparados para el desempeño de actividades que realizan los profesores, como dictar una clase o realizar evaluaciones de los estudiantes y, por lo tanto, no están comprometidos con su carrera. Esta puede ser considerada una visión inferior del estudiante, como no siendo docente, sino todavía un futuro maestro.

La Formación Práctica del estudiante de la U.P.N.	Sujeto	1	2	3	4	5	6	N/I
A.7. La U.P.N. prepara a los estudiantes para entrar a los escenarios de prácticas.	E	3,6	5,8	11,7	15,2	24,2	39,5	
	PUPN	0,0	0,0	6,5	32,3	29,0	32,3	0,0
	MT	0,0	7,1	0,0	42,9	28,6	14,6	7,1
A.8. El grado de autonomía en la realización de las prácticas es alto.	E	6,8	6,3	14,9	23,4	25,2	23,4	-
	PUPN	0,0	6,7	16,7	16,7	40,0	16,7	3,3
	MT	0,0	0,0	7,1	21,4	64,3	7,1	0,0
A.9. Las prácticas incrementan el nivel de compromiso con la carrera.	E	1,8	1,4	3,2	10,4	22,5	60,8	-
	PUPN	0,0	3,2	3,2	16,1	25,8	51,6	0,0
	MT	0,0	0,0	7,1	0,0	64,3	28,6	0,0
A.10. Las prácticas ayudan a los estudiantes a tener seguridad sobre las futuras actuaciones profesionales.	E	1,8	2,2	4,9	7,2	17,9	65,9	-
	PUPN	0,0	3,2	6,5	16,1	38,7	35,5	0,0
	MT	0,0	0,0	0,0	7,1	21,4	71,4	0,0

Tabla 7.14.: La formación práctica del futuro maestro (fuente: elaboración propia)

La afirmación anterior está relacionada con la A10, en donde se menciona acerca de que si las prácticas ayudan a los estudiantes a tener seguridad sobre las futuras actuaciones profesionales. Aunque la visión de los estudiantes y de los maestros en formación es de estar totalmente de acuerdo con esta afirmación, los docentes de la UPN no lo ven así, siendo las opiniones divididas entre el 38,7% parcialmente en acuerdo y el 35,5 totalmente en acuerdo. Por lo tanto, aunque para los docentes de la UPN las prácticas generan compromiso en los estudiantes, no es del todo que haya seguridad en las acciones pedagógicas realizadas.

Pensando en que la Universidad realiza seguimiento de la formación práctica dirigido al aprovechamiento de la misma (A11), los futuros maestros sienten relativamente menos este seguimiento, si se compara con los maestros titulares y los docentes de la UPN. Esta información también se corrobora con las entrevistas realizadas con los estudiantes, una vez afirman no tener por parte de algunos coordinadores de prácticas un seguimiento semanal concreto de las acciones realizadas en los CPPs. Esto es algo considerado clave y de importancia para el excelente desarrollo de las prácticas.

La gran parte de las estudiantes y de los maestros titulares están convencidos de que las prácticas ayudan a los estudiantes a reflexionar sobre sus propias acciones, dato relativamente diferente a los docentes de la UPN que están parcialmente en acuerdo con esta afirmación. Lo anterior de cierta manera está en contra de la opinión manifestada por los docentes frente a la caracterización de sus estudiantes de la LEI UPN, dado que afirman ser estudiantes críticos y reflexivos (ver tabla X).

En la afirmación A11, todos los sujetos afirman que es necesario continuar con la formación a lo largo de la carrera, algo incoherente con la realidad de muchos de los docentes de la UPN y maestros titulares que no han seguido con su formación formal. Lo anterior puede deberse a la falta de recursos para seguir formándose, una vez los salarios son bastante bajos, tanto en la Universidad como en las IEs. Aunque hay la voluntad, no se puede concretar.

La Formación Práctica del estudiante de la U.P.N.	Sujeto	1	2	3	4	5	6	N/I
A.11. La Universidad realiza seguimiento de la formación práctica dirigido al aprovechamiento de la misma.	E	4,5	4,1	3,6	20,3	28,4	39,2	-
	PUPN	0,0	3,2	3,2	9,7	32,3	51,6	0,0
	MT	0,0	7,1	0,0	14,3	28,6	50,0	0,0

Tabla 7.15.: El seguimiento por parte de la universidad (fuente: elaboración propia)

En relación al apoyo ofrecido por las prácticas en la planeación de otras asignaturas, el 41,9% de los docentes de la UPN afirman estar totalmente de acuerdo de que planean sus clases con lo que pasa en las prácticas. Por otro lado, en la siguiente afirmación, los profesores afirman que los docentes en general de la LEI UPN poco se apropian de lo que pasa en las prácticas para dictar sus clases teóricas. Lo anterior es bastante interesante, dado que se nota la poca apropiación de las experiencias de las estudiantes para relacionar con los saberes teóricos. Sin embargo, partiendo de los documentos de elaborados por el comité de prácticas y por el discurso de los docentes, así como por el gran consenso de la importancia de las prácticas para la construcción de la teoría y vice-versa, se esperaría que más docentes estuvieran apropiándose de las prácticas en las asignaturas consideradas “teóricas”. Este dato puede llevar a pensar que los docentes realizan cierta división entre los saberes prácticos y los saberes teóricos, retomando la clásica división de saberes. Al tiempo, las asignaturas prácticas poco hacen uso de los conocimientos teóricos de los estudiantes (afirmación A16), siendo apenas el 32,3% de los docentes que afirman estar “plenamente de acuerdo” con la afirmación. Por lo tanto, el discurso y la práctica docente son distintos también entre los docentes de la LEI UPN⁵⁰.

La Formación Práctica del estudiante de la U.P.N.	Sujeto	1	2	3	4	5	6	N/I
A.12. Las prácticas ayudan a los estudiantes a reflexionar sobre sus propias acciones.	E	2,7	1,4	1,4	5,4	23,0	66,2	-
	PUPN	0,0	9,7	9,7	6,5	51,6	22,6	0,0
	MT	0,0	0,0	0,0	0,0	35,7	64,3	0,0
A.13. Veo la necesidad de continuar mi formación continuamente.	E	3,2	1,4	0,9	1,8	2,7	90,1	-
	PUPN	3,2	0,0	0,0	0,0	6,5	90,3	0,0
	MT	0,0	7,1	0,0	0,0	0,0	76,9	15,4
A.14. Me apoyo en las prácticas para planear mis otras asignaturas.	PUPN	3,2	6,5	0,0	12,9	29,0	41,9	0,0
	MT	15,4	0,0	0,0	7,7	30,8	30,8	15,4
A.15. Los profesores de la Universidad de manera general se apoyan en las prácticas para planear sus clases.	PUPN	9,7	12,9	29,0	16,1	6,5	25,8	0,0
	MT	15,4	0,0	0,0	15,4	30,8	7,7	30,8
A.16. Las asignaturas prácticas hacen uso de los conocimientos teóricos de los estudiantes.	PUPN	0,0	16,1	0,0	25,8	25,8	32,3	0,0
	MT	0,0	0,0	7,1	35,7	42,9	14,3	0,0
A.17. Yo soy mejor profesor universitario porque tengo contacto con la realidad de las prácticas docentes (solamente para PUPN).	PUPN	0,0	3,2	6,5	9,7	41,9	32,3	0,0

Tabla 7.16.: Los escenarios de las prácticas (fuente: elaboración propia)

Por otro lado, los docentes de la UPN afirman estar parcialmente de acuerdo en la afirmación de que “Yo soy mejor profesor universitario porque tengo contacto con la realidad de las prácticas docentes”. Lo anterior implica que para los docentes estar inmerso en la Institución Educativa puede que no sea una ventaja para su vida laboral, la mejoría de sus clases y de su propio profesionalismo. Esto está alineado con la afirmación anterior, de poco utilizarse de los conocimientos prácticos para las asignaturas consideradas teóricas.

⁵⁰ Hay que tener en cuenta que posiblemente este dato está sesgado en el sentido de que los docentes no dictan otras clases que no sean las prácticas, o que los docentes dejan en manos de las propias estudiantes esta relación, entre otros. De cualquier manera, se nota no haber un consenso en relación a esto.

De lo anterior, es interesante notar que los maestros titulares no tienen conocimiento frente a qué pasa en el programa de la LEI (A15), el 30,9% afirma no tener esta información.

7.2.2. Parte B: la formación reflexiva e investigativa en las prácticas

Con relación a la parte B, sobre la Formación Reflexiva e Investigativa de los estudiantes de Licenciatura en E.I. de la U.P.N., podemos analizar lo siguiente.

Aunque es un consenso entre los estudiantes y los docentes de la UPN que los estudiantes están aprendiendo a reflexionar críticamente sobre la práctica docente en el aula para poder actuar frente a ella (afirmación B1), los maestros titulares están parcialmente de acuerdo con esta idea. Sin embargo, cuando son cuestionados acerca de que los estudiantes aprenden a reflexionar críticamente a partir de la práctica en el aula de sus compañeros, afirmación relacionada con la anterior, los estudiantes no están en consenso.

	Sujeto	1	2	3	4	5	6	N/I
B.1. Los estudiantes están aprendiendo a reflexionar críticamente sobre la práctica docente en el aula para poder actuar frente a ella.	E	2,7	0,9	9,0	10,8	28,3	48,4	-
	PUPN	3,2	3,2	3,2	19,4	29,0	41,9	0,0
	MT	0,0	0,0	7,1	7,1	71,4	14,3	0,0

Tabla 7.17.: Aprendizaje reflexivo y crítico (fuente: elaboración propia)

En relación a la afirmación B2, acerca de que los estudiantes aprenden a reflexionar críticamente a partir de la práctica en el aula de sus compañeros, apenas el 28,3% de los estudiantes están totalmente de acuerdo y el 34,5% parcialmente de acuerdo, mientras que un número mayor de docentes y maestros titulares se posicionan de manera favorable a esta afirmación. Lo que se observa es que los estudiantes poco se apropian de las experiencias de los compañeros, siendo poco relevante y significativo para la construcción de sus propios conocimientos.

	Sujeto	1	2	3	4	5	6	N/I
B.2. Los estudiantes aprenden a reflexionar críticamente a partir de la práctica en el aula de sus compañeros.	E	3,1	0,4	9,0	24,7	34,5	28,3	-
	PUPN	0,0	9,7	9,7	6,5	51,6	22,6	0,0
	MT	0,0	0,0	14,3	14,3	57,1	14,3	0,0

Tabla 7.18.: Aprender con los compañeros (fuente: elaboración propia)

En la afirmación B3, los estudiantes afirman utilizar la escritura como herramienta crítico-reflexiva. Sutilmente, un número menor de docentes de la UPN y un número todavía menor de maestros titulares afirman la utilización de la escritura por parte de los estudiantes como herramienta crítico-reflexiva. Lo anterior se puede explicar por el poco contacto de los maestros titulares con los instrumentos escritos elaborados por los estudiantes. Es de resaltar que, aunque los docentes de la UPN están de acuerdo con la afirmación, un gran número (el 41,9%) está parcialmente de acuerdo. Este dato puede ser entendido como que los estudiantes algunas veces no utilizan las herramientas elaboradas en las prácticas para reflexionar críticamente, sino para describir como lo son las narrativas. Entretanto, los instrumentos de escritura utilizados en las prácticas deben ser pensados con propósitos y objetivos específicos para que posibiliten que los estudiantes vayan más allá de las descripciones y narraciones, posibilitando la elaboración de documentos realmente crítico-reflexivos. Por tanto, la afirmación B3 debe ser matizada con la realidad de los instrumentos y herramientas evaluativas.

	Sujeto	1	2	3	4	5	6	N/I
B.3. Los estudiantes utilizan la escritura como herramienta crítico-reflexiva.	E	2,3	5,9	5,0	19,4	25,2	42,3	-
	PUPN	3,2	6,5	6,5	16,1	41,9	25,8	0,0
	MT	0,0	0,0	21,4	35,7	28,6	14,3	0,0

Tabla 7.19.: Utilización de la escritura como herramienta crítico-reflexiva (fuente: elaboración propia)

Nuevamente, estudiantes y maestros titulares creen en cuanto a la existencia de una relación directa entre las experiencias en las prácticas, materializada en las reflexiones críticas, y la reelaboración del conocimiento teórico. En menor número los docentes de la UPN afirman existir esta relación, como se puede observar en la siguiente tabla:

	Sujeto	1	2	3	4	5	6	N/I
B.4. La reflexión crítica sobre las prácticas en el aula conduce a reelaborar conocimiento teórico de los estudiantes.	E	2,7	3,6	4,5	15,3	32,4	41,4	-
	PUPN	3,2	0,0	19,4	12,9	45,2	19,4	0,0
	MT	0,0	0,0	14,3	0,0	50,0	35,7	0,0
B.5. Las situaciones prácticas han incitado a estudiantes a desistir de su profesión.	E	6,7	6,7	13,5	17,0	17,9	38,1	-
	PUPN	9,7	16,1	12,9	19,4	12,9	9,7	19,4
	MT	15,4	7,7	23,1	46,2	0,0	0,0	7,7

Tabla 7.20.: La reflexión crítica sobre las prácticas (fuente: elaboración propia)

Cuando se habla de investigación (B6), definida en esta encuesta como la investigación en el salón de clase, y de la necesidad de investigar (B7), los sujetos afirman que poco están siendo formados o no se están formando para este tipo de investigación. Lo anterior se contradice con los distintos discursos de los sujetos que de manera tajante afirman estar siendo formados y formando para la investigación. También, la afirmación B6 se contradice con la afirmación B7, una vez los sujetos afirman haber necesidad de formar para la investigación en el salón de clase, pero no lo están haciendo.

	Sujeto	1	2	3	4	5	6	N/I
B.6. Los estudiantes están siendo formados para investigar en el salón de clase.	E	7,2	7,2	10,8	18,4	24,2	32,3	-
	PUPN	0,0	3,2	19,4	22,6	38,7	16,1	0,0
	MT	0,0	7,2	0,0	50,0	28,6	14,3	0,0
B.7. Se ve la necesidad de que los estudiantes investiguen continuamente para ser mejores profesores.	E	3,7	0,9	2,3	11,0	17,4	64,8	-
	PUPN	3,2	0,0	0,0	3,2	35,5	58,1	0,0
	MT	0,0	0,0	0,0	7,1	21,4	64,3	7,1

Tabla 7.21.: La formación para la investigación (fuente: elaboración propia)

También, los profesores de la UPN manifiestan usar la investigación en y sobre la acción como herramienta de perfeccionamiento profesional, pero no la utilizan de hecho, como se puede observar en la afirmación B6.

	Sujeto	1	2	3	4	5	6	N/I
B.8. Se utiliza la investigación en y sobre la acción como herramienta de perfeccionamiento profesional (solamente UPN).	PUPN	3,2	0,0	0,0	12,9	38,7	45,2	0,0

Tabla 7.22.: La investigación-acción como herramienta profesional (fuente: elaboración propia)

7.2.3. Parte C: la cuestión administrativa entre la universidad y la institución educativa

La cuestión relativa a la relación entre la Universidad y la Institución de Prácticas puede ser considerado como algo clave en el desarrollo de las prácticas. La opinión de los sujetos frente a esto es clave para mejorar esta relación.

En la afirmación C1, sobre si la Universidad y las Instituciones de Prácticas están en común acuerdo en la asignación de actividades para la realización de las

prácticas, se puede entender que los maestros titulares tienen mayor seguridad frente a esto. Sin embargo, los docentes de la UPN y en menor número los estudiantes están seguros frente a la afirmación, como se puede observar en la siguiente tabla:

	Sujeto	1	2	3	4	5	6	N/I
C.1. La Universidad y las Instituciones de Prácticas están en común acuerdo en la asignación de actividades para la realización de las prácticas.	E	9,0	3,2	15,8	25,7	27,0	19,4	-
	PUPN	0,0	9,7	12,9	22,6	29,0	16,1	0,0
	MT	0,0	7,1	0,0	7,1	50,0	35,7	0,0

Tabla 7.23.: Las instituciones de prácticas (fuente: elaboración propia)

Aunque las maestras titulares afirman que antes de comenzar las prácticas, los docentes en formación están informados sobre las posibles acciones y actividades que pueden desempeñar en la Institución Educativa, los estudiantes en menor grado afirman saber qué se va a realizar en las prácticas. Esto es importante para que los estudiantes se puedan planear y organizar al llegar a la IE, lo que pareciera que no ocurre con mucha frecuencia.

	Sujeto	1	2	3	4	5	6	N/I
C.2. Antes de comenzar las prácticas, los docentes en formación están informados sobre las posibles acciones y actividades que pueden desempeñar en la Institución Educativa.	E	6,8	6,8	11,3	16,3	25,8	33,0	-
	PUPN	0,0	9,7	0,0	9,7	32,3	48,3	12,9
	MT	0,0	0,0	7,1	0,0	35,7	57,1	0,0

Tabla 7.24.: La información antes de las prácticas (fuente: elaboración propia)

Lo mismo es afirmado por los maestros titulares que están convencidos en su gran mayoría de que los problemas son resueltos entre el maestro titular y los estudiantes en la IE. Sin embargo, ni los futuros maestros ni los docentes de la UPN están convencidos de esta respuesta, como se puede observar:

	Sujeto	1	2	3	4	5	6	N/I
C.3. Cuando hay problemas en las prácticas, los estudiantes los resuelven con el maestro titular de la Institución Educativa.	E	7,2	7,7	9,9	23,0	27,5	24,8	-
	PUPN	6,5	3,2	16,1	19,4	19,4	22,6	12,9
	MT	0,0	0,0	7,1	14,3	14,3	57,1	7,1

Tabla 7.25.: Los problemas en las prácticas (fuente: elaboración propia)

De acuerdo a los estudiantes y docentes de la UPN, los problemas se resuelven, no con el maestro titular como lo afirman los maestros, sino con el coordinador de prácticas u otros profesores de la Universidad:

	Sujeto	1	2	3	4	5	6	N/I
C.4. Cuando hay problemas en las prácticas, los estudiantes los resuelven con el coordinador de prácticas u otros profesores de la Universidad.	E	4,5	2,7	7,3	17,3	31,4	36,8	-
	PUPN	0,0	3,2	3,2	6,5	32,3	41,9	12,9
	MT	0,0	7,1	0,0	0,0	57,1	21,4	14,3

Tabla 7.26.: La solución de problemas en las prácticas (fuente: elaboración propia)

Lo anterior es relevante porque puede mostrar la falta de alineación en relación a los maestros titulares y los profesores de la UPN. De cualquier forma, es importante observar que los estudiantes afirman en su gran mayoría solucionar sus problemas con el coordinador de prácticas u otros profesores de la UPN y no con el maestro titular.

Los maestros titulares afirman ayudar a los estudiantes en la realización de tareas aginadas por la UPN en las prácticas, lo que se contradice a la opinión de las estudiantes y de los profesores de la UPN, como se observa:

	Sujeto	1	2	3	4	5	6	N/I
C.5. La Institución de Prácticas ayuda a los estudiantes en la realización de las tareas asignadas en las reuniones de práctica en la Universidad.	E	8,6	7,2	13,1	22,2	30,3	18,6	-
	PUPN	0,0	9,7	25,8	16,1	19,4	22,6	16,1
	MT	0,0	7,1	0,0	7,1	35,7	42,9	7,1

Tabla 7.27.: Las tareas asignadas en las prácticas (fuente: elaboración propia)

Lo mismo pasa en la afirmación C6, en donde se afirma que la Institución de Prácticas revisa las actuaciones desempeñadas por los estudiantes. Se nota el “totalmente de acuerdo” dado por el 64,3% de los maestros titulares, mientras por parte de los estudiantes y de los profesores de la UPN este número baja significativamente, el 27,9% y el 22,6%, respectivamente.

	Sujeto	1	2	3	4	5	6	N/I
C.6. La Institución de Prácticas revisa las actuaciones desempeñadas por los estudiantes de prácticas.	E	2,7	5,4	12,6	19,8	31,5	27,9	-
	PUPN	0,0	6,5	12,9	22,6	19,4	22,6	16,1
	MT	0,0	7,1	0,0	0,0	28,6	64,3	0,0

Tabla 7.28.: La revisión de las actuaciones de los futuros maestros (fuente: elaboración propia)

De lo anterior, se puede suponer una falta de alienación entre lo que pasa en la Universidad, acuerdos y comunicación, por ejemplo, y lo que pasa en la IE, o mejor, en lo que los maestros titulares creen que está pasando en la IE. La idea anterior es corroborada por la siguiente afirmación (C7).

	Sujeto	1	2	3	4	5	6	N/I
C.7. El maestro titular de la Institución de Prácticas y el profesor de prácticas de la Universidad se comunican.	E	6,8	5,0	14,9	16,2	23,0	33,8	-
	PUPN	3,2	0,0	0,0	16,1	16,1	48,4	16,1
	MT	0,0	0,0	7,1	0,0	14,3	78,6	0,0
C.8. Los docentes en formación son evaluados por la Institución de Prácticas en el desarrollo de las prácticas (solamente estudiantes).	E	4,5	3,6	9,0	15,4	25,3	42,1	-

Tabla 7.29.: La evaluación de los sujetos (fuente: elaboración propia)

Como se puede notar, aunque los maestros titulares en su gran mayoría afirman tener una comunicación activa con el coordinador de prácticas, esto no es corroborado por los profesores de la UPN y menos por los futuros maestros. Aunque los estudiantes afirman están siendo evaluados por los maestros titulares, no hay una comunicación efectiva entre maestro titular y coordinador de prácticas. Esto puede ser preocupante por repercutir en la formación del estudiante.

7.2.4. Parte D: El “aprender a ser” del futuro profesor

Algo extremadamente importante y de gran éxito en las prácticas profesionales es el entender las necesidades educativas de los contextos institucionales de las prácticas. Como se puede notar, el 67,6% de los estudiantes afirman que existe la contextualización en términos económicos y sociales, de la población que rodea la institución, para poder así entender las acciones pedagógicas a desempeñar.

Los docentes en formación están siendo formados en el ámbito de las prácticas para...	Sujeto	1	2	3	4	5	6	N/I
D.1. Entender las necesidades educativas de los contextos institucionales de las prácticas.	E	2,7	0,9	3,6	8,6	16,7	67,6	-
	PUPN	0,0	0,0	3,2	22,6	19,4	51,6	3,2
	MT	0,0	7,1	0,0	0,0	30,8	61,5	0,0

Tabla 7.30.: El contexto de actuación (fuente: elaboración propia)

Esto mismo no es exitoso en cuanto a entender y asimilar el contexto de la propia institución educativa, en ella misma, como se observa en la afirmación D2:

Los docentes en formación están siendo formados en el ámbito de las prácticas para...	Sujeto	1	2	3	4	5	6	N/I
D.2. Diferenciar las funciones de los distintos órganos institucionales: consejo de padres, consejo directivo, consejo de profesores, entre otros.	E	18,9	11,3	14,9	16,2	21,2	17,6	-
	PUPN	6,7	16,7	20,0	20,0	23,3	10,0	3,3
	MT	7,7	0,0	23,1	30,8	7,7	15,4	15,4

Tabla 7.31.: Las distintas instancias institucionales (fuente: elaboración propia)

Por lo anterior, se nota que el no reconocer ni diferenciar las funciones de los órganos directivos de la IE, lo que representa poca habilidad para identificar las funciones del equipo directivo del CPP, así como observar los procedimientos que guían la toma de decisiones de la institución como un todo y enfrentar las situaciones problemáticas con los padres de familia, como se nota en las afirmaciones D3, D4 y D5:

Los docentes en formación están siendo formados en el ámbito de las prácticas para...	Sujeto	1	2	3	4	5	6	N/I
D.3. Identificar las funciones del Equipo Directivo del Centro de Prácticas Profesionales.	E	14,4	11,7	19,8	21,6	22,1	10,4	-
	PUPN	6,5	19,4	12,9	38,7	6,5	9,7	6,5
	MT	7,7	0,0	46,2	0,0	30,8	7,7	7,7
D.4. Observar los procedimientos en los que se guían para la toma de decisión en los diferentes estamentos de la Institución.	E	11,3	11,3	20,3	18,9	22,5	15,8	-
	PUPN	6,5	12,9	29,0	16,1	25,8	6,5	3,2
	MT	7,1	43,9	0,0	7,1	28,6	7,1	7,1
D.5. Enfrentar situaciones problemáticas con los padres de familia.	E	24,3	16,7	14,9	18,5	14,0	11,7	-
	PUPN	12,9	22,6	19,4	22,6	3,2	9,7	9,7
	MT	0,0	0,0	28,6	7,1	28,6	21,4	14,3

Tabla 7.32.: Las actividades desarrolladas por los futuros maestros (1) (fuente: elaboración propia)

De lo anterior se reafirma la idea supra mencionada de que las prácticas están siendo estructuradas para ser realizadas dentro del salón de clase, no configurando la IE como un todo que también amerita entendimiento dada su complejidad.

Los estudiantes afirman en la parte de caracterización anteriormente mencionada, que la principal actividad realizada en sus prácticas es la observación, lo que puede también ser relacionada con la afirmación D8:

Los docentes en formación están siendo formados en el ámbito de las prácticas para...	Sujeto	1	2	3	4	5	6	N/I
D.8. Observar e identificar las buenas prácticas pedagógicas.	E	1,4	2,3	7,3	12,8	18,7	57,5	-
	PUPN	3,2	3,2	3,2	22,6	41,9	25,8	0,0
	MT	0,0	0,0	0,0	14,3	28,6	57,1	0,0

Tabla 7.33.: Las actividades desarrolladas por los futuros maestros (2) (fuente: elaboración propia)

La observación tiene el objetivo de identificar buenas prácticas pedagógicas y no actuar como líder con los estudiantes, como maestra titular. Esto se corrobora con la idea de no llevar a cabo la dirección del grupo de alumnos, como es afirmado en la pregunta D6:

Los docentes en formación están siendo formados en el ámbito de las prácticas para...	Sujeto	1	2	3	4	5	6	N/I
D.6. Llevar a cabo la dirección del grupo de alumnos.	E	8,6	9,0	15,8	14,4	23,4	28,8	-
	PUPN	6,5	16,1	25,8	29,0	16,1	3,2	3,2
	MT	0,0	0,0	7,1	21,4	28,6	35,7	7,1

Tabla 7.34.: Las actividades desarrolladas por los futuros maestros (3) (fuente: elaboración propia)

Como se observa, los estudiantes poco realizan actividades con los estudiantes, a pesar de los futuros maestros estar inmersos en el salón de clase durante todas sus prácticas. Cuando se da la realización de actividades, como líderes del grupo, pareciera que se realiza bajo algún proyecto ya en camino, como lo afirman el 71,4% de los maestros titulares, aunque la idea anterior no es afirmada por los estudiantes ni por los docentes de la UPN:

Los docentes en formación están siendo formados en el ámbito de las prácticas para...	Sujeto	1	2	3	4	5	6	N/I
D.9. Participar en proyectos ya iniciados en la Institución Educativa.	E	5,9	6,3	13,5	14,0	22,1	38,3	-
	PUPN	6,5	0,0	0,0	29,0	29,0	25,8	6,5
	MT	0,0	0,0	0,0	7,1	21,4	71,4	0,0

Tabla 7.35.: Las actividades desarrolladas por los futuros maestros (4) (fuente: elaboración propia)

El contacto con el equipo de trabajo, diferente del maestro titular, de la IE también poca. Cuando mencionado el “formular preguntas al equipo de trabajo”, pocos estudiantes afirmaron estar totalmente de acuerdo, a pesar de que la gran mayoría de los maestros titulares afirmar que sí. De esta manera, se puede suponer que el futuro maestro está aislado en el salón de clase, sin contacto con otros profesionales de la IE:

Los docentes en formación están siendo formados en el ámbito de las prácticas para...	Sujeto	1	2	3	4	5	6	N/I
D.7. Formular preguntas al equipo de trabajo.	E	9,0	4,5	14,5	19,0	26,7	26,2	-
	PUPN	0,0	9,7	22,6	19,4	32,3	12,9	3,2
	MT	0,0	7,1	0,0	7,1	42,9	35,7	0,0

Tabla 7.36.: Las actividades desarrolladas por los futuros maestros (5) (fuente: elaboración propia)

Ahora, es importante anotar que los futuros maestros sí observan e identifican buenas prácticas pedagógicas:

Los docentes en formación están siendo formados en el ámbito de las prácticas para...	Sujeto	1	2	3	4	5	6	N/I
D.10. Proponer nuevas actividades pedagógicas, como proyectos, actividades en general, etc.	E	2,7	1,8	4,5	7,2	21,3	62,4	-
	PUPN	6,5	3,2	0,0	3,2	29,0	54,8	3,2
	MT	0,0	0,0	7,1	7,7	7,7	76,9	0,0

Tabla 7.37.: Las actividades desarrolladas por los futuros maestros (6) (fuente: elaboración propia)

Como se puede concluir, se nota la principal actividad de los futuros maestros el observar e identificar buenas prácticas pedagógicas, contextualizar a sus estudiantes y a la IE en su contexto económico y social. El futuro maestro poco tiene contacto con otros profesionales por fuera del salón de clase, lo que puede indicar que está en contacto con sus compañeros de la UPN, los otros futuros maestros y coordinadores de prácticas.

7.2.5. Parte E: planificación/desarrollo/evaluación de actividades pedagógicas

Si se considera que las estudiantes serán futuras maestras, se puede notar que diseñan e implementan objetivos de aprendizaje. Sin embargo, poco evalúan estos mismos objetivos, como se puede notar en la siguiente tabla:

Los docentes en formación están siendo formados en el ámbito de las prácticas para...	Sujeto	1	2	3	4	5	6	N/I
E.1. Diseñar objetivos de aprendizaje.	E	4,1	4,1	6,8	14,2	22,4	48,4	-
	PUPN	6,5	16,1	9,7	29,0	22,6	6,5	9,7
	MT	0,0	0,0	0,0	33,3	8,3	50,0	8,3
E.2. Implementar objetivos de aprendizaje.	E	4,1	5,0	3,2	14,4	27,0	46,4	-
	PUPN	3,2	25,8	9,7	22,6	16,1	12,9	9,7
	MT	0,0	0,0	0,0	15,4	23,1	53,8	7,7
E.3. Evaluar objetivos de aprendizaje.	E	4,1	5,0	10,8	17,6	32,0	30,6	-
	PUPN	6,5	22,6	0,0	29,0	12,9	12,9	9,7
	MT	0,0	0,0	8,3	33,3	50,0	8,3	0,0

Tabla 7.38.: Planificación/Desarrollo/Evaluación de Actividades Pedagógicas (fuente: elaboración propia)

Cuando los sujetos son cuestionados acerca del diseño de proyectos de aprendizaje, afirman poco realizarlos. Esto puede estar relacionado con que las intervenciones realizadas en los CPPs están directamente ligados a las necesidades de las maestras titulares y sus proyectos ya en camino (E4, E5, E6).

Los docentes en formación están siendo formados en el ámbito de las prácticas para...	Sujeto	1	2	3	4	5	6	N/I
E.4. Diseñar proyectos de promoción de aprendizaje a estudiantes.	E	7,2	7,7	13,6	19,5	24,9	27,1	-
	PUPN	0,0	3,2	6,5	22,6	35,5	29,0	3,2
	MT	0,0	0,0	15,4	46,2	15,4	15,4	7,7
E.5. Implementar proyectos de promoción de aprendizaje a estudiantes.	E	9,9	7,7	13,5	22,5	22,5	23,9	-
	PUPN	0,0	3,2	6,5	22,6	35,5	32,3	0,0
	MT	0,0	0,0	15,4	38,5	15,4	15,4	15,4
E.6. Evaluar proyectos de promoción de aprendizaje a estudiantes.	E	10,0	7,7	19,0	24,4	20,4	18,6	-
	PUPN	0,0	6,5	6,5	25,8	35,5	19,4	6,5

Tabla 7.39.: Evaluar procesos de promoción de aprendizaje y enseñanza (fuente: elaboración propia)

De lo anterior, se puede concluir que las estudiantes planean, implementan y evalúan (E7, E8, E9) - aunque poco - actividades aisladas, pensando marginalmente en el desarrollo de un saber de manera más general. De igual manera, poco diseñan, implementan y evalúan programas de atención a la diversidad de los estudiantes:

Los docentes en formación están siendo formados en el ámbito de las prácticas para...	Sujeto	1	2	3	4	5	6	N/I
E.7. Diseñar programas de atención a la diversidad.	E	10,9	8,6	13,1	14,9	22,2	30,3	-
	PUPN	6,5	16,1	9,7	25,8	19,4	19,4	3,2
	MT	0,0	0,0	0,0	7,7	76,9	7,7	7,7
E.8. Implementar programas de atención a la diversidad.	E	9,1	9,1	18,2	14,1	20,5	29,1	-
	PUPN	9,7	16,1	9,7	22,6	16,1	22,6	3,2
	MT	0,0	0,0	0,0	15,4	68,2	7,7	7,7
E.9. Evaluar programas de atención a la diversidad.	E	11,3	9,0	15,3	21,2	20,3	23,0	-
	PUPN	9,7	22,6	9,7	25,8	19,4	9,7	3,2

Tabla 7.40.: Evaluar procesos de atención a la diversidad (fuente: elaboración propia)

Pero sí afirman diseñar, implementar y evaluar actividades de enseñanza-aprendizaje (E10, E11, E12). Desafortunadamente, dada la limitación del instrumento que se configura la encuesta, no se pudo profundizar qué tipo de actividades de enseñanza-aprendizaje las futuras maestras realizan.

Los docentes en formación están siendo formados en el ámbito de las prácticas para...	Sujeto	1	2	3	4	5	6	N/I
E.10. Diseñar actividades de enseñanza-aprendizaje.	E	1,4	2,3	7,3	12,8	18,7	57,5	-
	PUPN	9,7	0,0	6,5	25,8	22,6	35,5	0,0
	MT	0,0	0,0	0,0	16,7	25,0	58,3	0,0
E.11. Implementar actividades de enseñanza-aprendizaje.	E	1,8	1,4	8,6	10,9	22,3	55,0	-
	PUPN	6,5	3,2	0,0	19,4	32,3	35,3	3,2
	MT	0,0	0,0	0,0	15,4	30,8	53,8	0,0
E.12. Evaluar actividades de enseñanza-aprendizaje.	E	2,8	5,0	8,7	17,4	23,4	42,7	-
	PUPN	3,3	3,3	3,3	26,7	20,0	33,3	10,0
	MT	0,0	0,0	7,7	7,7	23,1	53,8	7,7

Tabla 7.41.: Evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje (fuente: elaboración propia)

Dado que gran parte de los CPPs están configurados con necesidades económicas y sociales, la acción social educativa junto a la comunidad puede ser considerada de extrema importancia. Sin embargo, los sujetos encuestados afirman no tener acciones pedagógicas directamente relacionadas con esta intervención, como se puede observar en las afirmaciones E13, E14 y E15.

Los docentes en formación están siendo formados en el ámbito de las prácticas para...	Sujeto	1	2	3	4	5	6	N/I
E.13. Diseñar programas de acción social junto a la comunidad.	E	10,5	10,0	17,7	17,7	19,1	25,0	-
	PUPN	6,5	16,1	6,5	29,0	19,4	12,9	9,7
	MT	0,0	0,0	18,2	27,3	36,4	18,2	0,0
E.14. Implementar programas de acción social junto a la comunidad.	E	10,5	11,8	16,8	15,9	19,1	25,9	-
	PUPN	9,7	16,1	3,2	25,8	16,1	16,1	12,9
	MT	0,0	0,0	15,4	23,1	46,2	15,4	0,0
E.15. Evaluar programas de acción social junto a la comunidad.	E	12,3	10,5	17,4	20,5	18,3	21,0	-
	PUPN	6,5	19,4	9,7	29,0	6,5	16,1	12,9
	MT	0,0	0,0	16,7	25,0	33,3	25,0	0,0

Tabla 7.42.: Evaluar programas de acción social (fuente: elaboración propia)

Los sujetos afirman promover, planificar y gestionar la implementación de procesos de innovación educativa.

Los docentes en formación están siendo formados en el ámbito de las prácticas para...	Sujeto	1	2	3	4	5	6	N/I
E.16. Promover la implantación de procesos de innovación educativa.	E	4,5	5,9	11,3	15,8	19,8	42,8	-
	PUPN	6,5	9,7	9,7	16,1	35,5	16,1	6,5
	MT	0,0	0,0	0,0	15,4	30,8	53,8	0,0
E.17. Planificar la implementación de procesos de innovación educativa.	E	4,5	4,1	12,7	13,6	23,5	41,6	-
	PUPN	6,5	9,7	3,2	32,3	29,0	16,1	3,2
	MT	0,0	0,0	0,0	15,4	23,1	61,5	0,0
E.18. Gestionar la implementación de procesos de innovación educativa.	E	5,9	5,9	12,6	15,8	21,6	38,3	-
	PUPN	9,7	9,7	3,2	32,3	25,8	16,1	3,2
	MT	0,0	0,0	0,0	25,0	25,0	50,0	0,0

Tabla 7.43.: Evaluar implementación de procesos de innovación educativa (fuente: elaboración propia)

Valdría la pena entender qué significa innovación educativa en los contextos de prácticas. Este no es el objeto de estudio para esta investigación, aunque se propone para futuros estudios.

Para finalizar, las maestras titulares afirman ofrecer materiales bibliográficos a los futuros maestros, aunque esto contradice a los futuros maestros y los docentes de la UPN afirman que esto poco se da.

Los docentes en formación están siendo formados en el ámbito de las prácticas para...	Sujeto	1	2	3	4	5	6	N/I
E.19. Acceder a los materiales bibliográficos y educativos del Escenario de Prácticas.	E	5,9	5,9	12,6	15,8	21,6	38,3	-
	PUPN	6,5	6,5	3,2	16,1	35,5	25,8	6,5
	MT	0,0	0,0	0,0	7,7	7,7	84,6	0,0

Tabla 7.44.: Acceder a materiales bibliográficos en los Escenarios de Prácticas (fuente: elaboración propia)

7.2.6. La valoración de los niños en Educación Infantil

En cuanto al aprendizaje sobre la valoración de los niños, los sujetos afirman que no se lleva a cabo este tipo de actividades en las prácticas, aunque el 69,2% de las maestras titulares afirman estar parcialmente de acuerdo que sí se lleva a cabo, como se puede observar:

Los docentes en formación están siendo formados en el ámbito de las prácticas para...	Sujeto	1	2	3	4	5	6	N/I
F.1. Llevar a cabo la valoración de desempeño de sus estudiantes.	E	5,9	6,8	16,3	21,3	25,8	24,0	-
	PUPN	6,5	16,1	19,4	29,0	9,7	12,9	6,5
	MT	0,0	0,0	7,7	15,4	69,2	7,7	0,0

Tabla 7.45.: La valoración de los niños en Educación Infantil (1) (fuente: elaboración propia)

De igual manera, los sujetos afirman no redactar informes de desempeño, que también se cree hace parte de los momentos de las prácticas, dada la idea de evaluar el aprendizaje de los niños.

Los docentes en formación están siendo formados en el ámbito de las prácticas para...	Sujeto	1	2	3	4	5	6	N/I
F.2. Redactar informes de desempeño.	E	12,1	7,7	20,3	20,3	20,7	18,0	-
	PUPN	3,2	25,8	0,0	16,1	19,4	12,9	9,7
	MT	33,3	0,0	16,7	16,7	33,3	0,0	0,0

Tabla 7.46.: La valoración de los niños en Educación Infantil (2) (fuente: elaboración propia)

De cualquier manera, es importante observar que las opiniones están dispersas entre el totalmente en desacuerdo hasta el totalmente en acuerdo, lo que puede implicar la gran variedad de formas de trabajar las evaluaciones en las IEs junto a los futuros maestros.

Al igual que en los apartados anteriores, se averiguó en la afirmación F3 por la identificación de necesidades educativas y el desarrollo de propuestas para tal fin. La mayoría de las futuras maestras están totalmente de acuerdo que esto sí se realiza en las prácticas con frecuencia, mientras los profesores de la UPN están parcialmente de acuerdo y los maestros titulares están entre el totalmente de acuerdo y el parcialmente de acuerdo.

Los docentes en formación están siendo formados en el ámbito de las prácticas para...	Sujeto	1	2	3	4	5	6	N/I
F.3. Identificar necesidades educativas y desarrollar propuestas para este fin.	E	4,1	1,8	5,4	10,9	18,2	59,7	-
	PUPN	0,0	3,2	3,2	25,8	41,9	25,8	0,0
	MT	0,0	0,0	7,7	30,8	30,8	30,8	0,0

Tabla 7.47.: La valoración de los niños en Educación Infantil (3) (fuente: elaboración propia)

De igual manera, los estudiantes afirman estar siendo formados para identificar situaciones conflictivas y desarrollar propuestas para tal fin.

Los docentes en formación están siendo formados en el ámbito de las prácticas para...	Sujeto	1	2	3	4	5	6	N/I
F.4. Identificar situaciones conflictivas y desarrollar propuestas para este fin.	E	3,6	7,7	1,8	14,0	21,2	51,8	-
	PUPN	3,2	0,0	3,2	32,3	45,2	12,9	3,2
	MT	0,0	7,7	7,7	15,4	38,5	30,8	0,0

Tabla 7.48.: La valoración de los niños en Educación Infantil (4) (fuente: elaboración propia)

La anterior afirmación se contradice con una de las preguntas de la sección anterior, dado que afirman no planear, implementar y evaluar acciones de atención a la diversidad, ni de acciones sociales junto a la comunidad. Se observa que los futuros maestros están realizando actividades de manera general y pueden que no aprendan a desarrollar proyectos o acciones junto a colectivos más específicos. Por esto la importancia de tener una gran variedad de escenarios de prácticas, dado que pueden aprender a intervenir a modelos específicos de infancias.

Más específicamente en relación a los diseños de matrices de evaluación, los sujetos afirman poco realizar. La idea es corroborada por los maestros titulares y los docentes de la UPN. Pero, de igual manera, los porcentajes están dispersos, lo que puede ser analizado como la variedad de situaciones en los escenarios de prácticas, diferentes entre sí.

Los docentes en formación están siendo formados en el ámbito de las prácticas para...	Sujeto	1	2	3	4	5	6	N/I
F.5. Diseñar matrices de evaluación.	E	13,1	13,1	16,3	22,2	19,5	15,8	-
	PUPN	12,9	19,4	25,8	19,4	9,7	3,2	9,7
	MT	33,3	0,0	16,7	16,7	16,7	0,0	16,7

Tabla 7.49.: La valoración de los niños en Educación Infantil (5) (fuente: elaboración propia)

Por último, se observa en las afirmaciones F6 y F7 que, a partir de la observación realizada en clase y de la toma de notas de campo, se realizan narraciones críticas. Pero, de igual manera, los documentos para la acción educativa poco son analizados y evaluados por las futuras maestras.

Los docentes en formación están siendo formados en el ámbito de las prácticas para...	Sujeto	1	2	3	4	5	6	N/I
F.6. Evaluar documentos para la acción educativa y/o formativa en distintos ámbitos y contextos.	E	9,9	7,2	12,2	18,9	19,4	32,4	-
	PUPN	12,9	12,9	3,2	29,0	16,1	19,4	6,5
	MT	23,1	7,7	0,0	30,8	7,7	23,1	7,7
F.7. Tomar notas de campo y elaborar narraciones críticas con lo que se observa en clase.	E	3,6	1,8	5,9	11,7	16,7	60,4	-
	PUPN	3,2	0,0	3,2	19,4	29,0	45,2	0,0
	MT	0,0	0,0	0,0	8,3	50,0	41,7	0,0

Tabla 7.50.: La valoración de los niños en Educación Infantil (6) (fuente: elaboración propia)

De las últimas dos afirmaciones, se puede observar que poco se analiza el contexto desde documentos escritos, estando atada la práctica a las observaciones realizadas.

Una vez más se observa la poca formalización de las prácticas en el sentido de tener elementos teóricos y prácticos unidos en un eje central del programa de la LEI UPN. La evaluación de los aprendizajes, de la enseñanza y de las prácticas el algo considerado clave para la mejoría de los procesos en la formación inicial del docente, pero poco formalizado y realizado en las prácticas profesionales, lo que amerita un plan estructurado para su mejora, pretendiendo con ello mejorar las competencias de sus egresados.

CAPÍTULO 8
Resultados Derivados de los Datos Cualitativos
Resultados Derivados dos Dados Qualitativos

*Pensar el sentido de la práctica para la formación de docentes críticos
es construir una narrativa del contexto, tejer la red discursiva
de la pedagogía con hilos de interpretación, es hacer lecturas de sentido,
desatando los nudos de un
saber ingenuo, un saber del sentido común,
al que le falta el rigor metódico que caracteriza la
pesca de la curiosidad epistemológica en un turbulento río.*

(Comité de Prácticas LEI - UPN)

O objetivo deste capítulo é explorar os dados qualitativos, derivados das entrevistas, narrativas autobiográficas, grupos focais, diário de campo e documentos institucionais do comitê de estágios do programa analisado e, também, documentos oficiais da universidade. Desta maneira, o próximo capítulo será destinado à triangulação dos dados.

A estrutura do capítulo configura-se pelas diferentes dimensões de análise, de acordo com as referências das famílias de códigos predeterminadas e emergentes. Nas três seções deste capítulo serão apresentadas as dimensões de análise, de acordo com a seguinte ilustração:

Dimensão	Descrição geral	Códigos
Dimensão 1: A infância e o Educador infantil na Colômbia	Esta família de códigos caracteriza-se por oferecer elementos de análise da situação profissional do educador infantil na Colômbia desde distintos parâmetros: percepção dos sujeitos, políticas a nível nacional e local, a formação do educador infantil e inferências em quanto ao campo de pesquisa acadêmica no país. A perspectiva de gênero supõe-se relacionada à situação do educador infantil.	A infância e o educador infantil na Colômbia
		Políticas Educativas
		Expectativas frente ao desenvolvimento profissional do professor de E.I.
		Formação do professor de E.I. na Colômbia
		Tipos de conhecimento do professor de E.I.
		Ex-alunos do programa LEI
		Pedagogia e didática
		Pesquisa no campo educativo
		Gênero na profissão do educador infantil
		Dimensão 2: A UPN e o programa da LEI
La LEI		
Currículo posterior e atual da LEI		
História dos docentes da LEI		
Perfil do estudante da LEI		
Os estágios e a articulação curricular		
Os processos de escritura na LEI		
Coordenação acadêmica da LEI		
Pesquisa na LEI		
Dimensão 3: Os estágios profissionais na UPN	Esta família de códigos é descrita como os passos desenvolvidos pelas disciplinas consideradas “práticas” na formação do professor, experiências desenvolvidas e experienciadas pelos estudantes.	
		Formação de professores reflexivos e pesquisadores
		Currículo dos estágios
		Lugares de desenvolvimento dos estágios
		Relação IE- UPN - futuras maestras
		Dificuldades e demandas dos estágios
		Sujeitos dos estágios
		Expectativas frente al desenvolvimento dos estágios
		Comité de Estágios
		Organização dos estágios
		Estágios: experiências, expectativas, atitudes e atividades
		Tempos
		Avaliação dos estágios
Dimensão 4: O desenvolvimento da Pesquisa	Esta família de códigos refere-se à própria pesquisa, de certa maneira o sentido metacognitivo.	Metodologia da pesquisa
		Recolección dos dados
		Bibliografía y referencias encontradas

Quadro 8.1.: Família de códigos e códigos emergentes dos dados da pesquisa (fonte: elaboração própria)

De outro ponto de vista, podemos observar o processo de análise da seguinte maneira:

Las prácticas en la LEI de la UPN

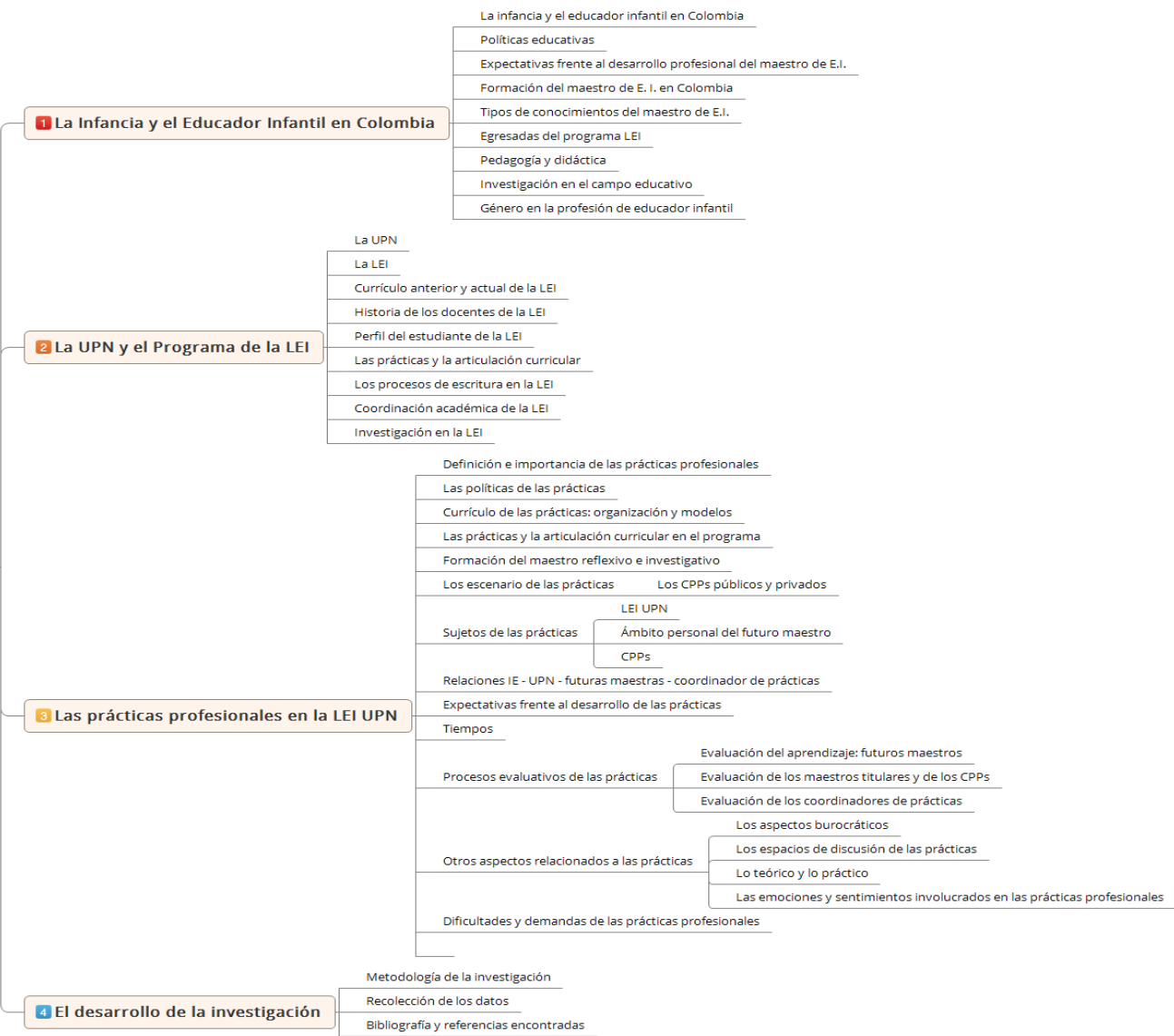


Figura 8.1.: Hierarquia da análise dos dados (fonte: elaboração própria)

No total, o capítulo configura-se por quatro sessões correspondendo às três principais categorias analisadas, também chamadas de dimensões ou de famílias de códigos, em um total de 35 códigos. Por questão de organização, a definição de cada código encontra-se no anexo 9. A grande maioria de códigos e das citações são sobre as três primeiras dimensões. A dimensão “Os estágios profissionais na LEI UPN”, eixo desta pesquisa, será analisado com maior profundidade. A última categoria, chamada de “O desenvolvimento da pesquisa”, não será discutida neste conjunto, mas na parte de avaliação e limitações da pesquisa, dada sua pertinência em termos avaliativos do desenvolvimento da pesquisa como tal.

A apresentação dos dados será realizada respeitando as siglas estabelecidas previamente. Na seguinte figura pode-se observar a organização que obedece às citações.

Datos Cualitativos			
Instrumento	Sujeto	Número establecido para el sujeto	Ejemplo
Entrevista: E	Experto: Ex Estudiante: Est Coordinador de práctica: CP Coordinador Académico: CA Profesor UPN: PUPN	+ número de la entrevista	EEx2: Entrevista Experto 2 EPUPN2: Entrevista Profesor 2 UPN EEstVIII: Entrevista Estudiante VIII semestre.
Grupo Focal: GF	Estudiantes: Est Maestras Titulares: MT Comité de Prácticas: CP	+ CPP + semestre de los estudiantes del grupo focal	GFMT1: Grupo Focal Maestras Titulares Centro de Prácticas Profesionales 1 GFEstCPP2, E3: Grupo Focal con estudiantes en el Centro de Prácticas 2, Estudiante 3.
Narrativa Autobiográfica: NAB	Estudiante: E	+ Número estudiante	NABE19: Narrativa autobiográfica estudiante 19
Documento: Doc	Documentos Oficiales	+ Comité de Prácticas + UPN	Doc5CP: Documento 5 Comité de Prácticas.
Diario de Campo: DC	Investigadora		DC: Diario de Campo

Quadro 8.2.: Siglas estabelecida para as análises de dados

Com respeito à ordem citada anteriormente, é condição fundamental para o entendimento da origem dos dados, uma vez que são vários instrumentos e diversos sujeitos estudados.

Vale esclarecer que existem várias semelhanças, analogias e afinidades entre os códigos e as famílias, em um emaranhado de relações, como se pôde observar na rede semântica apresentada no Capítulo 5. Desta maneira, a intenção da pesquisadora neste capítulo é desmembrar estas relações e organizá-las, explicitá-las e fazê-las coerentes pela visão do pesquisador. Da mesma maneira, é importante mencionar que este capítulo é o mais longo da tese, o que foi uma opção consciente da autora, uma vez que se pretendeu aprofundar ao máximo a grande quantidade de dados coletados.

8.1. Dimensión 1: La infancia y el educador infantil en Colombia

A continuación, se presenta la estructura de este elemento para una mejor comprensión del lector.

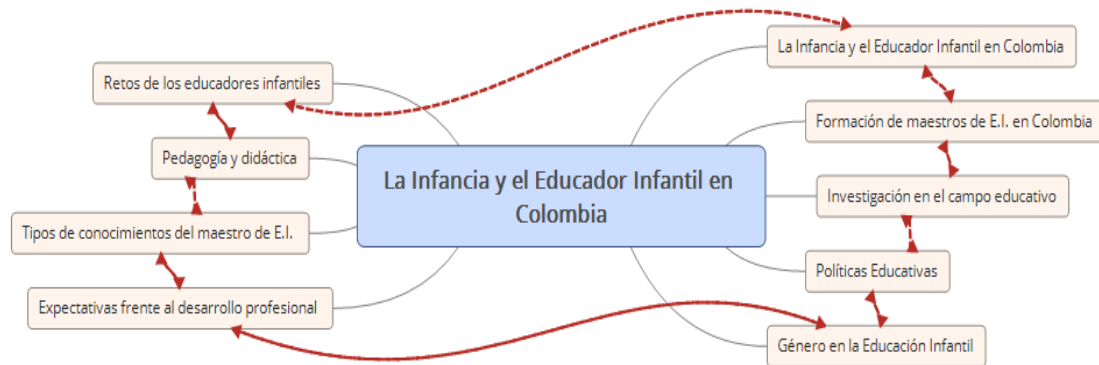


Figura 8.2.: Red semántica Dimensión 1 (fuente: elaboración propia)

Por motivos de organización se expondrán los datos siguiendo los códigos principales; sin embargo, esto no significa que se deja a un lado la relación establecida entre ellos, dado que están directamente ligados unos a los otros.

8.1.1. La infancia y el educador infantil en Colombia

En los documentos analizados y en las entrevistas con los distintos sujetos no se define qué es la infancia, pues no era el objeto de estudio de este trabajo. Entretanto, de los propios sujetos surge la necesidad de entender qué significa la infancia, dado que está vinculada a la idea de formación de profesores para la E.I. Lo más próximo que se llega de una definición se da por el Comité de Prácticas, en el siguiente fragmento:

(...) los niños desde el momento en que nacen - e incluso antes - hacen parte de un espacio social y cultural que los inserta en unas lógicas y valores frente al mundo que lo espera. Es decir, desde antes del nacimiento se humaniza al individuo ubicándolo en un campo social generacional con una historia, unos familiares, una filiación, unos valores y principios, no es solo un individuo biológico, sino un sujeto que se integra a toda una cadena de filiación que lo hace humano no solo como ser viviente, sino como ser social y cultural, como un sujeto que piensa, que hace parte de un colectivo, que siente y que ayuda a configurar el campo de las relaciones filiales. (Doc1CP, p. 1)

Es un discurso recurrente, entre los sujetos entrevistados, las necesidades y privaciones de los niños en edades tempranas, en las primera y segunda infancias. Con base en lo anterior, el programa piensa la infancia vinculada a procesos de desarrollo social, biológico, cultural y político, pero al tiempo, la infancia es vista como un momento de la vida en el cual los derechos son más fácilmente vulnerados:

Particularmente en el campo de la infancia, se juega el máximo de dominio cuando los agentes que detengan el poder se legitiman con un discurso distorsionado que otorga legitimidad a los participantes dóciles y al mismo tiempo, consiguen dejar de ser reconocidos como lo que son: esto es, poder y dominación. (CPDoc. 4, s.f., p. 3)

Dado que los sujetos que conforman las infancias son constituidos por niños de cero a ocho años que poco pueden luchar por sus derechos, los educadores infantiles se muestran como los profesionales que toman su voz para

defenderlos. Por lo tanto, el maestro, desde la visión del programa, está relacionado con las infancias más allá de acciones pedagógicas, en el sentido de ser un profesional que se desempeña en un ámbito político y social, buscando su mejoría a través de defender a los más vulnerables:

La construcción de democracia real de una sociedad, solo es posible si a los niños y niñas se les reconoce como sujetos participativos y ello implica, que se les tenga en cuenta y se les de la palabra no solo para tomar decisiones que les competen directamente, sino en la toma de decisiones de carácter comunitario, de un país, del lugar donde viven, donde estudian. Desde estas experiencias reales los niños han demostrado que transforman los entornos en los que son activos. Es hora de desaprender lo que nos constituye históricamente como adultos de control. (CPDoc1)

Al tiempo, se habla de “infancias” en plural, dado que se tiene en cuenta los distintos y diversos contextos en donde se desarrollan los niños: contextos escolarizados, no escolarizados, formales e informales, entre otros (DC).

Desde las distintas voces entrevistadas, se entiende al maestro infantil como un profesional oprimido y poco valorado porque cuida de los oprimidos:

Sin duda, la labor docente en Colombia aún no está dignificada como la labor que realmente se debe tener, porque sin duda alguna se considera al docente como aquel que cuida o resguarda a la infancia. Sin embargo, cuando tu ingresas a estudiar licenciatura o lo que se llame, encuentras una infancia y una juventud en los colegios que necesita de otros cuidados no solo físicos, sino también, emocionales, cognitivos y también somos guía y acompañamiento. [...] Acá el que enseña definitivamente no tiene esa dignificación como labor. (GFEstIV y VI, E1)

Lo que la estudiante afirma también lleva a pensar que ser docente en Colombia es ser desvalorizado socialmente, comparado con otras profesiones. El educador es desvalorizado, aunque su labor sea socialmente necesaria. De acuerdo a las estudiantes, existe un sentimiento general de la sociedad de que si se estudia la licenciatura en E.I. es porque les gusta los niños, les gusta jugar con los niños, de cierta manera infantilizando el propio educador y sus decisiones:

El rol del educador infantil en nuestro país es un rol que falta posicionar bastante, porque el educador infantil no se ve como el maestro, aún hay una percepción del maestro, que cuida, que asiste, que va a jugar a una institución con los niños. (GFEG1, P1)

La comparación con profesionales de otras áreas, entre los propios licenciados, y con la situación del licenciado en otros países, también es algo recurrente entre los entrevistados.

Se identificó en las entrevistas y grupos focales realizados con las estudiantes y egresadas los apodos dados a los educadores infantiles: “sirvientas”, “limpiadoras de mocos”, “cambiadoras de pañales”, las “niñas”, las “chicas”, las “cuidadoras”, “jardineras”, “madres”, entre otros. Los entrevistados manifiestan que no les agrada este tipo de manifestación social de su labor como docente.

Estos apodos dados a la profesión de educador infantil pueden mostrar los prejuicios sobre el “cuidar”, más que de los aspectos educativos a que apuntan la licenciatura. Además, pueden demostrar un desconocimiento del área de actuación del licenciado en E.I., dado que es una profesión a nivel universitario relativamente reciente (el programa de la licenciatura en E.I. empezó en Colombia a partir de los ochenta a nivel universitario). Adicionalmente, puede

que la sociedad colombiana no sepa exactamente qué es ser un licenciado en educación infantil y, por esto, relacionan la labor del educador a atender a las necesidades básicas de todos los niños: el cuidado, referente a ser alimentado, la salud e higiene, en una visión bastante reduccionista del desarrollo infantil. Pero, el cuidar también es desvinculado de los aspectos pedagógicos de aprendizaje que lo acompañan, enfatizando apenas la mecanización de la acción educativa. El cuidar en este sentido puede ser considerado como algo fácil, que cualquiera puede hacer y, por lo tanto, ser educador infantil es una profesión considerada socialmente como “fácil”, a diferencia de los médicos e ingenieros que requieren de técnicas aparentemente más sofisticadas para su labor.

Por otro lado, los apodos pueden apuntar también a infantilizar a los profesionales y, consecuentemente, desprestigiar su labor. Algunas de las estudiantes y egresadas comentaron en conversación informal que no les gustaba que las llamaran de “niñas” o “chicas”, dado que se sienten depreciadas (DC). Entre las profesoras de la UPN, en defensa de las estudiantes de la licenciatura, también se comentaba que no era para llamarlas de “niñas” o “chicas” (DC).

La discusión sobre si el educador infantil es un profesional, semi-profesional, profesión técnica, no profesional, es un oficio, etc., todavía es una discusión latente entre los entrevistados. Y, aunque exista una normativa para los licenciados, entre la formación y el ejercicio profesional del educador infantil se identifican enclaves que deben ser analizados con detenimiento.

En las entrevistas se identifica la discusión sobre el tema de quien puede hacer la labor del educador infantil: ¿profesional, técnico, madre comunitaria, otro profesional?, como se muestra en el siguiente fragmento:

Incluso el hecho de que lo hagan madres comunitarias es que lo puede hacer cualquiera, que no tiene ningún tipo de formación, que un técnico puede reemplazar lo que hace una licenciada. Las condiciones laborales, las que ofrecen actualmente, son muy precarias. (GFEstVI, E2)

En particular, la subvaloración del educador que trabaja con los niños de tempranas edades (0-2 años), las egresadas consideran que el desprestigio profesional es todavía mayor:

Si hablamos en primera infancia puede pasar que el maestro que trabaja con los niveles más pequeños, es el más subvalorado. En la investigación que nosotros hicimos, de proyecto de maestría, fue una de las cosas que encontramos: cómo las maestras consideraban que era un castigo. (GFEg2, P1)

El entendimiento entre las labores de los educadores formados a nivel técnico, a nivel de la normal, las madres comunitarias, y el profesional licenciado en la Universidad son bastantes fragmentas en el día a día del docente y hay un sentido general de que todos, independiente de su nivel académico, hacen lo mismo. Lo anterior implica que el aspecto pedagógico direccionado a la intencionalidad de la acción pedagógica en la enseñanza y en el aprendizaje se queda en un segundo plano en el imaginario social. Y más cuando hay normas en las instituciones dedicadas a la primera infancia y edades tempranas que priorizan el cuidado, el bienestar, la higiene y la salud. En este sentido, los aspectos educativos son relegados a un nivel inferior (EEx5, GFEg1, GFEg2). Por

otro lado, el Experto 2 afirma que el cuidar está relacionado con aspectos pedagógicos, es decir, cuidar es educar y educar es cuidar:

También es eso el problema con la Educación Inicial. Son los niños, los mocosos, todas esas cosas de cuidado que implica eso. Esa separación que hay entre cuidado y educación, y el poco debate que hay entre que cuidar es educar y educar es cuidar. (EEx2)

Para el Experto 2, aunque el cuidar está inmerso en la labor diaria del docente, este no es visto como un acto educativo. Y más, los docentes ven el cuidar como una actividad que no forma parte inherente a su labor, dejando el trabajo a un auxiliar. Se puede pensar que lo anterior está relacionado con la idea de profesionalización del docente: como el cuidar está desvinculado del acto educativo y, de esta manera, las personas que cuidan no necesitan tener una formación específica. También, el licenciado en E.I., dado que tiene formación universitaria, relega el cuidado a otro profesional menos calificado, dejando entreabierto que el licenciado planea, piensa y desarrolla la labor más “abstracta”.

De acuerdo a los estudiantes y egresadas, la falta de prestigio de la profesión es vista como proveniente de los propios educadores infantiles, que poco se valoran y de cierta manera se victimizan:

Es decepcionante [...] que, en medio de tantos problemas, las mismas educadoras infantiles contribuyen a que ese imaginario social se mantenga, porque llegan a una institución, pierden la motivación y siguen haciendo lo mismo. Entonces se refleja en que en realidad ellas mismas se consideran menos, no demuestran otro tipo de cambio ni de transformación, todo se mantiene igual y así es muy difícil de verdad que eso cambie. (GFEstVI, E1)

A veces creo que el papel de educador infantil, como lo ve la sociedad, es muy subvalorado porque no reconocen la importancia que tiene el educador infantil. Esto es lastimoso desde mi punto de vista porque creo que la labor que nosotras cumplimos como docentes es bastante relevante e importante para una sociedad que quiere avanzar, quiere transformarse. La sociedad no nos tiene muy en cuenta y no nos da el peso o el valor que deberíamos tener. (GFEG2, P1)

Desde el primer fragmento, la estudiante cree que es necesario realizar cambios en la propia articulación de los profesores interna a la IE, como se ven a sí mismos, en el sentido de promover otro tipo de visión del profesional de E.I.: un profesional que cambie el *statu quo*, que sea capaz de creer y supere las barreras impuestas por la propia institución. Este estudiante, así como muchos otros, tiene la idea de que es necesario que los cambios partan del propio educador, mientras que, en el segundo fragmento, aunque la egresada muestra lástima por la situación, también se victimiza frente a la misma, dada la complejidad de los cambios que debe tener la sociedad para poder concretar tal valoración. El cambio para ella parte desde afuera hacia adentro, mientras que el primer fragmento, puede mostrar que los cambios deben partir de dentro hacia fuera.

Agregando a la idea de falta de prestigio social del educador infantil, el experto 2, corroborado por el Experto 1, afirma existir relación entre el bajo estatus social y económico provenientes de los futuros maestros de E.I. y la poca valoración social de la docencia, considerados profesionales de “segunda” (EEx 5):

Yo siempre he percibido un problema de prestigio de la Educación Infantil, pero un problema de clase. Sea lo que sea, los maestros, el estatus social, el sector social de los maestros es clase media-baja. Entonces, nosotros, que somos un país terriblemente clasista.

Se puede entender, entonces, que quien se dedica a la labor en educación proviene de estratos sociales bajos, lo que, en el caso estudiado, los futuros maestros de E.I. es evidente que provienen de estratos sociales 1, 2 y 3 (datos derivados de las encuestas diagnósticas).

Estos aspectos entran en escena todo el tiempo en sus vidas laborales, como relatan las egresadas (GFEg1 y 2), lo que puede promover que las futuras maestras piensen en otras alternativas, como tener un negocio propio, estudiar otra carrera o realizar posgrados, en el intento de aumentar la remuneración o cambiar el nicho de desarrollo profesional.

De igual importancia, existe cierto desplazamiento del licenciado en E.I. por los técnicos en E.I. y otros profesionales, una vez el nuevo Estatuto Docente (Ley 1278 del 2002, MEN) lo permite. La explicación dada a este fenómeno es, de acuerdo al Comité de Prácticas (GFCP, P3), consecuencia de los bajos suelos ofrecidos a los técnicos (salarios inferiores a los profesionales) generados por la falta de recursos financieros de las propias instituciones, ahorrando gastos en la contratación.

Aunque se afirma entre las egresadas, algunos profesores de la UPN y los futuros maestros el discurso de la subvaloración del profesional de E.I., es de notar que el Comité de Prácticas se posiciona positivo sobre los avances que vienen siendo hechos para el educador infantil:

Hace unos 6 años atrás sería lastimoso lo que tendríamos que decir. Serían maestros y maestras mal pagos, sin reconocimiento, con una mirada de cuidadores, sin ningún reconocimiento como un intelectual de la educación. Yo creo que este es otro momento. Creo que tiene que ver mucho con los procesos desde el Ministerio de Educación que se están jalonando y desde otras instituciones estatales y no estatales que han posicionado y que se han preguntado por la infancia. Preguntarse por la infancia implica preguntarse por el maestro de la infancia [...]. Estamos pasando por una coyuntura importante en todas las políticas, debates, y en la agenda del país está puesta la infancia, y sobre todo la primera infancia. (GFCP, P3)

Probablemente el Comité de Prácticas se refiere a los documentos de las políticas para la primera infancia “De 0 a siempre” y los documentos recientes de formación docente.

En contra de lo anterior, el Experto 1 afirma que existen elementos que comprueban que el educador infantil se ve como un trabajador de la cultura, un obrero, más que un trabajador intelectual, dado el tipo de agremiación sindical al cual pertenecen:

Un segundo componente es muy polémico, pero es cierto es que viene también con los años 60 y frente a una expansión del mercado profesional, de la cantidad de maestros que hay, una peor condición salarial, una peor condición laboral, no se les da la importancia que tienen, etc. Y eso los lleva a agremiarse en un sindicato muy fuerte, pero un sindicato que acoge un criterio que en su momento tuvo mucha importancia, es que se asume como trabajador de la cultura, y por lo tanto ellos mismos se asimilan a la clase obrera. Ellos no se asimilan a la clase profesional. Si lees los comunicados de hoy, siguen siendo iguales a los de los años 60. No se sabe si es el trabajador de la cultura o es el profesional del intelecto. Hay una especie de auto-subvaloración.

Por lo que se observa, existe una compleja convergencia de poca valoración del maestro de E.I., incluyendo aspectos del propio profesorado como la auto-subvaloración y la victimización, pero también, de las políticas públicas para la primera infancia que obstaculizan el desarrollo de aspectos pedagógicos en las IEs, de la cultura de desvalorización del profesorado, entre otros aspectos de igual importancia.

La propuesta de la Profesora 2 frente al tema es de cambio de la cultura alrededor del educador infantil, refiriéndose a una voluntad política:

La necesidad de que haya un cambio cultural entorno a la visión del maestro educador infantil; porque uno intenta posicionar desde su quehacer y desde lo que uno visibiliza y todo el quehacer que desarrolla uno en su aula de clase, pero también que debe ser algo de voluntad política. (EPUPN, P2)

Las docentes creen que, si hay voluntad política, se pueden lograr cambios significativos en el estatus de las maestras de Educación Infantil. Sin embargo, como es mencionado por el Experto 1 (EEx1), los educadores infantiles poco influyen en la elaboración de las políticas públicas para la educación. Generalmente esto está destinado a otros profesionales que no tienen experiencia en el campo de la educación.

Desde otro posicionamiento, el Experto 1 explica de manera detallada las condiciones para la disminución del estatus del educador infantil en Colombia, dado el proceso histórico que se lleva:

En Colombia fueron importantes los maestros en la época en que eran el paradigma de la moral, en primer lugar, y en segundo, porque eran los únicos que sabían leer y escribir, eran los asesores de los alcaldes [...] y el maestro era el hombre o la mujer, en una sociedad sumisa en la que la palabra del maestro era la palabra de Dios. Pero en el momento en que se ingresa a una sociedad laica, una sociedad ya en la modernidad, como a partir de los años 60, y no antes, el profesor empieza a perder esa autoridad que venía del cielo, de Dios, y empieza a confrontárselo con su real capacidad de liderazgo, y no tiene una capacidad de liderazgo, no está preparado. Claramente no ha recibido la formación profesional que recibe el abogado, que a su vez era el graduado como doctor en Derecho y Economía [...].

Frente a lo anterior, se observa que la paulatina pérdida del estatus del educador tiene que ver con su formación y con el no estar en contacto directo con los círculos del poder, como lo están los abogados, por ejemplo. Por lo tanto, la idea de intervención en la elaboración y concreción de las políticas en educación puede ser considerada problemática. El fragmento también está directamente ligado a la calidad de los programas de formación docente y, de esta manera, se puede observar que la licenciatura en Educación Infantil no es vista por la sociedad como un programa que forma profesionales, sino semi-profesionales o más bien, un oficio dedicado al cuidado de los niños pequeños. Lo anterior tiene un gran agravante y es la propia concepción que los educadores tienen de sí mismos: obreros de la educación, en contra de la idea de profesionales intelectuales de la educación (aunque el Comité de Prácticas afirma lo contrario).

Yendo en contra de la corriente de valoración de la infancia comentada por el Comité de Prácticas (GFCP), el Experto 2 afirma otra lógica inherente a la valoración de la infancia:

Realmente las experiencias en la primera infancia son fundamentales, pero que todo el mundo sabe que tampoco son totalmente determinantes, mejor dicho, que ahí hay un gran “mito”, se construye sobre un imaginario raro. (EEx2)

Es de notar la poca valoración de las experiencias en la infancia por el propio docente de la UPN puede ser observado también como un discurso de poca valoración de la labor del educador infantil, algo preocupante tratándose de un docente que hace parte del programa de la LEI.

Para finalizar este apartado y concretando la idea de qué es ser educador de E.I. en Colombia, se puede citar el estudiante 1 (GFestVII, E1):

Se tiene esa visión de que las que educan a los niños son las mamás, después pasan a una profesora que se pone moñitas y delantal y juega con ellos. Y de ahí, ya cuando pasan por todo ese ámbito de afecto, cariño, entrega, maestra infantilizada, ahí pasan al profesor de sociales, al profesor de matemáticas, que somos los que de verdad les dan algo que les va a servir.

Como se observa, las maestras de E.I. están inmersas en el escenario del cuidado, cariño y entrega a la infancia, casi que, integradas a un imaginario de dedicación total, como si fueron monjas dedicadas por completo a una causa social. Son maestras infantilizadas que se suman a la desvalorización de la profesión de educadores y la poca valoración de la infancia en el país.

Las opiniones de las profesoras y futuras maestras anteriormente citadas son compartidas por la gran parte de los sujetos entrevistados y revela la desolación que viven las maestras de educación infantil, tanto en su estatus laboral, como en las políticas públicas para la E.I., como en la futura proyección laboral. Aunque se identifica este discurso, también varias estudiantes y egresadas muestran la necesidad de luchar para el posicionamiento de la profesión. Y esto parece ser algo bastante importante en la formación impartida por esta universidad en especial.

8.1.2. Políticas educativas

A nivel nacional, las políticas para la educación infantil están en un constante avance, como se hizo notar por el Comité de Prácticas (GFCP). En este momento, de acuerdo al comité, Colombia vive un momento único de fomento de normativas frente al marco contextual analizado en este trabajo (ver capítulo 2). Sin embargo, los pasos dados por el gobierno nacional son lentos, lo que implica que la generación que se gradúa en este momento va a seguir con las mismas leyes y parámetros de formación docente.

Una de las leyes que es mencionada por los profesores, estudiantes y, principalmente los maestros titulares es el Nuevo Estatuto del Maestro (Ley 1278 del 2002). Frente a esto la Profesora 10 (EPUPN 10) menciona que cualquier profesional, con cualquier formación, puede acceder a ser maestro, pero para subir en el escalafón hay grandes problemas con las evaluaciones realizadas. Frente a esto:

Entre los maestros que tenían una experiencia allí y los maestros nuevos, los maestros nuevos dicen que los antiguos no quieren hacer nada que están a punto de jubilarse, que no tienen interés en la escuela ni en la práctica [...]. Estos dicen que los maestros nuevos no conocen la escuela, son unos idealistas que sueñan con cosas que no se pueden hacer. Ahí hay un choque. (EPUPN10)

Es importante mencionar que, desde el punto de vista de las egresadas, los educadores que trabajan con tempranas edades (0-2 años) no tienen la garantía para subir en el escalafón docente determinado por el MEN y por las políticas del Distrito:

No hay garantías para un maestro, cualquiera puede hacer lo que un maestro puede hacer. Nosotras somos como una maestra de Secretaría de Integración, que no es maestra porque no ha tenido la formación académica que nosotros hemos tenido, pero ha tenido una experiencia que también la forma, que también es válida. Muchas veces tienen mejores garantías que nosotros, en términos económicos porque tienen una garantía estatal. En el caso de otras maestras que trabajamos en el sector privado las garantías no son las mismas. (GF2Eg, P2)

Como se observa, por existir el estatuto de los docentes que se desarrollan en IEs públicas es diferente del desarrollo de los profesores de instituciones privadas. Por este motivo, en términos legales de muestra diferencias significativas que hacen diferencia para las maestras.

Para suplir con el poco personal que actúa en la E.I., el gobierno nacional y local empezaron a desarrollar políticas para la capacitación de las madres comunitarias, en el intento de valorizar las experiencias experimentadas por ellas, algunas con muchas décadas de labor en el área, como lo menciona el Comité de Prácticas:

En Colombia hay una propuesta de madres comunitarias, y justamente en los últimos 10 años, las madres comunitarias se han venido cualificando, ya sea como técnicas y con esa problemática que plantea, pero también es como cualificar los procesos de atención a la infancia. Y ya son pocas las madres comunitarias que no tienen una formación técnica. (GFCP, P2)

Como se puede observar, la importancia de las madres comunitarias para la sociedad colombiana es algo notable. Sin embargo, nuevamente, esto se refleja en la visión social de la infancia como momento restringido al cuidado, disminuyendo la importancia de las intervenciones educativas planeadas y los aspectos educativos en general. Este hecho puede ser agravado por la falta de profesionales de la educación infantil que atiendan a este segmento educativo, fomenten y concreten el área de la educación infantil, así como construyan conocimiento práctico frente a los aspectos educativos.

Entretanto, como lo afirma el Experto 1, la proyección política de los educadores infantiles es muy poca:

La verdad es que el 99%, por no decir el 100% de los ministros de educación que ha tenido Colombia no provienen del mundo educativo.

Esto implica que quienes promueven las leyes en educación en Colombia eventualmente no tienen las calificaciones para tal, ni experiencia y no tienen conocimiento en profundidad de los contextos educativos presentados en el país. Además, ante la baja representatividad de los maestros en los estamentos que definen la política pública sobre educación, las intervenciones políticas realizadas por los maestros en la elaboración de políticas públicas son pocas:

La participación profesional del docente en la vida nacional es prácticamente ninguna. Es un ser casi que políticamente castrado, salvo en su dimensión gremial. Pero su dimensión gremial suele ser mucho más conflictiva que propositiva, o reivindicativa, para no hacer la cosa peyorativa. [...] Está la asociación de colegios católicos, que va y hace

lobby en el ministerio, pero no llega con un proyecto de ley para moverlo en el congreso. (EEx1)

Como sugiere el Experto 1, la elaboración de las políticas está lejano al docente y hay que hacer lobby para que se concreten. Esto implica en que las leyes no sean neutrales, ni tampoco para el beneficio de todos, sino que favorecen a ciertos movimientos. De esta manera, las políticas son poco aceptadas y puesta en marcha por los profesores. De ahí la propuesta de las egresadas (GFEG1 y 2) en que la formación del educador infantil tenga que tener una connotación política más fuerte puede tener sentido real.

Como desafíos normativos, las egresadas plantean:

Uno de los mayores retos del educador infantil es posicionar su voz como profesional. Porque si bien es cierto muchas normativas hoy avalan la importancia de este ciclo de formación de educación inicial, la normativa no hace que las cosas cambien. (GFEG1, P2)

[...] es más triste, en el rol del educador infantil, encontrarse con políticas públicas o con sistemas de gobierno, estatales, que realmente no apoyan en nada la construcción de maestros educadores infantiles, que trasciendan más allá de ser asistentes que cuidan a los niños y las niñas. Realmente no hay las garantías para hacerlo. Pero más triste aún es que la sociedad no tiene ni la culpa, el Estado finalmente piensa en tantas cosas que no hacen nada, pero el mismo sistema educativo también nos subvalora. Va uno a pedir un ascenso en el escalafón docente y no se contempla. Para la maestra que trabaje con niños y niñas en edad temprana, no es válido. (GFEG2, P2)

Como se observa, la discusión sobre la docencia en E.I. gira alrededor de las políticas públicas para el desarrollo de la profesión docente.

8.1.3. Expectativas en el desarrollo profesional del maestro infantil

Las ideas que los estudiantes de L.E.I. tienen con relación a su campo laboral es la amplitud de desarrollo profesional: pedagogías alternativas, arte, educación bilingüe, matemáticas, nuevas tecnologías de información (TICs), educación inicial o infantil, etc. En su gran mayoría, los estudiantes visualizan la labor educativa en el salón de clase. Pero, la estudiante E1 afirma:

El hecho de esos procesos en las normales y el proceso aquí en la universidad es como el maestro se constituye en el aula, pero su intervención está hecha en muchos otros espacios. Están los espacios de los museos, de las ONG, de las fundaciones e incluso las calles, en nuestras familias. Ese papel de: soy maestro, pero ya no soy el maestro del aula, sino también soy el maestro de afuera del aula. (GFEstVI)

Como se puede observar, la labor del licenciado no está directamente ligada al salón de clase. No obstante, cuando es cuestionado sobre su desarrollo laboral, los profesores de la UPN y el coordinador académico (ECA) afirman que la licenciatura está formando a los licenciados para su desarrollo laboral al interior del salón de clase. Las prácticas tienen sentido, desde esta lógica, que sean dentro del aula de clase, en situaciones de enseñanza y aprendizaje, como de hecho lo es la gran mayoría de las experiencias observadas.

A largo plazo, teniendo en cuenta la percepción de los futuros maestros, la idea de realizar un negocio propio, trabajar con niños de mayor edad (6-8 años) o realizar estudios de postgrado pueden indicar que las expectativas laborales de las maestras principiantes no serán atendidas en los primeros años de trabajo, como lo indica Fandiño (2013). Las posibilidades de ascenso profesional están unidas grandemente a las ideas anteriores y tienen que ver con el no estar

exactamente dictando clases durante toda la carrera. La idea de ascender profesionalmente puede estar directamente vinculada a la idea de alejarse del salón de clase: ser maestro en la Universidad, ser administrador escolar o coordinador; trabajar para el Distrito como supervisor escolar; elaborar políticas públicas, entre otros. Como ejemplo, algunas docentes de la UPN abrieron sus jardines infantiles en la década de los ochenta y noventa (P1, P4 y P10).

Una de las características del educador infantil entendidas por los futuros maestros como clave es la postura reflexiva y crítica frente al quehacer diario. Los estudiantes de primer semestre afirman que seguirán trabajando con profesionales que discuten y debaten en sus nichos laborales:

Veo el futuro como el presente. Si el presente es este, seguramente cuando me gradúe voy a estar así, con colegas, hablando de problemáticas, hablando de muchos temas que yo haya estudiado durante los 5 años, pero con gente más especializada, y ya trabajando. (GFEstI, E3)

Lo anterior es corroborado por otros estudiantes (GFEstIX, E4; GFEstIV, E2) que ven su futura carrera estando en IEs o en lugares que son flexibles, promuevan la innovación, realicen cambios y mejoren el estatus de las infancias. La estudiante E4 (GFEstIX) afirma querer ser como la profesora de la película “Escritores de la Libertad” (2007): “yo quiero ser esa maestra, [...] que yo puedo hacer todo lo que yo quiera y enseñarles como yo quiera, igual vamos a construir el mismo aprendizaje todos y antes va a ser mucho más significativo”. Como se puede constatar, el maestro de educación infantil formado por la UPN está vinculado a ideales de compromiso, innovación, el luchar por los derechos de las infancias y del propio educador infantil.

Este compromiso, innovación y lucha puede ser dejado a un lado cuando sean profesores novatos, como lo afirma las egresadas (GFeg1 y 2) debido a la lógica económica de las instituciones educativas de educación infantil, las exigencias de los padres de familia, el trabajo con otros educadores infantiles, entre otros, que pueden cambiar las motivaciones de las maestras para su desarrollo laboral.

De igual manera, se nota la inquietud y ponderación de los estudiantes frente a las luchas que se van a enfrentar que, de acuerdo a los futuros maestros, son ofrecidas por los distintos debates realizados en Universidad:

Gracias al enfoque de la universidad pública, nos damos cuenta que no todo es tan color de rosa; no todo es que sales y lo que vas a encontrar es un mundo perfecto donde tú sales y consigues trabajo y ya, se te solucionó la vida. Eso no para ahí. No es un ideal ni tan a futuro sino un ideal que vamos construyendo poco a poco desde lo que vamos conociendo. (GFEstIV, E1)

Como se nota, las estudiantes saben que no serán fáciles sus vidas laborales y el compromiso de los futuros maestros por sus carreras es visto como algo clave en la realización de las prácticas profesionales.

Como se ha mencionado anteriormente, la infancia es vista por los futuros maestros estando en diversos contextos, no solamente contextos educativos formales. Por esto en los distintos discursos analizados, llamar de “las infancias”. Bajo este supuesto, los futuros maestros ven su labor vinculada no solamente a instituciones educativas formales, sino más bien con las infancias que pueden estar en situaciones diversas, como lo menciona la futura maestra

(GFestIV, E3):

Desde ahorita también nos formamos con nuevas perspectivas, con nuevas metodologías o con nuevas formas de educación para que cuando realmente uno salga: ‘Bueno, uno qué espera dejar en la sociedad y qué espera dejar en la infancia y cómo lo vas a proyectar’. Si bien entras a una fundación, obviamente, la labor no es fácil y menos en una fundación que cuando no tienen ánimo de lucro. Y tu labor docente ahí se va a ver forjada. Considero que el espacio del docente se encuentra en otras instancias y no solamente en lo educativo.

Por lo tanto, la visión que los futuros maestros pueden tener de su labor es más bien defender a la niñez, ampliando el concepto de “maestro de Educación Infantil” y su campo laboral. La ampliación del espectro de la labor del educador infantil se puede corroborar por los diversos y distintos Centro de Prácticas Profesionales en donde los estudiantes realizan sus prácticas, como afirmado por la E4 (GFestIX). En este sentido, puede existir una contradicción entre la filosofía inicial de la licenciatura en E.I. en la LEI expreso por los docentes de la UPN: formar maestros, y lo que realmente los estudiantes ven como futuro laboral, laboral en distintas instituciones que de pronto no son IEs.

Lo anterior se corrobora por la visión que los futuros maestros tienen de sus estudiantes: niños carentes de recursos básicos.

Estamos viendo todo desde esas miradas. Eso nos ayuda a ser críticos y a pensar cómo vamos a enfrentarnos más adelante a eso, puede que más adelante nos encontremos con niños que [...] nosotros estemos planeando una actividad, pero ni siquiera han desayunado, ni siquiera están en la disposición y todo eso nos hace reflexionar desde el momento que estamos aquí. (GFestIV, E1)

8.1.4. Formación de los maestros de E.I. en Colombia

Desde el punto de vista de las egresadas y estudiantes, la formación docente se da para el trabajo dentro del salón de clase, como lo comenta el Profesor 3 de la UPN:

No se le apuesta a un docente que se piense en otras áreas de la educación, sino que somos formados a partir de elementos que posibilitan el trabajo en el aula. (EPUPN3)

Esto es corroborado por el discurso del coordinador académico del programa (ECA) cuando afirma que la labor principal del licenciado en E.I. es dentro del salón de clase y por lo tanto las prácticas están siempre ligadas a la labor pedagógica del salón.

Aunque las egresadas, estudiantes y profesoras entrevistadas afirman ser agentes políticos en su quehacer diario porque defienden los derechos de los niños, también afirman desconocer las políticas porque en su formación estuvieron dedicadas al salón de clase:

El maestro está encerrado en su aula y creo que la universidad. No se le apuesta a un docente que se piense en otras áreas digamos de la educación, sino que somos formados a partir de elementos que posibilitan el trabajo en el aula. Desconocemos esa parte política que nos hace posicionarnos en un lugar distinto. (GFMTCPP1, MT2)

Por lo tanto, se nota la necesidad en la labor diaria del maestro de otros aspectos que no necesariamente están ligados a la pedagogía, o más específicamente a la didáctica.

Siguiendo esta lógica, el Profesor 2 afirma que lastimosamente la carrera de educación preescolar no es reconocida por la propia formación de docentes ofrecida en el país:

Se abrieron muchas instituciones que forman maestras en Colombia y ahí queda entredicha la formación. Hay formación virtual, semipresencial y eso es complicado. Esta es una carrera en donde la práctica presencial es fundamental, en donde el debate, la presencialidad es fundamental y pensar en una educación virtual o como se está dando en otras universidades, semipresencial. (EPUPN2)

Por lo que se entiende, por la demanda del mercado laboral, muchas instituciones educativas se aprovecharon para ofrecer cursos que no cumplen con parámetros establecidos por el MEN, como las discusiones y debates que, de acuerdo a la profesora 2, son clave para la formación. Frente a lo anterior, el Experto 3 afirma:

Hoy en día tenemos la coexistencia de miles y miles de universidades de garaje. Cualquiera se siente autorizado para formar gente en educación preescolar. De hecho, puedes ser licenciado, puedes ser profesional, puedes ser técnico, existen las escalas de formación con todos los énfasis que quieras. Todos se confunden entre sí, casi que es igual un profesional a un tecnólogo. (EExp3)

Retomamos la idea de que las intervenciones educativas en esta franja de edad son vistas como algo superfluo, sin necesidad de formación, algo hasta “maternal”, de cuidado. Por lo tanto, el profesional de E.I. es considerado de “segunda”, si se compara con otras profesiones.

Por otro lado, los estudiantes afirman estar orgullosos de su formación en la UPN por distintos motivos: el reconocimiento de la universidad, las prácticas desde el primer semestre, el nivel de los docentes, las investigaciones realizadas, entre otros. Con relación a las prácticas, las estudiantes en el grupo focal VI, afirman haber estado en el Congreso de Prácticas Pedagógicas en la Educación Infantil, evento interinstitucional, y comentan que diversas estudiantes realizan presentaciones inferiores a las de las estudiantes de la Pedagógica. Siendo así, consideran estar en un nivel superior de formación.

8.1.5. Pedagogía y didáctica

Se nota en el discurso de los sujetos una separación grande entre la pedagogía, entendido como un discurso poco concreto, y la didáctica, circunscrita en el ámbito del día a día del docente. Lo anterior se puede observar por la valoración de los programas presentados en las Escuelas Normales, de gran formación de los educadores hasta la década de los noventa. Desde el punto de vista de las maestras titulares (GF1 y 2 MTCPP6), es como si tuvieran más conocimiento didáctico de las que los profesionales que pasaron solamente por la universidad. Sin embargo, la gran parte de las estudiantes de la LEI de la UPN no pasaron por el programa de las Normales.

De acuerdo a las encuestas iniciales, la gran mayoría no ha tenido contacto con niños pequeños a nivel laboral antes de empezar la universidad. La demanda por más conocimiento didáctico viene de una relación entre el maestro de EI como profesional técnico, que replica metodologías y estrategias específicas. Por otro lado, la LEI de la UPN se aleja de este formato de formación docente, lo que puede estar causando cierta tensión en algunos CPPs, dado el poco conocimiento de la propuesta del programa.

De acuerdo al Experto 2:

Los teóricos argentinos han pasado por la Escuela Normal. Eso hace que tengan una mirada, en medio de todo, así haya unos que tengan unos discursos que no bajan nunca a nada concreto. Eso es importante. (EEx2)

Como se puede notar, el experto relaciona haber cursado la Normal con saber enseñar, saber del cotidiano de la escuela, a diferencia de los profesores que solamente han pasado por la universidad, que pueden quedarse en un discurso teórico. Por otro lado, como lo menciona el mismo experto:

Los maestros de infantil quedan a merced de las editoriales de texto, de los psicólogos que viven de vender sus servicios. Quedan a merced y ellos no tienen herramientas de voz como para discutir eso, porque también la formación teórica no es en pedagogía. (EExp2)

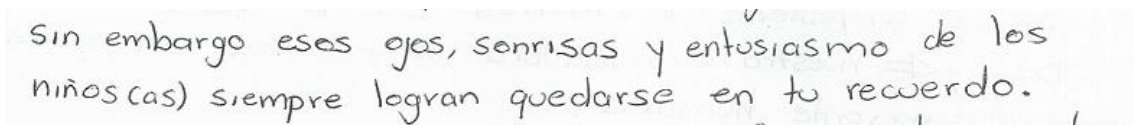
El experto 2 critica a la mala formación de los educadores infantiles, entendiendo que apenas reciben teoría y realizan poca práctica. Por lo tanto, defiende la praxis pedagógica como algo clave en la formación docente.

8.1.6. Tipos de conocimientos del maestro de E.I.

De acuerdo al Profesor 4 (EPUPN4), los conocimientos del educador infantil:

Un educador infantil, si bien es cierto tiene que ser excelente en lo que haga, va por dos vías; una, que sea un excelente investigador, que cognitivamente pueda dar lo mejor de sí, pero otra es la sensibilidad que debe desarrollar en los seres humanos.

La respuesta anterior puede ser considerada una respuesta vaga, al igual a la de otros profesores. Frente a la subjetividad del quehacer docente, también se observa el discurso en las narrativas autobiográficas de algunas estudiantes que involucran sentimientos a la acción pedagógica, como se nota por el fragmento siguiente.



Sin embargo esas ojos, sonrisas y entusiasmo de los niños(as) siempre logran quedarse en tu recuerdo.

Imagen 8.1.: Narrativa autobiográfica, estudiante 45, X semestre

Con mucha frecuencia las futuras maestras, maestras titulares y profesores de la UPN, aunque los últimos con menor frecuencia, relacionan la acción pedagógica con niños pequeños con los sentimientos de amor, ternura, simpatía, apego y cariño, lo que se puede considerar como una de las características del maestro: tener en cuenta los sentimientos.

El perfil del maestro infantil, además de ser una persona amorosa, debe ser responsable y capacitada. Uno de los puntos enfocados por las maestras titulares, aunque no sea un tipo de conocimiento, es la responsabilidad al tener niños pequeños bajo sus manos:

Es importante que la persona que está acompañando a los niños en estas primeras edades sea una persona capacitada, sea una persona bien formada, con una conciencia plena del trabajo y la responsabilidad que tiene frente a su quehacer. (GFEg1)

La visión del educador como profesional político y de lucha por su estatus es algo bastante recurrente entre los distintos sujetos. La formación política, de conocimiento de las leyes y normativas es algo que los sujetos, principalmente las egresadas, ven como necesaria, dado que la educación infantil va más allá

del salón de clase:

Es una necesidad de irnos ganando esos lugares porque el maestro está encerrado en su aula y creo que los que hemos tenido la oportunidad de formarnos allí, si bien es cierto tiene elementos políticos, pero quizá sean superficiales. (GFEG1, P2)

Pero la formación política no está sola, viene con el concepto de "compromiso", retomado en varias entrevistas y grupos focales.

En las narrativas autobiográficas, los estudiantes fueron preguntados acerca del tipo de conocimiento necesario para el desarrollo del futuro maestro de E.I., pero pocas son las respuestas contundentes; más que todo son respuestas generalistas que pueden mostrar la falta de un perfil específico para el docente de E.I., además de un desconocimiento por parte de los sujetos acerca de este perfil.

Frente al discurso oficial de la LEI, se puede destacar:

Busca formar educadores comprometidos con el desarrollo integral de la infancia, maestros con sentido reflexivo y crítico sobre su quehacer docente, constructores permanentes de propuestas pedagógicas, políticas, sociales y culturales a favor de la infancia y con un compromiso social que los identifica como agentes transformadores de la realidad educativa del país. Atendiendo a criterios de diversidad, la licenciatura promueve la formación de los educadores en diferentes contextos educativos socioculturales y económicos a través de las prácticas pedagógicas y la investigación. Así mismo, contribuye a la cualificación de la acción educativa de los diferentes actores sociales responsables de la educación de la infancia. (CPDoc.1, p. 3)

El programa valoriza el sentido reflexivo y crítico del futuro docente, actores políticos que transforman la sociedad, en alineación con los discursos de los profesores de la UPN y futuros maestros.

8.1.7. Investigación en el campo educativo

La palabra "investigación" es bastante recurrente en las entrevistas; entretanto, poco concreta y específica en sus definiciones. En este apartado se dividirá en un tipo de investigación: el campo de la investigación en educación en Colombia.

Con relación a la producción académica realizada en el ámbito de la educación, el Experto 1 afirma:

[...] porque quienes escriben la literatura en Colombia sobre el tema no son los maestros, son unos sociólogos que hacen unos análisis de lo que sería bueno que fuera. (EEx1)

Lo anterior es importante porque afirma que la investigación en educación producida en Colombia no se realiza por maestros, sino por otros profesionales de humanidades de distintas ramas, como sociólogos, psicólogos, etc. que tienen una visión distinta de la educación.

El mismo experto también afirma:

Si lees toda la literatura que hay producida en la Pedagógica, por los grupos de investigación de la Pedagógica, de la Universidad de Antioquia, etc., ves una cosa que está entre el reconocimiento de la pauperización originaria del maestro y su dignidad inalienable. (EEx1)

Se puede observar por el fragmento anterior la producción académica en educación, de cierta manera tiene un sesgo porque se compromete con ciertos objetivos que tienen a "estar bien" con puntos clave de entendimiento, como

lo es la relación entre sindicato e instituciones educativas, dejando la investigación de ser algo diversa y neutra.

También cuestionado acerca de la pertinencia de la investigación en educación el Experto 1 responde:

El problema es la pertinencia. El problema es si la investigación que se hace es pertinente a la esencia de la formación. Si uno mirara desde el punto de vista de las Ciencias Sociales (ojo, de las Ciencias Sociales, no de la Educación), las facultades de educación han producido investigación de primer nivel. En los grupos de investigación de la Pedagógica, la Distrital, la Universidad de Antioquia, la Universidad del Valle, todo es pura historia. Eso como aporte a la historia nacional ha sido extraordinariamente bueno. Como aporte para formar mejores maestros, no. Como aporte para formar maestros en investigación, no. Porque si lo hubieran hecho, esos maestros estarían reproduciendo hábitos investigativos en la escuela, y la verdad es que no. (EEx1)

Por lo tanto, aunque existe producción académica en educación, lo que el experto llama la atención es la falta de pertinencia en las investigaciones para mejorar la formación del profesorado e impactar el salón de clase.

Específicamente con relación a la producción en el área de Educación Infantil, el Experto 2 afirma:

Yo eso nunca lo he entendido. Nosotros comparativamente con América Latina, con Argentina, aunque México me parece muy por el estilo, tenemos por ejemplo de mínima producción en Educación Infantil. Yo siempre en todas las conferencias digo: váyanse a una librería y mire cuántos libros de Educación Infantil se han producido en este país [...]. Pero esto es de larga tradición. (EEx2)

Como se observa, la producción en educación se da básicamente desde las ciencias sociales, principalmente en Historia de la Educación en Colombia, y en Educación Infantil, prácticamente no existe. Al contrario, el Profesor 4 relata que sí hay investigación, pero no tanta cuanto se quisiera. Para el profesor, áreas como psicología, medicina, terapia ocupacional, desde el ámbito clínico investiga sobre la educación infantil, a diferencia de los propios maestros y los docentes de la LEI.

8.1.8. Género en la Educación Infantil

El Experto 3 apunta a que la historia de la carrera de profesor de E.I tiene que ver con la cuestión de género:

De donde nacieron estas carreras, y es que eran solamente femeninas, que eran unas actividades transitorias en la vida de una mujer, porque esto era mientras se casaban o “mientras”. [...] Decir tú que vas a estudiar educación preescolar en mi época, hace mucho tiempo, era visto como la profesión de las niñas bien y de las niñas que no tenían necesidad de nada, y que iban a estudiar transitoriamente y era casi que visto como una formación para luego ser mamá. (EExp3)

Como se observa, el género femenino siempre ha estado involucrado con los niños más pequeños. Por esto que gran parte de los sujetos entrevistados y encuestados para esta investigación son mujeres. Aunque se reconoce la existencia de algunos estudiantes de la LEI, tres en realidad, dos maestros tutores y dos profesores de la LEI UPN. Se observa que el mundo de la docencia, educación infantil y universitaria) e investigación en Educación Infantil es predominantemente femenino en Colombia. Una de las estudiantes entrevistas resume el tema en lo siguiente:

[...] se tiene esa visión a nivel social, cultural, de que la mujer es la que puede cuidar a un niño, la mujer es la que es la encargada de los niños porque nosotras en la carrera teníamos en séptimo semestre, había un hombre y fue tan sesgado en los tres primeros semestres, que abandonó porque era tanta la mentalidad de: ¿usted por qué no estudia Comunitaria? ¿por qué no estudia Sociales? ¿por qué no estudia otra cosa? (GFestVII, E2)

Como se puede notar por el fragmento anterior, la idea del cuidar está relacionado a sentimientos y es considerado algo maternal. Por lo tanto, se considera que entra en el ámbito puramente femenino. Y, aunque también mencionado por la estudiante, hay estudiantes hombres que intentan entrar en el campo de la educación infantil, son discriminados por las propias estudiantes mujeres, siendo esta característica algo bastante marcado en el programa.

Lo anterior puede también fomentar un círculo vicioso que no es solamente cultural - de la sociedad en general - sino también de los propios sujetos que están involucrados en el mundo de la E.I., siendo doblemente difícil de superar como profesional.

Algo definido por las estudiantes (GFestVI, E1 y E2) como siendo características del género femenino y que caracteriza la labor en la Educación Infantil son las rivalidades entre las docentes:

E2: Se ve en nosotras como maestras en formación, e incluso en las propias docentes titulares. Eso se refleja en todos los colegios. Yo soy la que hago mejores cosas que las que hace usted, siempre sobresale mi curso, su curso no sobresale, y también nosotras lo hacemos. Existe mucho esa envidia, si le va bien a usted qué “mamera”, y “a mí me fue mal”, y “las burlas”.

E1: Es más sorprendente encontrarlo precisamente en los colegios. He encontrado pocos grupos de trabajo de maestros que se sienten en serio a compartir sus experiencias. Es más, esa rivalidad. Eso es algo más cultural, porque realmente sí se encuentra mucha rivalidad en cuanto a las maestras.

Aunque no se considera algo del género femenino, como lo mencionan las estudiantes, se considera que las propias IEs no fomentan las buenas relaciones entre las docentes, ni tampoco situaciones en donde se fomenten la colaboración y la cooperación, estimulando un ambiente de innovación y cambio. Por lo tanto, las estudiantes afirman que los ambientes de trabajo no son los mejores en la E.I.

Desde la perspectiva del único hombre a ser entrevistado, se puede observar:

Yo estaba estudiando ingeniería. [El cambio] no fue aceptado por mis papás en principio; a pesar de que mi mamá es docente no lo vio muy bien porque hay una ... no sé, sería como una estigmatización o hay como una ruptura grande en el hecho de que ‘bueno, va a ser maestro’ y más ahorita en la situación en la que se encuentra la labor docente. Y pensarse en uno como hombre más en esta posición, es como de re-significar de pronto lo que en verdad la educación infantil en la primera infancia y el valor que tiene la misma para con los niños. Es un compromiso y una concientización como lo han mencionado las compañeras, de que la educación en principio y parte como base ahí en la educación de los más pequeños. (GFestIV, E4)

La iniciación en la carrera por el género masculino es algo todavía nuevo y de gran tensión para las familias, sociedad y hasta para las propias estudiantes de la LEI, dado que es un estudiante considerado “diferente” a los demás.

8.1.9. Retos de los educadores infantiles

En primer lugar, algunos estudiantes definen qué significa ser educador infantil.

Para los futuros maestros de primer semestre (GFEstI), ser educador infantil significa: “E2: Frente a la educación infantil, que yo puedo dar bases a una persona que va a ser una buena persona en el futuro teniendo en cuenta mis bases, que eso fue para lo que yo estudié.” Otro estudiante (E3) afirma que el educador infantil prepara a un grupo de los niños. Como se puede notar, la educación infantil es vista como las “bases”, la “preparación” para algo posterior, como comentan varios estudiantes en entrevistas, grupos focales y encuestas. Desde el discurso de los estudiantes, la labor del maestro infantil es el educar para el futuro, no para el ahora. Pero, al contrario, el cuidado es el inmediato y es lo que se ve: la alimentación, la salud, la emoción, etc.

Llaman a los estudiantes de la LEI de: “las niñas”, “cuidadoras”, “madres”, “técnicas”, “niñeras”, “limpia mocos”, “auxiliares”, “la niña que limpia mocos”, “la niña que cambia pañales”. Hasta internamente a la Universidad existe una connotación negativa frente a los estudiantes de E.I., como lo menciona la estudiante:

Uno trata de explicar que es diferente. En el momento en que entramos a la universidad están los malotes de Sociales, los malotes de Química, los intelectuales de Lenguas, los intelectuales de Matemáticas, los chéveres de Psicopedagogía, los rebeldes de Comunitaria, y las niñas de Educación Infantil. La connotación que se tiene está en todo, en reuniones, en asambleas, en todo el ámbito institucional de las de Educación Infantil, es completamente infantilizado. (GFEstVII, E1)

En varias entrevistas y grupos focales hablaron acerca de los retos en el posicionamiento de la profesión del educador infantil. En un grupo focal en especial (GFEG2) se habló acerca de adquirir otros conocimientos para el posicionamiento de las educadoras infantiles en el ámbito político. Este es considerado clave para impactar las políticas públicas en el país, como lo menciona la profesora 1, aunque una de las características más relevantes del estudiante de la UPN es justamente su posicionamiento político:

No se le apuesta a un docente que se piense en otras áreas de la educación, sino que somos formados a partir de elementos que posibilitan el trabajo en el aula. Si bien es cierto desconocemos esa parte política que nos hace posicionarnos en un lugar distinto, de cómo yo a través de mi saber también frente a la docencia, los niños, puedo desde otros ámbitos empezar a gestionar [...]. (EPUPN 1)

Desde el punto de vista de la egresada, las políticas públicas son hechas por profesionales que no están directamente relacionados con la labor docente ni con la primera infancia, algo complicado. En este sentido, las educadoras infantiles tienen un nuevo nicho a conquistar. Entretanto, es un consenso que el enfoque del programa en este momento es de formación de docentes para actuar en el salón de clase. Habría que pensar en otro enfoque, desde la perspectiva de la egresada, en donde se tuviera en cuenta no solamente en nicho de desarrollo laboral dentro del salón de clase, algo considerado clave, sino también varios otros, como los espacios de discusión y producción de políticas para la infancia y desarrollo docente. Esto es un reto viable y bastante coherente y necesario para el programa.

Se puede hablar de retos en la formación del docente de E.I. también en términos de asumir cargos más allá del aula, como es el caso de la maestra 4, quien afirma haber tenido un jardín infantil, pero por no haber sido iniciada en la administración institucional, no logró permanecer en el campo:

Así como yo salí con el entusiasmo de montar mi jardín hace muchos años, yo fui o soy muy buena maestra, muy buena pedagoga, pero muy mala administradora. Entonces creo que la universidad también les falta formarnos en ese espacio administrativo porque salimos al mercado laboral y nos absorbe el mundo, y podemos tener grandes ideas, podemos ir con grandes transformaciones; pero resulta que el que está dirigiendo el colegio, la institución. (EPUPN4)

Otro reto puede ser considerado la contratación de las egresadas. Como lo menciona P1:

De contratación tienen una ventaja las que logran contratarse con el Distrito, sin ser gran cosa porque no es que las condiciones sean buenas, pero por lo menos tienen estabilidad. Pero la educación en general, no solamente la infantil sino toda en este país, es mal paga, mal reconocida; y en la parte privada si ellas no son bilingües, la contratación es pobre, pero uno lo hace por cariño y por amor a la infancia tal vez. (EPUPN11)

Seguramente, cambiar la contratación es un gran reto en la educación infantil en Colombia, así como salarios mejores que ofrezcan oportunidad a los maestros titulares a tener acceso a bienes culturales y sociales, además de su valoración social.

8.2. Dimensión 2: La UPN y el programa de la LEI

La dimensión 2 está relacionada con el contexto institucional de la Universidad Pedagógica Nacional, contexto académico, e específicamente la Licenciatura en Educación Infantil, de acuerdo a su historia, el perfil de los docentes y estudiantes, la articulación curricular establecida en el programa, los proyectos y procesos de investigación llevados a cabo por los docentes y estudiantes, entre otros. La división de este apartado está relacionada con la siguiente tabla:

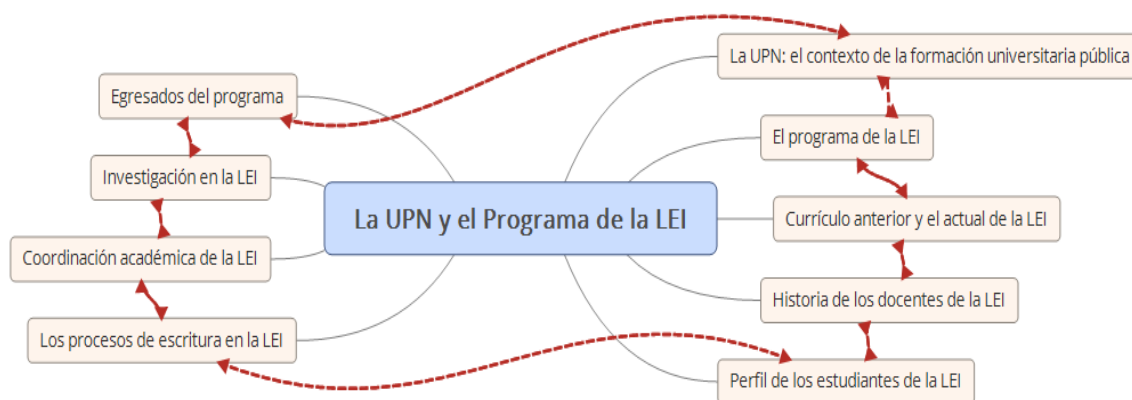


Figura 8.3.: Red semántica Dimensión 2 (fuente: elaboración propia)

Se espera que el lector pueda entender de manera profunda y específica el contexto investigativo que lleva a establecerse las prácticas como la son en el momento de la investigación. Se considera que el contexto investigativo de la UPN, Universidad pública ubicada en la capital del país, impacta grandemente las prácticas profesionales desarrolladas por los estudiantes de la LEI.

Sin embargo, antes de analizar el contexto de la formación práctica, es necesario entender que las emociones y sentimientos juegan un rol importante en todo el proceso porque se trata todo el tiempo de seres humanos, niños, niñas, profesionales y futuros profesionales. De esta manera, generalmente se piensa en los aspectos organizativos y administrativos que potencializan los

aprendizajes de los estudiantes. Sin embargo, el tema de las emociones y sentimientos poco es tocado, aunque es evidente en el discurso de las futuras maestras, principalmente, los sentimientos que están siendo involucrados al enfrentarse con situaciones inusitadas y poco esperadas. Como comenta la estudiante de IV semestre:

En un lugar de práctica en tercer semestre realmente lloré en la despedida, ellos se quedaron durmiendo, pero antes de ello tuvimos una charla donde les daba las gracias por permitirme compartir con ellos. Párvulos, niños y niñas entre los 2 y los años llenaron mi primera práctica de las más grandes emociones. En ese momento de la despedida todos empezaron a decirme “profe, juguemos otro ratito”, “profe, no te vayas”, “profe, duerme con nosotros”, y cada una de estas palabras llenas y llenan tu corazón de fuerza y de fortaleza, pero además de amor mucho amor hacia ellos. (NAEst17, IV semestre).

Como se observa, el sentimiento de amor y cariño que despierta los niños y niñas en las futuras maestras es algo considerado común entre los futuros maestros. Además, miedo, querer jugar con los niños, tristeza con las situaciones negativas, felicidad por conocer a los niños, etc. Estas son algunas emociones relatadas por las estudiantes.

Por otro lado, las maestras titulares también pueden sentir sentimientos frente a las futuras maestras, como celos, lo que puede generar malestares:

De pronto porque la maestra también tiene como diferentes perspectivas: «es que tú me colaboras a recortar», entonces yo le digo «no viene a recortar», yo le digo, «yo le reviso el trabajo es con los niños, no con el cortar o con el pegar la cartelera». Entonces a veces eso genera malestares. Son cosas que uno tiene que hacer en la escuela, pero que no es la razón de ser maestro. (EPUPN, P6)

Las emociones son provocadas no solamente por las situaciones encontradas en las instituciones educativas, sino también con las situaciones contextuales, como relata la estudiante de X semestre:

La interacción constante con estos niños, ha generado en mí, desde nudos que dudo mucho pueda desatar, pasando por preocupación inmensas hasta incluso lagrimas compartidas, más allá de los contenidos que logre darles a conocer a ellos, es más importante para mí saber y sentir las historias, preocupaciones y miedos, no solo a nivel escolar, que han decidido compartir conmigo; la educación se trata de eso, entender por medio de las palabras, (constructoras de sentidos y realidades) de aquel sujeto que contra viento y marea lucha cada mañana para asistir al colegio, las condiciones que permean sus construcciones subjetivas de la realidad y las situaciones que hacen que el maestro las entienda o no

Imagen 8.2.: Narrativa autobiográfica, estudiante 47, X semestre

Por lo tanto, las estudiantes vinculan las prácticas profesionales a diversos sentimientos, lo que puede suponer que están directamente relacionadas.

Importante anotar la opinión de una de las estudiantes:

Cuando tengo la posibilidad de interactuar con las niñas y niños siento que todas estas tensiones se desdibujan en la medida en que ellos y ellas le dan valor a eso tan intrínseco de lo que es estar y hacer parte de la escuela, sus enseñanzas, etc.

Imagen 8.3.: Narrativa autobiográfica, estudiante 36, VIII semestre⁵¹

Aunque los sentimientos pueden ser negativos, nuevamente la estudiante retoma el sentido del trabajo docente: los niños y las niñas. Lo anterior, se puede concluir que, aunque pocos actores valorizan socialmente la labor del docente, sí hay un sujeto en especial que lo hace: los niños y niñas. Y esto, para las futuras maestras, es algo clave:

Y los actores niños(as) se convierten en la posibilidad de generar un proceso realmente importante a beneficio de los mismos. Los niños en este caso reciben lo mejor de los docentes.

Imagen 8.4.: Narrativa autobiográfica, estudiante 43, X semestre

Aunque no declaradas verbalmente por los sujetos, se observa la existencia de cierta tensión entre el ser observado y el actuar, es decir, el observador (futuro maestro) y el observado (maestro titular). Esta es una tensión no declarada y explícita porque se entiende que todos quieren aprender, enseñar y mejorar sus prácticas, pero se genera un sentimiento incómodo frente a otro sujeto estar interviniendo en el salón de clase. Se nota algunos futuros maestros apuntan de manera poco sensible a la manera “equivoca” del docente proceder, sin tener en cuenta su histórico y procesos de aprendizaje como docente. La egresada 1 del GF2 menciona más específicamente:

[...] porque sí pasaba que uno como estudiante entraba al aula con un ojo inquisidor, punitivo, todo el tiempo uno está mirando cómo arrasa con la maestra que está allá adelante, y le baja al piso todo lo que está haciendo, y uno entra a matar, a buscar lo malo, a buscar al niño que estigmatizó.

El ojo inquisidor de muchas de las estudiantes y el resentimiento de muchos de los maestros titulares culmina en el cerrar de puertas a los futuros maestros. No quieren tener estudiantes practicantes porque tienen miedo a las críticas que le pueden hacer. Por otro lado, una de las maneras de cerrar las puertas por parte del maestro titular es cuando siente que los futuros maestros no preparan bien sus intervenciones, ni están preparados para hacerlas, como lo demuestra el maestro titular 2 en el GFES:

P2: No siento que sea para mí un aporte, no siento que sea para el apoyo para mí, siento todo lo contrario, ha sido un desorden, ha sido un obstáculo, ha manejado (...) porque con las personas con las que he estado no me han gustado. Antes todo lo contrario, pienso que he dejado de hacer cosas con los chicos para darles los espacios y no me ha gustado ningún tipo de resultado porque no lo he visto. Con los pequeños se necesita centralizar exactamente qué es lo que uno quiere porque los niños se alborotan. Los niños son muy dispersos, entonces tiene que existir una conexión bastante grande frente a lo que quiere la maestra o lo que quiere la practicante -porque en este caso no es la maestra- en lo que se busca y la conexión entre maestro para que no hablemos en idiomas distintos. [...] muchas veces ellas llegan, ellos se alborotan, pero una cosa impresionante y se les olvida que existen, porque eso mejor dicho eso empiezan a correr, empiezan [...].

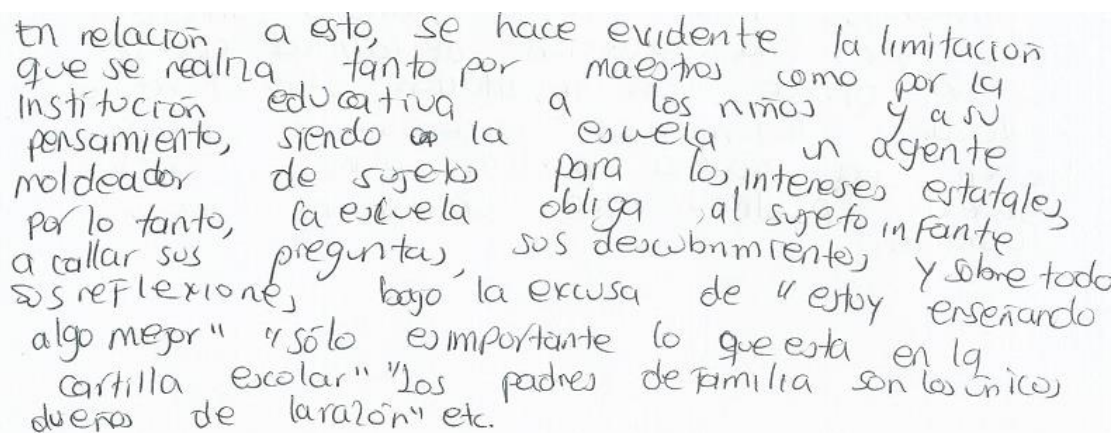
⁵¹ “Cuando tengo la posibilidad de interactuar con las niñas y niños siento que todas estas tensiones se desdibujan en la medida en que ellos y ellas le dan valor a eso tan intrínseco de lo que es estar y hacer parte de la escuela, sus enseñanzas, etc.”

El fragmento anterior es rico de análisis. En un tono bastante duro, la profesora admite lo incómodo de la presencia de las futuras maestras, dada por la falta de planeación de la actividad, por dejar a los niños inquietos y por no haber alineación de las actividades desarrolladas con el desarrollo de las clases. Puntualmente, algunos maestros titulares mencionan este aspecto: la falta de alineación de las actividades con la planeación diaria, con la intencionalidad pedagógica de la maestra titular, por lo que se identifica cierta tensión frente a tal. Como consecuencia, la profesora admite no querer estudiantes en su salón, aunque los reciben. El MT2 (GF2MTCPP6) admite que algunos futuros maestros, después de la aplicación de las actividades, abandonan el salón de clase sin haberlo organizado, para reunirse con el coordinador de prácticas, lo que le molestaba demasiado.

También, para las maestras titulares es considerado algo incómodo que las futuras maestras lleguen para realizar cambios, al igual que la maestra anterior:

Los inicios de práctica empiezan en que ellas traen todo ese bagaje y quieren hacer un cambio. Llegan al lugar y 'No, pero es que esto no funciona y esto tampoco y esto tampoco', entonces bueno, uno pues les va diciendo 'Bueno, primero pues establezcámonos, veamos cómo son las cosas realmente y después si ustedes quieren aportar y si quieren hacer cambios o inclusive proponer una actividad nueva, lo pueden hacer' pero todo pues muy, muy bien fundamentado, ósea ya un proyecto que ellas puedan desarrollar y que nos pueda aportar a nosotros. (GFMTCPP2, MT2)

Es importante mencionar los aspectos que están involucrados no solamente en el salón de clase pero que hacen parte de la formación de las futuras maestras, como se puede notar por el fragmento siguiente:



En relación a esto, se hace evidente la limitación que se realiza tanto por maestros como por la institución educativa a los niños y a su pensamiento, siendo la escuela un agente moldeador de sujetos para los intereses estatales; por lo tanto, la escuela obliga al sujeto infante a callar sus preguntas, sus descubrimientos y sobre todo sus reflexiones, bajo la excusa de "estoy enseñando algo mejor" "sólo es importante lo que está en la cartilla escolar" "los padres de familia son los únicos dueños de la razón" etc.

Imagen 8.5.: Narrativa autobiográfica, estudiante 31, VI semestre⁵²

Desde lo anterior, la estudiante muestra la limitación de la labor docente por otros agentes que también influyen en la labor diaria de la IE, como son los padres de familia. Ellos, desde el punto de vista de las estudiantes, son vistos como sujetos que dictan las políticas de la institución, desde escenarios

⁵² "En relación a esto, se hace evidente la limitación que se realiza tanto por maestros como por la institución educativa a los niños y a su pensamiento, siendo la escuela un agente moldeador de sujetos para los intereses estatales; por lo tanto, la escuela obliga al sujeto infante a callar sus preguntas, sus descubrimientos y sobre todo sus reflexiones, bajo la excusa de "estoy enseñando algo mejor", "sólo es importante lo que está en la cartilla escolar"; "los padres de familia son los únicos dueños de la razón", etc."

públicos como privados. Sin embargo, dado que las futuras maestras poco tienen contacto con los padres, se puede pensar que este tipo de juicio de valor puede que no sea verdadero y apenas un reflejo de lo que dicen las maestras titulares, dado que no han tenido la posibilidad de dialogar con los padres. Por lo tanto, hay que posibilitar la formación integral de la futura maestra para que pueda evitar prejuicios que no fueron hechos por ellas mismas por falta de contacto.

Por lo tanto, al analizar los aspectos del contexto de las prácticas, es necesario entender y suponer que los profesionales y futuros profesionales hacen su más grande esfuerzo para lograr el buen camino de las prácticas; pero hay sentimientos y emociones inmersos en los contextos, lo que puede causar tensiones entre los sujetos.

8.2.1. La UPN: el contexto de la formación universitaria pública

a. Los espacios físicos de la UPN

La UPN está ubicada en el centro financiero de Bogotá, en una región de estrato 5 y 6, al lado de la Bolsa de Valores de Bogotá y edificios que albergan sedes de varias empresas nacionales y multinacionales. Aunque está en una región bastante rica, los espacios alrededor de la universidad son bastante precarios, sucios y visualmente antiestético, como se puede observar en el siguiente registro fotográfico:



Imagen 8.6.: Calle ubicada en el costado de abajo de la Universidad (DC)

No solamente la UPN está en ubicada en este barrio, sino otras instituciones de enseñanza: Universidad Santo Tomás, Universidad Sergio Arboleda, Politécnico Gran Colombiano, así como otras instituciones de enseñanza, como el Instituto de Cultura Brasil-Colombia, Colegio Gimnasio Moderno, institutos diversos de enseñanza de lenguas, entre otros, por lo cual se ubican decenas de establecimientos de venta de comidas rápidas, restaurantes, fotocopiadoras, vendedores ambulantes, centros comerciales, etc. Lo anterior promueve que el tráfico de automóviles y de buses sea el propio de un centro urbano congestionado.

Existe una alta densidad de estudiantes para el limitado espacio físico en esta sede de la Calle 72 en Bogotá. Esto implica que la universidad alquila espacios en el vecindario. De acuerdo al Profesor 5, esto ocurrió después de que la oferta

de cupos dobló en los últimos años. Lo anterior inviabiliza cualquier espacio de silencio y tranquilidad para el estudio, incluyendo la nueva biblioteca.

Se observa también, interno a la universidad, la venta por parte de los propios estudiantes de alimentos, desde bocados, gaseosas, libros usados, hasta películas piratas, entre otros. Gran parte de este comercio es informal y no autorizado por la Universidad, además hay personas que sacan provecho económico de esta informalidad.

La Universidad tiene diversos grafitis internos y externos, pancartas y carteleras con imágenes y frases de impacto, mostrando la apropiación del espacio de la Universidad por los estudiantes, como se puede observar en las siguientes imágenes:



Imagen 8.7.: Vista de la cancha principal de la UPN en el momento de celebración de movimiento social con personas encapuchadas (DC)

La ilustración anterior muestra los movimientos políticos y sociales actuando internamente a la Universidad. Al fondo de la ilustración X, la frase sobre el “Cese bilateral al fuego ya”, en alusión a los movimientos guerrilleros y al gobierno, dado que la recolección de los datos fue realizada en cuanto se estaba realizando las negociaciones de paz con uno de los movimientos guerrilleros más bélicos del país.



Imagen 8.8.: Cartelera al lado de la secretaría del programa de LEI (DC)

En cuanto a la ilustración anterior, al lado de la secretaría de la LEI, se muestra frases del tipo “Por una academia que sea espacio de debate y pensamiento crítico, sin droga lícita o ilícita”, aludiendo la venta de drogas interna a la Universidad (microtráfico), y “Colombia nunca más. Memoria para crímenes de

lesa humanidad”, en alusión a la muerte de un estudiante de la Universidad en confronto con policías, y la invitación a una discusión sobre las ideas de Gramsci. También se observa la invitación a eventos que discuten acerca de pensadores como Marx y Hegel, Paulo Freire, entre otros. En esta medida, se puede observar la manifestación de la posición política de los estudiantes en los espacios internos a la UPN.

b. La secretaría de la LEI

Está ubicada en el edificio C, al lado de la cancha principal. La secretaría del programa es un lugar pequeño (alrededor de 40 metros cuadrados), dividido en cuatro ambientes: atención a estudiantes, un salón grande con alrededor de 10 computadores donde los estudiantes y docentes se reúnen con frecuencia, la oficina de la coordinación académica y una sala donde está el archivo y materiales diversos para los profesores.

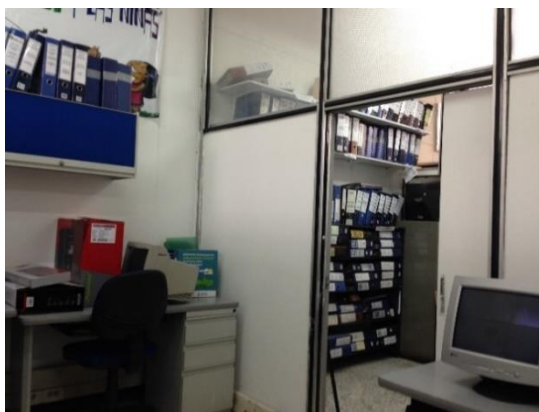


Imagen 8.9.: Espacio de la secretaría y administración de la LEI UPN (DC)

Los docentes ocasionales y catedráticos no tienen asignación de oficinas y trabajan en diversos espacios. Los más usados son la propia sala de computadores de la secretaría del programa, la biblioteca y las salas Arturo Camargo (diversas salas de uso general de la universidad), espacios bastante llenos durante todo el día, como lo hace notar el Profesor 5 (EDUPN5):

[...] la infraestructura con el que se cuenta no es el suficiente para cubrir y cumplir con muchas actividades con los estudiantes. Pero no solamente con los estudiantes, sino también la dinámica administrativa se reduce. Las oficinas son pequeñas, las pocas que hay. En el caso del programa de educación infantil solo hay una, que es compartida con muchos otros docentes y cuando uno mira caben para una reunión de diez docentes. Solo en este programa, son de sesenta y tres, sesenta y seis docentes.

Aunque hay estudiantes de la licenciatura que ayudan a la secretaria del programa, se observa una gran sobrecarga de trabajo (DC y ECA). La secretaria, como se pudo notar (DC), es una de las personas que más sabe acerca del programa, siendo referencia para los profesores, coordinador académico y estudiantes, persona considerada esencial para el buen andamiento del programa, pero está sobrecargada de trabajo.

c. El momento actual de la UPN

El sello de la UPN en las Instituciones de Prácticas puede ser observado por:

Más que de la Pedagógica es el sello de la universidad pública, es el sello del interés por la gente, es el sello de la sencillez, del querer explorar nuevas cosas, del querer ser y

del tener que movilizarse en diferentes contextos; porque de todas maneras las personas que están allí son personas que les ha tocado lucharla, y que día a día están mirando cómo salir adelante. (GFMTCPP4, P2)

Como se observa, existe una connotación especial que distingue la Universidad pública en Colombia: los sujetos que luchan para construir un mejor país, para sacar adelante sueños e intereses, personas valientes y que se movilizan por ser mejores a cada día.

Sin embargo, otros aspectos también diferencian la universidad pública: la falta de recursos. En el caso de la UPN, desde algunos profesores del programa, se nota el momento de recortes y la racionalización de los recursos en la UPN, desde los bajos salarios, la contratación precaria de los docentes, hasta la constante disminución de la financiación para la investigación, falta de espacios físicos, etc.

Como es relatado por la Profesor 2, la situación financiera de la Universidad es precaria (EPUPN2):

La situación de la universidad es tan compleja, con un déficit presupuestal tan alto, no se compromete a mejorar esas condiciones [refiriéndose a la contratación de los docentes].

En términos de la contratación de los docentes, tema mencionado por muchos profesores, la Universidad tiene un escalafón propio. Se considera que la contratación de los profesores promueve un problema en el vínculo que se establece con la Universidad y el desarrollo de la labor diaria, con la calidad del trabajo desarrollado y, consecuentemente, con las prácticas profesionales.

De acuerdo a su estatuto interno, se presentan los distintos tipos de profesores (Estatuto profesoral de la UPN, artículo 4):

1. Por el tipo de vinculación: a) Profesor de Planta: vinculado por concurso público de méritos que se encuentra en período de prueba o en la carrera docente; b) Profesor ocasional: vinculado por selección de méritos para un período inferior a un año de acuerdo con las necesidades del servicio; c) Profesor catedrático: vinculado por horas, mediante selección de méritos, para un período académico de acuerdo con las necesidades del servicio.

2. Por el tipo de dedicación: a) De dedicación exclusiva: profesor de planta que se compromete a desarrollar toda su actividad laboral exclusivamente con la Universidad; b) De tiempo completo: profesor de planta u ocasional con dedicación de 40 horas laborales semanales; c) De medio tiempo: profesor de planta u ocasional con dedicación de 20 horas laborales semanales; d) De cátedra: el profesor con dedicación hasta de 16 horas laborales semanales.

3. Por su categoría: Los profesores se clasifican en las siguientes categorías: a) Auxiliar; b) Asistente; c) Asociado; d) Titular.

En este momento la LEI tiene 5 profesores de planta de dedicación exclusiva, 25 profesores ocasionales de tiempo completo (en su mayoría) o medio tiempo y alrededor de 37 profesores de cátedra. De acuerdo al coordinador del programa, se está trabajado con una planta deficitaria desde hace 15 años.

Los profesores ocasionales de medio tiempo o tiempo completo, así como los de cátedra, tienen dos contrataciones anuales por periodos de cuatro meses, siendo que las vacaciones no son pagadas y no tienen asistencia a la salud en el periodo en que no están contratados (EPUPN2, 3, 5). Para los profesores

entrevistados en esta modalidad (P1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11), el más grande problema identificado es el tener que interrumpir procesos, como lo son los procesos investigativos. Por otro lado, los profesores de cátedra ganan por hora y claramente no pueden estar dedicados exclusivamente a la universidad, una vez que su contratación no tiene este objetivo, pero si el de dictar asignaturas. Por esta razón, no participan en reuniones, poco se vinculan a otros docentes, tienen otros trabajos en universidades, y poco aportan al programa en discusiones, debates, escritura de artículos, investigaciones, etc.

Se puede considerar que los problemas de la calidad del trabajo desarrollado en la UPN son generados en el momento de la contratación, como lo menciona el coordinador del programa (ECA):

En la universidad somos cinco de planta que es insuficiente. Es insuficiente para gestionar un programa, máximo cuando se abre la maestría en infancia. Si ellas ya tienen cargas también allá, eso debilita el programa. Con los docentes ocasionales de tiempo completo, uno puede hacer reuniones, discusiones, trabajo de formación. Los 37 catedráticos no están en eso. Imagínate cómo afecta el desarrollo de las prácticas, porque se llega a unos acuerdos acá, que han implicado un trabajo conceptual, una discusión académica, y ellos están al margen de esto.

Aunque el coordinador del programa observa que todos los docentes son muy trabajadores, “camelladores”, como lo menciona- también afirma haber problemas en el desarrollo laboral debido al compromiso de cada docente (ECA). Se puede considerar que por este motivo muchos de los profesores son egresados del programa. Con estos profesores (P1, 3, 4, 6, 8, 9, 11), se observa un gran amor y compromiso por la UPN (DC). De cierta manera, al momento de la contratación, se puede pensar que ser egresado aumenta la oportunidad de que el profesor se vincule más a la Universidad y al programa, bajando las posibilidades de deserción. Aunque haya estas características en el programa, se identifica que el tipo de contratación es algo relevante para todos.

En el caso de los profesores ocasionales (todos los profesores entrevistados, con excepción de los profesores 8, 10 y CA), además de los bajos salarios, afirman no ser justo el tipo de contratación y la manera como se asciende el escalafón docente:

[...] si cumplí todo el proceso formal de la convocatoria, todos los requisitos, los mínimos que tienen, luego el lugar donde te dejan, en mi caso, auxiliar. Pero el perfil que tengo es para otro tipo de categoría. Uno no entiende cómo lo clasifican a uno, cuál es la razón, y las explicaciones muchas veces no son, no existen o no están. Y cuando uno hace la solicitud, no se la entregan a tiempo, o simplemente no te responden. (EPUPN5)

A pesar de existir una convocatoria de docentes para posibles contrataciones, los procesos de vinculación laboral y clasificación en el escalafón docente es algo poco claro, como afirma el Profesor 5, lo que genera cierta desconfianza frente al proceso. Esta situación no se presenta solamente en su caso, de acuerdo al profesor. Además, afirma que su sueldo está alrededor de millón y quinientos mil pesos, equivalente a 400 euros mensuales, algo incompatible con cualquier universidad privada (EPUPN5). Por lo tanto, la necesidad de trabajar en otras universidades no es ni al menos discutida.

De lo anterior, se puede evidenciar una contradicción, en donde se presenta cierta exigencia laboral de los docentes por investigar, calidad del trabajo, constante participación en la universidad, al tiempo en que no tienen un salario

que consideran justo para desarrollar esta labor. Frente a la necesidad de los docentes en tener que trabajar en otras universidades (ocasionales y catedráticos), no pueden ser exigidos con exclusividad a la universidad. Desde ahí, no pueden desarrollarse como podrían y/o gustarían. Como ejemplo se puede citar que muchos profesores se interesan por investigar, pero no están motivados a entrar en procesos burocráticos que demandan tiempo, teniendo la idea de que hay muy pocos recursos y no se quieren lanzarse a esto. También no van a participar de reuniones que no serán pagados, como es el caso de los catedráticos. Esto es un círculo vicioso y puede que no sea justo con los profesores, como lo menciona el P5, que ya están a mucho tiempo en la Universidad (algunos desde hace décadas), con el programa y con los propios estudiantes.

Esta situación se presenta no solamente en la UPN, sino en varias otras universidades en Colombia. En el caso de la UPN, esta situación no depende solamente de la propia universidad, sino de otras instancias, como lo menciona el coordinador del programa:

[...] son cambios que no dependen solo de la universidad, eso es del Ministerio de Educación, Ministerio de Hacienda, Planeación Nacional, Presidencia de la República. Eso ahí está involucrado un mundo de gente para que se pueda cambiar. (ECPLEI)

Desde la coordinación académica del programa, se tiene la siguiente visión frente a los salarios de los docentes:

Entiendo que la universidad está haciendo esfuerzos, [...] un docente ocasional aquí puede ganar bien dependiendo de su productividad académica, un docente aquí titular puede estar ganando cinco millones de pesos, cuatro millones setecientos (ECA).

Aunque se puede pensar que sea un buen salario (equivalente a mil y cien euros por mes, a la tasa de cambio de pesos a euros de 2016) para el contexto colombiano, no es un salario alto para los estándares universitarios internacionales, considerando un profesor con alta carga laboral y una gran trayectoria en la propia universidad, como lo menciona el CA. A pesar de constatar que no hay un gran cambio de docentes, con excepción de los de cátedra, los que están laborando no están satisfechos en su posición por algún motivo. Por lo tanto, se observa cierta desvalorización del trabajo del docente de universidad pública, al igual que los docentes de E.I., observándose características iguales a los dos: los bajos salarios, precariedad en la labor y la alta carga laboral.

El tipo de contratación es solo un ejemplo de la poca financiación de la universidad pública en Colombia. Otros ejemplos pueden ser citados: la financiación de investigación, el desarrollo y mejora de la infraestructura (a pesar de la biblioteca, algunos baños y la piscina haber sido recientemente remodelados, además de los muros externos haber sido pintados recientemente - DC), la compra de materiales, entre otros. Estas situaciones desmotivan a los profesores de la Universidad. También, la lentitud en los procesos es otro agravante.

d. La cultura universitaria de la UPN

En este apartado se pretende pincelar algunos elementos que hacen parte de la cultura de la universidad, específica de cada institución educativa. Sin

embargo, se relata que la experiencia de la investigadora fue de apenas un mes y, por lo tanto, no se tiene la pretensión de establecer cuál es la cultura de la universidad, sino algunos rasgos que se observó. Los datos aquí relatados y analizado provienen grandemente del instrumento de diario de campo del investigador, por lo tanto, es la percepción del investigador mayoritariamente.

Se identifica una gran vigilancia de los sujetos que están en la universidad, principalmente de los estudiantes. El espacio de la universidad es cerrado con muros y rejas y se presentan solamente dos entradas de acceso. Para entrar a la universidad, los estudiantes deben presentar su carnet. Si la persona es externa -como el investigador-, debe decir exactamente donde va y qué persona le está esperando. Los salones de clase permanecen cerrados y solo son abiertos cuando el profesor llega. Por otro lado, se constató en ciertos momentos (como un viernes por la tarde), el cierre de una de las dos entradas para concentrar la vigilancia en un punto. Cuando son cuestionados al respecto, algunos estudiantes respondieron que era por las amenazas de disturbios. En el mes que la investigadora estuvo en campo, se presencié un disturbio, con papas bombas y estudiantes encapuchados en el lado de adentro de la universidad, y la tropa de choque del lado de afuera. Esta está prohibida de ingresar a la universidad, por lo que los disturbios se realizan del lado de afuera, aunque una de las estudiantes comentaba que los edificios podrían ser “tomados” por los estudiantes encapuchados y esto implicaría que nadie entra y nadie sale de los edificios. Por lo anterior, se observa una tensa calma en la universidad.

Uno de los aspectos de la cultura universitaria que se puede mencionar es el gran respeto entre los sujetos. Desde el discurso de los profesores y estudiantes, se observa una gran solidaridad entre los sujetos y el acogimiento a todos los estudiantes de diferentes partes del país y de la región. Los profesores se refieren a las estudiantes con mucho cariño y respeto, así como los estudiantes a sus profesores.

Desde otro punto de vista, como se ha mencionado anteriormente, la UPN también es definida entre los docentes, principalmente, por su gran burocracia:

Hay mucho trabajo burocrático, formato, correo. En todas las universidades se da eso, pero en la pública hay más gestión y también por la estructura jerárquica que tiene la universidad (ECA).

Se puede entender que los trámites burocráticos tienen la intención de organizar y regular la Universidad en términos administrativos y evitar posibles malos manejos de recursos; sin embargo, acaba siendo una árida labor para los que tienen que trabajar diariamente llenando formatos, como lo afirma el Coordinador Académico.

Otros problemas también son observados por los entrevistados. Con relación a los propios estudiantes de la UPN, el Experto 1 afirma:

Cuando uno entra a la Pedagógica y encuentra a todos esos muchachos jugando naipes, jugando cartas, apostando, y cuando la venta de marihuana es de adentro de la Universidad a los que pasan afuera -y no de afuera para adentro-, pues usted tiene un problema terrible de formación al maestro. Es que esos van a ser los formadores de los otros. Entonces ese tema de la institucionalidad es importante. (EExp1)

Lo anterior es corroborado por las frases en las carteleras: “Por una academia que sea espacio de debate y pensamiento crítico sin droga lícita o ilícita”, aludiendo al microtráfico y consumo de estupefacientes internos a la universidad (DC).

Con relación a los estudiantes, en el diario de campo se observa otra situación: la poca colaboración de y entre los estudiantes para la investigación.

Hasta el momento, después de dos días intentando realizar las narrativas, nadie ha venido a buscarme. Por lo tanto, esta mañana, envié un correo a todas las estudiantes nuevamente (DC).

Lo anterior también pasó cuando el investigador presentó la investigación a los profesores del programa: se sintió una gran reticencia por parte de los docentes para aceptar al investigador, haciendo preguntas, poniendo entrabes, cuestionando el origen de la investigadora, etc., lo que se sintió como cierta incomodidad frente a la realización de la investigación, aunque posteriormente los profesores se sintieron más cómodos. Por otro lado, varias reuniones, entrevistas y encuentros fueron cancelados, siendo otro indicio de la falta de confianza o compromiso para el desarrollo de la realización de la investigación.

Como se puede notar, la poca colaboración en la recolección de los datos, no solamente por parte de los estudiantes, sino también por parte de los propios sujetos de la universidad, puede ser un indicio de las reservas que se tiene con respecto a ofrecer datos, opiniones, así como ayudar a compañeros y a posibles investigadores. En cuanto al investigador, puede ser considerado de cierta manera como una “amenaza” para los sujetos, una vez puede hacer juicio de valor frente a lo que pasa internamente a la Universidad, la labor desarrollada, lo que provoca cierta desconfianza. La sospecha y la falta de confianza entre los propios estudiantes fueron apuntados por los propios estudiantes (GFestVII) y observadas por la investigadora durante toda la recolección de los datos. Frente al contexto anterior, la postura del investigador fue de insistencia y obstinación en la recolección de los datos, dado que era la única manera de lograrla y concluirla.

En cuanto al manejo de los recursos tecnológicos, la comunicación por correos electrónicos, el uso de softwares, entre otros, es observado como escaso entre los profesores y estudiantes. No se observó el uso de portátiles en el salón de clase por parte de las estudiantes ni tampoco por parte de los docentes (apenas por una única profesora), apenas móviles (DC). Entre los docentes y funcionarios, existe una cultura de comunicación con teléfonos móviles y no mediante correo electrónico. En cuanto a las estudiantes, una estudiante de IV semestre comentaba al investigador que las estudiantes no abren sus correos institucionales, sino que la comunicación es realizada por Facebook en un grupo administrado por las propias estudiantes. Lo anterior explica los varios envíos de correos electrónicos a los sujetos, sin obtención de respuestas. Al tiempo, de los 37 profesores catedráticos, apenas un único profesor envió la encuesta con sus datos y opiniones. En cuanto a la información requerida para la investigación, aunque muchos correos electrónicos fueron enviados, pocos fueron retornados por los propios empleados de la universidad, como secretarías, coordinadores, entre otros. De lo anterior, se puede percibir la comunicación entre los sujetos algo lento y dispendioso de tiempo y muchas veces sin respuesta (DC).

También, en algunos momentos que la investigadora fue a buscar el coordinador, la secretaría estaba cerrada, dado que la secretaria no estaba en el salón. Cuando ella no está, la secretaría se queda cerrada pues es ella la responsable por el cuidado de este espacio. Por lo que se puede observar, existe una gran dependencia de la secretaria en cuanto al buen funcionamiento de la secretaría y hasta en el acceso a los materiales. Esto implica en que hay falta de personal que pueda compartir las responsabilidades, sobrecargándola de responsabilidades en todos los sentidos. Lo mismo pasa con el coordinador académico que está sobrecargado de trabajo (ECA y DC) y tiene largas jornadas de trabajo.

Se observa que la mayoría de las evaluaciones con los estudiantes son realizadas en hojas fotocopiadas, así como los textos utilizados para lecturas en las asignaturas. De esta manera, se identifica que las fotocopadoras están llenas de estudiantes, conformando largas filas para tener acceso a sus textos. En cuanto a los recursos de manera general, se observa que generalmente no hay papel higiénico en los baños, por lo que los estudiantes llevan sus propios recursos a la universidad. También, se identifica que las ventanas que dan para para la calle están dañadas (posiblemente por las manifestaciones realizadas en distintos momentos), por lo que se escucha el tráfico del lado de afuera.

En la misma línea, se observa la solidaridad con relación al apoyo a la causa de los maestros. La recolección de los datos se demoró por el apoyo de la UPN al paro (huelga) de maestros del sistema público de enseñanza, por lo que hubo discusiones entre los profesores y estudiantes en varios momentos. Frente a esto, se observa el gran orgullo por parte de todos los sujetos con relación a estudiar o trabajar en la UPN. Pero, al tiempo, se observa que los estudiantes se sienten rechazados por algunas instituciones que no los reciben para realizar prácticas por ser de la UPN, como si hubiera un imaginario general de que los estudiantes de la UPN tienen ideas de izquierda, les gustan las protestas, etc. Algunos estudiantes afirman que la propia ciudadanía alrededor de la universidad, cuando ven que son estudiantes de la UPN, los rechazan (GFestIV y VII; DC).

La impuntualidad de los sujetos hace parte de la cultura de la universidad. En la aplicación de las encuestas, a pesar de haber un horario específico: al principio de las clases, algunos profesores llegaban atrasados y ponían impedimentos para la aplicación de la encuesta, dado que tenían otras actividades para realizar en el poco tiempo que sobraba de la clase (DC). En otros casos, como no había llegado la mayoría de los estudiantes, los profesores orientaban a la investigadora para esperar hasta que llegara más estudiantes. Se observó la estrategia de uno de los docentes de trancar la puerta al principio de la clase y solo abrir después de veinte minutos para que todos los estudiantes entren al tiempo. Desde lo observado, la impuntualidad no es un problema para los docentes, ni tampoco para los estudiantes, lo que es tolerado por los sujetos.

La cuestión de género también es grandemente observada en la cultura universitaria: cuando los profesores y estudiantes se refieren a “los niños y las niñas”, “los maestros y las maestras”, entre otros, en sus entrevistas y escritos (narrativas). Las posturas que muestran los posicionamientos políticos entre las

estudiantes también es algo observado en las entrevistas y grupos focales.

Como se ha mencionado anteriormente, los ruidos son algo constante en la universidad, desde música en vivo de los estudiantes, CDs, radio, ruido de la calle, estudiantes riéndose, hasta estudiantes con micrófono llamando a otros estudiantes para un determinado evento. En una aplicación de encuesta, el volumen tan alto de música hizo que la profesora excusara a sus estudiantes para tomar su clase, pues no podía dictar su clase. Algo también observado es que los sujetos rechazan las invitaciones a entrevistas y grupos focales los viernes por la tarde. Los viernes en la tarde que el investigador estuvo en recolección de datos se observó muy pocos estudiantes en los espacios comunales, así como pocas ventas informales internas a la universidad.

Otro aspecto identificado en la recolección de los datos fueron niños pequeños, bebés y muchas estudiantes embarazadas. Lo anterior fue preguntado a una de las estudiantes de prácticas (CPP4), lo que comentaba acerca de la alta tasa de embarazo provocando la deserción de muchos estudiantes⁵³. La estudiante comentaba que la universidad no está ajena a esta situación y ofrece charlas para prevención de embarazos, así como se hace énfasis en la planeación y metas para la vida. Sin embargo, los embarazos siguen. Los niveles de deserción, de acuerdo al P5, ocurren por el desconocimiento del programa al cual aplicaron, pero también por los planes familiares, principalmente la ocurrencia del embarazo con jóvenes (DC) y la situación económica de algunos.

8.2.2. El programa de la LEI

En el momento de la recolección de los datos, la LEI contaba con aproximadamente 570 estudiantes, dividido en los diez semestres. El objetivo de la licenciatura es formar maestros para el trabajo educativo con niños y niñas menores de 8 años. Para tal:

Busca formar educadores comprometidos con el desarrollo integral de la infancia, maestros con sentido reflexivo y crítico sobre su quehacer docente, constructores permanentes de propuestas pedagógicas, políticas, sociales y culturales a favor de la infancia y con un compromiso social que los identifica como agentes transformadores de la realidad educativa del país. Atendiendo a criterios de diversidad, la licenciatura promueve la formación de los educadores en diferentes contextos educativos socioculturales y económicos a través de las prácticas pedagógicas y la investigación. (Doc1CP)

Frente al fragmento anterior, se observa algunas características del futuro licenciado: profesional crítico-reflexivo, profesionales que proponen y construyen propuestas pedagógicas, comprometimiento social para la transformación de la realidad del país, el trabajo con la diversidad. Las prácticas, atendiendo a los objetivos anteriores, atienden a que los futuros maestros trabajen en la diversidad, entiendan el contexto y propongan acciones pedagógicas para la intervención.

Por lo que se observa, el educador infantil en la LEI UPN está enmarcado en un imaginario de un ser político, social y cultural, que trabaja en la diversidad, y

⁵³ Aunque se solicitó datos más específicos al respecto de la deserción estudiantil, no se obtuvo los datos.

actúa en pro de la formación de sujetos para cambiar su alrededor, como lo cita el Comité de Prácticas:

Vemos a su vez como elemento necesario, comprender al maestro en doble vía. Por una parte, como sujeto provisto de su propia historia de vida, aquella que le hace ser como es, que le permite asumir diversos roles y lugares dentro del espacio educativo. De otro lado, como un sujeto transformador, que indaga y propone, en la medida que logra problematizar lo naturalizado, asumir la infancia desde el debate y no desde los discursos oficialistas de momento. (CPDoc1)

Desde el fragmento anterior se observa que el educador infantil es formado para ser reflexivo al tiempo que crítico y transformador de la realidad, es un ser político que, desde la perspectiva de la LEI, va en contra del discurso propuesto para la formación docente. Entretanto, la UPN es una universidad pública, derivada del propio MEN, que impacta la sociedad y al tiempo está en contra de los lineamientos ofrecidos por el propio MEN, lo que puede resultar incoherente.

De acuerdo al Experto 2 (EExp2), por más que en la LEI UPN exista una gran trayectoria de formación de maestros de E.I., no ha podido posicionarse en el país el tema de la E.I.:

Yo nunca he entendido por qué la Pedagógica, teniendo tan larga historia en formación de maestros para la Educación Infantil, nunca ha logrado o nunca le ha interesado, nunca ha podido, posicionar el tema de la Educación Infantil en el país. La Universidad Pedagógica termina más reconocida por el imaginario de que representa la Pedagógica, que porque realmente ya haya hecho un trabajo.

Por lo tanto, el programa derivado de la Facultad de Educación, del Departamento de Psicopedagogía, desde el Experto 2, no impacta la Educación Infantil en Colombia, sino desde algo más local, lo que el Profesor 5 también está de acuerdo. Lo anterior puede que sea debido a, como afirma el Experto 2, la baja formación de los profesores del programa. La gran parte tiene apenas maestría. Sin embargo, el experto sigue cuestionando la formación de los profesores:

Los tiempos de formación que tiene la gente, en esas condiciones leoninas de trabajo, son pobres [...]. Yo me pregunto las condiciones reales, porque muchas de ellas tienen varios trabajos. Yo sí me pregunto la calidad de la formación, honestamente lo digo. Esto sumado al desprecio por la formación directamente relacionada con la formación práctica. (EEx2)

Lo anterior corrobora a la idea de que los aspectos formativos prácticos no son valorizados en el programa, aunque exista este eje central y que la gran parte de los docentes ocasionales hacen parte (GFCP).

En la misma línea, como lo menciona el Experto 2, la sobrecarga laboral es un agravante en el desarrollo profesional de los docentes de la UPN y de la propia calidad del trabajo desarrollado:

Sí es un problema de condiciones laborales. Hay profesores recargados, con seis cursos, con cuatro [horas] de investigación, investigaciones que no se discuten, que no se debaten, que no tienen que presentarse con cierta rigurosidad. (EExp2)

La rigurosidad del trabajo investigativo desarrollado por los docentes es puesta en jaque por el Experto 2. En contra del Experto 2, el Profesor 9 afirma la existencia sobre varios espacios de discusión entre los profesores, espacios bastante necesarios y productivos:

Nosotros tenemos 4 horas a la semana para reunión de profesores, dependiendo de los equipos. Tenemos 2 horas obligatorias para asistir a la reunión de la facultad, donde nos encontramos con los compañeros de los otros programas, y tenemos 4 horas. Eso depende de las responsabilidades que tengamos, para renovación curricular y para procesos de autoevaluación. Allí uno podría llegar a tener 8 horas para trabajar sobre ese campo. (EPUPN9)

Desde lo anterior, el Profesor 9, único profesor de planta entrevistado, afirma haber espacios de discusión consolidados para la elaboración de discusiones, producciones y publicaciones. La misma profesora sigue haciendo sus observaciones frente a los grupos de discusión del programa:

Nosotros organizamos en equipos de acuerdo a nuestros intereses, a nuestras fortalezas profesionales y disciplinarias y con base en eso vamos abordando temáticas que nos interesen para ir actualizando el currículo, para ir reelaborando y haciendo los procesos de crecimiento curricular. [...] Hemos ya hecho producciones, hacemos producciones en equipos, intercambiamos, escribimos mucho y vamos abordando esos ejes que hemos venido que requieren ajustes para ir haciendo modificaciones pertinentes.

De acuerdo al Profesor 9, la discusión acerca del programa es constante. Sin embargo, algunos profesores (P2, 3, 5) afirman no tener espacios suficientes de discusión para formalizar y alinear el programa, consolidándolo. De igual manera, en estas discusiones podrían estar apenas los profesores ocasionales y los de planta, representando el 56% de los profesores.

De acuerdo al coordinador académico, y en concordancia con el Profesor 9, los espacios de discusión son dados, pero los profesores tienen miedo a la discusión:

Vamos a analizar qué lógicas de formación estamos transmitiendo, vamos a mirar en qué lugares, en qué perspectivas conceptuales estamos ubicando a los estudiantes a través de nuestros formatos o de nuestras interlocuciones. Le tenemos miedo al debate académico. (ECA)

El coordinador académico en su discurso ofrece el ejemplo de debate dado en la licenciatura:

Yo alcancé a hacerlo con las perspectivas de investigación y pude evidenciar que cuando hablamos de etnografía no necesariamente instalamos a las estudiantes en una etnografía de tendencia cualitativa, de una tendencia etnográfica, diferente a la positivista. Yo les decía: 'cuando en el diario yo le estoy exigiendo a la chica que se ponga en el lugar externo para observar, y que ella no puede involucrar su subjetividad ahí estoy metiendo una tendencia positivista, ahí no estoy haciendo un trabajo distinto'. No podemos venderles a las chicas la idea de que estamos trabajando con una etnografía cualitativa, participativa, en donde se cuestiona el lugar del investigador frente al objeto. Eso sí lo demostré en los diarios, y por supuesto hubo resistencia. Son como esos debates los que me mueven del lugar, y es lógico, estar en el lugar que uno ha construido y le ha funcionado, pues es válido. (ECA)

Sin embargo, como se puede deducir del fragmento anterior, el coordinador académico de cierta manera impone su visión, posiblemente intimidando a los otros profesores, como el propio coordinador académico lo admite (ECA).

Al contrario de lo mencionado por el Profesor 9 y el coordinador académico del programa, el trabajo en equipo de los docentes de la LEI, se puede mencionar la búsqueda de espacios, pero que en muchos casos no se logra (P8) por el escaso tiempo para ello. Lo que es mencionado por distintos profesores (P1, 2, 5, 8) son los ejercicios transversales que se da especialmente entre los profesores de las prácticas y los seminarios de investigación.

8.2.3. Los anteriores programas de la LEI

El programa de la licenciatura en la UPN se remite a los años setenta. En aquél entonces era un programa eminentemente de formación de expertos. En el año de 1987 se hizo otra reestructuración, pasando al año de 2000 con la última y más reciente estructuración del programa. El programa ha hecho varias reestructuraciones y, de acuerdo al Profesora 9, se considera que es uno de los únicos programas que viene moviéndose, aprendiendo del camino que va recorriendo. En este nuevo programa pasó a ser llamado de Licenciatura en Educación Infantil, siendo el objeto central del programa la reflexión sobre la infancia y la educación para esta franja de edad.

El currículo anterior al año de 2000, llamado de Licenciatura en Educación Preescolar, era configurado por ocho semestres, un año menos que el actual programa. De acuerdo a la Profesora 1 (GFCP, P1), las prácticas profesionales siempre han sido el eje central del programa. Sin embargo, en el currículo antes del 2000, citado por varias docentes, las prácticas tenían más créditos y por lo tanto más tiempo en el CPP. De acuerdo al Experto 2, el programa tenía sus prácticas en los últimos dos semestres, dada la lógica de que primero se ve la teoría y después la práctica. Sin embargo, como lo afirma la Profesor 9 (EPUPN9), reafirmado por el coordinador académico del programa, hubo ciertos desacuerdos para llegar a la nueva configuración de programa:

Para la reestructuración de la malla curricular que se está pensando en ampliar, nuevamente retomar dos días de práctica para fundamentación y tres para profundización, pero realmente sí es difícil, [...] no por las circunstancias sino por las ideas frente a la práctica. Siempre es como una [...], hay un roce allí.

El programa actual, existen ciertos ejes formativos, como lo explica el coordinador académico:

Tenemos ciclo de fundamentación, ciclo de profundización, hay unos ejes; un eje pedagógico y didáctico, un eje disciplinario específico investigativo, hay el eje comunicativo, el lingüístico. **El pedagógico** apunta al saber sobre el currículo, la historia de la pedagogía, las corrientes pedagógicas, la relación política educativa-educación. **El comunicativo y lingüístico** apunta al manejo de las mediaciones comunicativas tecnológicas y no tecnológicas, también tenemos un núcleo de comprensión y producción de textos, en donde pretendemos zanjar un poquito esa dificultad que tienen los estudiantes al llegar a la universidad con la lectura y la escritura, y también un núcleo común de inglés en donde la universidad intenta construir las competencias básicas para el trabajo de lectura de textos en la segunda lengua. **El eje disciplinario** específico es el tronco de educación infantil. Ahí tenemos lo que son los saberes disciplinares, matemáticas, ciencias... nosotros tenemos estructurado ese eje a través de lo que llamamos los espacios enriquecidos, entonces ahí está socialización, ciencia y tecnología, comunicación y lenguaje, arte (ECA) (negrilla del investigador).

Las prácticas, como uno de los ejes del programa, pueden ser vistas con cierta tensión por las ideas discrepantes de los docentes, sin consensos. De esta manera, para el nuevo programa (después del 2000), los créditos de las prácticas bajaron significativamente. Como lo menciona el Coordinador Académico esto se debe a que:

Hay maestras licenciadas, más en ciencias sociales, que consideran que vamos a práctica porque ellas van al final de la carrera, de séptimo a décimo. Consideran que es un desperdicio ir tanto tiempo a práctica; mientras que hay otro sector en donde estamos

la mayoría, que consideramos la práctica de primero es una ganancia y es una fortaleza para las estudiantes (ECA).

Al igual que el Coordinador Académico, el Experto 2 afirma existir una tensión interna al programa que se define por lo técnico (lo disciplinar, lo pedagógico y la didáctica) versus la práctica. Frente a esta tensión, para inserir la práctica desde el primer semestre fue una gran lucha, pero fue disminuyendo el espacio destinado para tal en la renovación del año de 2002.

Nunca se ha negado que hay un componente técnico, práctico, de praxis, importante en el tema pedagógico, que claro que tú lo tienes que movilizar todos los días. [...] El programa se dividió mucho en la práctica. El programa se “peleó” por tener prácticas desde el primer semestre, y fue así volcada la práctica. (EEEx2)

También, el programa anterior tenía la perspectiva de las edades, de los niveles de escolaridad, como comenta la Profesora 1 (GFCP, P1). Las prácticas eran organizadas por escenario particulares, con una intencionalidad formativa, que se expresaba en los programas analíticos de primero a sexto semestre. Posterior a esto, en el semestre séptimo y octavo, las estudiantes realizaban su trabajo de grado.

También, en el programa del 1987 había los Seminarios de Prácticas, entendido como la vinculación a la práctica. Eran espacios pedagógicos electivos dedicados a la reflexión sobre la práctica, se daban respuestas a lo que los estudiantes encontraban en la práctica, de acuerdo al interés disciplinar del estudiante. Estos espacios fueron transformados en los Espacios Enriquecidos (2000), cuyo enfoque actual es cognitivo, enfoque didáctico y la observación de la práctica le da un carácter investigativo, que son como los tres elementos fuertes: didáctico, investigativo, teórico - práctico (EPUPN3). Sin embargo, aunque los Espacios Enriquecidos tienen la connotación anterior:

La realidad es que los espacios enriquecidos se han venido divorciando de la práctica, pero de alguna manera cuando encuentran la posibilidad, lo vinculan con claridad. Porque el segundo semestre de cada año ellas deben hacer una propuesta que se sienten fuertes, las que han encontrado una necesidad concreta, la que la institución se los admite. (EPUPN3)

El currículo actual de la LEI está integrado en su idea central, como es descrita por el Comité de Prácticas. Este es el corazón del programa:

La licenciatura apunta a situar la discusión sobre la incidencia de las dinámicas del mundo contemporáneo y las realidades de nuestro contexto particular, en la constitución de la subjetividad infantil, reconociendo las demandas y los interrogantes que ésta configuración le plantea a los contextos en los cuales emerge la pregunta por la educación para la primera infancia. (Doc1CP)

Con relación al currículo actual, algunas estudiantes manifiestan la inconformidad con relación a la elección entre la educación inicial o educación básica, como se hace notar (GFEstVI, E1):

Aspiro a ver materias que ven mis compañeras de inicial porque las puedo inscribir, pero la carga me queda tenaz. De por sí, estos créditos me dejan inscribir. Si veo una materia de ellos, tengo que dejar una mía y obviamente me voy a atrasar, y no es la lógica, porque considero que nosotras no salimos con una etiqueta que diga Inicial o Básica. Pero en el momento de enfrentar ese tipo de poblaciones vamos a estar pobres hacia ellos. Es poco lo que les vamos a poder ofrecer. Y considero que sí sería necesario que la universidad se reevaluara y viera esa opción de poder ver ambos seminarios así sea con más carga académica.

Afirman que la educación básica está involucrada también la primaria (hasta quinto), lo que puede ser considerado la expansión de oportunidades laborales y, por lo tanto, muchos estudiantes optan por la básica primaria:

E3: Por el cambio de malla curricular de Preescolar a Educación Infantil se aumentó el rango de edad, ya que nosotras en las prácticas no llegamos sólo hasta primero, sino a segundo, tercero, cuarto, y hay compañeras que tienen hasta quinto de primaria cuando están haciendo prácticas en quinto y sexto semestre. Entonces quedó Educación Infantil como todo lo que “asume niños”. (GFEstVI)

Lo anterior, aunque ocurre diariamente con las egresadas y futuras maestras, en los escenarios de prácticas rurales, por ejemplo, en donde existen los grupos con distintas edades, es algo recurrente dictar clases hasta quinto de primaria. De acuerdo al MEN, las licenciaturas de educación infantil forman docentes para actuar con niños de cero a seis años. Sin embargo, la LEI forma maestros que dictan clases de cero a ocho años, ampliando su espectro laboral para la primaria. Esto se debe realmente a ampliar las posibilidades laborales, así como no realizar una división tajante entre educación infantil y primaria (EEx2, CA, EPUPN9). Frente a esto, el Coordinador Académico relata:

Una intención que nos lo dijo el contexto laboral es: ellas no están saliendo solo para trabajar con preescolar, sino están siendo ubicadas en los primeros grados de básica. Ahora nos sucede con cuarto y quinto. Sí, salen a trabajar con cuarto y quinto; y, por otro lado, porque nosotros sí consideramos que no debe haber esa división entre preescolar y primaria, y que debe haber un proceso de continuidad. (ECA)

Una de las falencias en el programa actual, apuntado por el Profesor 1 (EPUPN1) es la perspectiva de género, una vez las estudiantes reproducen lo que han vivido o están viviendo:

Porque somos una carrera que se ha feminizado y que requiere con urgencia acciones concretas porque nuestras estudiantes viven en sus vidas personales, en situaciones de desigualdad, de inequidad, de violencia, de muchas cosas que vuelve y reproducen en ciertos esquemas, tanto en su vida personal, como en el accionar con los niños y las niñas.

El mismo profesor apunta la necesidad de mirar las IEs desde lo público, tratándose de una institución pública de educación universitaria. Por lo tanto, la docente apunta que en los espacios de prácticas faltan espacios para reflexión sobre la educación pública. También, el enfoque asignaturista, o compartimentado (EPUPN8), es algo destacado por la docente en el programa actual, lo que acaba siendo “varias fotografías sin conexión por la falta de tiempo” (EPUPN1). Por lo tanto, de acuerdo a su percepción, falta un gran hilo conductor para tejer conocimiento entre las estudiantes y sus experiencias para concretar un programa de formación integral. De cualquier manera, la profesora afirma tener disposición en el programa para los cambios, para la discusión, lo que es un gran logro para la concreción de cambios.

En el año 2007 el programa se tuvo que acoger al sistema de créditos y, por lo tanto, el currículo cambió (ECA). Actualmente, desde el discurso de los sujetos (P1, 2, 3, 5), se puede pensar el programa de la LEI con tres grandes ejes: eje teórico, eje teórico-práctico y el eje práctico. Lo anterior no es bien aceptado por algunos sujetos, como se puede observar en una de las preguntas del cuestionario, afirmando que todo el programa es teórico-práctico. Sin embargo, las estudiantes relatan haber clases bastante teóricas, como también fue observado por el investigador (DC).

Se observa en el currículo actual cierto grado de flexibilidad: los estudiantes escogen el ciclo de profundización (nuevas tecnologías, inglés, arte y escenarios alternativos), el eje complementario (educación infantil o básica primaria) y los escenarios de prácticas, aunque el Coordinador Académico relata que muchas estudiantes no ven el currículo como algo flexible (ECA). Pero, aunque el programa es flexible, también es compartimentado, entendiendo los futuros maestros como especialistas en algo, aunque posiblemente van a trabajar con varias áreas del conocimiento.

En este momento, aunque los estudiantes salen a trabajar en diversas otras áreas que tiene que ver con la infancia, como políticas públicas, Fundaciones, ONGs, etc, el Coordinador Académico insiste:

El campo de desempeño más grande sí es el escolar. Por eso sentimos que tenemos que hacer una formación pedagógica muy fuerte, y pedagógica no solo a nivel de lo conceptual, sino una relación entre teoría y práctica que les permita construir un discurso para poder argumentar su hacer. (ECA)

Por lo tanto, la licenciatura está formando a profesores, maestros que tienen los procesos de enseñanza y aprendizaje como objeto de su labor diaria, aunque muchos estudiantes se vayan a trabajar en otras partes.

En la misma línea de raciocinio, el Profesor 11 afirma la necesidad de enfatizar la formación también en la infancia temprana, de 0 a 3 años, lo que afirma estar siendo perdido en el programa actual, a diferencia del anterior:

El programa ha ido tal vez restándole importancia a esa parte. Antes teníamos una práctica que respondía a esa parte y asignaturas específicas, ahora la malla responde más a la básica primaria, pero les estamos dando la misma titulación, de cero a ocho años, y eso me preocupa a mí muchísimo porque la Universidad está dando un aval de que están preparados en esa etapa y no están, no lo están. (EPUPN11)

El mismo profesor afirma que en el programa anterior la LEI UPN era líder en su formación, pero que esto fue siendo dejado paulatinamente. Hoy, las egresadas buscan trabajo en la básica primaria por su formación ser más atada a estos niveles de edad, de acuerdo al P11.

Otra dificultad relatada por el Coordinador Académico es la poca búsqueda por la educación matemática, también enfatizado por P3, y las nuevas tecnologías, algo a ser repensado, de acuerdo al Coordinador Académico, para llamar la atención de los futuros maestros.

Con relación al hilo conductor del propio Seminario de Investigación, el Profesor 8 constata:

La veo como un proceso en construcción. Ha sido difícil dialogar incluso en el mismo eje de investigación, por ejemplo, que los seminarios de investigación tengan una lógica, que sean cohesionados a veces es difícil porque los maestros cambian, se van. (E PUPN8)

Como se puede constatar, consolidar un equipo de trabajo que sepa acerca de todo el programa y ponga en la práctica la filosofía del programa es algo complicado y una dificultad posiblemente para todos los programas de la universidad.

Por otro lado, desde el punto de vista de las estudiantes del VII semestre, la relevancia del programa es (GFEstVII):

E2: La universidad se piensa más desde el interior hacia el exterior. Piensa en los primeros semestres en que el docente en formación se interiorice, empiece a interiorizar el porqué quiere, para qué quiere, empiece a dejar esos temores de lado porque son cosas que se transmiten a los niños. Nunca hemos tenido una clase, o yo personalmente, en la que me digan: al niño se le enseña a leer así. Como una receta. No. Es algo que tú asumes con los teóricos, con las experiencias que te muestra el docente en el aula.

La relación entre la teoría y la práctica es vista por la estudiante como un punto a favor del programa, relacionando con el contexto de los niños, como afirma la estudiante E2 del mismo grupo focal:

Tenemos que tener en cuenta los contextos para poder así intervenir en ellos. Saber por qué hacemos las cosas y no simplemente hacerlas por hacerlas. Reconocer la educación tradicional, pero también tomar distancia de ella.

Por lo que las estudiantes comentan, es importante que el futuro maestro sea crítico frente a las posibilidades de uso de las didácticas (GFestVII, E1):

La universidad nos da una baraja de naipes, y tú verás cuál escoges, y tú verás por cuál camino te vas, pero recuerda que te dijimos esto, esto y esto, mira qué técnicas puedes desarrollar, y eso es algo que te enseña a ser crítico, que te enseña a ser objetivo, que te enseña muchas cosas, a potenciar bastantes cosas, más desde la persona hacia los niños que decir.

8.2.4. La LEI y sus docentes

De acuerdo al Profesor 2 (EPUPN2), lo que realmente motiva a los profesores a trabajar en la UPN es:

Realmente tenemos un apego con la universidad y con el programa. Es más, porque el programa le permite a uno desarrollarse profesionalmente.

Lo anterior también lo afirma el Profesor 8, una vez afirma la gran reflexión proporcionada entre los profesores y el continuo mover del programa. De igual manera, el Profesor 2 afirma:

Es una manera de sentir una gran satisfacción por el trabajo que uno hace. Es como un compromiso con la universidad de la cual uno es egresado; es como una manera de proyectarse socialmente y eso es algo que nos apega y otra situación que nos apega es nuestras estudiantes.

Como se puede identificar, el compromiso de “hacer patria” (EPUPN3) es algo clave en la identidad de estos profesores. También, muchos docentes afirman ser egresados de la propia universidad y otros del propio programa y observan tener un sentimiento positivo por la Universidad (P1, 2, 3, 4, 8, 9, 11).

El mismo Profesor 2, así como los profesores 1 y 8, afirma que existe trabajo en equipo lo que engrandece como profesionales, como equipo para la discusión de las prácticas por semestre, equipos de discusión del nuevo programa, así como equipos de investigación.

El programa de la LEI actualmente ocupa todo el tiempo durante todo el día, pudiendo haber clases por la mañana, medio día, tarde y hasta noche, es decir, las clases están planeadas para ser dictadas a lo largo de todo el día. Esto inviabiliza que las estudiantes puedan trabajar formalmente. El Profesor 2 explica que esto se da por la intensidad de ocupación de los espacios internos a la universidad. En términos logísticos no se podría concentrar el programa en las horas de las mañanas ni de las tardes por los espacios físicos.

Como sugerencia al programa, P1 y P2 afirman que tener más espacios en los seminarios para encuentros con los futuros maestros y discusión es clave.

Con relación a la formación de los docentes, se observa que la gran mayoría ha realizado especializaciones y maestría. Sin embargo, se identifica que los profesores se sienten presionados para la realización del doctorado. En entrevista con el coordinador académico, se identifica que existe una presión de la propia universidad para la realización de estudios de posgrado, principalmente a nivel doctoral, en el intento de la universidad de promover un nuevo perfil docente universitario (DC). La idea anterior es corroborada por algunos docentes que se acercaron a la investigadora para realizar preguntas acerca del programa del doctorado de la Universidad Autónoma de Barcelona (DC).

8.2.5. La LEI y sus estudiantes

La Universidad Pública en Colombia es destinada para los estratos sociales más bajos, básicamente. Por lo tanto, la característica de los estudiantes es de estratos socioeconómicos menos afortunados, así como sujetos que no necesariamente quieren estudiar Educación, pedagogía, didáctica para ser maestros, sino quieren tener un título superior que apalanquen a ascender económicamente. Lo anterior genera cierta contradicción entre el ideal de la formación de maestros y lo que realmente pasa en las universidades. El Experto 1 afirma, desde la situación general de la formación docente, lo siguiente:

El origen socioeconómico y cultural de los estudiantes de educación por lo general se ha mantenido dentro de la tradición de inicios de la República. No es la gente de los más altos niveles económicos, no es la gente más pudiente, no es la gente con mayores aspiraciones económicas, intelectuales, políticas, la que ha ido a estudiar educación. Generalmente ha ido a estudiar educación más bien el que no tiene otras alternativas. En general a las facultades de educación empezaron a llegar mucho los jóvenes que no eran recibidos en otras facultades mayores, quiero decir, en la apreciación pública, como Medicina, Derecho, Ingenierías.

Lo anterior es corroborado con los cuestionarios de los futuros maestros, mostrando que básicamente que las estudiantes provienen de estratos 1, 2 y 3 y de colegios públicos, en su mayoría.

En cuanto al apoyo de las familias para estudiar la LEI, varios estudiantes afirman no ser apoyados por sus familias, o que ellas no están totalmente en conformidad con tal:

Sí, tuve el apoyo de mi familia, es lo más importante porque son las personas que están ahí contigo apoyándote y que son responsables de ese paso, porque somos tan chiquitos que necesitamos de alguien que nos ayude, ya sea económicamente o moralmente. Pero sí encontramos personas que dicen: Usted va a estudiar una carrera que no le da plata, usted va a estudiar una carrera que es mal paga en este país, o va a estudiar una carrera esperando pensionarse y quedarse ahí, toda la vida esperando una pensión o vivir de una pensión, salir a cuidar a niños que no son de uno. Pero yo digo que desde que uno tenga el apoyo de la familia, toca seguir y ya. (GFEstI, E4)

Como se observa, la visión general del educador infantil en la sociedad es de no crecer económicamente, ni posicionarse socialmente. Entretanto, los futuros maestros de E.I. muestran no estar preocupados con esto y tiene conocimiento de que pasarán por dificultades como egresados al no encontrar un trabajo que puedan ganar relativamente bien, por ejemplo.

También, por el fragmento anterior se puede mostrar la motivación de varios estudiantes entrevistados en la promoción de cambios frente al estatus del educador y de la educación infantil. Fueron por estas motivaciones y la “vocación”, como mencionan, que entraron a estudiar la licenciatura.

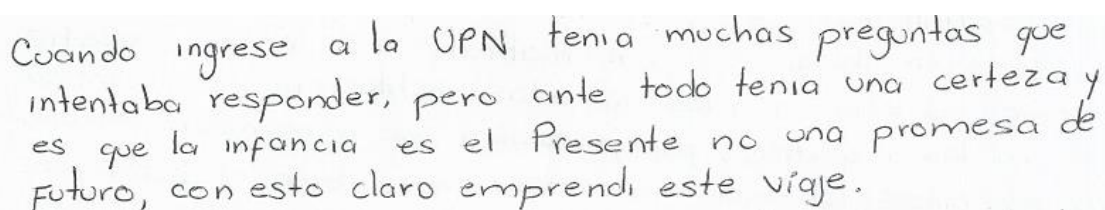
Es innegable, desde el punto de vista de los profesores de la UPN (P2, 3, 8, 9, CA), que los estudiantes de la LEI tienen un perfil distinto a los de otras universidades (EPUPN2): “Nuestras estudiantes son muy activas, propositivas, se dejan formar, son críticas, son productivas, escriben, participan, hacen ponencias y eso es muy motivante para nosotros. Eso es una gran motivación que tenemos y un apego muy extraño (...)”.

De acuerdo al Comité de Prácticas, el estudiante de la LEI tiene las siguientes características:

Los estudiantes aquí son concebidos como sujetos históricos, que piensan, se comunican, que ejercen su voluntad de trascender y realizar sus sueños, capaces de transformarse y transformar su entorno. (CPDoc 5)

Esto se puede dar, de acuerdo a la al Profesor 2 (EPUPN2), por la exigencia del programa y de los propios profesores, así como el proceso de selección de las estudiantes.

Como es de notar, los estudiantes de la LEI UPN tienen ideales acerca de qué es la infancia y cómo aportar en términos políticos, sociales y culturales a este nicho. Se puede observar por el siguiente fragmento el idealismo de los estudiantes:



Cuando ingrese a la UPN tenía muchas preguntas que intentaba responder, pero ante todo tenía una certeza y es que la infancia es el Presente no una promesa de futuro, con esto claro emprendí este viaje.

Imagen 8.10.: Narrativa autobiográfica, estudiante 45, X semestre (2)

Este idealismo es alimentado por la propia Universidad, en cuento a proyecto de construcción académico interno a la institución.

Sin embargo, interno a la universidad, el Profesor 10 (EPUPN10) afirma que, frente a las otras licenciaturas, los estudiantes de la LEI son vistos como:

En la universidad sí hay una visión de que los maestros de educación infantil no hacen investigación, de que los maestros de educación infantil no tienen un nivel para intervenir en eventos públicos. Hay esa visión de que intelectualmente [...] hay un menor esfuerzo.

También, el Experto 2 afirma acerca de una estudiante que entró al programa con alta nota en la evaluación oficial del MEN:

Ella había tenido un puntaje de ICFES altísimo, y ella era muy muy buena, y me acuerdo, se lo decían todos los profesores: y usted tan buena, ¿qué hace estudiando Educación Infantil? (EEx2)

También, de acuerdo al Experto 2, hay docentes del propio programa que critican duramente a las estudiantes, aunque son muy buenas estudiantes:

[...] aquí todas las reuniones son diciendo que las estudiantes son pésimas. A mí me parecen estupendas. Y si ustedes hablan mal de ellas, ¿ustedes qué esperan? ¿Qué ellas vayan a decir que son maravillosas?

Tristemente, los estudiantes de la L.E.I. son criticados por sus escogencias por sus propios compañeros de la universidad, familiares y hasta por algunos profesores del programa, al elegir una formación inferior aparentemente a otros licenciados y a otras profesiones.

Pero, ¿por qué escogieron la carrera de Licenciada en Educación Infantil? Muchas estudiantes, de acuerdo a la encuesta, relatan la vocación como algo clave en su escogencia:

A mí me mueve, llevar una actividad, llevar un reconocimiento a unos niños que no tienen acceso a ello. Eso te hace ser mejor persona y crear mejores personas. Más allá de las dificultades poblacionales, de la economía, de la política, en el aula tú agencias tantas cosas que abstraes a los niños de esas problemáticas y haces que piensen cómo salir de esa zona en la que están y ser mejores personas, independiente de todos los problemas familiares, políticos. Eso me mueve a ser docente, más allá del pago, porque el pago francamente es malo. (GFestVII, E1)

Como dicho en la primera dimensión de este capítulo, la visión que las futuras maestras tienen acerca de los niños es de la infancia inmersa en una gran carencia de recursos, lo que motivan a los futuros maestros a ser sujetos de cambios por medio de sus acciones profesionales. Este es el imaginario del futuro maestro de la LEI.

Entre los profesores de la UPN también existe el imaginario de que los estudiantes de la LEI son completamente distintos de las estudiantes de universidades privadas, como lo menciona el Profesor 4:

Un estudiante de la Pedagógica siempre te está preguntando, está cuestionando, va un poco más allá en la línea de ‘quiero saber más’, no se pone contento cuando uno dice ‘no hay clases’ sino antes exige ‘¿cuándo nos vemos profe? Vamos a reemplazar esta “clase”’; cosa diferente en el espacio que es la Pedagógica, en otras universidades, a los estudiantes, a estos chicos y chicas más chicas, no les interesa, piensan que esto es tener un título, van con un pensamiento -muchas de ellas- de montar un jardín, una escuela, un colegio para ganar plata.

La idea anterior es corroborada por el estudiante:

E6: Tengo amigas que han estudiado lo mismo en otras universidades y uno habla con ellas y efectivamente las están educando es para cuidar los niños, porque no les enseñan a pensar críticamente, no les enseñan más cosas que abarcan... que un maestro debe tener, sino solo cuiden, enseñen las vocales, y lo estrictamente necesario. (GFestVII)

Una característica no tan positiva mencionada por los propios estudiantes de VI semestre es la falta de compromiso de con relación a otras actividades que no sean “obligatorias”:

La mayoría están acá porque quieren graduarse y hacen las cosas precisamente por hacerlas si se las piden, para cumplir un seminario, para pasar. Todo eso se reúne en que no estén acá, en que no hayan querido participar. No se ven involucradas. (GFestVI, E2)

Otra estudiante, en el mismo grupo focal, afirma tener poca afinidad con sus compañeras de programa y reafirma el poco compromiso de sus compañeras:

[...] en general en la Facultad de Educación ellos no habitan la universidad. Para ellos la universidad es ese recinto de que voy y recibo clase. En realidad, no están preocupados por esos otros procesos que se realizan en la universidad. Incluso los mismos tropes que

se realizan. Es: voy a la universidad a recibir clase, pero realmente no estoy habitando ese espacio público que me están brindando. No hay participación. [...] Falta compromiso. (GFEstVI, E1)

La pregunta que se hace, entonces, es ¿hasta qué punto las estudiantes están realmente involucradas en el programa? ¿Habría otras acciones que tomar para que se involucren cada día más? Desde el punto de vista de las estudiantes, el que la investigadora no hubiera logrado sus metas en el tiempo determinado por la poca colaboración de las estudiantes puede haber sido la idea de que “si no me aporta nada, no colaboro”. Pero, de acuerdo a los profesores, sí hay un interés de la gran mayoría de las estudiantes, pero lo mismo no es percibido por los futuros maestros, ni tampoco por los maestros titulares en los CPPs, que afirman que los futuros maestros solo quieren aplicar innovaciones e irse, sin que exista un gran compromiso con el aprendizaje de los estudiantes (GFMTCPP4, MT2).

8.2.6. Los procesos de escritura en el programa

De acuerdo a las estudiantes del programa, existe gran invitación en las asignaturas para que las estudiantes registren sus percepciones y actividades en diarios de campo y escriban narrativas como objeto de reflexión:

E1: Y aparte en todos los seminarios se pretende eso: que escribamos. Pero en sí no hay un fuerte en esa reflexión. Escribimos sobre el maestro, escribimos del niño, del contexto. (GFEstVI)

Sin embargo, la misma estudiante apunta a que no existe un espacio curricular destinado a mejorar la escritura en un proceso reflexivo sobre la propia escritura:

No hay un seminario que nos permita hablar de esa escritura, de cómo lo estamos haciendo, qué análisis podemos estar realizando. Cómo se habla de esa misma escritura que se está haciendo, porque hay falencias en general en cuanto a la escritura. Esas falencias generan el temor porque escribo mal. ¿Para qué escribir? ¿Qué sentido tiene la escritura? (GFEstVI)

Lo anterior se puede entender que existe falta de seguridad en el momento de escribir para que otra persona lea, en los procesos evaluativos. Apuntando a esto, de acuerdo al diario de campo de la investigadora, se registra las graves falencias de las estudiantes en las narrativas autobiográficas, en términos de la gramática, estructuración del texto y desarrollo de las ideas (DC).

8.2.7. La investigación en la LEI

Generalmente los sujetos mencionan ser necesario investigar para ser un buen maestro de E.I. Sin embargo, se hace bastante nebulosa y poco evidente el tipo de investigación que se debe realizar en la formación inicial del maestro de Educación Infantil, por lo que se identifican tres tipos de investigación mencionados por los sujetos: la investigación-acción, definida como la planeación, implementación y evaluación de un plan de clase; la investigación formativa, mencionada más que todo por el Comité de Prácticas, entendido como un conjunto de acciones planeadas e intencionadas que hacen parte del currículo de prácticas profesionales, está relacionada con la investigación-acción; y, por último, la investigación académica mencionada por muchos de los estudiantes y maestros de la UPN como algo más formal. El primer y el segundo tipos de investigación son promovido como siendo herramientas

necesarias para la formación práctica del docente. Aunque el investigador sugiere la división anterior frente a los distintos conceptos que se presentan sobre la investigación en el programa de la LEI, se nota la falta de claridad y de alineación entre los conceptos en los distintos sujetos investigados.

Por otro lado, la relación entre los conceptos de investigación y reflexión en el maestro de Educación Infantil están directamente relacionados. Para los sujetos entrevistados, no existe investigación sin reflexión.

También, en las narrativas autobiográficas, los estudiantes afirman que no existe investigación y reflexión sin que los sujetos sean formados de manera crítica. La crítica es consecuencia de la discusión y reflexión de los elementos inherentes a una investigación, por lo que la crítica es vista como herramienta necesaria no en el sentido de cambiar exactamente las situaciones, sino de situar, entender y proponer nuevas formas de realizar acciones pedagógicas.

Entretanto, el concepto de profesional crítico-reflexivo es visto como algo no propositivo, sino ser "crítico" sin apalancar propuestas de cambio. Esto es visto por las maestras titulares como una gran amenaza a su labor pedagógica y comentado por los coordinadores de prácticas (ECPCPP6, MT2 y 3) como impedimento de la entrada a nuevos escenarios de prácticas.

Ahora, la investigación también está directamente relacionada con la escritura y la autoformación, como es mencionado por el Experto 4. Como consecuencia, se puede proponer el siguiente esquema:



Figura 8.4.: Esquema de simbiosis en la propuesta formativa de la LEI (fuente: elaboración propia)

a. Los profesores de la LEI y la investigación

Aunque es un discurso recurrente acerca de la investigación, los docentes de la LEI afirman no tener espacios concretos para realizarla, lo que reivindican en mayor proporción, dada que las cuatro horas semanales, como indican, no les sirve en gran medida, aunque P8 afirma "en ocasiones tiempo no es sinónimo de compromiso" (EPUPN8).

Los profesores (P1, 2, 4, 8, 9, 10) también relatan la dificultad de realizar investigación en Colombia: la falta de recursos, tiempo de dedicación, el no dejar entrar en el nicho para investigar, entre otros, que dificultan la producción académica en el área. El Profesor 8 relata las dificultades para

presentarse a las convocatorias internas a la universidad - inversión realizada desde el MEN - y los pocos recursos en la UPN, que escasean cada vez más. Para su investigación ha obtenido como financiación quince millones de pesos (equivalente a cuatro mil euros) para realizar una investigación de dos años, pagando monitores, profesores, comprando y alquilando recursos, transporte etc., lo que puede ser considerado muy poco. El Profesor 8 explica las inviabilidades institucionales para investigar:

Se presentaban ciento ocho propuestas y aprobaban ocho, generalmente en doctorado. Tal vez porque los niveles de exigencia eran altísimos, porque la inversión era poca. Eso hizo que muchos profesores desistieran y al ver que existía la posibilidad de participar en los proyectos de facultad, que no necesariamente pasan por todo ese recorrido, pues allí se instalaban sus propuestas. (EPUPN8)

En entrevista con el Profesor 1 también relata la dificultad de investigar en la LEI:

Sé que se hace y de pronto en otros programas y en el mismo programa algunas cosas, pero no es como la dinámica general. Son intereses particulares que se traducen en conformemos equipo, pensemos propuestas; todo lo que hacemos es pensando en la importancia de la investigación, pero inicialmente es como: 'miremos a ver cuándo encontramos un espacio para sentarnos y proponerle algo. (EPUPN1)

Además de aspectos burocráticos internos a la UPN, también para el investigador principal hay aspectos administrativos a ser administrados, como lo relata el Coordinador Académico:

Los procesos investigativos acá para el investigador principal, que por lo general ejecuta también las áreas administrativas (...) ¡Ay, no! Eso es el formato del formato del formato. Es algo muy dispendioso y que quita mucho tiempo para realmente sentarse a leer y producir. (ECA)

Aunque afirma que los profesores están sobrecargados de trabajo, cuestiona la calidad de las producciones académicas realizadas en la LEI, una vez hay poca rigurosidad por la falta de tiempo. Lo anterior es un hecho bastante complicado, tratándose de un pregrado en E.I. y una futura maestría en infancia, donde los procesos investigativos deben ser realizados de manera bastante rigurosa y fiable.

Pareciera que investigar en la UPN fuera un lujo destinados a pocos. Por lo que se observa, falta más colectivos de trabajo, principalmente en la investigación y en la práctica. En la misma línea, el Profesor 4 relata que la investigación en la LEI básicamente es realizada por gusto, por agrado e insistencia. Enfatiza también que el tipo de contratación de los profesores no ayuda en la eficiencia de los proyectos de investigación, como también lo menciona el Profesor 9:

Y más nosotros como tiempo completo ocasional, porque si fuéramos de planta, a una maestra de planta le pueden dar un año sabático, seis meses, vaya investigue, luego nos cuenta. Nosotros no, porque es muy complejo nuestros tiempos. No es cuestión ni siquiera de las coordinaciones sino de las políticas que se manejan con los diferentes rectores y demás. La investigación es muy interesante, pero no están dándose las posibilidades para que se dé. (EPUPN 9)

Como se puede notar, aunque la investigación es vista por todos los docentes entrevistados como algo fundamental en su labor (el Profesor 6 enfatiza que debería ser obligatorio para todos los profesores) y en la labor de las futuras maestras, los proyectos de investigación formales tienen sus raíces más en las

voluntades y necesidades individuales y grupales, más que una política de la propia universidad y del departamento, esto por diversas razones tanto financieras como laborales. Los propios procesos administrativos y burocráticos no incentivan a los docentes a investigar formalmente.

Frente a estas dificultades, cualquier proyecto puede adoptar el título de investigación, faltando rigurosidad en los procesos investigativos, mencionada por el Experto 2. Un ejemplo es lo mencionado por el Profesor 7 (EPUPN 7). Sus procesos investigativos tienen reflexión y un producto y, por lo tanto, puede ser considerado investigación:

[En] investigación por sí, a la búsqueda de productos... al materializar el producto, indirectamente, hay una investigación, hay un proceso, se plantea una problemática, un tema, la forma [como] [en que] se va a materializar. Habría de hecho investigación. Académicamente, diciendo “mire, este es el producto”. No sale a flote, pero internamente hay una forma de investigar.

De cualquier manera, el programa tiene grupos de investigación que están activos, avalados por Colciencias, y que investigan, a pesar de tener pocos recursos porque hay profesores motivados y que quieren producir conocimiento. En el momento de la recolección de los datos la LEI tenía dos investigaciones financiadas, una en lúdica y otra en psicomotricidad.

b. Los espacios de investigación en el programa

La palabra investigación está en la gran parte de la recolección de los datos. Todo lo que los estudiantes realizan en la universidad pareciera estar relacionado con investigar, como relata el estudiante de primer semestre que acaba de entrar a la licenciatura (GFEI, E1): “Todo lo que se desarrolla en las clases se basa en lecturas, en investigación”.

El Comité de Prácticas entiende la investigación como: “Es que entendemos la investigación como la posibilidad de problematizar y de hacer preguntas no para la respuesta, siempre lo decimos, sino para la investigación, para encontrar caminos e inclusive para la incertidumbre” (GFPC, P3). Sin embargo, lo anterior no parece estar claro para los estudiantes que afirman no investigar en las prácticas profesionales.

Se identifican distintos momentos en donde se puede realizar investigación académica en el programa de la LEI, como explicado por uno de los integrantes del Comité de Prácticas (GFPC, P2):

Desde la investigación de los maestros, que los estudiantes se puedan vincular. De hecho, “Casia” y “Amanda” tienen un ejercicio investigativo interesante que se llamó Expedición con las prácticas. Se vincularon estudiantes, y nosotros desde Comunicación y Lenguaje vinculamos estudiantes en los procesos investigativos de los maestros y se articulaban a los trabajos de grado de ellas. Con sus propias preguntas, también resolverlos, pero articulados a las investigaciones que adelantábamos los maestros. Ese proceso lo llamamos PI, que era Práctica de Investigación, pero es una investigación más formativa que otra cosa.

Por lo anterior, se puede notar la investigación como formación del futuro maestro y del propio docente de la UPN, en el sentido de cuestionar la práctica pedagógica y proponer nuevas iniciativas. Corroborando a la información

anterior, el Profesor 8 afirma:

En relación con la práctica, no me es fácil pensar esos dos escenarios separados porque todo el tiempo (...) a mí, la práctica y la investigación me han transformado. Y en ese sentido, las experiencias que he tenido como docente investigadora hacen que proponga otros textos, otras experiencias, nuevas preguntas a las estudiantes, y que, a su vez, sus inquietudes se devuelvan a mí como unos escenarios importantes de indagar. (EPUPN8)

Los Seminarios de Investigación es citado como:

Los Seminarios de Investigación, que son 5, tienen la pretensión: que las estudiantes, a lo largo de los semestres, a través de las preguntas surgidas de la práctica, de los seminarios, vayan construyendo una especie de anteproyectos, que se definan por preguntas, que se definan por unos problemas, que se definan por un enfoque, por una modalidad investigativa. (GFCP, P2)

Pero estos espacios tienen problemas que pueden ser resumidos por lo siguiente, desde el punto de vista del estudiante:

En mi experiencia vi cosas fragmentadas, que realmente en este momento es más una práctica de investigar por mis propias cuentas, tener elementos, herramientas investigativas que lo que me haya brindado el programa. (GF IX y IV, E2)

Estos fragmentos son también citados por el P1 cuando afirma que las prácticas son fotografías que no se unen (EPUPN1). El espacio de los trabajos de grado parece ser valorado por los sujetos, como concreción de un ciclo de formación y por el momento de la investigación académica. Desde esta lógica los profesores invitaban a los estudiantes a realizar los trabajos de grado de acuerdo a sus proyectos. Sin embargo, de acuerdo al Experto 2, las situaciones han cambiado:

[...] les ofrecían a las estudiantes, o negociados, y se hiciera un trabajo en los últimos dos años de profundización en un tema ligado a la práctica. Pero eso no tiene mucha cabida. Es que la práctica siempre está separada incluso del proyecto de grado.

Las monitorias de investigación también son espacios en donde los futuros maestros pueden investigar, hay una compensación financiera, amplía el campo e indagas en lo que quieres. Las estudiantes deben haber realizado más del 50% de los créditos (GFE IX y IV, E1).

Con relación al trabajo de grado, el Comité de Prácticas afirma:

Lo que desde allí hay es que entendemos la investigación como la posibilidad de problematizar y de hacer preguntas no para la respuesta [...] para la investigación, para encontrar caminos e inclusive para la incertidumbre. (GFCP, P2)

Como lo relata la estudiante de X semestre, el trabajo de grado:

Es la posibilidad de plantearme desde mi carrera una vía de transformación. Nosotras este año precisamente comentamos 'no queremos tener trabajo de grado. Eso es un fastidio', pero es más bien por cómo hemos llegado ahí, no por lo que es. El trabajo de grado es necesario y si por mí fuera yo les diría a todas que hicieran una propuesta pedagógica porque es lo que coge todo. (EEstX)

Por lo que se ve, el trabajo de grado es visto como algo positivo al programa, son generados por medio de las inquietudes de la propia práctica y las estudiantes son invitadas a hacer proyecto pedagógico y reflexionar acerca de un objeto de la práctica (GFCP, P2). Hay estudiantes que tienen una perspectiva investigativa académica y que también se les permite desarrollarla, aunque no son muchas las estudiantes que optan por este recorrido:

No todos los trabajos de grado [...] están instaurados en una pregunta por la práctica. Hay chicas que quieren hacer una monografía, un estado del arte, o que simplemente tienen otro escenario, donde encuentra asidero su pregunta, o desde donde surge su pregunta, por intereses personales también, por deseos de lo que ellas quieren profundizar. (GFCP, P2)

El Comité afirma que el aporte de los trabajos de grado a la institución es grande, dado que es una investigación sobre la práctica o sobre la teoría. Además, se observa las ganancias que los CPPs relatan para los trabajos de grado realizados en el CPP (CPP1, 2, 3, 4 y 6), desde el punto de vista de los CPPs, es ganancia una vez el futuro maestro hace un análisis más profundo, en un proceso investigativo riguroso, con mayor tiempo en la IE, con el objetivo de mejorar algún aspecto considerado espinoso en la institución.

Interno a los programas, el Profesor 10 relata la poca articulación, aunque necesaria, entre los trabajos de grado y las investigaciones jaladas por los docentes de la LEI:

Hasta ahora ha habido personas que estamos en distintos proyectos, individualmente, aisladamente y eso hace al mismo tiempo que los trabajos de grado estén muy dispersos porque mientras no haya unos proyectos de investigación que jalonen y que conecten las inquietudes de los estudiantes a las propuestas investigativas que se adelantan en el programa. Pues tenemos ahí, un vacío. (EPUPN10)

Los profesores de la LEI en sus discursos han mencionado diversas veces los proyectos y el trabajo de grado como algo verdaderamente importante (P3, 4, 8, 10, 11, CA). Y, como se puede observar, los trabajos de grados son la gran producción de la investigación en el programa, realizada a nivel de pregrado con el apoyo de las docentes. Es la gran producción académica y construcción de conocimiento que se apoya el programa y los profesores de la LEI, de cierta manera porque es obligatorio, tiene las estudiantes como investigadoras principales y porque no involucra recursos financieros (GFCP, P3).

Con relación a los Espacios Enriquecidos, también se observa el desarrollo de investigación, como se observa:

Las estudiantes hacen un proceso de investigación guiada, tal vez el nombre es ostentoso, pero ellas hacen un proyecto final de síntesis haciendo ejercicios de observación, de descripción y de análisis. Desde ese punto de vista, el Espacio Enriquecido se ve alimentado por las investigaciones que hacemos nosotras y por las aproximaciones o análisis juiciosos que hacen las estudiantes. (EPUPN8)

Como espacio de relación entre la teoría y la práctica, la investigación, entendida como observación, descripción y análisis (no intervención), las estudiantes pueden investigar.

c. La investigación en las prácticas profesionales

Para el Comité de Prácticas, en los dos ciclos del programa (Fundamentación y Profundización) se presentan distintos objetivos de la investigación (Doc5CP):

Ciclo de Fundamentación: debe constituirse en un escenario para el diálogo, la pregunta, el involucramiento y la escritura a partir de la aproximación a diferentes modalidades como la etnografía y la investigación acción. [...] Se parte de la necesidad de incentivar la actitud investigativa, reflexiva, reconstructiva de las dinámicas sociales que orientan el acto educativo y los procesos de formación de maestros.

Ciclo de Profundización: está atravesada por la investigación, de forma que aprender a plantear problemas de conocimiento es de alguna manera posibilitar el cuestionamiento de las verdades naturalizadas, de los lugares comunes, de las certezas inamovibles, es condición para que el trabajo de grado y su nexo con la investigación tenga sentido en la formación de educadores infantiles. Problematizar se entiende como situarse en relación con el contexto, en la vía de hacer evidente la forma como la experiencia permea y moviliza al sujeto, le permite abrirse a la posibilidad de preguntar.

La investigación, en este sentido, está inmersa en todos los momentos de las prácticas a través del cuestionamiento, de la reflexión y de la innovación.

Por parte de la futura maestra, las prácticas son momentos de realizar investigación, como lo explica (NABE11):

• ¿Identifico alguna relación entre los conceptos experiencia, aprendizaje, investigación y reflexión?

✓ Yo creo que por medio del ejercicio investigativo y de observación que se están llevando todo el tiempo dentro de la práctica se crean aprendizajes importantes en todas las dimensiones (cognitiva, emocional, experiencial, analítica, etc.) y esto genera experiencias diversas que aportan a la configuración de niño(a) - docente - comunidad por medio de la experiencia, del compartir.

Imagen 8.11.: Narrativa autobiográfica, estudiante 11, II semestre⁵⁴

La estudiante 16 en su narrativa autobiográfica afirma:

Es importante resaltar como la experiencia, el aprendizaje, la investigación y la reflexión son conceptos que no se pueden separar porque cuando te enfrentas a una práctica pedagógica, donde haces cortas intervenciones, estás generando una experiencia y un aprendizaje tanto para el maestro como para los niños y las niñas, y para hacer unas intervenciones fundamentadas, argumentadas siempre un maestro tiene que estar en constante investigación tanto en el aula desde la observación de cada uno de estos chiquitos como fuera del aula.

Por otro lado, la investigación debe surgir de una necesidad de acercamiento al saber práctico, como lo afirma la estudiante 19 (NAB):

Sí, siempre surge algo nuevo dentro del aula, que ningún referente teórico se ha explicado jamás como sabemos los niños y niñas cada uno es diferente no todos reaccionan de la misma manera y este acercamiento que se nos permite en las prácticas nos permiten investigar esos procesos

Imagen 8.12.: Narrativa autobiográfica, estudiante 19, IV semestre

Y, como último ejemplo, la estudiante 23 (NAB, E23) que afirma que la investigación sirve para todo:

⁵⁴ “Yo creo que por medio del ejercicio investigativo y de observación que se están llevando todo el tiempo dentro de la práctica se crean aprendizajes importantes en todas las dimensiones (cognitivas, emocional, experiencial, analítica, etc.), y esto genera experiencias diversas que aportan a la configuración de niño(a) - docente - comunidad. Por medio de la experiencia, del compartir”.

Son parte activa en mi formación como docente, en la experiencia aprendo tácticas, soluciones a problemas, evidencio actitudes, interrogantes, hago observaciones, análisis y planteo hipótesis. Aprendizaje, toda acción práctica o retórica brinda una información que es asumida como fuente de conocimiento, a tener en cuenta en propuestas posteriores, en la planeación de acciones pedagógicas enriquecedoras para los niños pero también para mi formación y trabajo del futuro. Todo el tiempo se está investigando, observando actitudes, comportamientos, preguntas, planeando nuevas alternativas de conocimiento y puesta en práctica de los procesos educativos de niños y niñas pero de igual manera de los maestros en formación. Y reflexión pues solo con ella se consigue abordar temas diversos, en diversos contextos, con diversos, protagonistas, con diversas metodologías, con diversas maneras de pensarse la infancia, En la evaluación personal, vislumbrando puntos positivos, debilidades, destrezas, fortalezas generando una transformación personal evidenciada en las formas de acercarse a los pequeños.

Imagen 8.13.: Narrativa autobiográfica, estudiante 23, IV semestre

Como se observa, es evidente el rol de la investigación en la realización de las prácticas como medio para construir conocimiento y enriquecer la práctica profesional. Sin embargo, el estudiante 2 (GF EIX y IV) afirma la idealización de la investigación como algo “transcendental, como algo muy importante y algo difícil”. Desde los fragmentos se puede entender el poco entendimiento de qué es realizar la investigación y los tipos de investigación que se pueden realizar en las prácticas profesionales y, por esto, la gran dificultad de los estudiantes.

De cualquier manera, cuando las estudiantes son cuestionadas la forma de investigar, se obtiene (NAB, E20):

Mientras se llevan a cabo las prácticas también se investiga, una vez que se está conociendo, observando, analizando, creando hipótesis y llegando a conclusiones en algunos casos. En otras ocasiones también es necesario realizar unas investigaciones previas que contribuyan en la ejecución de la práctica. De allí surgen nuevas posibilidades y conjeturas.

Imagen 8.14.: Narrativa autobiográfica, estudiante 20, IV semestre

Como se observa, investigar en la práctica es entendido por las futuras maestras por el formato protocolar de la investigación académica. Lo que se observa es la falta de diferenciación entre los distintos tipos de investigación: la investigación-acción, formativa, entre otras, realizada en la práctica.

Algunos docentes de la UPN también relatan la gran dificultad que se tiene con relación a los intereses de las estudiantes. Una de las áreas más afectadas es las matemáticas, como lo menciona el docente. La falta de interés y motivación de las estudiantes dadas por los preconceptos que vienen desde sus formaciones es algo que constantemente el profesor lucha (EPUPN, P3).

De cualquier forma y cualquier manera de investigar, el objetivo principal es mejorar, aprender y generar conocimiento.

d. La investigación en los Centros de Prácticas

Se identifican distintas formas de pensar la investigación en los CPPs.

En las instituciones de prácticas, cuando se habla acerca de la investigación, inevitablemente se habla acerca de la formación continuada del profesional de E.I. Una de las maestras titulares se refiere (GFMTCP1, MT1):

Siento que la escuela es un espacio continuo de formación. Es el maestro que debe estar constantemente pensando en su rol, reflexionando sobre su rol y es necesario que un escenario laboral abra esos espacios, [...] y es cómo nos invita a participar y promueve también procesos de reflexión, procesos de investigación.

Talvez esta institución sea una excepción, dado que tiene algunas características específicas, como estar ligada a la universidad, cercanía física con la universidad, tener profesores que dictan clases en la UPN, entre otros aspectos. En las otras instituciones de prácticas, se presentan características distintas que de cierta forma fomentan que no exista espacios de discusión, reflexión e investigación sobre la formación continuada del docente.

Como se observa, desde la perspectiva de los docentes, la IE es responsable por la formación del maestro, pero también el propio maestro es responsable por su formación, en una vía de doble mano. La profesora del CPP 1 relaciona el investigar en la acción con la mejoría en su cualificación, a diferencia del Profesor 3 del CPP 4, colegio público, en donde afirma que lo peor que pudo pasar fue la inserción del concepto de “profesor investigador”, agregando “tareas” al profesor. Por lo tanto, se muestra una diferencia significativa entre la percepción que tiene los propios maestros titulares frente qué es investigar en la IE. Por lo tanto, se identifica una relación intrínseca entre la forma como el maestro ve la investigación depende de la manera como la propia IE ofrece oportunidades para su desarrollo profesional.

En la misma IE (GFCPP1, P2), la profesora relata las buenas contribuciones de la investigación en la práctica hecha por los practicantes, siendo ella misma el objeto de estudio:

Nosotras tenemos la posibilidad de participar en procesos de investigación como investigadoras o como objeto de investigación y creo que eso ha sido una cosa grandiosa, verse uno en su hacer ya como un objeto de investigación donde a ti te leen tu hacer, ¿qué estás haciendo tú?, ¿cómo lo haces?, ¿por qué lo haces?, cuál fue la intencionalidad de hacerlo y cuestionar tu práctica, verte tú en tu ejercicio, que es algo que nos ha permitido cualificarnos.

Los propios docentes se sienten investigadores en la medida que tienen que investigar el niño(a) para realizar informes de avances (GFMTCPP1, MT1); por lo tanto, se puede ver la pertinencia de la investigación formativa en el proceso de formación inicial del docente:

La escuela también dándonos la posibilidad de no trabajar individualmente sino de trabajar con otros. Aquí trabajamos por "binas", de poder planear con otro, de poder debatir con otro, también da la posibilidad de empezar a investigar y a cuestionarnos y en este momento nos ha surgido la pregunta: ¿cómo nosotros hacemos el aporte frente a ese acercamiento a la lectura y la escritura de niños entre tres y cuatro años? Entonces desde ahí nos empieza a surgir la inquietud y nosotros empezamos a construir también conocimientos ya frente a lo que tenemos, pero también frente a lo que podríamos hacer.

Lo anterior es realizado en esta IE por medio del trabajo con otros pares, en discusiones en conjunto y cuestionando su propia práctica. Es de esta manera como se puede construir conocimiento en servicio.

Ya, con relación a la investigación desarrollada por las futuras maestras, algunos CPPs afirman no tener gran conocimiento, sino apenas del trabajo de grado (CPP2).

Porque de alguna forma el museo para algunas ha sido como su paso a hacer su trabajo de grado. Por lo corto de la práctica en cuanto a días y horario, no podemos hacer un proceso [...]. Ellas tuvieran la oportunidad de hacer una exposición pequeña, de investigar sobre los objetos. Dependería más del interés de ellas que de nosotros porque somos

conscientes que no podemos pedirles más cosas de las que ya para ellas implica la práctica. (GFCPP2, P1)

8.2.8. Egresados del programa

Al tiempo que el educador infantil se considera un profesional que tiene una motivación política de cambio (GF1 y 2 MTCPP1, GFMTCPP3, GFMTCPP5), que quiere cambiar el *statu quo*, él también reacciona frente a la lectura de la sociedad y de la infancia. Esta es la característica de las egresadas de la LEI de la UPN: la lectura del contexto y de la reacción pedagógica, o mejor, las intervenciones pedagógicas frente a este contexto específico. Estas características se repiten entre las estudiantes y las egresadas.

La universidad nos da grandes herramientas para ver la educación de una manera distinta y la tarea que nosotras hacemos aquí es precisamente eso: las maestras que vienen a hacer prácticas a la escuela lo dicen: ‘este es un espacio distinto’, ‘es que aquí todo es diferente’, ‘es que aquí se puede hacer las cosas’. (GFEG1, P1)

Las egresadas presentan un sentimiento de gratitud frente a la formación que recibieron, dado que logran desenvolverse en el mercado laboral, así como desempeñar sus labores como educadoras infantiles. También, las egresadas afirman haber tenido una formación teórico-práctica de excelencia, lo cual es reconocido en el mercado laboral.

Algunas sugerencias de las egresadas (GFEG1, P1):

Siento que allí hay un vacío, [...] y fue un proceso de maestría que hicimos y fue donde yo dije: “estamos aún con vacíos, allí hay una puesta para darles ese enfoque a la educación infantil”, porque si es necesario estar a la vanguardia todo lo que hoy en día se está moviendo alrededor de la primera infancia; desde el ministerio, desde la secretaría, eso ha sido algo que ha cobrado bastante fuerza en el país y que los maestros aún están muy ajenos porque les llega como el manual.

La estudiante luego sugiere que los educadores infantiles deberían meterse más en la realización de políticas públicas porque realmente saben sobre la educación infantil, sobre las infancias, aunque el currículo de la LEI enfatiza la educación formal, interna a una institución educativa, a un salón de aula.

Los desafíos del mercado laboral es otro gran reto para las egresadas:

La universidad cuando estamos estudiando el pregrado no nos prepara para decirnos que es difícil encontrar un trabajo como educador infantil para la primera infancia, porque son pocos los jardines y porque el contexto educativo en los colegios es distinto: quieren niños hablando inglés, hablando hasta varios idiomas, cuando nosotros también buscamos otra formación en la primera infancia, de cero a seis años y yo creo que haciendo visible nuestro trabajo es que vamos a poder lograrlo. (GFEG1, P2)

Visibilizar el trabajo del educador infantil, luchar por su normatividad, derechos y deberes es algo afirmado por varios de los sujetos entrevistados. Es importante anotar, de acuerdo al Experto 3 y 5, los pocos momentos de investigación realizados por los maestros de E.I. en el día a día de la labor docente, promovido por los pocos espacios en las instituciones educativas:

Lo primero es que las instituciones dan pocos momentos en sus horarios no dan espacio a la conversación, al intercambio de esas experiencias, o lo formalizan demasiado como para que sea efectivo en una hora y casi que todas esas experiencias de investigación terminan por llenar unos datos y no ser fiables ni confiables para el proceso. (EEx3)

Por último, es necesario mencionar que las egresadas afirman ser necesario la vocación y el compromiso para seguir en esta dirección, opinión compartida por los futuros maestros y profesores de la UPN.

8.3. Dimensión 3: Las prácticas profesionales en la LEI

Todos nos van a regalar como un poquito de cada uno.

(GFestVII, E2)

En esta última dimensión, la que responde a la gran parte de los objetivos de este estudio, se presenta los hallazgos sobre las prácticas profesionales en la LEI.

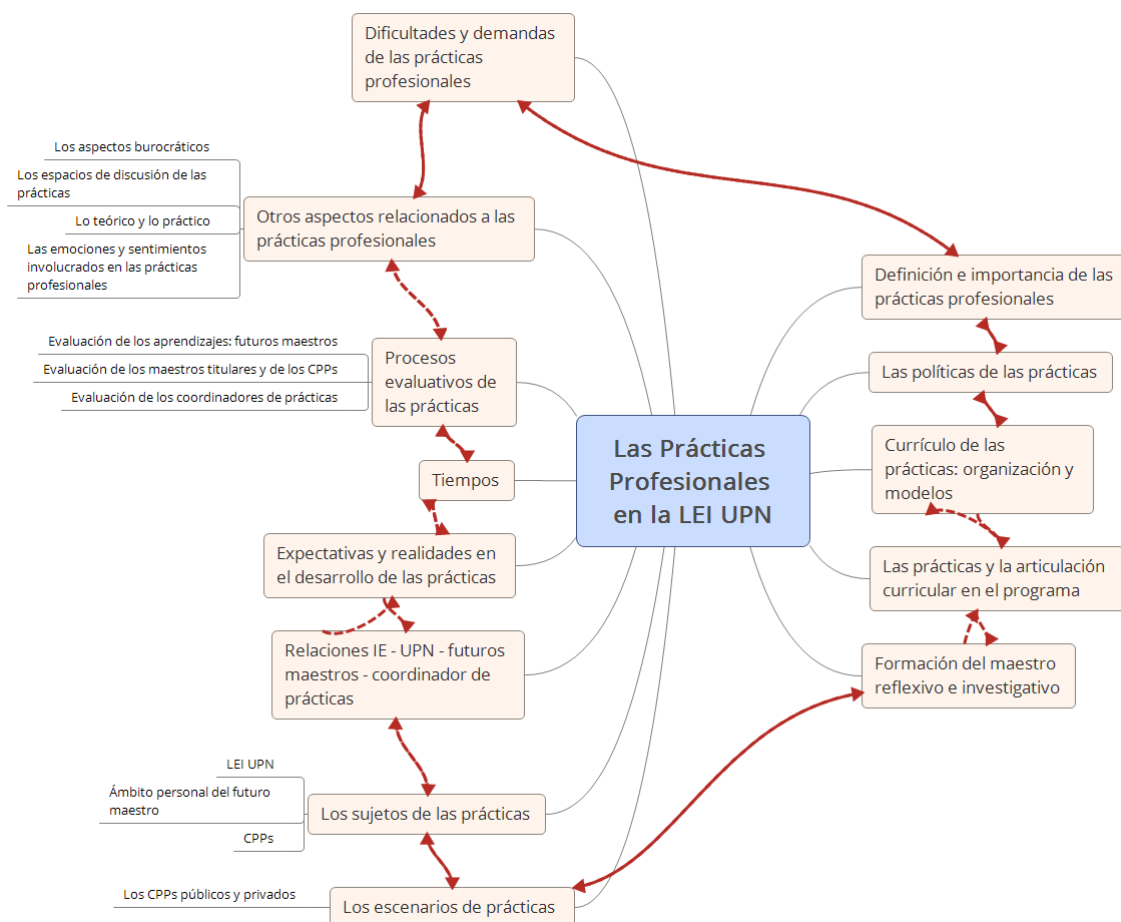


Figura 8.5.: Mapa semántico Dimensión 3 (fuente: elaboración propia)

8.3.1. Definición e importancia de las prácticas profesionales

Las prácticas son concebidas en el programa como clave en el aprendizaje del futuro maestro, dado que se da el pensamiento práctico y la reflexión sobre la práctica pedagógica.

De acuerdo al Comité de Prácticas de la LEI, las prácticas son definidas como:

[...] los momentos de formación que procuran la experiencia constructiva y reconstructiva en o hacia la vida profesional del educador [...]. La concepción de práctica educativa como eje del currículo y punto de partida del mismo, que busca construir el pensamiento práctico del profesor, el cual no puede enseñarse, pero si aprenderse a través de la práctica reflexiva. (Doc2CP)

Construir el pensamiento práctico por medio de momentos de formación es la definición de las prácticas en la LEI UPN. Lo anterior se construye por medio de experiencias diversas, en momentos de construcción y reconstrucción, pudiendo ser entendido como el construir y reconstruir en constantes círculos de aprendizaje. La vinculación del espíritu crítico de los estudiantes en estos constantes círculos es lo que hace el sentido de las prácticas, como se observa:

[...] eje de formación, se ha consolidado gracias a una reflexión permanente sobre la experiencia formativa y a una vinculación crítica entre las dinámicas cotidianas de los escenarios en los que se desarrolla y los sentidos que se construyen allí. (Doc5CP)

Agregando a la definición anterior y teniendo en cuenta el recorrido del programa, el Comité de Prácticas:

Partimos de reconocer la formación presente en la práctica como el lugar que propicia una relación con la experiencia regida por una **Praxis Reflexiva**, en tanto, pretende distanciarse de una postura de corte positivista, desde la cual la formación de maestros ha estado marcada por una fuerte separación entre la fundamentación teórica y las experiencias prácticas, lo que ha llevado a considerar la práctica educativa como la aplicación del conocimiento para resolver problemas instrumentales, sin tener en cuenta la incertidumbre y complejidad que suelen caracterizar las problemáticas sociales propias de cada contexto. (Doc1CP)

El fragmento anterior puede ser entendido como el alejarse de prácticas consolidadas y tradicionales, y, más bien, ofrecer herramientas a los estudiantes para consolidar prácticas pedagógicas en donde exista la reflexión crítica acerca de los elementos pedagógicos para el establecimiento de un posicionamiento profesional seguro y concreto. En este sentido, se resalta el concepto de “praxis reflexiva” como elemento central de este eje formativo.

En el mismo documento, el Comité resalta tres principios fundamentales que se apoyan las prácticas en la LEI: *praxis investigativa*, entendida como el escenario para el diálogo, la pregunta, el involucramiento y la escritura a partir de la aproximación a diferentes modalidades de investigación; *la intersubjetividad*, como siendo los propios sujetos que hacen parte de la práctica, como agentes centrales del proceso y los portadores de saberes diversos; y *la inter y transdisciplinariedad*, en donde se buscan formas de articulación entre la práctica, la investigación y los diferentes espacios académicos, reconociéndolos no como lugares cerrados, concluidos, sino como opciones que hacen posible el diálogo, la pregunta y el emprendimiento de diversos trayectos y en donde los actores auto determinan los recorridos (Doc2CP).

Como se observa, reflexionar, resignificar e innovar se da por medio de la investigación - definida como la contratación de la diversidad de los contextos. En las prácticas profesionales, desde los datos anteriores, se identifica como aspecto clave para el programa y que da significado a las prácticas.

La *praxis investigativa*, en el caso, es definida como el acercamiento a diferentes tipos de investigación, incentivando la actitud y postura investigativa del futuro maestro por medio del entendiendo de los contextos de desarrollo profesional y su actitud frente a tal, transformando la realidad. Lo mismo es observado en el PEI del programa y los lineamientos teóricos de la UPN:

[...] con su carácter investigativo, busca intervenir y transformar concepciones que confluyen en la elaboración participativa del tejido social. (Doc2CP)

Ha sido gracias a tal trabajo investigativo que lo pensado sobre la práctica ha trascendido el umbral del mero escenario de intervención y se ha situado en el de objeto de problematización constante, cuya consistencia no pre-existe a la mirada, sino que depende justamente del carácter de esta última, de allí la necesidad de cualificarla a través de la formación investigativa. (Doc5CP)

En la entrevista con el Comité, observase un acercamiento a la investigación formativa, en el sentido de cuestionar y reflexionar acerca de las acciones pedagógicas dadas en el día a día del salón de clase (GFCP, P3), por lo que constituye una cierta falta de claridad frente a qué tipo de investigación se está hablando. La intersubjetividad es entendida por el Comité como parte de aprendizajes de las negociaciones con los pares. Y la interdisciplinariedad como forma de articulación con el currículo como un todo en los diferentes espacios académicos.

El Comité asume la “praxis” como:

[...] categoría social, no es teoría, ni práctica, ni tampoco una mezcla híbrida de teoría y práctica, es una unidad nueva, es una actividad consciente del hombre en el mundo natural y social. Una armonía que nace de la acción creadora estructurándose en pensamiento, o a la inversa, una conciencia “para sí”, concretándose en obras creadoras. (Doc1CP)

La praxis es entendida entonces como una nueva unidad, armónica, en donde se construye conocimiento práctico a través de la acción creadora. Lo anterior también da fundamento a las prácticas formativas. Y estas mismas prácticas, realizándose lecturas del contexto educativo, están directamente relacionadas al currículo, pedagogía y didáctica (Doc5CP).

También, el Comité llama a las futuras maestras de E.I. de “intelectuales transformativos” (Doc1CP), en alusión a Giroux, trascendiendo la idea restricta del cuidado que está inmerso en la labor diaria del educador infantil como actos educativos transformadores, lo que puede empoderar significativamente a las maestras.

Desde las citas anteriores, se identifica algunos conceptos fundadores para las prácticas profesionales en la LEI: praxis reflexiva e investigativa, intersubjetividad, inter y transdisciplinariedad, intelectuales transformativos.

Es de observar que los diversos sujetos entrevistados afirman que las prácticas son asunto obligatorio en la formación docente, como lo afirma el Profesor 8:

La práctica es un escenario de incertidumbre, de estrellarse, de entender muchos elementos de la cotidianidad, que no lo da la clase, que no lo da el texto, que no lo da una conferencia; es allí donde están aprendiendo. Eso que aprenden sí lo podemos alimentar con desarrollos teóricos. Pero esa relación es dialógica y yo, como maestra de Educación Infantil, no podría pensar una estudiante que no esté en práctica la mayor parte de su formación. (EPUPN8)

El Profesor 9 también propone la definición de las prácticas también con el establecimiento de la relación entre teoría o práctica:

La práctica como tal es la posibilidad de legitimar esos desarrollos y esas reflexiones teóricas que se van construyendo porque el contexto siempre te dará otros elementos que no están escritos en ninguna parte. (EPUPN9)

En la misma línea, desde el punto de vista de los futuros maestros, las experiencias ofrecen la desmitificación de las infancias (lo ideal versus lo real), ofrecen visiones de las infancias bastante distintas y diversas: se cambia la idea de “niño ideal” para “niños diversos y distintos”, dependiendo de su condición social, económica y cultural:

Pues la práctica acercame un encuentro con la realidad institucional, y un encuentro con ese sujeto infante que se idealiza y analiza en la UPN.
Desde allí la práctica me ha permitido reconocer esa categoría infancia como una construcción social divergente o heterogénea, teniendo la posibilidad de estar situada en distintos lugares de la ciudad, he comprendido que el ideal de niño o niña no es sólo uno, sino es una multiplicidad de eventos que acarrean una de los aspectos más importantes de la vida.

Imagen 8.15.: Narrativa autobiográfica, estudiante 31, VI semestre⁵⁵

También, para los estudiantes, así como para el Comité de Prácticas y el Profesor 8, es un espacio de reflexión sobre las diversas realidades y contextos de la infancia:

Antes de acercarse a un determinado contexto, no se puede desconocer que es un espacio que posibilita a las maestras acercarse a diferentes debates y discusiones en torno a la primera infancia y todo lo que circula en torno a las infancias en general; este es un momento sumamente importante porque desde allí es necesario asumir una postura objetiva y reflexiva (m) de (todas las fe) las diferentes realidades que involucran a los niños y las niñas. Luego

Imagen 8.16.: Narrativa autobiográfica, estudiante 32, VII semestre⁵⁶

Como se puede notar, la práctica es un espacio de reflexión sobre las infancias, muchas veces puede chocarse porque el imaginario social y cultural que se tiene de los niños es algo ideal, bonito, ingenuo, el niño con las condiciones económicas, culturales y sociales perfectas para su óptimo desarrollo. Pero, las

⁵⁵ “Pues la práctica acercame a un encuentro con la realidad institucional, y un encuentro con ese sujeto importante que se idealiza y analiza en la UPN. Desde allí la práctica me ha permitido reconocer esa categoría Infancia como una construcción social divergente o heterogénea, teniendo la posibilidad de estar situada en distintos lugares de la ciudad. He comprendido que el ideal de niño y niña no es sólo uno, sino es una multiplicidad de eventos que una acarrean una de los aspectos más importantes de la vida.”

⁵⁶ “[...] antes de acercarse a un determinado contexto, no se puede desconocer que es un espacio que posibilita a las maestras acercarse a diferentes debates y discusiones en torno a la primera infancia y todo lo que circunda en torno a las infancias en general; este es un momento sumamente importante porque desde allí es necesario asumir una postura objetiva y reflexiva de todas las diferentes realidades que involucran a los niños y niñas.”

prácticas desmitifican la idea del niño en contextos ideales y promueven el desarrollo de posturas más objetivas y sensibles:

a los niños y a las niñas en esos contextos todavía tenían la imagen del niño en la escuela, del niño feliz, el niño 'Johnson & Johnson', como le decimos nosotros. Sí, ellas todavía tenían esa "imagen" y cuando nos enfrentamos a eso, pues claro, eso genera impacto y también, digamos, las sensibiliza. (EPUPN2)

También, desde una perspectiva generalista, las prácticas tienen el objetivo de dar el estatus a los niños como sujetos de derecho, algo reafirmado constantemente en el programa:

La construcción de democracia real de una sociedad, solo es posible si a los niños y niñas se les reconoce como sujetos participativos y ello implica, que se les tenga en cuenta y se les de la palabra no solo para tomar decisiones que les competen directamente, sino en la toma de decisiones de carácter comunitario, de un país, del lugar donde viven, donde estudian. Desde estas experiencias reales los niños han demostrado que se transforman los entornos en los que son activos. Es hora de desaprender lo que nos constituye históricamente como adultos de control. (Doc1CP)

Pensar en el colectivo, desde la perspectiva del derecho del niño, con el objetivo de apalancar el mejoramiento del país es algo identificado importante para el programa.

De manera más puntual, las prácticas tienen importancia, desde el punto de vista del Comité, para resignificar la labor pedagógica, interna y externa al salón de clase:

Al resignificar la tarea docente y concebirlo como sujeto de transformación, no sólo es importante saber qué hacer y cómo, sino por qué y para qué. Esto implica tanto la crítica a las prácticas estandarizadas y al control burocrático, como la apuesta por la diversidad de perspectivas, la pluralidad de voces, el trabajo colaborativo, la investigación, la interdisciplinariedad y la flexibilidad, entre otros. (DocCP5)

De igual manera, la Maestra Titular 4 (GFMTCPP7) afirma:

Mi pregrado, que no fue en la Pedagógica, fue en una institución privada. La práctica consistía más en un compromiso y en un ejercicio más del estudiante, de ir y cumplir, y conocer unos escenarios sin el acompañamiento, sin una intencionalidad formativa. Creo que eso no fue para mí relevante. Fue relevante el poder discutir algunas cosas con los profesores en los seminarios, entonces era un asunto más autónomo, pero como carente de una intencionalidad.

El concepto de "resignificar", tan usado en esta tesis, es algo observado como recurrente e importante en esta propuesta de prácticas de la LEI. El concepto es entendido, desde el anterior segmento, como el cambio a partir de lo ya existe, repensar el objeto a partir de lo ya pensado, corroborando la idea de círculos de aprendizajes para el hacer profesional.

De igual importancia, en las prácticas las futuras maestras son invitadas a:

[...] reflexionar en la acción y sobre la acción en torno a: las relaciones que se establecen, a las contradicciones entre ser actor y espectador de ciertas dinámicas, al papel que se juega en el adentro y en el afuera, al sentido ético y a una nueva estética social. Lo anterior exige de un diálogo permanente que permita asumir un horizonte al que se le apunte en la formación de docentes de educación infantil como sujetos políticos y transformadores, con incidencia desde su historia, su discurso, su formación intelectual y su praxis. (Doc2CP)

Estas acciones reflexivas tienen el objetivo de ubicar hacia dónde se orienta la transformación de las prácticas educativas para la construcción de propuestas alternativas (Doc2CP), realizadas por las futuras maestras. Pero no de manera aislada, sino con otros sujetos también importantes. En este sentido, se observa y analiza el contexto para proponer cambios y transformaciones dentro un colectivo de sujetos. Por lo anterior, se puede pensar que el futuro maestro realiza grandes cambios, sino el colectivo de maestros. Se está apalancando el trabajo no para fomentar la suma de maestros, sino sus relaciones simbióticas.

En cuanto a los sujetos que hacen parte de las prácticas profesionales, se puede apuntar:

[...] actores centrales del proceso, portadores de saberes diversos, capaces de colocarse en el lugar del otro y de generar diversas formas de construcción colectiva. Es mediante este proceso de intersubjetividad que se posibilita la construcción de los consensos en torno a los significados de la realidad social y que los sujetos adquieren capacidad reflexiva para verse a sí mismos y para instituir o dar forma y sentido a la realidad social que los rodea. (Doc1CP)

Desde la complejidad de saberes se están involucrando a los sujetos, definiendo la intersubjetividad que está inmersa a las prácticas profesionales, por lo que todos los sujetos deben colaborar a la construcción de conocimiento. Este conocimiento, desde la perspectiva del Documento 1, culmina en la construcción de consensos.

Casi que absolutamente todo el sujeto afirma sobre la necesidad e importancia de la formación práctica en la formación inicial de los futuros maestros. Entre los distintos discursos, se puede citar el Maestro Titular del CPP1:

La práctica es importante porque permite develar y recoger, atesorar esos elementos que son propios de estar ahí con los niños: la expresión, el tono de la voz, la forma en que lo acuno, esas cosas no nos las dice a nosotros la universidad. [...] porque es la que permite recoger cosas que la universidad por más que quiera no nos puede dar. (GF2MTCPP1, P1)

Para el coordinador pedagógico del CPP4 aludiendo a la idea de impactos entre los sujetos de las prácticas:

Ambos ganamos: la universidad en tanto tiene un espacio aquí, los maestros, y pueden mirar a través de los estudiantes la posibilidad de también de mejorar las prácticas de los estudiantes. Y el colegio en tanto que tiene estudiantes que pueden aprender y aportar un saber especial que aquí no tienen. (ECPCPP4)

Lo anterior implica en la ganancia para todos los sujetos involucrados en los procesos de las prácticas profesionales: mejorar los aprendizajes de los estudiantes. Para el coordinador académico, a diferencia de la maestra titular, pareciera no existir división entre los saberes de la universidad y del centro de prácticas, sino que los saberes “de la universidad” están en los centros de prácticas y vice-versa, culminando en cierta complejidad de saberes inherente al saber ser del maestro de Educación Infantil.

Aunque el coordinador pedagógico considera las prácticas como la construcción de un colectivo que mejora la institución educativa, impactando directamente en la construcción de saberes de todos, como lo menciona la estudiante en el epígrafe de esta sección: “Todos nos van a regalar como un poquito de cada uno” (GFEstVII, E2). Por la visión que tiene la estudiante, pareciera que ella

misma no aporta a la construcción de conocimiento en la institución de prácticas y en la universidad, sino que el conocimiento es una construcción interna a ella misma con el aporte de los otros sujetos.

La visión de que todas las prácticas deben ser buenos modelos, es algo cuestionado por algunos de los sujetos. Desde la postura de los futuros maestros, de las malas prácticas también se aprenden, pero hay que reflexionar el porqué de ser una “mala” práctica, como lo menciona la estudiante (GFestCPP2, E2):

Es que todo es experiencia, sea bueno o malo cogerlo y estar abiertos a lo que pase, y tratar de intervenir lo que uno más pueda, ya sea en la cosa más mínima.

La construcción de conocimiento se da a partir de la reflexión sobre las acciones pedagógicas, el contexto y todo lo que está involucrado con el acto educativo, por lo que los aprendizajes se dan desde las consideradas “malas” o “buenas” experiencias, aunque la gran mayoría de los sujetos afirma tener preferencia a las “buenas” prácticas, como modelos positivos.

Desde lo anterior, se observa que las prácticas, por medio de todo su proceso reflexivo, investigativo y analítico, promueve la autonomía y empoderamiento de los futuros maestros en su quehacer pedagógico. Este es el objetivo central de las prácticas en la constante construcción y reconstrucción de la identidad profesional de los futuros maestros.

8.3.2. La normativa para las prácticas profesionales

La principal normatividad sobre las prácticas profesionales en la Licenciatura de Educación Infantil está definida en tres niveles:

Ministerio de Educación (MEN)
Decreto 2566/03, renovando el Decreto 272/98, se vuelve a reafirmar los contextos educativos y la investigación como eje transversal del currículo, como se puede observar en el Artículo 6.
Resolución 6966 de 2010. En su Artículo 6: “Práctica Pedagógica”.
Lineamientos de Calidad para las Licenciaturas en Educación (Programas de Formación Inicial de Maestros)” (MEN, 2013)
UPN
Lineamientos Teóricos de la Práctica Educativa para los Proyectos Curriculares de la UPN
LEI UPN
El Acuerdo 017 2013, “Por el cual se expide el reglamento de práctica pedagógica del Departamento de Psicopedagogía de la Facultad de Educación”
PEI del Programa de la Licenciatura en Educación Infantil
Artículos publicados por el Comité de Prácticas de la LEI.
Los currículos de cada semestre de las prácticas.

Tabla 8.1.: Los tres niveles de políticas para las prácticas profesionales (fuente: elaboración propia)

El Acuerdo 035 de 2006 del Consejo Superior Universitario, estableció el Reglamento Académico de la Universidad, el cual en su artículo 11 define la práctica pedagógica, establece algunas modalidades, a través de las cuales ésta puede adelantarse, las fases para su desarrollo y los tipos, la creación de un comité y un reglamento. De acuerdo con el párrafo 1 del Artículo 28 del Acuerdo 025 de 2007, corresponde a los departamentos definir los criterios para la presentación y sustentación de los informes de práctica.

Que el Acuerdo 034 de 2004 del Consejo Superior, por el cual se establece el “Estatuto Académico de la Universidad Pedagógica Nacional”, dispuso en el Artículo 2 literal a) y b), que la Universidad se compromete con “la formación

de los maestros como profesionales de la educación" y con "el desarrollo del conocimiento educativo y la profesionalidad del educador".

Que la Vicerrectoría Académica publicó en el año 2001, los lineamientos teóricos de la Práctica Educativa para los proyectos curriculares de la UPN en el documento № 9 de la serie "Documentos Pedagógicos".

En el documento de acuerdo número 17 del 2013, la Universidad establece que cada departamento tendrá sus normas internas para las prácticas.

8.3.3. Currículo de las prácticas: organización y modelos

Las prácticas están divididas de la siguiente manera:

Ciclo de fundamentación: las prácticas de I y II semestres están inmersos en el modelo de seminarios semestrales con el objetivo de que los estudiantes hagan el reconocimiento de la diversidad de escenarios que trabajan con primera infancia de carácter escolarizado, no escolarizado, comunitario, cultural, entre otros. De III, VI y V semestres sigue el proceso en los escenarios en la planeación, intervención y reflexión de intervenciones. Las prácticas se dan con primera infancia e instituciones educativas distritales, privadas y públicas, en un primer acercamiento a la Educación Inicial, primera infancia, educación básica. De esta manera, las futuras maestras toman la decisión para lo que va a ser su ejercicio de las prácticas en la profundización (GFCEP).

Ciclo de profundización: Semestres VI, VII, VIII, IX y X, configurando dos años en la misma institución educativa. Está directamente ligado al ejercicio de planeación y ejecución del trabajo de grado.

En cada semestre se identifica un programa específico, con contenidos, objetivos específicos, metodología, evaluación y principios que guían el trabajo pedagógico en los currículos de las prácticas, existiendo un hilo conductor a lo largo de todo el eje práctico. Los programas están elaborados de manera inductiva, de lo general para el específico, en la siguiente lógica:

- a. Nivel "exploración": observación general sobre la infancia - distintos CPPs
- b. Nivel "intervención": observación, planeación, intervención y reflexión - distintos CPPs
- c. Nivel "específico": planeación y ejecución de investigación sobre la práctica pedagógica, estado del arte o investigación académica de alguna temática específica.

Las prácticas profesionales se inician desde el primer semestre y van hasta el último en la siguiente orden (ver anexo 14):

Semestre	Nivel de profundización	Preguntas a ser respondida	Objetivos	Escenario de Práctica	Metodología	Evaluación
1° y 2° Semestres	Nivel de exploración I Infancias y Contextos	¿Cuáles son las imágenes y nociones de infancia y de maestro que circulan en el espacio social? Las preguntas orientadoras para los dos semestres son: ¿Qué soy? Paradigma desde el cual me asumo como ser ¿Quién soy? Condicionantes socio-culturales que han marcado la constitución de sujetos histórico-sociales ¿Cuál ha sido históricamente la función de la escuela y de otras instituciones del estado? ¿Qué maestro y para qué proyecto de país? ¿La infancia un actor social, los/las niños/as sujetos de derechos?	“Visibilizar las imágenes y nociones que de infancia y de maestro circulan en el escenario social, a través del acercamiento a la comprensión de las particularidades socio-culturales, económicas y políticas de diferentes contextos y poblaciones en donde se educan niños y niñas”.	Visitas a instituciones educativas diversas.	Seminario teórico - práctico	Evaluación cualitativa del maestro que se hará en forma de observaciones a sustentaciones de trabajos escritos, representaciones simbólicas y a la participación en clase. Auto-evaluación.
3° y 4° Semestres	Nivel de exploración II Aproximaciones al Estudio de la Primera Infancia Institucionalizada	¿Cómo es el escenario donde realiza la práctica pedagógica? ¿es adecuado? ¿Es amable y digno para la infancia? ¿Proporciona ambientes propicios y oportunos para el buen cuidado y la formación de la infancia? ¿Cómo se relaciona la infancia con el mismo? ¿Quiénes son los niños y las niñas que asisten a esta institución educativa? (sus lenguajes, sus relaciones, sus diferentes formas de ser niñas/os)	“Teniendo en cuenta los propósitos del Proyecto Curricular, la práctica III y IV pretende fortalecer el proceso de conocimiento de la primera infancia institucionalizada (menor de cinco años), a partir de la reflexión de la realidad que se vive en los escenarios de práctica, de referentes teóricos actualizados y de las políticas públicas, con el propósito de acercarse a la noción de infancia que circula y el papel del maestro que demanda la época actual”.	Eje: Educación inicial (0-5 años). Jardines públicos o privados.	Procesos Pedagógicos y de Intervención. III semestre - observación IV semestre - intervención Espacios de presentación, seminario de problematización y cierre, y grupos de estudio.	Evaluación formativa y procesual: Diario de campo. Planeación de la Intervención. Autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación
5° y 6° Semestres	Nivel de intervención I	¿Quién soy? ¿Cómo soy en el contexto escolar? y ¿Cuál es mi aporte a la infancia y su educación?	“Se espera que los maestros en formación se acerquen a contextos convencionales, para que a través de un continuo y sistemático ejercicio de observación participante puedan experimentar, apreciar, interpretar, cuestionar, reflexionar, contrastar, valorar, conocer y apropiarse de los aspectos relevantes y característicos propios de estos espacios, los sujetos que allí interactúan, las realidades que se construyen y los procesos que se desarrollan, para así plantear propuestas pedagógicas que respondan a las necesidades generales y particulares de los niños y niñas, mediante el reconocimiento de su singularidad”.	Eje: Educación básica primaria (transición hasta tercero) Escenarios escolares	Investigación cualitativa: planeación de la práctica pedagógica, intervención y reflexión, proyección e intervención.	Diario de campo Recopilación de la experiencia Socialización de la experiencia al finalizar el semestre. Presentación en medio magnético, documento escrito, etc. Asistencia, puntualidad, la adecuada presentación personal, etc.
7° y 8° Semestres	Nivel de intervención II	Proyecto del trabajo final de grado.	Desarrollo del proyecto de grado.	De escogencia de la estudiante.	Encuentros con los tutores y CPPs	Proyecto del trabajo de grado.
9° y 10° Semestres	Trabajo final de grado	Desarrollo y sistematización de la investigación de grado.	Aplicación y escritura del proyecto de grado.	Lo mismo del semestre anterior.	Encuentros con los tutores y CPPs	Entrega del trabajo de grado.

Cuadro 8.3.: Los programas de las prácticas en el programa de la LEI (fuente: recopilación de fragmentos de los programas de cada práctica)

De acuerdo al Comité de Prácticas, los objetivos principales de las prácticas tienen que ver con:

Se espera que en los diferentes contextos y escenarios de práctica los estudiantes amplíen las posibilidades de construcción y reflexión del saber hacer docente, diseñen e implementen propuestas educativas acordes con las dinámicas culturales que se tejen a nivel local y regional, fortalezcan los vínculos comunitarios y/o institucionales, profundicen en la comprensión de la multiplicidad de saberes y posibilidades de aprendizaje que entran en juego en diferentes contextos, y promuevan la formación de actores colectivos que garanticen la continuidad y seguimiento a los procesos adelantados. (Doc1CP)

De acuerdo al Grupo Focal en el CPP1, las futuras maestras participan de la gran parte de las actividades que se realizan durante el día:

Es un día no más que ellas vienen. En ese día, en ese espacio, es que ellas logran hacer sus intervenciones. No siempre como que se lleva a cabo su espacio de su día de práctica únicamente con esa intervención. No es que viene y cumple su intervención y se va, sino que ellas tienen un espacio donde tienen la posibilidad de participar de toda la dinámica de la mañana, por ejemplo, de doce a ocho del día están, es participar de todas las dinámicas que se llevan a cabo a lo largo de esa jornada. (GFMTCPP1, P1)

Básicamente, la maestra titular del CPP1 afirma acerca de la dinámica de con las practicantes:

Al inicio del semestre se da una apertura, de manera que ellas se sientan como en la confianza de poder entrar dentro de la dinámica de los grupos. Y hay cierta organización: en un principio ellas entran observando, entran con ciertos grupos, damos un tiempo para que los niños puedan también reconocerlas dentro del espacio, y luego empiezan a hacer sus intervenciones, dependiendo del semestre en el que estén. Estas intervenciones son acompañadas por nosotras, previamente las hemos visto, hemos conversado con ellas, se ha hecho también una reflexión de lo que grosso modo ella quiere desarrollar, y durante la implementación se les permite, se les brindan esos espacios. Después hay un tiempo de reflexión en el que nos sentamos a conversar con ellas. [...] Siento que eso es de gran valor porque allí es donde ellas manifiestan sus sentires. (GF2MTCPP1, P2)

El relato anterior es extremadamente pertinente para entender lo que generalmente se hace en los CPPs. Aunque exista el programa establecido para cada momento de las prácticas, se identifica cierta flexibilidad en el currículo, en los escenarios de prácticas, en el trabajo desarrollado por cada coordinador de prácticas y en los acuerdos establecidos con cada Centro de Prácticas. Esto se da posiblemente por la complejidad de cada centro de práctica, grupo de estudiantes y coordinador de prácticas. Sin embargo, frente a cada nivel de experiencias, se puede intuir un modelo de prácticas: las de observación participativa o no, y las de intervención. En las intervenciones hay distintas modalidades: las que están acompañadas con las maestras titulares (colegios, jardines y organizaciones) y las que están actuando como maestras, interviniendo con los niños directamente, como en la fundación visitada (CPP4). Dada la autonomía y empoderamiento en cada institución educativa, les puede gustar más a ciertas estudiantes que a otras. Se puede observar la siguiente tabla:

Modalidad de práctica	Cuándo y cómo se realiza	Tipos de escenarios de prácticas
Observación	A lo largo de los dos primeros semestres fundamentalmente. Al inicio de los semestres, como ejercicio de contextualización.	Todas las IEs, con el objetivo de Identificación de las infancias en donde se desarrollan los niños y niñas.
Observación e Intervención para la Innovación	A partir del III semestre. Se consolida dependiendo de la profesora titular y de la IE. La futura maestra generalmente apoya constantemente la labor de las maestras titulares. No está necesariamente en el salón de clase. Relación con la comunidad y el contexto de necesidades.	Jardines infantiles; Fundaciones, ONGs, escuelas rurales, entre otros. Algunos CPPs se caracteriza por tener falta de personal pedagógico, lo que da la posibilidad de las futuras maestras intervinieren más. Generalmente, las IEs están ubicadas en barrios de mayor necesidad social y económica.
Trabajo de grado	En los dos últimos semestres del programa. Se realizan observación, intervención con el objetivo de innovar.	El espacio de la práctica es escogido por los estudiantes, de acuerdo a las posibilidades ofrecidas. Generalmente los estudiantes se quedan en el mismo CPP a partir del VII semestre, es decir, los dos últimos años del programa.

Cuadro 8.4.: Modelos de prácticas las profesionales en la LEI UPN (fuente: elaboración propia)

Lo anterior fue construido a partir de los discursos de los sujetos entrevistados y de los programas de las prácticas, aunque se puede considerar que hay mayor diversidad de modelos, dependiendo de los CPPs.

Es de recalcar un debate interno a los profesores de las prácticas, enfatizado por el coordinador académico, sobre las intensas planeaciones e innovaciones realizadas en los espacios de las prácticas. Dado que se está abordando la infancia desde escenarios diversos (institucionalizados o no, formales, no formales e informales), entonces no se puede llevar la lógica de la planeación, del contenido. Hay que pensar en otras dinámicas de formación (ECA).

8.3.4. Las prácticas y la articulación curricular en el programa

La propuesta de articulación curricular del programa es afirmada por varios de los sujetos, principalmente los profesores que hacen parte del Comité de Prácticas y el coordinador académico del programa, aunque se tiene un enfoque asignaturista en el programa (EPUPN9). Como se puede observar por el fragmento posterior, existe una intencionalidad descrita en los documentos y afirmada por el Comité de articulación en donde el eje central es la práctica, incluyendo la investigación y la formación crítica y reflexiva de los sujetos:

En cada grupo se pensaba en la práctica, el equipo de profesores de práctica, pensándose algunos elementos allí. El grupo de investigación, el grupo de profundización, de ejes complementarios y evaluación. Luego hicimos un ejercicio de articulación. La práctica se articuló con la investigación. Eso no quiere decir que solamente esos dos espacios, trabajo de grado, se articularan, sino que encontramos elementos como más (...) Ahí surgieron [...] preguntas orientadoras que nos permitían articularnos a todos alrededor de los diferentes semestres y de los dos ciclos. (GFCP, P2)

Es evidente desde el fragmento anterior la intencionalidad de articulación entre las prácticas y la investigación. Con relación a los otros ejes del currículo, se puede observar:

El Seminario de Currículo se articula con la práctica en la medida en que les permite a ellas problematizar, por ejemplo, los procesos de intervención, lo que se denominarían propuestas globalizadoras, y otro tipo de propuestas. A su vez, problematizar el escenario educativo desde una mirada más amplia: cuándo hablamos de un currículo asignaturista, o cuando hablamos de una perspectiva centrada en el sujeto, y en algún momento los

espacios enriquecidos como Matemáticas, como Comunicación y Lenguaje, como Ciencia y Tecnología, como Lúdica, también participaban un poco de esa discusión. (GFCP, P2)

Por lo anterior, se entiende que los “espacios enriquecidos” fueron diseñados para la articulación entre las prácticas y las teorías, en una reflexión profunda sobre lo que ocurre en este eje formativo:

Un espacio académico que se llama Espacios Enriquecidos tiene esa característica: articular práctica, seminarios, investigación y la docencia. Lo que se espera es que los procesos investigativos retroalimenten los seminarios, interroguen la práctica, interroguen los escenarios, y es como los que más intencionalmente lo tienen explícito. (GFCP, P2)

Con la intención de reflexionar constantemente sobre las prácticas, situaciones reales de aprendizaje, los espacios por fuera de la práctica en cierto momento se apoyaban en la práctica para la realización de entrevistas, recolección de material, aplicación de instrumentos. La utilización de los espacios en que los estudiantes estaban en las instituciones educativas sobrecargó en cierto momento las prácticas, por lo que el Comité de Prácticas solicitó que el espacio de las prácticas fuera dejado para las propias prácticas, organizado solamente por su coordinador.

El Comité afirma: “[...] todos hacemos ese esfuerzo de enriquecernos de preguntas que vienen de la práctica y enriquecer también con preguntas y reflexiones a la práctica” (GFCP, P2). No obstante, los futuros maestros no sienten esta dinámica e intencionalidad frente a la articulación curricular con las prácticas, como lo observa el estudiante E3 (GFEstIX):

[...] pero en este momento nosotras como maestras nos estamos formando y a veces como que no se nos dan esa (...) desde la universidad, como la relación entre la universidad y esa práctica es muy distante, si se contempla que haya una alternativa porque es importante conocer otras infancias [...].

Lo mismo es observado entre los espacios destinados a la discusión de la práctica. El Profesor 5 apunta a una sobresaturación de espacios destinados a la reflexión e investigación, pero espacios poco alienados entre sí:

En el anteproyecto no vas a saber si te va a servir para graduarte, y eso es lo que vas a investigar. Ahí hay un desfase porque los seminarios se vuelven una cosa desligada. Eso es un elemento que hace que imposibilite muchísimo, justamente por esa dinámica, por esa sobresaturación. Si uno sigue mirando, después siguen tutorías, tú coges otro docente, otro tutor distinto, que es distinto de la práctica. (EPUPN5)

Miradas distintas de la práctica, desde enfoques diferentes, con distintos tutores y profesores, como lo menciona el profesor, puede ser una saturación de un mismo cuestionamiento, desaprovechando espacios para producir conocimiento, principalmente en los últimos semestres. Revisar los espacios destinados a tal en los últimos momentos del programa puede ser una forma de afianzar estos cuestionamientos. Además, puede parecer para algunos sujetos cierta inexistencia de alineación entre las distintas asignaturas teórico-prácticas, teóricos y prácticas.

El Profesor 10, acerca de la necesidad de encuentros con relación a la articulación de la teoría con la práctica, también afirma:

No veo conexión entre las asignaturas y las prácticas. Da la impresión de que las prácticas de las estudiantes, digamos, que los maestros coordinadores de práctica son los

responsables de las prácticas. Y me parece que hace falta crear escenarios de encuentros entre prácticas para problematizar temas que tienen que ver con la educación infantil y con la formación. (EPUPN10)

El coordinador académico también afirma que las prácticas deberían estar articuladas con los Seminarios de Investigación, pero no lo pasa:

Ahí también está la práctica y los seminarios de investigación en todo ese eje, los espacios enriquecidos, la práctica y los seminarios de investigación. Nosotros lo que pretendemos en teoría es que todo esté articulado, no lo estamos logrando, sobre todo con los espacios de investigación. (ECA)

De cualquier manera, como lo afirma el Comité de Prácticas (GFCP) y el coordinador académico (ECA), hacer que todos los sujetos estén de acuerdo con esta propuesta, se articulen y lo pongan en marcha es algo complicado:

Ahí sí tendríamos que decir que es complicado, porque los tiempos, porque la malla curricular no nos permite el nivel de flexibilidad que quisiéramos. Estamos trabajando en ese sentido. [...] Pero siempre la idea es generar esos procesos de articulación. (GFCP)

El buen desarrollo de las prácticas, de acuerdo al coordinador académico, tendría que tener algunas garantías, por ejemplo, el poco cambio de profesores catedráticos. Este debería ser superado para garantizar también la calidad del programa (ECA).

Aunque se observa algunos problemas con relación a la articulación curricular entre las prácticas y los otros escenarios de aprendizaje, como lo admite el coordinador académico, es importante destacar que los futuros maestros están divididos frente al tema: algunos afirman que sí hay articulación y otros que no. Vale la pena destacar algunos fragmentos.

En cuanto a aspectos de no articulación curricular:

¿Las experiencias vivenciadas en las practicas son utilizadas en otras asignaturas de la licenciatura?
En muy pocos escenarios.

Imagen 8.17.: Narrativa autobiográfica, estudiante 15, IV semestre

y crítica
Aun así, considero que la práctica merece una
articulación formal con los seminarios de
investigación brindados por la licenciatura, para dar
un carácter más investigativo a esta y no
quedar sólo en productos o escritos finales que
son olvidados con el cambio de semestre

Imagen 8.18.: Narrativa autobiográfica, estudiante 31, VI semestre⁵⁷

Sobre los aspectos positivos, se puede destacar:

⁵⁷ “Aun así, considero que la práctica merece una articulación formal con los seminarios de investigación brindados por la licenciatura para dar un carácter más investigativo a esta y no quedar solo en productos o escritos finales que son olvidados con el cambio de semestre.”

Normalmente lo que se aprende o adquiere en el espacio de práctica resulta muy fructífero, y es de gran utilidad para las demás asignaturas de la licenciatura. Estas experiencias son muy enriquecedoras a nivel personal, se interiorizan y se relacionan o sirven de referente cuando se habla en otro espacio fuera del aula. Es muy interesante en muchos casos comparar aquello que se vivió o evidenció, con lo que los maestros o autores de nos hablan. También resulta más fácil comprender algunos conceptos, estrategias o informes después de haber pasado por un espacio de práctica, ya que esto se puede referenciar e interiorizar más fácil y claramente.

Imagen 8.19.: Narrativa autobiográfica, estudiante 20, IV semestre

esta. Además la práctica también se retoma en otras materias ya que todo debe ir articulado para que haya un aprendizaje más unificado y se pueda discutir de que manera la estúdiaste en formación retoma la pedagogía, que dificultades tiene y como poder manejarlas para que más adelante sea un proceso de cambio hacia el mejoramiento.

Imagen 8.20.: Narrativa autobiográfica, estudiante 21, IV semestre

La gran mayoría de las estudiantes que afirman haber articulación de las prácticas con otras asignaturas evidencian realizarse en los seminarios de investigación, los espacios enriquecidos de matemáticas y lúdica. No hay evidencias concretas de que, en otros espacios, como asignaturas consideradas más teóricas, se podría articular estos saberes a la práctica.

Como ejemplo, las estudiantes de VI semestre (GFestVI, E1 y E2) resaltan el proceso de desarrollo de proyecto de grado que sirven en las prácticas al tiempo que a distintas asignaturas:

E1: Desarrollamos una propuesta que sirvió para la práctica, una propuesta que sirvió para evaluación, para la clase de evaluación, y una propuesta que la siguiente semana vamos a presentar en la clase de escenarios, entonces se logró articular.

E2: Igual también es algo que hacen los estudiantes ¿no? tratando de vincular lo que hacen en la práctica con otros espacios. Puede que otros estudiantes no puedan, pero por lo menos en nosotras [...].

En cuanto a los espacios de teoría y práctica, algunas estudiantes afirman que el programa es más teórico que práctico, aunque se muestra una reconocida intención del programa de valorizar los aspectos prácticos (GFestVI, E1).

Por lo tanto, aunque el programa tiene un enfoque asignaturista, existe un intento en varios espacios curriculares de realizar la alienación de las asignatura con el eje de las prácticas, principalmente en los Espacios Enriquecidos y los Seminarios de Investigación, porque esos espacios académicos tienen lo didáctico, lo pedagógico, lo investigativo y lo disciplinar como potencia que los diferencia de un espacio como el de Psicología del Desarrollo, por ejemplo, que es eminentemente teórico (EPUPN9).

Es de resaltar que la futura reestructuración curricular, programada para los próximos semestres, es algo identificado como deseado y ansiado por los profesores de la LEI, por lo que se están preparando, leyendo, organizando encuentros sistemáticos para concretar avances en este sentido. Por lo tanto, se cree que la reestructuración del programa será bienvenida.

8.3.5. Formación del maestro reflexivo e la investigación

Como se pudo notar en la primera parte de esta sección, las prácticas son concebidas como espacios que fortalecen la investigación, desde su carácter cualitativo, aportando a la producción de saberes desde la práctica pedagógica, eliminando la disociación entre teoría - dejada generalmente a los investigadores - y práctica - dejada a los docentes (DocCP5).

La investigación en la práctica, desde el Comité de Prácticas definida como *Investigación Formativa* (GFCP, P2), es considerada una herramienta para mejorar la propia práctica pedagógica, de acuerdo a contextos específicos y singulares de desempeño profesional de las futuras maestras. Por lo tanto, se propone una práctica definida como investigativa, teniendo en cuenta la indagación, interpretación, proposición y transformación como elementos fundamentales del quehacer el maestro (Doc5CP). La práctica está directamente relacionada a la formación del profesor reflexivo y crítico por medio de la investigación, el constante cuestionar de la práctica pedagógica.

Por otro lado, las prácticas también tienen el aspecto de la investigación haciendo parte constantemente en los escenarios de prácticas, como lo muestra la estudiante 37, VIII semestre.

Las infancias en el mundo actual, por otra parte creo que la Universidad permite que los estudiantes observen detalladamente las formas de actuar de niños y niñas en el aula lo que posibilita a los maestros en formación tener un perfil de investigadores que se cuestiona constantemente frente a los que ven los escenarios de prácticas y un instrumento fundamental son los Diarios de Campo, un ejemplo de ello fue en IV y V semestre en el Colegio República de Colombia cuando estábamos en

Imagen 8.21.: Narrativa autobiográfica, estudiante 37, VIII semestre⁵⁸

Se pudo notar que las reflexiones y cuestionamientos en los diarios de campo, las evaluaciones realizadas por los coordinadores de prácticas, entre otros, están inseridos en una connotación reflexiva e investigativa. Reflexión, el aspecto crítico y la investigación están relacionados en las prácticas, como lo afirman varias de las estudiantes y profesores de la LEI. También, el estudiante de segundo semestre apunta el desarrollo de una postura política frente al contexto:

⁵⁸ "por otra parte, creo que la Universidad permite que los estudiantes observen detalladamente las formas de actuar de niños y niñas en el aula, lo que posibilita a los maestros en formación tener un perfil de investigador que se cuestiona constantemente frente a los que ven los escenarios de prácticas y un instrumento fundamental son los Diarios de Campo."

En la universidad, me he encontrado con profesores no necesariamente de práctica, quienes están muy pendientes de este proceso y también nos apoyan con diferentes lecturas y material para hacer ferviente esta práctica, los profesores del espacio desde primer semestre se muestran muy amables y dispuestos a mostrarnos lo mejor, además las bitácoras y diarios de campo se me hacen necesarias para llevar un recorrido de lo que miramos y observamos, nos hacen mucho énfasis en tener una postura política reflexiva y crítica, y siempre pensarnos el lugar en donde estamos.

Imagen 8.22.: Narrativa autobiográfica, estudiante 38, semestre X

Por otro lado, aunque el programa tenga la intención de formar a profesionales reflexivos y críticos, de acuerdo a la maestra titular recién egresada, la labor no pedagógica es muy grande en Educación Infantil, lo que acaba dejando la reflexión individual y colectiva a un lado, principalmente con las tempranas edades:

El sistema no lo permite. Un maestro, somos lo más subvalorado del mundo, pero somos a quienes más molestan. Nosotros tenemos encima a Secretaría de Salud, Secretaría Distrital de Integración Social, los bomberos, todo el mundo está encima, porque son la población más pequeña. (GF2MTCPP2, P3)

Como se puede observar, de acuerdo a la profesora, es algo de prioridad de la higiene y la salud de los niños, en detrimento y lo pedagógico. La visión de las políticas públicas para la infancia, lo que se refleja en la práctica del día a día del docente y de la IE, es de asistencialismo frente a las necesidades básicas de los niños: las necesidades físicas, de sobreexperiencia, como higiene, alimentación, salud, básicamente, quedando las intervenciones pedagógicas más a un segundo plano. Tal vez por esto tenga que ver el posicionamiento social y profesional de las educadoras infantiles: son profesionales de "segunda", como lo mencionan los expertos 1 y 3, porque atienden a las necesidades básicas de los niños. Por lo tanto, si es así, no necesitan de una formación más profunda, ni reflexiva, ni crítica y menos investigativa. Además, la contratación puede ser realizada para cualquiera persona que tenga un mínimo de atención a los niños.

Por lo tanto, los espacios para intercambiar experiencias y reflexionar acerca de ellas es desvalorizado por las IEs porque no tiene sentido, pensando en un profesional (o técnico) que debe atender al cuidado básico de los niños. Reverter esta lógica es la clave para el posicionamiento de los profesionales licenciados en educación infantil.

De igual manera, es de pensar qué se hace durante las propuestas de reflexión propuestas por los docentes de la UPN y coordinadores de prácticas. Como lo relata la estudiante 19, los momentos de reflexión son usados para:

Desarrollo competencias como, lector escritural, ya que durante mi proceso de practica estuve en constante dialogo conmigo misma, planteando las cosas buenas que hacia durante, o las cosas regulares o inconvenientes que surgieran durante el proceso de la clase, también se desarrolla mucho la reflexividad de nuestro trabajo como docentes por lo nombrado anteriormente y porque estas narrativas reflexivas nos permiten repensarnos en el salón.

Imagen 8.23.: Narrativa autobiográfica, estudiante 19, IV semestre

Si se usan las reflexiones narrativas para pensar en términos dicotómicos - en lo positivo y lo negativo que se está haciendo en las prácticas -, puede que no contemplen los objetivos reales de las reflexiones, una vez es necesario observar desde lo global las acciones pedagógicas que se tomaron, principalmente en los primeros semestres.

De acuerdo a los documentos del Comité de Prácticas, la investigación está asociada a la reflexión crítica sobre la acción, entendida como la contrastación, la pregunta, la reflexión, la investigación y por ende la transformación. Investigación y transformación, desde el punto de vista del Comité de Prácticas (Doc5CP), van de las manos en cuanto a que uno depende del otro. La investigación, desde este punto de vista, conlleva a un análisis del contexto y de las acciones que se toman frente a este contexto.

Pero no es solamente la reflexión y la investigación. Hay el concepto de que para innovar es necesario ir más allá, lo que estamos de acuerdo, como lo comenta la profesora 9 (EPUPN9):

[...] entonces ellas empiezan a poner en su debido lugar su institución, el centro de experimentación y prácticas de la Universidad, y ven la necesidad de ser innovadoras porque no pueden solamente imitar, tienen que innovar porque este es un centro de experimentación en práctica. Tienen que marcar el paso entonces es distinto.

Para finalizar este apartado, como observa el profesor 8, corroborando la idea del profesor 5:

Ellas tienen que hacer su parte como estudiantes. Y es buscar las conexiones, las relaciones, los puentes. Pero podría pensarse en proyectos que atiendan a un frente y profundicen en él. Porque a veces hay una diversidad temática en los espacios enriquecidos [...] que hace que tengamos tantos frentes que no podamos profundizar en uno. Ellas hacen su tarea y buscan las conexiones y las han fortalecido, pero podría consolidarse indudablemente.

En este mismo orden, el Profesor 9 agrega:

Una constante en la formación siempre ha sido un profesional reflexivo, crítico, que es capaz de mirarse para hacer transformación sobre su quehacer y contextualizar siempre. Por eso la importancia de reconocer lo que dicen las políticas, no para apropiárnoslas y reproducirlas acríticamente sino para mirarlas, analizarlas y desde allí mirar cómo contribuimos a su reformación o a su desarrollo.

8.3.6. Escenarios de las prácticas

De acuerdo al Comité, las prácticas tienen el objetivo de que los futuros maestros se enfrenten a la diversidad:

Se espera que en los diferentes contextos y escenarios de práctica los estudiantes amplíen las posibilidades de construcción y reflexión del saber hacer docente, diseñen e implementen propuestas educativas acordes con las dinámicas culturales que se tejen a nivel local y regional, fortalezcan los vínculos comunitarios y/o institucionales, profundicen en la comprensión de la multiplicidad de saberes y posibilidades de aprendizaje que entran en juego en diferentes contextos, y promuevan la formación de actores colectivos que garanticen la continuidad y seguimiento a los procesos adelantados. (Doc1CP)

[...] la práctica deja de ser pensada homogéneamente para ser considerada desde la pluralidad, con un sentido ético, en un contexto histórico y mediado por la puesta en escena de un discurso en construcción permanente. Implica entonces

una acción intencionada, guiada por valores y principios que le confieren sentido.
(Doc2CP)

Así, en este momento las prácticas están pensadas para contemplar la diversidad. Por este motivo, son presentados distintos escenarios de prácticas: instituciones innovadoras, instituciones que promueven la educación alternativa, escenarios de tempranas edades, jardines públicos y privados, fundaciones, ONGs, entre otros. Estos escenarios están ubicados en diversos lugares de la ciudad y en los alrededores de la ciudad, como en Mosquera, Madrid, La Calera, etc. No se identificaron CPPs por fuera del departamento de Cundinamarca, ni tampoco por fuera del país. Los horarios para la realización de las prácticas son por las mañanas, entre ocho y doce de la mañana. Se identificó un único escenario de prácticas en donde las estudiantes también frecuentan el espacio por la tarde, algo que es considerado una excepción.

Para la escogencia de un escenario de prácticas, el Comité realiza un análisis de las condiciones de la institución por medio de una carta a la Pedagógica. El Comité enfatiza que el escenario no tiene la intención de ser perfecto, sino que se acoja a la propuesta del programa (GFCP). Se identifica también algunos escenarios seleccionados por los propios coordinadores de prácticas, de acuerdo a los contactos laborales establecidos por los egresados o antiguos compañeros de trabajo de los coordinadores (DC). El coordinador del programa agrega que la idea es establecer convenios con entidades públicas para que las puertas estén siempre abiertas para la LEI, algo bastante importante para no sobrecargar de trabajo a las coordinadoras de prácticas y el Comité (ECA).

De acuerdo con el Comité, los futuros maestros escogen entre 5 o 6 escenarios en donde optan por el escenario en particular que les llama la atención según su propuesta, según su intencionalidad formativa (GFCP, P1 y 2). En la práctica, los estudiantes escogen de acuerdo con sus intereses, pero también de acuerdo con lo que sus compañeras han comentado ser los mejores escenarios y donde haya cupo. Generalmente los CPPs ubicados más cerca de la universidad son los más apetecidos por los estudiantes debido a los desplazamientos. En cuanto a los escenarios rurales, algunos estudiantes comentaban acerca de los altos costos del desplazamiento, dado los costos de los buses intermunicipales asumidos por los estudiantes (DC), así como los coordinadores de las prácticas⁵⁹. Se identificó la existencia de estudiantes que no cambian de escenario por su motivación o invitación del docente, como es el caso de la estudiante de X semestre (EEstX), no teniendo ninguna clase de objeción por parte de la Universidad.

Se observa la variedad de los escenarios de prácticas citados por los sujetos, con situaciones culturales, económicas y sociales completamente distintas, como se observa a continuación (además de los CPPs visitados por el investigador):

- Educación Infantil públicos y privados: Centro de Desarrollo Infantil Acunar, Hogares Infantiles Minuto de Dios, Hogares Infantiles del

⁵⁹ No se identificó ningún tipo de ayuda ofrecida por la universidad para el acceso a estos CPPs. Los estudiantes y coordinadores de prácticas deben asumir los costos de los desplazamientos, siendo en transporte público o privado, aunque existan peajes, en el caso de los CPPs que están por fuera de la ciudad.

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, Hogar Infantil Ángel de la Guardia, Jardín Infantil El Platero y yo.

- Escenarios Rurales: Frailejones (La Calera), Escuelas rurales e indígenas ubicadas en Madrid, Suesca, Chía, Tenjo, Faca y Cundinamarca en general.
- Colegios Oficiales: Colegio María Moreno.
- Colegios Privados: Colegio Emilio Valenzuela, Nuevo Gimnasio.
- Escenarios Alternativos: Planetario de Bogotá, Museo Casa del Florero, Casas de Pensamiento, Aldeas Infantiles SOS, Fundación Niño Trabajador, organizaciones comunitarias, etc.

Son citados por los sujetos diversos escenarios alternativos y jardines infantiles, pero no colegios oficiales, pudiendo demostrar las pocas opciones de realizar prácticas en este tipo de CPP. La importancia que se da a la diversidad de los contextos puede ser explicada por la Profesora 9:

Las estudiantes que trabajan en Faca, con toda la población allí de los niños que están fuera de la escuela porque están fuera de tiempos y trabajan. Ellos son otros niños, tienen otras necesidades, miran la relación con el otro, con el dinero, con lo económico, con las necesidades de su familia de otra forma que no es el niño de la escuela. Ahí, igual, desde lo pedagógico, ¿qué propuesta hago? Teniendo claro que el contexto del niño es otro, no podrá ser la misma propuesta que hice para la escuela. Sí dista mucho y gracias a esa riqueza de escenarios eso posibilita que ellas también crezcan no solamente en lo profesional sino en lo personal, porque se sensibilizan y empiezan a configurar y hacer conciencia también de quiénes son y cómo pueden mejorar. (EUPN9)

También, el coordinador del programa afirma que Colombia tiene realidades que hacen que no todos los niños estén en espacios formales institucionalizados, esto implica que el licenciado en E.I. sea formado para estos escenarios (ECA).

Se identifica diversos perfiles de CPPs. Desde colegios grandes públicos y privados, así como pequeñas instituciones educativas, como los proyectos alternativos, que tienen la necesidad de ser apoyado por otras instituciones como forma de traer nuevos talentos, dada la vulnerabilidad de los puestos y de la contratación (DC). Por lo tanto, las posibilidades de las prácticas también son diversas, dependiendo de la IE. Por ejemplo, en instituciones menores (CPP 2 y 3) la flexibilidad y la autonomía del practicante es mayor, si comparado a instituciones mayores (CPP 5 y 6) (DC).

El Profesor 8, siguiendo lo anterior, afirma que el aprendizaje en los CPPs depende grandemente de las posibilidades ofrecidas:

Ella también depende de manera importante del escenario de práctica, de las posibilidades que les den a las estudiantes de intervenir, de interactuar, de pensarse. Sí, hay escenarios que tienen otras características. (EPUPN8)

La diversidad de infancias y su reflexión en los diversos y distintos escenarios de prácticas es algo bastante relevante y de ganancia para el programa, como lo menciona la estudiante 32:

Propuestas de Educación Alternativa, también en entornos rurales y en fundaciones, es gracias a esta diversidad que es posible comprender que no existe una única infancia sino que son múltiples las miradas alrededor de ellas, puesto que son diferentes las realidades, modos de ser, de estar y de asumir el mundo y que el maestro debe actuar desde su rol de mediador para acercar al niño a otro tipo de experiencias que signifiquen potencialmente en la vida de ellos.

Imagen 8.24.: Narrativa autobiográfica, estudiante 32, VI semestre⁶⁰

Sin embargo, como lo menciona el Profesor 1, algunas estudiantes realizan sus prácticas en muy pocos escenarios, contribuyendo, de acuerdo a la docente, a que ni al menos pasen por instituciones públicas distritales, lo que puede ser considerado preocupante. Pero, para la estudiante de X semestre, cuyas prácticas fueran realizadas por tres años en el mismo CPP, relata que la opción por estar en esta institución es debido a las malas experiencias de sus compañeras en otros escenarios, lo que la hizo preferir estar en un mismo lugar donde era aceptada y considerada por los maestros titulares y que permitían realizar intervenciones, dado que se estableció gran confianza (EEstX).

Por otro lado, una de las estudiantes de IX semestre, discute acerca de la poca flexibilidad de la licenciatura en acoger a escenarios alternos a los horarios establecidos por el programa:

[...] se invisibilizan las prácticas en escenarios no convencionales porque la estructura curricular y los espacios académicos están pensados desde lo institucional y eso hace que en ciertos procesos estén afectadas porque las dinámicas de una organización, de una fundación, de una ONG, no funciona. (GFEstIX)

La estudiante de primer semestre también comenta la priorización de los escenarios formales donde se presentan la infancia, desechando los escenarios informales:

A TERMINO PERSONAL HE REALIZADO OBSERVACIONES
 ↳ LAS HE PUESTO EN CONTEXTO CON LO APRENDIDO,
 PERO AL NO SER EN UN ENTORNO FORMAL COMO
 LO EXIGEN LOS DOCENTES DE LA UPN, HAN SIDO
 DESECHADAS TOTALMENTE.
 ESTOY COMPROMETIDA EN MI PROCESO COMO EDUCADORA
 ↳ POR LO TANTO, PROCURO PRESENTE A CUALQUIER ENTORNO CON
 NIÑOS HACER PRÁCTICAS CRÍTICAS ↳ REFLEXIVAS PERO NO
 FORMAL

Imagen 8.25.: Narrativa autobiográfica, estudiante 2, I semestre

⁶⁰ “[...] también en entornos rurales y en fundaciones, espacios a esta diversidad es posible comprender que no existe una única infancia, sino que son múltiples las miradas alrededor de ellas, puesto que son diferentes las realidades, maneras de ser, de estar y de asumir el mundo y que la maestra debe actuar desde su rol de mediador para acercar a los niños a otro tipo de experiencias que signifiquen potencialmente en la vida de ellos.”

Como se observa, para los estudiantes existe el escenario “bueno” y el “malo”, de acuerdo a ciertas características:

Claramente los escenarios de práctica tienen una serie de aspectos negativos y positivos que se ponen en tela de juicio constantemente, no por criticar sino por ver la pedagogía que manejan, las metodologías y los tratos que hay hacia la infancia, también se hacen relaciones teóricas con la realidad de los escenarios educativos, también cabe mencionar que personalmente la práctica es muy formativa, claro que tiene muchas vivencias negativas y positiva, pero está en cada estudiante la reflexión y los aportes que brinda esta. Además la práctica también se retoma en otras materias ya que todo debe ir

Imagen 8.26.: Narrativa autobiográfica, estudiante 21, IV semestre

El estudiante anterior menciona la palabra “juicio” y enfatiza que no es por criticar sencillamente, sino observar las metodologías y pedagogías que manejan. Entretanto, esta palabra está en constante juego entre los sujetos, promoviendo cierta tensión que puede llegar a generar conflictos. El hacer un juicio de valor frente al trabajo de la futura maestra o la maestra titular es algo a ser considerado en los escenarios de prácticas. Es rol del coordinador de prácticas intervenir en el sentido de amenizar los conflictos (EPUPN10).

Existen escenarios que promueven mayor o menor autonomía entre los futuros profesores, como lo menciona la estudiante:

Hay cierta independencia que desde la escuela no la ha tenido, porque siempre te dejan cosas para hacer, en cambio aquí no. Entonces uno: "ok, eso es lo que siempre he esperado, pero ahora no sé qué hacer con esto". Siempre he querido tener tanta libertad, pero ahora ¿cómo la uso? Fue como ese pensar, listo tienes la libertad. Uno se da cuenta que eso también es complejo. (GFESTCPP3, E1)

La estudiante anterior observa como positiva la autonomía dada por la IE, de engrandecimiento porque es la toma de decisión en la inmediatez. Pero también enfatiza que las estudiantes no están preparadas para este tipo de abordaje. El fragmento anterior se da en el contexto del CPP3, una pequeña fundación que atiende a los estudiantes de un barrio alejado de la UPN. El perfil de futura maestra, dada la falta de profesionales que trabajan en esta institución, que requiere esta institución es alguien que propone, proactivo e innovador. Como lo afirma el coordinador de prácticas de esta misma institución, muchas futuras maestras desistieron de estas prácticas, dado la lejanía con la universidad, y por ser una institución menor con pocos profesionales contratados. Por lo tanto, se requiere futuros maestros que trabajen fuertemente por el proyecto (GFESTCPP3), algo que para algunas futuras maestras no le despertan interés.

Por lo que se observa, muchas de las instituciones de prácticas reciben a la LEI desde hace muchos años, siendo pocas las nuevas instituciones. Para algunos profesores esto puede ser un problema. Algo sugerido por el Profesor 5 (EPUPN5) es que las instituciones podrían ser más variadas y diversas si hubiera mayor flexibilidad en el currículo del propio programa, algo también comentado en los grupos focales de los centros de prácticas (ECPCPP3, GFMTCPP4 y GFMTCPP6).

El escenario “ideal” de desarrollo para la gran parte de las estudiantes, como relatado en grupos focales, es donde se puedan desarrollar como maestras estando con los estudiantes ofreciendo autonomía para el desempeño dentro del salón de clase, en una gran variedad de instituciones:

Y aún más necesaria la práctica en la que te dejen sola, que te digan: asumes tú el grupo sola hoy. Y que tú veas si en verdad tienes esa madera para decir: puedo hacerlo, o no puedo hacerlo, sin pensar en que en un futuro vas a salir, te van a dar un curso con 45 niños. Eso es lo enriquecedor que tiene el programa: que te muestra otras puertas hacia la práctica. (GFestVII, E1)

Por otro lado, una de los profesores del Comité de Prácticas afirma:

Yo tenía un curso donde no había más de 5 niñas que estaban en colegios. En jardines infantiles no había ni una, y el resto estaban en proyectos sociales, de jornadas alternas, en los museos. Era una materia de noveno semestre. No había ni una niña en un jardín infantil. En la tarde había más en jardines y más en colegios, pero también la mayoría estaban en instituciones que nada que ver, trabajando con niños, porque como la infancia son hasta los 18. A mí me parece un horror. (GFCP, P1)

Como se observa, el docente apunta a la falta de coherencia entre los espacios de realización de las prácticas y donde están las infancias, dando a entender que se puede explorar más los espacios de las prácticas, potencializando y optimizando estos espacios.

a. Los CPPs públicos y privados

De acuerdo a la P3, existe una gran diferencia entre la labor desarrollada en una institución pública o privada, dependiendo de la influencia de los padres de familia en la Institución. Como lo menciona:

Las maestras que son realmente fuertes, logran hacerle el juego a esas exigencias sociales e institucionales y que logran procesos bien interesantes con los niños, pero les cuesta porque están en una especie de sándwich; en la educación privada entre el padre y la institución, la institución interesada en que el padre no se vaya, es un cliente y la maestra satisfaciendo al padre, satisfaciendo a la institución. (EPUPN3)

La estudiante E1 del GFestIX también afirma con relación al CPP colegio público:

Es difícil el proceso porque ellas no son tan flexibles, realmente no permiten la incidencia o la participación de la practicante, simplemente la ven realmente como la practicante. Yo sé que mis otras compañeras tuvieron otras experiencias distintas, la mía fue en especial eso, igual la entrada al colegio es distinta, entonces tú ya te tienes que acoplar a un horario, a que hay una materia y que de pronto la profesora te pide que hagas el apoyo en eso en específico; no sé, comunicación, o lenguaje, o matemáticas, o geografía.

8.3.7. Sujetos de las prácticas

Cuando se habla de sujetos de las prácticas, se está refiriendo a todas las personas que directa o indirectamente están involucradas con los procesos de enseñanza y aprendizaje de las futuras maestras. De acuerdo al Documento 5 (Doc5CPUPN), son sujetos de las prácticas son:

Se entiende a los sujetos en la práctica como actores centrales del proceso, portadores de saberes diversos, capaces de colocarse en el lugar del otro y de generar diversas formas de construcción colectiva mediante procesos de intersubjetividad que posibilitan la construcción de los consensos en torno a los significados de la realidad social y donde los sujetos adquieren capacidad reflexiva para verse a sí mismos y para instituir o dar forma y sentido a la realidad social que los rodea. De igual manera se le percibe como

un sujeto capaz de hacer explícito su desconcierto, su duda, su incertidumbre, a partir de la reflexión en la acción y sobre ella.

De acuerdo al Documento oficial de la UPN, en su artículo 16, los sujetos de las prácticas son:

Las personas e instancias colectivas que participan de la administración y gestión académica de la práctica, en cada una de las Licenciaturas, son: El Coordinador de cada licenciatura, el Comité de Práctica Pedagógica, el(los) Coordinador(es) de Práctica Pedagógica, los profesores asesores de práctica pedagógica, los profesores titulares de las instituciones educativas y los licenciados en formación. (Doc4UPN)

Sin embargo, los sujetos pueden ir más allá de los anteriormente reconocidos por la Universidad, como los citan los futuros maestros: ellos mismos, los coordinadores de prácticas, maestros titulares, compañeros de las prácticas, amigos de la universidad, niños y niñas, padres de familia, profesionales del aseo, rectores, coordinadores diversos, la UPN, entre otros.

Como se puede observar, los sujetos pueden ser divididos, para mejor análisis en la siguiente ilustración:

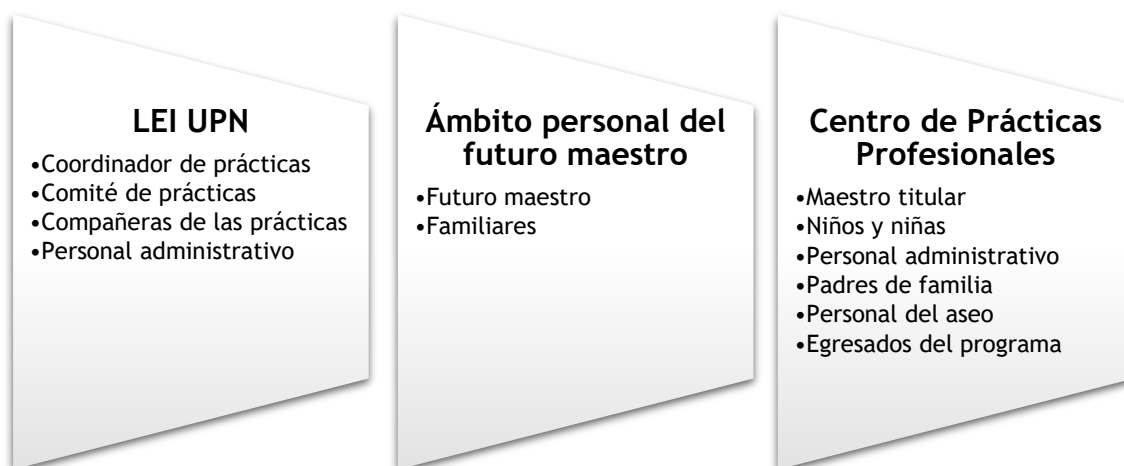


Figura 8.6.: Los distintos ámbitos de los sujetos involucrados en las prácticas profesionales

Como se puede observar, el futuro profesor en muchas de las ilustraciones en esta tesis está entre la UPN y el CPP. Esto puede ser considerado a propósito una vez los estudiantes son considerados en esta investigación como eje formativo y son sujetos que están entre dos instituciones de enseñanza, ambas consideradas responsables por su formación. Se propone la exposición de los datos a partir de la división anterior.

- **LEI UPN**

a. El coordinador de las prácticas

De acuerdo al Documento de lineamientos de las prácticas de la UPN, en su artículo 21, el coordinador de prácticas:

Son los profesores de cada Licenciatura que asumen en su plan de trabajo la dirección, asesoría y evaluación de uno o más grupos de licenciados en formación en los espacios de práctica.

Entre sus principales funciones, se pueden citar:

1. Conocer, aceptar y desarrollar los lineamientos y programas establecidos en cada uno de los espacios académicos de Práctica Pedagógica, representar los intereses de formación de la respectiva Licenciatura y de la Universidad y ser garante de su cumplimiento en las entidades educativas en las cuales se realiza la práctica. 2. Contribuir con la formación de los licenciados, orientándolos en el estudio de los campos pertinentes para el desarrollo de la práctica y brindarles la dirección necesaria para un ejercicio profesional idóneo y para potenciar la construcción y las competencias profesionales esperadas, en concordancia con el espacio académico de práctica que cursan o la modalidad que desarrollan. 3. Realizar un plan de trabajo en que se expliciten las actividades de asesorías durante el semestre, según el tipo y carácter de la organización o institución de práctica. 4. Realizar seguimiento y evaluación a los procesos de práctica que se desarrollan en cada institución educativa a través de reuniones presenciales con el o los grupos que asesora y de la visita periódica a las actividades desarrolladas por cada uno de los licenciados en formación. 5. Promover, en los licenciados en formación, el conocimiento y la apropiación de los lineamientos y el reglamento establecidos para la práctica pedagógica. (Doc4UPNPráctica, Artículo 22)

Como se observa, el coordinador de las prácticas en la UPN tiene funciones de organización, planeación y evaluación para el buen desarrollo de las prácticas. Esto incluye estar presente en los CPPs, realizando reuniones con los estudiantes para mediar los aprendizajes, mediando conflictos y trazando comunicación con los maestros titulares y otros sujetos importantes. Cada coordinador pedagógico tiene entre 10-12 estudiantes (GFCP, P3). Por lo tanto, el coordinador de prácticas puede ser considerado un mediador de la Universidad en los CPPs.

Las funciones del coordinador de prácticas (miembro del Comité de Práctica, de acuerdo al Doc4, Lineamientos generales de las prácticas UPN) es:

Es el profesor de cada Licenciatura que asume en su plan de trabajo la responsabilidad de desarrollar las labores académico administrativas inherentes al proceso formativo que se desarrolla a través de la práctica pedagógica y su seguimiento en cada Licenciatura. Su designación estará a cargo de la Coordinación de la respectiva Licenciatura. PARÁGRAFO. La labor de la Coordinación de Práctica podrá ser asumida por más de un profesor, en razón al número de licenciados en formación y las funciones serán distribuidas de manera equitativa.

En el mismo documento, las funciones del coordinador de prácticas son las siguientes:

1. Impulsar propuestas para el desarrollo de la práctica, tendientes a la cualificación y transformación permanente del proceso formativo que allí se propone. 2. Gestionar ante las instancias que corresponda propuestas de acuerdos o convenios de cooperación académica con las entidades que el Comité de Práctica estime conveniente. 3. Fijar el calendario para la entrega de los informes evaluativos de los licenciados en formación y para la entrega de los informes sobre el desarrollo y avance de la práctica en cada institución educativa. 4. Conocer y dar cuenta de los resultados del proceso de evaluación que realizan los profesores asesores de práctica, tanto del proyecto de práctica que se desarrolla en cada institución educativa como del desempeño de cada uno de los licenciados en formación. (Doc4UPNPráctica)

Para los estudiantes, el coordinador de prácticas es un sujeto clave en el buen desarrollo de las prácticas, como se muestra en la narrativa autobiográfica:

El coordinador de práctica es quien apoya fundamentalmente el proceso de la práctica. Sabe guiar, escuchar, proponer, ofrecer una mirada más amplia a lo que significa ser maestro. Te sabe exigir para que día a día, te formes como un maestro responsable, puntual, ordenado, reflexivo, crítico y propositivo. (NABE39VIII)

El coordinador académico (ECA) también está de acuerdo sobre la importancia del coordinador de prácticas para alcanzar los objetivos del programa. Este, cita que la gran mayoría de los profesores ocasionales y profesores catedráticos son también coordinadores de las prácticas. También, se identifican para los profesores ventajas de ser coordinador de prácticas:

Las fortalezas es que uno también continua en un proceso de formación porque cada institución es distinta, entonces eso le implica a uno también estarse actualizando, estar también muy pendiente de lo que pasa en la institución, asumir un rol de líder en la institución. (EPUPN, P2)

Para los maestros titulares, de igual manera, el coordinador de práctica es un sujeto clave en el proceso de las prácticas porque:

Y que hace un acompañamiento continuo a esa práctica, que hay una organización, que hay unas exigencias claras frente a lo que quiere, que inclusive tiene ciertos objetivos frente a esa práctica: el objetivo de esta práctica es, yo qué sé, hacer una observación. Como que defina esas cosas y de una u otra manera los acompañe. (GF2MTCPP1, P1)

Sin embargo, se identifican problemas en el desarrollo de la práctica debido a falta de alineación entre los objetivos del programa y lo que se realizan en las prácticas, como lo relata el coordinador del programa:

[...] el problema está en quién orienta la práctica, porque podemos estar orientando prácticas que no dejan preguntas, prácticas que las instalan en perspectivas instrumentales, mecanicistas, prácticas que repiten los esquemas de la tecnología educativa, la planeación por objetivos y nosotros queremos tomar distancia de eso. No puedo negar que tenemos coordinadores de práctica que se instalan es en esas miradas. Hay una debilidad, no solo en la forma de contratación de los profesores, sino también en los perfiles que componen en este momento los docentes de práctica. (ECA)

Igualmente, las estudiantes también agregan la necesidad de un coordinador de prácticas que esté comprometido con su formación, así como las involucre en el escenario de prácticas y les de pautas para una formación crítico-reflexiva, como lo menciona:

Es muy charro porque depende también incluso de la maestra que esté con nosotros. En este caso nuestra coordinadora de práctica hace un esfuerzo porque hablemos de la práctica, qué está pasando en la práctica, que de verdad realicemos como un proceso crítico analítico. Pero otros coordinadores de práctica que hemos tenido no nos dan esa posibilidad. Se queda muy en: ¿cómo les fue?, bien, gracias, ah, bueno, entréguenme esto. (GFestVI, E1)

La falta de profundidad en el cuestionamiento de las prácticas, mencionada en el fragmento anterior, es uno de los grandes problemas identificados en las prácticas. La presencia del coordinador de prácticas también es destacada por las estudiantes como otro gran problema. Aunque hay casos justificados, como varios espacios rurales y los pocos coordinadores en esta región (GFestVII, E1), hay coordinadores que no están disponibles en los espacios de prácticas. Esto es relatado por varios estudiantes, profesores y comité de prácticas.

Por otro lado, aunque no hay la presencia física de algunos coordinadores, las estudiantes afirman que los algunos están pendientes y acompañando a sus estudiantes por el medio digital, como correos, WhatsApp, Skype, y por otros medios, acercándose a las futuras maestras y coordinando desde lejos. De otra manera, la misma estudiante afirma la existencia de coordinadores que no están de igual manera involucrados:

Me he encontrado con profesores de práctica que están en la ciudad, viven a una cuadra del colegio y nunca van, y no saben del proceso que se lleva, sólo se encargan de leer un diario de campo, de leer un currículo, y de poner una nota cuantitativa, en vez de ser cualitativa. (GFestVII, E1)

En este sentido, se ve una variedad de acciones tomadas por los coordinadores de prácticas y las experiencias de las estudiantes, aunque este último caso es considerado la excepción.

Los problemas ante la pobre interacción en las prácticas pedagógicas por parte de los profesores, desde apenas preguntar cómo les fue a las estudiantes, hasta no estar presente en los CPP, de acuerdo al Experto 2 (EEx2), es algo que va más allá. Para él, ser coordinador de prácticas es algo desprestigiado en el programa:

Es un desprestigio ser profesor de la práctica. Y la gente siempre siente que eso es para los principiantes: yo ya no estoy para irme de la práctica. [...] Sí, y ese sí se ha ido deteriorando. La gente entra a ser profesora de prácticas, y aquí puede haber profesores que solamente son profesores de prácticas, y prefieren estar dictando clase y no en práctica. Y pueden llegar a dirigir práctica gente que nunca ha sido maestra. Esto se vuelve un drama espantoso.

Frente al anterior, el tipo de contratación del docente de la UPN no implica en la calidad del trabajo desarrollado como coordinador de la práctica, como lo menciona el Comité de Prácticas (GFCP). Sin embargo, los integrantes del comité admiten que los profesores de planta no les gusta estar en las prácticas:

P2: Yo no diría que el compromiso depende del tipo de contratación.

P1: Yo tampoco diría eso.

P2: Sí hay una realidad, y es que a los profesores de planta no les gusta estar en práctica. Creo que es un problema. De los profesores, sólo una profesora, X1⁶¹, nadie más. Bueno, cuando estaba X2, sí le gustaba estar en práctica. [...] Porque implica desplazarse, porque implica justamente mucho compromiso. Les parecerá mejor, más bien, tener otros seminarios aquí, porque de todas maneras el desplazamiento, hay lugares lejos.

Desde el punto de vista de los coordinadores de las prácticas, el corte de los créditos para las prácticas en el 2000 fue algo complicado para todo el programa y, aunque hay horas de trabajo para los coordinadores de las prácticas, estas no son suficientes para realizar todo el trabajo, incluyendo las evaluaciones (E PUPN2)

Para la propia institución de prácticas, no tener un coordinador de prácticas que acompaña físicamente y esté al tanto de los avances de las estudiantes es una gran desventaja, como lo afirma el coordinador académico del CPP3:

[...] creo que también depende mucho de la fortaleza que tenga la educadora que los acompaña, porque de una u otra forma ha habido acá educadoras que no les interesa, muy pocas veces vienen a ver si las chicas están, cómo están, acompañarlas y asesorar el proceso. Y eso también ha debilitado el proceso. (ECACPP3)

De acuerdo al Comité de Prácticas, cada coordinador de prácticas piensa de manera distinta. Alinear las acciones para que cumplan con los objetivos del programa es algo complicado:

⁶¹ Los nombres de los profesores fueron omitidos para preservar la confidencialidad del tema.

Nos encontramos con maestros que acompañan a sus estudiantes en su escenario de práctica y no les exigen escritura, porque les *parece que la escritura no es importante, o que planean de alguna manera que uno dice*: esto es muy administrativo y no responde a una mirada pedagógica, o que por el contrario no van, van un ratito y les parece que es mirar a ver si ellas fueron, es más una presencia vigilante que una presencia formativa. Esas son las dificultades que también tenemos. (GFCP, P3)

Ya, desde la coordinación del programa, se identifican “jalones de orejas” en algunos profesores por realizar sus tareas como coordinadores de prácticas, como lo observa:

Sí, con los jalones de orejas sí, muchos. Sí, el comité de práctica me dice que sí, que se han visto cambios y en donde no los he visto vuelvo a jalar las orejas, vuelvo a hacer la advertencia, porque por ejemplo han cambiado en un espacio y no en otro. (ECA)

Las estudiantes, frente a algunos problemas de desarrollo de las prácticas menciona la necesidad de buscar nuevos escenarios de las prácticas de manera innecesaria (GFestVII, E1):

Contrataron a una docente nueva y ella empezó a agenciar otro escenario. Los más opcionados eran: yo tengo un colegio, me han hablado de un colegio, cuéntenme de un colegio. Pero nunca se tocaba esa base de datos. En el momento en que ya decimos: bueno, la universidad tiene esa base de datos que de pronto nos puede servir porque quieren una practicante. El agenciamiento es nulo.

Las coordinadoras de prácticas están pendientes de organizar tutorías con las estudiantes. Sin embargo, cuando es solicitado que se realicen tutorías por fuera del espacio de las prácticas:

[...] espacios que no sean los de la práctica a los cuales las estudiantes se resisten porque no es su horario de práctica, entonces ellas no tienen muy interiorizado que la práctica significa también un trabajo alterno que implicaría una tutoría. (EPUPN, P1)

Como se puede observar, el coordinador de prácticas es el mediador entre las futuras maestras, la universidad y los centros de prácticas. Su labor no es fácil porque es el de mediar, convencer, explicar, demostrar, evaluar, etc., labor de gran responsabilidad para el buen andamiento de los aprendizajes de los estudiantes. Es la representación de la Universidad en el nicho de prácticas. No obstante, se identifican problemas internos que deben ser superados para el buen andamiento de las prácticas.

b. El Comité de Prácticas

El Comité de Prácticas en la UPN es configurado en cada Licenciatura. Con base en el Acuerdo 17 (2013, p. 2):

Si bien para las Licenciaturas del Departamento, la práctica es un eje formativo, la manera como en cada una de ellas se estructura y desarrolla, responde a unas particularidades acordes con la naturaleza, perspectivas y orientaciones formativas propias de cada programa. En este sentido, cada Licenciatura - a través de su Comité de Prácticas - especificará de manera escrita los lineamientos que conforman su propuesta, la descripción de cada uno de sus espacios académicos, propósitos, énfasis, productos, contextos, valoración, articulación con los procesos formativos de investigación, créditos, intensidad horaria, entre otros aspectos.

Como se observa, aunque la UPN tenga lineamientos generales para las prácticas, es función de cada programa determinar qué tipo de prácticas se desarrollará bajo criterios propios de formación. El Comité de Prácticas, de gran importancia para cada estos criterios de formación práctica, es

conformado por un grupo de profesores que representa el programa, en el caso de la LEI, comité conformado por cuatro profesores. Se tiene también la representación de un estudiante, pero en el momento de la recolección de los datos no había tal representación estudiantil, justificado por los cruces de tiempos.

El Comité tiene por principales objetivos:

1. Formular lineamientos y propuestas conducentes a la actualización permanente, el desarrollo y la evaluación de la Práctica Pedagógica, en concordancia con las políticas de la Universidad y con las necesidades e iniciativas de cada Licenciatura.
2. Favorecer la continua y eficaz articulación entre los diferentes ambientes de formación de la Licenciatura con la práctica.
3. Definir las condiciones y procesos para la inducción de los profesores que asuman por primera vez las funciones de asesoría de la Práctica Pedagógica.
4. Evaluar permanentemente el desarrollo de la Práctica Pedagógica y proponer las acciones que encuentre necesarias para su mejoramiento y cualificación.
5. Estudiar y emitir concepto sobre las propuestas que se presenten al comité relacionadas con la Práctica Pedagógica.
6. Avalar las entidades educativas en las cuales es viable y pertinente la realización de Práctica Pedagógica.
7. Aprobar la propuesta de asignación de los licenciados en formación a las diferentes instituciones y entidades educativas, presentada por la Coordinación de Práctica, previa consideración de los requisitos formativos formulados en los lineamientos.
8. Estudiar y resolver los problemas académicos relacionados con el desarrollo de la Práctica Pedagógica que le presenten los profesores asesores y atender las solicitudes de los licenciados en formación que surjan en su desarrollo.
9. Generar y organizar espacios para la socialización de los saberes y experiencias construidos en el desarrollo de la práctica.
10. Solicitar al profesor-asesor, por lo menos una vez al año, la evaluación de cada una de las instituciones educativas en las cuales se realiza la práctica y valorar la pertinencia de su continuidad. (Doc4UPNPráctica)

Frente a las responsabilidades anteriores, se observan acciones bastante puntuales y necesarias para la organización de las prácticas. En el momento de la recolección de los datos, el Comité había acabado de realizar un instrumento evaluativo, como lo menciona el Profesor 2 de este grupo focal:

Este instrumento lo construimos nosotras. Hay un instrumento para los estudiantes, para que evalúen su proceso de una manera reflexiva, incluso lo pensamos que lo hagan colectivamente para que también evalúen, pero al mismo tiempo reflexionar qué cosas hay para transformar en ellos mismos y en el proceso de la práctica, a los docentes y a las instituciones. De paso también se identificarán ese tipo de problemas para poder hablar con los profesores, pero lo que queremos hacer es todo un balance y retroalimentar a los profesores, decirles: miren lo que encontramos, lo que dicen los estudiantes, miren el conjunto de maestros lo que está diciendo, miren las instituciones cómo nos ven.

Por lo que se entiende, la pretensión del Comité era realizar un diagnóstico general de los escenarios de prácticas y de los aprendizajes de los estudiantes.

Otra de las tareas clave para el Comité es la realización de encuentros diversos entre los sujetos de las prácticas. El más importante para el Comité y de impacto para las futuras maestras es el encuentro interinstitucional de las prácticas en la Educación Infantil (en el 2015 su versión número 7), como lo menciona el Profesor 2 (GFCP):

Estamos en una tarea desde hace 7 años que la hemos asumido, terminamos allí por gusto propio, no era que fuera una tarea del comité, pero una pasión nuestra sí son las prácticas, empezamos a hacer un trabajo interinstitucional, inicialmente con la Javeriana: socialicemos lo que ustedes hacen en prácticas y nosotros también. Y eso

empezó a crecer. Se unió la Distrital, se unió la Universidad Monserrate. Se unió la Universidad de la Sabana, San Buenaventura, en el momento la Universidad de Antioquia. Coordinamos el evento interinstitucional que se realiza cada año.

El encuentro tiene por objetivo, de acuerdo a su folleto, de:

Es así, como este espacio se ha convertido en un lugar de construcción colectiva, de encuentro y desencuentro de miradas, de perspectivas y, por excelencia, en un lugar donde se pone de manifiesto las apuestas formativas de licenciados en pedagogía infantil (folleto 7°. Encuentro Interinstitucional de Prácticas en Educación Infantil).

El encuentro también es tenido en cuenta por las estudiantes de la licenciatura como algo importante y citado en varias entrevistas. Sin embargo, a pesar del encuentro ser algo que moviliza el Comité y otras universidades, se observa el poco acercamiento por parte de los CPP y de las maestras titulares (DC). El evento solo fue mencionado por el coordinador pedagógico del CPP3, dado que en algún momento participó como invitado especial.

De cualquier manera, algunos coordinadores de prácticas afirman organizar espacios para discusión y socialización entre los semestres:

Con el equipo de maestros, somos seis, nos ponemos en una primera reunión, todos los semestres lo hacemos. La primera, nos reunimos, miramos más que el cronograma, repensamos nuevamente el programa, 'esto no nos funcionó', lo replanteamos y entre todos decidimos. (EPUPN4)

Otro espacio que es de responsabilidad organizativa del Comité son los encuentros entre los profesores de la LEI para socializar el andamiaje de las prácticas, como observa el Profesor 2:

Hay varios espacios, espacios de encuentro semestral o trimestral, en donde nosotros nos convocamos alrededor de una temática necesaria, sentida, sugerida por los maestros o diagnosticada por nosotros como una debilidad. Ese es el que te hemos dicho que hemos descuidado este semestre, no pudimos reunirnos, aunque lo estamos intentando. [...] Ese es el espacio posible. De resto, es muy difícil.

Con relación a los encuentros con los estudiantes, el Comité explica:

Cada semestre se va socializando por año el proceso completo de cada práctica, los estudiantes de primero y segundo, tercero y cuarto, quinto y sexto. Nosotras en Profundización iniciamos con los Coloquios, y el Coloquio tiene la pretensión, uno, de articularse al evento interinstitucional, de manera que de allí salgan ponencias. De hecho, es un gran aporte en el evento las ponencias de las estudiantes de la Pedagógica, y surgidas desde la práctica. (GFCP, P2)

Los encuentros anteriormente fueron realizados entre los estudiantes para que se pudieran socializar experiencias relevantes y, de esta manera, apalancar ponencias para el encuentro interinstitucional de las prácticas en E.I.; sin embargo, no fueron realizados coloquios en el año de la recolección de los datos. Adicionalmente, el Comité también considera:

Nosotras escribimos documentos, ya sea a manera de ponencias, o documentos orientadores para el programa, los lineamientos del programa, ese tipo de concreciones alrededor de la práctica que generan un proceso de reflexión pero que requieren un proceso escritural. (GFCP, P2)

Aunque se identifican espacios de reflexión internos sobre las prácticas profesionales promovidos por el Comité, lo mismo no se identifica con los propios CPPs, algo solicitado por algunos sujetos (CPP2, 4, 6, 7). La falta de mayor incidencia del Comité de Prácticas en planear encuentros es justificada

por la falta de tiempos por las dinámicas de la Universidad, como lo menciona el docente:

Es difícil por los tiempos, pero intentamos también convocar a las reuniones, hacer la planeación de cuáles van a ser las temáticas que allí se van a ver, después hacer la síntesis, la presentación de lo que surgió. Esto lo hemos desplazado un poquito también, por todas las dinámicas de la universidad, pero era un espacio interesante, donde había las voces de los representantes de cada uno de los escenarios y también un encuentro de todos los asesores de los escenarios. (GFCP, P3)

Como se observa, existen grandes y necesarias actividades de responsabilidad del Comité de Prácticas, pero en el año de la recolección de los datos no fueron identificadas actividades de encuentros, salvo únicamente el encuentro interinstitucional con los estudiantes. En este encuentro, el cual fue orientado y contó con la asistencia del investigador, hubo la presencia de pocos profesores de la UPN y muy pocos de los CPPs (DC). Por parte de los sujetos en los CPPs, pocos citaron actividades desarrolladas por el Comité, lo que se puede presumir su mayor constancia interno al programa.

Es de resaltar que la administración de cada espacio de prácticas es de responsabilidad del coordinador de prácticas; sin embargo, el Comité de Prácticas tiene funciones clave para el seguimiento de los procesos de aprendizaje y debe ser reconocido como espacio de discusión y agregación de los sujetos. Por otro lado, los profesores encargados del Comité parecen tener muchas otras actividades que hacen que no puedan dedicarse como les gustaría al Comité. La dificultad en organizar los tiempos para realizar este grupo focal lo demuestra (DC).

c. Las compañeras de las prácticas - otras futuras maestras

Aunque la práctica pedagógica muchas veces puede ser considerada aislada, labor de construcción de conocimiento individualizado del propio futuro maestro, son necesarios los espacios para la socialización. La práctica, desde la perspectiva del programa de la LEI, no es de realización individual, sino colectiva. También depende de las otras futuras maestras, como lo relatan las propias estudiantes en los grupos focales y en las narrativas, para la construcción de conocimiento.

Desde la propia escogencia de los escenarios de prácticas, las futuras maestras intercambian información (GFestVII, ECPP6EstX). En las narrativas autobiográficas, los futuros maestros relatan la necesidad de intercambio y apoyo por parte de las compañeras, lo que tiene que ver también con los sentimientos involucrados en el estar en el CPP. Por lo tanto, las compañeras de prácticas, también futuras maestras, cumplen un rol bastante importante en el soporte moral, intercambio de ideas, debates y discusión para la construcción de conocimiento. En conversación informal con docentes en formación, se observa que hasta el desplazamiento a los CPPs es realizado junto a las compañeras, constituyendo una gran red de constante apoyo.

Se identifica algunas acciones entre las estudiantes que pueden ser citas, como la comunidad de aprendizaje establecida entre las futuras maestras y la coordinadora de prácticas en una CPP (GFestIX, E1). En este sentido, realizan estudios en común, intercambian experiencias y discuten acerca de temas

específicos. Se relata que algunos “equipos de trabajo” están unidos desde hace dos años, realizando el proyecto y la tesis de grado, siendo dos años de trabajo con el mismo CPP y los mismos sujetos. Lo anterior puede generar hasta vínculos laborales, como lo relata la misma estudiante.

d. Los profesores de la UPN

Los profesores de la UPN que no son coordinadores de prácticas son pocos, principalmente los profesores de planta (con excepción de dos profesoras) y los catedráticos. Estos profesores no son destacados por los sujetos en las entrevistas y grupos focales. Sin embargo, es importante mencionarlos por la alineación del programa entre las prácticas y las otras asignaturas. Por lo tanto, existe relación de importancia y consideración con ellos.

Pareciera ser clave para el programa y para el relacionar y construir otros conocimientos, enfatizando la necesidad de unir la teoría y la práctica. Se puede observar la profesora - no coordinadora de prácticas en este momento - de uno de los Espacios Enriquecidos afirmando:

[en las prácticas] o confrontan y ratifican lo que dice la teoría o la desvirtúan. Yo les digo: ‘no me crean, no le crean al texto, vayan a verlo en los niños’ y les digo con mucha fuerza ‘no hay nada más enriquecedor para uno que entender lo que el niño está haciendo o dejando de hacer, lo que quiere decir con esto que a veces no verbaliza, pero lo pone en acción’. (E PUPN3)

De esta manera, puede ser evidenciada la importancia para los profesores, que no están involucrados con los espacios de las prácticas, tener la reflexión de la teoría desde las experiencias y experiencias de los maestros en formación.

e. El personal administrativo

Aunque no se encontraron indicios de que el personal administrativo es necesario para la realización de las prácticas por parte de los sujetos en la recolección de los datos, el investigador observó la secretaria del programa como un actor importante para el programa. Es la secretaria el centro de apoyo para la solución de los problemas, canal de información sobre el programa y medio para la ubicación de los profesores y estudiantes, entre otros. Por lo tanto, esta persona tiene importancia para el programa y, consecuentemente, para las prácticas (DC).

e. Las maestras titulares

De acuerdo al Documento 4 de Lineamientos de las Prácticas Pedagógicas de la UPN, la definición de Maestro Titular:

Son los profesionales designados en cada entidad o institución para realizar el acompañamiento a los licenciados en formación en el desarrollo in situ de la práctica correspondiente. Su asignación será acordada entre el profesor asesor de práctica y la persona que para tal efecto designe la institución. (Doc4UPNPráctica, artículo15)

Algunos de los compromisos de estos sujetos son:

1. Conocer, aceptar y desarrollar los lineamientos establecidos para la Práctica Pedagógica en la respectiva Licenciatura.
2. Coordinar con el profesor asesor la gestión de la orientación de la práctica que desarrollarán los licenciados en formación.
3. Conocer la planeación de las propuestas que el licenciado en formación realizará en el marco del proyecto de práctica formulado y retroalimentar la propuesta y acompañar su puesta en escena.
4. Asesorar al licenciado en formación cuando éste lo requiera.
5. Participar en la evaluación formativa del licenciado en formación.
6. Mediar entre el

licenciado en formación y las distintas instancias de la Institución. 7. Informar al profesor asesor sobre la inasistencia del licenciado en formación a la práctica, el incumplimiento del horario acordado o cualquier otra situación especial que pueda presentarse. (Doc4UPNPráctica, Artículo 26)

Como se observa, el maestro titular es el sujeto responsable también por mediar el conocimiento del docente en formación. Es él en conjunto con el coordinador de prácticas quienes son los responsables por la formación del docente, guiando a las futuras maestras en la mejor práctica pedagógica. Esto se da de acuerdo a cada IE. En el CPP1, la maestra titular afirma que:

La tarea que nos hemos puesto nosotros como equipo en la institución es darles la bienvenida a estas maestras de tal manera que ellas se encuentren en el aula, no como las estudiantes que vienen a hacer sus observaciones para su diario de campo, sino se encuentren como las maestras que son. Entramos en busca de hacer esas construcciones de relaciones en donde intentamos ganárnoslas, por llamarlo de alguna forma, de manera que haya una apertura a la reflexión, una apertura a la crítica. (GFMTCPP1, MT1)

Los estudiantes también afirman:

La maestra titular, quien acompaña en el aula de clases al maestro en formación. De quien se aprende más, a ser o no ser. Quien te aconseja, te enriquece a nivel didáctico y muestra lo complejo, pero a la vez maravilloso, de lo que es ser maestro (NABE39VIII).

Lo anterior es válido porque la institución como un todo, desde las distintas visiones de los sujetos, es entendida como formadores de formadores y empodera a la futura maestra en sus labores de docencia. Por lo tanto, se anticipa de cierta manera la identidad del profesional, dado que desde la realización de las prácticas se da la ejecución de prácticas pedagógicas. Sin embargo, en gran parte de los CPPs no se identifica el mismo empoderamiento, probablemente porque no hay espacios de conversación frente a las prácticas pedagógicas, como se identifica en el CPP1 y 6.

La MT1 (CPP4), institución pública, afirma que le gusta la presencia de las futuras maestras en su labor, dado que:

Esa relación personal es increíble, me fascina, me parecen maravillosas, yo siempre las consiento, espero que vengan siempre, faltan para todas las áreas, faltan para todos los días, es muy poquito un día, me fascina, yo soy fanática.

Esta misma profesora afirma que durante la estancia de las futuras maestras en el salón de clase, aprovecha para descansar, realizar otras actividades, como evaluar.

Otra profesora afirma que el contacto con los niños todo el tiempo es algo clave para su desarrollo como profesora titular:

[...] se ha quitado ese espacio de que ellos realmente se desenvuelvan en el contexto, que estén más con los niños todo el tiempo, porque muchas veces ellas vienen hacen su intervención y se van rápido a reunión. (GF1CPP6, P2)

De esta manera, el tiempo que pueden compartir con los niños y en el que pueden evidenciar situaciones de intervención y desarrollo son pocas. Esto puede generar un mal estar frente a los maestros titulares, una vez pareciera que están para usar el espacio con intervención y no dejar nada a la IE, ni a la maestra titular, ni tampoco a los niños y niñas. En este sentido, hay evidencias de que las IEs no sienten que los futuros maestros aporten significativamente

para el día a día del colegio, una vez es muy poco tiempo que están dentro del salón de clase.

Se identifica por parte de las futuras maestras cierto prejuicio con relación a la edad de las profesoras, como se constata en el siguiente fragmento:

Igual considero que, puede ser un juicio de valor, pero sí se da mucho que las instituciones a las que vamos depende también mucho de la maestra titular. En ocasiones se ve mucho la diferencia por la edad. La edad también propicia mayor apertura o menor apertura en el aula. (GFestVII, E1)

Las diferencias de edades son vistas como un problema. Se podría considerar que las profesoras mayores tienen más experiencia y, por lo tanto, pueden ayudar más a las futuras maestras. Por otro lado, las profesoras mayores pueden tener también pedagogías más consolidadas y certeras, lo que podría ser un problema por la falta de diálogo con las maestras en formación.

Otros factores también determinan la relación con la maestra titular, de acuerdo a las futuras maestras (GFestVII, E1 y E2): si ha tenido experiencia con practicantes anteriormente y si estas experiencias han sido exitosas, si las practicantes han dejado con la maestra titular un “buen nombre” de la Universidad y han dejado algún tipo de producto, como trabajos de grado. La disponibilidad y decisión de la maestra titular de escoger si quiere o no tener practicantes en su salón de clase también es algo considerado clave por las futuras maestras, dada la recepción de las docentes en formación. El recibimiento de las maestras titulares para con las futuras maestras también es algo a considerar.

En el Grupo Focal con estudiantes del VI semestre, la estudiante 2 afirma existir una real desvalorización por parte de las maestras titulares frente a la teoría:

Nos encontramos un montón de causas, yo creo que en todas las instituciones a las que he asistido la maestra siempre te dice: ¿usted para qué estudia, para qué tanta teoría si aquí esto no le sirve de nada? Qué falencia tiene también esa formación académica tanto en las normales, como en las facultades de educación que lleva a ese maestro luego de tantos años de experiencia pensar eso. ¿Qué falencias hay en esa formación académica?

Incluso las futuras maestras observan cierta resistencia hacia ciertos teóricos por parte de las maestras titulares. Lo anterior lleva a la futura maestra a cuestionarse acerca de la formación de la maestra titular, diferenciando de ella y promoviendo que la buena formación tiene que establecer esta relación, dado que es algo vital para la labor docente.

Al ser cuestionados acerca del sentimiento de ser formadores de formadores, los maestros titulares en gran medida afirman tener esta responsabilidad.

También es de que nosotras podamos reconocer y creémosla que sí es así, de que nosotras somos formadoras de formadores y que ahora tenemos esa responsabilidad. (GFMTCPP4, MT1)

También, se observa el sentimiento de empatía y confianza con las futuras maestras, ya que los maestros titulares también pasaron por este ejercicio práctico, como lo afirma la maestra titular 1 (CPP4) y el maestro titular 2 (CPP1):

Y un poco el ejercicio de empatía, sobre todo las que estamos más cercanas a nuestra práctica, en reconocernos cuando nosotras éramos maestras en formación o practicantes. Era así como nos llamaban, y hacer esa empatía con esa chica que hoy tenemos acompañándonos, porque eso también hace que uno, desde ese sentir, de esa empatía, abra más las posibilidades, de pronto no cometa errores que otras profes pudieron hacer con uno. Tener esa experiencia cerca ayuda a que uno tenga una mejor relación, una conciencia en esa formación y en el papel que uno pues en definitiva sí es. (GFMTCPP4, P1)

Nuestro quehacer como maestras titulares que acompañan la práctica, pienso que debe haber relaciones de confianza entre maestra y docente en formación. Si debe haber esa confianza en que el docente en formación pueda acercarse. (GFMTCPP1, P2)

Por otro lado, en algunos casos el aborrecimiento que algunas maestras titulares sienten por las docentes en formación se explica por las extremas críticas realizadas a su labor, como observado por la maestra titular del CPP1 (P1):

Porque no todos los escenarios están tan abiertos a aportar en tu formación, porque a veces los maestros se sienten amenazados de esos maestros que están estudiando y vienen un poco es como a criticar eso que tú haces. Pero creo que también hemos sido un poco víctimas de: no falta el maestro que tiene muchas herramientas conceptuales y viene solamente con ese ente acusador de: ¡ay! Qué haces mal.

La maestra titular 1 afirma que las futuras maestras dejan un legado para el CPP y esto es lo que forma a todos:

Ir dejando unos legados; porque si yo he descubierto unas cosas en mi ejercicio docente, quizá no es lo máximo, pero he hecho algunos aportes entorno a la práctica y cómo eso lo puedo compartir a otro para que de pronto me recuerde en su quehacer. Entonces creo que es un poco ir dejando esas semillas que no deja solo en los niños, sino también en esas personas que luego se van a volver multiplicadoras de prácticas. (GFMTCPP1, P1)

Por lo tanto, hay expectativas con las futuras maestras en cuanto a promover la propia formación del maestro titular con nuevas actividades e innovaciones:

Yo quisiera de pronto también [...] yo le decía a mi practicante 'ustedes están en este momento haciendo su especialización o bueno, recibiendo esa formación, esa capacitación' yo le digo a ella que siempre me sorprenda y sorprenda a los chicos con nuevas actividades. A mí en la parte formativa me gustaría ver qué nuevas enseñanzas, qué nuevas innovaciones hay a nivel pedagógico. (GFMTCPP4, MT3)

De lo anterior, se puede concluir que hay un ciclo de formación: al tiempo que las futuras maestras son formadas en cuanto a entender los procesos llevados a cabo en una IE, también las maestras titulares son formadas en innovación pedagógica.

Para las estudiantes de la Pedagógica es algo a ser tenido en cuenta, dado que es un referente en términos educativos. De acuerdo a la P1 (EPUPN), existe una gran apertura para la llegada de las estudiantes de esta universidad:

La Pedagógica tiene un muy excelente nombre: 'ah! vinieron de la Pedagógica, qué chévere chicas, ideas nuevas, cosas' y abren sus espacios para que haya intervenciones. Aunque después se revuelva con que: 'es que no he terminado, y hay que hacer la evaluación y que hay entrega de boletines y entonces hoy no puedes hacer la intervención', pero igual hay una apertura para esto, de acompañamiento real también. Porque de alguna manera reconocen que hay novedad en lo que las estudiantes ofertan. Son profesoras que llevan, muchas de ellas, 20, 15, 30 años ahí todos los días en el mismo curso.

Como se observa, innovación y nuevas pedagogías es lo que las maestras

titulares buscan con la llegada de las docentes en formación para su propia formación.

Para el éxito de esta formación, en el CPP1 las maestras titulares afirman ser necesario tratar a las futuras maestras de verdaderas maestras para empoderarlas y posicionarla en su futuro rol. De esta manera, se trata de igual para igual, aunque este discurso solo se observó en el CPP1 y 5. También, afirman que el rol de mediación entre la futura maestra, el niño y los saberes es algo clave y es su papel como formadoras de formadores, además de la complicidad entre las dos (GF2MTCPP1, P2), que no se da en todas las IEs. Posterior al establecimiento de la confianza, de la complicidad, y de conocer una a la otra, la profesora relata los retos:

Cuando logramos descubrir, después de observar y de develar, esas cosas que les decimos: tenemos que mejorar en esto y esto, comenzamos a retarles y a ponerles pequeños retos, a otorgarles ciertas responsabilidades que se vuelven un reto para ellas, y que después dicen: profe, gracias, tenía mucho miedo, pero gracias, lo pude hacer.

De acuerdo a la profesora, los retos son distintos para cada futura maestra. Eso depende de la esencia de cada una, de la forma de cada una, de las construcciones que cada una tiene. Por lo tanto, el establecimiento de la relación entre maestro titular y futuro maestro es algo singular, individual y único.

Por lo anterior, se observa el constante reflexionar de la maestra titular frente a sus propias experiencias como practicante, lo que le hace tener posiblemente una postura distinta, como se observa de la docente anterior: “También uno darles la posibilidad de ser maestros, porque yo recuerdo que en mis prácticas hubo lugares en los cuales se cierran tantas posibilidades que tú no tienes la posibilidad de ser maestra”.

Interesante notar que para algunos profesores tener las futuras maestras es algo "oxigenador", mientras que para otros es algo complicado, dado que es una intervención en su trabajo, un "tiempo desperdiciado".

Imagínese que los niños están todos los días conmigo y yo soy ya pesada, yo ya tengo una distancia en todo en todo con ellos, y cuando llegan esas personas tan jóvenes y todo ellos sienten el dinamismo, la energía, la actividad diferente, así sea la misma que yo haga y es un respiro para mí también, es un respiro, y es una oportunidad de que los niños conozcan otros acentos, otras situaciones, otra manera de enseñar. (GFMTCPP4, MT1)

Por otro lado, en la misma institución, otra profesora afirma:

A mí no me ha gustado, no siento que sea para mí un aporte, no siento que sea para el apoyo -para mí un apoyo-, siento todo lo contrario, ha sido un desorden, ha sido un obstáculo. De todas maneras, hay cosas que uno dice que son innatas al ser maestro, sí. Sí, esto que es vocación sí, hay cosas que ya vienen también con la personalidad, entonces que son habilidades que ya desarrollar digamos después, habría que mirar y habría que trabajarle muchísimo; porque con las personas con las que he estado no me han gustado, antes todo lo contrario, pienso que he dejado de hacer cosas con los chicos para darles los espacios y no me ha gustado ningún tipo de resultado porque no lo he visto. (GFMTCPP4, MT2)

La anterior respuesta de la maestra titular tiene que ver con lo siguiente.

Con los pequeños se necesita centralizar exactamente qué es lo que uno quiere porque los niños se alborotan. Los niños son muy dispersos, entonces digamos que tiene que

existir una conexión bastante grande frente a lo que quiere la maestra o lo que quiere la practicante -porque en este caso no es la maestra- en lo que se busca y la conexión entre maestro pues para que no hablemos en idiomas distintos. (GFMTCPP4, MT2)

La profesora admite que tuvo problemas en sus propias prácticas profesionales, que no ha sido fácil en abrir los espacios.

El Comité de Prácticas sabe de este tipo de relaciones, como lo afirma:

Las maestras titulares dicen: ya hicieron desorden, porque los niños se les botan a abrazarlas, y son felices cuando las ven. Eso habla de cosas que están pasando ahí en la institución, y eso también las lleva a flexibilizar maneras de relacionarse con los niños, porque la maestra titular quiere silencio, quietud, y las estudiantes de la Pedagógica tienden a transgredir ese tipo de normas. (GFCP, P2)

Por lo que se puede identificar, existe cierto acogimiento de las estudiantes de la Pedagógica, pero al tiempo recelos frente a la manera como las prácticas son realizadas. También, se identifican dos tipos de visiones frente a las futuras maestras: por un lado, la idea de ayuda, apoyo, innovación, pero por otro lado es la molestia, desubicación, obstáculo, desorden, carga. Esta situación es diferente de otras instituciones, colegios privados y fundaciones que la futura maestra es vista como un apoyo.

Ahora, más que maestras titulares aisladas, es importante observar que existen CPPs que no están de acuerdo con el tipo de prácticas profesionales que realizan la LEI, pero que las aceptan porque existe una grande interrelación interinstitucional, como es el caso del CPP6. La percepción que los profesores de la UPN tienen frente a este escenario es bastante negativo y tiene que ver con lo siguiente:

La pregunta que nos “confronta” a las dos instituciones ¿Qué espera la Universidad Pedagógica del Pedagógico Nacional como centro de práctica? ¿Qué espera? Y segundo pues ¿Qué esperamos nosotros de estos maestros en formación? Ello implicaría que necesariamente tenemos que sentarnos a definir, pues hablemos de contenidos, políticas o criterios que nos permitan establecer esa articulación con ampliación desde luego de estos espacios, más allá del aula de clase, de mayor intervención de los tiempos. (ECPCPP6)

De los 6 CPPs visitados, apenas este tiene en desarrollo un Centro de Prácticas por el gran número de futuros maestros que vienen semestralmente a realizar sus prácticas. Se puede considerar que este es el escenario que realmente se muestra preocupado en realizar buenas prácticas, aunque los maestros titulares todavía tienen reticencias con relación a la labor de las futuras maestras.

Entrar en acuerdos establecidos entre todos los sujetos es algo clave antes de las futuras maestras entraren a realizar sus prácticas. Los acuerdos tácitos no deben ser tenidos en cuenta.

f. Los niños y las niñas (estudiantes de los CPPs)

Aunque tampoco es encontrado en las referencias bibliográficas como algo realmente importante a ser tenido en cuenta, los niños y las niñas son los primeros sujetos en grado de importancia que las futuras maestras relatan en sus narrativas autobiográficas, sujetos clave en el desarrollo de las prácticas. De acuerdo a los niños y niñas, se forman los profesores para trabajar con ellos; por lo tanto, da sentido a su labor. Son la meta de sus acciones, como relata la estudiante 17:

En el desarrollo de las prácticas las personas más importantes son los niños y las niñas, ellos son los que te brindan las más grandes experiencias y sin ellos no estuviera presente esta carrera. (NABEst17, IV semestre)

Como se puede observar, los niños y niñas son los principales sujetos de las prácticas, los que dan sentido a las prácticas (NABEst38, VIII semestre), aunque no se citan en los documentos oficiales de la LEI, ni en la literatura. Conocer la manera de pensar del niño, sus procesos de construcción de conocimiento, explorar quien es este sujeto que tiene intereses particulares, necesidades físicas y emocionales es algo clave en el proceso de las prácticas. Por otro lado, se reconoce que no hay espacio para explorar quien es el sujeto, dificultando las prácticas. Reconocer las infancias es importante, pero reconocer las necesidades e intereses de los niños es de igual importancia, aunque una maestra titular afirma que las practicantes solo vienen a las prácticas para jugar (GFMTCPP4, P2). Como comenta la estudiante de X semestre:

Cuando, como maestra en formación, en el III semestre pise un jardín infantil con la firme convicción de que mi vida transcurriría entre abrazos, llantos y aprendizajes no esperaba que cada uno de los sujetos niños que en esos espacios me encontraría, contribuyera de manera significativa al ser que como profesional reflexiona y se piensa la educación infantil de hoy. Dentro de todos los escenarios de practica los niños y las interacciones que con ellos se gestan, juegan un papel fundamental en la medida que son ellos y sus saberes los que permiten que yo como estudiante en el desarrollo de mi practica pedagógica, replantee, reconstruya e incluso cuestione los saberes que en diferentes espacios académicos de la universidad se me han presentado.

Imagen 8.27.: Narrativa autobiográfica, estudiante 43, X semestre

Por el poco tiempo destinado a las prácticas, las futuras maestras afirman no tener espacios para explorar con los niños, conocerlos. Esto puede ser preocupante, tratándose de formación de docentes en E.I., lo que se espera un gran conocimiento de los niños y niñas.

g. Personal administrativo

Aunque tampoco es citado en los documentos y entre los sujetos, el personal administrativo es de ser considerado una vez son los sujetos que saben acerca del funcionamiento de las instituciones, sea CPP o Universidad.

Se cita especialmente a la secretaria del programa, persona que desde hace cierto tiempo trabaja en la Universidad y en este cargo y tiene un gran conocimiento sobre el programa y su historia, sabe sobre los profesores, personal encargado, estudiantes, CPPs, instancias de la universidad, etc. (Diario de Campo).

h. Los padres de familia

Aunque no se ha relatado por ningún sujeto el vínculo establecido entre las futuras maestras y los padres de familia, las futuras maestras manifiestan existir cierta presión por parte de ellos en el aprendizaje de sus hijos:

Otro factor influyente es la presión ejercida por los padres de familia. Es totalmente inevitable que los niños y niñas a veces salgan con rasguños o algún golpe pequeño, y con el fin de evitar estos accidentes la maestra está en permanente estrés y desmotivación; pues a veces es parte de cada día y más si en el aula se tienen problemas de agresividad como lo pudimos evidenciar el semestre pasado y en éste con el caso de la Sala Maternal. En este aspecto conocimos a Gerónimo quién fue pilar de diferentes discusiones y problemáticas y que sus padres se negaban a hacer alguna intervención y finalmente terminaron por sacarlo del jardín. Este año tuvimos el caso de Jorge, hijo de padres docentes del Distrito quienes hacían a la maestra exigencias fuera del marco normativo, queriendo instalar cojines de espuma por toda la sala para evitar que su hijo se golpeará.

Imagen 8.28.: Narrativa autobiográfica estudiante 16, IV semestre

El cuestionamiento de los padres por el quehacer diario de los profesores, en tono de reclamo, es algo percibido entre las futuras maestras como algo incómodo, pero evidente y de cierta presión. Por lo tanto, muchas de las decisiones que se toman en el ámbito escolar, a partir del comentario anterior, tienen en cuenta la perspectiva de los padres. De esta manera, las futuras maestras generan cierto temor frente a los padres, aún más porque arman cierto imaginario de acuerdo a las percepciones de las maestras titulares, una vez no tienen gran contacto con los padres de familia (ECA, DC).

Nuevamente, uno de los aspectos que generalmente es comentado por las estudiantes es la falta de condiciones de las familias en atender a los niños, como lo demuestra esta estudiante:

La manera en que yo como docente en formación fue a partir de un reconocimiento de los diferentes contextos sociales en donde se encuentra la infancia, como en el jardín la libelulosa del secretario de integración social, donde la infancia es invisibilizado debido a dificultad social y económica (donde) que influye en el desarrollo de los niños y niñas que crecen en ese contexto e influencia directamente sobre ellos. Las prácticas nos brindan una visión de la realidad corta pero depende realmente del desarrollo de análisis y la pasión del docente por ver más allá de la crítica.

Imagen 8.29.: Narrativa autobiográfica de la estudiante 29, VI semestre

Lo anterior corrobora la idea de la precariedad de las infancias en donde realizan las prácticas profesionales.

i. El egresado del programa de la LEI UPN

El egresado del programa también puede ser considerado uno de los sujetos de las prácticas. Generalmente se encuentran en los escenarios de prácticas y es el profesional que sabe acerca de las prácticas de la LEI, ya que también ha pasado por los procesos y entiende la filosofía de las prácticas en la LEI UPN, como lo afirma algunas docentes (EUPN4, 8 y 9; ECA):

Si uno encuentra a los egresados, nuestros egresados la mayoría están ubicados en lugares de liderazgo, mirando políticas, o en las instituciones son los que están coordinando los procesos y no se quedan solo en el aula sino que terminan contribuyendo a esos procesos y lo escuchábamos también en las entidades que contribuyen a las prácticas, ellos nos los hacían como más explícitos, nosotros lo tenemos desde el deber ser, pero ellos lo demostraban que sí es así, que ellos también lo visualizan. (EPUPN9)

Como comentado anteriormente, se observa que generalmente se encuentran egresados en los CPPs, una vez los coordinadores de prácticas admiten facilitar su labor (DC, EPUPN4).

j. Personal del aseo y auxiliares diversos

Aunque tampoco es observado en las referencias bibliográficas, se puede considerar que estos sujetos también hacen parte del día a día de las IEs y, por lo tanto, son sujetos de las prácticas.

Generalmente no son mencionados en las entrevistas, pero hay cierta mención realizada a ellos (GFestCPP3, Est2), en donde un comentario del personal de aseo es tenido en cuenta por la futura maestra: “Ustedes practicantes hacen todo por una nota.”, refiriéndose a actividades en donde tenían que mover el mobiliario de un salón de clase para realizar una actividad. De cierta manera, el sujeto desprestigia las innovaciones.

- **Ámbito personal**

k. El futuro maestro

Aunque se definen quienes son los maestros titulares, el coordinador de las prácticas, los futuros maestros no son definidos como tal. Se infiere de los documentos y datos de entrevistas y grupos focales, que los maestros titulares son los estudiantes de la UPN que están frecuentando regularmente el curso de las prácticas pedagógicas, así como otros cursos del semestre correspondiente, aunque no necesariamente. Tienen como compromiso:

1. Asumir su labor profesional en la práctica pedagógica con idoneidad ética y pedagógica, y con actitudes de cooperación, participación, crítica constructiva, liderazgo y trabajo en equipo; 2. Acompañar, dentro de las mejores interacciones personales, los procesos de formación integral de los sujetos que participan en el escenario de la práctica; 3. Reconocer, respetar y acoger los acuerdos y normas interinstitucionales. Una vez iniciada la Práctica Pedagógica, el licenciado en formación se compromete a cumplir las exigencias acordadas, tanto con el asesor de práctica como con la institución educativa. Por lo tanto, deberá respetar los acuerdos de conexperiencia del escenario educativo y el reglamento de la Universidad; 4. Ser responsable y prudente con la información que, en su condición de licenciado en formación, llegue a conocer de los escenarios de práctica. (Acuerdo no. 17, Consejo Académico, UPN, 2013. p. 4)

Sus deberes son (Acuerdo no. 17, Consejo Académico, UPN, 2013: 5):

Formular y presentar al asesor de práctica la propuesta pedagógica o el plan de trabajo a desarrollar en el semestre [...];

Evaluar sistemática y periódicamente las actividades de la práctica haciendo una reflexión sobre su desempeño como licenciado en formación;

Realizar la práctica pedagógica, durante el periodo académico fijado en el calendario académico y cumplir con los horarios particulares de permanencia en la institución o entidad [...];

Asistir puntualmente a las actividades previstas en la práctica, a las sesiones programadas para recibir asesoría y a las actividades académicas complementarias;

Presentar oportunamente los informes, documentos o producciones sobre el proceso de la práctica pedagógica;

Informar al asesor de prácticas, como mínimo de ocho días de anticipación, sobre cualquier situación que pueda interferir con el normal desarrollo de la práctica.

Justificar por escrito cualquier inasistencia;

Participar en los eventos de la socialización de las prácticas que organice la licenciatura o el departamento.

Por lo que se puede observar, el futuro maestro tiene una postura proactiva frente a su proceso de conocimiento. Las estudiantes son invitadas a presentar, en los encuentros con otras universidades, experiencias exitosas en las prácticas, lo que se destacan grandemente⁶².

Para los CPPs les interesa que los estudiantes sean creativos, solidarios y autónomos y activos (ECACPP3). Sin embargo, si se traza un perfil de las posibles características deseadas de los futuros maestros, no siempre son iguales. Esto depende de la institución de prácticas, del coordinador de prácticas y de la propia maestra titular. Por lo tanto, no se puede tener un perfil exacto de las calidades deseadas del practicante.

Frente a lo anterior, es evidente el orgullo de las estudiantes en estudiar en la Pedagógica:

[...] cuando se hacen los encuentros de práctica que hay, es muy visible ‘llegó la pedagógica’, ‘¿qué está haciendo la pedagógica?’, aparte que está el nombre de la universidad porque tiene un estatus alto en cuanto a lo de pedagogía y los maestros, pero también es en que todas esas cosas nos construyen y nos permite pararnos allá y poder como dejar huella. (GFEstIX)

Por lo que se entiende del discurso de las futuras maestras (EEstX), los acuerdos tácitos son extremadamente importante para el buen desarrollo de las prácticas, pero como no lo son dichos, son también subjetivos y pueden ser entendidos de diversas formas. En el semestre de la recolección de los datos, las futuras maestras entraron bastante tarde a los CPPs porque hubo el paro general de los profesores de educación básica y la necesidad de filiación a los riesgos laborales. En este sentido, hubo pocas semanas de prácticas.

Desde el discurso de las futuras maestras, los momentos de prácticas desde los CPPs y de la universidad siempre están en un según plano, como lo hace notar:

Los colegios son difíciles cuando hay jornada de no sé qué, día de matemáticas, día del profesor, día de no sé qué. Por ejemplo, mañana tengo intervención y mañana hay izada de bandera, entonces ahí no puedo hacer intervención. (EEstX)

Como se observa, las prácticas no son tenidas en cuenta para las Instituciones Educativas, lo que promueve que las prácticas se resuman a pocos tiempos.

⁶² Los encuentros interinstitucionales de formación práctica de docentes para la infancia son encuentros anuales, con la participación de la Pedagógica, Universidad Distrital y San Buenaventura. Las estudiantes son invitadas a presentar sus avances en cuanto a experiencias y formación práctica. En el año de 2015 el congreso hizo parte de la recolección de los datos.

Para finalizar esta sección, no fueron encontrados documentos ni fragmentos significativos en donde se explore el rol del futuro maestro en los CPPs y en la Universidad.

I. Familiares del futuro maestro

Aunque los familiares no están directamente relacionados con las prácticas pedagógicas, pueden ser considerados sujetos indirectos de las prácticas, una vez influyen en la toma de decisiones de los estudiantes y en las orientaciones diarias, como comenta la Estudiante 2 cuando se refiere a la ruta trazada para llegar al CPP5: su madre ya había trabajado cerca del CPP y le ofreció referencias de transporte público para su llegada (GFestCPP5, E2).

c. Otros sujetos que interviene en la práctica profesional

Otros sujetos de igual importancia también están relacionados en los escenarios de las prácticas, como las auxiliares del salón de clase - muchas veces también consideradas maestras titulares -, el rector, los coordinadores diversos, los asesores, entre otros. Sin embargo, muchas veces, por el poco tiempo destinado a las prácticas, los encuentros con estos sujetos no ocurren u ocurren de manera rápida, sin que se pueda generar vínculos ni intercambios.

Es complicado entrar a establecer acuerdos con el contexto, no sólo con las directivas, sino también con la familia, porque la familia tiene una concepción de educación bajo la que ellos también se educaron. Ahí entra el diálogo a decirle al padre de familia, a los otros compañeros de nivel, 'mira podemos pensar esto'; entonces uno si va como 'uy no, me van a cerrar las puertas por pensar algo diferente'. (GF IX y IV, E2)

Como sugiere el estudiante, entrar en acuerdos implica abrir los espacios para que se discutan, evalúen, propongan y legitimen el rol de los sujetos en la IE, así como el propio espacio para la organización de la formación docente. De esta manera, es clave legitimar estos espacios para la organización de las prácticas profesionales.

La propia institución educativa, con rector, director, coordinador académico y otros coordinadores, es un ente necesario para el desarrollo de las prácticas. Son ellos que abren las puertas y administran para la entrada de las futuras maestras. En este sentido, los directivos entrevistados ven como un beneficio tener la oportunidad de tener la UPN en su institución. Vale resaltar que para la IE una gran ventaja tener futuros maestros porque, además de los procesos de innovación que pueden ser llevado a cabo, también pueden conocer nuevos profesores que podrán vincularse laboralmente con la IE, como es el caso de varios egresados que en este momento están laborando en los CPP (con excepción del CPP3). Para la UPN tener egresados en los CPP es una inmensa ventaja, expresada por los propios coordinadores de prácticas, porque han pasado por el proceso y saben el propio estilo de la LEI. Por lo tanto, las prácticas se alimentan de las instituciones en las que se ubican las egresadas.

El coordinador pedagógico del CPP4 afirma abrir las puertas a la UPN por los siguientes motivos:

La universidad ha tenido varios momentos acá. Desde que entré aquí en el colegio, llevo aquí 6 años en este colegio, vinieron algunos docentes de la universidad para buscar un espacio para práctica y habían hablado conmigo y yo también soy egresado de la Pedagógica e hice mi maestría allá, entonces tengo un sentimiento ligado a la universidad

y cada vez que vienen de la universidad yo abro las puertas para que los estudiantes hagan su práctica acá. (ECPCPP4)

La UPN también es mencionada por las maestras titulares cuando cuestionadas si sienten la presencia en la IE. En prácticamente todos los CPPs los maestros titulares afirman sentir la presencia de la UPN, en mayor o menor escala. Esto porque los maestros afirman que el coordinador de prácticas es el hilo conductor con la UPN. Sin embargo, el CPP2 (P2) afirma tener la necesidad de estrechar vínculos con la UPN, una vez siente que faltan espacios para saber quiénes están realizando prácticas en otras IEs, cómo se desarrollan las prácticas en otras partes, entre otras cuestiones a ser respondidas.

8.4.8. Impacto de las prácticas en los CPPs

Con relación a los trabajos de grado, parte culminante del programa y de la formación práctica, es importante anotar que se identifica en cierta medida impacto en los nichos prácticos, como se puede mostrar por el discurso del coordinador académico del CPP 3:

Hicieron un documental para aquella época [...] sobre atención o formación integral. Hacen una crítica bastante fuerte, nosotros también nos empezamos a dar cuenta que realmente si es necesario pensarle desde lo que empiezan a plantear ellas: Estamos simplemente haciendo una cantidad de talleres para cumplirle a la Secretaría. A partir de ahí empezamos nosotros como a reflexionar ya con todo el equipo profesional. (ECACPP3)

Para el coordinador académico, tener estudiantes practicantes: “ha sido un aporte grandísimo porque es traer la universidad, es traer la teoría a la práctica, traerla acá y empezar a cuestionar desde allá también”. Por lo tanto, se evidencia impactos positivos en los CPPs en términos reflexivo y propositivo. También, traer futuros maestros es traer la propia UPN para apoyarlos en los procesos pedagógicos e innovaciones pedagógicas.

8.3.9. Relación IE- futuras maestras - UPN

Es evidente que las relaciones entre los centros de prácticas están mediadas por la futura maestra y por el coordinador de prácticas.



Figura 8.7.: Relación entre Universidad y CPP⁶³

Como se puede observar, los futuros maestros están en la mitad de las relaciones entre la Universidad y los Centros de Prácticas. Si no hay comunicación entre la Universidad y los CPPs, el maestro en formación estará será perjudicado.

Confianza es la palabra clave para definir la relación entre la Universidad y los CPPs, como lo afirma la profesora del CPP 5:

Hay una confianza grande por la formación que propicia la Universidad Pedagógica y porque la garantía de las personas que están allí. La coordinadora para nosotros es una garantía, pero si no fuera ella, estamos seguros que el programa ubicaría una docente, y si es una docente que no está muy atenta seguramente que la institución, esta institución le exigiría también. Nos sentimos tranquilas porque es una maestra que pasó por el aula. (GFMTCPP5, P1)

Con relación a la relación interinstitucional, se percibe cierta heterogeneidad frente a la presencia de la UPN en los CPPs por la presencia de los coordinadores de prácticas. Sin embargo, existe cierta heterogeneidad frente a la presencia más fuerte o no de la LEI UPN en los CPP.

En el CPP1, la profesora relata la posibilidad de hacer maestría gracias a las convocatorias de la universidad, movilizándolo a las docentes en participar de la Universidad. Por otro lado, el CPP2 afirma no tener la presencia de la universidad, no ser invitado a ningún espacio de discusión, siendo una recomendación dada por la profesional este acercamiento de la UPN a los centros de prácticas.

Desde la práctica hay una integración, porque tenemos la relación con las asesoras de práctica, tenemos los encuentros de práctica, desde ahí es como la integración, de pronto no se la posibilidad de integrarnos, que cualquiera de nosotras pudiera dictar un seminario, que ir a dictar un taller, claro que lo podríamos hacer todas creo que estaríamos en capacidad. Además, con la riqueza de que tenemos la experiencia de la práctica con los niños, la experiencia de la práctica que viene, seguramente sería más contextualizado el trabajo que se hiciera con un grupo de estudiantes, pero esa dinámica no se da. (GF2MTCPP6, MT3)

El CPP6, con un centro de prácticas recién inaugurado, tiene la intención de escribir un documento en conjunto con la UPN para generar relaciones más cercanas con la universidad:

Estamos en la tarea de definir un documento, pero articulador en donde precisamente podamos incluir esto que me acaba de preguntar; cómo podemos, digámoslo, garantizar las dos instituciones, que estos contenidos, que estas experiencias, que estas dinámicas pueden afianzar y consolidar el perfil de un maestro que requiere el país. Eso básicamente lo que yo le puedo decir. (ECPCPP6)

⁶³ Imágenes retiradas de los sitios: <http://educacion.pedagogica.edu.co/vercontenido.php?idp=395&idh=398>, https://www.google.es/search?site=imghp&tbn=isch&source=hp&biw=1366&bih=659&q=estudaintes&oq=estudaintes&gs_l=img.3..0i10i24l10.1235.1973.0.2178.11.6.0.0.0.0.218.372.0j1j1.2.0....0...1ac.1.64.img..9.2.370.5YMWKQVFPOM#imgsrc=r_7QaSSTOV-LWM%3A

https://www.google.es/search?site=imghp&tbn=isch&source=hp&biw=1366&bih=659&q=estudaintes&oq=estudaintes&gs_l=img.3..0i10i24l10.1235.1973.0.2178.11.6.0.0.0.0.218.372.0j1j1.2.0....0...1ac.1.64.img..9.2.370.5YMWKQVFPOM#tbn=isch&q=colegio&imgsrc=R6bSc1GM-Vs8AM%3A el día 4/3/2016.

Se observa que la disposición y apertura de las propias instituciones en recibir a los futuros maestros es clave en este proceso (GFMTCPP1, E1) y empieza a trazar buenas relaciones con la Universidad.

De cualquier manera, algunos CPPs sienten un cierto prejuicio de la UPN frente a algunos escenarios de prácticas. La maestra titular relata:

Fue invitada a una reunión en la UPN y el coordinador nunca había sabido que habían no sé cuántos museos haciendo la práctica o que cómo nosotros hacíamos (...) cómo se realizaba esa práctica con los estudiantes, eso no lo sabía. Entonces digamos que a ella también le cambió la perspectiva porque era como la más “anti-museos”, decía ‘ah bueno, no. Esto es lo que se está logrando’ y pues también ve el entusiasmo que hay de las estudiantes; pero te lo digo, hasta el año pasado logramos que hubiera ese acercamiento. (GFMTCPP2, MT1)

Entrar en acuerdos, como lo menciona la P4 (GFMTCPP6), por medio del diálogo es clave para establecer relaciones cordiales y que beneficien a ambas instituciones, con el objetivo de que el futuro maestro aprenda. Esto implica en abrir espacios de conversación y diálogo. Además, ser flexible, algo mencionado por algunas futuras maestras, también debe ser considerado para buenas relaciones entre CPP y Universidad.

Hubo un encuentro de personas del colegio en la Universidad Pedagógica relacionada con la práctica de los estudiantes, un seminario para mirar cómo fue la práctica y tuvimos que hacer como tal vez una especie de diagnóstico, perfil de las prácticas de los estudiantes en los colegios. Pero eso fue hace como 4 años, y no se ha vuelto a hacer, no se ha vuelto a abrir ese espacio, que me parece que es importante. Entonces el vínculo de la universidad aquí es solamente vía estudiantes, vía práctica docente, o vía proyectos de grado de los docentes. Aquí no hay un acompañamiento de la universidad en el sentido de ofrecer, por ejemplo, algún programa de formación a los docentes aquí en el colegio con base de pronto en lo que encuentran los practicantes. El practicante lleva mucha información aquí del colegio. (ECPCPP4)

El coordinador se da cuenta, de acuerdo al fragmento, que la relación no es tan simbiótica como podría ser. Los estudiantes recogen y llevan datos, están en los espacios de prácticas y se van. Para él, no hay una intervención institucional para mejorar la formación de los docentes, por ejemplo. Esto es visto también en el CPP2. De cualquier manera, el coordinador afirma tener una buena relación entre los docentes y los futuros maestros:

Lo único que uno sí escucha en los docentes es que se expresan con mucha alegría y satisfacción por el trabajo de ellos, y ellos los extrañan, por ejemplo, este año me estaban preguntando: ¿no han llegado los jóvenes de la Pedagógica? Eso me parece que es muy importante porque hay una buena relación con ellos, nunca ha habido problemas con los estudiantes. (ECPCPP4)

Desde el punto de vista del coordinador, los futuros maestros son requeridos por los maestros titulares.

8.3.10. Expectativas y realidades en el desarrollo de las prácticas

Las expectativas de las estudiantes frente al desarrollo de las prácticas son grandes:

• ¿Qué espero de los Centros de Prácticas Profesionales? ¿Y de la UPN?

Espero que me permitan aprender, interactuar y de una manera más profunda reflexionar en sus espacios desde la observación, las intervenciones pedagógicas y cada uno de los espacios que la práctica me brinda. Además de abrir espacios en donde se pueda tener relación con la maestra titular, los estudiantes y padres.

Desde la UPN espero que me acompañe en ese proceso en donde existen cuestionamientos y dinámicas que en ocasiones no sé cómo actuar, además de brindar diferentes centros de prácticas en diferentes contextos.

Imagen 8.30.: Narrativa autobiográfica, estudiante 13, II semestre⁶⁴

Con relación al relato de experiencias positivas, se cita lo siguiente:

• Generalmente, ¿cómo es mi relación con los Centros de Prácticas Profesionales? Relate experiencias (positivas y negativas) vivenciadas. A sido bastante enriquecida afortunadamente me ha tocado con profesoras titulares que me han colaborado el semestre pasado estuve con la profesora Andrea con niños de pre-jardín de 4 a 5 años de edad, ella me permitía desarrollar mis actividades con los niños y niñas me aconsejaban diversas propuestas para las actividades y me colaboraba en la organización de los niños y niñas, ya que al ser 23 niños a veces era difícil la participación de todos puesto que se peleaban mucho entre ellos y eran muy competitivos. Ella desde un principio me dio un lugar como profe y les decía a los niños y niñas que así como le hacía caso a ella y la querían; también tenía que hacerlo conmigo porque yo también era otra profe que los quería mucho y quería hacer cosas divertidas para que ellos aprendieran y disfrutaran. Este semestre estuve con la profe

Imagen 8.31.: Narrativa autobiográfica, estudiante 22, IV semestre

Pero, también hay varias experiencias negativas siendo relatadas por los estudiantes, como se puede observar:

Por una parte no se cuenta con el apoyo de la institución de forma constante, las maestras titulares no nos tienen en cuenta, ni reconocen nuestro papel como maestras en formación. Es importante ver como en este colegio se hacen evidentes los límites ya que durante este año de práctica solo se han podido realizar 3 intervenciones, lo cual es un número reducido que nos impidió tener nuevas experiencias con los estudiantes.

Imagen 8.32.: Narrativa autobiográfica, estudiante 30, VI semestre⁶⁵

⁶⁴ “Espero que me permitan aprender, interactuar y de una manera más profunda reflexionar en sus espacios desde la observación, las intervenciones pedagógicas y cada uno de los espacios que la práctica me brinda. Además de abrir espacios en donde se pueda tener relación con la maestra titular, los estudiantes y padres.

Desde la UPN, espero que me acompañe en ese proceso en donde existen cuestionamientos y dinámicas que en ocasiones no sé cómo actuar, además de brindar diferentes centros de prácticas en diferentes contextos.”

⁶⁵ “Por una parte no se cuenta con el apoyo de la institución de forma constante. Las maestras titulares no nos tienen en cuenta, ni reconocen nuestro papel como maestras en formación. Es importante ver como en este colegio se hacen

En la misma lógica, la experiencia de la futura maestra de VI puede ser considerada también no grata:

El tiempo limitadísimo. Van a intervenir, pero rápido porque lo que ustedes hacen no es importante. Sentimos que lo que hacemos no se considera importante. Las prioridades son otras, por ejemplo, llenar el libro, que ellos tienen libro para todas las asignaturas, pero lo que nosotras hacemos por el hecho de que no quede un producto no se considera como un aprendizaje o algo que les aporte a los niños. (GFest VI, E2)

Como se observa, las experiencias consideradas negativas son más que todo por la falta de oportunidad de actuar como docente. Se puede suponer que, por este motivo, los escenarios de prácticas más valorizados son los que se pueden realizar intervenciones, donde existe la necesidad de estar con los niños y niñas y en el constante diálogo con los maestros titulares, en una relación considerada vertical, de colaboración, retroalimentación e intercambio. También, la limitante de tiempo es otro factor que afecta negativamente las prácticas, más puntualmente el número de intervenciones realizadas.

Para la futura maestra, el vínculo establecido con los niños es otro factor de preocupación. Al principio, los niños obedecen a las futuras maestras, pero la conexperiencia con los niños hace que confíen más en las futuras maestras:

Los niños ven que llega gente nueva un día y los niños son buenos. Se ve la infancia ideal, del niño que saluda, el niño que se sienta, el niño que obedece, el niño que te ama. Ya después, cuando eres constante en una práctica, los niños se muestran tal y como son, porque así somos nosotros también como maestros. Ese choque es duro. (GFestVII, E2)

La visión del niño anteriormente expuesta puede ser la expectativa que la estudiante tiene y cómo realmente son los niños, algo en que entra en choque al principio de la labor como docente.

En cuanto a las expectativas de las maestras titulares, las estudiantes afirman que las profesoras requieren de las estudiantes ciertas actitudes, como lo relata la futura maestra de VII semestre:

Nosotras hacemos una práctica en un colegio de estrato 6, y las profesoras esperaban bastante de nosotras, esperaban tanto que llegó un punto en que una de las compañeras vio que no podía dar más y decidió retirarse porque sentía que no tenía las bases para asumir esa práctica. De pronto porque igual algo a lo que nos hemos enfrentado mucho es que la teoría difiere mucho en la práctica. (GFestVII, E1)

Como se observa, las prácticas están rodeadas en diversas expectativas, diferentes para cada tipo de sujeto. Alinear las expectativas es algo que se requiere.

8.2.11. Tiempos institucionales

Aunque no se había planteado inicialmente este código, desde los diferentes sujetos que están involucrados con las prácticas el tema empezó a ser tratado, siendo considerado un gran problema en la labor interna a la universidad y los CPPs, y en las prácticas profesionales. Desde el punto de vista de las futuras maestras, de los coordinadores de prácticas y de las maestras titulares, las

evidentes los límites ya que durante este año de práctica solo se han podido realizar 3 intervenciones, lo cual es un número reducido que nos impidió tener nuevas experiencias con los estudiantes.”

practicantes están muy poco tiempo en la institución educativa. En los semestres I y II se realizan algunas visitas a IEs para reconocer las distintas infancias en el país, de III y IV están observando una vez a la semana por una mañana (de 8h00-12h00), en los semestres V y VI realizan intervenciones y están una vez a la semana una mañana, y a partir del semestre VII las practicantes están en los escenarios de prácticas dos veces a la semana de 8h00-12h00. Sin embargo, de acuerdo a la EPUPN10, de 16 visitas que hay durante el semestre, apenas 10 se concretan, pues hay diversos eventos en la Universidad, reuniones con las coordinadoras de prácticas y diversos otros encuentros que ocupan este espacio. El espacio que más es usado por situaciones diversas es el momento en que las estudiantes están en prácticas, lo que se resume a poco tiempo observando, realizando retroalimentaciones y al tiempo teniendo contacto con los estudiantes:

El problema del tiempo, pero también porque en relación a la malla curricular anterior teníamos dos días de práctica en fundamentación, tres días en profundización, y yo creo que se hacían cosas muy interesantes, con un mayor nivel de profundidad, y en este momento tanto las estudiantes como los profesores sí sentimos esa pérdida tiempo, de la inmersión en los espacios. (GFCP, P1)

Por lo tanto, desde el punto de vista del Comité de Prácticas, la calidad de las prácticas pedagógicas está directamente ligada al tiempo que se queda en el CPP. Por otro lado, se relatan atrasos en las idas de las estudiantes a los CPP, en especial en el semestre de la recolección de los datos dada la huelga de profesores. Esto porque las UPN empieza clases al tiempo que las instituciones educativas y antes de ir a las IEs, las coordinadoras deben entrar en acuerdos con las futuras maestras acerca de las idas a los CPPs. Uno de los factores que genera los atrasos a la llegada de las maestras titulares a los CPP es el tipo de contratación de los docentes de la UPN (EPUPN2):

Ese tipo de contratación también genera otra situación y es que entramos en tiempos distintos a las instituciones, semestralmente, entonces los niños, por ejemplo, en los colegios oficiales, entran en finales de enero, primeros de febrero. Nosotros estamos llegando a la práctica en tercera semana de febrero. En agosto, es el segundo semestre para nosotros, ellos han entrado en julio.

El atraso en la llegada de los futuros maestros ocasiona la ocupación de las plazas de prácticas a estudiantes de otras universidades, como lo menciona el P2:

También afecta porque cuando llegan las estudiantes, en ocasiones nos ha pasado, de otras universidades han llegado y de pronto nos desplazan. Sobre todo, aun cuando eso no es lo común, lo que sí más afecta es que los niños han iniciado ya una dinámica en donde ellas llegan ya tarde. Eso es un problema ocasionado por el tiempo de contratación y por el calendario académico de la universidad.

Además, diversas situaciones pueden presentarse, como charlas, discusiones en la Universidad o congresos que demandan la utilización del tiempo de las prácticas para otras actividades.

Sin embargo, el coordinador académico del programa afirma no tener problemas de tiempo en ningún tipo de contratación docente, dado que:

Ya estando acá [desde la coordinación académica], yo siento que no hay problema de tiempos. Que me queje yo porque no puedo escribir es otra cosa, pero los profesores tienen horas libres. Yo siento que son horas justas, las horas asignadas a práctica no son

por horario, un profesor va cuatro horas a la institución, pero las horas se asignan por estudiante.

Cuanto a esto, se puede observar cierta tensión entre la opinión de los docentes y estudiantes, siempre argumentando desde la lógica de la falta de tiempos para realizar trabajos e intervenciones más profundas. Como sugerencia, el GFEstIX deja lo siguiente:

Esa sería una sugerencia importante, poder tener dos días de práctica. Desde el tercer semestre iniciar con dos días, pues el primer y el segundo como es una rotación no se ve como esa necesidad, pero a partir del segundo semestre que ya se está oficialmente en un espacio y que ya haces tú parte de, y poder decirles a los niños: ‘no, vuelvo el otro viernes’.

Desde el punto de vista de la maestra titular:

Yo tuve la experiencia de las maestras que tenían 3 días y las que tenían 2 días, y las maestras de 3 días tenían una aproximación mucho más fuerte a la institución. (GFMTCPP3, MT5)

Por lo que se puede observar, los vínculos con la IE o el CPP es mayor si la futura maestra está dedicada más tiempo a intervenir pedagógicamente. Corroborando al anterior, el coordinador académico afirma ser una gran pérdida para este programa la disminución de los tiempos para las prácticas:

Es una lástima. Cuando iban dos días uno tenía mucho más espacio, tanto para la contextualización y para que ellas ganaran un lugar en el colegio, como para la intervención. El reducirlo a un día lo hemos sentido algunos de nosotros, pero también lo sienten las instituciones de práctica, que vamos poquito (ECA).

Por otro lado, la llegada tarde en el semestre puede ser motivo de que las futuras maestras estén desubicadas en términos del desarrollo de las clases, demandando de la maestra titular tiempo para ubicarla (GFMTCPP3, MT4). La maestra titular 4 agrega que la lectura hecha del contexto puede ser errónea, dada la desubicación de la futura maestra, así como falta de generación de vínculos con los niños y niñas. Por lo tanto, falta de coherencia en cuanto al aprendizaje de las futuras maestras puede ocurrir debido al poco tiempo de permanencia en la IE. Se observa que todos los sujetos están de acuerdo a esta opinión: más tiempo para las prácticas a partir de tercer semestre.

8.3.12. Procesos evaluativos de las prácticas

a. Evaluación de los aprendizajes: futuros maestros

Es importante anotar que muy pocos instrumentos evaluativos fueron recolectados en esta investigación, aunque se insistió en este objetivo. Lo anterior puede sugerir que la evaluación es un tema de tensiones e impases, y, por esta razón, bastante importante de ser abordado en las prácticas profesionales. De los programas que se recolectaron se resume en el siguiente cuadro (Programa Prácticas I y II, III y IV, y V y VI):

La evaluación de desempeño puede ser resumida en el siguiente cuadro:

Sem.	Objetivos evaluativos	Estrategias evaluativas	Instrumentos evaluativos	Otros elementos tenidos en cuenta
I y II	Formar criterios para evaluar su propio desempeño y asumir responsablemente su proceso formativo.	Proceso formativo. Auto-evaluación. Evaluación cualitativa trabajos escritos.	Portafolio individual	Participación en clase. Asistencia a conferencias en la UPN y salidas de campo y cumplimiento de los trabajos acordados.
III y IV	Análisis críticos de las realidades de la infancia, políticas públicas de infancia, los desarrollos teóricos sobre la educación inicial, las propuestas educativas, los aprendizajes y los conocimientos que se generan a partir de la práctica misma.	Evaluación procesual. Proceso formativo. Valoración formativa de las intervenciones. Autoevaluación Coevaluación Heteroevaluación Retroalimentación del coordinador	Diarios de campo (relatos) Seminario de investigación Trabajo Final	Actitudes, aptitudes, habilidades, capacidades, formas de aprendizaje, maneras de interpretar las distintas realidades de los niños/as, modos de acercarse al conocimiento, relaciones que establecen con los diversos actores sociales, procesos escriturales, entre otros.
V y VI	Lograr procesos autorreflexivos en donde las interpelaciones al quehacer provengan de los diversos actores involucrados en el ambiente de práctica.	Proceso formativo. Evaluación procesual. Hetero-evaluación autoevaluación. Coevaluación, cualificación de la producción escrita. Socialización de la experiencia.	Diario de campo, planeaciones de intervención y reflexiones informes, relatorías, protocolos, reseñas y ensayos.	Asistencia, puntualidad, la adecuada presentación personal, la comunicación asertiva, la disposición, la actitud propositiva, la participación y el interés de la estudiante.

Cuadro 8.5.: Los procesos evaluativos llevado a cabo en las prácticas (fuente: elaboración propia)

La evaluación es cualitativa, el valor numérico de la práctica va de 0 a 5 puntos en cada uno de los aspectos contemplados, la práctica se pierde por inasistencia y no es reemplazada por ningún tipo de trabajo que no sea la práctica convenida al inicio del semestre.

En documentos oficiales de las prácticas de la UPN, las evaluaciones en las prácticas son definidas como (Acuerdo 17, artículo 7):

[...] para la evaluación y la autorregulación académicas de las licenciaturas, los procesos evaluativos de la práctica pedagógica se conciben como integrales, participativos y de carácter formativo. La evaluación de los aprendizajes se desarrollará permanentemente, con base en el acompañamiento y seguimiento al licenciado en formación y a partir de las producciones que se generen en este espacio formativo. La continuidad del licenciado en formación en la institución asignada está sujeta a su evaluación y cumplimiento. [...] Se establecerá la distinción entre calificación y retroalimentación conceptual y formativa; ésta última podrá desarrollarse a través de las dinámicas de autoevaluación,

heteroevaluación y coevaluación, en la que participen: el profesor asesor de práctica, el profesor titular, o quien haga sus veces y los licenciados en formación.

Como se observa, se infiere del fragmento que las evaluaciones son procesuales en donde existe la participación de los principales sujetos de las prácticas y que puede ser de dos maneras: evaluaciones puntuales (con registros escritos) y retroalimentación (orales). Sin embargo, aunque se solicita la participación de los sujetos institucionales (profesor UPN y maestro titular) algunos casos son detectados en donde, aunque se insista, no se logra la evaluación por parte de los maestros titulares.

En cuanto a los productos, el mismo documento formula:

Para el análisis y valoración del proceso desarrollado en la práctica, cada licenciado en formación deberá: 1. Presentar los ejercicios escriturales, por ejemplo: diarios de campo, bitácora, portafolio, informes, reseñas, entre otros, establecidos por el profesor asesor de la Práctica. 2. Presentar, en la semana anterior a la finalización del respectivo periodo académico, el informe de práctica del semestre con los criterios pedagógicos, metodológicos y organizativos acordados con el asesor. 3. Presentar el registro de las asesorías proporcionadas a cada licenciado en formación: Este registro será llevado por el licenciado en formación y el profesor asesor de práctica y dará cuenta de los asuntos tratados, las producciones generadas y la fecha de cada reunión. 4. Participar y/o socializar la experiencia de la práctica en los eventos que para tal fin organice la respectiva Licenciatura o el Departamento.

También, se detectó la existencia de un instrumento evaluativo, como menciona la futura maestra (GFEstVI, E2) y el comité de prácticas (GFCP), que es general y que debe ser llenada por las maestras titulares y otra por las coordinadoras de prácticas para evaluar a las futuras maestras. Los instrumentos evaluativos más citados son: diario de campo, informe, planeación, bitácora, portafolio, matriz DOFA, formato autoevaluación, como se puede observar en el Anexo 11, 12 y 13.

Agregando a lo anterior, de acuerdo al Comité de Prácticas (DocCP1):

La evaluación se asume como un espacio de reflexión colectiva sobre las acciones llevadas a cabo para transformar la realidad, es parte de un proceso de reflexión-acción en la que participan todos los sujetos involucrados en el acto educativo.

Algunos profesores también observan el aporte en las discusiones realizadas (*output* verbal) con el grupo de futuras maestras como instrumento evaluativo, aunque no se observó pautas para este tipo de evaluación.

Por otro lado, se observa evaluación de la práctica también realizada en los Espacios Enriquecidos (Anexo 11), en donde se planea una actividad puntual.

Desde el punto de vista de las maestras titulares, la evaluación que pueden ofrecer es:

Hay evaluación todo el tiempo, una evaluación del proceso desde el diálogo. Pero no es una evaluación de: pase informes a la coordinadora de práctica, a ver qué le faltó a la estudiante, si hizo, si no hizo, si no cumplió. Nosotras como maestras tampoco estamos puestas desde lo punitivo, lo inquisitivo, buscando en ellas qué no hicieron, qué les faltó, para pasar la queja, no. Todo el tiempo estamos allí. (GF2MTCPP1, P1)

Como se observa, la retroalimentación verbal es considerada la evaluación más utilizada por las maestras titulares. Corroborando la idea anterior, de acuerdo al CPP5, la evaluación de las futuras maestras:

Sí hay un error pues tiene que ser formativo. Aquí en días pasados nos reunimos con una de las estudiantes que en este momento es de práctica, con una de las maestras, ella y yo. Era el momento para concertar, para dialogar, para analizar: está pasando esto, no puede pasar de esa manera, y las chicas por supuesto hacen unas elaboraciones muy interesantes. (GFMTCPP5, MT2)

Más que ser verbal, las profesoras enfatizan el sentimiento de las estudiantes al realizar las actividades, como lo relata la maestra titular (GFMTCPP1, MT2).

Hay un tiempo de reflexión en el que nos sentamos a conversar con ellas: ¿Cómo te sentiste, ¿cómo te pareció? ¿qué reaccionaban los niños? ¿cómo estuvieron durante la experiencia? Siento yo que eso es de gran valor porque allí es donde ellas manifiestan sus sentires: no, profe, me bloqueé, dicen algunas. Y nosotras hacemos la debida reflexión. Siento que todo el tiempo estamos hablando con ellas de las dinámicas que hay en la escuela. Y ellas nos están preguntando, hay unas que preguntan en mayor medida que otras y son más curiosas.

No se puede definir si este tipo de intervención sea general o no, sino más bien no se detecta patrones en cuanto a la evaluación realizada por las maestras titulares. Lo que sí se observa es la facilidad de la realización de retroalimentación en los CPPs, más que calificación o la utilización de instrumentos evaluativos, estos últimos destinados a los coordinadores de prácticas.

b. Evaluación de los maestros titulares y de los CPPs

Es de observar que no fue encontrado ningún indicio de evaluación realizado por los propios CPPs a los maestros titulares en términos de evaluar el acompañamiento realizado por los maestros titulares a los futuros maestros, ni tampoco se encontraron elementos evaluativos entre la Universidad y los maestros titulares. Tampoco hay indicios de autoevaluación realizada entre los CPPs e internamente al CPP frente a las prácticas profesionales.

Llama la atención el impacto de los grupos focales realizados con las maestras titulares. En el CPP5 la directora afirmó sobre los aportes de las maestras titulares en el grupo focal que era una gran sorpresa algunas de las respuestas y que no había un espacio sistematizado para discutir sobre el tema de las prácticas (DC), por lo que se puede entender que poco se ha hablado en las IEs sobre el tema.

Con relación a la evaluación de los escenarios de las prácticas y de maestros titulares, también, el comité de prácticas admite aporta:

Seguramente que requeriría de nosotras un mayor seguimiento, pero es difícil porque nosotras no tenemos más tiempo, nosotras también vamos a prácticas. Si vamos a las instituciones para hacer un seguimiento pues no iríamos a nuestras prácticas. (GFCP, P2)

Nuevamente, la falta de tiempo es un impedimento para la realización de acciones puntuales de mejoría.

c. Evaluación de los coordinadores de prácticas

Ya la evaluación que se hace de los docentes de la UPN como coordinadores de prácticas, se puede afirmar ser de dos tipos:

- Evaluación formal de la UPN, lo que comenta el coordinador académico:

La oficial de la universidad en donde hay un formato en línea que los estudiantes llenan semestre a semestre evaluando a sus profesores a final del semestre. Este formato es

muy (...) no permite hacer una evaluación cualitativa, lo que permite es que se diga: 'el profesor entregó el programa, asignó lecturas, acompañó el proceso', pero no es algo que me diga a mí como coordinadora. (ECA)

- **Evaluación del Comité de Prácticas con las futuras maestras:**

Yo le pedí al comité de práctica que hicieran una evaluación con los estudiantes de cada coordinador; eso lo hicimos el primer semestre y fue súper porque ahí ya los estudiantes dijeron, en una perspectiva muy constructiva. Para el semestre pasado se amplió el formato. Ya no fue solamente con los estudiantes, sino con las instituciones de práctica y eso fue otra información que llega y es súper rica [...]. (ECA)

Por lo que se observa, hay dos tipos de evaluación: la evaluación virtual de la UPN y la del Comité de Prácticas, esta última ofreciendo más información para la toma de decisiones.

8.3.13. Otros aspectos relacionados a las prácticas profesionales

a. Los aspectos burocráticos: la preinscripción y la inscripción en las prácticas profesionales

La preinscripción en las prácticas profesionales ocurre al final del semestre o al principio del mismo, en un momento en donde las coordinadoras de prácticas presentan los CPPs y las estudiantes se inscriben por orden de llegada. Los cupos de algunos CPPs se llenan rápidamente. Se relatan haber estudiantes que llegan atrasadas y no alcanzan a inscribirse en el CPP que desea. Por lo tanto, de cierta manera genera cierta competencia entre las estudiantes.

Por otro lado, la inscripción en las prácticas se da por un sistema virtual llamado SIGAN de la UPN, en donde todos los estudiantes de la universidad deben inscribirse. Sin embargo, como hay cupos limitados en las asignaturas, las estudiantes relatan la necesidad de estar pendiente del horario de apertura de las inscripciones (generalmente en la madrugada) para realizar la inscripción inmediata, o en caso contrario no se encuentran los cupos deseados. Muchas estudiantes afirman realizar el programa en más de los diez semestres dada la manera como se realizan las inscripciones, llenando los cupos y no respetando los semestres de cada estudiante y, como consecuencia, esta situación atrasa sus grados:

E1: Nosotras por lo que peleamos era el hecho de que tú puedes ver la materia que quieras, yo puedo estar en séptimo viendo materias de primero, no hay problema. Pero el problema cuando tú ves una práctica, ejemplo, yo estoy en séptimo y tengo una práctica en sexto o en octavo, es que le estoy quitando el cupo a una persona de sexto o de octavo que va al día y eso no es ético. Y eso se ve mucho porque me atrasé. (GFEstVI)

Aunque no sea ético, el problema también radica en el sistema de inscripción de la universidad:

E1: Que el programa está estructurado en que tú veas una práctica a la vez. Una práctica es prerrequisito de la siguiente práctica. Lo que pasa es que nosotros tenemos un maravilloso sistema de registro que te oferta todo. Tú puedes ver materias de sociales, de música, tú miras qué escoges. Entonces al programa le queda muy complejo ponerse a revisar registro por registro y por ahí es que se ven esas irregularidades. Es que yo digo que eso es algo más ético que otra cosa. Eso es más de cada uno. (GFEstVI)

Por lo que se observa, hay un gran problema en el sistema que permite la inscripción a todas las materias, con excepción de las que tienen prerrequisito,

generando en las estudiantes una gran competencia para realizar las inscripciones:

E3: Lo que pasa es que las de séptimo quieren ver materias de décimo y noveno porque quieren la malla curricular en séptimo es muy bajita. Quieren adelantar. Las que están en noveno y décimo no tienen cupos para esas mismas clases.

E1: Y esa es la regla del que tenga el internet más rápido. A mí me han dado las 6 de la mañana inscribiendo materias, como hay personas a las que les dan las 12:05, porque el sistema se habilita a las 12:00.

E2: Todo el mundo ya tiene la costumbre de que a las 12 en punto, o sea, apenas 12 y 1 minuto todo el mundo entra a registrar. Todo el mundo trasnocha. (GFEstV)

Se puede pensar en el gran problema generado con relación a las estudiantes que quieren y necesitan graduarse en X semestres.

b. Los espacios de discusión de las prácticas

Es de mencionar algo clave para el desarrollo de la labor docente. Se observa la falta de espacios destinados a la discusión y al debate de los maestros titulares con relación a las prácticas pedagógicas. Este hecho se puede dar porque los tiempos destinados a la reflexión también deben ser pagados en los salarios como algo extra. Lo anterior promueve que los docentes poco intercambien en la IE, generando de acuerdo al Experto 3, ambientes poco colaborativos y más bien competitivos:

Voy a ser un poco fuerte con nosotras las mujeres como género en cuanto a los celos que tenemos en un momento dado de crecer, de compartir, de hacer, y eso es algo que ocurre típicamente aquí en Colombia, -no conozco bien cómo ocurra- tú siempre quieres ser el mejor pero solo, y quieres no contarle al del lado porque va ahí y es mejor que yo, y efectivamente. Lo primero es que las instituciones dan muy pocos momentos en sus horarios para que (...) no dan espacio a la conversación, al intercambio de esas experiencias, o lo formalizan demasiado como para que sea efectivo en una hora y entonces las experiencias, casi que todas esas experiencias de investigación terminan por llenar unos datos y no ser fiables ni confiables para el proceso. (EExp3)

El Experto 3 relaciona el poco compartir, llamado por él de “celos”, con la cuestión de género. Sin embargo, se puede relacionar también con la falta de espacios en generar IEs que forman continuamente a sus docentes, siendo instituciones que aprenden. La falta de financiación para esto es lo preocupante en muchas de las IEs de E.I., incluyendo las públicas. Igualmente, administrar estos espacios, transformándolos en momentos formativos es algo retador, una vez requiere planeación minuciosa y disposición de todos los sujetos participantes. Involucra trabajo no solamente en el salón de clase, sino también por fuera de él. Romper estos esquemas de “celos”, como es mencionado en el fragmento anterior, es algo retador para las IEs de E.I.

Aunque se identifican diversos espacios de discusión en el programa de la LEI, no se observa espacios para la discusión de las prácticas. De acuerdo a la P8, es necesario un mayor diálogo frente a las acciones que están siendo realizadas en las prácticas profesionales:

Necesitamos mayores diálogos entre los coordinadores de práctica para compartir experiencias, a veces esos diálogos son muy anecdóticos, o voluntarios, entre nosotros compartimos cosas y aprendemos. Pero si eso fuese más pensado, habría cosas muy importantes que podríamos aprender de nosotros mismos, y no sabemos a veces. Podrían traer a los coordinadores de las instituciones, escuchar su voz, y en ese sentido pensar

líneas, tal vez, en la práctica, porque como hay tantos escenarios, es que, en profundización, tantos escenarios, tanta diversidad, no conocemos los desarrollos de otros compañeros, y en ocasiones como que el perfil de acción se expande tanto que nos perdemos en eso. (EPUPN8)

La misma solicitud hace un maestro titular en el CPP4, en donde afirma que todo el trabajo que las futuras maestras realizan en la IE es justificable, pero sería necesario mejorar en aspectos de convergencia, de conversación entre las instituciones:

Enriquecer y como hacer una retroalimentación del trabajo de lo que se busca en el semestre formar en las nuevas docentes, como las necesidades e intereses que tenemos nosotros en el aula, como compaginar, como complementar y hacer como una especie de acuerdos para que sea más productivo y más justificable la [...]. Para mí es muy justificable, yo no tengo problemas; es como haciendo como un llamado a que se integren más los currículos de la universidad con lo que hay aquí implementados en la institución, y que si tienen una novedad o innovación. (GFMTCPP4, MT2)

c. Lo teórico y lo práctico

Aunque bastante comentado por diversos sujetos, el aspecto de unión entre la teoría y la práctica no es visto de manera tan necesaria en las prácticas profesionales, dado que el objetivo de las prácticas es el desarrollo del saber práctico. Aunque se puede entender de manera similar, la cuestión no se queda en la unión o junción, sino en otro esquema de desarrollo de conocimiento: la praxis pedagógica o el saber práctico.

Por lo que se observa, el rol de las maestras titulares es el de traer la futura maestra a la práctica, como se observa (GF2MTCPP1, P2):

Cuando son teóricas ellas y desde allá, buscamos aterrizarlas en la práctica. Cuando asimismo nos ha pasado con chicas que son excelentes, se quedan cortas en su discurso, en su sustento, entonces cómo nosotras estamos mediando todo el tiempo ese proceso, jalonando ese proceso entre lo práctico y lo conceptual, lo teórico.

Aunque el discurso de la práctica de la UPN invita a trazar relaciones con la teoría, se observa en algunos discursos cierta división entre la teoría y acuerdo al P6 (EPUPN6):

Articular la teoría con la práctica, con la realidad, con el quehacer, con el ir allá. Finalmente llegamos a un acuerdo, se logró... [se logró]. Es ese nivel de utopías que manejamos en lo teórico que no se aterrizan [en esa] en ese aspecto, en esa realidad concreta que uno viene a (...) en cualquier contexto educativo. Si tú vas a una etnia, tú no puedes llegar a romper esquemas, o si tú vas a un grupo de desplazados. Y son niveles que hay que ir manejando y uno entiende que es, de pronto, lo que uno va a asumiendo desde lo que ha aprendido en la universidad, pero también tiene que entender que no todos los contextos los puedes (...) no los puedes homogeneizar.

Es interesante notar que las dificultades empiezan a ser relatadas por los estudiantes a partir del tercer semestre, donde sienten que realmente están realizando las prácticas. Como se puede observar por el siguiente fragmento, la estudiante menciona la falta de alineación entre la teoría y la práctica:

A veces el hecho de tener tiempo para las intervenciones, de experimentar, de enfrentarse a las dificultades del aula, lo que implica, uno se enreda, y queda fragmentado. Una cosa es la práctica y otra cosa es la teoría. Es fundamental de qué se trata, es un trabajo donde las dos se articulen, y donde también la maestra tenga sus experiencias y aprenda a desenvolverse en un aula con cierta cantidad de niños. (GFEstVI, E2)

Aunque la idea de las prácticas del programa LEI es establecer relación entre teoría y práctica, como se puede observar en los programas, este sigue siendo una dificultad en el VI semestre, como apunta el estudiante 2 del mismo grupo focal:

Siento que la teoría es como una luz, como esa luz que lo motiva a uno de qué puedes hacer, qué estás pensando, e incluso te invita a cuestionarte [...]. Esa teoría también es una problemática y nos invita a problematizar de cierta manera esa práctica pedagógica que estamos haciendo.

8.3.14. Dificultades y demandas de las prácticas profesionales

A lo largo de todo este capítulo fueron identificadas diversas dificultades en la realización de las prácticas. La idea de esta sección es recoger algunos puntos que todavía no fueron mencionados o aclarados de manera suficiente.

De acuerdo al profesor 5, una de las dificultades de las prácticas es la propia flexibilidad del sistema, algo específico de este programa:

[la práctica] está tan amarrada, tan afincada la práctica que se vuelve una obligación que tu trabajo de tesis, o tu opción de grado, esté relacionada cien por ciento con la práctica. Cosa que puede ser factible, sí, pero que, como no se ha establecido la posibilidad de que lo haga afuera, entonces se vuelve una camisa de fuerza que no permite otras posibilidades, otras lecturas, otros lugares, otros lugares físicos. (EDUPN5)

Para el profesor esto implica que hay grandes limitantes con relación a las prácticas, una de ellas son las limitaciones físicas, temporales, lo que implica que las prácticas deben darse alrededor o lo más cerca de la Universidad. Para él, la visión de lo nacional, esas lecturas de las realidades de la infancia, o de otras problemáticas, que los estudiantes desean como elemento flexible no existe por la rígida estructura que tiene el programa, delimitando una visión de país, de sociedad de otras posibilidades, de lecturas de la misma infancia, de lo que se considera, de la misma práctica, porque no existe, hasta ahora, en el programa.

Otro aspecto considerado por el profesor 5 (EDUPN5), son los espacios de encuentro en la investigación. De acuerdo al profesor:

Sí es valorativa la investigación en pregrado y esta manera como se estipuló la práctica, con seminarios de investigación, pero como son tantos semilleros de investigación, como son tantas prácticas, creo que no hay posibilidad de lugares de encuentro, y lo que es una sobresaturación de posibilidades y de no lugares comunes y reales de realización.

Los seminarios de investigación (5 en total) y las prácticas (10 en total) son considerados por el mismo profesor como una gran saturación para el estudiante, siendo algo sobrenatural que se aleja del espacio común. Las prácticas, como eje curricular, acaban siendo consideradas más una “materia”, una obligación a más en el programa (EPUPN5). De esta manera, el estudiante se pierde de los objetivos más sencillos de su formación.

Otra dificultad identificada por el Comité de Prácticas, y ya analizada en este capítulo, para el semestre de la recolección de los datos fue la demanda por tiempo:

Este semestre, por ejemplo, la dificultad que tuvimos fue las muchas problemáticas de inicio de la práctica, todo lo que sucedió a nivel administrativo, a nivel del paro de maestros, eso afectó muchísimo los procesos. (GFCP)

El establecimiento de relaciones entre maestro titular y futuro maestro también puede ser considerada una dificultad, identificada por la maestra titular del CPP1:

La docente titular o el docente titular no me daba esa confianza de acercarme y decirle: ‘mira, pienso esto, tengo esta propuesta’, sino que finalmente usted haga su intervención, no había aportes, no había retroalimentación, no había reflexiones, no había ese proceso ahí como de reflexión y análisis frente a los casos que se presentan de forma particular, frente a los niños y las niñas, frente a cómo exponer cierto tema, frente a cómo realizar cierta planeación. (GFMTCPP1)

De cualquier manera, hay aspectos por mejorar, como lo menciona la estudiante 1 (GFEstIV):

Nos quedamos cortos en cupos en determinados espacios, sin duda es algo que mejorar, pero aun así soy consciente de que es difícil que cualquier institución venga y le abra las puertas a una institución educativa y pública. Mejorar en la práctica como tal. A veces son los mismos docentes con los que son coordinadores, a veces sí considero que generar cambios de los docentes de los que ya realmente estén tal vez agotados o que ya realmente estén en otro enfoque; entonces si generar esos “plus”, aunque eso se basa también en la evaluación que les hagan los docentes a los maestros. Más que cambios, es saber aprender de los cambios, de las variaciones, de las experiencias.

Dificultades con las propias coordinadoras de prácticas también es considerado por las futuras maestras:

He tenido la triste historia de que *mis dos profesoras de práctica, de tercero, cuarto, quinto y sexto, la impuntualidad de las maestras de práctica* es impresionante. Mi profesora nos citaba a las 8 y llegaba a las 9, cuando ya teníamos que estar con los niños. Nosotras teníamos que salirnos de estar con los niños para estar en una reunión de práctica con ella. (GFEstVII, E2)

Con relación al reconocimiento de otros espacios de formación docente, como los escenarios alternativos, la estudiante de IX semestre relata:

A nosotros nos habían dicho que iba a haber una visita desde la coordinadora de práctica de acá, que organiza todas las prácticas de la licenciatura y no se ha llevado a cabo, y sí sería muy importante porque eso nos *permitiría* dos cosas: uno, que se reconozca el espacio y que quizás se comience a valorar un poco más la práctica alternativa y las distintas prácticas, y que eso permita ser otra mirada de lo que se está haciendo y desde lo que se está logrando como maestras en formación. Y otra cosa es que el hecho de que la coordinadora vaya hasta allá nos permite que nos demos a conocer y que desde las mismas materias se empiecen a preguntar por otras cosas, porque nunca hablamos... a veces solo se habla en una materia, de los cinco años que estamos acá, de que no hay una infancia, sino que hay infancias, se trata una clase de la infancia trabajadora o de distintos tipos de infancias, de derechos casi no hablamos mucho de eso. (GFEstIX, E1)

Como se puede observar, la estudiante solicita que existan más espacios alternativos para los distintos tipos de infancias. Esta puede ser considerada una dificultad del programa: asumir distintas posturas frente a la infancia no institucionalizada, aunque teóricamente se relata acerca de esto. También, la P1 (EPUPN1) relata la dificultad del trabajo con género y niños discapacitados, siendo consideradas falencias en el programa.

Dificultades en los espacios de las prácticas también ocurren en cuanto a las propuestas de las estudiantes (GFEstVII, E1):

En el momento en el que llegamos al aula, las propuestas que llevamos en ocasiones obviamente no son pertinentes, no les gustan, porque eso es normal en

un escenario de práctica, que no estén conformes. Pero sí falta ese apoyo por parte de las docentes hacia esos lugares de práctica. Al igual, yo también les comentaba que es necesario rotar, soltar esos espacios en los que se han estado durante 6, 7 años, soltarlos, y aventurarnos en un escenario nuevo. ¿Qué tal nos vaya mejor? o aprendamos de ahí. Siempre se están en los mismos escenarios y no se buscan otras alternativas. Eso sería muy conveniente.

Por lo tanto, invitar nuevos escenarios de prácticas puede ser considerado una solicitud por parte de los sujetos.

El impacto de la UPN en el CPP puede ser considerado el siguiente fragmento:

Eso es un poco digamos frente a los maestros que están desarrollando investigaciones también en la universidad, cómo vienen un poco a poner y a compartir esos saberes que han construido con nosotros, cómo nos invitan a participar de seminarios, cómo traen otras estudiantes de otras universidades un poco para que uno pueda compartir las propuestas, entonces digamos que a eso me refiero un poco en que los vínculos siempre están ahí muy unidos en nuestro quehacer. (GFMTCPP1, P1)

Pero, no se puede decir que en todos los CPPs siguen este mismo patrón. Hay CPPs que requieren mayor presencia de la UPN es su día a día, como es el caso del organizado por el P2:

El mediador somos los asesores de práctica. No hay diálogo directo con la universidad, con el programa. Hubo uno ahorita por lo de acreditación, porque ahí sí tocaba, pero lastimosamente no, eso depende mucho es del asesor. Nosotros conseguimos los sitios, nosotros gestionamos, nosotros mediamos, como que nosotros somos los representantes del programa en las instituciones. Si hace falta esa parte. (EPUPN2)

Si la discusión sobre las infancias es fundamental para el programa de la LEI, este es un aspecto que debe ser pensado con mayor profundidad, como en instituciones no formales:

Hay estudiantes que tienen interés, por ejemplo, en la práctica frente a los resguardos que los hay en Bogotá. A veces eso no se ha podido lograr porque no flexibilizamos los horarios y porque uno dice 'es que están los días viernes y los sábados todo el día y ellos se va a dedicar a eso'; 'no, que eso no se puede hacer porque es que la estudiante tiene que el seminario, que tiene que no...'. Ahí hay fallas grandes porque es una oportunidad que ellas pierden. (GFEstIX)

Como se observa, existe una gran complejidad que involucra a las prácticas, no pudiendo realizar una lectura desde un único punto de vista. Se intentó en este capítulo capturar las distintas representaciones de los sujetos para entender las prácticas de manera contextualizada y profunda. A continuación, se realizará la triangulación de los datos presentados en el Capítulo 7, datos cuantitativos, y 8, datos cualitativos.

CAPÍTULO 9
El Estudio de Caso: Triangulación, Análisis y
Discusión de los Resultados
O Estudo de Caso: Triangulação, Análise e
Discussão dos Resultados

*Sim, sou eu, eu mesmo, tal qual resultei de tudo...
 Quanto fui, quanto não fui, tudo isso sou...
 Quanto quis, quanto não quis, tudo isso me forma...*

(Fernando Pessoa)

Esta tese preocupa-se em estudar a formação prática do professor de Educação Infantil no programa da Licenciatura oferecida pela Universidade Pedagógica Nacional da Colômbia. O estudo de caso pretende responder à pergunta central da tese: Como se dá a formação teórico-prática do futuro professor no estágio da LEI da UPN? Optou-se por dialogar com distintas percepções dos sujeitos para acercar-se do problema da pesquisa de maneira a entendê-lo em profundidade a partir de diversos pontos de vista, sem perder o foco central da pesquisa. Utilizaram-se diferentes instrumentos de coleta de dados com o objetivo de ter aprofundamento da informação para entender a complexidade e a subjetividade inerentes à formação prática docente. Visitou-se também seis diferentes instituições em Bogotá, D.C. e suas cercanias que atendiam a diferentes tipos de infância e onde os futuros professores da LEI realizam os seus estágios.

Os capítulos anteriores são referentes aos resultados e permitem ampliar e aprofundar a compreensão sobre os temas tratados na tese. Por outro lado, o objetivo deste capítulo é hierarquizar os temas importantes, integrar os instrumentos de coleta de dados (qualitativo e quantitativo) e triangular os dados para discuti-los posteriormente. Neste sentido, opta-se pela análise dos principais temas que surgiram a partir dos dados, oferecendo orientação à discussão com o sustento do marco teórico.

Espera-se que estas descobertas ampliem a compreensão dos processos dos estágios curriculares que ocorrem no programa da licenciatura, assim como o contexto nos quais eles estão inseridos.

9.1. Análisis y discusión de los resultados

Analizar significa esencialmente poner algo aparte, destacar y relacionar información⁶⁶. Aunque existen distintas maneras de realizar los análisis, esta investigación optó por las triangulaciones de teorías, de datos y de métodos (Stake, 2010). Lo que se busca es la combinación de la teoría, estrategias de estudio, sujetos y fuentes de datos para compararlos y contraponerlos, promoviendo de esta manera una mayor validación, fiabilidad de los argumentos y facilitar el entendimiento del caso.

Aunque se consideran los riesgos de la triangulación de los datos - como la acumulación de datos sin análisis exhaustivo; la complejidad derivada de la multidimensionalidad de las unidades observadas, entre otros -, se identifican grandes ventajas como: mayor validez de los resultados, flexibilidad, productividad en el análisis y recolección de los datos, sensibilidad a los datos provenientes de distintas fuentes, descubrimiento de fenómenos atípicos, enfoque holístico, multidisciplinariedad, entre otros.

⁶⁶ RAE, diccionario de la lengua española. Azezado el día 20/6/2016 el sitio <http://dle.rae.es/?id=2Vga9Gy>

Se optó por las diversas triangulaciones también para disminuir las fallas o incongruencias que pudieran existir durante la elaboración de los resultados por el propio sesgo del investigador. También, se considera que mientras mayor sea el grado de triangulación como proceso de ampliación y verificación de esos resultados, mayor riqueza se podrá obtener en las conclusiones.

Para tal, se propuso dos tipos principales de triangulación: la interna (T.I.), entre los pares, y, posteriormente la triangulación externa (T.E.), entre las fuentes, sujetos e instrumentos. Por lo tanto, se puede resumir la triangulación realizada el siguiente cuadro:

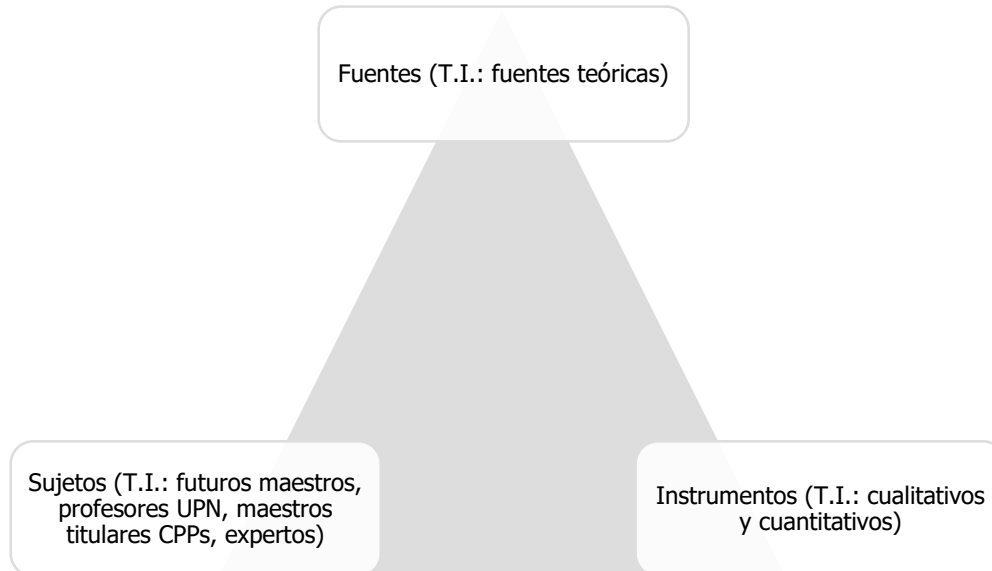


Figura 9.1.: La triangulación de los datos utilizados: externa e interna (fuente: elaboración propia)

El principal objetivo de esta investigación es “Conocer, describir y comprender la formación teórico-práctica del futuro profesional de educación infantil en la Licenciatura de Educación Infantil de la UPN”. A partir del objetivo anterior y de acuerdo al cruce de resultados y de la literatura, se propone el siguiente orden de los temas más relevantes, en la orientación de la triangulación, análisis y discusión de los resultados:

Objetivos Específicos	Triangulación de los temas significativos derivados de los resultados
<p>Objetivo 1: Identificar, conocer y comprender el contexto de la primera infancia, de la formación docente y del desarrollo profesional del educador infantil en Colombia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> a. La situación de los educadores infantiles en Colombia b. El maestro de E.I.: ¿profesión o semi-profesión? c. La investigación en el área de la Educación Infantil d. Expectativas en el desarrollo profesional del maestro infantil e. Tipos de conocimientos de los maestros de E.I.
<p>Objetivo 2: Identificar, comprender y analizar la construcción del saber práctico en las asignaturas llamadas “prácticas pedagógicas” en el estudio de caso.</p>	<ul style="list-style-type: none"> a. La UPN b. La Licenciatura en Educación Infantil de la UPN c. La investigación en la LEI d. La formación práctica en la LEI e. La normativa para las prácticas profesionales f. Los sujetos de las prácticas g. Los modelos de las prácticas profesionales h. Los escenarios de las prácticas i. Tensión en los tiempos j. La investigación en las prácticas profesionales k. La escritura como herramienta crítico-reflexiva l. Los procesos evaluativos m. Pedagogía y Didáctica n. Teoría y práctica o. La tutorización en las prácticas p. Los sentimientos y emociones en las prácticas profesionales q. Articulación curricular

Tabla 9.1.: Temas significativos derivados de los resultados, de acuerdo a los objetivos específicos (fuente: elaboración propia)

En cada tema tratado posteriormente será realizada la triangulación y discusión. Es preciso aclarar que para comprender el Objetivo 2 es necesario entender toda la lógica de la UPN y de la LEI, por este motivo se agregan en este apartado los temas relacionados a la institución como un todo. También, como ya se apuntó los hallazgos y resultados en los dos capítulos anteriores con las citas y porcentajes, no se pretende repetir nuevamente los datos en este momento.

Antes de iniciar este apartado, es importante ilustrar los distintos contextos que se encajan los análisis, como se puede observar en la siguiente ilustración:

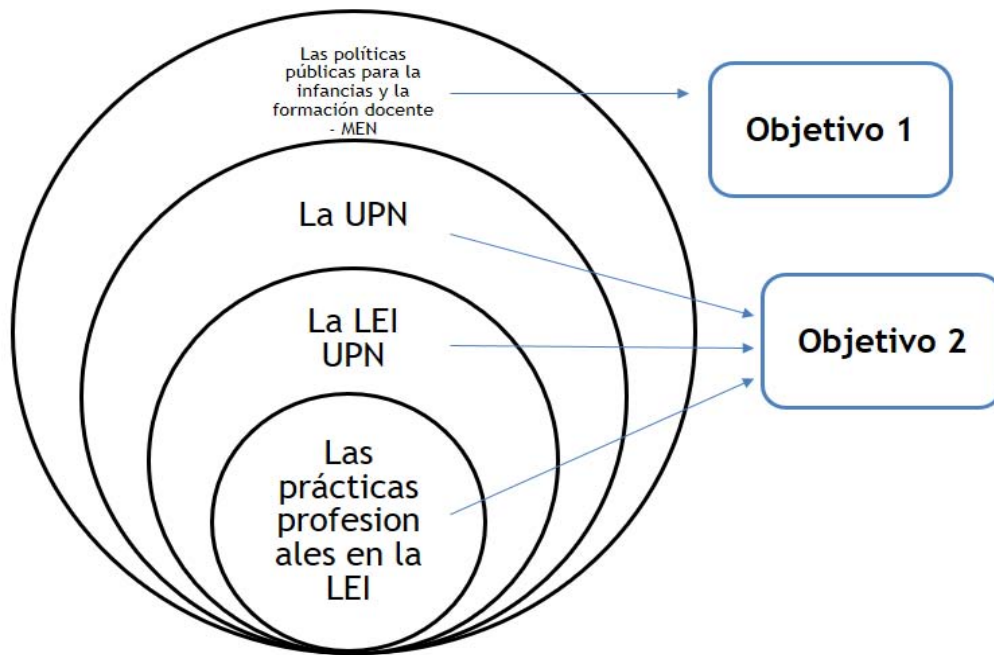


Figura 9.2.: Los distintos contextos de análisis (fuente: elaboración propia)

En el ámbito más macro se encuentra el Objetivo 1; mientras que el Objetivo 2 se encuentra en el ámbito contextual de la UPN, LEI y las prácticas.

9.1.1. Triangulación de los datos a partir del Objetivo 1

El objetivo 1 está descrito por “Identificar, conocer y comprender el contexto de la primera infancia, de la formación docente y del desarrollo profesional del educador infantil en Colombia”. Para contemplar este objetivo, se pretende abordar los siguientes temas: a. La situación de los educadores infantiles en Colombia; b. El maestro de E.I.: ¿profesión o semi-profesión?; c. La formación de los educadores infantiles en Colombia; d. La investigación en el área de la Educación Infantil; e. Expectativas en el desarrollo profesional del maestro infantil; f. Tipos de conocimientos de los maestros de E.I.

Se observa que la gran parte de los datos que contemplan este objetivo provienen de los datos cualitativos, dado que la encuesta tenía el propósito de profundizar en las prácticas profesionales.

a. La situación de la infancia y de los educadores infantiles en Colombia

Los resultados evidencian que el concepto de infancia en Colombia es entendido con cierta polifonía, desde las políticas que atienden a las infancias hasta en el programa de la LEI. Es en el discurso de la diversidad de las infancias en donde se evidencia la dependencia entre el contexto en el cual interactúan los niños y niñas y su desarrollo. Por lo tanto, la intervención educativa depende de lo anterior. Se constata la existencia de constantes intentos por parte de las políticas públicas a nivel nacional de ofrecer la atención integral a la infancia para definir las y atenderlas en diversos niveles, incluyendo lo educativo, lo que está estrechamente ligado a los estudios realizados por Bernal y Camacho (2010 y 2012).

Aunque el Comité de Prácticas afirma haber tenido grandes avances en las últimas dos décadas para la educación infantil, se identifica por los discursos de los sujetos que todavía las políticas educativas para la primera infancia son insípidas poco concretas y efectivas, y no atienden a cierta parte de la población, principalmente en las zonas rurales, corroborado por Isaza (2008). La atención integral a la primera infancia implica diversos proyectos, habiendo un constante esfuerzo por parte de varios ministerios para poner en marcha estas iniciativas, de ahí puede venir la falta de congruencia en alcanzar los grandes retos, priorizando la salud, nutrición (Ñungo y Fandiño, 2013).

Desde los resultados, y teniendo la educación infantil como reciente e intermitente en Colombia, no siendo contemplada como ciclo inicial de la educación (Isaza, 2008), tampoco se identifica una definición exacta de qué en consiste y para qué sirve este nivel educativo. Lo más probable, de acuerdo a los datos, es que la Educación Infantil pública tiene como objetivo la atención a los niños menos favorecidos, cumpliendo con los parámetros ligados a su sobreexperiencia (Bernal y Camacho, 2010 y 2012). Esto porque sigue existiendo la tensión histórica marcada por el desconocimiento de los niños y niñas como sujetos singulares, con intereses y necesidades, capaces y activos en su proceso de desarrollo (Isaza, 2008), hecho que la intervención educativa en esta franja de edad no fuera tan importante, una vez es necesario sanar prioridades, como el cuidado, la salud y la nutrición. Lo anterior se observa más acentuado en los estratos sociales más bajos.

Posiblemente es desde lo anterior que se propone la lucha por los derechos de los más vulnerables: los niños y niñas de Colombia, una vez se identifica la gran vulnerabilidad en los estratos sociales más bajos (Alarcón y Gómez, 2008). Por derecho de los niños, aunque no es definido por ningún sujeto, se entiende el acceso a la educación, abarcando los principios de calidad, eficiencia y cobertura (Cajiao, 2015), asistencia y atención integral.

En cuanto a las edades, aunque el MEN define la E.I. como siendo de 0-5 años, la UNESCO hasta los 6 años, para la LEI la formación docente está dividida entre educación infantil (0-5 años) y educación básica (6-8 años), siendo extendida en algunos escenarios de prácticas hasta el quinto de primaria, equivalente a diez años. Como resultado, también se observa la extensión de la actuación del pedagogo infantil hasta la segunda infancia con el objetivo de promover mayores posibilidades y vínculos laborales, lo mismo afirmado por Fandiño (2008).

Desde los resultados se puede identificar que, siendo la infancia vista en Colombia como el momento de extremo cuidado, que se debe garantizar higiene, salud y alimentación, lo educativo se queda en un segundo plano, elemento identificado igualmente por Castro (2003). Lo anterior puede implicar en la decisión de los padres de familia de dejar sus hijos en los primeros dos años de su vida en manos de familiares, como abuelos y tíos, o en los estratos sociales más altos, en manos de niñera - consideradas cuidadoras - que los pueda atender dentro de sus casas, sin que estén con otros niños y, en algunos casos, sin que esté apoyado por el fomento de acciones educativas.

De esta manera, las posibilidades laborales para los futuros licenciados están en gran medida en los espacios educativos públicos - muchos proporcionados

por el ICBF -, fundaciones y ONGs que atienden a los niños en situación de vulnerabilidad. Los espacios educativos privados quedan en un segundo plano porque son en menor oferta y atienden a estratos sociales más altos. Esto implica en que el nivel de formación de las futuras maestras debe ser distinto, atendiendo a otros aspectos educativos apalancados por este nivel, por ejemplo, conocimientos de la lengua inglesa, dado que en muchos de los jardines privados en Colombia es indispensable en la formación de su profesorado. Los futuros maestros de la UPN estarían en desventaja en este aspecto, dado que se identifica un bajo nivel de conocimiento en lenguas extranjeras.

Dado que los niños y las niñas son los menos favorecidos en la contemplación de sus derechos, las políticas poco favorecen la puesta en marcha de sus derechos, y la educación infantil todavía insípida en el país, se presta a la poca valorización de los profesores que atienden a estas edades. También, se puede observar que el profesional de Educación Infantil es visto como innecesario en algunas situaciones o visto como profesional destinado a tratar con los estratos más pobres de la sociedad, una vez que los padres necesitan trabajar para sostenerse.

Aunque es solo afirmado por el Experto 2, desde el contexto de la investigación se observa que el estatus de la docencia en Colombia está directamente relacionado con el estatus económico y social del docente, generalmente proveniente de estratos sociales 1, 2 y 3, lo que puede ser relacionada la profesión a los “más pobres”. La docencia en educación infantil, en este sentido, es relacionada con ser pobre, con no tener la posibilidad de realizar otros estudios universitarios más costosos, de crecer y tener acceso al capital cultural. Como resultado, se puede pensar que los bajos sueldos, el tipo de contratación y las precarias condiciones de trabajo en general (El Tiempo, 2015) perpetúan el círculo vicioso de las pocas condiciones laborales de ascensión de los profesores y la cultura de la poca valorización profesional.

Para configurar el perfil del educador infantil es necesario establecer su rol, dependiendo de las demandas y características de los contextos en coherencia con la Políticas Públicas e Infancias que tengan (Zapata y Cabellos, 2010). Por lo que se observa de los resultados, el perfil del docente es algo todavía a ser cuestionado por la sociedad y gobierno y, por lo tanto, no se observa un perfil deseado del educador infantil.

Por lo que se puede observar, existe una relación intrínseca entre la vulnerabilidad de los derechos de los niños, las políticas públicas para la primera infancia, la formación docente y la educación infantil, culminando en el poco reconocimiento de los docentes en esta franja de edad:



Figura 9.3.: Principales elementos que promueven la poca valoración del maestro de E.I. en Colombia (fuente: elaboración propia)

Claramente hay otros elementos que también están en el círculo de la poca valoración del docente mencionados por los sujetos, como las tensiones entre el cuidar y las intervenciones pedagógicas, la cuestión de los estratos sociales en el cuidado de los más pequeños, el origen social de los futuros maestros y maestros titulares, su representación sindical, su intervención en la elaboración de las políticas públicas, los bajos salarios, la historia del educador infantil en el país, entre otros. No obstante, se puede resumir a grandes rasgos en la figura anterior.

Como se observa a partir de los resultados, las infancias en Colombia están en vías de ser valorizadas, el educador infantil, dada su intrínseca relación con los niños, también está en vías de ser valorizado. Su estatus está vinculado a las infancias, como se pudo observar en las entrevistas y documentos analizados. Si la infancia es vulnerada, los educadores en su estatus laboral también lo serán. Esto implica que el salario, las oportunidades laborales, las oportunidades para mejorar su estatus, entre otros, son pocas. Por otro lado, desde el punto de vista de los sujetos, las instituciones públicas que se encargan de la educación infantil en el país también tienen un bajo estatus, generalmente en manos del ICBF o de los gobiernos locales, las alcaldías.

- Ser docente de E.I. significa aprender a serlo y, por lo tanto, adentrar en cierta complejidad de conocimientos que involucra los saberes del docente (Tardif, 2004). Sin embargo, desde los resultados, se identifica la concepción de formación del educador infantil y su desarrollo profesional, en términos sociales, como algo sencillo y sin grandes

misterios. Lo anterior entra en contradicción con los mismos principios determinados en el marco teórico.

Por lo que se observa, la poca valorización del docente proviene de distintos actores que no están solamente dentro de las instituciones educativas, sino en toda la sociedad. Y, de la complejidad anterior, se puede observar la cultura de la desvalorización del docente de E.I. como algo intrínseco y arraigado en la sociedad colombiana, como lo afirma Isaza (2008). Por lo tanto, cambiar la cultura profesional de la poca valorización de los profesores (Isaza, 2008) es algo bastante complejo, pero necesario.

De los resultados, lo que se puede observar en la situación de los docentes de E.I. en Colombia es la vocación como algo clave en la profesión, siendo afirmada por todos los sujetos como algo indispensable para el ejercicio de la profesión, aspecto aún más relevante en una situación de poca valorización profesional.

b. Ser maestro: ¿profesión o semi-profesión?

También, se identifica una precaria condición de trabajo: gran rotación de profesores entre las instituciones de enseñanza, fomentado por las precarias condiciones laborales. Aunque en los datos colectados no se detecta este fenómeno entre la muestra de sujetos (el promedio de permanencia en la muestra de maestros titulares es de cuatro años y medio), los profesores relatan el ocurrido. Lo anterior lleva a entender que las precarias condiciones de trabajo están directamente vinculadas a la idea de construcción de nuevos saberes (Perez Gómez, 2010) del individuo a través de las prácticas investigadoras (Latorre, 2003), de nuevos conocimientos como miembros de la comunidad. Sin embargo, si las condiciones no son las mejores, queda la duda de cómo hacerlo.

Las IEs privadas generalmente optan por los bajos salarios para poder sostenerse financieramente, por lo que las mejores oportunidades salariales, estabilidad y garantía de pagos, desde el punto de vista de las estudiantes y docentes de la UPN, son ofrecidos por las instituciones públicas de enseñanza. Por lo anterior se observa en las encuestas algunos futuros maestros seguros de su desarrollo laboral en instituciones públicas de enseñanza.

De igual manera, los resultados evidencian en las IEs ambientes institucionales poco favorables para el intercambio entre los docentes, lo que puede estar relacionado con el tipo de vínculo laboral establecido en las instituciones: la gran rotación de maestras promueve un bajo sentido de pertenencia a la institución. Además, en los discursos de los sujetos se observa que los salarios generalmente bajos promueven una competencia interna entre los propios profesores, entre profesionales de otras áreas y también entre los distintos niveles educativos (madres comunitarias, técnicas, normalistas, grado universitario, entre otros). La IE, por falta de recursos puede no promover espacios de intercambio entre los docentes, suscitando espacios educativos poco innovadores y motivadores para las maestras. En este sentido, como resultado se observa que la profesión de maestro en educación infantil se caracteriza posiblemente por no valorizar la innovación, el intercambio, la puesta en marcha de nuevos proyectos, etc., culminando en la poca transformación de la

sociedad, aunque las futuras maestras identifican este propósito como su principal objetivo profesional.

Los resultados también apuntan a la existencia de una fuerte y poderosa "cultura profesional" (Imbernón, 1997) de los maestros infantiles en Colombia, que se produce y comparte socialmente entre los docentes, al ser comparada con otras profesiones como medicina y derecho, ejemplos usados por varios sujetos. En el caso de los futuros docentes, ellos están en un interesante momento de aprender desde las experiencias vividas, desde el aprendizaje experimental (Kolb, 1984; Àngels Domingo, 2009; Zabalza, 2013), y ponen en juego su auténtica profesionalidad en la medida en que experimentan estas experiencias únicas y tienen que tomar decisiones frente a esto (Marcelo, 1987; Schön, 1992; Perrenoud, 2001; Tardif, 2004). Más que haciendo, el futuro docente aprende analizando y reflexionando sobre lo que hace.

Desde los parámetros anteriores, la cultura profesional del educador infantil es poco articulada, desde su sindicato, hasta la intervención en la elaboración de las políticas públicas, como lo afirma el Experto 1.

Teniendo en cuenta que la profesión se remite a la *expertice*, a competencias, capacidades, saberes y conocimientos específicos oriundos de formación previa (Wittorski, 2015), los resultados apuntan a que los profesores de educación infantil no son considerados profesionales - a pesar de su discurso afirmativo - sino de semi-profesionales. También, de acuerdo a Tardif (2006), la educación es considerada una semi-profesión y está en el ámbito de la subjetividad, de la falta de "concreción" en cuanto a no tener respuestas exactas a determinados problemas. Entendiendo el contexto de desarrollo profesional de los educadores en Colombia, es evidente que, aunque el discurso de los sujetos apunta a la docencia como profesión, en la práctica el propio docente no se reconoce como un profesional y por lo tanto no puede solicitar de la sociedad que haya un reconocimiento más allá del suyo. Más aún, se identifican "auto sabotajes" de los propios futuros maestros en la victimización de su labor: "la sociedad no nos reconoce como profesionales y por esto estamos en esta situación". Tampoco los profesores consideran tener un saber en su propio quehacer que sea determinante, sino subjetivo, dual y mediado por el contexto.

Lo anterior puede estar vinculado a los orígenes epistemológicos del saber educativo: las ciencias que aportan a la educación (Zuluaga, 1986). De esta manera, la educación no es vista como una ciencia, sino un aglomerado de conocimientos que provienen de otras ciencias sociales y que justifican el saber empírico. Como la sociedad posmoderna se apoya en la ciencia como instrumento racional, la educación entra como una "falsa" ciencia, una "semi" ciencia, siendo poco valorizada. Así que, los educadores son "semi" profesionales. Lo anterior es evidenciado por la tensión identificada entre el cuidado y la intervención pedagógica. Aunque algunas maestras titulares y expertos afirman que el cuidado hace parte de la labor pedagógica del docente infantil, se puede considerar que el cuidado es demeritado y por esto desvaloriza y deprecia la labor del docente. Los varios apodos dados a los maestros de E.I. pueden ser considerado un reflejo de esto: "cuidadoras", "limpiadoras de moco", "madres", "niñas", entre otros apodos considerados ofensivos para los sujetos entrevistados.

c. La investigación en el área de la Educación Infantil

Los resultados evidencian la baja producción de investigación en el área de la Educación Infantil. Lo anterior puede darse por la poca financiación por parte de las entidades gubernamentales. También se identifica la poca formación de los profesores universitarios para la investigación, así como la prioridad dada a la docencia frente a la investigación.

También, la producción académica existente en este momento es cuestionada por algunos sujetos en cuanto a su calidad y pertinencia frente al impacto en la labor docente. La poca producción en el área, evidencia también la poca valoración de estudios académicos por los profesores, desvalorizando no solamente la profesión docente, sino toda la academia en el área de la educación.

Lo anterior resulta incoherente con el hecho del gobierno nacional en este momento esté promoviendo políticas para la mejoría de la formación docente, como el Decreto 055 del 2015 y la Resolución 2041 del 2016, y el documento referente a la política de recursos destinados a la investigación (CONPES relativo a la “Política Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación 2015-2025”). Por lo anterior, se considera que mejores licenciaturas están atadas a la producción científica de calidad y mejor formación para la investigación de los docentes universitarios. De esta manera, aunque son válidas y necesarias las iniciativas gubernamentales, hay que invertir recursos para su concreción. Por otro lado, tener como base la pedagogía y las didácticas como instrumentos para la realización de nuevos procesos investigativos puede ser bienvenido en cuanto a apalancar y valorizar la educación como algo esencial en el país, pues se evidencia otras áreas, o ciencias, que se apoyan la pedagogía para la producción de conocimiento investigativo en el país, como mencionado por los Expertos 1 y 2.

d. Expectativas en el desarrollo profesional del maestro infantil

Los resultados apuntan a que los estudiantes no tienen pretensión solamente de trabajar siendo maestros de educación infantil, aunque consideran la esencia de su profesión. Los futuros maestros ven gran variedad de áreas para desempeñarse con las infancias, resultado posiblemente de la variedad de escenarios de prácticas ofrecidos. Esto implica que el foco de la licenciatura no necesariamente es la educación en la primera infancia, aunque el programa como tal apunta a esto, sino que el eje central de la profesión es la infancia y la defensa de sus derechos, desde las perspectivas de los estudiantes. Aunque los estudiantes reconocen la necesidad de empezar por la labor dentro del salón de clase, entienden que ascender profesionalmente implica en trabajar en otras áreas con la infancia, coordinación pedagógica, elaboración de políticas públicas, negocio propio, etc.

e. Características de los maestros de E.I.

Los resultados evidencian la falta de una respuesta concreta con relación a qué es compuesto la labor del docente de E.I., qué saberes son necesarios para el desarrollo profesional del maestro infantil. Sin embargo, se identifica la sensibilidad, entendida como lo relacionado a las emociones y percepciones, clave en su labor diaria, así como la motivación, la responsabilidad, el

comprometimiento con la infancia, y el ser amoroso son características apetecidas y demandadas por la profesión.

En relación a la formación política del profesorado, de los resultados emerge la idea de que el acto pedagógico es al tiempo un acto político, de esta manera, necesario en la construcción del conocimiento del futuro maestro para cambiar la sociedad. Por lo tanto, se observan las herencias freireanas (Freire, 1981) en las acciones pedagógicas, identificadas en los distintos discursos.

Por otro lado, se observa en la formación política su desvinculación del entendimiento de las leyes que soportan la docencia. Pareciera que la formación política es la reflexión y la crítica frente al gobierno vigente. Las egresadas, más allá de la definición anterior, afirman que los docentes de E.I. deben saber sobre las leyes que constituyen su profesión para actuar en alineación a ellas. Por lo tanto, consideran como una falencia en su formación la falta de entendimiento de las propias políticas educativas que configuran su labor. Esto les impide acceder a otros tipos de conocimiento y de, posiblemente, mejorar su actuación como docente, transformando la sociedad, de cierta manera invalidando el acto pedagógico como acto político.

Tal vez por las características anteriores se encuentra el género femenino como más aceptado socialmente y culturalmente para esta labor, como algo considerado “materno”, de cuidado, como se ha mencionado anteriormente, características identificadas por Fandiño (2013). Esto implica cierta discriminación con relación a los hombres que empiezan a cursar el programa, habiendo evidencias de que son rechazados por las propias estudiantes del programa, muestra de la falta de tolerancia y de coherencia que deben ser promovidas por el programa.

9.1.2. Triangulación de los datos a partir del Objetivo 2

a. La UPN

A partir de los resultados encontrados, es importante apuntar a que la Universidad Pedagógica Nacional, al contrario de otros países y universidades, es la única universidad que abarca programas de licenciatura y postgrados, configurando una universidad que forma únicamente docentes. Generalmente, el concepto de Universidad es definido por un conjunto de facultades que forman distintos profesionales. La UPN es la excepción en este sentido, lo que se podría configurar como una gran fortaleza, dada la importancia que es formar al docente.

Sin embargo, se observa un cierto prejuicio social frente a los programas ofrecidos por la universidad relatados por los propios sujetos entrevistados de la LEI. Los resultados apuntan a que, por estar ubicada la sede principal en el centro financiero de la ciudad, sus estudiantes son vistos como “los que hacen desorden”, esto apalancado por las constantes protestas realizadas en frente a la universidad. Entretanto, es de resaltar que los estudiantes relatan estar orgullosos por estar vinculados a la UPN, existiendo la confianza de que es la mejor formación para formadores de la ciudad.

En cuanto a los recursos financieros, los resultados evidencian falta de recursos por parte de la UPN para desarrollarse de manera plena, imposibilitando el

apalancar procesos investigativos, ofrecer buenas condiciones laborales a sus docentes, ampliación de personal administrativo y docente, ampliación y mejoría de la estructura física, mejorar la sobrecarga laboral de los profesores, entre otros. Lo anterior se evidencia por la precariedad del tipo de contratación de los profesores ocasionales de tiempo completo y de medio tiempo, y los catedráticos.

También, de los resultados se infiere una generalizada insatisfacción y desmotivación de los profesores en cuanto al tipo de contratación, los procesos internos de ascenso salarial y en el escalafón docente, sus sueldos y los tiempos de división de tareas interno a la facultad. Claramente, lo anterior implica una barrera para la mejora de la calidad en la universidad.

Se observa como incoherente en términos del gobierno nacional colombiano, el tener la intención de mejorar continuamente la universidad pública, la formación docente y la educación básica, y ser el país mejor educado en el 2025, pero al mismo tiempo no ofrecer sueldos dignos a los profesores universitarios, ni recursos para la mejoría de la infraestructura de la universidad e realización de investigación en educación.

b. La Licenciatura en Educación Infantil de la UPN

Es evidente en los resultados la trayectoria exitosa del programa de la LEI, en cuanto a ser considerado uno de los mejores del país, con certificación de Alta Calidad - renovado mientras se recolectaban los datos - promovido por el MEN. Ha pasado por dos grandes reestructuraciones, la de 1987 y la última del año 2000. En esta nueva reestructuración, las prácticas se tornaron eje central de formación, aunque algunos sujetos relatan la gran discusión interna frente al tema.

De lo anterior, se identifica que, aunque el programa toma las prácticas como uno de los ejes centrales de formación, está presente en todos los semestres, este momento formativo puede ser visto como espacio de tensión entre los profesores del programa: opiniones diversas y confrontadoras, dependiendo de las formaciones inicial de los profesores, como relatado en entrevistas. Por lo que se observa, la tensión se expande a relación entre la construcción de los saberes del docente: los saberes académicos versus los saberes tácitos. Aunque en las entrevistas no se observa grandemente esta tensión, desde los datos comparados entre las encuestas y las entrevistas se observa cierta incoherencia. Este tema será discutido posteriormente.

Además, los resultados apuntan a que el programa tiene una gran preocupación: formar maestros crítico-reflexivos, comprometido con la sociedad colombiana y con la transformación del país. Es una licenciatura que está reconocida en el mercado laboral en Bogotá y entre las otras universidades, como fue mencionado por los sujetos entrevistados. Sin embargo, cuando se identifica el impacto del programa, se observa tener un impacto no en el ámbito regional ni en el ámbito nacional, como era planteado inicialmente en esta tesis, sino local. Tampoco se observa un impacto en las políticas nacionales, como se menciona en la página web de la facultad, sino que se identifica la movilización de algunos egresados en aportar a la elaboración de políticas públicas, siendo excepciones, como menciona el Experto 2. La gran parte de los egresados

trabaja en el contexto de la docencia en instituciones públicas y privadas.

El programa como tal en el momento de la recolección de los datos era visto por los profesores de la LEI como exitoso y tiene su apoyo integral de todos los sujetos en sus distintos ámbitos. Entretanto, el resultado anterior es proveniente apenas de profesores de planta y ocasionales. Los profesores catedráticos no fueron encuestados ni entrevistados masivamente, lo que podría generar cierta inconsistencia en cuanto a este dato. Lo que sí se identifica es la menor permanencia de los profesores catedráticos en la Universidad, participando con menor frecuencia y aportando menos al programa, como fue identificado por el coordinador académico. Lo anterior aporta en el entendimiento que las relaciones laborales establecen el vínculo, incidiendo en la calidad, participación y aporte al programa.

Asimismo, es importante destacar los espacios de discusión entre los profesores de la LEI para reunirse y discutir los aspectos relacionados al programa no son suficientes, como lo afirma los sujetos en el cuestionario y entrevistas. Adicionalmente, por el perfil “práctico” de los profesores universitarios, pareciera que se sienten intimidados en las discusiones académicas grupales, culminando en su poca efectividad, como comenta el coordinador del programa.

Desde el punto de vista de los estudiantes del programa, la LEI se destaca en la formación reflexiva y crítica, así como la formación propositiva e de innovación como formas aprobadas y aceptadas por estos sujetos, aunque los maestros titulares en los CPPs no están de acuerdo en el aspecto de la innovación en el programa. Relatan también que la reflexión escrita es parte constante de su formación, así como las discusiones. También relatan las diversas actividades ofrecidas por la Universidad como un todo como positiva en la formación global del docente, como las discusiones sobre la huelga nacional de los profesores de las instituciones públicas. Resulta entonces que los estudiantes y profesores consideran la formación profesional del docente va más allá del programa y sus asignaturas, y engloba todo el ámbito universitario y sus experiencias.

Algunos profesores relatan el programa como asignaturista: el conocimiento dividido en cajas pequeñas para facilitar el entendimiento por parte de los estudiantes. También, aunque se identifica el concepto de reflexión y crítica frente a la acción pedagógica, se podría relacionar lo anterior con lo que Schön (1998), Latorre (2003) y Franco (2012) desarrollan: la profesionalización del docente está identificado en distintas formas de enseñanza: enseñanza como actividad técnica - retomando la racionalidad técnica - y la enseñanza como actividad investigativa. El programa, por lo que se desprende de las entrevistas, está identificado como una mezcla entre la racionalidad técnica, enfatizando las asignaturas teóricas y el enfoque asignaturista del programa, pero al tiempo con la intención de adentrar en la enseñanza como actividad investigativa, teniendo como ejemplo los momentos de investigación, reflexión y crítica configurados en las asignaturas de prácticas, seminarios de investigación, trabajos de grado, entre otros.

En cuanto al programa de formación de profesores, Zuluaga (2007) afirma que el saber docente surge de una triple relación entre práctica, reflexión y tradición del oficio. Desde los resultados, se podría pensar que el programa de

la LEI cumple con estas relaciones porque hay los espacios de la reflexión en todas las asignaturas, como es mencionado por los profesores, la práctica en todos los semestres, y las asignaturas consideradas teórico-prácticas, “espacios enriquecidos” y las otras disciplinas, contemplando lo establecido por la autora. Por el contrario, las estudiantes afirman haber dos tipos de espacios de aprendizaje en el programa: lo práctico y lo teórico, el primero siendo bastante valorizado por las estudiantes.

La postura reflexiva individual y en conjunto en la promoción del *habitus* (Bourdieu, 1983) y consecuentemente la instauración de esquemas reflexivos personales de cada docente (Garrido y Lima, 2004) parecen ser contemplados en diversos espacios en el programa de la LEI, como lo son las prácticas. Para los sujetos entrevistados, además de lo anterior, resulta ser de gran fortaleza en el programa las prácticas iniciadas desde el primer semestre, además de las opciones que se hacen a lo largo del programa, demostrando el respeto por los intereses del estudiante. Se observa también que generalmente los trabajos de grado son vistos como una gran carga de trabajo y carga emocional al final del programa, pero necesario para la formación plena, como afirmó una estudiante de X semestre.

Los resultados indican que, aunque el programa está diseñado para ser concluido en 10 semestres, gran parte de los estudiantes no logra finalizarlo en este tiempo. Esto se debe a los prerrequisitos de las asignaturas y al sistema virtual de inscripción llamado “Sigma”. No graduarse en el tiempo para muchos estudiantes puede ser leído como algo complejo por los siguientes agravantes: (1) se considera que los futuros maestros, desde los resultados de las encuestas, inicia sus labores formales en los últimos semestres para ayudar en sus estudios y ubicarse laboralmente; (2) son estudiantes que necesitan ubicarse laboralmente cuanto antes para ayudar financieramente sus familias; (3) hay consciencia de la constante formación en servicio y educación formal en postgrados necesarios para el ejercicio profesional, por lo que el pregrado es el primer paso de muchos que todavía van a realizar. Por lo tanto, respetar los tiempos de formación y dar la posibilidad para los que puedan y quieran es deber de la universidad.

Se entiende que es a partir del saber experiencial que se legitiman los saberes por medio de la improvisación, el manejo de situaciones inesperadas, la exigencia de racionalidad frente a la práctica (Tardif y Gautier, 2005). Desde lo anterior, se justifica un programa de licenciatura basado en las prácticas profesionales, como lo viene haciendo la Facultades de Educación.

En cuanto a los maestros titulares de los CPPs, varios de ellos son egresados del propio programa o de la UPN. Siendo así, afirman establecer cierta confianza en la formación ofrecida por la UPN, se sienten seguros de que los futuros maestros hacen parte de una institución seria y de un programa que fomenta la responsabilidad y el compromiso.

Frente a algunas necesidades identificadas en los resultados, se puede mencionar: la poca discusión acerca de género y discapacidad, el poco enfoque en la educación temprana, el currículo asignaturita y la poca articulación entre las asignaturas, estos dos últimos considerados por algunos docentes como un gran problema.

El caso de la LEI UPN no es único. Nóvoa (1999) agrega la existencia de una tendencia clara en los programas de formación docente: de la “escolarización” para la “academización”. De esta manera, a pesar de la retórica del “profesor reflexivo”, de las articulaciones curriculares, de currículo flexible, del interés de los estudiantes, entre otros aspectos, los resultados conducen, inevitablemente, a una memorización de los profesores académicos, antes grupos científicos, y las instituciones universitarias.

En cuanto a las distintas articulaciones en el programa de la LEI, se puede mencionar:

Articulación Curricular: Las prácticas, de acuerdo a Zabalza (2003, 2011) y a Garrido y Lucerna (2005/2006) deben ser vistas como un componente transversal de la formación que debe afectar y verse afectado por todas las asignaturas del Plan de Estudios. De acuerdo a lo anterior, Garrido y Lucena (2012) afirman que las prácticas profesionales tienen como finalidad integrar el proceso de formación del estudiante, futuro profesional, de modo a considerar el campo de actuación como objeto de análisis, de investigación y de interpretación crítica, a partir de nexos con las disciplinas en los cursos inseridos en la formación universitaria, siendo las prácticas son un campo del conocimiento. Desde los resultados señalados en los capítulos preliminares, la idea anterior está directamente relacionada con las intenciones del modelo elaborado en el programa de la LEI. Sin embargo, hay que discutir cómo están integradas las prácticas con el resto del programa, algo poco concreto.

Los resultados apuntan a que, aunque existe una intencionalidad en la articulación curricular, sentida por los futuros maestros como algo positivo y necesario, esta es muy complicada de concretarse en todos los semestres. Tal vez por las pocas oportunidades de discusión entre los profesores, por la poca flexibilidad curricular, por el enfoque dado por el docente a su asignatura, o por la rotación de profesores en algunos espacios. Este problema, de acuerdo al Profesor 5, es más agravado en los últimos semestres por el trabajo de grado, siendo algunas asignaturas sobresaturadas de información o repetitivas. Por lo tanto, los futuros maestros no sienten la existencia de una intencionada articulación curricular, sino más bien, algo realizado por los profesores sensibles a esta cuestión.

Articulación entre UPN, LEI y CPP: Se identifica en términos de cierta dificultad la cooperación transversal entre las instituciones y, consecuentemente los sujetos, lo que debería ser basada en la fórmula “ganar-ganar” y promueve beneficios a los diversos socios y se desarrollan como “organizadores que aprenden” (Coiduras, C. Gervais, E. Corre, 2009), pero no lo es. Aunque se identifica que todos los sujetos ganan en la articulación interinstitucional, no se observa la gran cooperación entre todos.

Articulación entre los sujetos: En términos de dificultades con relación a los sujetos involucrados en este escenario (futuro maestro, maestro titular y coordinador de prácticas y estudiantes, entre otros), se destaca la falta de articulación principalmente entre los maestros titulares y coordinadores de prácticas, lo mismo observado por Quintero (2008).

Aunque los tutores y estudiantes están en los CPPs, no se observa que estén de manos dadas a lo largo de todo el proceso en el Centro de Prácticas Profesionales, como lo afirma ideal González-Garzón y Laorden Gutiérrez (2012). En este sentido, en algunos CPPs se observa los estudiantes carentes de mayor orientación en cuanto a la construcción de conocimiento tácito.

c. La investigación en la LEI

Se identifica desde los resultados las varias de definiciones acerca de qué significa investigar en el programa de la LEI, por lo que hay diversas definiciones provenientes de diferentes sujetos. Entretanto, se observa la investigación académica, con elementos como la hipótesis, la recolección de datos, el marco teórico y las conclusiones, como siendo la más citada por los sujetos, incluyendo en los momentos de las prácticas profesionales. Otros tipos de investigación también son citados, como se puede observar en el siguiente cuadro:

Tipo de Investigación	Definición	Espacios y características en el programa de LEI
Investigación académica, y más que todo cualitativa	Investigación generalmente “sin innovación”. Espacios donde los estudiantes son invitados a reflexionar acerca de algún aspecto relacionado a la infancia y sus contextos, y a los procesos llevados a cabo por los maestros titulares.	Involucra distintas metodologías de investigación (investigación-acción, etnografía, por ejemplo). Están presentes en: Los Seminarios de Investigación (5 en total) Los Espacios Enriquecidos Los proyectos investigativos de los propios docentes de la UPN - Monitoria de investigación Semillero de investigación Los Trabajos de Grado - monografía, estado del arte, etc.
Investigación formativa o pedagógica	Espacios para la realización de investigación pedagógica o investigación-acción formativa. Generalmente hay espacio de aplicación, en donde el estudiante planea, aplica y evalúa una actividad. Puede estar vinculada a la innovación pedagógica.	Las prácticas profesionales (10 en total). Problematicación de determinada situación pedagógica. Básicamente, tiene en cuenta el diario de campo como forma de registro, la planeación como forma de reflexionar, aplicación de la innovación, y la retroalimentación como forma de evaluación. El trabajo de grado - propuesta de “proyecto pedagógico”

Cuadro 9.1.: Los espacios de investigación en el programa de la LEI (fuente: elaboración propia)

Desde los resultados, es posible identificar la inducción de los estudiantes a distintas formas de investigar en la Educación Infantil, siendo también los estudiantes introducidos a la investigación como herramienta profesional de trabajo. La reflexión y la crítica también son identificadas como presentes en estos espacios. Por lo tanto, la investigación es considerada como uno de los pilares del programa y necesario en la formación del profesor de E.I. Sin embargo, es de cuestionar la articulación de estos espacios con las otras asignaturas del programa.

Por otro lado, se apunta a que la investigación en la LEI, desde el punto de vista de los profesores, es entendida bajo cierta presión entre los sujetos: mientras los profesores y coordinador académico afirman que existen espacios y tiempos para su realización, efectivamente no investigan de manera constante. Se

podría pensar que esto es generado por la sobrecarga de trabajo en la docencia, los pocos recursos existentes y la burocracia interna para conseguir recursos, la poca preparación y experiencia de los profesores en investigación, culminando en la falta de motivación y en el poco movimiento por parte del colectivo de profesores para realizarla. También, la investigación en la práctica, llamada de investigación pedagógica o formativa por el Comité de Prácticas, es fuertemente realizada con los futuros maestros, siendo algo considerado discordante: los profesores de la UPN orientan a los futuros maestros a investigar, pero de hecho no investigan fuertemente. Como resultado, se puede pensar que hay falencias en cuanto a la calidad de estas investigaciones, como reportado por el Experto 2.

Vale reflexionar que en ningún momento se habla de investigación cuantitativa, con uso de instrumentos que demandan análisis estadístico.

d. La formación práctica en la LEI

Es de rescatar tanto en los datos cualitativos cuanto en los cuantitativos que todos los sujetos identifican las prácticas profesionales como algo clave en la formación inicial del maestro infantil. La experiencia práctica es validada como algo sin precedentes en la elaboración de la praxis pedagógica, definida como la unión entre la teoría y la práctica. Existe la clara correlación, desde las experiencias relatadas por los futuros maestros, de la construcción de conocimiento práctico y la necesidad de estas experiencias para la formación del profesorado, por lo que se genera gran expectativa con relación a las prácticas, principalmente por los maestros en formación. Sin embargo, los profesores de la UPN consideran su importancia en menor grado, siendo identificada cierta discrepancia entre lo que se identifica en las entrevistas y lo que se menciona en la encuesta. También, se identifica discrepancia entre los propios sujetos: el 79% de los estudiantes y el 71,4% de los maestros titulares consideran las prácticas de la máxima importancia para la formación.

Con relación a la función e importancia de las prácticas, se puede entender algunos puntos desde los resultados de los datos cualitativos y cuantitativos:

- el desarrollo de competencias prácticas
- el desarrollo de habilidades interpersonales
- el desarrollo de la praxis investigativa
- la desmitificación de las infancias
- entender la infancia como un momento de derechos
- resignificar la labor pedagógica
- conocer la profesión
- el desarrollar de constantes acciones reflexivas
- conocer escenarios de desarrollo profesional
- establecer contactos laborales

Para Zabalza (2011), toda propuesta de Practicum habría que analizarla desde la perspectiva de su capacidad para cumplir adecuadamente con las 4 funciones que, aunque con diversa relevancia, desempeña en los estudios universitarios: (a) Componente curricular; (b) Situación de aprendizaje; (c) Experiencia personal; y (d) Facilitador del empleo. Por lo tanto, se puede pensar que los sujetos están de acuerdo con las finalidades de las prácticas desde los puntos

señalados por Zabalza (2011). También, los objetivos de las prácticas deberían ser el de resultar formativo para aprender nuevos conocimientos, reforzar conocimientos que ya poseen y mejorar ellos mismos como personas y como futuros profesionales (2003).

Más allá de lo que se identifica en el Comité de Prácticas, para los futuros maestros las prácticas sirven también para otros propósitos: conocer la realidad laboral, conocer los nichos en donde puede trabajar en maestro de E.I., definir su propio ámbito de especialización, hacerse conocer en el mercado laboral, conocer instituciones, conocer realidades de la infancia específicas, conocer la sociedad, los padres y los maestros titulares, generar vínculos con las instituciones, definir si es su nicho laboral, etc. Para los profesores de la UPN es el momento de estar en contacto con la realidad educativa, conocer otros maestros, maneras de realizar el trabajo pedagógico. Para los maestros titulares es la ganancia de poder estar en contacto con la UPN y mejorar su propio trabajo, saber sobre nuevas tendencias educativas, etc., de acuerdo a las ideas que traen las futuras maestras. Por lo tanto, hay distintas definiciones y propósitos para las prácticas en la formación del maestro infantil, dependiendo del sujeto. Es de resaltar que todos los sujetos tienen propósitos personales de ganancia con las prácticas, siendo de beneficio para todos los sujetos.

Aunque todos los sujetos reconocen la importancia del desarrollo de estas competencias prácticas, los profesores de la UPN apuntan esto en menor grado en las encuestas, aunque en las entrevistas se observa un gran entusiasmo de los profesores y hasta consensos con relación a la función de las prácticas. También, aunque en la encuesta se planteó que una de las funciones de las prácticas es la de promover el conocer la profesión en el país, los sujetos están de acuerdo en que las prácticas no apuntan a esto, pues es algo más puntual, regional, dentro del salón de clase, como fue mencionado en las entrevistas. En entrevistas con los docentes de la UPN y estudiantes, hay relatos de que las prácticas sirven para reconocer contextos para poder planear acciones y, en esta medida, el desempeño profesional del futuro maestro puede ser en cualquier contexto a nivel nacional. Y, aunque los sujetos reconocen la importancia de las prácticas para sanar dudas, los profesores de la UPN no apuntan a esto.

Otro aspecto cuestionado es acerca de las prácticas como elemento de reflexión crítica de la labor docente. Frente a este tema, es interesante observar que los estudiantes son los que más creen que las prácticas tienen esta función (el 48,4%), mientras que los maestros titulares (el 14,3% afirmaron estar totalmente de acuerdo) y los profesores de la UPN (el 41,9%) apuntan a estar menos en acuerdo con la afirmación. Por lo que se observa, los estudiantes se sienten bastante motivados para la realización de las prácticas y sienten que es algo clave en su formación crítica; mientras que los otros sujetos no están completamente de acuerdo con esto.

En ningún momento en las entrevistas y grupos focales los sujetos afirman acerca de las situaciones prácticas como incitación a la deserción del programa, aunque el 38,1% de los estudiantes afirman que sí.

Desde los resultados, se ubican las prácticas en la licenciatura en el primer estadio del desarrollo profesional: “Lo que el profesor se imagina lo que será la enseñanza y fantasía la práctica educativa en las instituciones escolares” (Ryan, 1986). De acuerdo a Tardif (2004), que también menciona fases de la carrera docente, los maestros en formación pueden ser ubicados en la fase de “Exploración”: (de uno a tres años de docencia), en donde el docente novato elabora su docencia frente a ensayo y error, intenta ser aceptado por el ciclo profesional y experimenta distintos roles de acuerdo a la institución en donde se desarrolla. Es en esta fase que se intenta sobrevivir en el salón de clase (Huberman, 1992), como relatado por las futuras maestras, dado el constante choque en la labor docente.

De acuerdo al Comité de Prácticas, las prácticas profesionales son consideradas constantes empoderamientos de los futuros maestros, pero en algunos CPPs no se observa exactamente este sentido de las prácticas, dependiendo de las actividades desempeñadas por las futuras maestras. Frente a esto, se puede relacionar el éxito de las prácticas al empoderamiento de los futuros maestros en su futuro labor. Esto se da por las actividades desempeñadas por los maestros en formación en los CPPs. Adicionalmente, es de observar que la propia terminología de uso interno a la institución para denominar las futuras maestras es empoderador y consecuentemente importante: el uso de “futuras maestras” o “maestras en formación” y no “practicantes” (EPUPN4). Esto implica en que toda la institución de prácticas esté de acuerdo y entienda la necesidad de ser formadora de formadores, como fue identificado en varias Instituciones de Prácticas (con excepción del CPP3 y 6).

Además, se considera importante por los sujetos los momentos de aprendizaje en colaboración y cooperación entre los sujetos de la universidad (coordinador de las prácticas y colegas de prácticas); aunque los estudiantes afirman no aprender a reflexionar críticamente a partir de la práctica en el aula de sus compañeros. Lo anterior entra en contradicción con los maestros titulares y profesores UPN que afirman promover este tipo de reflexión entre los futuros maestros.

Desde los datos cuantitativos, como parte inherente a las prácticas, es de consenso entre todos los sujetos la importancia de entender las necesidades educativas del contexto institucional, la observación e identificación de buenas prácticas pedagógicas y de proponer nuevas actividades, llamadas de actividades innovadoras. Pero lo mismo no ocurre cuando son cuestionadas sobre estar siendo formadas para diferenciar las funciones de los distintos órganos institucionales (consejo de padres, directivo, de profesores, etc.), identificar las funciones del Equipo Directivo; observar los procedimientos en los que se guían para la toma de decisión en términos institucionales, entender situaciones problemáticas con los padres de familia; formular preguntas al equipo de trabajo en la IE; etc. Además, los sujetos afirman que los futuros maestros no llevan la dirección del grupo de alumnos y, aunque el 71,4% de los maestros titulares afirman que los futuros maestros participan en proyectos ya iniciados en la IE, los otros sujetos no están de acuerdo. Esto implica que las prácticas están siendo en gran medida enfocadas en las actividades dentro del salón de clase. Sin embargo, la labor del docente de E.I. va más allá del salón de clase, pues hay que involucrarse con los padres, con los colegas de trabajo,

con toda la institución. Lo anterior no posibilita la formación de los futuros maestros de una forma holística y global; por el contrario, de una manera estricta y puntual.

Desde los datos cuantitativos, como parte inherente a las prácticas, es de consenso entre todos los sujetos la importancia de entender las necesidades educativas del contexto institucional, la observación e identificación de buenas prácticas pedagógicas y de proponer nuevas actividades, llamadas de actividades innovadoras. Pero lo mismo no ocurre cuando cuestionadas sobre estar siendo formado para diferenciar las funciones de los distintos órganos institucionales (consejo de padres, directivo, de profesores, etc.), identificar las funciones del Equipo Directivo; observar los procedimientos en los que se guían para la toma de decisión en términos institucionales, entender situaciones problemáticas con los padres de familia; formular preguntas al equipo de trabajo en la IE; etc. Además, los sujetos afirman que los futuros maestros no llevan la dirección del grupo de alumnos y, aunque el 71,4% de los maestros titulares afirman que los futuros maestros participan en proyectos ya iniciados en la IE, los otros sujetos no están de acuerdo. Esto implica que las prácticas están siendo en gran medida enfocadas en las actividades dentro del salón de clase. Sin embargo, la labor del docente de E.I. va más allá del salón de clase, pues hay que involucrarse con los padres, con los colegas de trabajo, con toda la institución. Lo anterior no posibilita la formación de los futuros maestros de una forma holística y global; por el contrario, de una manera estricta y puntual.

Por lo tanto, se podría afirmar que las prácticas profesionales están siendo enfocadas en el ámbito del contexto y de los aprendizajes porque el enfoque es en la enseñanza, en la actuación del futuro maestro en el salón de clase, dejando a un lado los otros ámbitos de igual importancia:

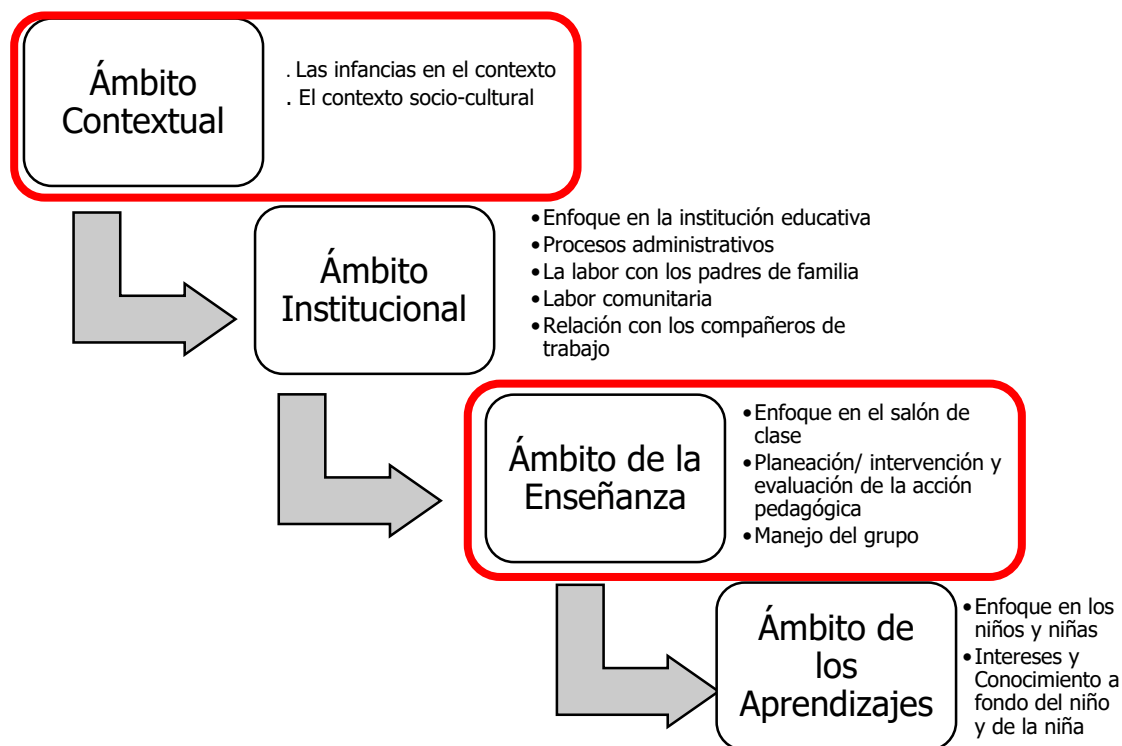


Figura 9.4.: Ámbitos de desarrollo de las prácticas profesionales (fuente: elaboración propia)

A diferencia del modelo de prácticas profesionales de Giglio, Bunzen, Silvestre, Oliveria, Andrade (2011) en donde se presentan para la Educación Infantil, Enseñanza Fundamental, Educación de Jóvenes y Adultos, y en la Gestión Educacional, además de las otras experiencias citadas, las estudiantes en la LEI realizan sus prácticas apenas en un único ámbito que, si se comparan con las Residencias Pedagógicas, serían la Educación Infantil. Aunque se presentan alrededor de 850 horas, las prácticas están concentradas principalmente en un único elemento: el ámbito de la enseñanza. Por lo tanto, se puede considerar que las prácticas en la LEI, aunque tienen dedicación de muchas horas, no son realmente profundas y al mismo tiempo de un carácter generalista.

Además, lo anterior se agrava por la falta de alineación con los principios de las prácticas en la LEI. Cuando son cuestionados sobre el seguimiento de la universidad para el aprovechamiento de la formación práctica, todos los sujetos están de acuerdo en que falta seguimiento más puntual de la universidad con relación a las prácticas, siendo el coordinador de prácticas insuficiente para realizar esta labor. Lo anterior tiene relación con el sentimiento de falta de presencialidad de la UPN en los escenarios de prácticas relatados por algunos maestros titulares y el sentimiento de segregación de otros escenarios como no siendo convenientes para la formación práctica de las futuras maestras, como las prácticas realizadas en algunos escenarios alternativos.

e. Los sujetos de las prácticas

De los resultados, se identifican tres principales sujetos de las prácticas: (1) el futuro maestro, (2) el coordinador de prácticas y (3) el maestro titular, y son caracterizados como personas inquietas, que muestran interés por aprender, innovar en sus prácticas, compromiso por su labor y el querer ser mejor profesional. n

Desde los resultados, también se pueden considerar los sujetos directamente involucrados en las prácticas profesionales y los que están indirectamente relacionados:

Directamente relacionados	Indirectamente relacionados
Coordinador de Prácticas de la UPN Futuro Maestro de la UPN Maestro Titular del Centro Compañeras de las Prácticas Niños y Niñas de los Centros	Comité de Prácticas de la UPN Personal Administrativo de la UPN y CPP Familiares de los practicantes Padres de Familia de los Centros Personal del aseo de los Centros Egresados del programa LEI

Tabla 9.2.: Sujetos directamente o indirectamente involucrados con las prácticas profesionales (fuente: elaboración propia)

Como características del estudiante de Educación Infantil se puede decir que la gran mayoría de los sujetos de la muestra se identifica con el género femenino, lo que se puede confirmar que la labor de educar a los más pequeños está en manos casi que exclusivamente del género femenino, lo mismo identificado por Fandiño (2013). Por otro lado, los educadores infantiles son provenientes de estratos sociales bajos (1, 2 y 3 principalmente), realizaron la gran parte de su educación en colegios públicos, son la primera generación que cursan la universidad. Destinan su tiempo libre a actividades que no requieren de recursos financieros, como ver televisión, ir al parque, escuchar música, estar con la familia, entre otros. Lo anterior implica en la no realización de cursos de lenguas u otros programas. Esto implica que los futuros maestros tienen poco conocimiento de lenguas extranjeras, con excepciones.

Los estudiantes realizan sus estudios en la Pedagógica por diversas razones. La más importante es el reconocimiento y calidad de la universidad. También afirman sobre la importancia de la formación permanente para su continuo mejoramiento profesional. Sin embargo, se reconoce que los estudiantes llegan a la universidad sin conocer a los niños (solamente el 28,6% afirma tener experiencia previa a la universidad), pudiendo implicar en la falta de conocimiento de qué significa educar a niños pequeños. Acerca de la escogencia en la especialización entre Educación Infantil y Educación Inicial (55,4%), los estudiantes afirman que les gusta más esta opción. Por otro lado, la gran parte de los estudiantes afirman querer estar en los ejes complementarios en "Educación Alternativa". Lo anterior puede ser evidenciado por los varios escenarios de prácticas que promueven este tipo de educación, como las fundaciones y las ONGs. Con relación al perfil de los estudiantes de la LEI, los profesores y maestros titulares afirman estar motivados, ser críticos e inquietos, aunque los maestros titulares creen que los estudiantes son más teóricos que prácticos. La visión de los maestros titulares puede llevar a un prejuicio negativo de los futuros maestros.

Las características de los profesores de la LEI, también van de la mano con los estudiantes: en su gran mayoría mujeres, provenientes de estratos sociales bajos, frecuentaron colegios públicos, de estrato social 3 y 4, provenientes de familias cuyos padres no han finalizado la universidad. Pasan su tiempo libre con la familia y amigos, leyendo y con acceso a escenarios culturales, este último a diferencia de sus estudiantes. La edad varía entre los 25 hasta los 60 años, siendo su gran mayoría entre los 45 y 60 años. Por lo tanto, es una

población que puede estar cerca de la jubilación. Como curiosidad, se observa que los sujetos encuestados de la universidad no realizan ejercicio físico, como deportes, baile, etc. Se puede observar una mezcla entre licenciados provenientes del mismo programa y de E.I, y licenciados diversos. Es de evidenciar la baja cualificación de los profesores en cuanto a la realización de programas de posgrado (apenas el 3,2% afirma tener el doctorado ya finalizado) y la iniciación a lenguas extranjeras. Aunque el 53,3% afirma tener conocimiento a la lengua inglesa, la gran mayoría afirma ser a nivel básico e intermedio. Lo anterior puede tener relación directa con el perfil del profesorado de la LEI encontrado en los datos: profesores que han tenido experiencia práctica y que, después de la maestría, pasan a ser docentes en la universidad. Lo anterior también puede explicar la gran valorización relatada por los docentes frente a la formación práctica.

Aunque los profesores afirman que el programa permite el desarrollarse profesionalmente, afirman tener sentimiento positivo en la UPN, los docentes relatan también que optan por la labor en la UPN porque es una universidad reconocida, un buen clima laboral y también porque pueden investigar. Con relación al anterior, aunque se identifica en la encuesta que más del 60% afirma poder investigar en la UPN, en las entrevistas afirman no hacerlo por la falta de tiempo, motivación y recursos. También, el 64,3% afirma no estar satisfecho con la división interna de sus trabajos. Relatan que la docencia es el gran foco de sus trabajos (el 70% afirma tener entre más de tres asignaturas) y solicitan más tiempo para la investigación.

Siendo profesionales que trabajan en la universidad pública, con un tipo de contratación considerada por la gran parte de los docentes precaria, los profesores deben recurrir a otros medios de mejora en su ingreso, como trabajar en otras instituciones educativas (solamente el 38% afirma apenas trabajar en la UPN). Esto, de acuerdo a los estudiantes, al coordinador académico y al propio Comité de Prácticas, influencia en la calidad de las prácticas. Los estudiantes relatan haber casos de coordinadores de prácticas (más del 80% de los profesores encuestados son coordinadores de prácticas) que poco visitan a las IEs y poco acompañan los procesos de los estudiantes.

Con relación a las características de los maestros titulares se puede identificar que también en su grandísima mayoría son mujeres, provienen de estratos sociales 2 y 3. La muestra es identificada por ser joven (el 75% entre 24-30 años), y también pasan sus días libres con la familia, escuchando música, leyendo y en actividades culturales. Por lo general, el promedio de tiempo de dedicación a la IE es de 4 años y medio, y se identifican con la investigación realizada en la IE (el 60%). El tipo de contratación, al igual que los profesores de la UPN, es contrato fijo inferior a un año, lo que puede ser considerado bastante precario, dado que al final del año hay liquidación del contrato y puede que no sea renovado. Y, al contrario de los estudiantes y profesores de la UPN, provienen en su mayoría de colegios privados. Son en su gran mayoría licenciados en E.I. y en muchos casos de la propia UPN (el 63%) o licenciados en E.I (el 12%). Se identifican únicamente dos profesionales no licenciados. Muy pocos afirman tener conocimiento en otras lenguas. El 71,4% afirma que solo trabaja, pero afirma también haber realizado estudios de posgrado, siendo un perfil de docente que ha tenido formación posterior al pregrado. Al igual que

los docentes de la LEI, también afirman tener experiencias positivas en las prácticas realizadas; sin embargo, algunos afirman, como mayor problema en las prácticas, la falta de acompañamiento del coordinador en las prácticas.

Desde los datos de la encuesta, aunque existe la percepción de los maestros titulares en cuanto a ayudar a los futuros maestros constantemente en la realización de tareas y actividades propuestas. La misma percepción de los sujetos ocurre en cuanto a la revisión de las actuaciones desempeñadas por los estudiantes de prácticas: por un lado, los maestros titulares creen que están aportando a esto de manera significativa, pero, por otro lado, los estudiantes y coordinadores de prácticas no tienen la misma percepción. También, cuando son cuestionados acerca de la constante comunicación entre los sujetos, pocos estudiantes afirman observar comunicación fluida entre los sujetos, aunque la gran parte de los maestros titulares afirman tenerla.

Lo anterior implica que, aunque puede existir un sentimiento de colaboración entre los sujetos, se identifica la existencia de una separación institucional grande: de un lado está la futura maestra y el coordinador de prácticas que son de la Universidad, y por otro lado hay el maestro titular y los niños, algo que puede ser considerado como no integracionista. Y, por la poca comunicación y la poca relación establecida de manera interinstitucional, la evaluación es considerada parte inherente a las labores de los coordinadores de prácticas, por lo que apenas el 42,1% de las futuras maestras afirman ser evaluadas por las instituciones de prácticas.

También, se observa desde los relatos de las futuras maestras el poco compromiso de algunos coordinadores de prácticas, incidiendo en la relación con los escenarios de prácticas y puntualmente con los maestros titulares y claramente incidiendo en la formación de las futuras maestras. Se puede pensar que lo anterior pasa por el poco entendimiento de los objetivos de las prácticas, poca experiencia, poca valorización de esta labor (desprestigio frente a otros trabajos en la Universidad), poca evaluación de los coordinadores por parte de los CPPs y universidad, y hasta la falta de compromiso del profesor.

Los resultados apuntan a que las maestras titulares tienen percepciones distintas de las prácticas: en algunos casos ven como positivo la presencia e intervención del futuro maestro y se sienten responsables por su propia formación y la del futuro maestro, mientras que en algunos casos no. Lo que se identifica es que depende de la propia IE la connotación que se da a las prácticas, su importancia y el cómo formar a los formadores. También, depende de la postura mediadora del propio coordinador de la relación con la IE y sus profesores. Ahora, la percepción negativa de algunos maestros titulares puede ser considerada por la exacerbada crítica realizada a su labor, restringiendo o dificultando la entrada de los futuros maestros a su salón. Además, se observa los maestros titulares son vistos por los futuros maestros con cierto prejuicio: los profesores titulares de edad más avanzada son considerados más estrictos, mientras que los más jóvenes son más accesible. Por lo tanto, los prejuicios, entendido como ideas previas de los escenarios de prácticas y de las maestras titulares puede ser negativa para el establecimiento de relaciones entre los sujetos.

Lo anterior se refleja en percepciones no tan positivas de los sujetos, como lo es la percepción de los coordinadores de las prácticas, considerado sujeto esencial para el éxito de las prácticas, y el tipo de tutoría que realiza. Los profesores relatan las experiencias no muy positivas en las prácticas profesionales por la falta de administración por parte del coordinador de prácticas, lo mismo que es relatado en entrevista por los estudiantes. Sin embargo, apenas el 72,4% afirman visitar todas las semanas el CPP, lo que teóricamente debería suceder, mientras que el 27,1% afirma ir una vez al mes, una vez al semestre u otro(s). Por lo tanto, las percepciones negativas de las prácticas profesionales entre los sujetos se dan principalmente por la poca presencia del coordinador de prácticas, más que por la relación con el maestro titular y las relaciones en los centros de prácticas.

Y, aunque el futuro maestro es visto por el CPP como elemento ajeno a su día a día, también puede ser considerado el sujeto de fomenta la investigación en el aula, entre pares, dependiendo del manejo, empoderamiento y construcción de conocimiento que le ofrece institución y los maestros titulares. Es el maestro en formación el que ofrece el cuestionamiento, el reflexionar y el indagar sobre las acciones pedagógicas tomadas en el día a día del docente. Por lo tanto, es un elemento que desafía, para el bien o para el mal, el *statu quo*, fomentando relaciones no solo de aprendizaje para él mismo, sino para el otro. Como consecuencia, se podría pensar en el gran impacto del maestro en formación para el maestro titula, para la institución como un todo y coordinador de prácticas.

Por lo que se observa, la práctica profesional va más allá que un sencillo apoyo para las maestras en formación. Aunque tengan saberes en ejercicio, se ven como docentes en formación también. En resumen, se puede entender que los sujetos docentes que hacen parte de las prácticas, también tienen expectativas de formación y no solamente las futuras maestras. En este sentido, los docentes hacen parte de constantes ciclos de formación, apalancado con la llegada de cada futura maestra que trae nuevos elementos a ser observados. Como consecuencia, desde los resultados se observa como elemento clave de las prácticas los círculos constantes de aprendizaje entre todos los sujetos de las prácticas, impactos positivos y negativos, y constantes aprendizajes, algo extremadamente importante para esta tesis:

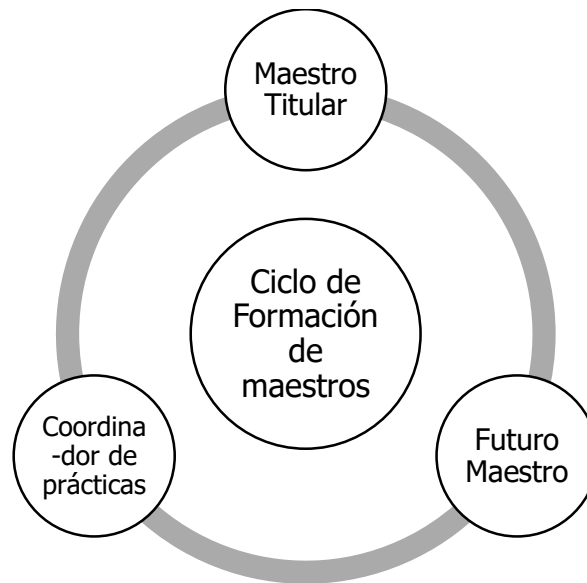


Figura 9.5.: Los ciclos de formación entre los sujetos - el impacto de las prácticas profesionales
(fuente: elaboración propia)

f. Los modelos de las prácticas profesionales

El modelo de práctica de la LEI es establecido por cada semestre en sus programas. Se observa actividades distintas: en el I y II semestres visitas a las IEs realizando observaciones en tres o cuatro momentos puntuales durante los semestres; en el III, IV, V y VI semestre, se realizan planeaciones, intervenciones pedagógicas y evaluación de la intervención en distintos CPPs; mientras que en los semestres VII, VIII, IX y X los estudiantes permanecen en la misma institución y realizan su trabajo de grado, además de planeaciones, intervenciones y evaluación de la intervención. Por lo tanto, se observa la intencionalidad de los programas en la gradual profundidad en las prácticas, profundidad dada en la acción e investigación.

Zeichner (1992) divide el Practicum en dos modelos: (1) el centrado en la investigación y el (2) centrado en la práctica reflexiva. Utilizando esta división, se podría pensar que las prácticas de los semestres iniciales están inclinadas al modelo centrado en la investigación, por el propio tipo de actividad realizada por las estudiantes de poca intervención y más bien de observación, mientras que a partir del semestre IV, el modelo puede estar basado en la práctica reflexiva y, agregaríamos, crítica. Sin embargo, a partir del IV semestre, la investigación de cierta manera también estaría presente en los momentos previos a la planeación y, durante los ciclos de acción también podría estar presente como investigación formativa.

Las tres principales actividades realizadas por los estudiantes, de acuerdo a la encuesta, es “Observar”, “Discutir con otras estudiantes de prácticas” y “Planear actividades diversas”. Estos resultados podrían estar sesgados pues la gran parte de los estudiantes que respondió al cuestionario eran de primer hasta el tercer semestre. Sin embargo, en los grupos focales con estudiantes y profesores se relata acerca de estas mismas actividades, así como en los programas de las prácticas, como centrales en la realización de las prácticas profesionales a lo largo de toda la carrera. Por lo tanto, se identifican los

mismos retos, con diferentes enfoques, a lo largo de los diez semestres, incrementando el reto al final de la carrera con el trabajo de grado.

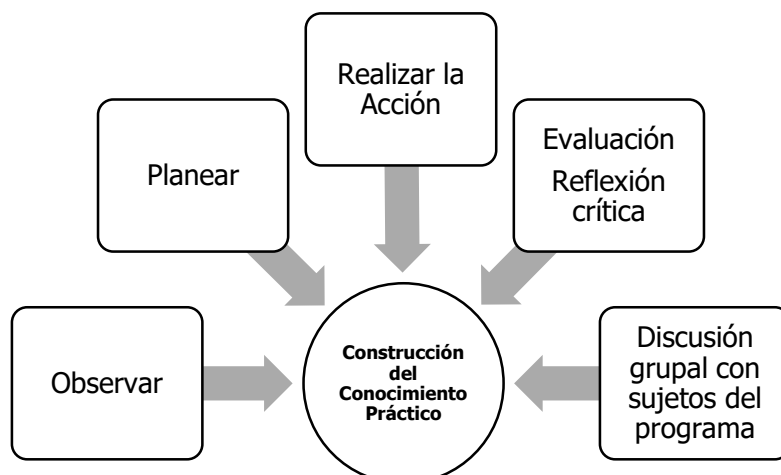


Figura 9.6.: Principales acciones relacionadas a las prácticas profesionales LEI, a partir del VI semestre (fuente: elaboración propia)

Se podría pensar que los retos reales de las prácticas básicamente son afrontarse a distintos contextos con acciones pedagógicas propias para cada uno. Aunque existe un currículo para cada dos semestres de las prácticas, con distintas visiones, preguntas a ser observadas y respondidas de la labor docente, también es importante entender que las actividades realizadas por las estudiantes podrían ser retadoras para cada semestre, remontando a toda la IE.

De lo anterior, se pueden entender constantes ciclos de investigación-acción, definidos por Latorre (2003), o investigación formativa, definida por el Comité de Prácticas, en donde el futuro maestro constantemente realiza, desde distintas posturas, la observación, la planeación de la intervención pedagógica, la realización de la intervención y la evaluación (individual y grupal) de la intervención.

La investigación y la reflexión crítica propuesta por la LEI tiene sentido desde los parámetros de Dewey (1989) sugiere las fases del pensamiento reflexivo: la importancia de la incertidumbre y de la investigación y la regulación del pensamiento por su objetivo: acto de búsqueda, de caza, de investigación. Como se observa, los dos elementos pueden ser considerados como intrínsecos y co-existentes en los modelos de prácticas de la LEI.

Importante observar que las actividades desarrolladas en las prácticas profesionales no son negociadas entre los CPPs y la Universidad, aunque hay cierta percepción por parte de los maestros titulares que sí. Se identifica que los propios futuros profesores entienden esta lógica como poco negociada y es corroborada por los propios maestros en entrevistas. El propio programa con lecturas establecidas y actividades establecidas, indica cierta rigurosidad. Desde el punto de vista del maestro titular, la UPN ya tiene ciertos parámetros que no les invita a reflexionar en conjunto. Lo anterior no es identificado en las entrevistas, grupos focales con estudiantes y profesores ni tampoco en las narrativas autobiográficas, pero es evidente en las visitas realizadas y en los grupos focales con los maestros titulares que en ocasiones afirman que los futuros maestros llegan, realizan sus actividades y se van.

Ahora, aunque los sujetos afirman en entrevistas y narrativas autobiográficas generar su formación en el salón de clase (diseñando, implementando y evaluando actividades de enseñanza-aprendizaje), los mismos sujetos en las encuestas afirman no estar siendo formados para diseñar, implementar y menos evaluar objetivos de aprendizaje, ni tampoco diseñar, implementar y evaluar programas de acción social junto a la comunidad. Por otro lado, tampoco están siendo formados para diseñar, implementar y evaluar proyectos de promoción de aprendizajes; y menos todavía en el diseño, implementación y evaluación de programas de atención a la diversidad. Desde lo anterior, se puede entender que, dentro de un contexto, existe la planeación de actividades aisladas en un contexto de proyectos u otros tipos de actividades desarrolladas en su gran parte por las profesoras, en donde las maestras titulares, probablemente, no tiene acceso porque solo están en la IE una vez a la semana por pocas horas.

En cuanto a acceder a los materiales bibliográficos y educativos en los Escenarios de Prácticas, aunque las maestras titulares afirman dar acceso a las futuras maestras (el 84,6%), las futuras maestras y coordinadores de prácticas afirman lo contrario, por lo que se identifica poco intercambio entre todos los sujetos, a pesar de creer que están todos haciendo parte de la misma formación. Las estudiantes afirman también identificar necesidades educativas y conflictivas para desarrollar propuestas para este fin, aunque los coordinadores y maestros titulares afirman lo contrario.

Sin embargo, se identifican estos ciclos constantemente afectados por la falta de tiempo o grandes lapsos de tiempo, que perturban significativamente el vínculo con los niños y maestros titulares, así como se pierde el hilo constante de las actividades realizadas con el grupo. Lo anterior es justificado por el sentimiento de las futuras maestras que no están informadas exactamente sobre qué van a realizar en los CPPs, ni qué están realizando las maestras titulares.

Como resultado, se puede apuntar a que, aunque existe un programa para cada semestre de las prácticas, se identifica que los modelos de las prácticas profesionales están atadas a los modelos educativos de cada escenario de prácticas. Algunos escenarios dan mayor flexibilidad a las estudiantes para estar involucradas en todos los aspectos institucionales; mientras que, en otras instituciones, las estudiantes observan en su gran mayoría, en otras las estudiantes actúan como profesoras, entre otros aspectos que determinan el modelo en cada escenario. Luego, desde los resultados no se identifica un patrón de actuación de las futuras maestras, aunque hay un programa para la asignatura, en su alineación con el programa, sino una gran variedad dependiendo de la IE, del coordinador de prácticas y de las propias maestras titulares. Por lo tanto, no existe un único modelo de prácticas, siendo estos definidos por las situaciones particulares de cada centro.

Desde los resultados, se identifica la gran complejidad involucrada en las prácticas desde los futuros maestros: relacionarse y generar vínculos con los niños, generar vínculo con los futuros maestros, planear intervenciones, ejecutar las intervenciones, evaluarlas, recibir retroalimentación, practicar la escritura profesional, entre otros, todas estas situaciones haciendo parte del quehacer profesional. Entretanto, no todos los futuros maestros afirman

practicar este tipo de modelo, por lo que se identifican diversos modelos de las prácticas.

También es importante anotar la evidencia en los resultados de la molestia de algunas maestras titulares en la recurrente necesidad de los maestros en formación de estar con los niños. Entretanto, desde la documentación de los programas de las prácticas, no se consideran momentos amplios para conocer a los niños y niñas, por lo que las futuras maestras planean desde el desconocimiento de su nicho de intervención. Conocer las distintas infancias no es lo mismo que conocer a los niños en su forma de ser, de intereses y necesidades.

Adicionalmente, desde los resultados se plantea la expectativa por parte de los futuros maestros de estar en la institución educativa, de experienciarla como un todo, lo que realmente tiene que ver con la idea de procesos de profesionalización docente y de la formación práctica. Por lo tanto, se cree que formar el educador infantil para el salón de clase es restringir su labor y actuación como profesional. Esto implica que otros profesionales de otras áreas asuman este rol, como licenciados de varias áreas, administradores de empresas, filósofos, abogados, psicólogos, fisioterapeutas, entre otros, como fue constatado en la visita a las IEs. Pero, dada la pretensión de algunos futuros maestros de laborar como supervisor escolar, elaborar políticas públicas, trabajar como coordinador o administrador escolar, es responsabilidad de la universidad también apuntar a esto en su formación práctica.

O. El desarrollo de las competencias del educador infantil

Mérida (2006: 676) define las competencias como siendo “el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que ha de ser capaz de movilizar una persona, de forma integrada, para actuar eficazmente ante las demandas de un determinado contexto”. Teniendo en cuenta la formación del educador infantil, desde las competencias relatadas necesarias para el profesorado infantil, a partir de los resultados se podría sistematizar en el siguiente cuadro:

Competencia a ser desarrollada en la formación práctica del profesorado en la LEI UPN	Es o no contemplada en la formación práctica
1) Competencias Cognitivas (saber)	
1.1. Poseer conocimientos psicológicos, pedagógicos, curriculares, didácticos, epistemológicos y sociales sobre el mundo de la infancia, referidos especialmente al periodo 0-6 años.	Está contemplado en el programa de las prácticas.
1.2. Conocer las características de las organizaciones educativas que atienden a los niños y niñas de 0-6 años.	Más que la IE, el programa se enfoca en conocer el contexto en donde está inserida la IE.
1.3. Poseer unos conocimientos básicos de las TIC y de una segunda lengua para aplicarlos en contextos formativos.	No es el enfoque del programa.
2) Competencias Procedimentales (saber hacer)	
2.1. Tomar decisiones fundamentadas al organizar, planificar y realizar intervenciones educativas, teniendo en cuenta el análisis del contexto educativo de la etapa 0-6 años.	Aunque el programa de las prácticas se enfoca al desarrollo de esta competencia, no se tiene en cuenta los procesos de aprendizaje, sino algo más bien puntual.
2.2. Desarrollar una metodología activa, participativa y creativa que permita el desarrollo de una educación integral en la infancia.	No hay como afirmarlo.
2.3. Investigar sobre la propia práctica, introduciendo propuestas de innovación encaminadas a la mejora.	Está contemplado en el programa de las prácticas.
2.4. Emplear recursos diversificados que contribuyan a mejorar la experimentación y el aprendizaje del alumnado de Infantil.	No hay como afirmarlo.
2.5. Adquirir las estrategias necesarias que les permitan comunicarse con las familias para establecer criterios de actuación coherentes e implicarlas en la dinámica del centro.	No está contemplado en el programa de las prácticas.
2.6. Observar y evaluar de forma continua, formativa y global el desarrollo y el aprendizaje del alumnado de 0-6 años, introduciendo las medidas educativas necesarias para atender sus peculiaridades personales.	No está contemplado en el programa de las prácticas.
3) Competencias Actitudinales (saber ser)	
3.1. Mostrar inquietud e ilusión por la importante labor educativa que se desarrolla en la infancia.	Está contemplado en el programa de las prácticas.
3.2. Ser sensible a la nueva realidad social, plural, diversa y multicultural desarrollando estrategias para la inclusión educativa y social.	Está contemplado en el programa de las prácticas.
3.3. Comprometerse en actuaciones para desarrollar la igualdad de oportunidades y compensar las desigualdades de origen que afectan a la infancia cuando ingresa en el centro.	Está contemplado en el programa de las prácticas.
3.4. Colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno.	No hay como afirmarlo.
3.5. Poseer una actitud de respeto, afecto y aceptación en el centro y en el aula que facilite las relaciones interpersonales y la autoestima del alumnado infantil.	Está contemplado en el programa de las prácticas.
3.6. Adoptar una actitud positiva ante la formación continuada, entendiendo que el hecho educativo es una tarea inacabada y mejorable.	Está contemplado en el programa de las prácticas.

Figura 9.7.: Evaluación de las competencias necesarias para el educador infantil y la LEI UPN (a partir de Mérida, 2006) - gris oscuro - se cumple; gris claro - se cumple parcialmente o no se puede afirmarlo; y blanco - no se cumple

Por lo tanto, se puede concluir, desde los parámetros anteriores, que no se contemplan todas las competencias necesarias para el desarrollo del maestro

de Educación Infantil, pero que las prácticas contemplan en gran medida las competencias actitudinales de la formación docente.

Perrenoud (2001) trae algunos apuntes acerca de las competencias genéricas del docente, entre ellas se pueden citar las que realmente se cumplen en la formación práctica de las futuras maestras: organizar y animar situaciones de aprendizaje, lo que las futuras maestras; implicar al alumnado en su aprendizaje y en su trabajo; y afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión. Entretanto, queda por desarrollar las siguientes competencias: gestionar la progresión de los aprendizajes; elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación; trabajar en equipo; participar en la gestión de la escuela; informar e implicar a los padres y madres; utilizar las nuevas tecnologías; y organizar la formación continua.

También, Nóvoa (2008), al igual que Pérez-Gómez (2009), llama la atención para el desarrollo de la competencia para promover el propio desarrollo profesional y la formación de comunidades de aprendizaje con los colegas y el resto de agentes implicados en la educación. De esta manera, la reflexión colectiva e individual son necesarias para el desarrollo profesional en el fomento del “comunitarismo” o “colegialidad” como muestra el investigador. Sin embargo, en los datos recolectados se observa que, aunque existen espacios de encuentro en los momentos de tutorización, otros espacios internos a la IE generalmente no son abiertos a la entrada de los futuros maestros. Justamente, estos espacios son clave para el desarrollo de la colegialidad e intercambio entre los docentes y hace parte de su formación profesional.

g. Los escenarios de las prácticas

De acuerdo a Zabalza (2003) algunas características básicas para los escenarios de prácticas y sus acciones son: (1) contextos laborales propios de la profesión; (2) realizado a lo largo de toda la carrera; (3) planeación cuidadosa y establecimiento de dispositivos como convenios, planes de colaboración, criterios inter-institucionales, entre otros, que viabilicen la calidad de las prácticas profesionales, lo que muchos centros educativos no poseen.

De acuerdo a la característica 1 y 2 (Zabalza, 2003), los resultados apuntan a la gran variedad de escenarios de las prácticas, en distintas ubicaciones de la ciudad y en los municipios vecinos, distribuidos por toda la carrera, cumpliendo con las características indicadas por Zabalza. Se puede considerar que estas características son gran una importancia significativa por las futuras maestras pues se puede observar distintos contextos de desarrollo de las infancias, distintos maestros titulares y prácticas educativas, por lo que las prácticas profesionales son caracterizadas en la LEI por la diversidad de contextos de desarrollo de las infancias.

Algunos escenarios son más apetecidos por los futuros maestros, dependiendo principalmente de la indicación de sus compañeros, la cercanía con la universidad, el perfil de las maestras titulares y de la institución, entre otros aspectos. Sin embargo, las estudiantes relatan competencia en la escogencia de los escenarios, siendo la orden de llegada a determinada reunión con los coordinadores de prácticas el criterio principal de selección. También ponen en

pauta la dificultad de inscribirse en el sistema Sigma de la universidad, promoviendo el grado de la carrera en más de diez semestres.

Desde los resultados se observa falta de claridad en el proceso de escogencia de los escenarios de prácticas no claro para todos los sujetos. De un lado algunos coordinadores de prácticas apuntan a que escogieron personalmente este escenario por haber egresados o contactos laborales, mientras que el Comité de Práctica apunta que hay un proceso formal de selección por medio de cartas escritas al comité. La percepción de las estudiantes, desde entrevista, es que existe un banco de datos de escenarios de práctica dispuestos a recibir a las futuras maestras que están a espera, pero, si lo existe, es de desconocimiento de los profesores de la UPN por los procesos poco claros, como relata la estudiante.

En los Centros de Prácticas, cuando se trata de diversos tipos de niñez y puntualmente de niños que tienen sus derechos vulnerados, el maestro de educación infantil tiene un rol distinto: el de luchar por el derecho de los niños. Lo anterior implica en ir a la comunicad a llamar a los estudiantes a estar en la institución, entre otros aspectos que hace que la futura maestra está por fuera del salón de clase. La configuración de esta característica muestra que el educador infantil no debe estar solamente en el salón de clase, sino en diversos ámbitos, tanto educativos como políticos, como menciona las egresadas. En este sentido, las prácticas deben formar a los estudiantes para dimensionar la niñez en el ámbito educativo desde distintos puntos de vista.

Claramente, desde los resultados, los escenarios de prácticas más apetecidos por los futuros maestros son los que ofrecen flexibilidad en las actividades desarrolladas y el poder realizar actividades que involucran el conocer la IE. En cuanto a los maestros titulares, los futuros maestros prefieren los que tienen un contacto directo, retroalimentan su labor, además de poder intervenir en los momentos acordados, en un constante empoderamiento del maestro en formación.

Como resultado también se observa una gran preferencia de los coordinadores de prácticas y futuras maestras frente a los escenarios privados, en detrimento de los escenarios de prácticas públicos, principalmente los colegios públicos. Algunos profesores relatan que futuros maestros pueden graduarse sin haber estado en colegios públicos distritales. Entretanto, siendo una universidad pública y teniendo como objetivo central el impacto en la sociedad por parte de sus futuros maestros, es clave reflexionar sobre la importancia de los escenarios públicos de prácticas y su impacto. Por lo tanto, se observa la escogencia de los escenarios desde pautas personales, más que institucionales provenientes del Comité.

Los gastos de las prácticas, en términos de desplazamiento y material es totalmente de responsabilidad de los sujetos: si es una práctica rural, las futuras maestras deben pagar transporte. Hubo estudiantes que comentaron de la falta de recursos y tener que abandonar la práctica rural, por ejemplo, para destinarse a prácticas profesionales cerca de la universidad, manejando los valores del desplazamiento. Esto implica que las instituciones ubicadas en los alrededores de la universidad son los más concurridas, aunque no sean los de excelencia pedagógica o innovadora.

Desde lo que se observa, además de la división interna del Comité de Prácticas (escenarios alternativos, jardines infantiles privados y públicos, colegios públicos, etc.) se podría dividir a los escenarios de prácticas en tres tipos distintos considerando el rol desarrollado por las futuras maestras, desde los seis escenarios visitados:

	Escenario A “Poca colaboración”	Escenario B “Neutralidad”	Escenario C “Empoderamiento”
Escenario Visitado	CPP4	CPP2	CPP1, CPP3, CPP5 y CPP6
Tipo de Escenario	Directamente ligados a la docencia. Escenario público o privado de enseñanza. Grandes instituciones.	Aunque atiende a las infancias, no es una Institución Educativa. Puede ser Escenario público o privado.	Directamente ligados a la docencia. Generalmente IE privada. Pequeñas y medianas instituciones.
Características de la IE	No necesariamente hay egresados del programa. No se ve la necesidad del futuro maestro. Son “practicantes”, “estudiante”, “auxiliar” Poco empoderamiento de los sujetos, principalmente los futuros maestros.	No necesariamente hay egresados del programa. Poco personal ligado a la docencia. No se observa la necesidad del futuro maestro en la IE. Son “practicante”, “estudiante”, “auxiliar” Parcial empoderamiento de los sujetos.	Hay egresados del programa. Constante y activo diálogo entre profesores. Cohesión del grupo de profesores. Se ve la necesidad del futuro maestro. “Futuro maestro”, “maestro en formación” Empoderamiento de los sujetos.
Como concibe las prácticas	Somos “formadores de formadores”, aunque las prácticas son dispensables.	No somos realmente “formadores de formadores”, pero es importante que conozcan este espacio.	Somos, por excelencia, “formadores de formadores” y las prácticas son clave para nosotros.
Tipo de relación entre los sujetos	<i>Dispareja</i> : “los futuros maestros ganan mucho y los maestros titulares poco”	<i>Dispareja</i> : “los futuros maestros ganan mucho y los maestros titulares poco”.	<i>Simbiótica</i> : “todos ganamos”.
Acogida por parte de los estudiantes de la LEI	Aunque es necesario que los futuros maestros los conozcan, hay un rechazo por este escenario de aprendizaje.	No consideran necesario que lo conozcan, no es bien aceptado por los futuros maestros ni por los docentes de la LEI.	Bastante acogido por los estudiantes.
Rol del estudiante LEI	Depende del semestre. Observar, planear, actuar en situaciones puntuales y previamente acordada con el coordinador de prácticas y en algunos momentos con el maestro titular.	Depende del semestre. Observar, planear, actuar. Actuación en determinadas situaciones puntuales acordado con el coordinador de prácticas.	Depende del semestre. Observar, planear, actuar, etc., en diversas situaciones a nivel institucional, bajo ciertos acuerdos previamente establecidos con coordinador y maestro titular.
Rol del maestro titular	Introducir e inducir a la labor docente. Pocos espacios de actuación con los niños.	Generalmente no hay maestros infantiles, por lo que se da gran importancia al coordinador de prácticas - rol de mediación.	Introducir e inducir a la labor docente. Constantes espacios de actuación.
Rol del coordinador de prácticas	Intenso: ganar constante espacio de diálogo y actuación del futuro maestro.	Intenso o mediano.	Baja intervención: orientación.
Relaciones entre MT y FM	Verticales: poca colaboración.	-	Horizontales: de grande colaboración.
Procesos evaluativos	MT: Retroalimentación oral. Evaluación y calificación realizada por el coordinador de prácticas.	Poca o nula retroalimentación. Evaluación y calificación realizada por el coordinador de prácticas.	MT: Retroalimentación oral. Evaluación realizada en conjunto entre el coordinador de prácticas y el maestro titular. Calificación por el coordinador
En común entre todos los escenarios	Las intervenciones realizadas por los futuros maestros deben estar alineadas con la labor de la institución y del maestro titular.		

Cuadro 9.2.: Tipología de los escenarios de prácticas de acuerdo a sus características (fuente: elaboración propia)

Es clave entender que el profesor práctico reflexivo, de acuerdo a Zeichner (1993), solo puede ser efectivo si está en una institución que también promueve la enseñanza reflexiva. Por lo tanto, estar en un escenario de prácticas en donde no se promueve la reflexión implica en mayor actuación del coordinador de prácticas para que el maestro en formación pueda ser guiado en la construcción de su conocimiento tácito.

Como se puede observar, los escenarios más apetecidos por los futuros maestros y coordinadores de las prácticas son el escenario C de “empoderamiento”, una vez hay mayores posibilidades de intercambios, aprendizajes y colaboración entre los sujetos. También, los acuerdos y relaciones entre la Universidad y el CPP son lo más importante para garantizar el compromiso en el proceso, compromiso derivado del consenso entre los agentes (Cid, 2011), compromiso de mutuos acuerdos denominados *paternariado* (modelo de co-formación y de co-responsabilidad). Sin embargo, en modelo aplicado a todos los Centros, lo que puede ser un gran problema por la falta de responsabilización de los sujetos frente a la construcción de conocimientos.

Aunque el Comité de Prácticas afirma tener un documento de acuerdos entre los CPPs y la Universidad, no se observa las mismas relaciones entre los distintos centros. Por lo tanto, aunque existe la intencionalidad de los escenarios estar en modelo de co-responsabilidad en la formación del futuro profesor, las prácticas acaban siendo entendidas como espacio poco institucionalizado, promoviendo a los practicantes la adopción de actitudes no tan favorables y la construcción activa de la profesión (Pereira, 2014).

De esta manera, se observan distintas y diversas dificultades con relación al vínculo establecido entre la Universidad y el centro de prácticas, el más grave es el desconocimiento que tiene uno u otro sobre la responsabilidad que existe en la formación, como lo afirma también Quintero (2008), por la falta de un acuerdo formalizado y seguimiento a este acuerdo entre los Universidad y CPP.

Otro problema identificado en el modelo adoptado por la LEI es la asimetría que puede existir entre las instituciones (Zeichner, 2010) en el sentido de que tengan concepciones educativas distintas. Esto, de alguna manera, define las condiciones y conlleva una falta de compromiso y colaboración por parte de los centros colaboradores, en donde la prestación del servicio se hace por un favor, por ejemplo. Este es el tipo de IE que las estudiantes y coordinadores de prácticas rechazan, como generalmente lo son los colegios públicos distritales (el modelo “Inducción del futuro maestro”). De esta manera, se identifica cierto voluntarismo en las instituciones que acogen a los futuros maestros con la poca implicación y compromiso en la formación de los docentes (Cid, 2012).

h. Tensión en los tiempos

Tiempos de las prácticas: Aunque se identifican las prácticas realizadas desde el primer semestre, resulta que los tiempos destinados a la intervención en el salón de clase son muy pocos, apenas tres o cuatro horas a la semana, y en los últimos semestres dos días a la semana por cuatro horas. En estos pocos tiempos varias situaciones pueden ocurrir, desde la necesidad de reunirse con el coordinador de prácticas, constantes atrasos, llegada tarde en el CPP por reuniones previas, congresos en la Universidad, hasta actividades desarrolladas

en la propia IE, como paseos externos, fiestas internas, lo que se reduce considerablemente el tiempo de contacto con los sujetos del CPP.

También, es evidente el poco espacio que las futuras maestras tienen con los niños para conocerlos, dado que son objeto de su intervención pedagógica. Por lo tanto, muchas de las futuras maestras planean intervenciones sin al menos conocer en profundidad los niños y niñas, suponiendo sus intereses y habilidades. Además, las estudiantes afirman que, por los pocos tiempos, el vínculo que se genera con la IE, niños y maestros titulares es considerado bajo, además de las estudiantes no saber exactamente qué fue lo que pasó durante la semana, ocasionando la falta de seguimiento de los aprendizajes de los niños y de la labor del maestro titular. La falta de tiempo, por lo tanto, ocasiona los más grandes problemas mencionados en las prácticas: pocos vínculos interinstitucionales y entre los propios sujetos, además de la falta de acompañamiento del hilo conductor de la labor docente.

Como consecuencia, las prácticas acaban siendo vistas como algo puntual en un determinado momento, haciendo que las futuras maestras no vean la relación procesual de los aprendizajes, algo más macro y longitudinal.

Tiempos en las IEs: Los propios tiempos de los maestros titulares puede ser un problema en las prácticas, dado que pocos pueden reunirse con los coordinadores y futuros maestros. Esto implica que las evaluaciones no son realizadas también por los maestros titulares, ni se puede solicitar de ellos mayor atención en cuanto a los aprendizajes de los futuros maestros porque hay prioridades con el desarrollo del trabajo interno a la institución. Pareciera, en este sentido, que los futuros maestros deben desempeñarse solos en algunos escenarios de prácticas porque no se ofrecen tiempos. Pareciera que continuamente se está “robando” tiempo de algún sujeto o haciendo favores, lo que puede ser considerado como algo negativo.

Tiempos del coordinador de prácticas: Como resultado se puede observar que el maestro titular está sobrecargado de otras actividades en la propia universidad, lo que promueve la falta de dedicación de tiempos interno a la IE. Solo el hecho de descolarse a una IE ya puede ser considerado un problema para algunos, como los escenarios rurales por fuera de la ciudad. El tipo de contratación del docente de la UPN entra en juego porque si es un maestro catedrático no será pagado por los tiempos de desplazamiento, lo que no sería considerado conveniente para él.

Se evidencia que el tiempo es un factor de calidad en las prácticas, pero que no se está obedeciendo como es solicitado por los sujetos, configurando una gran tensión entre los actores.

i. La investigación en las prácticas profesionales

Aunque la investigación está categorizada en el programa de las prácticas como algo esencial, los resultados apuntan a que la investigación en las prácticas es vista como poco efectiva y consolidada. Los sujetos no ven la investigación como parte de las prácticas, aunque en sus discursos en las entrevistas consideran como algo clave en la formación práctica, algo que es incoherente. Nuevamente, en esta cuestión los estudiantes toman la palabra con el 32,3% estar completamente de acuerdo con esta afirmación, mientras que los otros

sujetos están parcialmente en acuerdo en las encuestas. Pero, cuando son cuestionados acerca de la necesidad de que los estudiantes investiguen continuamente para ser mejores profesores, la gran mayoría de los sujetos están completamente de acuerdo.

También con relación al concepto de investigación, poco consenso hay entre todos los sujetos acerca de qué significa investigar: algunos afirman que la investigación en las prácticas es observar, otros afirman que es investigación-acción, para otros es la investigación académica y para otros todo puede ser considerado investigación. Por lo que se observa, se identifican diversas definiciones de qué es investigar en las prácticas, siendo algo que debería ser considerado como preocupante. Pero hay un consenso general entre los sujetos: la investigación es clave para el desarrollo profesional. Lo anterior puede estar relacionado con la idea de la visión crítica emancipadora (Calvo, Rendón y Rojas, 2004), centrada en el desarrollo de la autonomía, la libertad, capaces de aprender de forma continua, trabajar permanentemente con la diversidad y la incertidumbre (Freire, 1981; Barrera, 2007).

También, cuando son preguntados directamente en la encuesta sobre si la investigación en las prácticas es investigación-acción, el 45,2% de los profesores de la UPN afirma que sí. Se puede considerar cierta incoherencia entre los datos, pero también se puede interpretar que la investigación-acción no es considerada por los sujetos como investigar en el salón de clase. Por el contrario, investigar puede ser considerado como el investigar académico, con marco teórico, hipótesis, conclusiones, etc., algo bastante formal referente a la investigación cualitativa, más que todo. También, se puede considerar la poca experiencia de los docentes en el investigar reflejado en las respuestas anteriores.

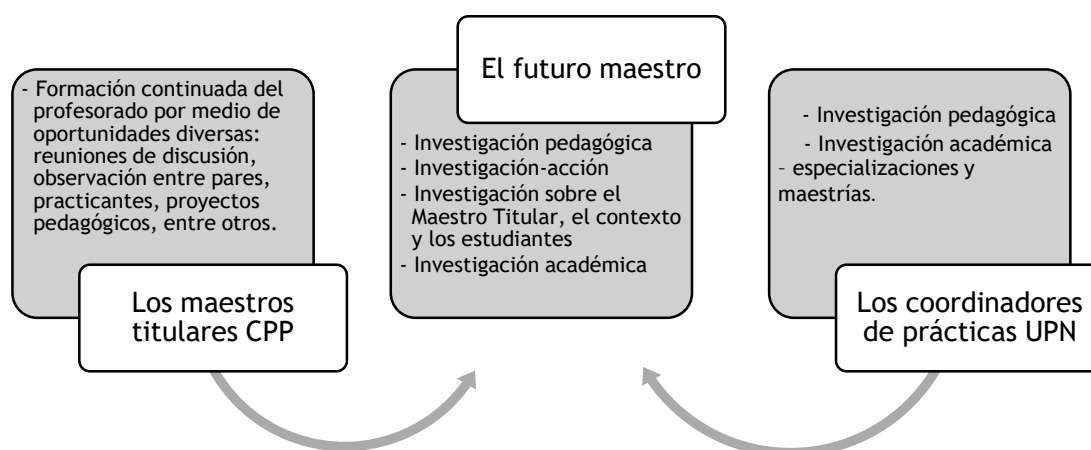


Figura 9.8.: Los tipos de investigación desarrolladas: la promoción de aprendizaje entre los sujetos (fuente: elaboración propia)

Por la figura anterior, se observa la variedad de investigación promovida por los distintos sujetos: el CPP, el futuro maestro y los maestros titulares. Como el

futuro maestro está entre los CPP y los maestros titulares y por ser un sujeto externo, trae nuevos elementos para la IE. De esta forma es un sujeto que generalmente aporta a las Instituciones de manera general y al maestro titular de manera específica. Por lo tanto, se identifica que la investigación es algo clave para los distintos sujetos e instituciones y promueve aprendizajes.

j. La reflexión crítica y la escritura

Retomando la idea de Kemmis (1985), el desarrollo profesor con base en la reflexión y la transferencia de poder no deben ser vistas como fines en sí mismos, sino con objetivos más grandes de la mejora de la educación y principalmente de que los profesores saben tomar decisiones para mejorar la vida de sus estudiantes.

Frente a lo anterior, se identifican dos tipos de momentos de reflexión en las prácticas: los de discusión oral (los momentos de diálogo con las maestras titulares, diálogo con los coordinadores de prácticas y diálogo entre los coordinadores de prácticas y maestros en formación), y los momentos de discusión escrita (reflexión por escrito).

Es de observar que en la tutorización de las prácticas hay gran promoción de la reflexión sobre la práctica por medio de distintos instrumentos, tales como el diario de campo, el portafolio, las bitácoras de planeación de intervención, los informes, etc. Entretanto, es de cuestionar la intencionalidad reflexiva de estos instrumentos. Garrido y Lucerna (2004) nos lleva a pensar acerca de la concreción y efectividad de las reflexiones del profesor. Las autoras afirman que los instrumentos reflexivos se transforman en discurso ambiguo, mentiroso y retórico, sirviendo apenas para generar discurso de echar la culpa de los profesores. Por esto la efectividad de la superación del concepto de *profesor reflexivo* para el de *intelectual crítico e reflexivo*, este último posiblemente implementado en el programa de la LEI.

Por otro lado, Schön (1998) traza diferentes tipos de pensamiento práctico: **el conocimiento en la acción** - relacionado con el saber hacer, está vinculado a la percepción, acción y juicio de las acciones; **la reflexión en y durante la acción** - es el pensamiento producido por el individuo sobre lo que actúa; y **la reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción** - es un análisis realizado *a posteriori* sobre lo que ocurrió en la acción pedagógica. Frente al desarrollo de las prácticas en la LEI, se puede considerar los tres tipos de reflexión como algo clave para el desarrollo profesional del profesorado, siendo tenidos en cuenta en las prácticas profesionales.

En cuanto a la escritura como herramienta crítico-reflexiva, los profesores de la UPN afirman no estar completamente de acuerdo a esta afirmación, en concordancia con los maestros titulares y los estudiantes. Se observa la realización de diarios de campo, informes de prácticas, planeaciones, entre otros instrumentos que pueden aportar a la idea de la aproximación de la escritura como herramienta crítico-reflexiva y como escritura profesional. Sin embargo, los datos apuntan a que posiblemente la escritura realizada por las futuras maestras no es profunda en el sentido de ser crítica, sino apenas reflexiva. Esto significa que utilizan la narrativa como principal tipología textual, no siendo considerada escritura profesional. También, los sujetos

apuntan a que la reflexión crítica sobre las prácticas en el aula conduce a reelaborar conocimiento teórico de los estudiantes, pero en esta afirmación apenas los estudiantes están en completo acuerdo. Los profesores de la UPN están parcialmente en acuerdo, lo que no es observado en las entrevistas realizadas.

Por lo que se observa, la poca inducción de las estudiantes a la escritura profesional, no la escritura del día a día, puede ser un problema a ser considerado a futuro.

k. Procesos evaluativos

Evaluación de desempeño de los futuros maestros: Los resultados apuntan al constante uso de algunos instrumentos de reflexión sobre las prácticas en los espacios de prácticas: evaluaciones puntuales (con registros escritos), evaluado por el coordinador de prácticas, y retroalimentación (orales), del maestro titular. Es el coordinador que califica al estudiante, mientras el maestro titular retroalimenta, sin que exista aparentemente una cooperación entre estos dos sujetos, dada por la falta de tiempo en la gran parte de los casos.

Evaluación procesual de los niños y niñas: En cuanto a la evaluación de desempeño de los niños y la redacción de informes de desempeño de los mismos, las futuras maestras y coordinadores de prácticas afirman no pasar con frecuencia este tipo de actividades, mientras que las maestras titulares afirman su realización, algo incoherente y que corrobora la idea de poca alineación entre las instituciones y los sujetos.

Por otro lado, los sujetos afirman unánimemente no evaluar documentos para la acción educativa y/o formativa en distintos ámbitos y contextos, ni tampoco diseñar matrices de evaluación, a pesar de que toman notas de campo y elaboran narrativas críticas con lo que se observa en clase.

Como discusión para lo anterior, se observa la poca recurrencia de elaboración materiales que promuevan la evaluación procesual y puntual de los niños y niñas. Entretanto, la evaluación es parte clave del trabajo de un maestro infantil para autorregular su propio trabajo y regular el aprendizaje de los niños. Es considerada parte fundamental de la labor del maestro y, por lo tanto, se observa falencia en este sentido por no haber mayor énfasis en este elemento clave de la labor del maestro, aunque se observa elementos que promuevan la evaluación del propio futuro maestro, como los diarios reflexivos, portafolios e informes de prácticas.

Evaluación de los maestros titulares y de los CPPs: Básicamente esta evaluación se da de manera indirecta y poco sistematizada por los coordinadores de las prácticas, aunque se observa cierta intencionalidad del Comité de Prácticas para realizar esta evaluación.

Evaluación de los coordinadores de prácticas: se realiza formalmente por la UPN y por el Comité de Prácticas, aunque en este último no pareciera ser sistemática.

Como se puede observar, aunque existen intentos de realizar la evaluación de los distintos sujetos, existe un gran enfoque en la evaluación formativa del futuro maestro.

l. Pedagogía y didáctica

Garrido junto a Almeida (2014) enfatizan la necesidad de las prácticas ser elementos para la concreción de la Didáctica, dado que las didácticas, desde el punto de vista de las autoras, son la disciplina que fundamentan las prácticas docentes, y, por lo tanto, el alma del quehacer del profesor. Lo anterior es evidenciado en las prácticas profesionales en la LEI, pues el enfoque ofrecido es el trabajo con los distintos tipos de las didácticas. Sin embargo, se observa cierta tensión entre qué significa la didáctica entre los CPP y la universidad. Por un lado, los CPPs afirman querer que las futuras maestras tengan “técnicas” para el manejo del grupo, valorando el saber proveniente de las Escuelas Normales. Afirman que las futuras maestras dejan los niños “alborotados”, sin disciplina. Por otro lado, la universidad pauta su formación en la reflexión sobre la práctica. Aunque se identifica en algunos CPPs la confianza en la formación práctica, también se identifica que algunos escenarios presionan a las futuras maestras para otros tipos de competencias y habilidades que no hacen parte del programa. Por lo tanto, es evidente en los resultados la tensión en la valoración de tipos distintos y diversos de conocimiento práctico. Pareciera que algunos CPPs requieren de las futuras maestras un saber ya constituido, que no es de responsabilidad de las futuras maestras.

Por otro lado, las maestras titulares generalmente dicen que “falta” de las futuras maestras, en el sentido de que no vienen preparadas de la universidad. Esto pasa con las maestras titulares que reciben estudiantes de distintos semestres de la LEI. Se puede pensar que existe una gran exigencia por parte de las maestras titulares para el ejercicio de los futuros maestros, siendo que todavía no son profesionales. Son consideradas futuras maestras y les dan, por los discursos, el poder de ser maestras, pero al tiempo no lo son. La gran parte afirma no tener experiencia previa a la Universidad como normalista o como auxiliar en jardines. Por lo tanto, se nota por un lado el tener que estar preparados para enfrentar al día a día de la IE y por otro lado no tener la experiencia práctica para tal, aunque son exigidos conocimientos profesionales.

m. Teoría y práctica

Se considera que el saber no es fragmentado, sino único, complejo e indisociable y debe hacer parte de un ciclo continuo de reflexión que promueva la *praxis educativa* (Pérez-Gómez, 2010), entendida como “ação com sentido humano projetada, refletida, consciente, transformadora do natural, do humano e do social”⁶⁷ (Pereira, 1982, p. 77). Por este motivo, no hay disociación entre la teoría y la práctica, sino que deberían estar unidas en la praxis. De acuerdo a Velásquez (1968), que la praxis teórica depende de otros tipos de praxis para la transformación de la realidad, una de las finalidades de la educación. Teoría y práctica están vinculadas en una dependencia, aunque pueden ser autónomas entre sí. Para que la teoría y práctica tengan una función social transformadora, entendida la educación como práctica social, deben ser

⁶⁷ “Acción con sentido humano proyectada, reflejada, consciente, transformadora de lo natural, del humano y de lo social” (traducción de la investigadora).

praxis, y de esta manera son indisolubles. Por lo tanto, la praxis es, definitivamente, teórico-práctica.

Se considera pertinente entender la relación dicotómica que se da en la formación docente: la teoría y la práctica como elementos a ser unidos en la práctica profesional. Sin embargo, el conocimiento construido en las experiencias en las prácticas profesionales va más allá de la unión entre la teoría y la práctica. Es el saber práctico siendo desarrollado y no necesariamente tiene que ver con la junción entre teoría y la práctica o "dar sentido" a la teoría en la práctica, como muestra el imaginario de los sujetos entrevistados. El sentido de las prácticas es construir un conocimiento ya existente, que viene desde las experiencias experimentadas desde el punto de vista de los estudiantes - por esto el proceso de profesionalización del docente es distintos de otras carreras -, pero que debe ser resignificado desde el punto de vista de los procesos llevados a cabo en la profesionalización (como lo menciona Cajiao, 2015) o semi-profesión, como menciona Tardif.

Los docentes de la UPN no afirman tener en cuenta grandemente las experiencias de las estudiantes al planear sus clases (apenas el 25,8% afirman planear grandemente con base en las prácticas). El contrario pasa lo mismo: los coordinadores de prácticas poco solicitan de la teoría para la realización de las prácticas (solo el 32,3% afirma que sí). Y, cuando las estudiantes son solicitadas para realizar relaciones entre la teoría y la práctica, lo ven como algo poco relevante, como mencionado en el grupo focal (GFVII). Por lo que se identifica que, aunque el programa tiene la intención de promover las prácticas como un eje central del programa, de hecho, esto no pasa de manera sistemática porque la importancia dada a las prácticas entre los profesores de la UPN es relativa. De hecho, cuando cuestionados si son mejores profesores universitarios porque tienen contacto con la realidad, apenas el 32,3% afirma ser una afirmación verdadera en su totalidad.

Es de entender que las prácticas existen para la articulación entre la teoría y la práctica y que las estudiantes de la LEI de la UPN llegan con la teoría, pero no con la práctica. Esto es un discurso de cierta manera generalizado entre los maestros titulares. Para romper esto hay que tener más tiempo en el salón de clase, dialogando con los niños, en el trabajo con el maestro titular. Por otro lado, las prácticas en algunas instituciones son vistas como más allá del establecimiento entre la teoría y la práctica, sino es el desarrollo de saberes prácticos del maestro.

Aunque la práctica profesional es la praxis, la relación entre la teoría y la práctica, hay muchos otros saberes que configuran el saber práctico. No se puede quedar sencillamente en la práctica como la relación entre la teoría y la práctica, como es concebida en este momento en el programa. Debe irse mucho más allá porque el saber práctico es el saber experiencial y rico en diversas experiencias, tanto en el salón de clase como por fuera de él.

n. La tutorización en las prácticas

Como ejemplo de la tutorización realizada por los coordinadores de prácticas, relatados en los programas de las prácticas, se puede pensar en el siguiente esquema (Programa Prácticas I y II; III y VI; V y VI):

Sem.	Enfoque de las tutorías	Espacios grupales UPN	Espacios individuales UPN	Espacios individuales CPP	Espacios grupales CPP	Espacios diversos UPN	Espacios individuales
I y II	Seminario teórico práctico Metodología participativa	Plenarias; Encuentros de discusión y análisis Cine foros; Debates; Exposiciones; Jornadas de lectura compartida; Ensayos y Sustentación de estos.	-	-	Visitas	Conferencias, y charlas.	Lecturas críticas. Elaboración de Ensayos.
III y VI	Seminario teórico práctico Metodología participativa	Socialización y los grupos de estudio; Encuentro de presentación; Seminario de Problematicación (2); Seminario de cierre;	Grupos de estudio (con otros futuros maestros)	VI semestre: planeación y realización de la intervención	La construcción de la propuesta pedagógica. Registro de la experiencia.	-	Lecturas. Elaboración de productos diversos: diarios de campo, ensayos, bitácoras, albunes, reseñas, etc.
V y VII	Seminario teórico práctico Metodología participativa	Reuniones semanales; Seminarios; socialización de experiencias.	Asesoría permanente acerca de las reflexiones surgidas a partir de los núcleos significativos propuestos, las realidades educativas y la cotidianidad. Brindar las herramientas teórico prácticas que permitan el reconocimiento del sentido y la importancia de la planeación, evaluación y sistematización de los procesos de las experiencias pedagógicas.	Observación e intervención	Conversaciones individuales con los estudiantes acerca de los diversos procesos experimentados en la práctica. Definición de espacios conjuntos de planeación ejecución y evaluación de las estudiantes y de las acciones pedagógicas con las docentes titulares.	Articular las temáticas de los espacios académicos y enriquecidos de tal manera.	Seguimiento periódico de los informes y de los diarios de campo de las estudiantes, con el propósito de realizar aportes de manera oportuna.

Cuadro 9.3: Estrategias metodologías utilizadas en las prácticas (fuente: elaboración propia)

De lo anterior, se puede dividir la tutorización en algunos momentos principales: los grupales, los individuales y los espacios en la universidad. En las planeaciones, no se observa espacios de discusión sistemáticos con los maestros titulares ni con otros sujetos de los CPPs, siendo la tutorización el desarrollo de acciones internas entre coordinador de prácticas y maestros en formación.

La flexibilidad en la tutorización es también observada en los resultados de esta investigación. Hay distintas maneras de orientar a los estudiantes en su recorrido por las prácticas: presencialmente, de manera virtual, semanalmente, en reuniones grupales, individuales, antes de la planeación, posterior al desarrollo de la actividad, entre otros, lo que configura la tutorización con gran riqueza. Sin embargo, esta gran riqueza en las tutorizaciones no es socializada entre los coordinadores de prácticas.

La verticalidad y la horizontalidad en las relaciones de tutorización es algo a ser identificado con los resultados. Las *relaciones horizontales*, de constante aprendizaje junto a los sujetos, es vista como provechosa por los sujetos y de gran aprendizaje, mientras que las *relaciones verticales* causan repulsa en los futuros maestros.

Es importante mencionar que existen iniciativas importantes siendo realizadas por algunas coordinadoras de prácticas, aunque no tienen formación específica para tal, que pretenden cambiar la lógica que se establece entre los sujetos de las prácticas. También existen diversas iniciativas en cuanto a los escenarios de prácticas que hace que se sienta moviendo la reflexión sobre tal. Esto implica que seguramente para la próxima reestructuración del programa deberán existir espacios para la socialización de estas propuestas, una vez son bastante exitosas (EPUPN 3, 9, 11). Siendo las prácticas un espacio curricular bastante grande en el programa de la LEI es importante socializar experiencias exitosas y determinar las fortalezas y las necesidades de estos espacios.

o. El comité de prácticas

De acuerdo a Cid (2011), es necesario tener algunas estructuras específicas encargadas del mantenimiento y mejora de las prácticas, entre ellos: reforzamiento de las estructuras de coordinación y supervisión del proceso; clarificación de los compromisos que asume cada institución; definición y realización de consenso de los contenidos y competencias a trabajar; vinculación a proyectos de innovación; y mecanismos de supervisión y tutoría que regulen el proceso. La comisión de prácticas interna a cada IE en donde se pueda poner en pauta de discusión, los siguientes temas: acogida; seguimiento y coordinación; instrumentos de evaluación; recursos disponibles, memoria y elaboración de Unidad Didáctica; evaluación propiamente dicha: estado de la cuestión, agentes, criterios; entre otros (Cid, 2011).

Los resultados exhiben que el Comité de Prácticas es una organización activa y que orienta a los participantes de las prácticas. También produce conocimiento, como artículos y documentos, y orienta en tareas más allá como el Congreso de las Prácticas. Sin embargo, se observa también la falta de conclusión de algunas actividades, dado que todos los integrantes del comité

tienen diversas actividades y acaban no realizando la labor del comité como deberían y les gustarían. De hecho, en el día del grupo focal fue prácticamente imposible organizar a todos del comité para realizar la entrevista.

También, es evidente como resultado que el Congreso de Prácticas Pedagógicas en la Educación Infantil, responsabilidad el Comité, frecuentado con regularidad por las estudiantes de LEI UPN, es un paso importante para la concreción de los objetivos del programa de las prácticas, momento formativo, y, claramente, apalanca nuevas iniciativas no solamente en la LEI, sino en otras universidades. Se observa que las estudiantes sienten que son para ella y de ellas este congreso.

En el semestre de la recolección de los datos, dada la huelga de los profesores, algunas actividades de seguimiento del Comité de Prácticas no habían sido realizadas porque había situaciones urgentes a ser solucionadas, por lo que no se realizaron encuentros con los coordinadores de prácticas y maestros titulares, entre otras actividades que son solicitadas entre los sujetos de las prácticas como mecanismo de unión y alineación entre todos. Por lo tanto, lo que no es urgente acaba siendo dejado a un segundo plano.

p. Los sentimientos y emociones en las prácticas profesionales

La idea de sentimientos hacia las prácticas es algo que también es evidente en las entrevistas con las estudiantes y profesores titulares, principalmente. Esto se refiere a qué tipo de percepciones las estudiantes afirman tener en los momentos de las prácticas que pueden ser hasta de extremos: ansiedad, miedo, temor, pero también alegría y felicidad. La palabra "amor" y "vocación" también son conceptos citados principalmente por las estudiantes, como necesarios para el ejercicio docente. Como se nota, hay sentimientos encontrados y el no alejarse sentimentalmente de su sujeto de acción pedagógica: el niño y la niña, como mencionan los entrevistados. También, de darse cuenta de que no es el espacio para el desarrollo profesional (GFEstIX, E1).

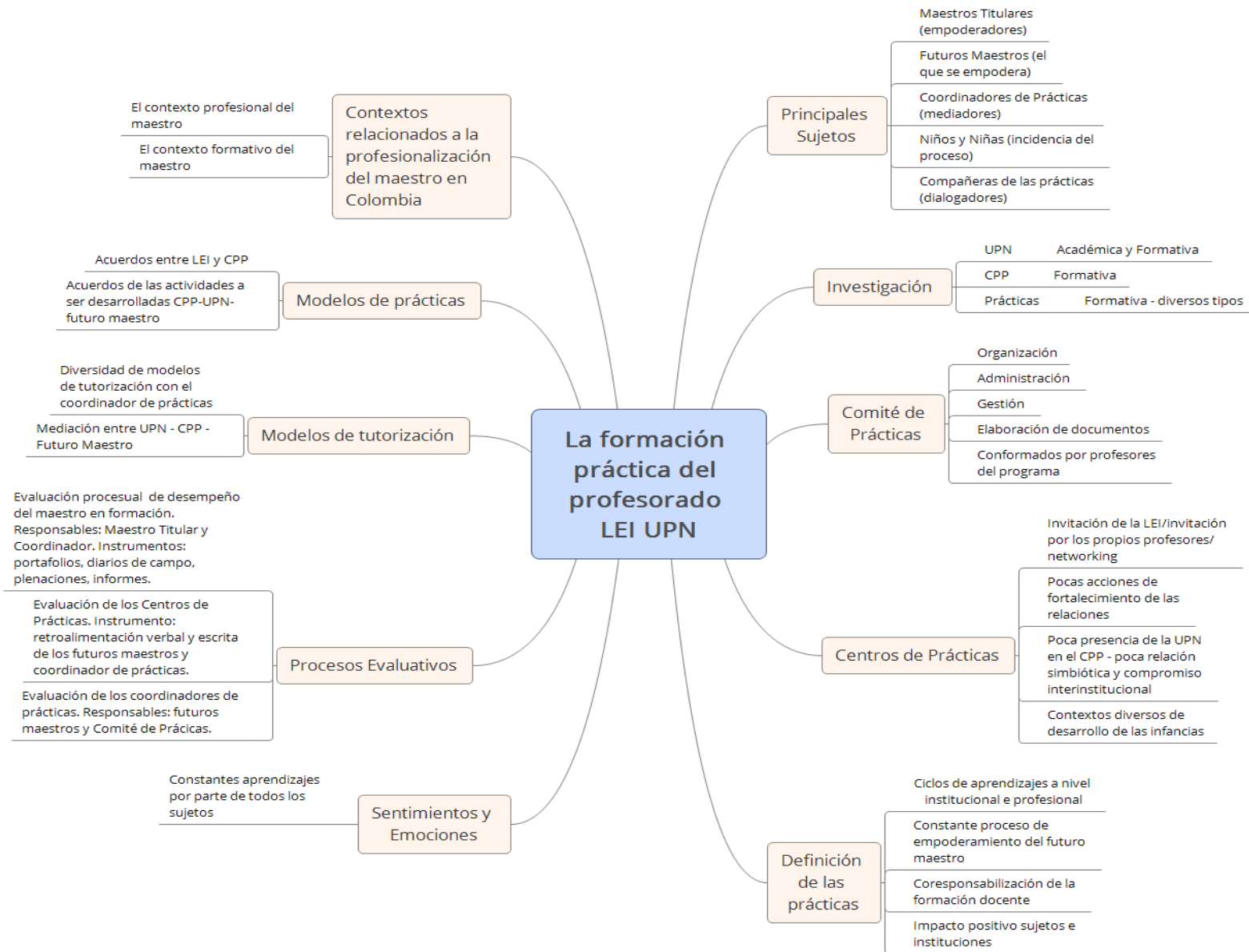
La confianza establecida entre los sujetos es un sentimiento recurrente en los resultados, promoviendo el empoderamiento de los futuros maestros. Por otro lado, si esta confianza no se establece, ir a las prácticas puede considerado "pérdida de tiempo".

9.2. A modo de síntesis

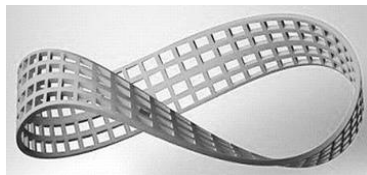
Como se puede observar, existe una gran complejidad y distintas facetas de las prácticas profesionales en la LEI UPN. Aunque las triangulaciones y discusión no se agoran aquí, es necesario dar cierto límite a ellas.

A seguir, se propone, a modo de síntesis, una figura con los principales componentes de las prácticas en el estudio de caso:

Figura 9.9.: Esquema final de las conclusiones de la tesis (fuente: elaboración propia)



PARTE C
MARCO CONCLUSIVO
MARCO CONCLUSIVO



No Marco Conclusivo, Parte C, à luz da teoria, pretende-se concluir os principais pontos discutidos neste trabalho para propor algumas melhorias dos elementos que estão envolvidos nos estágios na Licenciatura em Educação Infantil da Universidade Pedagógica Nacional da Colômbia. Também, propor novos elementos de pesquisa sugeridos a partir das análises, descobertas y futuras possibilidades de estudo.

Para tal, preparam-se a escritura de dois capítulos: Capítulo 10, oferecendo conclusões gerais da pesquisa, a partir dos objetivos da tese, y o Capítulo 11, limitações, recomendações e perspectivas para novas pesquisas. Apresentam-se algumas limitações do estudo desde distintas perspectivas, tratando de uma pesquisa complexa e subjetiva. Logo, formulam-se recomendações para as Instituições Educativas envolvidas com os estágios, assim como para os sujeitos e a questão administrativa. Também, apontam-se algumas recomendações com relação às políticas públicas, institucionais, em termos local, regionais e nacionais. Serão traçadas ao final algumas perspectivas desta pesquisa para futuros estudos com relação à temática da formação prática do professorado. Por último, será apresentado o epílogo deste relatório de pesquisa.

É importante anotar que este estudo foi um processo longo, com limitações, acertos e desacertos, em uma constante aprendizagem para a formação da pesquisadora na área de Educação. Estes dois últimos capítulos são o fechamento de um extenso processo onde é possível encontrar as conclusões mais importantes e relevantes.

CAPÍTULO 10
Conclusiones: La Formación Práctica en la LEI
Conclusões da Pesquisa: A Formação Prática na LEI

Geralmente se consegue a melhora profissional mediante o conhecimento e a experiência: o conhecimento das variáveis que intervêm na prática e a experiência para dominá-las.

(Zabala, A., 1998, p. 13)

Neste capítulo, já encaminhando ao final do relatório, apontam-se as conclusões do estudo em relação aos objetivos apresentados inicialmente. Entretanto, é importante ter presente o foco principal desta pesquisa:

- Conhecer, descrever e compreender a formação teórico-prática do futuro profissional de educação infantil na Licenciatura de Educação Infantil da UPN.

Os objetivos específicos são:

- Identificar, conhecer e compreender o contexto da primeira infância, a educação infantil, o desenvolvimento profissional do educador infantil e a formação docente na Colômbia.
- Identificar, compreender e analisar a construção do saber prático nas matérias chamadas “práticas pedagógicas” no estudo de caso.
- Identificar forças e necessidades dos estágios curriculares no caso estudado.
- Avaliar o processo metodológico aplicado nesta investigação.
- Por último, mas não menos importante, realizar a proposta com recomendações concretas, realistas e coerentes de curto, médio e longo prazo com vias a fortalecer ainda mais o caso.

Para alcançar os objetivos traçados, nos propusemos a coletar dados na Universidade, Instituições Educativas e com diferentes sujeitos nas diversas instituições visitadas. Em uma primeira fase, em termos quantitativos, foi aplicado um questionário inicial a três sujeitos distintos: futuro professor, mestre titular e professores da UPN, em sua grande maioria coordenadores dos estágios. Em termos qualitativos, foram realizadas entrevistas e grupos focais com diversos atores do contexto e coletou-se documentos diversos institucionais.

Neste capítulo serão expostas as principais conclusões dos temas tratados nesta tese. Este penúltimo capítulo está dividido em três sessões oferecendo respostas ao objetivo central e aos objetivos específicos da pesquisa. O último objetivo será abordado no próximo capítulo, destinado apenas para este tema.

É importante na leitura deste capítulo ter em consideração os seguintes pontos:

- As características próprias da amostra, os instrumentos e a metodologia utilizados e as percepções de cada sujeito.
- As conclusões são um compêndio das diversas contribuições das fontes de informação, dos autores e da própria percepção da pesquisadora.
- São contemplados os resultados mais relevantes do ponto de vista da autora. Portanto, cabe a possibilidade de haver mais interpretações com outras visões.

Todo este capítulo, como parte fundamental do doutorado internacional, está escrito na língua portuguesa.

10.1. Conclusões da Pesquisa

10.1.1. Objetivo Geral: “conhecer, descrever e compreender a formação teórico-prática do futuro profissional de Educação Infantil da Licenciatura de Educação Infantil da UPN”

- A formação prática do futuro mestre é entendida na LEI UPN como o eixo central do desenvolvimento dos saberes práticos dos futuros mestres e eixo curricular importante na licenciatura, empregando a pesquisa pedagógica como instrumento crítico-reflexivo para a proposição de novas alternativas ao contexto educativo. Os exercícios práticos realizados pelos futuros mestres ao longo de todo o programa, em contextos diversos, são vistos como importantes por todos os sujeitos. Desta maneira, acredita-se na instituição analisada que a determinação da qualidade da formação inicial docente está diretamente relacionada com os estágios profissionais realizados ao longo da formação.

Objetivo específico 1: “Identificar, conhecer e compreender o contexto da primeira infância, a educação infantil, a formação docente e o desenvolvimento profissional do educador infantil na Colômbia”.

a. Com relação à primeira infância e a Educação Infantil na Colômbia:

- Nos últimos anos tem-se consolidado grandes avanços em termos normativos para o posicionamento da primeira infância e da Educação Infantil como momento chave para o desenvolvimento social do país. Entretanto, observa-se que a primeira infância na Colômbia ainda está em fase de posicionamento em relação às garantias dos direitos das crianças, e de igual maneira, com relação ao posicionamento como parte do sistema educativo colombiano como tal também se identificam grandes desafios.
- Apesar dos avanços significativos na questão da normatividade, tanto na Educação Infantil como na formação de professores que atendem à primeira infância, dificulta-se a aplicação da normativa, dado existir carência de profissionais especializados na área que ponham em prática a normativa. O anterior também pode ocorrer pela pouca participação dos educadores infantis na elaboração das políticas públicas, sendo algo alheio ao que sentem e vivem diariamente. Portanto, apesar de nos últimos anos se lançarem as bases para um sistema educativo infantil mais fortalecido com o MEN, ainda se observam ações pouco pontuais e efetivas para a sua concretização.
- Não sendo a Educação Infantil considerada obrigatória nem de atenção especial (não regulamentada como primeiro ciclo do sistema educativo), é tida como atenção às crianças provenientes de famílias de classes sociais desfavorecidas porque em grande parte a atenção a estas idades está em mãos do “Bienestar Familiar”, reforçando a ideia de assistencialismo. Por outro lado, as famílias que tem recursos contratam técnicos qualificados ou deixam as crianças a cargo de familiares. Desta maneira, a subvalorização do trabalho desempenhado pelos mestres que trabalham com a primeira infância, principalmente os de 0 a 2 anos, começa com as políticas e permeia o social e cultural no país.

- Não se observa um perfil de educador infantil específico, com competências e habilidades orientadas pelo MEN.
- Identifica-se a associação da profissão de educador infantil com o cuidado, assistencialismo, nutrição, entre outros, que estão associados à sobrevivência. O labor do docente infantil também se encontra associado à maternidade. O anterior leva que a grande parte dos profissionais que se formam nas licenciaturas de E.I. sejam do gênero feminino.
- Conclui-se a existência de uma relação indissociável entre a infância, docência, educador infantil e as políticas públicas, incluindo recursos destinados ao financiamento da educação infantil e à educação das idades iniciais:

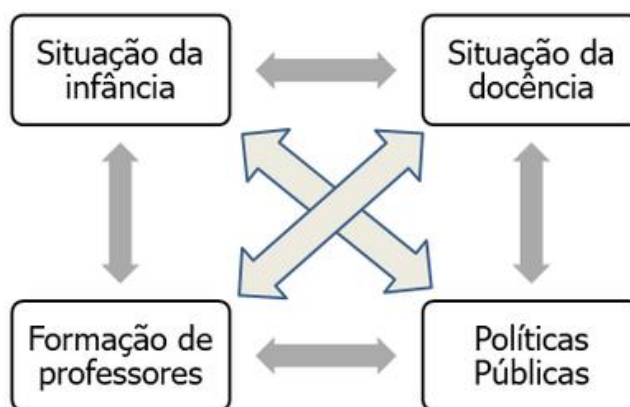


Figura 10.1.: A relação entre infância, docência, educador infantil e políticas públicas (fonte: elaboração própria)

b. *Da formação de educadores de E.I. na Colômbia*

- Identifica-se que o conceito de Educação Infantil, assim como os programas de formação de educadores para a E.I., remete a finais da década dos anos oitenta e princípios dos anos noventa, o que pode ser considerado recente. A formação de educadores infantis em nível universitário, entendido como profissionais da educação, também está na sua fase de construção, consolidação e aceitação social. O anterior implica um desconhecimento social do trabalho pedagógico realizado pelo professor de Educação Infantil.
- Observa-se que as futuras professoras são as primeiras pessoas de suas famílias a realizar estudos universitários, sendo algo a ser valorizado e estimado. Entretanto, os baixos salários ao longo de toda a carreira, as precárias situações laborais, entre outros, geram a configuração de um coletivo de trabalhadores que podem não ter acesso a bens culturais e sociais com grande facilidade ao longo de sua carreira. Desta maneira, identifica-se um círculo vicioso de poucas possibilidades de ascensão social para os profissionais de Educação Infantil, diversamente de outras profissões.

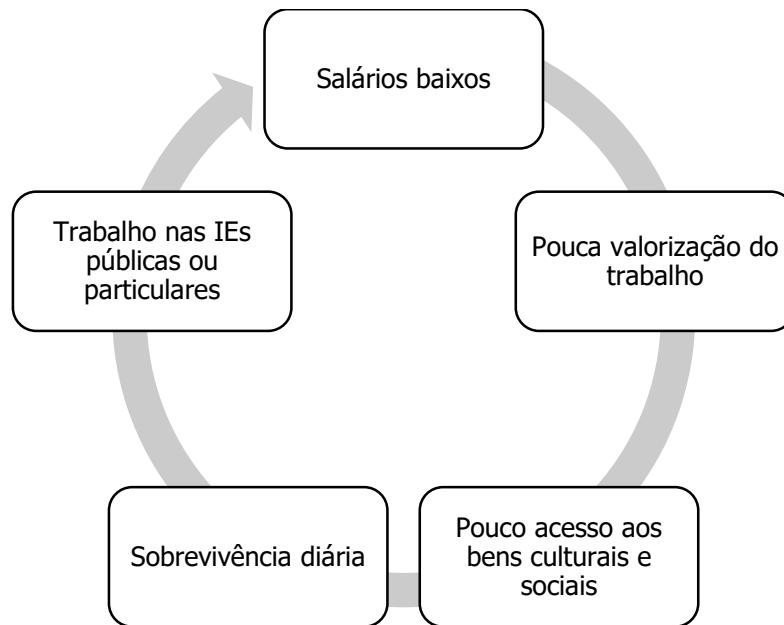


Figura 10.2: Ciclo de possibilidades de ascensão social dos docentes de E.I. (fonte: elaboração própria)

c. Com relação ao desenvolvimento profissional do educador infantil na Colômbia

- Conclui-se que a valorização da docência está diretamente relacionada com a importância real que se dá às crianças menores, assim como a garantia dos seus direitos.
- Por outro lado, também as políticas públicas promovem a pouca valorização da educação nesta franja de idades, uma vez que existe a tendência ao cuidado, ao assistencialismo, a saúde e nutrição como forma predominante de ação das políticas, em detrimento das atuações educativas intencionais.
- Pela situação da subjetividade do saber docente, o professor de E.I. é considerado um semi-profissional ou um obreiro, mais que um profissional da educação ou um trabalhador intelectual, apesar de identificarem-se tentativas para a sua valorização.
- A competitividade laboral com outros profissionais (Novo Estatuto Docente de 2002) e técnicos pelos salários pagos pelas instituições educativas geram um cenário desfavorável para os futuros professores, o que provoca desalento e frustração com a situação presente e a carreira.
- Apesar de o professor de E.I. apresentar uma conotação política na sua ação, os professores assumem que pouco podem fazer em termos de impacto no planejamento das políticas públicas e sua implantação porque reconhecem a limitação de conhecimento frente a este tema. Portanto, conclui-se certa tensão entre a influência que se quer promover nas políticas públicas e o pouco saber sobre este tema.
- São os próprios futuros mestres que sentem a gravidade do desenvolvimento em seu futuro contexto de trabalho por meio de suas experiências práticas realizadas na universidade. Isso gera um cenário de formação profissional de constante frustração que pode provocar a deserção do programa, mudanças de carreira, a escolha de trabalhos no setor privado, entre outras ações que tentam contornar o precário cenário da educação pública de ensino na educação infantil. Apesar de os estudantes aferrarem-se a sua vocação, em

seus discursos observa-se o choque com a realidade do desenvolvimento profissional.

- Com relação à pesquisa na área da educação infantil, apesar de identificarem-se trabalhos sendo realizados, se comparado a outras áreas da educação, é pouca a produção de conhecimento nesta área na Colômbia. Identificam-se dificuldades em conseguir recursos e pouca disponibilidade e motivação dos docentes neste caso específico.
- Os poucos avanços educativos e sociais do país, em conjunto com as profundas desigualdades, podem ser os fatores que originam a escassa presença de artigos científicos na área da educação infantil. Além disso, o reduzido apoio financeiro oferecido aos pesquisadores, a pouca mobilidade, entre outros, são fatores que provavelmente afetam a produção científica. Frente ao anterior, observa-se a inviabilidade da cooperação institucional, não promovendo mudanças significativas em nível educativo. Portanto, as poucas melhorias na área de educação infantil também se devem à pouca produção científica.

10.1.2. Objetivo específico 2: Identificar, compreender e analisar a construção do saber prático nas disciplinas chamadas “práticas pedagógicas” no estudo de caso.

a. Do contexto da UPN:

- Pelo que se observa, a Universidade Pedagógica Nacional da Colômbia é a única universidade no país destinada exclusivamente à formação de docentes, oferecendo vários e diferentes programas tanto de graduação como de pós-graduação. O conceito de Universidade na UPN pode ser considerado distinto, uma vez que forma somente docentes, distintamente de outras universidades que formam diversos profissionais em diferentes áreas do conhecimento.
- A UPN tem a preocupação de formar docentes com capital social, cultural e político, oferecendo espaços acadêmicos de discussão e debate importante. Os futuros professores sentem-se orgulhosos desta formação, estabelecendo um vínculo de confiança e segurança entre universidade, seus docentes e estudantes.
- Observa-se na UPN uma paulatina restrição financeira, tanto para manter as instalações físicas e expandi-las para contemplar o grande número de estudantes, como para o desenvolvimento de pesquisa e contratação de professores. O anterior implica dificuldades financeiras na mão-de-obra empregada, na produção acadêmica e na infraestrutura da universidade, podendo influenciar na qualidade da educação oferecida.
- Nota-se uma generalizada insatisfação dos docentes na UPN com o tipo de contratação e vinculação de trabalho oferecidos pela universidade, insatisfação sentida principalmente pelos professores “ocasionais”. Eles apontam os baixos salários, tempos restritos de contratação (oito meses no ano), sobrecarga de trabalho, poucas oportunidades de flexibilização laboral, necessidade de ter outros trabalhos, entre outros, como os principais motivos da insatisfação e desmotivação do coletivo de professores. Conclui-se que o tipo de contratação oferecido pela universidade é determinante na motivação dos professores e, portanto, da qualidade do seu trabalho.

Entretanto, apesar de todos estes problemas, os docentes sentem-se parte importante da universidade, gostam do seu trabalho, sentem que contribuem para a sociedade e estão comprometidos e motivados a continuar fazendo parte da equipe.

- Igualmente, observa-se a burocracia como parte inerente da identidade da UPN: longos tempos nos processos, assim como pouca clareza nos mesmos. Este é outro fator da insatisfação docente.
- Com relação à formação do professorado universitário, ressalta-se que muitos poucos professores tiveram a oportunidade de estudar doutorado e, desta maneira, ter contato profundo com a pesquisa acadêmica. A grande maioria é formada em especialização e mestrado na própria UPN e, como consequência, poucos realizam publicação e divulgação de conhecimento por meio de escrita acadêmica externa à UPN (revistas internacionais, por exemplo), apesar de ter tempo destinado para tal atividade. A pouca experiência formal dos professores em pesquisa e a constante necessidade de trabalhar na docência são fatores que podem inviabilizar a realização de maiores e melhores mudanças no programa.

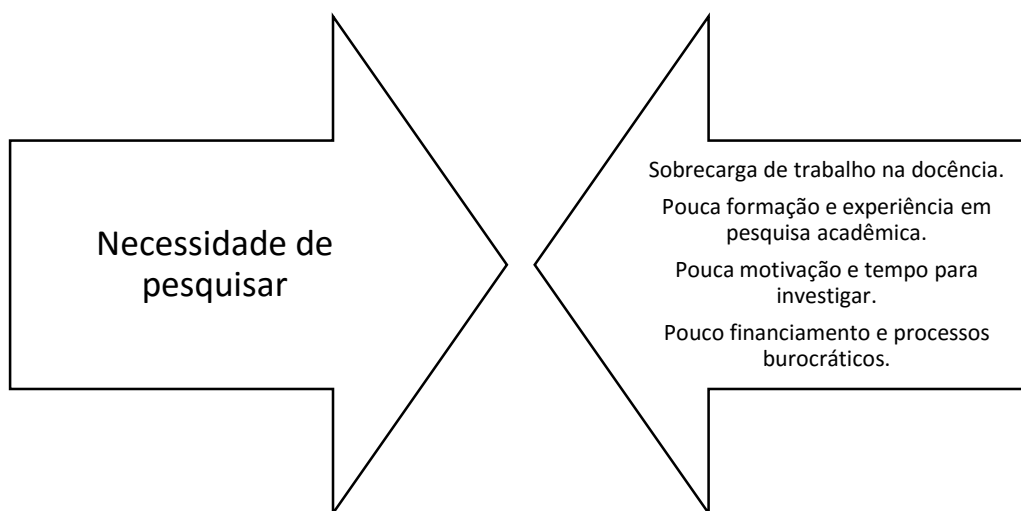


Figura 10.3.: Relação entre a pesquisa dos professores da LEI UPN (fonte: elaboração própria)

- Evidencia-se uma grande força do programa: a formação prática de seus estudantes. Isso é algo considerado extremamente positivo. A grande maioria dos professores da LEI foram professores de colégios, escolas públicas e privadas, assim como de jardins infantis, consultores, entre outras atividades realizadas e, portanto, possuem profundas vivências dentro da sala de aula.
- b. Com relação à formação docente do educador infantil na UPN**
- Nota-se que o programa da licenciatura em educação infantil da UPN é inovador, se comparado a outros programas no país, no sentido de realizar os estágios desde o primeiro semestre. Mais ainda, observa-se a preocupação do programa em promover a articulação curricular entre outros eixos essenciais do currículo, situando a pesquisa como ferramenta para o constante questionamento da praxis pedagógica e da promoção da reflexão crítica.

- A licenciatura em educação infantil está fortemente enfocada na formação da pedagogia e didática do educador infantil, sua atuação dentro da sala de aula no planejamento, realização e avaliação das atividades desenvolvidas.
- Os sujeitos evidenciam como positivo a variedade de espaços de realização dos estágios, promovendo aos futuros professores possibilidades de variedade de trabalhos desenvolvidos nas instituições escolares formais, não formais e informais, podendo vislumbrar um futuro profissional mais rico. A par disso, as futuras professoras estão sendo formadas para o trabalho na diversidade de contextos, culturas e perfis estudantis.
- Encontra-se quase a totalidade dos futuros professores e professores do programa do gênero feminino, corroborando a ideia da feminização da profissão de educador infantil.
- As ex-alunas e as futuras professoras do programa reconhecem os desafios e as necessidades da sua profissão e buscam lutar pelos direitos das crianças como algo prioritário na sua carreira. Isso é considerado motivador para o desenvolvimento do seu trabalho e mostra que os professores assumem um papel político considerável na sua profissão, ainda que dependam da abertura de espaços nas instituições que trabalhem.
- Retomando a ideia de práticas sociais para a reflexão docente, a qual considera que somente é válida a reflexão para o fomento da justiça social, percebe-se que a formação na LEI UPN aponta para isso.

c. A formação prática na LEI UPN

- A epistemologia da prática profissional é entendida no programa como o estudo do conjunto de saberes práticos utilizados pelos profissionais no seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas. Na epistemologia da prática entende-se a praxis como fundamental e necessária para o seu desenvolvimento, o que é assumido pelo programa analisado.
- Também se identifica no programa o abandono do papel consumista-passivo pelos futuros professores e o constante questionar sobre os processos pedagógicos, considerado importante pelas maestrinas titulares.
- O início da construção da identidade profissional do professorado adianta-se a sua formação porque existe a possibilidade de atuar como docente desde os primeiros semestres.
- O programa tenta estabelecer a articulação entre os estágios e os outros eixos formativos; entretanto, a articulação parece não ser clara para todos os sujeitos, configurando um currículo denominado por alguns dos sujeitos como “asignaturista”.
- A hierarquia em torno das disciplinas do programa é um assunto identificado. Apesar dos estágios serem considerados fundamentais na formação docente, observa-se um desprestígio destas disciplinas por parte dos professores da UPN e dos futuros professores, sendo objeto de constante discussão e tensão interna no programa. Estas discussões podem estar relacionadas à tensão identificada na literatura revisada sobre o saber teórico e o saber prático e como articulá-los na construção do saber docente. O anterior implica que alguns futuros professores repelem atividades sugeridas pelos coordenadores dos estágios, por exemplo. Portanto, conclui-se que, apesar de existir tentativas significativas, os estágios no programa da LEI não chegam a ser dispostos como “el Practicum”, sendo matérias pouco articuladas entres si.

- Conclui-se que, apesar dos programas serem considerados exitosos e de certa maneira oficializarem a relação simbólica positiva entre escola-universidade-futuros docentes e promoverem a formação de professores pesquisadores, existe um embate frente ao papel das práticas no currículo das licenciaturas. Enquanto existe um acompanhamento do estudante na sua formação prática, os estágios são vistos como algo a se “cumprir” para poder graduar-se. Observa-se, portanto, o “deslocamento” do lugar dos estágios obrigatórios a um segundo plano na malha curricular.
- Os futuros professores estão de acordo com a organização dos estágios e definem este espaço como sendo momento de aproveitamento pelo profundo nível de aprendizagem. Porém, podem ser vistos como momentos de distração, entretenimento, esparecimento e prazer, ao contrário dos momentos das disciplinas consideradas “teóricas”.
- No primeiro e no segundo semestres, os estágios são considerados pelos futuros mestres como momentos pouco articulados de “visitas” às instituições educativas; enquanto que, a partir do terceiro semestre, os estágios são vistos com maior seriedade, dado que possuem a conotação mais guiada por parte do coordenador de estágios e um maior compromisso com a instituição educativa.
- Para os futuros professores, a construção de conhecimentos práticos é a característica mais importante dos estágios. Neste sentido, as “boas instituições de estágios” são consideradas as que investem de poder os futuros professores, contribuindo na construção da identidade profissional. As instituições consideradas não boas para a realização dos estágios são aquelas que restringem a autonomia dos futuros professores, cerceando a sua participação na sala de aula.
- Entende-se que as atividades desenvolvidas pelos futuros mestres nos centros de estágios vão mudando ao longo dos anos: no princípio atividades de observação e ao final atividades de pesquisa e intervenção.
- A partir do terceiro semestre do programa da LEI, a atividade de observar nos estágios é refutada, apesar de reconhecer-se a importância de identificar o contexto para planejar com mais informação. Portanto, observa-se a definição de estágios profissionais como conceito cambiante ao longo do programa.
- Conclui-se que os elementos vitais nos estágios são: a pesquisa pedagógica, a reflexão crítica, a escritura e o atuar como professor.
- A escrita, parte do processo da pesquisa, é algo tido em consideração pelos estágios profissionais como instrumento para a reflexão crítica. Entretanto, nota-se a escritura destinada aos diários de campo em forma de narrativas ou relatos que podem não contribuir de maneira acertada para o desenvolvimento da escrita profissional que será usado futuramente no seu diário de trabalho.
- Identifica-se a existência de impactos nas instituições promovidas pelos sujeitos que aí estão. Isso colabora para a ideia de ciclos de aprendizagem entre os centros de estágios e a universidade como forma constante de construção de conhecimento entre os sujeitos e entre as próprias instituições. Desta maneira, identifica-se uma aproximação ao conceito de comunidade de aprendizagem entre sujeitos e instituições.

- Aponta-se para a necessidade de fortalecimento das relações estabelecidas entre as instituições educativas e a universidade, uma vez que se identifica certa falta de balanço de responsabilidade na formação do futuro mestre. Por exemplo, a avaliação processual do estudante da licenciatura é responsabilidade da universidade. Portanto, o conceito de “paternariado”, entendido como a co-responsabilização na formação do futuro mestre, não é aplicado em grande medida na LEI UPN.
- Outra característica central nos estágios obrigatórios é a diversidade de cenários, em diferentes lugares da cidade, instituições que atendem a diversos públicos e tipos de infância. Esta variedade implica que os futuros professores devem estar em contato com a riqueza de desenvolvimento da profissão e gerar flexibilidade de trabalho com os diversos nichos laborais. Entretanto, constitui exceção a oferta de instituições que trabalham com as infâncias de 0 a 2 anos, pois não se observa oferta variada nem chamativa. O programa, claramente de maneira não intencionada, nega a importância a esta franja de idades quando não oferece instituições para os estágios obrigatórios, o que pode resultar que muitas estudantes optem pela educação básica ou educação infantil como nicho de desenvolvimento profissional.
- As futuras professoras e docentes da UPN afirmam que as aprendizagens práticas ocorrem nos estágios considerados com “boas” práticas e “más” práticas pedagógicas, desde que existam processos reflexivos planejados e intencionais por parte do coordenador de estágios. Desta maneira, o papel do coordenador é extremamente importante na proposta de formação, sendo o articulador da organização e funcionamento dos estágios, o mediador entre a universidade e a instituição educativa.
- Pelo que se encontrou, a lógica básica dos estágios entre o terceiro semestre e o oitavo ou nono, apesar de depender do coordenador, pode ser vista da seguinte maneira:
 1. Em reunião prévia de apresentação das instituições pelos coordenadores de estágios, escolher a instituição educativa que realizará o estágio;
 2. Inscrever-se com o coordenador de estágios;
 3. Participar na reunião inicial de acordos na universidade;
 4. Visita inicial à instituição educativa - leitura do contexto;
 5. Proposta de inovação educativa: planejar a atividade ou sequência de atividades;
 6. Retroalimentação por parte do coordenador de estágios e do professor titular;
 7. Aplicação da(s) atividade(s);
 8. Avaliação da(s) atividade(s) com o professor titular e o coordenador de estágios;
 9. Nova proposta de inovação.
- Observam-se três propostas de realização dos estágios que estão inseridas em todos os semestres, em maior ou menor escala: 1. O reflexionar crítico por meio de observação sobre o contexto social e cultural onde está inserida a instituição educativa; 2. O reflexionar crítico sobre o atuar do mestre titular; 3. O planejamento, a ação e a reflexão do próprio futuro professor. Porém, dada a atuação dos futuros mestres estar relacionada com o seu atuar na sala de aula, pode-se considerar que o ponto um, dependendo da instituição

educativa, tem maior frequência, trazendo ferramentas diferentes para os futuros mestres.

- Apesar da riqueza dos estágios estar na diversidade das instituições, foram identificadas nos últimos semestres futuras professoras que realizaram os seus estágios em duas instituições educativas ao longo de todo o programa. Também algumas estudantes não realizaram estágios em instituições públicas de ensino, o que pode estar em desacordo com os objetivos do programa.
- A avaliação dos estágios é realizada por meio de constantes reflexões escritas e orais, solicitando aos futuros mestres o seu posicionamento e proposição frente a determinadas situações. Portanto, colaborando para a formação do professor crítico e reflexivo, identificam-se processos avaliativos das práticas como momentos significativos e importantes, apesar de poder ser melhorados.
- Adicionalmente, com a articulação entre o programa dos estágios obrigatórios e as instituições educativas, observam-se tentativas significativas de aproximação, mas falta de alinhamento. As instituições educativas advertem que pouco sabem sobre o programa da LEI e o trabalho desenvolvido por outras instituições educativas quanto aos estágios.
- Uma das importantes considerações deste trabalho é a falta de sincronia identificada entre os distintos tempos institucionais e os tempos dos sujeitos, provocando tensões entre os sujeitos e incidindo na garantia da qualidade dos estágios.
- Faz-se evidente também a demanda das instituições educativas em vincular-se mais aos trabalhos desenvolvidos pela UPN. As instituições educativas demonstram desejo de querer participar com maior afinco nos trabalhos desenvolvidos pela universidade. Este fato permite pensar que os centros de estágios mostram disposição para estabelecer alianças mais próximas com a universidade, independente do trabalho exercido pelo coordenador de estágio. Este desejo poderia ser a chave para grandes avanços em termos formativos e de construção de conhecimento, através da cooperação interinstitucional.
- Identifica-se que os estágios promovem a abertura da instituição educativa para novas aprendizagens, mudando de certa maneira o *status quo*. Este é o motivo relatado por algumas instituições educativas permitirem a realização dos estágios. Assim, observam-se ganhos importantes para a instituição educativa quando os sujeitos estão dispostos a novas experiências e ao intercâmbio e se a instituição educativa acredita ser responsável pela formação de professores. Se isso não acontece, os estagiários podem ser considerados um problema, como é sentido em algumas instituições visitadas. Como conclusão, pode-se entender a importância dos estágios como um processo colaborativo de constante troca e interdependência para a formação docente, com o diálogo e as aprendizagens individual, grupais e institucionais como algo importante a ser fomentado.
- Apesar de identificar-se a constante convocação para a realização de inovação pedagógica nos estágios, há certa tensão entre o trabalho realizado nas instituições e o querer inovar, pois em alguns casos relata-se a impossibilidade de realizar atividades que não estão previstas pelos

professores. Portanto, observa-se a existência de certas instituições educativas que não estão alinhadas com os objetivos do programa da LEI.

- Os estágios são configurados por três principais sujeitos: professor titular, coordenador do estágio e futuro professor ou estagiário. Cada sujeito tem sua função definida, apesar de observar-se certa subjetividade frente a cada papel desempenhado, dependendo da instituição educativa e das relações humanas (sentimentos, sensações, emoções, etc.). A variabilidade pode causar problemas pela falta de entendimento dos papéis e da falta de comunicação, como relatado pelos sujeitos. O problema recorrente identificado é a pouca possibilidade de intervenção nas práticas pedagógicas por parte do futuro professor. Outro grande problema identificado é que a instituição educativa não se considera formadora de formadores, o que é incoerente com o recebimento de estagiários.
- Conclui-se que a atribuição do coordenador de estágio é considerada fundamental para estabelecer contato com as instituições educativas, orientar o trabalho dos sujeitos e evidenciar os elementos de aprendizagem na formação dos futuros professores e assim guiá-los na construção de conhecimento e oferecer relações baseadas na confiança. Porém, identifica-se discrepância no trabalho desenvolvido pelos coordenadores: alguns estando bastante presentes, questionadores, e outros afastados das futuras professoras e das instituições.
- Reconhece-se a falta de cooperação entre os sujeitos em termos de responsabilidade na construção de conhecimento dos futuros mestres, uma vez que o coordenador de estágios possa estar sobrecarregado e em ocasiões o mestre titular sintá-se deslocado em suas tarefas de formador.
- Quando se discute sobre os sujeitos dos estágios, discute-se também sobre relações de poder. Neste caso, as futuras maestrinas estão em constante tensão porque não são elas necessariamente quem tomam as decisões em seus contextos de estágio.
- A estadia das futuras professoras nas instituições educativas também gera impactos positivos e negativos, entre eles: mudar a rotina das crianças e do mestre titular; apoiar o trabalho do professor, entre outros. Por este motivo, o coordenador de estágio ganha relevância na mediação entre os sujeitos.
- Com relação à definição de pesquisa pelos sujeitos, identifica-se certa dificuldade, com conceitos bastante vagos como “realizar questionamentos sobre algo”, “refletir de maneira sistemática ou concreta sobre determinado problema”, “realizar um produto”, entre outros. Também se observa utilização de distintos conceitos para definir o que é a pesquisa: pesquisa acadêmica, pesquisa sobre a prática e na prática, pesquisa pedagógica, pesquisa formativa, pesquisa ação, entre outros, o que pode causar confusão sobre a utilização dos conceitos, dando a entender que qualquer ação que tenha objetivos e produtos pode ser considerada pesquisa.
- Os últimos semestres do programa podem ser considerados momentos de extrema produção com relação aos estágios, ou espaços de extrema saturação da reflexão sobre a prática, dependendo de como são articulados pelos coordenadores de estágios e pelo orientador do trabalho de conclusão de curso, estes “espaços enriquecidos” e seminários de pesquisa. A pesquisa sobre a prática tem estes espaços como centrais para o seu desenvolvimento.

- Constata-se a recusa por certos espaços para a realização dos estágios, geralmente colégios públicos ou instituições públicas de ensino, o que pode ser considerado grave dado o pouco impacto da UPN -instituição pública- nos centros de aprendizagem públicos.

10.1.3. Objetivo específico 3: Identificar as forças e necessidades dos estágios no estudo de caso

a. Forças

- No programa da LEI é evidente a importância dos estágios desde o princípio do programa. Todos os sujeitos entrevistados afirmam ser este espaço fundamental para a aprendizagem e construção do saber profissional, para estabelecer relação entre a teoria e a prática, para ter contato com as crianças, conhecer contextos, estabelecer relação entre o que acontece na universidade e a realidade. O reconhecimento da importância dos estágios por parte dos sujeitos é de grande importância para o sucesso destes momentos formativos.
- O êxito dos estágios pode estar relacionado à conformação de uma triangulação entre os professores das instituições educativas, futuros professores e estagiários. Se esta comunicação é efetiva, a possibilidade de que os estudantes aprendam é maior.
- Também é evidente a preparação e organização do programa frente aos estágios. Existem evidências de que o programa está articulado para apresentar aos futuros professores a teoria e a prática e aproveita-se de momentos em disciplina que unem teoria, prática e pesquisa.
- Nota-se que a diversidade de contextos é uma grande força para o programa, uma vez que os estagiários podem identificar, discutir e analisar os nichos de formação de seus estudantes e o seu próprio desenvolvimento profissional. A partir daí os futuros professores podem tomar decisões com maior segurança e certezas frente ao seu desenvolvimento laboral.
- Ter um programa para cada semestre dos estágios, articulado a outras disciplinas, pode ser considerada uma grande força para o programa.

b. Necessidades

- A subjetividade é algo inerente aos estágios, apesar de que seu êxito depende dos acordos implícitos e explícitos. Frente a isso, uma das necessidades identificadas é o pouco espaço de intercâmbio, tanto nas instituições educativas, como na universidade.
- O alinhamento dos tempos entre as instituições e os sujeitos é considerada uma grande necessidade para fomentar a qualidade do ensino nos estágios.
- Apesar de existir um discurso inerente a todos os sujeitos frente a esta necessidade, os estudantes relatam ter disciplinas puramente teóricas e outras puramente práticas, sem que exista uma sequência condutora entre as duas.
- Claramente é importante ter processos justos e idôneos para a realização das práticas e para a organização curricular que permita que os estudantes se graduem em cinco anos.

10.1.4. Objetivo específico 4: Avaliar o processo metodológico aplicado a esta pesquisa

- O desenho metodológico foi fundamental para a realização desta pesquisa, sendo uma bússola orientadora até o final do trabalho.
- A validação dos instrumentos com os sujeitos provenientes de distintos contextos foi fundamental para melhorá-los, tomando decisões concretas e acertadas.
- Considera-se que um único estudo de caso foi suficiente para encontrar informação concreta para a construção de conhecimento e que pode possivelmente gerar impacto em nível local e regional.
- Identifica-se que o processo metodológico partiu da utilização de diversos instrumentos de coleta de dados, tanto qualitativos como quantitativos, oferecendo uma perspectiva de grande potencial de análise para o pesquisador. Perspectivas múltiplas de triangulação como a utilizada neste estudo de caso podem ser consideradas positivas porque abarcam diversas representações de um mesmo objeto de estudo.
- É importante apontar que nas análises de dados foram identificadas certas incoerências entre os dados apresentados nos questionários e os relatados nas entrevistas. Também se observa certa relação entre as respostas dos mestres titulares e os professores da UPN nos questionários, algo a ser tido em consideração em termos metodológicos para vantagens de utilização de metodologia mista. Portanto, aponta-se que vários instrumentos de coleta de dados podem ser utilizados para identificar certas incoerências nos discursos dos sujeitos, algo positivo metodologicamente.
- Os questionários, entrevistas, grupos focais e narrativas autobiográficas foram de grande utilidade para as análises, resultando em instrumentos acertados para alcançar os objetivos desta pesquisa. Entretanto, o volume de informação coletada foi muito grande e parte dela não foi analisada ou foi descartada pela repetição de informação.
- Este modelo metodológico pode ser utilizado como guia para futuras pesquisas de estudo de caso de diagnóstico dos estágios, não somente em licenciaturas, mas também em outros tipos de formação universitária, dentro de certas limitações e adaptações.

10.2. A modo de síntese

Para finalizar este capítulo, e como metáfora ilustrativa -mudando a relação estabelecida por Martínez (2008) - a “fita de Möbius” pode ser um bom exemplo para ilustrar a relação existente entre a formação prática inicial do professorado e a qualidade do atuar do docente.

Quando se olha a superfície de uma fita de Möbius, começando pela aparente face exterior, ao final, toda a fita fica colorida, pois ela foi colada em suas extremidades após ser efetuada uma meia volta na faixa. Desta maneira, apesar de parecerem existir duas caras, só existe uma única. É impossível determinar o que está fora e o que está dentro e, portanto, tudo faz parte indissociável de um mesmo conceito. A formação prática e a qualidade da formação inicial dos educadores como um todo estão diretamente relacionadas.

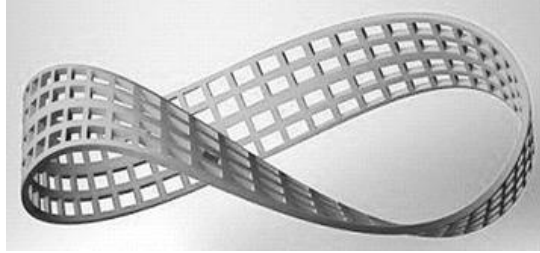


Figura 10.4.: A formação inicial prática do docente e a qualidade da formação inicial (fonte: adaptado de Martínez, 2008)

Como conclusão, apesar de não ser claro nem evidente, a formação prática do professorado é de extrema importância para consolidar conhecimento, ressignificá-lo ao longo da formação inicial do futuro mestre, assim como construir novas relações e elaborações. Porém, a formação prática, para ser exitosa, depende de vários fatores que devem ser tidos em consideração ao elaborar e consolidar este eixo formativo. Neste sentido, é fundamental otimizar e potencializar este espaço de aprendizagem, de maneira organizada, coerente e alinhada com outros espaços ao longo do programa da licenciatura. Convidando assim para a relação simbiótica no modelo de “paternariado”, de aprendizagem das instituições envolvidas.

Capítulo 11

Propuestas, Perspectivas y Limitaciones de la Investigación: La Formación Práctica del Profesorado de Educación Infantil

Propostas, Perspectivas e Limitações da Pesquisa: La Formação Prática do Professorado de Educação Infantil

*Se a educação dos seres humanos pouco a pouco se tornou mais complexa,
o mesmo deverá acontecer na profissão docente.*

(Imbernón, 2011, p. 9)

O objetivo deste capítulo é aprofundar o último Objetivo 5 da tese:

“Realizar uma proposta com recomendações concretas, realistas e coerentes a curto, médio e longo prazo, com vias a fortalecer ainda mais o contexto analisado”.

Após a escrita da primeira parte deste capítulo, abordando as conclusões deste objetivo em específico, mostraremos as limitações desta pesquisa. Ao final, como fechamento do capítulo, vamos expor novas perspectivas para futuras pesquisas, necessárias e pertinentes, e o epílogo. Espera-se que este capítulo possa contribuir para novas ações na LEI e para abrir novos caminhos para futuras pesquisas sobre a formação prática docente, algumas delas não somente sobre a formação inicial prática docente na Educação Infantil.

11.1. Propuesta de formación Práctica del Profesorado de E.I. para el caso estudiado

Este apartado está dividido en algunas subsecciones para facilitar la lectura, de lo general a lo más específico como todos los capítulos en esta tesis, de acuerdo a las dimensiones de análisis. Entre las partes están:

- La Infancia y el Educador Infantil en Colombia
- La UPN y el programa de la LEI
- Las prácticas profesionales en la LEI UPN

Sin embargo, vale resaltar que estas son las principales recomendaciones, pues habría muchas otras para realizar, de manera más minuciosa que realizarán en otro momento.

11.1.1. La infancia y el Educador Infantil en Colombia

- De acuerdo al Código de la Infancia y Adolescencia (Ley 1098 de 2006), la educación inicial es un derecho de los niños y, por lo tanto, se debe garantizarla a nivel nacional. A corto y mediano plazo el fortalecimiento de las políticas educativas en la primera infancia es de vital importancia, así como la atención integral a la primera infancia y la universalización de la oferta de educación infantil como algo prioritario, incluyendo en las zonas rurales de difícil acceso.
- Transformar el sistema educativo público para la Educación Infantil es una urgencia, empezando por realizar mejoras en la infraestructura, oferta, valorización del profesorado y su formación inicial. También, se debe garantizar la formación profesional de calidad a los educadores que se responsabilizan por la E.I., así como velar por que todos los docentes reciban una formación básica y tengan posibilidades de perfeccionarse a lo largo de su carrera es vital.
- Impulsar en la región (por una parte, Colombia, Bogotá, Instituciones Educativas, universidad; por otra, profesores y estudiantes) el progreso científico y tecnológico en el área de la educación es algo para ser considerado clave a corto, mediano y largo plazo. En especial, la

educación inicial debe tener mayor producción de conocimiento científico, responsabilidad del gobierno y de las universidades que tienen programas de licenciatura en Educación Infantil.

- Garantizar que los profesores se queden más tiempo en las instituciones educativas puede ser una ventaja significativa para consolidar políticas. Esto implica garantizar condiciones laborales dignas, como salarios atractivos, oportunidades de crecimiento, formación en servicio, etc. Lo anterior puede ser una recomendación a mediano plazo para atraer a estudiantes exitosos para la carrera docente. Si la profesión de profesor sigue con las mismas condiciones laborales y sociales, muy pocos jóvenes tendrán ambiciones profesionales que los lleven a estudiar una licenciatura. Hay que desmitificar lo que es ser un profesor y llevarlo al estatus de profesión valorada, digna y necesaria, principalmente para un país que quiere superar el conflicto armado.

11.1.2. La UPN y el programa de la LEI

- La universidad pública, como en otros países de la región, incluyendo Brasil, debe ser un ejemplo y modelo para otras universidades. Esfuerzos focalizados que garanticen que el profesor universitario siga estudiando aumentan las posibilidades de que los profesores produzcan ciencia. También, nuevas experiencias educativas pueden ser aplicadas a la UPN, que claramente serán un valor agregado en el quehacer diario, mejorando la calidad de lo que hacen, contribuyendo a nuevas discusiones y propiciando una universidad mejor y de mayor calidad. También, resulta fundamental fomentar la internacionalización del programa de la LEI, ya que poco se identificaron intercambios con otros programas e investigadores a nivel nacional e internacional.
- Teniendo en cuenta la situación de la UPN en relación a la formación de sus docentes y a la producción científica, se considera clave y urgente invertir en acciones para la formación de los docentes universitarios, no solamente por parte de la UPN, sino también por parte del gobierno nacional, por cuanto se registra un bajo porcentaje de muy pocos profesores doctores.
- Aunque la LEI UPN es referencia e formación docente a nivel regional y nacional, se puede optimizar todavía más porque se considera evidente la relación existente entre las precarias condiciones de trabajo, los bajos sueldos de sus profesores, el tipo de contratación, el desarrollo de la investigación y la permanencia del docente en la universidad (su dedicación a la universidad), así como la calidad de la enseñanza. Por lo tanto, es necesario repensar de manera urgente la vinculación laboral de los profesores que no son de planta, garantizando condiciones dignas para su permanencia en la universidad, como salarios, espacios físicos laborales, posibilidades de ascenso y de estudios, entre otros. Lo anterior seguramente motivará a los docentes en su labor en la universidad pública y mejorará la calidad de la universidad.
- Por otro lado, es evidente el interés de los profesores ocasionales de la LEI UPN en participar de otras cargas laborales que no sea la docencia. De esta manera, ofrecer espacios de vinculación a grupos de investigación

fortaleciéndolos es algo que debería pensarse de manera más profunda y urgente. El hecho de garantizar el tiempo para investigar podría ser insuficiente, por lo que estímulos de varia naturaleza como bonificación en publicación, patrocinio para presentaciones en congresos, diferenciación de cargas horarias, entre otros, pueden usarse en el sentido de obtener respuestas rápidas de los profesores para fortalecer la investigación, dado el interés identificado. Por esta razón, el fortalecimiento de la investigación es una urgencia y es deber de la universidad pública aportar conocimientos nuevos y necesarios que respondan a las demandas educativas de Colombia.

- Alineadas a las recomendaciones anteriores, se propone empoderar a los profesores de la UPN en su propia formación a nivel de posgrados, pero también valiéndose de intercambios internos y externos a la universidad. Alianzas con otras instituciones a nivel local, regional, nacional e internacional son necesarios y deben fomentarse. Esto implica que se incentive, desde la Facultad de Psicopedagogía, nuevas formas de relacionarse con el entorno, generando un mayor impacto en la sociedad y garantizando el servicio de la universidad pública en función de las necesidades de la sociedad. De esta manera, hay que garantizar servicios de extensión universitaria para la comunidad a nivel de educación infantil y experiencias con la comunidad.
- Todo lo anterior, como afirma Imbernón (1997), determina la necesidad de una nueva cultura formativa, en donde todos los sujetos estén imbuidos y responsabilizados frente a la formación inicial y continuada de los docentes.

11.1.3. Las prácticas profesionales en la LEI UPN

- Las instituciones de prácticas deben ser vistas como pares en la formación inicial práctica de los futuros maestros, una vez deben también ser responsables directas por su formación. De esta manera, se recomienda un discurso de responsabilización de las IEs en cuanto a ser corresponsables directas para la formación de los estudiantes. Esto implica dividir responsabilidades con los coordinadores de prácticas para buscar la mejor manera de proceder en la formación de los estudiantes, realizar intercambios entre las dos instituciones, garantizar espacios de diálogo directo entre coordinador de prácticas, estudiantes y maestros titulares. Asimismo, las IEs deben ser invitadas para compartir espacios activos en la universidad, entre otros. Las IEs deben sentirse responsables por la formación docente, lo que puede garantizar otro estatus a las instituciones de prácticas con un mayor nivel de responsabilización en la formación docente, pero también aumentando su estatus frente al programa. De esta manera, también se involucra los sujetos para la formación de todos, construyendo instituciones que aprenden de sus experiencias. Esto implica destinar espacios y tiempos para las discusiones entre todos los sujetos, lo que es altamente recomendable a corto y mediano plazo.
- Dado la identificación de grandes avances con relación a la formación de los docentes en la práctica en escenarios diversos para la infancia, es importante establecer nuevas alianzas entre UPN y otros CPPs. Esta

puede ser una manera de invitar a otras instituciones educativas a beneficiarse de la formación inicial de docentes en la UPN. Espacios que estén relacionados con las instituciones públicas de enseñanza son prioritarios para crear un impacto en la sociedad y transformarla. A la hora de escoger espacios de prácticas, es necesario ser insistente y buscar las mejores oportunidades a nivel de educación pública. También, dado que la UPN es una universidad pública, otras instituciones pueden vincularse a la formación práctica de las estudiantes, ofreciendo también nuevos escenarios de prácticas para la formación y beneficiando a otras instituciones educativas. La entrada de las futuras maestras a los CPPs puede ser vista como un momento de “oxigenación” de los profesores en términos de innovaciones educativas.

- Lo anterior implica una mayor dedicación de tiempo de los profesores que hacen parte del Comité de Prácticas. Se recomienda tener profesores con mayores descargas en tiempos para poder administrar todas las variables que implica la formación práctica, como lo son organizar espacios de convergencia y discusión de las prácticas entre los distintos sujetos, buscar otros CPPs, ayudar en la solución de problemas de los coordinadores de prácticas, etc. De esta manera, se garantiza un espacio formal de reflexión sobre la formación práctica, eje central del programa.
- Con el fin de optimizar los procesos, se recomienda mejorar sustancialmente los canales de comunicación entre los sujetos.
- Se observa que los tiempos de permanencia de los estudiantes en los CPPs no son suficientes para generar vínculos, conocer a los niños, actuar por fuera del salón de clase, observar las dinámicas diarias de los docentes, entre otros, por lo que se recomienda aumentar los tiempos de permanencia de los futuros maestros en las prácticas. Lo anterior podría pensarse en conjunto con los tiempos de la universidad. Por ejemplo: destinar las mañanas para estar en la universidad, mientras que en las tardes las estudiantes están los CPPs (o vice-versa), tal como ocurre en la Universidad de Sao Paulo con la modalidad de las residencias pedagógicas. De esta manera, las estudiantes pueden vivenciar con mayor profundidad las IEs, al tiempo que concentran sus tiempos de desplazamiento y se organizan mejor. Por otro lado, sería conveniente que las propias IEs destinasen una remuneración para las futuras estudiantes porque ellas contribuirían a la labor diaria del docente y al mejoramiento de la IE.
- Seguir con las prácticas profesionales desde el primer semestre del programa de la licenciatura es una recomendación simple, pero necesaria. Esta es la gran ventaja del programa. Sin embargo, hay que hacer algunos ajustes, principalmente, en relación con los espacios de las Práctica I y II porque los estudiantes se niegan a pensar que este es un espacio de formación práctica profesional. Se puede realizar un trabajo pedagógico más puntual en donde los estudiantes no sientan que, sencillamente, están realizando apenas “visitas”, sino que están construyendo saberes prácticos que van a aportar a su formación integral.

- Establecer parámetros de calidad para las prácticas también puede ser fundamental para garantizar la entrada a nuevos escenarios. Organizar las prácticas en términos de ofrecer al coordinador de prácticas orientaciones puntuales puede ser una estrategia para mostrar qué se espera de su labor. Esto podría ocurrir de acuerdo a unos lineamientos generales siendo o por el Comité de Prácticas a los coordinadores de prácticas y profesores que ofrecidas inician su labor en la UPN. Por ejemplo, seleccionar los maestros titulares y ofrecerles formación en tutorío de prácticas, o, como mínimo, encuentros entre ellos y el Comité de Prácticas para la alineación de intervenciones. Tener lineamientos iniciales y acuerdos elaborados de común acuerdo entre Universidad y Centro de Prácticas puede ser otra alternativa para la excesiva necesidad de formación de todos los agentes que están involucrados en el Prácticum.
- Se invita a la LEI a afianzar los protocolos de colaboración interinstitucional, como indicado por Zabalza (2010), por medio de un Comité de Prácticas empoderado y presente en los distintos escenarios de prácticas.
- Como existe heterogeneidad de tutorías de las prácticas, hay que pensar en un modelo de supervisión como algo clave, involucrando los distintos sujetos como responsables por la formación del profesorado.
- Aunque la diversidad es bienvenida en la intervención de los coordinadores de prácticas, las intervenciones en algunos casos pueden ser potencializadas, como la aplicación de estudio de casos, el aprendizaje basado en problemas, el trabajo en grupo o el aprendizaje cooperativo, entre otras estrategias metodológicas, como lo indican González-Garzón y Laorden (2012).
- Fortalecer la articulación entre la teoría y la práctica es necesario para lograr la formación inicial docente, elevando la calidad de las acciones en el programa de la LEI. Desde el discurso de los futuros maestros, se recomienda rescatar la idea de la praxis pedagógica puesto que la relación entre la teoría y la práctica no es tan clara para algunos sujetos. Por ello, se podría pensar en otros tipos de prácticas, como las prácticas colaborativas e interdisciplinarias, enriqueciendo de esta manera las posibilidades de realización de las prácticas. Se recomienda también la realización de las prácticas no solamente en el salón de clase con el maestro de E.I., sino también en ámbitos donde se requiera de la labor del educador infantil, esto sin ignorar la esencia de la licenciatura que es la formación de maestros infantiles.
- Otras prácticas también pueden pensarse en ámbitos de las políticas públicas, por ejemplo. Lo mismo debe pasar pensando en otros ámbitos de acción del educador infantil, como es la labor con los colegas, con los padres de familia, con la Institución como un todo y no solamente dentro del salón de clase, puesto que las prácticas profesionales son un buen escenario de aprendizaje. De esta manera, también se están formando educadores colaborativos que se interesan por la institución como un todo y no solamente en sus alumnos.
- De lo anterior, si Nóvoa (1999) afirma la necesidad de propiciar

instituciones que aprenden, cambiando la cultura de la continua profesionalización del docente en servicio, hay que promover desde las instituciones este tipo de competencia entre los docentes. Cambiar la cultura de formación continuada de los docentes que trabajan en las instituciones educativa es un imperativo en el contexto colombiano. De esta manera, se arma, teje y se concreta una red de profesores articulada que hace crecer no solamente la IE, sino el contexto local y regional. Todo lo anterior motiva y propicia al profesor para seguir con su labor e innovación, efectuando su compromiso con la profesión.

- Si el enfoque de la LEI UPN es de innovación pedagógica, se podría pensar en práctica en otras ciudades del país o, incluso, en otros países, logrando un impacto positivo educativamente en otras regiones. Seguramente otras instituciones estarían dispuestas a recibir a las futuras maestras con el gran conocimiento que tienen de Colombia para poder innovar, trazando alianzas y convenios interinstitucionales con el fin de fomentar estas iniciativas. Los intercambios de prácticas pedagógicas pueden ser un gran incentivo para los futuros docentes y los docentes de la UPN.

Como ejemplo, se puede pensar en el programa lanzado en el año de 2016 por el Ministerio del Posconflicto y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (Pnud), el proyecto “Manos para la Paz” como ejemplo de variedad y flexibilidad de prácticas, en este caso, a favor del país. La idea es que los universitarios realicen sus prácticas en zonas de posconflicto orientadas a fortalecer las capacidades de construcción de paz en los territorios, vinculando a ciudadanos y ciudadanas comprometidos con el desarrollo del país⁶⁸. Para la LEI UPN podría ser una alternativa creativa con posibilidades de intervenir en el posconflicto, ayudando a garantizar los derechos de los niños, además de ayudar a promover el país a otro nivel educativo. La LEI UPN tiene un gran potencial humano y hay que explotarlo.

En el caso internacional, para promover la formación práctica de los docentes en las licenciaturas, en Brasil se lanzó el programa PIBID⁶⁹, cuyo objetivo es perfeccionar y valorizar la formación de profesores para la educación básica. El programa ofrece becas a estudiantes de las licenciaturas y a participantes de los proyectos de inserción de los estudiantes en el contexto de las escuelas públicas desde el inicio de la formación académica para que desarrollen actividades didácticas-pedagógicas bajo la orientación de un docente de la licenciatura y del profesor de la propia escuela (CAPES, 2014). A partir de lo anterior, los

⁶⁸En esta iniciativa, las comunidades universitarias están llamadas a cumplir un papel protagónico. Por esta razón, abrimos del 8 al 20 de febrero una convocatoria nacional dirigida a estudiantes que cursen los últimos semestres de sus carreras, dispuestos a realizar sus prácticas o pasantías profesionales en un municipio dentro o fuera de su departamento de origen en el primer semestre del 2016, en el marco de proyectos que actualmente ejecuta el PNUD. Los proyectos buscan aportar a la construcción de condiciones de paz en los territorios desde distintos ámbitos, como por ejemplo la superación de pobreza y desarrollo económico, el desarrollo sostenible y medio ambiente, la gobernabilidad local, la convivencia y reconciliación”. Información recuperada del sitio: http://www.co.undp.org/content/colombia/es/home/ourwork/democraticgovernance/projects_and_initiatives/manos-a-la-paz.html, el 8/3/2016.

⁶⁹ PIBID significa en español “Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia” (traducción de la autora).

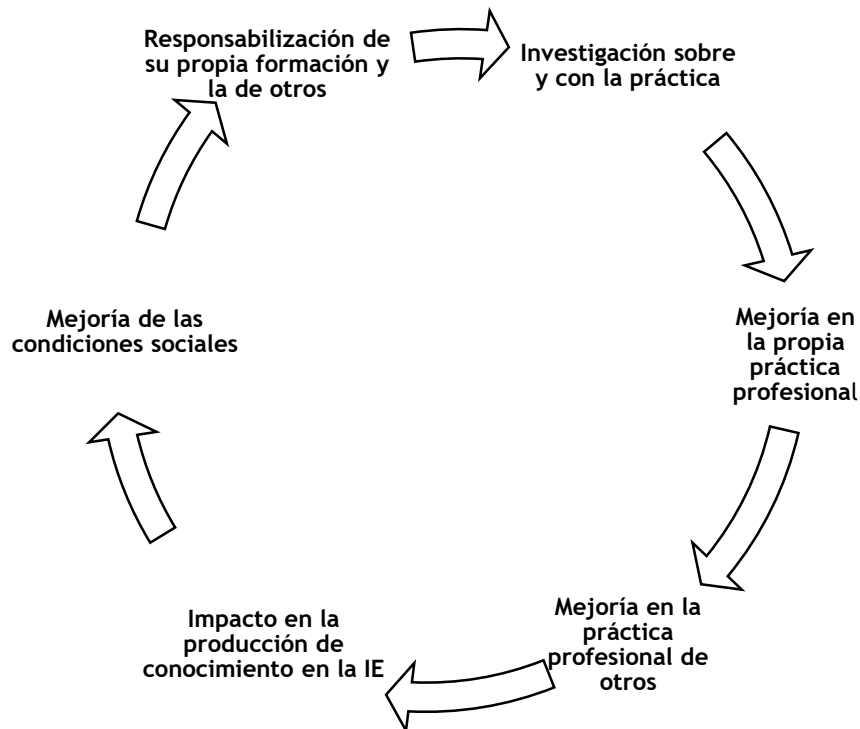
sujetos son beneficiados financieramente por el proyecto para lograr un impacto positivo y fomentar innovaciones en la IE. Los anteriores ejemplos apuntan a flexibilizar las prácticas pedagógicas en la formación inicial del docente. Para lograrlo, claramente el programa debe estar concentrado en determinados horarios y, de esta manera, los estudiantes podrían realizar sus prácticas en jornadas más largas y extendidas.

- Para la nueva discusión sobre el programa de la LEI, se sugiere revisar, en especial, los últimos cuatro semestres del programa con relación a la reflexión sobre la práctica, dado que existen distintos momentos en donde se aborda la práctica con diferentes objetivos por lo que puede que exista una saturación de la discusión.
- Con relación a los procesos evaluativos, es importante sistematizarlos también, invitando a la IE también a realizar procesos evolutivos y responsabilizándolos por la formación de los profesores, principalmente los maestros titulares. Por lo tanto, se genera un círculo productivo de constante realimentación entre todos los sujetos, además del acercamiento constante a la Universidad.
- Incentivar nuevas investigaciones sobre el tema de las prácticas profesionales es menester, además de profundizar en otros temas de gran relevancia para el constante y continuo mejoramiento de la formación inicial de los docentes de E.I. Los docentes deben ser estimulados para realizar investigación de diversa naturaleza para divulgar nuevo conocimiento, sea por medio de publicación, sea por medio de congresos, discusión con compañeros de trabajo, entre otros tipos de divulgación de igual importancia. De esta manera, se motiva a los profesores de la UPN para la producción de conocimiento como uno de los elementos centrales de su labor académica.

La recomendación anterior apunta al fortalecimiento de la academia en las IEs, ofreciendo espacios de intercambio entre los profesores y futuros maestros, orientados a la innovación. De esta manera, se promueve internamente momentos de reflexión y discusión frente al quehacer pedagógico en la IE, garante además de la formación en servicio de los propios profesores, fomentando la innovación, como se observa en el siguiente cuadro en donde se observa los ciclos de aprendizajes en las instituciones que participan en las prácticas⁷⁰:

Figura 11.1.: Ciclos de aprendizajes interinstitucionales en las prácticas profesionales

⁷⁰ Llamado en este capítulo de “Modelo de autoaprendizaje profesional en la formación práctica” (elaboración propia, adaptado de Latorre, 2003)



En conclusión, hay acciones que todavía deben realizarse para garantizar no solamente la mejoría de la calidad de la formación práctica de los futuros docentes, sino también el servicio de la universidad pública. Se considera la LEI UPN con un gran potencial para crear un impacto social positivo, más allá de lo que ya hace. Por otro lado, para que este potencial mejore aún más, hay que establecer ciertas condiciones, como la mejoría de la contratación de los docentes, mejorías en la infraestructura de la universidad, mayores y mejores alianzas y convenios interinstitucionales tanto a nivel local, nacional como internacional, entre otros.

Como se puede observar, las conclusiones y propuestas anteriores están intrínsecamente relacionadas en una gran espiral de aprendizaje. Si se fragmenta, lo que sigue será influenciado de alguna manera y vice-versa. El corazón de la espiral, la parte más interna, son los saberes de los docentes y su identidad. El camino para llegar a su identidad, a lo que realmente sabe y puede saber, es representado en los círculos anteriores, las experiencias y vivencias, implicando en más complejidad de saberes. Esto significa que, con su experiencia discutida y reflexionada consigo mismo y con los pares, el profesor continuamente aprende. Sin embargo, lo anterior no ocurre de manera espontánea. El propio profesor debe querer superar sus conocimientos; debe sentir la necesidad de aprender y construir conocimiento y las instituciones laborales también deben hacer parte de este continuo aprendizaje además de fomentar espacios para el desarrollo de conocimiento. La formación inicial en la Universidad es el primer paso para adentrarse a este mundo de posibilidades, incertezas y tomas de decisiones en la educación. Es de todos los sujetos e instituciones potenciar este aprendizaje, incluyendo el propio docente.

La responsabilidad de la formación docente es de todos y para todos. Se cree que con esfuerzos diversos y en conjuntos se puede apuntar a una formación

inicial y continuada de docentes, al empoderamiento de las instituciones y sujetos que beneficien a todos, mejorando continuamente la calidad de la acción pedagógica.

11.2. Limitaciones del estudio

Cuando hablamos de investigación con recolección de datos mixtos, cuantitativa y cualitativa, estamos hablando de una investigación con ciertas limitaciones.

Al respecto, se utilizó la bibliografía considerada necesaria y pertinente para la realización de este estudio. Sin embargo, los análisis y hallazgos están relacionados directamente con la bibliografía utilizada, lo que podría ser distinto si hubiera sido utilizado otro tipo de referencias, limitando cierta visión desde otros puntos de vista teóricos.

Aspectos relacionados con el contexto temporal del momento en que fueron recolectado los datos pudo haber influido en los hallazgos de esta investigación, dado los actores específicos en este momento puntual.

Con relación al ámbito metodológico, se optó por escuchar distintas voces de los sujetos relacionados con las prácticas realizando la triangulación de la información. Sin embargo, puede que no se haya profundizado en ninguna voz en especial, limitando el grado de profundidad de la investigación en algún aspecto.

Se espera que esta investigación haya incluido algunos cánones científicos como la significancia, la compatibilidad entre la teoría y la observación, la generalización, la consistencia, la replicabilidad, la precisión y la verificación (Strauss y Corbin, 2002). Sin embargo, en una investigación cualitativa siempre existe la desventaja en algún aspecto. En el caso de esta indagación, se considera que se contempla con prácticamente todos los parámetros establecidos anteriormente. Pero, por ser un estudio de caso, la replicabilidad no debe ser tenida en cuenta literalmente porque no se pueden replicar los mismos instrumentos de recolección de datos, sino elaborar instrumentos alternos para cada contexto específico. Para Strauss y Corbin (2002): “el verdadero mérito de una teoría sustantiva reposa en su capacidad de hablar específicamente de las poblaciones de las cuales se derivó y a las cuales se debe aplicar” (p. 290).

También, por ser un estudio de caso, la generalización, aunque existan datos cualitativos, no debe ser realizada en este estudio, lo que para algunos investigadores puede ser considerado una limitación. De cualquier manera, se considera que es por ser específico, significativo y no generalizable que se construye teoría y se aporta a la ciencia.

En cuanto a la validez, confiabilidad y credibilidad de los datos, se invirtió en ciertos aspectos a lo largo de la investigación para garantizar su validez y disminuir los sesgos, como el proceso de validez de los instrumentos. Sin embargo, se considera que esta es una investigación en donde la visión de la investigadora está en constante diálogo con los datos. En este caso, aunque se intentó disminuir el sesgo de la investigadora con datos cuantitativos, los análisis fueron realizados con las lentes de la investigadora, con procesos de

vida particulares y únicos. Esto puede ser considerado una limitación, pero al tiempo riqueza y fortaleza porque es la visión del investigador único y rico en el sentido analítico.

11.3. Futuras investigaciones sobre las prácticas profesionales

Aunque se intentó explorar al máximo el tema en este estudio de caso, todavía quedan dudas que pueden ser exploradas en futuras investigaciones. De las conclusiones encontradas en los datos recolectados también abren nuevas puertas para futuras investigaciones.

Se entiende que el proceso de formación del profesorado, frente al concepto de profesor reflexivo, debe estimular la perspectiva crítico-reflexiva, posibilitando generar estrategias para el ejercicio del pensar autónomo y requiere una inversión personal, un trabajo crítico y creativo para construir el saber, pautado en una trayectoria de vida bajo el punto de vista personal, profesional y social (Pereira, 2014). Entonces, cabe pensar ¿Qué tipo de reflexión es importante en la formación inicial del docente? ¿Sobre qué se reflexiona? ¿Cuál es el objeto, o cuáles son los objetivos, de la reflexión a lo largo de las prácticas profesionales? ¿Cómo se materializa la reflexión crítica en el día a día de los futuros docentes?

En cuanto a la percepción de las estudiantes a la situación del profesional de educación infantil, situación que entrarán en poco tiempo a enfrentar, es clave entender qué significa ser profesional de E.I. en Colombia y en Bogotá, D.C. Esta fue una de las preguntas centrales de esta investigación, pero se dio mayor importancia a las prácticas, por lo que quedan preguntas por ser respondidas. Sería importante realizar estudios investigativos que entendiera qué significa graduarse de una profesión con futuro impacto en la vida de los estudiantes. También, en cuanto a la cuestión de género, se recomiendan estudios que van más allá para entender qué pasa con la feminización de la profesión que trabaja con las infancias, dado que se encontró que casi la totalidad de las estudiantes, docentes y maestros titulares son mujeres.

Aunque este trabajo quiso centrarse en el estado del arte de las prácticas profesionales como un todo, se recomienda profundizar en el punto de vista de alguno de los sujetos, así como en algún aspecto en específico, como por ejemplo la relación CPP y Universidad, las emociones y sentimientos involucrados en las prácticas, la cuestión administrativa de las prácticas, los tipos de tutorías encontradas, entre otros, profundizando de manera más específica en algún tema. De esta manera, se realiza un trabajo más detallado y profundo en determinado tema.

Los tipos de infancia y los escenarios para el licenciado en educación infantil deben desarrollarse como el profesional hace parte de su formación inicial y tiene un gran impacto en las perspectivas laborales futuras, así como en la visión que se genera de la niñez, por lo que se considera la existencia de una gran relación entre infancia y valoración del profesional de E.I, lo que puede ser un nuevo objeto de estudio.

Vale la pena señalar que este estudio puede expandirse desde la perspectiva de otras instituciones educativas, agregando los análisis a niveles comparativos

con otras universidades y/o centros de prácticas. De cualquier manera, se considera que los instrumentos de recolección de datos para esta investigación, confeccionado con gran minucia, cuidado y siendo validado por varios personajes en distintos países, puede ser adaptado por otras investigaciones, contemplando nuevos estudios sobre las prácticas.

Como afirma Fandiño (2008, p. 55):

Estamos en mora de realizar una investigación conjunta que determine las tendencias en la formación de los maestros de educación infantil, incluso en esta investigación tendríamos que incluir los programas de técnicos y los programas de formación de otros agentes como las madres comunitarias quienes tienen a su cargo la atención del mayor número de niños y niñas en las edades tempranas en el país.

Las iniciativas que aquí se proponen tienen la intención de mejorar la formación inicial docente y no deben perder de vista su implicación para el fortalecimiento de la profesión docente. Esta investigación fue un pequeño aporte a la construcción de esta área de conocimiento. Se espera que otros investigadores también ayuden a consolidar el área de la formación práctica del docente, ya sea inicial, en servicio o continuada, formal o informal.

11.4. La proyección de esta investigación en el contexto local

Este trabajo investigativo partió del supuesto de que no nacemos profesores, sino que somos parte de un proceso continuo e ininterrumpido de construcción y desarrollo del propio saber docente, único e intransferible, que tiene un principio, pero no un fin (Tardif, 2002).

El objetivo de este trabajo doctoral fue aportar a la discusión, bastante intensa en este momento en el país, de la formación inicial docente junto a la formación práctica en las licenciaturas de E.I. en Colombia. Se espera, en alguna medida, contribuir al desarrollo de mejores licenciaturas, en donde el futuro profesor por medio de sistemáticas discusiones, reflexión e investigación, al graduarse tenga instrumentos para llevar al salón de clase y enfrentarse a los desafíos de día a día.

Como proyección para esta investigación, y por cuestiones de ética y compromiso en la investigación, la investigadora envió informe para los CPPs y UPN, resaltando las conclusiones y recomendaciones para los contextos. También, se pretende realizar talleres con los docentes de la LEI UPN y CPPs con vías a reflexionar acerca de las prácticas profesionales como eje importante en el currículo de la licenciatura, una vez será realizada la reformulación de este en los próximos semestres.

11.5. Epílogo

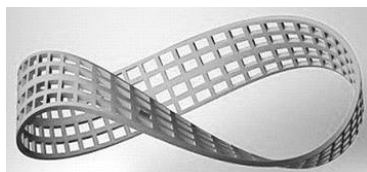
Este trabajo investigativo partió del supuesto de que no nacemos profesores, sino que somos parte de un proceso continuo e ininterrumpido de construcción y desarrollo del propio saber docente, único e intransferible, que tiene un principio, pero no un fin (Tardif, 2002).

El objetivo de este trabajo doctoral fue aportar a la discusión, bastante intensa en este momento en el país, de la formación inicial docente junto a la formación práctica en las licenciaturas de E.I. en Colombia. Se espera, en

alguna medida, contribuir al desarrollo de mejores licenciaturas, en donde el futuro profesor por medio de discusiones sistemáticas, reflexión e investigación, al graduarse tenga instrumentos para llevar al salón de clase y enfrentarse a los desafíos de día a día.

Como proyección para esta investigación y por cuestiones de ética y compromiso en la investigación, la investigadora envió informe para los CPPs y UPN, resaltando las conclusiones y recomendaciones para los contextos. También, se pretende realizar talleres con los docentes de la LEI UPN y CPPs con vías a reflexionar acerca de las prácticas profesionales como eje importante en el currículo de la licenciatura, una vez sea realizada la reformulación de este en los próximos semestres.

PARTE D
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Para la presentación de la relación bibliográfica se ha optado por un listado único de autores, considerando tanto a los citados en las páginas del trabajo como aquellos consultados.

A

- Abeledo, González & Raposo. (2007). *Desarrollo de Competencias Docentes en el Practicum*. Memorias del POIO - Simposium Internacional sobre el Practicum (pp. XXX).
- Aguilar, M. (2002). *Un programa de formación para favorecer la constitución de la identidad profesinal de los educadores de EPJA*. (Disertación doctoral). Recuperado de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5018/mar1de5.pdf?sequence=1>.
- Alarcón, C.L., & Gómez C. M. (2008). Educación inicial en el Distrito Capital: escenarios y retos de articulación hacia procesos de calidad. En A. L. Castro. *Formación de docentes y educadores en educación infantil. Una apuesta clave para el desarrollo integral de la primera infancia* (pp. 37-45). Bogotá: IDIE - Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Almeida, Ma. I., & Garrido, S. (2014). *Estágios supervisionados na formacao docente*. Sao Paulo: Ed. Cortez.
- Amaya, (2008). Experiencia de formación de licenciados en pedagogía infantil. En A. L. Castro. *Formación de docentes y educadores en educación infantil. Una apuesta clave para el desarrollo integral de la primera infancia* (pp. 74-80). Bogotá: IDIE - Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Aneas, A., & Vilà, R (2015). ¿Hay cambios en la percepción que tiene el alumnado sobre su competencia tras haber desarrollado su Practicum? El caso del practicum del grado de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. En AIDIPE (Ed.), *Investigar con y para la sociedad*, 2, 1073-1084. Cádiz, España: Bubok. Disponible en: <http://aidipe2015.aidipe.or>
- Àngels Domingo, Á. (2008). *La práctica reflexiva en la formación inicial de maestro/as. Evaluación de un modelo*. (Disertación doctoral) Recuperado de <http://www.tesisenred.net/>
- Àngels Domingo, Á. (2009). Una aproximación a la complejidad educativa: cómo gestionarla y optimizar su riqueza formativa en el aula. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2 (3), 191-210.
- Àngels Rogè, Á. (s.f.). El profesor reflexivo (D.A. Schön): Descripción de las tres fases del pensamiento práctico. Disponible en http://www.practicareflexiva.pro/docs/D.SCHON_FUNDAMENTOS.pdf.

Armengol, C., Castro, D., Jariot, M., Massot, M., & Sala, J. (2011). El Practicum en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES): mapa de competencias del profesional de la educación. *Revista de Educación*, 354, 71-98.

Arroyo, M. (2011). *O ofício de mestre: imagens e autoimagens*. (13ª. edición) São Paulo: Editora Vozes.

B

Barquín, J. (2001). La tutorización de las prácticas y la socialización del futuro profesorado. *Revista de Educación*, 357, 267-283.

Barrera, S. (2007). El desarrollo de competencias y los factores innovadores integrados en la formación docente inicial: una experiencia en Institutos Normales Superiores de Bolivia. En *REICE - Revista electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5 (5), 81-91.

Bassedas, E., Huguet, T., & Solé, I. (1999). *Aprender e ensinar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Bautista, M. (2009). La profesionalización docente en Colombia. *Revista colombiana de sociología*, 32 (2) 111-131.

Bernal, R., & A. Camacho (2010). La importancia de los programas para la primera infancia en Colombia, Documento CEDE, 20, 1-112.

Bernal, R., & A. Camacho (2012). La política de primera infancia en el contexto de la equidad y movilidad social en Colombia. Documentos CEDE, 33, octubre, 1-78.

Bisquerra, R. (coord.) et al. (2004). *Metodología de la investigación educativa*, Madrid: La Muralla

Blanco, T. M., & Núñez, L. (2011). Narrativa y educación: indagar la experiencia escolar a través de los relatos. *Teoría de la Educación*, 23 (2), 111-128.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1998). Data Analysis. En *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods* (pp. 157-186). EE.UU: Ally and Bacon.

Bonilla, E., & Rodríguez, P. (1995). *La investigación en Ciencias Sociales Más allá del dilema de los métodos* (1ª. ed.). Bogotá: Editorial Presencia.

Bowen, R.B., Green, L.L.J., & Pols, R. (1975). The Ford Project – the teacher as Researchers. *British Journal of In-Service Education*, 2, 1, 35-42, DOI: 10.1080/0305763750020109.

Braslavski, C. (1995). La educación secundaria en el contexto de los cambios en los sistemas educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 9, pp. 93.

C

Cajiao, F. (2015). Los buenos maestros. *El Tiempo*, día 10/02/2015.

- Calvo, A., & Susinos, T. (2010). Prácticas de Investigación que Escuchan la Voz del Alumnado: Mejorar La Universidad Indagando La Experiencia. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 14 (3) 75-88.
- Calvo, G. (s.f.) Los Proyectos Educativos Institucionales y la Formación Docente. En: *RED Académica*.
- Calvo, G., Rendón, D. & Rojas, L. I. (2004). *La formación de los docentes en Colombia. Estudios diagnósticos*. Universidad Pedagógica Nacional y UNESCO/IESALC. Contrato no. 886.595.3. IES/ED/PI/ 26. Edición Postgrados de la Facultad de Educación. Disponible en www.iesalc.unesco.org.ve.
- Calvo, G.; Rendón, D., & Rojas, L. I. (s.f.). Innovación e investigación sobre aprendizaje docente y desarrollo profesional. En De Madrano, C., & Vaillant, D. (coord.) *Aprendizaje y desarrollo profesional docente. Metas educativa 2021*. España: OEI/Fundación Santilla.
- Cámara, A.M., Abril, Ana M., Díaz, E. Ma.; Párraga, J. A., Romero, M., & Ortega, J. Ma. (2011). Análisis De Competencias En La Formación De maestros a través del Practicum. *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, 9 (2), 55 - 70.
- Camargo, M., Calvo, G, Franco, Ma. C., Vergara, M., Londoño, S., Zapata, F., & Garavito, C. (2004). Las necesidades de formación permanente del docente. *Educación y Educadores*, Chía: Universidad La Sabana 7, 79-112.
- Camargo, Ma., Calvo, G., Franco, Ma., & Vergara, M. (2007). *La formación de profesores en Colombia: necesidades y perspectivas*. Chía: Universidad de La Sabana.
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia na investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- Carr, W., & Kemis. S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona. Martínez Roca.
- Castro, A. L. (2008). *Formación de docentes y educadores en educación infantil. Una apuesta clave para el desarrollo integral de la primera infancia*. Bogotá: IDIE - Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Castro, J. O. (2013). Editorial - la conveniencia de un argumento pedagógico: a propósito de la construcción de la política pública en educación inicial y primera infancia. *Educación y Ciudad*, 24, 1-8.
- Catani, D. B. et al. (Org.). (1997). *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escritura Editora.
- Cea D´Ancora, MA. A. (2012). *Fundamentos y aplicaciones en metodología cuantitativa*. Madrid: Ediciones Síntesis.

- Chan, K. W., & Elliot, R. G. (2004). Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 20, 817-831.
- Cid, A. P. (2011). Concordancia Vs discordancia en la evaluación del Practicum: protocolos, instrumentos y elementos personales del proceso. En *Revista de Docencia Universitaria*. 10 (2) 381-394.
- Cid, A., Pérez, A., & Sarmiento, J. A. (2011). La tutoría en el Practicum. Revisión de la literatura. *Revista de Educación*, 354, 127-154.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1994). Personal experience methods. En N. K., Denzin, & Y. S. Lincoln, (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 413-427). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Clandinin, D.J., & Connelly, F.M. (1992). Teacher as curriculum marker. En P.W. Jackson, *Handbook of research on curriculum (AERA)*. (pp. 363-401). New York: Macmillan Pub. Com.
- Cohen, L., & Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Cohen, L., Manion L., & Morrison, K. (2007). *Research Method in Education*. London: Routledge.
- Coiduras, J. L., Gervais, C., & Correa, E. (2009). El contexto escolar como escenario de educación superior en la formación de docentes. El practicum en Quebec como modelo para reflexionar ante las nuevas titulaciones de grado. *Educar*, 44, 11-29.
- Colás; Ma., & Buendía, L. (1998). *Investigación educativa* (3ª. Edición). Sevilla: Alfar.
- Compartir (2014). *Tras la excelencia docente: Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos*. Santafé de Bogotá: Fundación Compartir.
- Congreso de la República (2006). *Ley 1098 de 2006. Código de la Infancia y la Adolescencia*. Santafé de Bogotá, 2006. Recuperado del sitio: <http://www.ins.gov.co:81/normatividad/Leyes/LEY%201098%20DE%202006.pdf>
- Congreso de la República, *Ley 30 de 1992*. Santafé de Bogotá: Grupo Editorial Leyer, 1997.
- Congreso de la República. *Ley 115 de 1994. Ley General de Educación*. Santafé de Bogotá: Fecode, 1994.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1988). *Teachers as curriculum planners: Narratives of experience*. New York: Teachers College Press.
- Constitución Política de Colombia. Santafé de Bogotá: Temis, 1991.
- Contreras, J. (2006). La autonomía docente: implicaciones para la formación del profesorado. En J. M. Escudero, & A. Luis (Eds.) *La formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 245-266). Barcelona: Octaedro.

D

- De Mejía, A. M., & Tejada, H. (2002). *Empowerment y cambio en la construcción de currículos bilingües (inglés-español) en colegios monolingües*. En A. M De Mejía, & R. Nieves, (Eds.), *Nuevos caminos en educación bilingüe en Colombia* (pp. 105-122). Cali: Universidad del Valle.
- De De Tezanos, A. de (1986). *Maestros ArDe Tezanos Intelectuales*. Bogotá: Editorial de la Universidad Pedagógica Nacional.
- De De Tezanos, A. de (2006). *El maestro y su formación: Tras las huellas y los imaginarios*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- De De Tezanos, A. de (2007). Formación de profesores: una reflexión y una propuesta. *Revista Pensamiento Educativo*, 41 (2), 57-75.
- De De Tezanos, A. de (2007). Oficio de enseñar: saber pedagógico - la relación fundante. En *Educación y Ciudad*, Revista del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, 12, 7-26.
- Del Rincón, D., Latorre, A., Arnal, J., & Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson.
- Deloir, J. (coord.) (1996). La educación encierra un tesoro. Madrid: Santillana/ UNESCO. Recuperado del sitio: http://www.UNESCO.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- Delors, J. (2003). *Educação: um tesouro a descobrir*. 2ed. Brasília, DF: MEC/UNESCO.
- Denzin, L., & Lincon (1994). *Handbook of qualitative research*. California: Sage (pp. 99).
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Boston: D.C. Heath & Co. Recuperado del sitio: <http://rci.rutgers.edu/~tripmcc/phil/dewey-hwt-pt1-selections.pdf>
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos: nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Díaz Barriga, F., & Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. (3ª. Ed.) México: McGraw Hill.
- Díaz, G., & Santamaría J. (2009). *Concepciones y Reflexiones sobre la formación de los Profesores a partir de los Relatos de Vida Pedagógica*. Tesis de maestría dirigida por Milton Molano Camargo. Universidad de la Salle. Facultad de Educación.

E

- Elliot, J. (1981). *Action Research: A framework for self-evaluation in schools*. Cambridge: Cambridge Institute of Education.
- Elliot, J. (1989) Educational Theory and the Professional Learning of Teachers: an overview. *Cambridge Journal of Education*, 19 (1), 81-101.

- Elliot, J. (1993). *El Cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Erikson, F. (1986). Qualitative Methods Research on Teaching. En M. C. Wittrock. *Handbook on research on teaching: a project of the American Educational Research Association*. New York: MacMillan.
- España. Real Decreto no. 592 del 11/7/2014 por el que se regulan las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios. Recuperado del sitio: <http://servicio.us.es/spee/real-decreto-boe-practicas-externas>
- Etzioni, A. (1969). *The semi-professions and their organization: teacher, nurses, social workers*. New York: The Free Press.

F

- Fandiño, G. (1996). Orígenes y perspectiva del Programa de Educación Preescolar en la U.P.N. En *Elementos para iniciar la reconstrucción del Proyecto académico del Programa de Educación Preescolar*. Departamento de Psicopedagogía, Universidad Pedagógica Nacional, Santafé de Bogotá.
- Fandiño, G. (2008). Formación de maestros para la educación infantil: entre el currículo y la práctica. En A. L. Castro. *Formación de docentes y educadores en educación infantil. Una apuesta clave para el desarrollo integral de la primera infancia* (pp. 54-64). Bogotá: IDIE - Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Fandiño, G. (2012). Variaciones en los problemas de enseñanza de las maestras principiantes de educación infantil, entre el primero y el tercero año de su ejercicio profesional. *Revista Pedagogía y Saberes Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Educación*, 37, 201-209.
- Fandiño, G. (2013). Variaciones en los problemas de enseñanza de las maestras principiantes de educación infantil, entre el primer y el tercero año. *Memorias del II Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia*. Disponible en <http://prometeo.us.es/congreso/comunicaciones/29/aula%208/174.pdf>
- Fandiño, G., & Castaño, I. (2014). *Haciéndose maestras: problemas de enseñanza en su primer y tercer año de trabajo de las maestras de educación infantil*. (2ª. Ed.). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional: Editorial Magisterio.
- Fávero, M. L. A. (2001). Universidade e estágio curricular: subsídios para discussão. En C. Linhares, [et.al], & N. Alves (org). *Formação de professores: pensar e fazer*. (6ª. Ed.) (pp. 53-71). São Paulo: Cortez, 2001.
- Feiman-Nemser, S. & Buchmann, M. (1985). Pitfalls of experience in teacher preparation. *Teachers College Record*, 87 (1), 53-65.

- Fernandez, M. (2010). Aproximación biográfico-narrativa a la investigación sobre formación docente. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 14 (3), 17-32.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata, Madrid.
- Folha De São Paulo, *Muita teoria e pouca prática formam os professores*. Disponible en: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2013/08/1321237-formacao-do-professor-tem-muita-teoria-e-pouca-pratica.shtml>
- Fontana, A., & Frey, J. (1994). Interviewing: the art of science. En N. Denzin, & Y. Lincoln. *Handbook of Qualitative Research* (pp. 361-376). EE. UU: Sage.
- Franco, Ma. A. (2012). *Pedagogía y práctica docente* (1ª. Ed.). São Paulo: Ed. Cortez.
- Frabonni, F., & Pinto, F. (2006). *Introducción a la pedagogía general*. Traducción de Minerva, R. J. B. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1979). *Educação e Mudança* (12ª. Ed.). Rio de Janeiro: Paz y Terra.
- Freire, P. (1981) *Ação cultural para a liberdade* (5ª Ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1997). *A pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2012). *Pedagogia do oprimido* (Ed. Especial). Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Fuentes, A. (2011). La observación de las prácticas educativas como elemento de evaluación y de mejora de la calidad en la formación inicial y continua del profesorado. *Revista de docencia universitaria*. 9 (3), 237 - 258.
- Furlong, J. (1996). Do teachers need higher education? En J. Furlong, & R. Smith (Eds.). *The role of higher education in initial teacher training* (pp. 151-165). Londres: Kogan Page.

G

- Gallego, R., Pérez, R., Torres, L. N., & Gallego, A. P. (2006). El papel de las prácticas docentes en la formación inicial de profesores de ciencias. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 5 (3), 481-504.
- Giglio, C, Bunzen, C., Silvestre, M., Oliveria, M., & Andrade, U. (2011). Residência Pedagógica: diálogo permanente entre a formação inicial e a formação continua de professores e pedagogos. En M. Oliveira. *Estágios na formação de professores: possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão* (pp. 15-46). São Paulo: Edições Loyola.
- Gijón, J. (2010). Aprendiendo de la Experiencia: Relatos de Vida de Centros y Profesorado. *Profesorado: revista del currículum y formación del profesorado*, 14 (3), 5-16.

- Garrido, S. (ed.) (2002). *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez. 2002.
- Garrido, S. (2012). *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* São Paulo: Editora Cortez.
- Garrido, S. (ed.) (2011). *Pedagogia, ciência da educação?* São Paulo: Ed. Cortez.
- Garrido, S., & Lucerna, Ma. S. (2004). *Estágio e docência* (2ª. Ed.). São Paulo: Cortez.
- Garrido, S., & Lucerna, Ma. S, (2012) *Estágio e docência: diferentes concepções*. Recuperado del sitio: <https://revistas.ufg.br/poiesis/article/viewFile/10542/7012>
- Gimeno Sacristán, J. (1991). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gómez, J. (2012) Metodología comunicativa crítica. En R. Bisquerra (coord.) *Metodología de la Investigación Educativa* (3ª. ed.), (pp. 396-424). Barcelona: La Muralla.
- Gómez, A., & Gómez, R. (2008). Política educativa para la primera infancia. En Castro, A. L. (2008). *Formación de docentes y educadores en educación infantil. Una apuesta clave para el desarrollo integral de la primera infancia* (pp. 24-26). Bogotá: IDIE - Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- González Fernández, N. (2005). De la memoria al Portafolios en el practicum de Magisterio: una Propuesta Metodológica Alternativa. *Revista de Ciencias de la Educación*. Universidad Tarraconensis, junio 2005.
- González-Garzón, M. (1994). *Aprender a enseñar: mitos y realidades*. A Coruña: Publicaciones de la Universidad da Coruña.
- González-Garzón, M., (1995). *Formación docente: perspectivas para el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional*. Barcelona: PPU.
- González-Garzón, Ma. L., & Laorden, C. (2012). El practicum en la formación inicial de los maestros en las nuevas titulaciones de educación infantil y primaria. El punto de vista de profesores y estudiantes. *Revista PULS*, 35, 131-154.
- González Sanmamed, M., & Fuentes Abelardo, E.J. (2011). El practicum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educación*, 354, 47-70.
- Grossman, P. (1990). *The making of a teacher. Teacher knowledge and teacher education*. Chicago: Teacher College Press.
- Guacaneme, E, Bautista, M. & Salazar, C. (2011). El contexto normativo de formulación de programas de formación inicial de profesores de matemáticas. *Revista Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 2, 1, 62-77.

- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Guardina-Fernández (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. Colección Investigación y Desarrollo. San José: IDER.
- Gutiérrez, L., Correa, J.M., Jiménez, E. & Ibáñez, A. (2009). El modelo reflexivo en la formación de maestros y el pensamiento narrativo: estudio de un caso de innovación educativa en el practicum de Magisterio. *Revista de Educación*, 350, 493-505.
- Guyton, E., & McIntyre, D. J. (1990). Student Teaching and school experiences. En W. R. Houston, M. Haberman, & J. Sikula, (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 514-534). New York: MacMillan.

H

- Habermas, J. (1971). *Teoría y praxis*. Madrid: Taurus
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York, NY: Teachers College Press.
- Hager, P., Holland, S., & Beckett, D. (2002). *Enhancing the learning and employability of graduates: the role of generic skills*. Melbourne: Bher Position Paper B-HERT, 9.
- Herrer, A. P. (2008). La educación infantil y la formación de docentes en el Gobierno de la Comunidad Autónoma de Aragón. En A. L. Castro (2008). *Formación de docentes y educadores en educación infantil. Una apuesta clave para el desarrollo integral de la primera infancia* (pp. 12-23). Santafé de Bogotá: IDIE - Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Huberman, M. (1992). O Ciclo de vida profissional dos professores. En A. Nóvoa (org.). *Vidas de Professores* (pp. 31-61). Porto: Porto Editora.

I

- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: Hacia una nueva cultura profesional*. Colección Biblioteca de Aula. Barcelona: Graó.
- Imbernón, F. (1997). *La formación y el desarrollo profesional del profesor: Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- Imbernón, F. (2011). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Editora Cortez.
- INSTITUTO COLOMBIANO DE BIENESTAR FAMILIAR (ICBF) (2013). Manual Operativo: Modalidades de educación inicial en el marco de una atención integral para la primera infancia. Recuperado en: <http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/PortalICBF/Bienestar/Beneficiarios/PrimeraInfancia/Referentes/MO2.MPM1%20Modalidades%20de%20educacion%20inicial%20en%20el%20marco%20de%20una%20atencion%20integral%20para%20la%20primera%20infancia%20v1.pdf> el día 2/12/2013.

Isaza, O. I. (2008). Debates y perspectivas de la atención integral a la primera infancia. En A. L. Castro (2008). *Formación de docentes y educadores en educación infantil. Una apuesta clave para el desarrollo integral de la primera infancia* (pp. 27-36). Santafé de Bogotá: IDIE - Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

J

Julià, D. (2001). A cultura escolar como objeto historiográfico. Tradução: Gizele de Souza. *Revista Brasileira de História da Educação*, São Paulo, 1, 9-44.

K

Kemmis, S. (1998). *El currículum más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.

Kemmis, S. (1985) Action research and the politics of reflection. En D. Boud et al. (eds.). *Reflection: turning experience into learning*. Londres: Kogan Page.

Kolb, D. (1984). *Experiential Learning*. EE. UU, New Jersey: Prentice Hall Inc.

Korthagen, F. A. J., Loughran, J. & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22 (8), 1020-1041.

Krueger, R. A. (1996). *Focus groups: a practical guide for applied research*. Londres: Sage Publications.

L

Latorre, A (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.

Latorre, M. J., & Blanco, F. J. (2011). El practicum como espacio de aprendizaje profesional para docentes en formación. *Revista de Docencia Universitaria*, 9 (2), 35-54.

Latorre, A, Del Rincón, D., & Arnal, J. (2005). *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.

Latorre, M. J., Pérez, M.P., & Romero, A. (2007). *Sentido del Practicum: necesidades, Expectativas y Conexión Teoría Práctica en el Practicum de las Titulaciones de Magisterio*. Memorias del POIO 2007.

Lewin, K. (1946). Action Research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2, 34-46.

Libâneo, J. C. (2010). *Pedagogia e Pedagogos, para quê?* São Paulo: Editora Cortez.

Lichtman, M. (2006). *Qualitative Research in Education: a user's guide*. California: Sage Editorial.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills: Sage.

Lopes, A., & Pereira, F. (2004). Escritos de trabalho e construção social da ação educativa institucional: (E)feitos de um Processo de Investigação-ação. *Educação, Sociedade e Culturas*, 22, 109-132.

M

- Maldonado, M. A. (2008). *Pedagogías críticas*. Santafé de Bogotá: Magisterio.
- Magendzo, A. (1999). La investigación de la práctica pedagógica en el contexto de las reformas curriculares. En *Memorias del Simposio Internacional de Investigadores. Educación. La investigación como práctica pedagógica*, Santa Marta, nov. 8-10.
- Marcelo, C. (1986). Estudio de los problemas docentes de profesores en formación. Aplicación del Policy-capturing. *Cuestiones Pedagógicas*, 3, 183-191.
- Marcelo, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC.
- Marshall, C., & Rossman, G. (1989). *Designing Qualitative Research*. Londres: Sage Publications.
- Massot, I., Dorio, I., & Sabariego, M. (2012). Estrategias de recogida y análisis de la información. En Bisquerra, R. (coord.) *Metodología de la Investigación Educativa* (3ª. ed.) (pp. 329-366). Barcelona: La Muralla.
- Martínez, A. (2009). El desarrollo profesional docente y la mejora en la escuela. En Vélaz, C, & Vaillant, D. (coords.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 79-88). Madrid: OEI.
- Martínez, A. (2000). Malestar docente y profesionalización en América Latina. *Revista Española de Educación Comparada*, 6, 87-112.
- Maxwell, J. (1996). *Qualitative Research Design. An Interactive Approach*. Londres: Sage.
- McKinsey et.al. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. Disponible en: <http://mckinseysociety.com/how-the-worlds-most-improved-school-systems-keep-getting-better/>
- Mellado Jiménez, V., & Bermejo García, Ma. L. (1995). *Los diarios de prácticas en la formación de maestros*. Recuperado del sitio: http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1264957146.pdf
- Messina, G. (1999). Investigación en investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 19.
- Mérida, R. (2006). La Convergencia Europea y la Formación Universitaria en Competencias para la Docencia en Educación Infantil. *Revista de Educación*, 341, 663-686.
- Mertens, D. M. (1997). *Research and evaluation in educational and psychology: integrating diversity with quantitative and qualitative approaches*. Thousand Oaks: Sage.

- Mieles, M. D., Henríquez, I., & Sánchez, L., (abril 2009). Identidad personal y profesional de los docentes de preescolar en el distrito de Santa Marta. *Revista Educación y Educadores*. 2 (1), 43-59.
- Ministerio De Educación Nacional (1939). Por el cual se reglamenta la inscripción de los establecimientos educativos oficiales y privados, ante las Direcciones de Educación Pública, para los efectos de la estadística escolar. Santafé de Bogotá: MEN. Recuperado del sitio: http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-102785_archivo_pdf.pdf
- Ministerio De Educación Nacional (1974). Por la cual se dictan normas sobre la creación y sostenimiento de Centros de atención integral al Preescolar, para los hijos de empleados y trabajadores de los sectores públicos y privados. Santafé de Bogotá: MEN. Recuperado del sitio: http://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-104792_archivo_pdf.pdf
- Ministerio De Educación Nacional (1992). Por el cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. Santafé de Bogotá: MEN. Recuperado del sitio: http://www.mineduccion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articulos-211884_Ley_30.pdf
- Ministerio De Educación Nacional (1994). Decreto 1860. Santafé de Bogotá: Serie Pedagogía y Currículo.
- Ministerio De Educación Nacional (1997) Decreto 709. Santafé de Bogotá: Código de la Educación y Estatuto Laboral de los Docentes, 1997.
- Ministerio De Educación Nacional (1996). Plan Decenal de Educación 1996-2005. Santafé de Bogotá: MEN. Recuperado del sitio: [http://www.mineduccion.gov.co/1759/1621/artMinisterio%20De%20educaci%C3%B3n%20Nacional%20\(1996\).%20Plan%20Decenal.%20Santaf%C3%A9%20de%20Bogot%C3%A1:%20MEN,%201996.icles-85242_archivo_pdf.pdf](http://www.mineduccion.gov.co/1759/1621/artMinisterio%20De%20educaci%C3%B3n%20Nacional%20(1996).%20Plan%20Decenal.%20Santaf%C3%A9%20de%20Bogot%C3%A1:%20MEN,%201996.icles-85242_archivo_pdf.pdf)
- Ministerio De Educación Nacional (1996). Resolución 2343, por la cual se adopta un diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo y se establecen los indicadores de logros curriculares para la educación formal. Santafé de Bogotá: MEN. Recuperado del sitio: http://e-learning.cecar.edu.co/RecursosExternos/UnidadIIProyTecno/RESOLUCION_2343_DE_JUNIO_5_DE_1996.pdf
- Ministerio De Educación Nacional (1997). Decreto 3012. Santafé de Bogotá: Diario Oficial, 1997.
- Ministerio De Educación Nacional (1997). Decreto 2247. Santafé de Bogotá: Diario Oficial, 1997.
- Ministerio De Educación Nacional (1998). Decreto 272. Santafé de Bogotá. Diario Oficial, 1998.

- Ministerio De Educación Nacional (1998). *Hacia un Sistema de Formación de Docentes*. Santafé de Bogotá: Enlace Editores.
- Ministerio De Educación Nacional (1998). Decreto 272. Santafé de Bogotá. Diario Oficial, 1998.
- Ministerio De Educación Nacional (1998). Lineamientos Curriculares para la Educación Infantil. Santafé de Bogotá. Diario Oficial, 1998.
- Ministerio de Educación Nacional (2002). *Estatuto Profesorado Docente*. Santafé de Bogotá: Diario Oficial, 2002.
- Ministerio De Educación Nacional (2003). Decreto 2566. Santafé de Bogotá: Diario Oficial, 2003.
- Ministerio de Educación Nacional (2004). Política Pública Nacional de Primera Infancia, CONPES 109. Santafé de Bogotá: Diario Oficial, 2004.
- Ministerio De Educación Nacional (2010). Resolución 6966. Por el cual se define las características específicas de calidad de los programas de formación profesional en educación. Recuperado del sitio: http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-243532_archivo_pdf_res6966.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2013). *Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Políticas*. Santafé de Bogotá: Diario Oficial, 2013.
- Ministerio de Educación Nacional (2014). *Lineamientos de Calidad para las Licenciaturas en Educación (Programas de Formación Inicial de Maestros)*. Santafé de Bogotá: Diario Oficial, 2014.
- Ministerio De Educación Nacional (2015). Decreto 055. Santafé de Bogotá: Diario Oficial, 2015.
- Ministerio De Educación Nacional (2016). Resolución 0241. Santafé de Bogotá: Diario Oficial, 2016.
- Molina, E. et al. (2004). La mejora del practicum. Esfuerzo de colaboración. *Profesorado, revista de currículum y formación de profesorado*, 8, 2, 1-31.
- Moreno, N.; et al. (2006). *Tras las huellas del saber pedagógico*. Universidad Pedagógica Nacional. Santafé de Bogotá: UPN.

N

- Navío, A. G. (2000). Recopilación bibliográfica sobre competencias. *Revista Educar*. 26, 89-97.
- Navío, A. G. (2005). Propuestas conceptuales entorno a la competencia profesional. *Revista de Educación (Madrid)*, 337, 213-234.
- Navío, A. G. (2007). El resultado de los programas de formación de formadores: análisis comparativo de dos realidades institucionales. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*. 11 (2), 1-23.

Nóvoa, A. (coord.) (1992). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicaciones Dom Quixote.

Nóvoa, A. (1999). Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 25, 11-20.

Nóvoa, A. (2008). Os professores e o novo espaço público da educação. En M. Tardif & C. Lessard (Org). *O ofício de professor. História, perspectivas e desafios internacionais* (p. 217-233). Petrópolis: Ed. Vozes.

Ñ

Ñungo, O. P.; Fandiño, G. (2013). Tareas con sentido: creencias de las docentes de Jardín y Transición. En *Educación y Ciudad*. 24, 21-32. Disponible en: <http://www.idep.edu.co/pdf/revista/Revista24.pdf>.

O

Observatorio de la Educación Superior (2015). Recuperado de: http://www.universidad.edu.co/index.php?option=com_content&view=article&id=280&Itemid=90

OEI, Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2010). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica. Metas educativas 2021*. Recuperado de <http://www.oei.es/metas2021/Miradas.pdf>.

OEI, Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (s.f.) *Organización y Estructura de la Formación Docente en Iberoamérica*. Recuperado de http://www.oei.es/quipu/colombia/informe_docentes.pdf

Ostetto, L. E. (2011). *Planejamento na educação infantil... mais que a atividade. A criança em foco*. Disponible en: <http://drb-assessoria.com.br/29PLANEJAMENTONAEDUCACAOINFANTIL.pdf>

P

Palazón, Ma. R. (2004). A filosofia da praxis segundo Adolfo Sánchez Vázquez. En Boron, A. A., Amadeo, J., & González, S. *A teoria marxista hoje. Problemas e perspectivas* (pp. 328-343). São Paulo: Editora

Pereira, O. (1982). *O que é teoria*. São Paulo: Brasiliense.

Pereira, K. (2014). Estágio supervisionado e possibilidades para uma formação com vínculos colaborativos entre a universidade e a escola. En Ma. I. Almeida & S. Garrido. *Estágios supervisionados na formação docente* (pp. 113-151). São Paulo: Ed. Cortez

Pérez-Gómez, Á. (1988). El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado. En A. Villa (coord.). *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid: Narcea Editorial.

Pérez-Gómez, Á. (1992). O pensamento práctico do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. En A. Nóvoa (coord.). *Os*

Professores e a sua Formação (pp. 93-124). Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Pérez-Gómez, Á. (2009). ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción. En Sacristán, G. (Comp). *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?* (pp. 59-102). Madrid: Morata

Pérez-Gómez, Á. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24 (2), 37-60.

Perrenoud, Ph. (2001). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.

Perrenoud, Ph. (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor. Profissionalização e razão pedagógica*. São Paulo: Artmed.

Perrenoud, Ph. (2006). *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Madrid: Editorial Popular.

Perrenoud, Ph. (2011). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Bogotá: Magisterio Editorial.

Polanyi, M. (1967). *The Tacit Dimension* (pp. 4). Nueva York: Doubleday and Co.

Popkewitz, P. (1992). Profissionalização e formação de professores. En A. Nóvoa. *Os professores e a sua formação* (pp. 35-50). Lisboa: Ed. Dom Quixote.

Puig, J. M. (1998). *Ética e valores: métodos para um ensino transversal*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Q

Quintero, Ma. L. (2008). Propuesta metodológica para la enseñanza de la Práctica Docente en la universidad. En Uni-Pluri/Versidad. 8 (1), 1-13.

R

Ramírez, P. (2010). *Concepciones de Aprendizaje, Creencias y Conocimientos Declarativos sobre la Práctica Profesional*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

Revista Semana (2014, Febrero 15). La titánica tarea de mejorar la calidad de la educación. *Revista Semana*, en el sitio web: <http://www.semana.com/nacion/articulo/fundacion-compartir-propone-ruta-para-mejorar-educacion-en-el-pais/377284-3>

Revista Semana (2014, Mayo 19). La evolución de las facultades de educación. Conozca los nuevos lineamientos de calidad que ha propuesto el Ministerio Nacional de Educación para las licenciaturas en educación. *Revista Semana*. Disponible en: <http://www.semana.com/educacion/articulo/la-evolucion-de-las-facultades-de-educacion/388749-3>

- Rios, T. A. (2010). *Comprender y enseñar: por una docência de melhor qualidade*. (8ª. Ed.). São Paulo: Cortez Editorial.
- Rincón, C. M., & Sierra, M. L. (2013). Reflexiones en torno a la investigación sobre el desarrollo de la lengua materna en la primera infancia y su incidencia en los procesos de formación de maestros en la Universidad. *Educación y Ciudad*, 24, 9-19.
- Rodicio, M.L., & Iglesias, M. (2011). La formación en competencias a través del Practicum: un estudio piloto. *Revista de Educación*, 354, 99-124.
- Rodríguez, A. (Dir.) (2002). *Cómo Innovar en el Practicum de Magisterio. Aplicación del portafolio a la enseñanza universitaria*. Oviedo: Septem Ediciones.
- Rodríguez, A. (2005). *La colaboración de la Universidad y los Centros de Prácticas*. Oviedo: Septem Ediciones.
- Rodríguez, M. R., López, A., & Ordóñez R. (2011). Validación del Inventario sobre Necesidades. Formativas del Alumnado (INFA) en el “Practicum” de Pedagogía. *REDU - Revista de Docencia Universitaria, Número monográfico dedicado al Practicum y las prácticas en empresas*, 9 (2), 163- 181. Recuperado de <http://redaberta.usc.es/redu>
- Ryan, K. (1986). *The induction of new teachers*. Indiana: Phi Delta Kappa Educational Foundation. Ruiz Gutiérrez, 2010
- Russell, T., & McPherson, S. (2001). *Indicator of success in teacher education: A review and analysis of recent research*. Paper presented at the Pan-Canadian Education Research Agenda (PCERA) Symposium on Teacher Education/Education Training, Quebec.

S

- Sabariago, M. (2012a). La investigación educativa: génesis, evolución y características. En Bisquerra, R. (coord.) *Metodología de la Investigación Educativa* (3ª. ed.) (pp. 52-87). Barcelona: La Murralla.
- Sabariago, M. (2012b). El proceso de investigación (parte 2). En Bisquerra, R. (coord.) *Metodología de la Investigación Educativa* (3ª. ed.) (pp. 128-163). Barcelona: La Murralla.
- Sabariago, M., & Bisquerra, R. (2012a) Fundamentos metodológicos de la investigación educativa. En Bisquerra, R. (coord.) *Metodología de la Investigación Educativa* (3ª. ed.) (pp. 19-49). Barcelona: La Murralla.
- Sabariago, M., & Bisquerra, R. (2012b). El proceso de investigación (parte 1). En Bisquerra, R. (coord.) *Metodología de la Investigación Educativa* (3ª. ed.) (pp. 90-125). Barcelona: La Murralla.
- Sabariago, M., & Massot; Dorio (2012). La investigación cualitativa. En R. Bisquerra (coord.). *Metodología de la Investigación Educativa* (3ª. ed.) (pp. 90-125). Barcelona: La Murralla.
- Saldaña, J. (2009). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. Londres: Sage Publications.

- Sánchez, C.A., Ramírez, S., & García, A. (2011). La formación de tutores externos de practicum en educación: diseño, desarrollo y evaluación de una experiencia. *REDU - Revista de Docencia Universitaria, Número monográfico dedicado al Practicum y las prácticas en empresas*, 9 (2), 119 - 145.
- Sandoval, S. (2001). *La formación de educadores en Colombia: geografías e imaginarios*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Sarmiento, J.A., Cid, A., & Pérez, A. (2011). Referencial, un instrumento para la evaluación y acreditación de las competencias desarrolladas a través del Practicum del Máster de Secundaria. *REDU - Revista de Docencia Universitaria, Número monográfico dedicado al Practicum y las prácticas en empresas*, 9 (2), 11- 33.
- Schein, E. (1973). *Professional Education*. New York: McGraw-Hill.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo*. Barcelona: Paidós.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Serie Temas de educación. Ministerio de Educación y Ciencia. (1ª. Ed.). Barcelona: Paidós.
- Schön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*; Donald Schön's presentation to the 1987 meeting of the American Educational Research Association. Washington, DC.
- Secretaría de Educación del Distrito (2010). *Lineamientos Pedagógicos para la Educación Infantil en el Distrito*. Santafé de Bogotá. Disponible en http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/Educacion_inicial/Primer_ciclo/Lineamiento_Pedagogico.pdf
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as Qualitative Research* (3ª. Ed.). EE.UU.: Teachers College Press.
- Silva, M. (2009). *Complexidade da formação de professores: saberes teóricos e saberes práticos*. São Paulo: Cultura Acadêmica.
- Shulman, L.S. (2005). Conocimiento y enseñanza. Fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9 (2), 1-12.
- Souza, S. T. (1995). A professora e a construção do conhecimento sobre o ensino. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, 92, 05-15.
- Souza, S. T. (1996). O ensino como “acontecimento”. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, 98, 14-23.
- Souza, S. T. (2009). *Profissão docente*. Brasil: Ministerio de Educación, Ano XIX - Nº 14, Outubro/2009.

- Stake, R. (1994). Case study. En Denzin, N., & Lincoln, Y. (org.). *Handbook of Qualitative Research*. (p. 236-247). EE. UU: Sage.
- Stake, R. (2010). *Investigación con estudios de caso*. Madrid.: Morata
- Stenhouse, L (1991). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

I

- Tardif, M., Lessard, C., & Lahaye, L. (1991). Os professores face ao saber - esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação*. Porto Alegre: Pannômica, 4, 215-233.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002
- Tardif, M, & Lessard, C. (2005). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Tardif, M., & Gauthier, C. (2005). El maestro como “actor racional”: racionalidad, conocimiento, juicio. En L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, P. Perrenoud, (Coords.), *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias* (pp. 309-354). México: FCE.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (2002). *Introducción a los métodos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Tejada, J. (2005). El trabajo por competencias en el Practicum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. *VIII Symposium Internacional sobre Practicum y Prácticas en empresas en la formación universitaria*, POIO, 30 junio-2 julio 2005.
- Tejada, J. (2006). El practicum por competencias. *Bordon: Revista de Pedagogía*, 58, 403-421.
- Tejada, J. (2013). Significación del practicum en la adquisición de competencias profesionales que permiten la transferencia de conocimiento a ámbitos propios de la acción docente. *Profesorado: Revista del currículo y formación del profesorado*, 17 (3), 91-110.
- Tello, C., & Mainardes, J. (2012). La posición epistemológica de los investigadores en Política Educativa: debates teóricos en torno a las perspectivas marxista, pluratista y poestructuralista. En *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20 (9), pp. 1-37.
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias: pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. (4ª. Edición) Bogotá: ECOE ediciones.

Tochon, F. V. (2010). Los riesgos inherentes a la institucionalización de la narrativa de la experiencia profesional en los portafolios electrónicos. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 14 (3), 63-74.

Trahar, S. (2010). La Atracción del Relato: el uso de la Investigación Narrativa para Estudios Multiculturales en la Educación Superior. En *Revista de Currículo y Formación de Profesores*, 14 (3), 49-62.

U

UNESCO (2010). *Atención y educación de la primera infancia en América Latina*. Informe preparado para la Conferencia Mundial Atención y Educación de la Primera Infancia. Moscú: septiembre de 2010. Recuperado del sitio:

Universidad Pedagógica Nacional. (2001). *Caracterización de la práctica pedagógica en los programas académicos de pregrado vigentes en la UPN*. Bogotá, D.C.

Universidad Pedagógica Nacional. (2010) *Proyecto Político Pedagógico de la UPN (PEI)*. Bogotá, D.C.

Universidad Pedagógica Nacional. (2014). Objetivos de la licenciatura en educación infantil. Disponible en: <http://educacion.pedagogica.edu.co/vercontenido.php?idp=395&idh=398>

Universidad Pedagógica Nacional. (2014). Campo de actuación. Disponible en: <http://educacion.pedagogica.edu.co/vercontenido.php?idp=395&idh=398&idn=8184>

Uribe, Ma. C. (2012). *Percepciones sobre los procesos curriculares y pedagógicos en la formación del educador de primera infancia*. Disertación doctoral. Disponible en: https://biblioteca.uniandes.edu.co/visor_de_tesis/web/?SessionID=L1Rlc2lzXzEyMDEyMjIwMS81MTAucGRm

V

Vásquez, A. (1968). *Filosofía da Praxis*. Rio de Janeiro: Paz y Terra.

Veeman, S. (1988). El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. En A. Villar (Ed.) *Perspectivas y problemas de la función docente* (pp. 39-68). Madrid: Narcea Editorial.

Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. En *Profesorado: Revista de currículo y formación del profesorado*. 11 (1), 1-23

Viñao Frago, A. (2000). *Culturas escolares, reformas e innovaciones: entre la tradición y el cambio* (texto divulgado por el autor y todavía no publicado).

W

Whitehead, J. (1989). How do we improve research based professionalism in Education? A question which includes action research, educational theory and the politics of educational knowledge. *British Educational Research Journal*, 15(1), 3-17.

Wittorski, R. (2015). Algumas Reflexões sobre uma Formação em Alternância: “Integrativa” e “Profissionalizante”. *Trabalho & Educação*. Belo Horizonte, 24 (3), 63 - 82.

Y

Yániz, C. (2006). Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*. 4 (2), 1-13.

Yin, R. (2009). *Case Study Research. Design and Methods*. Los Angeles: Sage.

Z

Zabala Archila, J. C. (2006). *Las madres comunitarias en Colombia. Investigación sobre la evaluación participativa*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Granada.

Zabala, A. (1998). *A prática educativa: como ensinar*. São Paulo: Artmed.

Zabalza, M. A. (2001). Competencias personales y profesionales en el practicum. En L. Iglesias, M. A. Zabalza, A. Cid, & M. Raposo (Coord.). *Desarrollo de competencias personales y profesionales en el Practicum. VI Simposium Internacional sobre el Practicum* Lugo: Unicopia.

Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea Ediciones.

Zabalza, M. A. (2004). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Editora Narcea.

Zabalza, M. A. (2006). El Practicum y la formación del profesorado: balance y propuesta para las nuevas titulaciones. En J. M. Escudero (coord.). *La mejora de la educación y la formación del profesorado Políticas y prácticas*. (pp. 309-330). Barcelona: Octaedro.

Zabalza, M. A. (2011). El practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354, 21-43.

Zabalza, M. A. (2013). *El practicum y las prácticas en empresas: en la formación universitaria*. Madrid: Narcea.

Zabalza, M. A., & Cid, A. (1998). Los tutores en el practicum: funciones, formación, compromiso institucional. *IV Symposium de Prácticas celebrado en Poio*, 13-15 junio 1996 / Miguel Angel Zabalza Beraza (coord.), 1, 17-64.

Zabalza, M. A., & Cid, A. (1998). El tutor de prácticas: un perfil profesional. En M. A. Zabalza, (coord.). *Los tutores en el Practicum. Funciones, formación y compromiso institucional* (17-63). Pontevedra: Diputación Provincial de Pontevedra.

- Zabalza, M. Á., & Zabalza, Ma. A. (2011). La formación del profesorado de Educación Infantil. *CEE Participación Educativa*, 16, 103-113.
- Zambrano, A. (2012). Formación docente en Colombia. Arqueología de la política pública y del escenario internacional. *Revista Educere*, 16 (54), 11-19.
- Zapata, B., & Ceballos, L. (2010). Opinión sobre el rol y perfil del educador para la primera infancia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. 8(2), 1069 - 1082. Recuperado de: <http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>
- Zeichner, L., & Liston, D. (1991). *Teacher Education and the Social Conditions of Schooling*. EE.UU.: Routledge.
- Zeichner, K. (1992). Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. En Nóvoa, A. (org.). *Os Professores e a sua formação* (p. 115-138). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Editora Educa.
- Zeichner, K. (2008). *Uma Análise Crítica Sobre A "Reflexão" Como Conceito Estruturante Na Formação Docente*. Campinas: Educação e Sociedade, 29 (103), 535-554.
- Zeichner, K. (2010). New epistemologies in teacher education. Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college and university-based teacher education. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, 123-149.
- Zuluaga, O. L. (1980). *Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia*. Proyecto inter-universitario-Universidad de Antioquia, Universidad del Valle, Universidad Nacional, Universidad Pedagógica Nacional-Coordinador nacional. Medellín.
- Zuluaga, O. L. (1986). Historia epistemológica de la pedagogía o historia del saber pedagógico. En *Seminario Nacional de Investigación en Educación*. 3. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, ICFES (Serie Memoria de Eventos).
- Zuluaga, O. L. (1999). *Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza: un objeto de saber*. Santafé de Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Anthropos, Editorial Universidad de Antioquia.
- Zuluaga, O. L. (2007). Oficio de enseñar: saber pedagógico - la relación fundante. En *Educación y Ciudad, Revista del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico*, IDEP, 12, 7-26.

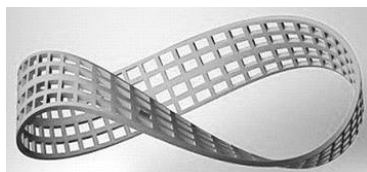
Acceso a sitios electrónicos

- CAPES (2014) Acezado el día 27/11/2014 en el sitio electrónico: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>
- UPN (2014). Acezado el día 28/11/2014 en el sitio electrónico: <http://www.pedagogica.edu.co/>

UAB (2014). Acezado el día 28/11/2014 en el sitio electrónico:
<http://www.uab.cat/web/Practicum/graus-1267513610334.html>

REAL DECRETO 592/2014, de 11 de julio, por el que se regulan las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios.

PARTE E
ANEXOS
ANEXOS



Anexo 1. Mapa de Colombia⁷¹



71

Retirado

del

sitio

electrónico:

https://www.google.com/search?q=mapa+de+colombia+departamentos&client=firefox-b-ab&tbm=isch&imgil=V8b2kEGjt1BWpM%253A%253B9jc00VMPF3G9mM%253Bhttp%25253A%25252F%25252Fwww.bc-maps.com%25252Fmapa-vectorial-eps%25252Fvector-map-illustrator-colombia-politico%25252F&source=iu&pf=m&fir=V8b2kEGjt1BWpM%253A%252C9jc00VMPF3G9mM%252C_&usg=_9yhPDeTY_ycqzRwm9GZnZloxwYE%3D&biw=1366&bih=659&ved=0ahUKEwi4rqzThOnMAhXlmx4KHWw5AMEQyjcIqg&ei=TjY_V7jPLci3euzyglgM#imgrc=eERdQR1efqxH9M%3A, el día 20/5/2016.

Anexo 2. Muestra permiso de recolección de datos - profesores UPN

UAB

Universitat Autònoma de Barcelona

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BARCELONA
 FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
 Departamento de Pedagogía Aplicada

Bogotá, 04 de mayo del 2015.

Apreciado Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional:

La Universidad Autónoma de Barcelona, en el proceso de seguimiento de la doctoranda Roberta Flaborea Favaro, bajo la orientación del Dr. Antoni Navío Gámez, está desarrollando una investigación con el objetivo de identificar e analizar el proceso de formación del futuro docente en las prácticas profesionales a lo largo de la formación inicial.

Para esto, estamos aplicando este cuestionario con todos los sujetos involucrados en la formación de los docentes en formación de la Licenciatura en Educación Infantil en la Universidad Pedagógica de Colombia, sede Bogotá, incluyendo los profesores de planta, el cual usted pertenece.

Le pedimos gentilmente el diligenciando de este cuestionario de manera sincera frente a cada pregunta que se presenta. Los datos aquí recolectados son confidenciales, serán usados solamente en esta investigación y no tienen ninguna influencia en su desempeño laboral en la institución educativa.

Desde ya agradecemos su ayuda y colaboración, deseando futuramente compartir con usted los hallazgos de este estudio.

Cordial saludo.



Roberta Flaborea Favaro
 Doctorado en Educación
 Departamento de Pedagogía Aplicada
 Universidad Autónoma de Barcelona
robertaffbr@hotmail.com
roberta.flaborea@uab.cat

Antoni Navío Gámez
 Director de Tesis - Doctorado en Educación
 Departamento de Pedagogía Aplicada
 Universidad Autónoma de Barcelona
antoni.navio@uab.cat

Anexo 3. Instrumento de recolección de información - Encuesta Diagnóstica Futuros Maestros

CUESTIONARIO DE CARACTERIZACIÓN DOCENTES EN FORMACIÓN

Por favor, marque con una "X" la alternativa escogida. Responda a TODAS las preguntas, de acuerdo a lo solicitado.

PARTE 1: CARACTERIZACIÓN GENERAL DEL ESTUDIANTE

PR1. Semestre en el que está matriculado:

- | | |
|------------------|-------------------|
| (a) 1º. semestre | (f) 2º. semestre |
| (b) 3º. semestre | (g) 4º. semestre |
| (c) 5º. semestre | (h) 6º. semestre |
| (d) 7º. semestre | (i) 8º. semestre |
| (e) 9º. semestre | (j) 10º. semestre |

PR2. Edad: _____ años

PR3. Género: (a) Femenino (b) Masculino

PR4. Marque su estrato socio-económico: (a) 1 (b) 2 (c) 3 (d) 4 (f) 5 (g) 6

PR5. ¿Tiene hijo(s)? (a) No. (b) Sí. ¿Cuántos? _____ hijo(s)

PR6. ¿Qué hace en su tiempo libre? (Marque todas las que aplican.)

- | | | |
|--|-----------------------------|-----------------------------------|
| (a) Leer | (g) Navegar en Internet | (j) Realizar deporte(s) |
| (b) Reunirse con los amigos | (h) Reunirse con la familia | (k) Practicar danza |
| (c) Ver televisión | (i) Escuchar música | (l) Actividades de la universidad |
| (d) Realizar otros estudios (lenguas, por ej.) | | |
| (e) Realizar actividades culturales (ir a cine, teatro, museo, etc.) | | |
| (f) Otro(s): _____ | | |

PR7. Actualmente, usted:

- (a) Solo estudia.
 (b) Estudia y trabaja como auxiliar o docente en educación infantil.
 (c) Estudia y trabaja como docente en otra área. ¿Cuál? _____
 (d) Estudia y trabaja en otros campos.
 (e) Otra situación. ¿Cuál? _____

PR8. ¿Cuál es el mayor grado de escolaridad que obtuvo su padre y su madre?

- | Padre | Madre |
|------------------------------|------------------------------|
| (a) Primaria incompleta | (i) Primaria incompleta |
| (b) Primaria completa | (j) Primaria completa |
| (c) Bachillerato incompleto | (k) Bachillerato incompleto |
| (d) Bachillerato completo | (l) Bachillerato completo |
| (e) Universitario incompleto | (m) Universitario incompleto |
| (f) Universitario completo | (n) Universitario completo |
| (g) Postgrado | (o) Postgrado |
| (h) No tengo la información | (p) No tengo la información |
| (h) Otro(s): _____ | (q) Otro(s): _____ |

PR9. ¿Tiene conocimiento de otra(s) lengua(s), además del español? En caso afirmativo, ¿Cuál(es)?

- (a) No. (b) Sí. ¿Cuál(es)? (A) _____ (B) _____ (C) _____

PR10. En caso afirmativo a la pregunta anterior, ¿Cómo evalúa el conocimiento en esta(s) lengua(s)?

Lengua A: (a1) Básico (a2) Intermedio (a3) Intermedio Superior (a4) Avanzado (a5) Avanzado Superior

Lengua B: (b1) Básico (b2) Intermedio (b3) Intermedio Superior (b4) Avanzado (b5) Avanzado Superior

Lengua C: (c1) Básico (c2) Intermedio (c3) Intermedio Superior (c4) Avanzado (c5) Avanzado Superior

PARTE 2: LA FORMACIÓN ACADÉMICA DEL ESTUDIANTE

PR11. Usted cursó la enseñanza (primaria y bachillerato) en colegio: (Señale apenas una alternativa.)

- | | |
|--------------------|-----------------------------------|
| (a) Oficial | (c) La mayoría en colegio oficial |
| (b) Privado | (d) La mayoría en colegio privado |
| (e) Otro(s): _____ | |

PR12. ¿Ha realizado el curso de Normalista previo al pregrado? (a) No. (b) Sí.

PR13. ¿Tiene experiencia práctica en Educación Infantil previa a la Universidad? (a) No.

- (b) Sí. ¿Cuántos años? _____ años

PR14. ¿Cuál fue su puntaje en los exámenes de Estado de la educación media (SABER 11°)?

- (a) 450-500 (d) 300-349 (g) 150-199
 (b) 400-449 (e) 250-299 (h) inferior a 149
 (c) 350-399 (f) 200-249

PR15. ¿Por qué decidió estudiar la Licenciatura en Educación Infantil? (Marque todas las que aplican.)

- (a) Estatus de la profesión. (e) Vocación.
 (b) Recomendación. (f) Remuneración.
 (c) Quería hacer otra carrera, pero no pudo. (g) Valor de la matrícula
 (d) Influencia familiar. (h) No había otra opción.
 (i) Otro(s): _____

PR16. ¿Por qué decidió estudiar en esta Universidad? (Marque todas las que aplican.)

- (a) Universidad reconocida. (f) Buena calidad de los cursos.
 (b) Ya conocía a docentes y estudiantes. (g) Recomendación.
 (c) Formación para la investigación. (h) Valor de la matrícula.
 (d) Cercana a mí residencia (i) Otro(s): _____
 (e) Tenía parientes y/o amigos estudiando en la Institución.

PR17. ¿Está inscrito en cuál de las siguientes carreras?

- (a) Educación Inicial (0-5 años) (b) Educación Infantil (5-8 años)

PR18. De acuerdo a lo anterior, ¿por qué escogió esta opción? (Marque todas las que aplican.)

- (a) Me gusta más. (c) Mayores oportunidades laborales.
 (b) Mayores oportunidades salariales. (d) Me la recomendaron.
 (e) Otro(s): _____

PR19. ¿En qué eje complementario está inscrito o pretende estar inscrito?

- (a) Novas tecnologías (c) Escenarios educativos alternativos
 (b) Inglés (d) Arte

PARTE 3: LAS PRÁCTICAS EN EL CURSO DE LA LICENCIATURA

PR20. ¿En qué instituciones educativas hasta este momento ha realizado las prácticas profesionales? (Marque todas las que aplican.)

- (a) Jardín infantil oficial (h) Colegio público
 (b) Jardín infantil particular (i) Colegio privado
 (c) Ministerio de Educación (j) Bienestar familiar
 (d) Secretaría Distrital de Educación (k) Museo
 (e) Secretaria Distrital de Integración Social (l) ONG / Fundación
 (f) Medios (TV, periódico, revista, radio etc.) (m) Institución promotora de lo lúdico
 (g) Otro(s): _____

PR21. Desde sus experiencias, numere del **1 (mayor frecuencia)** al **8 (menor frecuencia)** las actividades que más frecuentemente ha desarrollado hasta este momento en los Escenarios de Prácticas: (Solo use una única vez cada número.)

Valor	Actividad	Valor	Actividad
	(a) Observar.		(e) Interactuar con los padres de familia.
	(b) Planear actividades diversas.		(f) Participar en reunión de equipo pedagógico.
	(c) Enseñar (la práctica pedagógica).		(g) Discutir con otros estudiantes de prácticas.
	(d) Discutir con otros profesores acerca de las acciones en el salón de clase.		(h) Actividades administrativas por fuera del salón de clase.
			(i) Otro (s): _____

PR22. ¿Qué instrumentos son utilizados para realizar la evaluación en las prácticas?

- (a) Escritura de informes (g) Seminarios
 (b) Entrega de diarios reflexivos (h) Memorias de Prácticas
 (c) Exámenes de conocimiento (i) Entrega de pautas de observación
 (d) Elaboración de Portafolio (j) Discusiones entre los estudiantes y profesores
 (e) Exposición final (k) Las asignaturas de práctica no se evalúan.
 (f) Discusión de caso(s) (l) Otro(s): _____

PR23. Valore con una X las siguientes afirmaciones respecto a las actividades y acciones desarrolladas por usted como estudiante de prácticas:

Tenga en cuenta:						
(1) = Totalmente en desacuerdo y (6) = Totalmente de acuerdo						
B. La Formación Práctica de los Estudiantes de Licenciatura en Educación Infantil	1	2	3	4	5	6
A.1. La práctica sirve para aprender por medio de experiencias.						
A.2. Las prácticas me permiten conocer mejor el ámbito profesional en mi país.						
A.3. Los momentos de las prácticas me ayudan a entender y a solucionar dudas.						
A.4. La realización de las prácticas contribuye a mi formación como futuro profesor.						
A.5. Las prácticas me ayudan a desarrollar competencias importantes para la actuación en la Educación Infantil.						
A.6. Las prácticas me permiten aprender y practicar las habilidades interpersonales de un educador con sus estudiantes, padres de familia y compañeros de trabajo.						
A.7. La U.P.N. me prepara para entrar a los escenarios de Práctica.						
A.8. El grado de autonomía en la realización de las prácticas es alto.						
A.9. Las prácticas incrementan el nivel de compromiso con la carrera.						
A.10. Las prácticas me ayudan a tener seguridad sobre mis futuras actuaciones profesionales.						
A.11. La Universidad realiza seguimiento de mi formación práctica dirigido al aprovechamiento de la misma.						
A.12. Las prácticas me ayudan a reflexionar sobre mis propias acciones.						
A.13. Yo, como estudiante de la licenciatura en educación infantil, veo la necesidad de continuar mi formación, aún después del pregrado.						
C. La Formación Reflexiva e Investigativa de los Estudiantes de Prácticas en la Universidad	1	2	3	4	5	6
B.1. Los estudiantes están aprendiendo a reflexionar críticamente sobre la práctica docente en el aula para poder actuar frente a ella.						
B.2. Los estudiantes aprenden a reflexionar críticamente a partir de la práctica en el aula de sus compañeros.						
B.3. Los estudiantes utilizan la escritura como herramienta crítico-reflexiva.						
B.4. La reflexión crítica sobre las prácticas en el aula conduce a reelaborar conocimiento teórico de los estudiantes.						
B.5. Las situaciones prácticas han incitado a estudiantes de prácticas a desistir de su profesión.						
B.6. Estoy siendo formado para investigar en el salón de clase.						
B.7. Veo la necesidad de investigar continuamente para ser mejor profesor.						
C. La Cuestión Administrativa entre la Universidad y la Institución Educativa	1	2	3	4	5	6
C.1. La Universidad y las Instituciones de Prácticas están en común acuerdo en la asignación de actividades para la realización de las prácticas.						
C.2. Antes de comenzar las prácticas, los docentes en formación están informados sobre las posibles acciones y actividades que pueden desempeñar en la Institución Educativa.						
C.3. Cuando hay problemas en las prácticas, los estudiantes los resuelven con el maestro titular de la Institución Educativa.						
C.4. Cuando hay problemas en las prácticas, los estudiantes los resuelven con el coordinador de prácticas u otros profesores de la Universidad.						
C.5. La Institución de Prácticas ayuda a los estudiantes en la realización de las tareas asignadas en las reuniones de práctica en la Universidad.						
C.6. La Institución de Prácticas revisa las actuaciones desempeñadas por los estudiantes de prácticas.						
C.7. El maestro titular de la Institución de Prácticas y el coordinador de prácticas de la Universidad se comunican.						
C.8. Los docentes en formación son evaluados por la Institución de Prácticas en el desarrollo de las prácticas.						
D. El “Aprender a Ser” del Futuro Profesor						
Estoy siendo formado para...	1	2	3	4	5	6
D.1. Entender las necesidades educativas de los contextos institucionales de las prácticas.						
D.2. Diferenciar las funciones de los distintos órganos institucionales: consejo de padres, consejo directivo, consejo de profesores, entre otros.						
D.3. Identificar las funciones del Equipo Directivo de la Institución de Prácticas Profesionales.						
D.4. Observar los procedimientos en los que se guían para la toma de decisiones en los diferentes estamentos de la institución.						

D.5 Enfrentarme a situaciones problemáticas con los padres de familia.						
D.6. Llevar a cabo la dirección del grupo de alumnos.						
D.7. Formular preguntas al equipo de trabajo.						
D.8. Observar e identificar las buenas prácticas pedagógicas.						
D.9. Participar en proyectos ya iniciados en la Institución Educativa.						
D.10. Proponer nuevas actividades pedagógicas, como proyectos, actividades en general, etc.						
E. Planificación/Desarrollo/ Evaluación de Actividades Pedagógicas						
Estoy siendo formado para...	1	2	3	4	5	6
E.1. Diseñar objetivos de aprendizaje.						
E.2. Implementar objetivos de aprendizaje.						
E.3. Evaluar objetivos de aprendizaje.						
E.4. Diseñar programas de orientación a estudiantes.						
E.5. Implementar programas de orientación a estudiantes.						
E.6. Evaluar programas de orientación a estudiantes.						
E.7. Diseñar programas de atención a la diversidad.						
E.8. Implementar programas de atención a la diversidad.						
E.9. Evaluar programas de atención a la diversidad.						
E.10. Diseñar actividades de enseñanza-aprendizaje.						
E.11. Implementar actividades de enseñanza-aprendizaje.						
E.12. Evaluar actividades de enseñanza-aprendizaje.						
E.13. Diseñar programas de acción social junto a la comunidad.						
E.14. Implementar programas de acción social junto a la comunidad.						
E.15. Evaluar programas de acción social junto a la comunidad.						
E.16. Promover la implantación de procesos de innovación educativa.						
E.17. Planificar la implementación de procesos de innovación educativa.						
E.18. Gestionar la implementación de procesos de innovación educativa.						
E.19. Acceder a los materiales bibliográficos y educativos del Escenario de Prácticas.						
F. La Valoración de los Alumnos de Educación Infantil						
Estoy siendo formado para...	1	2	3	4	5	6
F.1. Llevar a cabo la valoración de desempeño de sus estudiantes.						
F.2. Redactar informes de desempeño.						
F.3. Identificar necesidades educativas y desarrollar propuestas para este fin.						
F.4. Identificar situaciones conflictivas entre los alumnos y desarrollar propuestas para este fin.						
F.5. Diseñar matrices de evaluación.						
F.6. Evaluar documentos para la acción educativa y/o formativa en distintos ámbitos y contextos.						
F.7. Tomar notas de campo y elaborar narraciones críticas con lo que se observa en clase.						

PARTE 4: PROYECCIÓN PROFESIONAL

PR24. ¿Qué pretende realizar después de graduado en la licenciatura? (Marque todas las que aplican.)

- (a) Ser profesor en la red privada de enseñanza preescolar. (f) Estudiar otra carrera.
 (b) Ser profesor en la red pública de enseñanza preescolar. (g) Seguir formándome como docente.
 (c) Ingresar a la Universidad para estudios de posgrado. (h) Tener un negocio propio.
 (d) Proyectarme profesionalmente en el exterior. (i) Ser empleado público en otras áreas.
 (e) Otro(s). Especifique: _____

Si desea realizar una entrevista escrita para este trabajo académico, por favor, dejar su contacto con la investigadora. Enfatizamos que las entrevistas son confidenciales y no tienen implicaciones con ninguna asignatura de la universidad.

**Muchas gracias por su colaboración.
 Roberta Flaborea Favaro**

**Anexo 4. Instrumento de recolección de información - Encuesta Diagnóstica
Profesores UPN**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
CUESTIONARIO DE CARACTERIZACIÓN
PROFESOR UNIVERSITARIO - LICENCIATURA E. I.**

Apreciado profesor, favor responder con una “X” la alternativa escogida. Por favor, responda a TODAS las preguntas, de acuerdo a lo solicitado. Gracias.

PARTE 1: CARACTERIZACIÓN GENERAL DEL PROFESOR

PR1. ¿Cuál es su situación laboral actual en la U.P.N.?

- (a) Profesor de planta (c) Profesor ocasional tiempo completo
(b) Profesor de cátedra (d) Profesor ocasional medio tiempo

PR2. Edad: _____ años

PR3. Género: (a) Femenino (b) Masculino

PR4. Marque su estrato socio-económico: (a) 1 (b) 2 (c) 3 (d) 4 (e) 5 (f) 6

PR5. ¿Tiene hijo(s)? (a) No. (b) Sí. ¿Cuántos? _____ hijo(s)

PR6. ¿Qué hace en su tiempo libre? (Marque todas las que aplican.)

- (a) Leer (g) Navegar en Internet (j) Realizar deporte(s)
(b) Reunirse con los amigos (h) Reunirse con la familia (k) Practicar danza
(c) Ver televisión (i) Escuchar música (l) Actividades de la universidad
(d) Realizar otros estudios (lenguas, por ej.)
(e) Realizar actividades culturales (ir a cine, teatro, museo, etc.)
(f) Otro(s): _____

PR7. Determine los años de dedicación en la U.P.N.: _____ años

PR8. ¿Cuál es el mayor grado de escolaridad que obtuvo su padre y su madre?

Padre

- (a) Primaria incompleta
(b) Primaria completa
(c) Bachillerato incompleto
(d) Bachillerato completo
(e) Universitario incompleto
(f) Universitario completo
(g) Postgrado
(h) No tengo esta información
(i) Otro(s): _____

Madre

- (j) Primaria incompleta
(k) Primaria completa
(l) Bachillerato incompleto
(m) Bachillerato completo
(n) Universitario incompleto
(o) Universitario completo
(p) Postgrado
(q) No tengo esta información
(r) Otro(s): _____

PR09. ¿Tiene conocimiento de otra(s) lengua(s), además del español? En caso afirmativo, ¿Cuál(es)?

- (a) No. (b) Sí. ¿Cuál(es)? (A) _____ (B) _____ (C) _____

PR10. En caso afirmativo a la pregunta anterior, ¿Cómo evalúa el conocimiento en esta(s) lengua(s)?

Lengua A: (a1) Básico (a2) Intermedio (a3) Intermedio Superior (a4) Avanzado (a5) Avanzado Superior

Lengua B: (b1) Básico (b2) Intermedio (b3) Intermedio Superior (b4) Avanzado (b5) Avanzado Superior

Lengua C: (c1) Básico (c2) Intermedio (c3) Intermedio Superior (c4) Avanzado (c5) Avanzado Superior

PR11. Su formación inicial (pregrado) es:

Licenciatura:

(a) Licenciado en Educación Infantil, Educación Inicial o Educación Preescolar.

(b) Licenciado. ¿Qué licenciatura? _____

Profesión:

- (c) Psicólogo (f) Administrador (i) Abogado
(d) Filósofo (g) Antropólogo (j) Fisioterapeuta
(e) Ingeniero (h) Terapeuta Ocupacional (k) Otra carrera: _____

PR12. Su tiempo de actuación en la docente universitaria: _____ años

PR13. ¿Ha complementado su formación a nivel de postgrado? (Marque apenas si ha finalizado el estudio.)

- (a) No (b) Sí. ¿Cuál? (Marque todas las que aplican.)
(b1) Especialización
(b2) Maestría
(b3) Doctorado

(b4) Otro(s): _____

PARTE 2: CARACTERIZACIÓN LABORAL DEL DOCENTE**PR14.** Actualmente usted:

- (a) Solamente trabaja en la U.P.N. (d) Trabaja en la U.P.N. y en otra(s) universidad(es).
 (b) Trabaja en la U.P.N. y estudia. (e) Trabaja en la U.P.N. y es docente de colegio.

¿Dónde estudia? _____

¿Qué curso? _____

(c) Otra situación. ¿Cuál? _____

PR15. ¿Por qué se decidió trabajar a esta Universidad? (Marque todas las que aplican.)

- (a) Institución reconocida. (f) Flexibilidad en el trabajo.
 (b) Buen clima laboral. (g) Pocos estudiantes por grupo.
 (c) Formación para la investigación. (h) Facilidades financieras (Remuneración)
 (d) Cercanía con la residencia. (i) Además de la docencia, se puede investigar.
 (e) No tuvo opción. (j) Otro(s): _____

PR16. ¿Cuántas asignaturas está dictando este semestre en la U.P.N.?

- (a) Una asignatura (d) Cuatro asignaturas
 (b) Dos asignaturas (e) Cinco o más asignaturas
 (c) Tres asignaturas

PR17. ¿Cómo evalúa la(s) asignatura(s) que dicta de acuerdo a la práctica pedagógica que realiza? (Marque de acuerdo al número de asignaturas que tenga.)

Asignatura A: (a1) teórica (a2) práctica (a3) teórico-práctica

Asignatura B: (b1) teórica (b2) práctica (b3) teórico-práctica

Asignatura C: (c1) teórica (c2) práctica (c3) teórico-práctica

¿Otro(s)? _____

PR18. Cómo generalmente los estudiantes son evaluados en sus clases: (Marque todas las que aplican.)

- (a) No hay evaluación.
 (b) Las evaluaciones son discusiones entre los estudiantes de prácticas con el apoyo de los docentes.
 (c) Sí, hay evaluación formal. ¿Cómo se realiza?:
 (c1) Escritura de informes (c7) Seminarios
 (c2) Entrega de diarios reflexivos (c8) Memorias de Prácticas
 (c3) Exámenes de conocimiento (c9) Entrega de pautas de observación
 (c4) Elaboración de Portafolio (c10) Discusiones entre los estudiantes y profesores
 (c5) Exposición final (c11) Las asignaturas de práctica no se evalúan.
 (c6) Discusión de caso(s) (c12) Otro(s): _____

PR19. ¿Fue o es profesor de prácticas? (a) No, nunca. (b) Sí, lo fue. (c) Sí, lo soy.**PR20.** ¿Usted realizó Prácticas durante su carrera?

- (a) No (b) Sí. ¿Alrededor de cuantas horas? _____ horas.

PR21. Si la respuesta anterior es "Sí", ¿Cómo le pareció la experiencia de realizar prácticas en su formación inicial?

- (a) Excelente (b) Buena (c) Regular (d) Mala (e) Pésima

¿Por qué? _____

PR22. ¿Usted generalmente visita Instituciones Educativas (escuelas, colegios, jardines infantiles, ONGs, Fundaciones, etc.) como profesor universitario?

- (a) No. (b) Sí. ¿Con qué frecuencia?
 (b1) Una vez a la semana. (b3) Una vez por semestre.
 (b2) Una vez al mes. (b4) Una vez al año.
 (b5) Otro(s): _____

PR23. En su actuación como profesor universitario, cómo divide su tiempo:	
(a) Docencia (dictando cursos, orientando estudiantes, reuniones pedagógicas, etc.)	_____ %
(b) Investigación (investigación educativa)	_____ %
(c) Gestión Universitaria (coordinador de prácticas, coordinación de eventos, etc.)	_____ %
(d) Extensión Universitaria (cursos para público externo, etc.)	_____ %

(e) No aplica	
Total	100%

PR24. De acuerdo a la pregunta anterior, ¿está satisfecho con esta división?

- (a) No. (b) Sí. (c) No aplica.

¿Por qué? _____

PARTE 3: LA FORMACIÓN PRÁCTICA EN LA U.P.N.

PR25. ¿Cuántos estudiantes de la Licenciatura en E.I. hay en su(s) curso(s) en promedio?

_____ estudiante(s).

PR26. ¿Le gusta ser profesor de prácticas en la licenciatura en educación infantil?

- (a) No aplica (b) No. (c) Sí.

PR27. Si la respuesta anterior es “No”. ¿Por qué? (Marque todas las que aplican.)

- (a) Los estudiantes interfieren en las clases. (d) Hacen muchas preguntas.
 (b) No están motivados. (e) No entienden las necesidades del contexto.
 (c) Consideran algo de solamente cumplir. (f) No llegan preparados a los Escenarios de Prácticas.
 (g) Otro(s) motivo(s): _____

PR28. Cómo generalmente los estudiantes son evaluados en las asignaturas de Prácticas:

- (a) No hay evaluación.
 (b) Las evaluaciones son discusiones entre los estudiantes de prácticas con el apoyo de los docentes.
 (c) Sí, hay evaluación formal. ¿Cómo se realiza?:
 (c1) Escritura de informes (c7) Seminarios
 (c2) Entrega de diarios reflexivos (c8) Memorias de Prácticas
 (c3) Exámenes de conocimiento (c9) Entrega de pautas de observación
 (c4) Elaboración de Portafolio (c10) Discusiones entre los estudiantes y profesores
 (c5) Exposición final (c11) Las asignaturas de práctica no se evalúan.
 (c6) Discusión de caso(s) (c12) Otro(s): _____
 (e) No tengo información al respecto.

PR29. Valore con una X las siguientes afirmaciones respecto a las actividades y acciones desarrolladas en la Licenciatura de Educación Infantil – U.P.N.:							
Tenga en cuenta: (1) Totalmente en desacuerdo y (6) Totalmente de acuerdo							
N/I = No tengo información al respecto							
A. La Formación Práctica del estudiante de la U.P.N.	1	2	3	4	5	6	N/I
A.1. Las prácticas sirven para aprender por medio de experiencias.							
A.2. Las prácticas permiten a los estudiantes conocer mejor el ámbito profesional en el país.							
A.3. Los momentos de las prácticas ayudan a los estudiantes a entender y a solucionar dudas.							
A.4. La realización de las prácticas contribuye a la formación del estudiante como futuro docente.							
A.5. Las prácticas ayudan a desarrollar competencias importantes para la actuación del futuro docente en la Educación Infantil.							
A.6. Las prácticas permiten aprender y practicar las habilidades interpersonales de un educador con sus estudiantes, padres de familia y compañeros de trabajo.							
A.7. La U.P.N. prepara a los estudiantes para entrar a los escenarios de prácticas.							
A.8. El grado de autonomía en la realización de las prácticas es alto.							
A.9. Las prácticas incrementan el nivel de compromiso con la carrera.							
A.10. Las prácticas ayudan a los estudiantes a tener seguridad sobre las futuras actuaciones profesionales.							
A.11. La Universidad realiza seguimiento de la formación práctica dirigido al aprovechamiento de la misma.							
A.12. Las prácticas ayudan a los estudiantes a reflexionar sobre sus propias acciones.							
A.13. Yo, como profesor universitario, veo la necesidad de continuar mi formación continuamente.							

A.14. Me apoyo en las prácticas para planear mis otras asignaturas.							
A.15. Los profesores de la Universidad de manera general se apoyan en las prácticas para planear sus clases.							
A.16. Las asignaturas prácticas hacen uso de los conocimientos teóricos de los estudiantes.							
A.17. Yo soy mejor profesor universitario porque tengo contacto con la realidad de las prácticas docentes.							
B. La Formación Reflexiva e Investigativa de los estudiantes de Licenciatura en E.I. de la U.P.N.	1	2	3	4	5	6	N/I
B.1. Los estudiantes están aprendiendo a reflexionar críticamente sobre la práctica docente en el aula para poder actuar frente a ella.							
B.2. Los estudiantes aprenden a reflexionar críticamente a partir de la práctica en el aula de sus compañeros.							
B.3. Los estudiantes utilizan la escritura como herramienta crítico-reflexiva.							
B.4. La reflexión crítica sobre las prácticas en el aula conduce a reelaborar conocimiento teórico de los estudiantes.							
B.5. Las situaciones prácticas han incitado a estudiantes a desistir de su profesión.							
B.6. Los estudiantes están siendo formados para investigar en el salón de clase.							
B.7. Veo la necesidad de que mis estudiantes investiguen continuamente para ser mejores profesores.							
B.8. Yo utilizo la investigación en y sobre la acción como herramienta de perfeccionamiento profesional.							
B.9. Yo reflexiono sobre mis prácticas profesionales y la de otros con mis compañeros de trabajo.							
B.10. La U.P.N. ofrece un ambiente de trabajo colaborativo para mejorar continuamente mi práctica profesional.							
C. La Cuestión Administrativa entre la U.P.N. y la Institución Educativa	1	2	3	4	5	6	N/I
C.1. La Universidad y las Instituciones de Prácticas están en común acuerdo en la asignación de actividades para la realización de las prácticas.							
C.2. Antes de comenzar las prácticas, los docentes en formación están informados sobre las posibles acciones y actividades que pueden desempeñar en la Institución Educativa.							
C.3. Cuando hay problemas en las prácticas, los estudiantes los resuelven con el maestro titular de la Institución Educativa.							
C.4. Cuando hay problemas en las prácticas, los estudiantes los resuelven con el coordinador de prácticas u otros profesores de la Universidad.							
C.5. La Institución de Prácticas ayuda a los estudiantes en la realización de las tareas asignadas en las reuniones de práctica en la Universidad.							
C.6. La Institución de Prácticas revisa las actuaciones desempeñadas por los estudiantes de prácticas.							
C.7. El maestro titular de la Institución de Prácticas y el profesor de prácticas de la Universidad se comunican.							
D. El "Aprender a Ser" del Futuro Profesor							
Los docentes en formación están siendo formados en el ámbito de las prácticas para...	1	2	3	4	5	6	N/I
D.1. Entender las necesidades educativas de los contextos institucionales de las prácticas.							
D.2. Diferenciar las funciones de los distintos órganos institucionales: consejo de padres, consejo directivo, consejo de profesores, entre otros.							
D.3. Identificar las funciones del Equipo Directivo del Centro de Prácticas Profesionales.							
D.4. Observar los procedimientos en los que se guían para la toma de decisión en los diferentes estamentos de la Institución.							

D.5. Enfrentar situaciones problemáticas con los padres de familia.							
D.6. Llevar a cabo la dirección del grupo de alumnos.							
D.7. Formular preguntas al equipo de trabajo.							
D.8. Observar e identificar las buenas prácticas pedagógicas.							
D.9. Participar en proyectos ya iniciados en la Institución Educativa.							
D.10. Proponer nuevas actividades pedagógicas, como proyectos, actividades en general, etc.							
E. Planificación/Desarrollo/Evaluación de Actividades Pedagógicas							
Los docentes en formación están siendo formados en el ámbito de las prácticas para...	1	2	3	4	5	6	N/I
E.1. Diseñar objetivos de aprendizaje.							
E.2. Implementar objetivos de aprendizaje.							
E.3. Evaluar objetivos de aprendizaje.							
E.4. Diseñar proyectos de promoción de aprendizaje a estudiantes.							
E.5. Implementar proyectos de promoción de aprendizaje a estudiantes.							
E.6. Evaluar proyectos de promoción de aprendizaje a estudiantes.							
E.7. Diseñar programas de atención a la diversidad.							
E.8. Implementar programas de atención a la diversidad.							
E.9. Evaluar programas de atención a la diversidad.							
E.10. Diseñar actividades de enseñanza-aprendizaje.							
E.11. Implementar actividades de enseñanza-aprendizaje.							
E.12. Evaluar actividades de enseñanza-aprendizaje.							
E.13. Diseñar programas de acción social junto a la comunidad.							
E.14. Implementar programas de acción social junto a la comunidad.							
E.15. Evaluar programas de acción social junto a la comunidad.							
E.16. Promover la implantación de procesos de innovación educativa.							
E.17. Planificar la implementación de procesos de innovación educativa.							
E.18. Gestionar la implementación de procesos de innovación educativa.							
E.19. Acceder a los materiales bibliográficos y educativos del Escenario de Prácticas.							
F. La Valoración de los Alumnos de Educación Infantil							
Los docentes en formación están siendo formados en el ámbito de las prácticas para...	1	2	3	4	5	6	N/I
F.1. Llevar a cabo la valoración de desempeño de sus estudiantes.							
F.2. Redactar informes de desempeño.							
F.3. Identificar necesidades educativas y desarrollar propuestas para este fin.							
F.4. Identificar situaciones conflictivas y desarrollar propuestas para este fin.							
F.5. Diseñar matrices de evaluación.							
F.6. Evaluar documentos para la acción educativa y/o formativa en distintos ámbitos y contextos.							
F.7. Tomar notas de campo y elaborar narraciones críticas con lo que se observa en clase.							

**Muchas gracias por su colaboración.
Roberta Flaborea Favaro**

**Anexo 5. Instrumento de recolección de información - Encuesta Diagnóstica
Maestro Titular - CPP**

CUESTIONARIO DE CARACTERIZACIÓN DEL MAESTRO TUTOR

PARTE 1: CARACTERIZACIÓN GENERAL DEL MAESTRO TITULAR

(Por favor, responder a TODAS las preguntas)

PR1. ¿Cuál es su situación laboral actual en esta institución?

- (a) Contrato a término fijo, inferior a un año. (c) Contrato a término indefinido.
(b) Contrato a término fijo, inferior a un semestre. (d) Otro(s): _____

PR2. Su edad: _____ años

PR3. Su género: (a) Femenino (b) Masculino

PR4. Marque su estrato socio-económico: (a) 1 (b) 2 (c) 3 (d) 4 (e) 5 (f) 6

PR5. ¿Tiene hijo(s)? (a) No. (b) Sí. ¿Cuántos? _____ hijo(s)

PR6. ¿Qué hace en su tiempo libre? (Marque todas las que aplican.)

- (a) Leer (g) Navegar en Internet (j) Realizar deporte(s)
(b) Reunirse con los amigos (h) Reunirse con la familia (k) Practicar danza
(c) Ver televisión (i) Escuchar música (l) Actividades de la universidad
(d) Realizar otros estudios (lenguas, por ej.)
(e) Realizar actividades culturales (ir a cine, teatro, museo, etc.)
(f) Otro(s): _____

PR7. Determine los años de dedicación en esta institución: _____ años

PR8. ¿Cuál es el mayor grado de escolaridad que obtuvo su padre y su madre?

- | Padre | Madre |
|-------------------------------|-------------------------------|
| (a) Primaria incompleta | (j) Primaria incompleta |
| (b) Primaria completa | (k) Primaria completa |
| (c) Bachillerato incompleto | (l) Bachillerato incompleto |
| (d) Bachillerato completo | (m) Bachillerato completo |
| (e) Universitario incompleto | (n) Universitario incompleto |
| (f) Universitario completo | (o) Universitario completo |
| (g) Postgrado | (p) Postgrado |
| (h) No tengo esta información | (q) No tengo esta información |
| (i) Otro(s): _____ | (r) Otro(s): _____ |

PR9. ¿Tiene conocimiento de otra(s) lengua(s), además del español? En caso afirmativo, ¿Cuál(es)?

- (a) No. (b) Sí. ¿Cuál(es)? (A) _____ (B) _____ (C) _____

PR10. En caso afirmativo a la pregunta anterior, ¿Cómo evalúa el conocimiento en esta(s) lengua(s)?

Lengua A: (a1) Básico (a2) Intermedio (a3) Intermedio Superior (a4) Avanzado (a5) Avanzado Superior

Lengua B: (b1) Básico (b2) Intermedio (b3) Intermedio Superior (b4) Avanzado (b5) Avanzado Superior

Lengua C: (c1) Básico (c2) Intermedio (c3) Intermedio Superior (c4) Avanzado (c5) Avanzado Superior

PR11. Usted cursó la enseñanza (primaria y bachillerato) en colegio: (Señale apenas una alternativa.)

- (a) Oficial (c) La mayoría en colegio oficial
(b) Privado (d) La mayoría en colegio privado
(e) Otro(s): _____

PR12. ¿Ha realizado el curso de Normalista previo al pregrado? (a) No. (b) Sí.

PR13. Su formación inicial (pregrado) es:

Licenciatura:

- (a) Licenciado en Educación Infantil en la U.P.N.
(b) Licenciado en Educación Infantil, Inicial o Preescolar en otras universidades.
(c) Licenciado. ¿Qué licenciatura? _____

Profesión:

- (d) Psicólogo (g) Administrador (j) Abogado
(e) Filósofo (h) Antropólogo (k) Fisioterapeuta
(f) Ingeniero (i) Terapeuta Ocupacional (l) Otra carrera: _____

PARTE 2: CARACTERIZACIÓN LABORAL DEL DOCENTE

PR14. Actualmente usted:

- (a) Solamente trabaja. (b) Trabaja y estudia.
¿Dónde estudia? _____

- ¿Qué curso hace? _____
- (c) Otra situación. ¿Cuál? _____
- PR15.** ¿Por qué se decidió trabajar a esta Institución? (Marque todas las que aplican.)
- (a) Institución reconocida. (f) Flexibilidad en el trabajo.
 (b) Buen clima laboral. (g) Pocos estudiantes por grupo.
 (c) Formación continuada. (h) Facilidades financieras (Remuneración)
 (d) Cercanía con la residencia. (i) Además de la docencia, se puede investigar.
 (e) No tuvo opción. (j) Otro(s): _____
- PR16.** ¿Fue o es profesor de prácticas? (a) No, nunca. (b) Sí, lo fue. (c) Sí, lo soy.
- PR17.** ¿Cómo generalmente los estudiantes son evaluados en las prácticas en esta I.E.: (Marque todas las que aplican.)
- (a) No hay evaluación ningún tipo de evaluación.
 (b) Las evaluaciones son discusiones entre los estudiantes de prácticas con el apoyo de los docentes.
 (c) Sí, hay evaluación formal. ¿Cómo se realiza?:
- (c1) Escritura de informes (c7) Seminarios
 (c2) Entrega de diarios reflexivos (c8) Memorias de Prácticas
 (c3) Exámenes de conocimiento (c9) Entrega de pautas de observación
 (c4) Elaboración de Portafolio (c10) Discusiones entre los estudiantes y profesores
 (c5) Exposición final (c11) Las asignaturas de práctica no se evalúan.
 (c6) Discusión de caso(s) (c12) Otro(s): _____
- PR18.** ¿Usted realizó Prácticas durante su carrera?
- (a) No (b) Sí. ¿Alrededor de cuantas horas durante toda la carrera? _____ horas.
- PR19.** Si la respuesta anterior es “Sí”, ¿Cómo le pareció la experiencia de realizar prácticas en su formación inicial?
- (a) Excelente (b) Buena (c) Regular (d) Mala (e) Pésima
- ¿Por qué? _____
- PR20.** Su tiempo de actuación en la docencia en E.I.: _____ años

PARTE 3: LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

- PR21.** ¿Cuántos alumnos (Educación Infantil) hay en promedio en el aula en la que trabaja?
- _____ alumnos de educación infantil.
- PR22.** ¿Cuántos estudiantes de la UPN realizan prácticas con usted en este momento?
- _____ estudiante(s).
- PR23.** ¿Le gusta ser maestro tutor de los estudiantes de la Licenciatura en E. I. de la U.P.N.?
- (a) Sí. (b) No.
- PR24.** Si la respuesta anterior es “No”. ¿Por qué? (Marque todas las que aplican.)
- (a) Los practicantes interfieren en las clases. (d) Hacen muchas preguntas.
 (b) No están motivados. (e) No entienden las necesidades del contexto.
 (c) Consideran algo de solamente cumplir. (f) No llegan preparados a la Institución Educativa.
 (g) Otro(s) motivo(s): _____

PR25. Valore con una X las siguientes afirmaciones respecto a las actividades y acciones desarrolladas en las prácticas en esta institución educativa:							
Tenga en cuenta: (1) Totalmente en desacuerdo y (6) Totalmente de acuerdo							
N/I = No tengo información al respecto							
G. La Formación Práctica del estudiante de la U.P.N.	1	2	3	4	5	6	N/I
A.1. Las prácticas sirven para aprender por medio de experiencias.							
A.2. Las prácticas permiten a los estudiantes conocer mejor el ámbito profesional en el país.							
A.3. Los momentos de las prácticas ayudan a los estudiantes a entender y a solucionar dudas.							
A.4. La realización de las prácticas contribuye a la formación del estudiante como futuro docente.							
A.5. Las prácticas ayudan a desarrollar competencias importantes para la actuación del futuro docente en la Educación Infantil.							
A.6. Las prácticas permiten aprender y practicar las habilidades interpersonales de un educador con sus estudiantes, padres de familia y compañeros de trabajo.							
A.7. La U.P.N. prepara a los estudiantes para entrar a los Escenarios de Práctica.							

A.8. El grado de autonomía en la realización de las prácticas es alto.							
A.9. Las prácticas incrementan el nivel de compromiso con la carrera.							
A.10. Las prácticas ayudan a los estudiantes a tener seguridad sobre las futuras actuaciones profesionales.							
A.11. La Universidad realiza seguimiento de la formación práctica dirigido al aprovechamiento de la misma.							
A.12. Las prácticas ayudan a los estudiantes a reflexionar sobre sus propias acciones.							
A.13. Yo, como profesor universitario, veo la necesidad de continuar mi formación continuamente.							
A.14. Me apoyo en las prácticas para planear mis otras asignaturas.							
A.15. Los profesores de la Universidad de manera general se apoyan en las prácticas para planear sus clases.							
A.16. Las asignaturas prácticas hacen uso de los conocimientos teóricos de los estudiantes.							
H. La Formación Reflexiva e Investigativa de los estudiantes de Licenciatura en E.I. de la U.P.N.	1	2	3	4	5	6	N/I
B.1. Los estudiantes están aprendiendo a reflexionar críticamente sobre la práctica docente en el aula para poder actuar frente a ella.							
B.2. Los estudiantes aprenden a reflexionar críticamente a partir de la práctica en el aula de sus compañeros.							
B.3. Los estudiantes utilizan la escritura como herramienta crítico-reflexiva.							
B.4. La reflexión crítica sobre las prácticas en el aula conduce a reelaborar conocimiento teórico de los estudiantes.							
B.5. Las situaciones prácticas han incitado a estudiantes a desistir de su profesión.							
B.6. Los estudiantes están siendo formados para investigar en el salón de clase.							
B.7. Veo la necesidad de que mis estudiantes investiguen continuamente para ser mejores profesores.							
I. La Cuestión Administrativa entre la U.P.N. y la I. P.	1	2	3	4	5	6	N/I
C.1. La Universidad y las Instituciones de Prácticas están en común acuerdo en la asignación de actividades para la realización de las prácticas.							
C.2. Antes de comenzar las prácticas, los docentes en formación están informados sobre las posibles acciones y actividades que pueden desempeñar en la Institución Educativa.							
C.3. Cuando hay problemas en las prácticas, los estudiantes los resuelven con el maestro titular de la Institución Educativa.							
C.4. Cuando hay problemas en las prácticas, los estudiantes los resuelven con el coordinador de prácticas u otros profesores de la Universidad.							
C.5. La Institución de Prácticas ayuda a los estudiantes en la realización de las tareas asignadas en las reuniones de práctica en la Universidad.							
C.6. La Institución de Prácticas revisa las actuaciones desempeñadas por los estudiantes de prácticas.							
C.7. El maestro titular de la Institución de Prácticas y el coordinador de prácticas de la Universidad se comunican.							
J. El “Aprender a Ser” del Futuro Profesor							
Los docentes en formación están siendo formados en mis clases para...	1	2	3	4	5	6	N/I
D.1. Entender las necesidades educativas de los contextos institucionales de las prácticas.							
D.2. Diferenciar las funciones de los distintos órganos institucionales: consejo de padres, consejo directivo, consejo de profesores, entre otros.							
D.3. Identificar las funciones del Equipo Directivo del Centro de Prácticas Profesionales.							
D.4. Observar los procedimientos en los que se guían para la toma de decisión en los diferentes estamentos de la Institución.							

D.5. Enfrentar situaciones problemáticas con los padres de familia.							
D.6. Llevar a cabo la dirección del grupo de alumnos.							
D.7. Formular preguntas al equipo de trabajo.							
D.8. Observar e identificar las buenas prácticas pedagógicas.							
D.9. Participar en proyectos ya iniciados en la Institución Educativa.							
D.10. Proponer nuevas actividades pedagógicas, como proyectos, actividades en general, etc.							
K. Planificación/Desarrollo/Evaluación de Actividades Pedagógicas							
Los docentes en formación están siendo formados en mis clases para...	1	2	3	4	5	6	N/I
E.1. Diseñar objetivos de aprendizaje.							
E.2. Implementar objetivos de aprendizaje.							
E.3. Evaluar objetivos de aprendizaje.							
E.4. Diseñar programas de orientación a estudiantes.							
E.5. Implementar programas de orientación a estudiantes.							
E.6. Evaluar programas de orientación a estudiantes.							
E.7. Diseñar programas de atención a la diversidad.							
E.8. Implementar programas de atención a la diversidad.							
E.9. Evaluar programas de atención a la diversidad.							
E.10. Diseñar actividades de enseñanza-aprendizaje.							
E.11. Implementar actividades de enseñanza-aprendizaje.							
E.12. Evaluar actividades de enseñanza-aprendizaje.							
E.13. Diseñar programas de acción social junto a la comunidad.							
E.14. Implementar programas de acción social junto a la comunidad.							
E.15. Evaluar programas de acción social junto a la comunidad.							
E.16. Promover la implantación de procesos de innovación educativa.							
E.17. Planificar la implementación de procesos de innovación educativa.							
E.18. Gestionar la implementación de procesos de innovación educativa.							
E.19. Acceder a los materiales bibliográficos y educativos del Escenario de Prácticas.							
L. La Valoración de los Alumnos de Educación Infantil							
Los docentes en formación están siendo formados en mis clases para...	1	2	3	4	5	6	N/I
F.1. Llevar a cabo la valoración de desempeño de sus estudiantes.							
F.2. Redactar informes de desempeño.							
F.3. Identificar necesidades educativas y desarrollar propuestas para este fin.							
F.4. Identificar situaciones conflictivas y desarrollar propuestas para este fin.							
F.5. Diseñar matrices de evaluación.							
F.6. Evaluar documentos para la acción educativa y/o formativa en distintos ámbitos y contextos.							
F.7. Tomar notas de campo y elaborar narraciones críticas con lo que se observa en clase.							

**Muchas gracias por su colaboración.
Roberta Flaborea Favaro**

Anexo 6. Protocolo Entrevista Profesores UPN - dato cualitativo

Reiterar: Confidencialidad de la entrevista, nombre del profesor

Parte 1: Caracterización del profesor y del trabajo en la UPN

-
1. ¿Cómo fueron sus primeros años en la docencia?
 2. ¿Cómo es el trabajo en la UPN?
 3. ¿Cómo los profesores son evaluados en la UPN? ¿Usted está de acuerdo?
 4. ¿Existen espacios de discusión entre los profesores universitarios frente a la práctica en la docencia universitaria?
 5. ¿Usted realiza investigación? ¿De qué tipo?
 6. ¿Usted se considera un profesional crítico-reflexivo? Dar ejemplos.

Parte 2: Representaciones frente a las prácticas profesionales

7. ¿Cómo es la situación del profesor de E.I. en el país?
8. ¿Cómo ve la formación del profesorado en E.I. en el país? ¿Y en su institución?
9. Desde su punto de vista, ¿qué competencias se necesitan del licenciado en educación infantil? Dar ejemplos de estrategias en sus clases que apunten a lo anterior.
10. ¿Qué agrega las prácticas profesionales a la formación del profesorado (el estatus de las prácticas en el currículo)?
11. ¿Cómo son las prácticas en la licenciatura en E.I.?
12. ¿Usted cree que los estudiantes de la licenciatura están siendo formados para investigar en el salón de clase? ¿Y para ser crítico-reflexivos?

Parte 3: Procesos de aprendizaje del estudiante en la licenciatura

13. Describa el proceso de evaluación en sus clases en los Centro de Prácticas/Universidad.
14. ¿Cómo el profesor es apoyado por la UPN para mejorar continuamente el proceso de formación del docente?
15. ¿Cuáles son las ventajas y dificultades de acompañar a los estudiantes practicantes?
16. ¿Cómo se utilizan las experiencias realizadas en las prácticas profesionales en otras asignaturas del curso de licenciatura?

Parte 4: Caracterización del vínculo Tutor-Practicante

17. ¿Cuál es su rol como profesor (coordinador de prácticas) en la formación del futuro docente?
18. ¿Cómo es la relación entre los distintos agentes involucrados en las prácticas profesionales (alumnos, tutores, coordinadores, profesores universitarios)?
19. ¿Cómo generalmente los docentes en formación son recibidos en este Centro de Prácticas Profesionales?
20. ¿Qué mejoraría en el proceso de las prácticas profesionales en la licenciatura en E.I.?

Anexo 7. Protocolo Entrevista Tutor Centro de Práctica Profesional - datos cualitativos

Reiterar: Confidencialidad de la entrevista, nombre del profesor

Parte 1: Caracterización del profesor y del trabajo en la IE

1. ¿Cómo fueron sus primeros años en la docencia?
2. ¿Cómo es el trabajo en esta IE?
3. ¿Cómo los profesores son evaluados en esta IE? ¿Usted está de acuerdo?
4. ¿Existen espacios de discusión entre los profesores universitarios frente a la práctica en la docencia universitaria?
5. ¿Usted realiza investigación? ¿De qué tipo?
6. ¿Usted se considera un profesional crítico-reflexivo? Dar ejemplos.

Parte 2: Representaciones frente a las prácticas profesionales

7. ¿Cómo es la situación del profesor de E.I. en el país?
8. ¿Cómo ve la formación del profesorado en E.I. en el país? ¿Y en su institución?
9. Desde su punto de vista, ¿qué competencias se necesitan del licenciado en educación infantil? Dar ejemplos de estrategias en sus clases que apunten a lo anterior.
10. ¿Qué agrega las prácticas profesionales a la formación del profesorado (el estatus de las prácticas en el currículo)?
11. ¿Cómo son las prácticas en la licenciatura en E.I.?
12. ¿Usted cree que los estudiantes de la licenciatura están siendo formados para investigar en el salón de clase? ¿Y para ser crítico-reflexivos?

Parte 3: Procesos de aprendizaje del estudiante en la licenciatura

13. Describa el proceso de evaluación en sus clases en los Centro de Prácticas.
14. ¿Cómo el profesor es apoyado por la UPN para mejorar continuamente el proceso de formación del docente?
15. ¿Cuáles son las ventajas y dificultades de acompañar a los estudiantes practicantes?
16. ¿Cómo se utilizan las experiencias realizadas en las prácticas profesionales en otras asignaturas del curso de licenciatura?

Parte 4: Caracterización del vínculo Tutor-Practicante

17. ¿Cuál es su rol como profesor (coordinador de prácticas) en la formación del futuro docente?
18. ¿Cómo es la relación entre los distintos agentes involucrados en las prácticas profesionales (alumnos, tutores, coordinadores, profesores universitarios)?
19. ¿Cómo generalmente los docentes en formación son recibidos en este Centro de Prácticas Profesionales?
20. ¿Qué mejoraría en el proceso de las prácticas profesionales en la licenciatura en E.I.?

Anexo 8. Protocolo Narrativas Autobiográficas a las Estudiantes UPN - datos cualitativos

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BARCELONA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
Departamento de Pedagogía Aplicada

Bogotá, 29 de mayo del 2015.

Apreciada estudiante:

Usted ha sido invitada para hacer parte del proceso de investigación llevado a cabo por la Universidad Autónoma de Barcelona en el proceso doctoral de Roberta Flaborea.

Por medio de la presente, solicitamos gentilmente el desarrollo de una **narrativa autobiográfica**, más específicamente un **relato de experiencias**, en donde expongas sus experiencias en su proceso de formación inicial como docente en los Centros de Prácticas Profesionales. Por narrativa autobiográfica entendemos una mirada personal e íntima de su proceso de formación, recuperando su propia voz y haciéndola pública. De esta forma, se amplía la comprensión de sus procesos formativos.

Para los análisis, se parte del principio de que son experiencias propias y subjetivas, y usted las va a narrar de su manera, seleccionando lo que es más relevante desde su punto de vista. Por lo tanto, no existe el correcto y el equivocado. Por favor, **sinceridad por encima de todo**.

Para tal, usted debe responder a la siguiente pregunta:

- ¿De qué manera construyo conocimiento por medio de las prácticas profesionales?

De manera más específica, intente responder a las siguientes preguntas:

- ¿Qué espero de los Centros de Prácticas Profesionales? ¿Y de la U.P.N.?
- ¿Quiénes son los agentes importantes en el desarrollo de las prácticas?
- ¿Qué competencia(s) creo estar desarrollando en las prácticas profesionales?
- Generalmente, ¿cómo es mi relación con los Centros de Prácticas Profesionales? Relate experiencias (positivas y negativas) experimentadas.
- ¿Las experiencias experimentadas en las prácticas son utilizadas en otras asignaturas de la Licenciatura?
- ¿Identifico alguna relación entre los conceptos *experiencia*, *aprendizaje*, *investigación* y *reflexión*?
- ¿Al tiempo en que hago las prácticas, también investigo?
- Describir experiencia(s) en donde considera que hubo prácticas crítico-reflexivas.

Se espera el desarrollo de un texto de alrededor de dos páginas. Usted tendrá cerca de una hora para el desarrollo de la misma. Los datos aquí recolectados son confidenciales, serán usados solamente en esta investigación y no tienen ninguna relación en el desempeño o en los resultados de cualquier asignatura en esta Universidad.

Desde ya agradecemos su colaboración. Con los datos aquí recolectados esperamos impactar la formación inicial docente en la UPN y en el país.

Cordialmente,

Roberta Flaborea Favaro
Doctorado en Educación
Universidad Autónoma de Barcelona

Anexo 9. Guía Resumen - Documentos Recolectados

Lugar	Sujeto	Instrumentos aplicados	Número	
UPN	Estudiantes	Encuestas	224	
		Grupos Focales	9	
		Narrativas autobiográficas	45	
	Exalumnos	Grupo Focal	-	
	Comité de Prácticas	Entrevista	1	
	Profesores U.P.N.	Encuestas	31	
		Entrevistas	9	
	Directivas	Entrevistas	1	
	Documentos Escritos Diversos	Lineamientos de prácticas PEI Licenciatura E.I. PEI UPN Documento de prácticas Programas de las prácticas (I al X semestres) Artículo escrito por el Comité de Prácticas Estatuto Profesoral Lineamientos teóricos de la práctica educativa (documento UPN) Muestras de evaluación	Sí	
			Sí	
Sí				
Sí				
Sí				
Sí				
Sí				
14				
CPPs	CPP1	Profesores CPP: Encuestas Grupos Focales	11 2	
	CPP2	Profesores CPP: Encuestas Grupos Focales	5 1	
	CPP3	Profesores CPP: Encuestas Grupos Focales	0 2	
	CPP4	Profesores CPP: Encuestas Grupos Focales	0 2	
	CPP5	Profesores CPP: Encuestas Grupos Focales	0 1	
	CPP6	Profesores CPP: Encuestas Grupos Focales	15 2	
Expertos diversos	Experto 1	Ex rector de la UPN	1	
	Experto 2	Ex maestro de la UPN LEI	1	
	Experto 3	Coordinador L.E.I.	1	
	Experto 4	Rector de jardín infantil	1	
	Experto 5	Profesor de colegio	1	
	Expertos 6 y 7	Profesores universitarias LEI	1	
Investigadora		Diario de campo		
Documentos visuales		Fotos de la universidad, aplicación de las encuestas en la UPN y en los CPPs	40	

Anexo 10. Análisis de los datos - Familias de códigos, códigos y sub-códigos

Familia de códigos	Descripción general de la familia	Códigos	Descripción específica del código
La situación del Educador Infantil en Colombia	Esta familia de códigos se caracteriza por ofrecer elementos de análisis de la situación profesional del educador infantil en Colombia desde distintos parámetros: percepción de los sujetos, políticas a nivel nacional y local, la formación del educador infantil e inferencias cuanto al campo investigativo académico en Colombia. La perspectiva de género se supone encuentra relacionada a la situación del educador infantil.	Expectativas frente al desarrollo profesional	Qué esperan las futuras maestras y de las maestras titulares frente al mercado laboral. No se ha mencionado nada en las narrativas autobiográficas; sin embargo, la gran parte de las respuestas está en los grupos focales y entrevistas con las estudiantes y maestras titulares (muchas egresadas de la UPN).
		La Infancia en Colombia	La percepción de los sujetos frente a la infancia en Colombia. Puede ser un discurso teórico, pero también en los CPP cómo son percibidas las distintas infancias y sus necesidades. En algunos casos está relacionado al programa y la visión que se tiene del educador de las primeras infancias.
		Egresadas	Estudiantes egresadas del programa que dan sus opiniones acerca de su formación prácticas en la LEI.
		Tipos de conocimientos del maestro de E.I.	¿Qué competencias, habilidades y actitudes deben tener las futuras maestras de E.I. y los actuales maestros para ser profesionales exitosos?
		Políticas Educativas a nivel nacional, regional, distrital y local.	De manera global, las políticas intervienen directamente en la dinámica de la licenciatura y en la formación práctica de las estudiantes de la LEI. Por lo tanto, este código está relacionado a qué tipo de políticas intervienen en la dinámica de las prácticas, cuales son las leyes establecidas para tal fin a nivel nacional e institucional. Además, también se habla de las leyes que están relacionadas a las instituciones educativas infantiles (jardines públicos y privados, ICBF, fundaciones, etc.).
		Situación del maestro de E.I.	Qué pasa en la vida profesional del educador infantil, al tiempo de quien es el educador infantil: el reconocimiento profesional, la relación con otras profesiones, las comparaciones, etc. ¿Qué es necesario para la realización de la labor del educador infantil? ¿Qué hace un maestro infantil? ¿Cuál es la relación entre esta labor y el programa de la LEI? Este código está pensado en dar respuestas a estas preguntas, pensando más en el contexto de desarrollo laboral.
		Formación de maestros en Colombia	Aunque aparece en las entrevistas con los profesores y grupos focales de los estudiantes en su mayoría, este código tiene que ver con las diferencias entre los programas de E.I. con relación principalmente a las prácticas y a las características de las estudiantes de distintos programas. Puede ser comparaciones entre otras universidades y con el mismo programa, entre varios otros programas de distintas universidades o entre el mismo programa entre universidades. También, hay comparaciones entre las propias estudiantes del programa de la LEI.
		Pedagogía, didáctica y disciplina	Colombia, hasta el momento de la apertura de la Escuela Normal Superior, no tenía tradición en la pedagogía, en la reflexión acerca de la educación. Por lo tanto, los profesionales quienes fueran a formar a las futuras maestras eran de disciplinas "duras", como química, antropología, filosofía, etc.
		Investigación en el campo educativo Género	

La UPN y el programa de la LEI	Las representaciones de los sujetos del cuestionario, entrevistados y del grupo focal, así como en el análisis de los documentos, frente a la formación práctica en esta licenciatura de educación infantil, fortalezas e necesidades de mejora en la formación, así como posibles elementos del desarrollo de los saberes prácticos del futuro docente. Como una posible sub-categoría se puede pensar en “la relación teoría y práctica en las asignaturas prácticas en la UPN”, definida como al relación establecida y grados de importancia entre la teoría y la práctica; “el saber práctico del futuro docente”, caracterizada como el desarrollo de las competencias prácticas; “características de los centros de prácticas profesionales”; entre otras.	Articulación curricular	La articulación curricular presupone las relaciones entre las asignaturas, así como la decisión curricular, como seminarios de investigación, trabajo de grado, prácticas, asignaturas consideradas “teóricas”, espacios enriquecidos, etc. Son las decisiones tomadas frente al currículo y las percepciones de los estudiantes. El código está articulado con los tiempos destinados a cada asignatura, incluyendo la práctica, y las percepciones de los sujetos frente al currículo. Está incluido el trabajo de grado y los momentos de práctica, en términos de entender relaciones internas al currículo.
		Currículo anterior de la LEI	A partir del 2002 hay un nuevo currículo para el programa de la Licenciatura en Educación Infantil, antes Educación Preescolar. Este es un marco no solamente para el currículo del programa, sino para las prácticas que son establecidas en este programa. Estudiantes, docentes y maestras titulares tienen opiniones frente a esto.
		Los procesos de escritura en la LEI	Todo lo que se refiere a los procesos escriturales está en este código: desarrollo de la escritura, registros (diarios de campo, documentos diversos, planeaciones, etc.) y evaluación (matrices dadas por la LEI y por el CPP).
		La UPN	Este código está relacionado con los elementos internos a la UPN que intervienen en la formación global de las estudiantes: infra estructura, características de los profesores, biblioteca, investigaciones, publicaciones, recursos destinados de la Universidad, etc., que influyen en el programa de LEI.
		La LEI	Características y situaciones internas a la LEI: dinámica de la coordinación, la labor de los docentes de la LEI, producciones, dinámicas de trabajo, etc.
		Perfil del estudiante de la LEI	Cómo ven los distintos sujetos a las estudiantes del programa de LEI: quienes son las estudiantes de la Licenciatura en Educación Infantil de la UPN, desde distintas miradas, incluyendo a ellas mismas.
		Historia de los docentes de la LEI	
		Coordinación académica de la LEI	Por coordinación académica se presupone todo lo relacionado con la figura del coordinador, en este caso, Sandra Rojas, que organiza los espacios de discusión para el mejoramiento del programa, así como los profesores y los estudiantes. La coordinación tiene Sonia García como secretaria, también entrevistada para esta investigación.
		Investigación en la LEI	Este código está relacionado con todas las situaciones donde los sujetos perciben la investigación (trabajo de grado, prácticas, seminarios de investigación, etc.); la definición de investigación, así como los sujetos y situaciones que aportan a la realización de investigaciones.
		Expectativas frente al desarrollo de las prácticas	Todo lo que está directamente relacionado a qué esperan los sujetos de las prácticas. Puede ser desde distintos puntos de vista: expectativas desde la UPN, desde los CPPs, de los docentes de la UPN, etc.
		Relación IE- UPN - futuras maestras	Relaciones que se establecen entre los sujetos que están realizando las prácticas, desde la UPN y desde los CPPs.

Las prácticas profesionales en la LEI UPN	Currículo de las prácticas	El currículo de las prácticas, qué se hace en las prácticas en la teoría. Más que todo este código está referido a los programas de los cursos.
	Escenarios de las prácticas	Los escenarios de las prácticas tienen que ver directamente con qué pasa en los escenarios, es decir, las actividades desarrolladas, las características de los CPPs, la acogida de los estudiantes, características de los escenarios de prácticas, entre otros. Las necesidades de los escenarios de prácticas también entran en este código.
	Dificultades y demandas de las prácticas profesionales	Este código tiene que ver con las dificultades encontradas por los sujetos involucrados con las prácticas, tales como: falta de acogida con las futuras maestras, mala administración de las prácticas, coordinadores de prácticas ausentes, espacios de prácticas no considerados apropiados, administración de los escenarios de prácticas, administración interna a la UPN, entre otros. Esta fundación es bastante cuestionada.... niño trabajador, un concepto distinto de lo que puede ser la infancia.
	Formación del maestro reflexivo	Todo lo que los sujetos relatan acerca de la importancia de la formación del maestro reflexivo, así como los elementos que aportan al desarrollo de este tipo de profesional.
	Definición de las prácticas	La definición de las prácticas tiene que ver con las distintas percepciones de los sujetos frente a qué son las prácticas pedagógicas. Es un código complejo porque involucra varios otros códigos, como los escenarios de prácticas, los espacios físicos, las condiciones políticas para la primera infancia, el currículo de las prácticas, etc. Es decir, está directamente relacionado a varios otros códigos, como "Prácticas". *** Merged Comment from: Definición de las prácticas (2015-09-29T20:01:08) *** Este código puede ser considerado como "comodin", dado que los elementos de las prácticas pueden ser considerado muchos: coordinadores de las prácticas, los estudiantes, infra estructura física de los CPPs, etc.
	Sujetos de las prácticas	¿Quiénes son los sujetos que hacen parte de las prácticas? Niños, profesoras titulares, coordinadoras de las prácticas, futuras maestras, pero también el personal de aseo, el personal administrativo de la UPN, el retor de los colegios, coordinadores, etc. ¿Quiénes son los sujetos que promueven el fomento, desarrollo y éxito de las prácticas y de las instituciones formadoras de formadores?
	Organización de las prácticas	Este código tiene que ver con la organización de las prácticas desde la visión de la UPN. Por lo tanto, el aporte a este código viene más que todo de los documentos oficiales y del comité de prácticas, además de la percepción de los sujetos (aunque haya poco).
	Prácticas: experiencias, expectativas, actitudes y actividades.	Experiencias de las estudiantes, actitudes realizadas por las estudiantes y actividades desarrolladas por las estudiantes están relacionadas con este código. Tiene una gran relación con el código "elementos de las prácticas".
	Tiempos	Cuando se habla de tiempo, se tiene como supuesto los espacios para discusión y desarrollo de las prácticas en los distintos escenarios de prácticas e internamente a la universidad. También los tiempos o espacios de discusión de aspectos relacionados a la evaluación de los practicantes, los espacios de discusión entre los docentes de la UPN y IEs, los momentos de poner en práctica las innovaciones pedagógicas, las estancias de las estudiantes en las clases, los momentos de diálogos entre el maestro titular y la futura maestra, entre otros. Tiempo puede confundirse de cierta manera con espacios destinados a determinada situación.

		Evaluación de las prácticas	Este código se refiere a los procesos evaluativos llevados a cabo por los docentes del programa de E.I, los coordinadores de prácticas, estudiantes y las maestras titulares en los CPPs. Más que todo es el proceso evaluativo llevado a cabo por las estudiantes. Además, también los procesos evaluativos de los CPPs.
El desarrollo de la investigación	Esta familia de códigos se refiere a la propia investigación, de cierta manera en un sentido meta cognitivo.	Metodología de la investigación	Cómo se ha desarrollado la investigación. Más que todo tiene que ver con el instrumento de diario de campo de la investigadora.
		Recolección de los datos	El código “recolección de los datos” implica en los procesos para llegar a la conclusión de los datos, incluyendo visitas a la UPN, sujetos de la investigación, lugares visitados en la investigación, trámites burocráticos para concretar la recolección, etc.
		Bibliografía y referencias encontradas	La bibliografía y referencias encontradas en los discursos y documentos.

Anexo 11. Muestra evaluación de aprendizaje en prácticas



PROYECTO CURRICULAR DE EDUCACION INFANTIL PRACTICA PEDAGOGICA V SEMESTRE – CICLO DE FUNDAMENTACION FORMATO DE AUTOEVALUACION

Las preguntas que aparecen a continuación están planteadas desde una perspectiva metacognitiva, es decir, el propósito es reflexionar sobre la forma de ser maestro, sobre nuestras prácticas.

"En el mundo de hoy no es posible subordinar el aprendizaje a las oportunidades de enseñanza que se puedan tener y que se puedan asumir. Por lo tanto, tenemos que concebir la formación de educadores como una acción continua permeada por la posibilidad de aprender a aprender. La formación docente está centrada en una práctica reflexiva que posibilite pensarse y pensar la realidad, para desde ahí formular alternativas de acción pedagógica..." (INOSTROZA, 1997: La práctica, motor de la formación docente.)

Institución donde se realiza la práctica: _____

Nombre de la estudiante: _____ código: _____ cc _____

Docente titular: _____ Fecha: _____

LEO Y EXPLICO POR ESCRITO CADA UNO DE LOS SIGUIENTES 8 ASPECTOS. ANEXARLOS
EVALUACION GLOBAL:

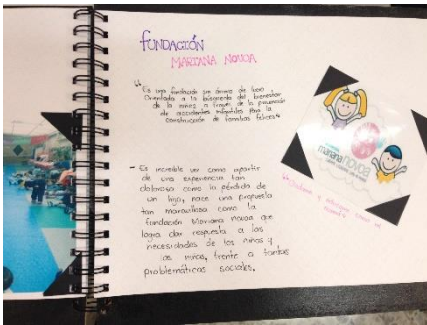
- a. ¿Sé cómo yo aprendo?. Explicar la respuesta:
- b. ¿Qué pensaba de este grupo de niños antes de interactuar con ellos?, ¿Conozco como aprenden mis alumnos?. Explicar las respuestas
- c. ¿Qué estrategias de la maestra titular resalto?
- d. Explico cómo articulo la teoría y la práctica, es decir, cómo asumí la praxis, ¿qué preguntas o cuestionamientos surgieron?, ¿Cómo cuestiono mis marcos de referencia? (qué, por qué, cómo actúo)
- e. ¿Qué obstáculos identifique en el proceso de práctica?
- f. ¿Formule alternativas de solución frente a episodios críticos? ejemplifique.
- g. ¿Qué implica saber tomar una decisión en el proceso de práctica? Explicar la respuesta.
- h. ¿Aprendí y me divertí en el desarrollo del trabajo? Si no es así, ¿qué propongo, qué debería tener en cuenta?
- i. En relación con los compañeros de práctica, ¿Contribuyo al trabajo de equipo o lo he obstaculizado bien sea por: no aportar, no comprometerme o por querer hacerlo todo, decidir siempre por el grupo sin consultarles?.

RESPONDO DE FORMA PUNTUAL FRENTE A LA PREGUNTA Y REALIZO AMPLIACIONES SI LO CONSIDERO NECESARIO FRENTE A LAS "OBSERVACIONES"

1. EVALUACION ESPECIFICA:

- a. ¿Planeo según las características, necesidades e intereses de los niños, según el contexto, las observaciones del maestro titular, el coordinador de práctica?
Observaciones:
- b. ¿Realizo diario de campo y me apoyo en él para cualificar la praxis?
Observaciones:
- c. ¿Preveo y organizo recursos y espacios antes de desarrollar la propuesta de trabajo?
Observaciones:
- d. ¿Organizo al grupo para el trabajo teniendo en cuenta sus características y las del contexto?
Observaciones:
- e. ¿Problematizo al colectivo de niños, les hago reflexionar sobre **lo que comunican con sus gestos, sobre lo que dicen, hacen o proponen** (la viabilidad de ciertas soluciones), propiciando nuevas actividades?
Observaciones:
- f. ¿Muestro dominio de contenidos, investigación sobre las preguntas a abordar durante la jornada?
Observaciones:
- g. ¿Motivo los niños a participar, a preguntar?
Observaciones:

Anexo 12. Muestra evaluación - Portafolios finales del semestre (GFestIV) en las prácticas profesionales



Muestra Portafolio de prácticas (estudiante 1)



Muestra Portafolio de prácticas, estudiante 2



