



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

DECANATURA DE UNIVERSIDAD ABIERTA Y A DISTANCIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA UN CONTEXTO DE RESIGNIFICACIÓN EN EL  
ESCENARIO DE AULA DE LOS ESTUDIANTES DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN  
INFANTIL

Beatriz Ginneth Espinosa Castelblanco

Bogotá, D.C.

Noviembre de 2023

LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA, UN CONTEXTO DE RESIGNIFICACIÓN EN EL  
ESCENARIO DE AULA DE LOS ESTUDIANTES DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN  
INFANTIL

Autor:

Beatriz Ginneth Espinosa Castelblanco

Directora de la Tesis:

Dra. Nelly Yolanda Céspedes

Línea de Investigación: Pedagogía y didáctica

Tesis para Optar el Título de Doctor en Educación

Bogotá, noviembre de 2023

Tesis aprobada por:

Directora de la Tesis: Dra. Nelly Yolanda Céspedes

---

## **Jurados**

Jurado Institucional, Dra. Rosa Nidia Tuay (Colombia)

---

Jurado Nacional, Dra. Yulieth Nayibe Romero (Colombia)

---

Jurado Internacional, Dra. Dulce María López (México)

---

## **Agradecimientos**

A todas las personas que me ayudaron y contribuyeron al desarrollo de esta investigación y que me apoyaron durante estos años de formación doctoral.

También a la directora del Doctorado Dra. Marcela Orduz, que siempre creyó en mí, me acompañó y busco todos los medios tanto a nivel institucional como académico, en aras de lograr concluir este estudio de doctorado.

De igual manera a mi tutora la Dra. Nelly Yolanda Céspedes, que, desde sus aportes, tenacidad y compromiso por su labor, me orientó y tomó como propio el objetivo de finalizar esta investigación, asimismo a todos los doctores y tutores del doctorado que me acompañaron en el proceso.

A la Dra. Roberta Flaborea, Gestora de Proyectos Educativos, por permitirme generosamente emplear los instrumentos validados en su tesis doctoral de la Universidad Autónoma de Barcelona con relación a la formación inicial en la práctica del maestro de Educación Infantil.

A las directivas, coordinadores, tutores, docentes de las universidades, y a los estudiantes de la Licenciatura en Educación que me apoyaron con su tiempo, opinión, datos y sus vivencias.

De la misma manera a los directivos y docentes de los colegios que brindaron sus comentarios, facilitaron su tiempo y apoyaron con sus experiencias sobre las prácticas que adelantan los futuros licenciados.

Al grupo de expertos y las organizaciones que representan, porque me aportaron valiosa información, desde su amplia experiencia en la Infancia de Colombia.

Desde mi vivencia familiar, agradezco a mi hermana María Eugenia que me brindó su apoyo y soporte emocional en todos los momentos difíciles para no desmayar y lograr esta meta profesional, a mis hijos Laura, Rodrigo y Emanuel por apoyarme, acompañarme y transitar conmigo en cada meta alcanzada y motivar cada logro por pequeño que fuera, para cumplir con este estudio, al igual que por sacrificar el tiempo en familia para realizar estudiar y escribir esta investigación.

## Contenido

<b>Índice de Tabla</b>	<i>Error! Bookmark not defined.</i>
<b>Índice de figura</b>	<b>9</b>
<b>Glosario</b>	<b>10</b>
<b>Resumen</b>	<b>11</b>
<b>Abstract</b>	<b>13</b>
<b>Introducción</b>	<b>15</b>
<b>1. Problema de Investigación</b>	<b>24</b>
<b>1.1. Descripción del problema</b>	<b>24</b>
<b>1.2. Formulación del problema</b>	<b>27</b>
<b>Pregunta de investigación.</b>	<b>35</b>
<b>1.3. Objetivos</b>	<b>35</b>
1.3.1. Objetivo General	35
1.3.2. Objetivos Específicos.	35
<b>2. Marcos de Referencia</b>	<b>36</b>
<b>2.1. Estado del Arte</b>	<b>36</b>
2.1.1. Componentes pedagógicos	37
2.1.2. Formación inicial	41
2.1.4. Resignificación	46
2.1.5. Práctica reflexiva	49
<b>2.2. Marco Conceptual</b>	<b>53</b>
2.2.3. La práctica pedagógica o profesional	58

2.2.4.	La práctica reflexiva en la formación de licenciados en educación infantil	60
2.2.7.	Competencias profesionales	78
<b>3.</b>	<b>Marco conceptual</b>	<b>86</b>
<b>4.</b>	<b>Marco legal</b>	<b>89</b>
<b>5.</b>	<b>Metodología</b>	<b>94</b>
5.1.	Paradigma metodológico	94
5.2.	Enfoque metodológico	96
5.3.	Método	97
5.4.	Unidad de análisis	99
5.5.	Fases investigativas	100
5.6.	Técnicas e instrumentos de recolección de información.	101
5.7.	Instrumentos	103
5.8.	Análisis de la información	105
<b>6.</b>	<b>Resultados</b>	<b>106</b>
6.1.	Encuesta 1 - Caracterización docentes en formación	107
6.2.	Encuesta 2. Las prácticas en el curso de la licenciatura	108
6.3.	Narrativa autobiográfica	110
6.4.	Encuesta 6. Caracterización docente acompañante de práctica	122
6.5.	Cuestionarios de expertos	126
<b>7.</b>	<b>Conclusiones</b>	<b>134</b>

7.1.	Recomendaciones	136
7.2.	Aportes a la línea de investigación	138
8.	Referencias	140
9.	Anexos	152
9.1.	Instrumentos de investigación Estudiantes	152

### Índice de tablas

Tabla 1	Reflexión y la practica reflexiva	73
Tabla 2	Modelos de la practica del docente	75
Tabla 3	Reglamentaciones de formación inicial y práctica pedagógica	91
Tabla 4	Comparación grupos focales	112
Tabla 5	<i>Comparación Plan de Estudios Universitarios</i>	127
Tabla 6	<i>Comparación de las Prácticas en las Instituciones de educación Superior</i>	131
Tabla 7	Registro Resumen de los cuestionarios aplicados	158

## Índice de figura

Figura 1 Esquema planteamiento del problema .....	34
Figura 2 Configuración de la resignificación.....	48
Figura 3 Conceptos de practica reflexiva .....	52
Figura 4 marco de la formación inicial.....	53
Figura 5 Pasos de la reflexión al discernimiento.....	81
Figura 6 Proceso de investigación y fase.....	101
Figura 7 esquema de instrumentos utilizados .....	105
Figura 8 nube de palabras experiencias en las actividades .....	108
Figura 9 ¿Que espero de los centros de práctica profesional y la universidad?.....	110
Figura 10 Agentes que intervienen en la práctica. ....	111
Figura 12 Relaciones estudiantes con la práctica.....	117
Figura 13 Relaciones estudiantes con el centro práctica. ....	118
Figura 14 diagrama de sankey posturas ante la reflexión.....	119
Figura 15 diagrama de sankey procesos en las practicas.....	121
Figura 17 Expectativas centros de práctica profesionales .....	124
Figura 18 Agentes en el desarrollo de las prácticas .....	125
Figura 19 Relación con las practicas Se ve tanto el sentir de los estudiantes hacia las prácticas como las palabras que llenan su pensamiento sobre estas. ....	125
Figura 20 Educación infantil expertos.....	126
Figura 21 Programas universitarios LEI.....	126

### Glosario

EI	Educación Infantil
LEI	Licenciatura en Educación Infantil RGS Resignificación
ECAES	Exámenes de Calidad de Educación Superior una prueba de conocimientos aplicada
CNA	Comisión Nacional de Acreditación
ASCUN	Asociación Colombiana de Universidades
CESU	Consejo Nacional de Educación Superior de Colombia
DANE	Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas, de Colombia MEN
Ministerio de Educación Nacional de Colombia	
SNIES	Sistema Nacional de Información sobre Instituciones de Educación Superior de Colombia
UNESCO	La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
AD	Análisis Discursivo PP Prácticas Pedagógicas
IES	Institución de Educación Superior

## Resumen

Actualmente, la práctica reflexiva, entendida como un espacio para analizar, cuestionar y evaluar de manera crítica las experiencias y acciones en el contexto educativo, juega un papel fundamental en el contexto educativo en Colombia. Específicamente, en el desarrollo de capacidades de estudiantes que se forman en programas de pedagogía infantil.

Es por esta razón que en el país se dan lineamientos claros y precisos para la formación profesional de los licenciados; en esta investigación se analiza la formación teórico – práctica que reciben las y los estudiantes de Licenciatura de Educación Infantil de tres Universidades privadas del ámbito universitario en Colombia.

En la metodología se recurre al análisis discursivo de los docentes en formación, tutores y profesores de práctica y maestros acompañantes en los centros de práctica. En este análisis es fundamental transformar, la mirada en muchos casos reduccionista de las experiencias pedagógicas, y que los futuros maestros logren resolver los temores propios debido a la falta de práctica y la necesidad de adquirir competencias profesionales. A partir de esta reflexión, se han generado diversas tensiones en las que se identifican vacíos en la formación de los estudiantes, los cuales se mencionan en el desarrollo de la introducción y el primer capítulo, dando origen a la pregunta de investigación ¿Qué elementos permiten resignificar la práctica pedagógica en el escenario del aula los estudiantes de Licenciatura en Educación Infantil para fortalecer su formación docente inicial?

En cuanto a los objetivos y posteriores conclusiones se enfatiza en la importancia del desarrollo de la práctica reflexiva como elemento esencial para el crecimiento profesional y personal de los estudiantes de Licenciatura en Pedagogía Infantil, en cuanto que les permitirá mejorar su enseñanza, adaptarse a la diversidad, conectar teoría y práctica, y desarrollar

habilidades de resolución de problemas y autoconciencia, contribuyendo así a la calidad y efectividad de la educación infantil en Colombia.

**Palabras clave:** Formación Profesional, Práctica reflexiva, Escenarios educativos, resignificación, Práctica pedagógica.

### **Abstract**

Nowadays, reflective practice in initial teacher training, as a strategy for reflection on teaching work and the panorama of undergraduate degrees in the context of Education in Colombia, plays a fundamental role in the students' pedagogical practice development. that are formed in early childhood pedagogy programs. This tool implies the ability to analyze, question and critically evaluate experiences and actions carried out in the educational context.

For this reason, clear and precise guidelines are given in the country for the professional training of graduates; for this research, the theoretical-practical training received by the students of the Early Childhood Education Degree from three private universities in the university field in Colombia will be analyzed.

The methodology uses the discursive analysis of teachers in training, tutors, and practice teachers, and accompanying teachers in practice centers. In this analysis, it is essential to transform the view, in many cases reductionist, of pedagogical experiences, and that future teachers manage to resolve their fears due to lack of practice and the need to acquire professional skills. From this reflection, various tensions have been generated in which gaps in the training of students are identified, which are mentioned in the development of the introduction and the first chapter, giving rise to the research question How to make the pedagogical practice meaningful, in the educational scenarios of the students of the Degree in Early Childhood Education to strengthen their initial teacher training?

Regarding the objectives and subsequent conclusions, the importance of the development of reflective practice is emphasized as an essential element for the professional and personal growth of the students of the Degree in Early Childhood Pedagogy, insofar as it will allow them to improve their teaching, adapt to diversity, connect theory and practice, and develop problem-

solving skills and self-awareness, thus contributing to the quality and effectiveness of early childhood education in Colombia.

**Keywords:** Vocational Training, Reflexive Practice, Educational Scenarios, Early Childhood Pedagogy Degree, Pedagogical Practice

## Introducción

En la actualidad, debido a las constantes y vertiginosas transformaciones sociales y culturales del mundo, la escuela tiene la gran misión de educar desde una nueva perspectiva reflexiva respecto de la práctica docente. Por ello, las herramientas y métodos tradicionales para la formación de los maestros deben actualizarse para asumir este reto y contribuir a que el gran esfuerzo de aprendizaje que implican dichos procesos para una sociedad en transformación pueda verse reflejados en su desarrollo. Así mismo, las instituciones formadoras de los docentes deben asumir la responsabilidad de generar otras formas de análisis pedagógico y dimensionar la importancia de su labor en el contexto educativo, que contempla el desarrollo de competencias, conocimientos, habilidades y actitudes acordes al entorno para cada estudiante y futuro ciudadano. De hecho, la comunidad iberoamericana establece un consenso para proveer un desarrollo profesional integral en el área de la educación (OEI, 2013), entendido este concepto como un proceso donde los maestros en formación aprenden a enseñar, desarrollar y mejorar sus competencias profesionales y colectivas. (p. 91)

En el contexto colombiano, en cuanto a la formación inicial de calidad, la Resolución 18583 emitida por el Ministerio de Educación Nacional (2017) ajusta las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado. En este sentido, la resolución centra su atención en los siguientes aspectos: “procesos educativos con pensamiento crítico, creatividad, valores y actitudes éticas dirigidas al respeto de la diversidad y la diferencia con sentido democrático”, y además, precisa que se “debe asegurar un conocimiento disciplinar y pedagógico que permita la formación en procesos de enseñanza, aprendizaje, promoción de la investigación, la ciencia y la

transformación pacífica de conflictos, apropiación y uso de nuevas tecnologías, conciencia social de su entorno, interculturalidad y sostenibilidad” (Resolución 18583 del 2017).

A partir de este marco legal en Colombia, las instituciones universitarias deben tener la capacidad de potenciar el desarrollo profesional, la orientación y supervisión de los futuros maestros (Vaillant, 2011), a partir de herramientas que permitan a los estudiantes en formación acercarse a la realidad escolar para lograr el verdadero sentido y desarrollo profesional, como responsabilidad no solo de una carrera individual, sino de un proyecto colectivo de escuela y una necesidad latente de la sociedad en coherencia con la educación universitaria.

Otro gran desafío de la formación inicial es convertir al docente en un agente transformador, crítico de su práctica y capaz de plantear soluciones innovadoras respecto a la enseñanza tradicional, un profesional que logre analizar, reflexionar y sistematizar sus experiencias en el trabajo colectivo y de intercambio hacia la mejora del contexto en donde desarrolla su experiencia práctica.

Estos distintos desafíos de la formación pedagógica para la primera infancia demuestran que la reflexión sobre la misma práctica pedagógica genera acciones concretas de las cuales surgen conocimientos específicos para nutrir el quehacer y la praxis pedagógica. Esto quiere decir, que es justamente en el aula escolar donde se organiza, planea y ejecuta el proceso educativo; es allí donde se estructura el saber pedagógico, definido por Díaz (2006) “como los conocimientos construidos de manera formal e informal por los docentes; valores, creencias, actitudes y prácticas” (p. 95). En otras palabras, los conocimientos y el saber van más allá de un despliegue de conocimientos académicos, sino que, por el contrario, se adquieren en diversos espacios y se construyen a partir de la vivencia y la apropiación de experiencias, principios, convicciones, y habilidades.

Tales retos de la formación pedagógica inicial, sumado a las posibilidades que se generan a partir del acercamiento reflexivo de la práctica docente, el propósito de la presente investigación es analizar la manera en que las prácticas pedagógicas dentro del escenario del aula pueden ser comprendidas, transformadas y apropiadas por los docentes en formación gracias a una visión reflexiva que les permite generar aprendizajes cotidianos en su ejercicio pedagógico. El propósito de la presente investigación es analizar y revisar los aprendizajes de los procesos de formación inicial desde una visión reflexiva para comprender la manera como los futuros docentes se apropian de las prácticas pedagógicas, particularmente en el escenario del aula.

Para lograr dicho propósito, el presente documento plantea una serie de reflexiones acerca de la importancia y sentido de resignificar las prácticas pedagógicas, no sólo desde un ámbito puramente académico, sino también desde un análisis del sistema de creencias y las experiencias contextuales que poseen los estudiantes de licenciatura en educación infantil, antes de poder aplicar una práctica reflexiva dentro del aula escolar. Así bien, en primera instancia se hace una revisión de lo que implica una resignificación del quehacer docente dentro de las prácticas del campo de la pedagogía, es decir, cómo se pueden generar transformaciones conceptuales y prácticas respecto a los alcances y límites de la docencia; posteriormente, se establece un recorrido por los conocimientos obtenidos bajo la formación inicial que se recibe en las instituciones de educación superior en relación a la práctica reflexiva, para más tarde analizar la incidencia de dichas trayectorias y experiencias pedagógicas en la praxis dentro del aula escolar.

Ahora bien, los procesos curriculares y académicos para obtener un título en pedagogía infantil tienen ciertas contradicciones con los procesos reflexivos que queremos señalar. En

primer lugar, el estudiante en formación, como requisito para realizar sus prácticas, debe cumplir con aspectos metodológicos y pedagógicos que establece la normativa del Ministerio de Educación Nacional y el currículo de cada uno de los programas, al mismo tiempo que debe realizar una planeación y ejecución en el aula, que serán los insumos básicos para permitir el óptimo desarrollo del proceso de enseñanza- aprendizaje. Sin embargo, algunos de estos objetivos distan de los criterios señalados para llevar a cabo una práctica reflexiva que nutra el proceso pedagógico. Por esta razón, la formación inicial del maestro es fundamental, pues es la encargada de que el educador genere una apropiación de los fundamentos y saberes básicos, al igual que cuente con las competencias necesarias para desarrollar su labor diaria con calidad y acorde a sus contextos vitales.

El detalle de la normativa expedida por el Ministerio de Educación Nacional (2013), en cuanto al perfil del docente de educación infantil, se refiere a este como el conjunto de rasgos y capacidades que caracterizan a un individuo profesionalmente” (p.34). Sin embargo, esta descripción desarrollada en términos amplios, aunque en muchas ocasiones parece dar buenos resultados, en realidad no activa un carácter reflexivo del quehacer educativo, e incluso, en muchas ocasiones impide resolver los problemas imprevistos que pueden surgir en el momento mismo del ejercicio docente. Es decir, no establece lineamientos particulares que deben desarrollar los estudiantes, que aún no poseen experticia en los espacios específicos del aula, para reaccionar frente a las diferentes situaciones de contexto que se presentan en la cotidianidad del proceso de pedagogía infantil.

Es allí donde se centra la relevancia del componente práctico dentro de la formación docente los futuros profesionales en educación infantil deben aprovechar los espacios de la práctica no únicamente como un momento para aplicar los componentes teóricos de su

disciplina, sino como el momento idóneo para reconocer las posibles y numerosas variables que pueden aparecer de la actuación con sus estudiantes. En pocas palabras, estos componentes prácticos deben ser asumidos como la oportunidad para identificar el sentido pedagógico más amplio de la docencia, aquel que permite resignificar el trabajo en el aula como una labor tanto local como global, personal como colectiva, y académica como psicosocial. Entonces, podríamos decir que se vuelve necesario pensar en estos espacios desde la necesidad de identificar la importancia de la docencia y la pedagogía infantil como acción transformadora del escenario escolar.

Por ejemplo, Bedoya (2008) reflexiona sobre el quehacer del maestro justamente a partir de los aprendizajes en el aula, ya que el docente infantil hoy debe fundamentar en el saber pedagógico su proceso de enseñar. El saber pedagógico es trabajado de forma reconstructiva, crítica y epistemológica, tomándolo en permanente reelaboración” (pág.92). Es decir, un educador debe concebir su proceso formativo como un proceso inacabado, constante y demandante, pues es en él en donde deben gestarse las habilidades y capacidades más innovadoras de acuerdo con los métodos de enseñanza que conoce; es en su proceso formativo donde debe guiar la cotidianidad de su accionar hacia una reinención constante del saber pedagógico a través de la constante resignificación de sus propias prácticas en el salón de clase.

Por todo lo anterior, es de vital importancia la reflexión sobre tres aspectos fundamentales en el desarrollo de la práctica reflexiva dentro de los procesos pedagógicos para la docencia infantil. En primer lugar, definir la significación y resignificación de las prácticas pedagógicas como un proceso de análisis del sentido e importancia del proceso en sí mismo para docentes en formación, tutores y expertos, y determinar qué otros ámbitos en el aula, además del pedagógico, deben ser significados y resignificados para resaltar aquello que dota de

un sentido a la práctica docente. En segundo lugar, generar la necesidad de la reflexión constante y cotidiana sobre las experiencias y entornos vitales de la ejecución de las prácticas pedagógicas. Y, finalmente, generar una apertura dentro del proceso reflexivo para poder incluir cualquier otra experiencia vivencial, didáctica, formativa, ética o participativa que resulte de la práctica docente y que contribuya a una transformación crítica y consciente de su desarrollo.

Ahora bien, la necesidad de una apropiación de sentido más evidente respecto a las prácticas pedagógicas se puede notar incluso en los niveles de su denominación. Durante varias décadas, este tipo de prácticas, sumadas a las tendencias pedagógicas menos tradicionales, propias de finales del siglo XX, han recibido diferentes denominaciones: práctica docente, práctica educativa, práctica formativa, seminario de práctica e investigación, etc. Estos conceptos, enmarcados en los planes de estudio o currículos de las universidades e instituciones formadoras, permiten ver una falta de cohesión respecto a las competencias que necesita aprender y experimentar el futuro docente infantil. En otras palabras, son nociones que requieren revisiones constantes dándole sentido a cada denominación, para así resignificar y consolidar dichos procesos. Como lo expresa Carlos, (2018), la experiencia educativa está en constante movimiento circular en donde interaccionan tanto la teoría como la práctica, y es en las primeras experiencias donde se permite reexaminar el proceso educativo, reflexionar y construir un nuevo saber pedagógico.

Teniendo en cuenta dichos procesos transformadores que ocurren dentro del aula gracias a la relación entre el docente y el alumno, es necesario también comprender qué implica que estas prácticas pedagógicas estén orientadas a la primera infancia. En Colombia, por ejemplo, los aspectos normativos de la educación para este grupo poblacional están estipulados a través del Código de Infancia y Adolescencia, en donde se entiende a la primera infancia 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. Desde la primera infancia, los niños 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 (Código de infancia y adolescencia, 2006, Artículo 29).

La primera infancia es, por ende, una etapa crucial en el crecimiento y desarrollo de cualquier niño o niña, ya que es un periodo en el que se producen cambios sustanciales y fundamentales en diversos aspectos del desarrollo físico, cognitivo, emocional y social del ser humano. Es allí cuando se establecen las bases más sólidas para el desarrollo futuro como ciudadano, sujeto social y ser humano. Es este un momento vital para el desarrollo de las etapas y experiencias futuras de cada sujeto, y es un periodo en el que se tiene mayor receptividad a estímulos educativos y pedagógicos contundentes e innovadores.

De esta manera, resulta evidente la relevancia de una investigación como la presente, que pretende generar una discusión amplia, transparente y vigente respecto a las herramientas que el estudiantado de formación docente para la primera infancia puede desarrollar para auto-comprender, reflexionar y transformar las prácticas pedagógicas que, hoy por hoy, están moldeando los sujetos de las ciudadanías futuras. Por esta razón, a continuación, se presentará lo que pretende ser una fracción de las voces de los estudiantes en formación, un fragmento de sus procesos educativos y los retos que estos conllevan, una visión crítica y honesta de los valores

con los que enfrentan la práctica docente en el aula, y un cuestionamiento sobre las limitaciones que el ejercicio de pedagogía plantea cotidianamente en su proceso de formación profesional.

Por ello el origen a la pregunta de investigación: ¿Qué elementos permiten resignificar la práctica pedagógica en el escenario del aula los estudiantes de Licenciatura en Educación Infantil para fortalecer su formación docente inicial? Para consolidar esta pregunta el propósito de esta investigación busca comprender la práctica pedagógica en entornos educativos desde los aspectos fundamentales que plantea las directrices emitidas por el Ministerio de Educación Nacional en la formación de licenciados en Educación Infantil. De esta manera se busca escuchar las voces de los estudiantes en formación y conocer sus percepciones y creencias sobre el desarrollo de las prácticas y cuáles son los alcances y limitaciones que este ejercicio plantea en su proceso de formación profesional.

En cuanto al marco teórico se presentan los diferentes referentes pedagógicos, normativos y didácticos, a nivel nacional e internacional, que permiten ampliar la discusión sobre los aspectos fundamentales que enfatizan la relevancia de un enfoque adecuado para el aprendizaje y el desarrollo de la primera infancia. Algunos de los aspectos que se tendrán en cuenta en el desarrollo de este estudio están relacionados con: experiencias prácticas y concretas, ambiente de aprendizaje, estructura y adaptación de los programas formativos al programa de formación en educación preescolar y, finalmente, mirar el aspecto pedagógico. La práctica como método. lo que brinda la posibilidad de transformación. Formar docentes y futuros candidatos en la labor docente y del conocimiento.

Respecto a la metodología, se enmarca en el paradigma cualitativo de corte hermenéutico, que se centra en la comprensión profunda y la interpretación de fenómenos sociales y humanos. Para este caso se busca interpretar y comprender todo lo relacionado en

torno a la práctica formativa y su implicación en cuanto a la reflexión de sus experiencias pedagógicas. Este tipo de investigación a menudo involucra la exploración de narrativas y cómo estas se conectan con el contexto histórico y cultural en el que se desarrollan.

Finalmente, se presentan los resultados y conclusiones provenientes de encuestas y discusión de los grupos focales, realizadas a diferentes grupos de estudiantes de Licenciaturas en Educación Infantil, con las que se analizan cuáles son los principales retos y desafíos de la práctica pedagógica en las aulas y cómo estos pueden convertirse, a través de la aplicación de la práctica reflexiva, en elementos significativos y valiosos para resignificar los aprendizajes cotidianos e incorporarlos a una relación teórico-práctica del ejercicio docente.

## **1. Problema de Investigación**

### **1.1. Descripción del problema**

En Colombia existe un gran porcentaje de población correspondiente a la primera infancia, la cual abarca desde el nacimiento hasta aproximadamente los 6 años de edad. Según el informe de la implementación de la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre (2020), y de acuerdo con el censo poblacional realizado por el DANE en el 2018, en el país hay un total de 4'715.109 niños y niñas, es decir, el 9.4% con relación a la población total del país. Bajo el contexto que brindan estas cifras, es una necesidad imperativa generar procesos de formación para los futuros licenciados en educación infantil, que vinculen su práctica profesional con los contextos particulares del país y que respondan a las necesidades sociales y culturales de nuestras comunidades, teniendo en cuenta los grandes elementos contextuales que engloban la actualidad de nuestra población como lo son el postconflicto y la postpandemia.

Así las cosas, las competencias del profesor de educación infantil deben estar altamente relacionadas con el desarrollo complejo de los niños, en lo físico, emocional y psicosocial. Esto implica que la formación del futuro docente debe ser de alta calidad, no solo en términos teóricos sino también entendiendo las relaciones directas y significativas que puede establecer con los procesos de desarrollo de cada uno de los alumnos.

Si se analizan los programas de la licenciatura en educación infantil en Colombia, estos cuentan con un registro calificado emitido por el Consejo Nacional de Acreditación que es renovado cada siete años para cumplir con los estándares de calidad enmarcados bajo la normativa nacional. Dentro de dichos lineamientos de calidad para los programas de licenciatura, uno de los factores más relevantes respecto a la formación de los docentes es la importancia de

las prácticas pedagógicas. Allí se enfatiza justamente en su valor y relevancia como eje central de un proceso formativo. Dichas prácticas deben iniciar a partir del tercer semestre, con un aumento progresivo en la carga horaria a lo largo del desarrollo del programa, y requieren del acompañamiento permanente de tutores con amplia experiencia los aspectos: pedagógicos, didácticos y disciplinares. (Ministerio de Educación Nacional, 2016, Artículo 357233)

En general, los programas de formación en la Licenciatura en Educación Infantil pueden presentarse en modalidades presenciales o virtuales, y se desarrollan, aproximadamente, durante cuatro o cinco años, es decir de 8 a 10 semestres; de estos, más o menos entre 45 y 55 créditos corresponden al componente práctico de la formación, en comparación a un aproximado de 123 a 160 créditos cursados.

Por otra parte, para culminar la situación evidenciada relacionada con los planes de estudios curriculares de los programas de Licenciatura en Educación Infantil, se encuentra que las asignaturas teóricas, en donde se encuentran los fundamentos pedagógicos, didácticos, los componentes de investigación, inglés y las asignaturas electivas, cuentan con cerca de 100 a 113 créditos dentro de la totalidad del programa. Ello indica, que en relación con la carga académica que implica el componente práctico frente al componente teórico, aquel tiene menor intensidad horaria y menor presencia a lo largo de todo el programa curricular. Por ende, se puede inferir que existe un marcado énfasis en las Instituciones de Educación Superior por generar una formación basada en aspectos teóricos, según lo registrado en los diversos planes de estudios revisados.

En adición a lo visto anteriormente, otro argumento a favor de la importancia de esta investigación es expuesto por Flaborea (2016), quien señala la poca o ninguna articulación sobre el diálogo acerca de la formación del futuro maestro, lo que genera dificultades en los procesos

del manejo de la calidad de dicha formación, al igual que en los procesos de evaluación de los estudiantes. Este es un elemento que puede generar complicaciones importantes debido a la falta de estudios relacionados con el impacto en la formación teórico-práctica del profesorado en Colombia. (p.40) Es vital comprender que, en la formación inicial del profesorado, se debe prestar atención particular a la coherencia entre los aspectos teóricos y prácticos, ya que son la base inicial para el óptimo desarrollo profesional, promueven una educación de calidad y son un tema relevante para estudiar y analizar en todo el marco de la educación superior.

En la actualidad, la formación docente se encuentra en tensión, tal como lo expone Gutiérrez (2018), pues se encuentra orientada a la transmisión de conocimientos, al cumplimiento y el desarrollo de planes de estudios, módulos, seminarios, contenidos programáticos, y además, a la presencia de una práctica que viene presentando limitaciones y dificultades debido a que existen mayores demandas a nivel social, nuevas necesidades de las infancias, la familia y de los contextos culturales para responder a un mundo más diverso y globalizado. En pocas palabras, la enseñanza hoy sigue haciendo uso de prácticas rutinarias, mecánicas y de poca innovación, con modelos educativos tradicionales o conductuales que impiden un enfoque holístico en la formación humana y profesional.

Además de dicha tensión presente en la formación docente, dentro del ámbito investigativo tampoco se promueven aspectos innovadores de la práctica pedagógica; por ejemplo, existen pocos estudios que abordan la formación reflexiva, un método renovador dentro de las prácticas docentes ya que implica el hecho de generar “[...] la reflexión sobre la experiencia, [que luego] se convierte en conocimiento profesional y se traduce en mejores prácticas pedagógicas, manteniendo vigente la necesidad de disponer de modelos teóricos,

derivados de la investigación empírica, apropiados para la comprensión y sistematización del enfoque, que permitan su transferencia a la formación docente”. Ruffinelli (2017. p. 109).

Esto implica, entonces, que una investigación más amplia sobre la práctica reflexiva podría poner en entredicho la tensión de la formación docente, ya que sus lógicas implican una constante derivación teórica a partir de las experiencias prácticas de la enseñanza. Por este motivo, el elemento fundamental para el presente estudio es la práctica, entendiendo esta dimensión de la enseñanza como un entramado indisociable respecto a la teoría, pero que, a pesar de su naturaleza complementaria, genera una brecha importante en las etapas iniciales de la formación docente debido al privilegio que se le brinda a un conocimiento teórico, al mismo tiempo que existe una baja valoración de los aprendizajes experienciales, la construcción y la consolidación de saberes específicos provenientes de la práctica en el aula. (Zabala, 2012)

## **1.2. Formulación del problema**

A partir de las conclusiones abordadas por Flaborea (2016) frente a la relevancia de la formación del profesorado desde una perspectiva reflexivo-crítica, en la presente investigación se profundiza en la necesidad de una disertación sobre la práctica reflexiva dentro de las prácticas pedagógicas en los estudiantes de licenciaturas en educación infantil. Aquí, entonces, existe una gran importancia en el análisis de los métodos reflexivos que permitan abarcar dentro de esta práctica las diferentes visiones y puntos de vista de los sujetos en formación, los aspectos específicos del centro de prácticas o de las Instituciones de Nivel Superior, los ámbitos emocionales y sentimentales de quienes están involucrados en las prácticas, los aspectos administrativos que afectan de manera directa la presencia o no de este tipo de prácticas

reflexivas, los tipos de tutorías y demás elementos que influyen en la correcta aplicación de esta metodología dentro de un proceso docente.(p. 470).

Un análisis de este tipo aparece también como una posibilidad de ampliar la creación de métodos y técnicas pedagógicas por aquellos formadores de docentes y licenciados en educación infantil que han visto sus labores transformadas por los constantes cambios en la sociedad contemporánea, las nuevas estructuras familiares, la globalización, las competencias de los futuros docentes y las necesidades de nuevos modelos de enseñanza, acordes al siglo XXI. Todos estos desafíos demandan la construcción de un perfil del maestro que cumpla con unos criterios muy específicos y, además, totalmente activos en el ejercicio de la práctica pedagógica y docente: la crítica, la reflexión, la investigación, innovación, etc., son actualmente las competencias requeridas en los docentes de hoy, que apuntan a construir un territorio de miradas más propositivas y transformadoras desde la visión cotidiana de la enseñanza.

Se reconoce, por ello, la necesidad de comprender que la formación docente, en todos sus aspectos, implica mayores niveles de exigencia tanto en el conocimiento como en la práctica. En ese sentido, como lo manifiesta Martínez, Suárez y Cuberos (2019), el maestro en formación es protagonista en el proceso de la acción pedagógica o gestión educativa. De ahí que los docentes enfrenten los retos diarios más difíciles, especialmente en las propuestas de formación estandarizadas y homogeneizantes. (p.13)

Esta percepción se relaciona con lo observado en la presente investigación en diferentes instituciones educativas, en el momento en que los estudiantes de la licenciatura se enfrentan a situaciones complejas e inesperadas, además de encontrar dificultades y problemas dentro del aula como la interacción y conflictos entre los niños, el manejo de grupo, la dificultad para

motivarlos hacia el aprendizaje, los aspectos relacionados con la didáctica y un sin número de elementos presentes en la intervención pedagógica. Estos diferentes contextos hacen que el docente en formación confronte un conflicto en la relación teoría y práctica para reconocer si cuenta con las habilidades necesarias para solucionar los inconvenientes escolares que nacen de los conocimientos recibidos, y si cuenta con la capacidad de análisis que le permitan buscar soluciones que satisfagan las necesidades intrínsecas al entorno escolar.

Dicha relación entre teoría-práctica se puede encontrar en la investigación de Suárez et al. (2017), quien argumenta que es justamente esta relación, junto a la sistematización, lo que permite reconocer la formación inicial. Este par de elementos son los que permiten que el estudiante reciba diferentes guías para su actuar profesional, y que cuente con las herramientas para poder asumir los retos y desafíos provenientes de las problemáticas docentes actuales, todo a partir de su actuación pedagógica. Estas tensiones entre la teoría-práctica, la sistematización y los retos del aula, son el territorio preciso para generar la posibilidad de una reflexión de lo vivencial a partir de las experiencias subjetivas de sus centros de práctica.

Entonces, en la medida en que son las Instituciones de Educación Superior las que sistematizan y problematizan la relación teoría-práctica, son justamente ellas quienes tienen a su cargo la modelación de las prácticas pedagógicas; en pocas palabras, son ellas las responsables de la formación de la visión del maestro, en este caso, del futuro docente de infancia. Y es por ello por lo que de ellas debería nacer, no solo una formación teórica y un desarrollo de un currículo determinado, sino también la construcción y oferta de estrategias relacionadas con la acción y reflexión del desempeño, es decir, herramientas que permitan afrontar el reto que implican los problemas cotidianos que surgen de la interacción de formar el saber frente al ejercicio de aquella misma labor.

Es allí donde aparece de forma evidente la importancia que las instituciones de educación superior deben dar al componente de la práctica pedagógica en el desarrollo de sus currículos. Como afirman Suárez et al (2018), son las Instituciones de Educación Superior las que se encargan de la formación de los futuros licenciados y, por ende, quienes son responsables de la calidad de los profesionales que se gradúan. En esta medida estas instituciones deben garantizar que los maestros cuenten con herramientas para mantener un buen desempeño, no solo superando las inseguridades propias de su labor, sino enfrentando todas las situaciones de su práctica profesional y lo correspondiente a su autotransformación. (p. 3)

Por este motivo, el elemento fundamental para el presente estudio es la práctica, elemento que está ligado estrechamente con la teoría, pero que, a pesar de su carácter complementario, aún hoy en día genera una gran brecha en la formación inicial de los docentes de primera infancia, debido a la falta de valoración del aprendizaje experiencial y la consolidación y construcción de los saberes específicos, según lo expone Zabala (2012).

Por otro lado, si hablamos en términos de la legislación del Ministerio de Educación Nacional, analizada desde la evaluación de programas de licenciatura en Colombia, se refuerza la idea de que el reto de las facultades de educación y los programas de formación de maestros requiere un proceso de autoevaluación del saber pedagógico que genere una nueva oportunidad al maestro en formación para insertarse en los contextos de práctica docente de forma permanente y, de esta manera, se configure el conocimiento pedagógico y se armonice con la formación disciplinar. (Resolución 18583, 2017, p.5).

La anterior legislación se menciona debido a la necesidad de hacer una revisión crítica de las normativas relacionadas con la formación de los licenciados en Colombia. Esto, al mismo tiempo, implica realizar una revisión sobre los criterios de la formación docente para asimismo

identificar los programas que permitan autoevaluar el saber pedagógico desde una perspectiva de la práctica. De igual forma, Martínez et al (2019), argumentan que es necesario implementar programas de formación que respondan a una metodología participativa y eficiente, con una visión contextualizada al momento actual del país, que profundice en principios del significado de la educación y concuerde con la urgencia por brindar alternativas de acción que articulen el saber pedagógico y el saber disciplinar. Este sería uno de los principales retos actuales de los programas de licenciaturas en Pedagogía Infantil, al mismo tiempo que se deben proponer los desafíos en cuanto a las políticas y normativas para las instituciones de formación de maestros conforme a las necesidades educativas que requiere un territorio en específico. (p. 25).

Una vez se han abordado las normativas y legislaciones relacionadas con la formación de docentes de infancia, también es importante revisar desde el saber pedagógico las diferentes competencias necesarias para llevar a cabo la práctica pedagógica, la cual es definida, según Chacón (2016), como un espacio formativo y de transformación educativa. Entonces, en cuanto a la sistematización de experiencias durante los componentes prácticos, un elemento fundamental es la generación de nuevos conocimientos pedagógicos y didácticos, desde antes de iniciar la futura labor profesional, como herramienta para captar los aprendizajes fruto del trabajo en el aula. Esto quiere decir que, en el escenario de la práctica pedagógica, se requieren competencias que favorezcan las experiencias significativas, que transformen la cotidianidad del aula y promuevan acciones de mejora en sus intervenciones, respondiendo a un contexto más dinámico y activo de la educación infantil.

Para continuar por esa misma línea, también es necesario entender cómo las competencias para la formación de docentes se relacionan con los diferentes planes de estudio de las Instituciones de Educación Superior, que como vimos anteriormente, presentan ciertas

insuficiencias para integrar, desde sus componentes pedagógicos, el reconocimiento de los saberes no académicos, las creencias construidas dentro del contexto social y la evolución en las concepciones de infancia (Griffioen et al, 2019) a los mismos contenidos de las asignaturas y ejes curriculares. De hecho, dichos conocimientos y creencias particulares, sociales y culturales de los maestros en formación, deberían ser reconocidas como un conjunto de principios e ideas sociales que son nociones presentes en el ejercicio docente y que permiten construir una visión particular de la enseñanza que promueve la reflexión para replantear la acción de esta en el aula.

Desde este punto de vista, es importante tener en cuenta diversas problemáticas relacionadas con los procesos de formación de los docentes en pedagogía infantil, tales como: el bajo nivel de formación que tienen los estudiantes, a pesar de haber cursado la totalidad de un programa profesional; la baja calidad de los programas y los procesos de formación de los educadores; la ausencia de una preparación concreta y contingente de los agentes o docentes formadores, los cuales tienden a realizar una formación universalista, abstracta o poco diferenciada que no atiende las desigualdades sociales; la permanente tensión entre lógicas de escolarización y lógicas académicas; la falta de regulación de los programas de formación ofrecidos, y la escasa relación entre los contenidos de la formación y los espacios o escenarios de desarrollo profesional, en particular la escuela.( UNESCO, 2012).

Todos estos aspectos son de total relevancia y se confirman desde la investigación de Martín (2020), estudio de la Universidad Pedagógica Nacional, que presenta la necesidad de la formación inicial en Colombia como un elemento constructivo en el proceso de reconciliación de la sociedad, y de este modo, en la creación de una concepción del presente y futuro sustentado en las condiciones dignas de las nuevas generaciones. En esta investigación documental y de revisión del periodo que va de 2014 al 2019, el autor analizó las tesis de maestría y documentos

de investigación de pregrado en Educación Infantil, que le permitió determinar tres tendencias a partir de los temas y objetos de estudio más recurrentes: el pensamiento, los saberes y las concepciones de los docentes en formación y en servicio, con relación a las prácticas pedagógicas, a la formación reflexiva y al debate del currículo del programa de Licenciatura. De acuerdo con ello, se identifican las posibles miradas en cuanto a la reflexión, así como se evidencia la formación de licenciados de la primera infancia en Colombia.

En la práctica profesional se presentan múltiples problemáticas, analizadas por Medina y Blanco (2011) Zabalza (2011) González et al. (2011) entre las que se encuentran la dificultad para integrar la teoría y la práctica en el discurso, poca organización de las actividades y ejecución apropiada de experiencias formativas, falta de preparación de los maestros y apoyo de los docentes tutores del centro de práctica.

Además, estas problemáticas están relacionadas de manera estrecha con la aplicación de modelos tradicionales, dificultades en el modelo de evaluación, así como la homogeneización de las prácticas docentes, que en muchos casos no permiten el desarrollo de habilidades para enfrentar los conflictos, dificultades y desafíos que se presentan en las aulas.

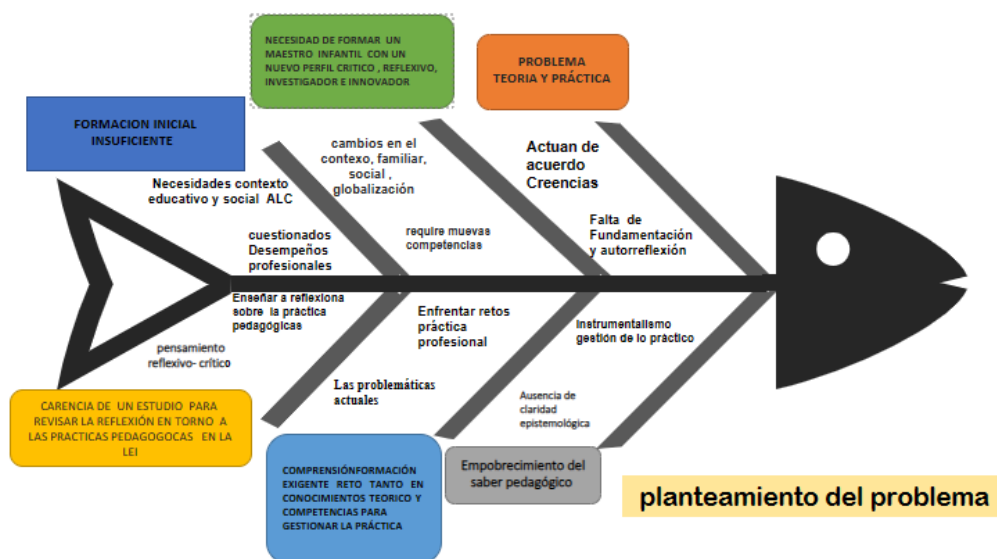
Otro aspecto a tener en cuenta es que no existe diversidad en los estudios que relacionen la Formación y el desempeño docente; los aportes se identifican en cuanto a la práctica reflexiva, desde los estudios especialmente en Estados Unidos, y existen pocas publicaciones en América Latina sobre este tema. Espinosa et al. (2019). Lo que amerita una revisión profunda en cuanto a la formación profesional, en torno a la reflexión de las prácticas en Latinoamérica.

Según el contexto señalado hasta aquí, en esta investigación se plantea el análisis de los diferentes contextos que tiene la formación docente de las Licenciaturas en Educación Infantil en Colombia, para comprender de qué manera se concibe la práctica pedagógica, y cómo funcionan

los componentes pedagógicos y didácticos que reciben los estudiantes en formación, para luego articular ciertos elementos de autoevaluación de sus prácticas, que le permitan al futuro docente, incorporar elementos de la metodología de la práctica reflexiva para transformar y resignificar la validez y relevancia que tienen dentro de su formación pedagógica las diferentes intervenciones en los escenarios del aula.

A continuación, se presenta un esquema que señala los problemas más relevantes en la formación del profesorado con relación a la práctica pedagógica, se establece un diagrama de espina de pescado, donde se resumen causas y consecuencias más relevantes que sustentan esta investigación.

**Figura 1 Esquema planteamiento del problema**



Fuente: Elaboración Propia, (2023)

### **Pregunta de investigación.**

¿ Qué elementos permiten resignificar la práctica pedagógica en el escenario del aula los estudiantes de Licenciatura en Educación Infantil para fortalecer su formación docente inicial?

### **1.3. Objetivos**

#### ***1.3.1. Objetivo General***

Analizar los contextos, retos y desafíos de la práctica pedagógica en el escenario de aula de los estudiantes de Licenciatura en Educación Infantil en su formación inicial.

#### ***1.3.2. Objetivos Específicos.***

- Comprender la práctica pedagógica en entornos educativos en la formación de los estudiantes de Licenciatura en Educación Infantil, reconociendo las percepciones y creencias de los diversos estamentos que intervienen en las prácticas.
- Inferir los elementos de la práctica pedagógica en los estudiantes de Licenciatura en Educación Infantil a través del análisis discursivo para evidenciar el proceso de formación profesional.
- Establecer los alcances y limitaciones de la formación docente inicial de los estudiantes de Licenciatura en Educación Infantil con miras a la construcción de una práctica reflexiva.

## 2. Marcos de Referencia

### 2.1. Estado del Arte

Este apartado, tiene como objetivo realizar una revisión documental que dé cuenta de las principales investigaciones que tenga relación con el objeto de estudio; específicamente, con aquellos estudios que plasmen el impacto que tiene la práctica reflexiva en la formación docente. Para esto, se tomó como periodo de análisis desde el año 2016 a la actualidad, 2023, teniendo en cuenta que fue en el año 2016 cuando se expide la Resolución 02041 de 2016 del Ministerio de Educación Nacional "Por la cual se establecen las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado". Es decir, a través de la cual se modifica la denominación de la licenciatura de educación preescolar por educación infantil.

Ahora bien, los criterios seleccionados para la revisión de la literatura se enmarcaron en las siguientes publicaciones y parámetros: publicaciones en revistas indexadas en base de datos como EBSCO, ERIC, Scopus, SciELO, Redalyc y Springer, a través de las cuales se revisaron artículos académicos, tesis doctorales y de maestría. Así mismo, las fuentes primarias consultadas para la revisión de la literatura se refirieron a medios del plano nacional como internacional, y un marco de referencia para comprender e identificar cómo se aborda la práctica pedagógica en el programa de licenciatura en educación infantil y su incidencia en la práctica reflexiva.

Así las cosas, se encontraron y revisaron un total de 54 publicaciones internacionales y 15 nacionales, discriminadas de la siguiente manera: En Colombia (15), España (14), Estados Unidos (16), Chile (4), Turquía (2), México (3), Venezuela (2), Inglaterra (2), Argentina (2), Australia (2), Perú (2), Taiwán, Rumania, Tailandia, Ecuador, Cuba con (1) cada uno. De todos

estos textos, se reconocen los de mayor relevancia de conformidad con los objetivos y marco conceptual de la presente investigación, y son los siguientes apartados:

### ***2.1.1. Componentes pedagógicos***

En este apartado se revisan aquellas investigaciones que han tenido una línea de análisis frente a los componentes pedagógicos. En lo que respecta a esta categoría los programas de Educación Infantil han generado, por una parte, adaptaciones e innovaciones curriculares de conformidad al Decreto 1330 de 2019, el cual busca el aseguramiento de la calidad, permitiendo valoraciones internas y externas a las instituciones de educación superior, con el fin de transformar y promover el desarrollo permanente de las actividades académicas, formativas, científicas, culturales y de extensión en las instituciones educativas (p.4). De igual manera, pretende la flexibilidad de los planes de estudio y el aprendizaje, así como reconocer el perfil del egresado, el cual debe estar acorde con las habilidades requeridas en el contexto nacional e internacional.

En respuesta a estos postulados, Echeverría (2021) analizó la internacionalización del programa de Licenciatura en Educación Infantil en el caribe colombiano y determinó la importancia de un plan de estudios que genere acciones específicas para las disciplinas intencionales. Así las cosas, el investigador evidencia una desconexión de lo que se enseña en los programas académicos de la Licenciatura de Educación Infantil de cada país, debido a que manejan lineamientos específicos en los programas y por ende en las prácticas, impidiendo la integración de elementos y habilidades requeridas en la comunidad internacional para la formación de la infancia.

De este modo, sugiere el planteamiento de un currículo integral que sirva de referencia para permitir realizar o retomar los estudios en cualquier país del mundo y concluye que esto podría generarse a través de la generación de leyes y decretos que permitan esta formación global, así como el intercambio de experiencias entre pares de diferentes países. Por último, plantea algunos retos, como crear programas de licenciatura en educación infantil con intencionalidad curricular, intercambio de experiencias e investigaciones que permita responder necesidades de la infancia en el contexto educativo nacional e internacional.

Desde otra perspectiva, Concha y Díaz (2021), analizan la formación y calidad del programa de Licenciatura en Educación Infantil. Para esto, comprenden la educación como valor social, teniendo en cuenta la relación entre el presupuesto o rubro por país de América latina y el Caribe para la formación de pedagogos, y las exigencias en cuanto a organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos - OCDE.

De acuerdo con la necesidad de las autoras, y los postulados de la OCDE, frente al aporte del programa de licenciatura al cambio social surge como cuestionamiento el qué impacto tiene la formación inicial para una práctica pedagógica trascendente y transformadora frente a lo cual se evidencia la necesidad de estructurar y fortalecer la formación de educadores de primera infancia que promuevan mejorar la calidad de la educación, ya que la consideran una herramienta que permite generar cambios sociales.

En este sentido, se puede visualizar cómo algunos países de América Latina Caribe han centrado los logros académicos en las competencias o habilidades que deben poseer los candidatos docentes e inclusive en algunas mejorar los requisitos de entrada. Igualmente, determinan que lo más importante para la formación del profesorado es el reconocer la pedagogía en sus diversas modalidades de profesionalización, el desarrollo infantil y la

investigación en la docencia para que como futuro profesional sea agente de transformación social. Con relación a las competencias que debe poseer un profesional de la educación, se destacaron algunos aspectos en lo expuesto por Salinas (2007) proyecto Tuning:

Requiere un profesional idóneo con capacidad y formación para ejercer su labor docente, que le permitan reflexionar sobre su quehacer para resolver problemas de sus entorno inmediato, así mismo debe conocer los planes curriculares y metodologías que le permitan elaborar y adaptar procesos de enseñanza aprendizaje que le permitan elaborar procesos de aprendizaje que promuevan la diversidad multiculturalidad al igual que diseñe evaluaciones acordes a los ambientes o escenarios de aprendizaje que promuevan el pensamiento lógico y crítico en este caso en la etapa infantil.

De igual forma, Hoff y Kappler (2005) destacan la importancia del aprendizaje intercultural, teniendo en cuenta las sugerencias que van acorde a los lineamientos propuestos por el Consejo Europeo de Agencias de Acreditación (2017). Por ello, exponen que el reto de los programas de licenciatura en Colombia consiste en formar una nueva generación de maestros que respondan a los desafíos de la innovación, un docente preparado a los retos del siglo XXI. Estos autores plantean la necesidad de cumplir con los estándares determinados en los procesos de acreditación de los programas de licenciatura, así como, lograr responder al momento actual de globalización.

Por otro lado, las investigaciones realizadas por Erixon y Arreman, (2019), con relación a los planes o programas de estudio, exponen la importancia de relacionar las metodologías activas y la formación académica, de manera que permita al estudiante resolver situaciones problema que se le puedan presentar en el contexto de lo práctico de la carrera, y así logren poner a prueba las competencias profesionales y la transformación de ellas.

Al respecto del plan de estudio, Starcic y Lebenicnik (2020) proponen la necesidad de que se imparta la integración de procesos y habilidades para trabajar la tecnología creando entornos y estructuras académicas orientadas a las influencias en el aprendizaje futuro. Conviene subrayar de esta investigación el apoyo a los profesores actuales y futuros para abordar los desafíos de la digitalización de la infancia, en cuanto al potencial de aprendizaje y procurar el uso adecuado de los recursos para favorecer habilidades cognitivas. También permite identificar la importancia de fortalecer lo tecnológico en el programa de formación, facilitando los procesos lógicos y el aprendizaje experiencial.

Otra investigación, de Oquendo (et al, 2017), empleó un instrumento para valorar las competencias de los estudiantes de Licenciatura en educación infantil, y determinó unos niveles de desempeño para las competencias profesionales en relación con las necesidades individuales y sociales. De esto surge la categoría de competencia profesional, estudiada y analizada en múltiples campos y/o teorías que denotan diferentes enfoques. Esta, se define como los principios que deben guiar las acciones del profesorado y marcar un horizonte que, desde la perspectiva de la formación inicial, orienta la práctica pedagógica y el futuro de la profesión del docente.

En consonancia con lo anteriormente mencionado, los referentes teóricos advierten la importancia de las competencias requeridas para los futuros profesionales de la infancia. Como lo expresa Zabalza (2012), la necesidad de desarrollo de competencias profesionales en la formación inicial de los docentes a lo largo de la práctica profesional permite también la evaluación de las propias acciones y por ende la reflexión sobre la práctica para tomar decisiones que mejoren el contexto escolar y contribuyan a la calidad de la educación.

Otro aspecto que emerge y se analiza en el desarrollo del trabajo surge después de revisar los estudios en relación con los planes y necesidades de formación, la investigación y análisis del perfil del docente, expuesto por Fernández et al (2017) que develan las características del perfil profesional del Educador Infantil basados en los Lineamientos de Calidad para las Licenciaturas en educación del Ministerio de Educación Nacional - M.E.N. En estos, reconocen el perfil profesional del Educador Infantil, como respuesta a las demandas educativas actuales de la sociedad.

Por último, en relación con la formación del profesorado y la calidad de las interacciones profesor-niño abordado por el programa de educación infantil de Luisiana, la investigación realizada por Burchinal (2018) plasma el concepto de calidad estructural definido como las características de los maestros o los rasgos de los programas de educación infantil que favorecen o colaboran con la calidad del proceso; por lo cual, recomiendan para futuros análisis mejorar la comprensión de factores individuales y generales que influyen en las interacciones entre profesores y niños para dar soluciones mediante la creación de políticas para mejorar la calidad de entornos educativos, sin considerar la edad y el sector.

### ***2.1.2. Formación inicial***

Otro de los apartados de gran importancia que se identificó en el estado del arte, son las investigaciones con relación a la formación inicial. De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional - MEN, la formación inicial se define como “El momento en que los futuros maestros se acercan a las realidades del ejercicio docente, crean una identidad profesional dentro de los marcos globales, académicos y laborales” (2021). Esta, se ocupa de promover espacios de apropiación de saberes básicos y desarrollar las competencias profesionales, para efectuar su rol

profesional, por ello requiere formar en el ámbito de la interpretación y comprensión a nivel nacional y regional.

A partir de ello, en esta sección existen diversas investigaciones que se pueden clasificar desde las experiencias y escenarios, así como en segunda instancia los principios pedagógicos o competencias profesionales. En primer lugar, se encuentra el estudio de Bolívar (2019), que tiene como objetivo revisar la práctica pedagógica en la formación inicial del profesorado. Realiza una investigación del estado del arte de las publicaciones con relación a esta temática entre los años 2000 y 2016, por lo cual analiza qué tan importante es la práctica pedagógica en la formación de los futuros licenciados y cómo se ha dado esta desde la perspectiva de la práctica reflexiva.

Por su parte Brown, C., y Englehardt, J. (2016) realizan un meta-análisis que recopila los artículos sobre los programas de desarrollo profesional para educadores. Este estudio permite reconceptualizar el estudio profesional que ayuda a los estudiantes a crear y promulgar nuevas maneras de ser profesional a través de concepciones relevantes de la práctica.

Jovanovic y Fane (2016), en su investigación resaltan la acción de rediseñar la formación docente a través del autoconocimiento de los estudiantes y la experiencia aplicada, así como la elección de contenidos para reconocer el valor del aprendizaje autónomo y auto regulador en pro de la calidad para su desempeño en el ámbito profesional.

En el artículo planteado por Uusimäki (Et al., 2020), se exploran las actitudes e intenciones en los programas de formación de profesores inclusivos de alta calidad a través de un auto informe para demostrar si los maestros suecos en la práctica proporcionan una educación incluyente. Este autor reconoce la necesidad de incluir programas innovadores que apoyen la formación del maestro inclusivo desde su desarrollo emocional y el desarrollo de habilidades, conocimiento y capacidades para poner en práctica la educación inclusiva. Es de resaltar la

importancia del tema de la formación del profesorado como elemento novedoso y actual en la investigación, así como propende por la calidad educativa y todo ello hace referencia a los principios pedagógicos y competencias profesionales.

Otra investigación, de tipo longitudinal realizada por Fukkink et al (2019), hace referencia al desarrollo de habilidades de interacción en un grupo de maestros en formación haciendo un seguimiento por 3 años, en el que se obtuvo un avance en la reflexión personal, en la educación y atención a la primera infancia. En este estudio, también se propone como necesidad ampliar la comprensión de los parámetros personales con relación al desempeño profesional para adquirir mayores habilidades de interacción desde el ámbito emocional previas al servicio que le permitan reflexionar y resolver los problemas que pueden surgir en el aula.

Según Kokanović, T. (2019) el objetivo de su investigación era conocer el número de profesores de preescolar que se consideran profesionalmente competentes para crear políticas educativas en la institución en la que trabajan. Ello hace referencia a los elementos que se debe tener en cuenta para futuras investigaciones, según este autor el apoyar el aprendizaje permanente es fundamental para establecer un crecimiento y desarrollo profesional continuo tanto en los maestros de preescolar como para toda la institución.

De acuerdo con lo propuesto por Santos y Sarceda (2017), en su estudio, es importante comparar los momentos de la experiencia (antes y después), para hacer una mirada integral del quehacer del profesorado en formación y lograr visualizar aspectos que sean inherentes en el proceso de la práctica, validando así la importancia en la preparación previa.

Por otro lado, Zdanevych, (et al, 2020) señala los principales requisitos para la transformación de las competencias modernas en el proceso de formación de los especialistas en educación preescolar (experiencia del Reino Unido, Alemania y Ucrania) se basa principalmente

en los conocimientos y habilidades profesionales básicas, los valores, las actitudes y los motivos de la actividad pedagógica.

En el estudio de Ripoll (2021) se formularon lineamientos que fomentan la práctica pedagógica profesional en la formación docente para el ejercicio didáctico, debido a que promueve la reflexión en la acción y permite reconocer que esta relación es fundamental en el ejercicio de la práctica, lo que implica la unidad teoría y práctica permitiendo así la construcción de conocimiento pedagógico en busca de la interacción socializada para la transformación. De esta investigación surge un nuevo concepto que es la práctica pedagógica, entendida como la representación social que hace ver la educación como un proceso integral que facilita la interacción estudiante-maestro y desarrolla el proceso enseñanza-aprendizaje, al igual que promueve las habilidades sociales y la resolución de problemas, para descubrir, crear e innovar.

Según Ripoll, es relevante que en las instituciones de educación superior, que se dedican a la formación de docentes, brinden entornos educativos donde realicen experiencias de enseñanza para que así logren interactuar reconociendo particularidades y entornos que les permitan fortalecer sus habilidades tanto teóricas como prácticas que lo acerquen a su futuro labor docente. Por consiguiente, y como expresa el autor, existen aspectos importantes que conforman la formación del estudiante de licenciatura, pues permiten entender el contexto, los actores, la institución y la comunidad para su futuro rol docente y visualizar qué aspectos esenciales, como la comprensión de las estructuras curriculares de las Instituciones universitarias y las facultades de educación, tienen la misión de potenciar sus capacidades tanto el ámbito teórico como práctico, teniendo en cuenta futuro contexto laboral.

También este autor expone que los futuros educadores o estudiantes de licenciatura en Colombia en primera infancia deben ser conscientes de que la educación es un proceso humano y

que su labor como educadores es fundamental en el desarrollo de los estudiantes, por ello, que los futuros licenciados deben reflexionar, al igual que potencializar y desarrollar competencias y actitudes que logren alcanzar el perfil de docente que integre los lineamientos de la educación, pero que exista unidad de criterios entre la teoría y la práctica pedagógica.

Por lo anterior, los estudios mencionados permiten confirmar lo expuesto en relación con la práctica. En el desarrollo de competencias investigativas de los docentes en formación y en el contexto de la práctica pedagógica se reconoce la falta de concienciar a los estudiantes para asumirla como espacio de crecimiento y aprendizaje continuo, no solo para aportar el campo específico de conocimiento, sino también para validar las habilidades y herramientas adquiridas en área como la investigación, logrando que la experiencia sea un aporte significativo para el beneficio de la infancia y de la comunidad educativa.

Así, en relación con la formación inicial se requiere abordar investigaciones con relación a la evaluación de las competencias profesionales, prácticas pedagógicas que aborden el análisis en aula, así como el desarrollo prácticas educativas eficaces a nivel local y nacional que incluyan también métodos y tecnologías innovadoras que generen competencias específicas de la formación del maestro en educación infantil, al igual que articular principios teóricos y prácticos desde las comunidades de aprendizaje.

### ***2.1.3. Modelo Educativo proyección al siglo XXI***

Dentro de las temáticas identificadas en el estado del arte, se reconoce el modelo educativo del siglo XXI. Específicamente, Gutiérrez (2018) en su investigación expone una visión holística, con responsabilidad y compromiso social, a partir del modelo educativo integral, el cual contiene una perspectiva -multidimensional para la formación profesional docente, con

énfasis en la pedagogía del ejemplo. Esta, fomenta las seis dimensiones del ser humano; espiritual, estética, social, cognitiva, emocional y corporal, lo cual promueve unos niveles de conciencia cósmica, planetaria, social, comunal y personal, que responden a un perfil humano y profesional, desde un currículo por competencias.

Por lo anterior, desde la mirada del modelo integral, se enfatiza una visión del futuro docente con responsabilidad en su proceso formativo, que tenga como propósito aprender de la comunidad y de su propio proceso, y así, a través de su práctica pedagógica, ser influyente en la resolución de problemas en diferentes contextos.

#### ***2.1.4. Resignificación***

El concepto de resignificación es transversal a varias perspectivas que se han venido señalando en los referentes teóricos. Lo que se hace necesario es tener en cuenta el contexto en el cual se le define. A nivel social, psicológico y pedagógico, puede ser entendida como: cambio, transformación, proceso, novedoso, movimiento. Según Molina (P.6, 2013), también los procesos de resignificación se dan en la construcción social de la realidad, permite el meta análisis y se desarrolla en las interacciones, en los contextos y en lo simbólico (Gergen, 1996), al igual que desde las corrientes de pensamiento de la psicología discursiva (Edwards y Potter, 2009) y la psicología crítica (Ibáñez e Íñiguez, 1997).

Por otra parte, se puede asumir la resignificación como transformación, permite reconocer la relación indisoluble entre significado- acción. De ahí se confirman cuatro principios del cambio: contenido previo, cambio estratégico, consistencia de contenidos e intercambio con un contexto (Molina 2013). Esta visión permite comprender la importancia de las percepciones

de los involucrados frente a su práctica, cuándo gestionan su rol de docentes en los escenarios educativos.

Igualmente, la resignificación permite comprender la realidad, profundizar y adentrarse en este proceso para mejorarla, por lo cual propende por la reflexión, y permite revisar lo planificado o el alcance de las metas de aprendizaje propuestas y determinar las dificultades para mejorar la próxima oportunidad al enfrentarse en el acto educativo.

Para argumentar la importancia de resignificar en la profesión pedagógica, Segura (2012) expone que a través de la práctica se reflexiona; para conocer los problemas que se presentan al interior de los grupos involucrados en el quehacer pedagógico, para innovar en buscar de solución las problemáticas para mejorar y por ende contribuir a la calidad educativa.

De ahí que la resignificación en el ámbito pedagógico sea un campo inexplorado, “volver a significar”, tomar las decisiones adecuadas a diferentes situaciones, buscar oportunidades de mejora, debido que en los escenarios educativos surgen múltiples situaciones, que no solo implican dar conocimientos o nociones, en el caso de la educación infantil, se debe trascender en la práctica pedagógica, por ello el futuro profesional pedagógico debe adquirir la competencia de la reflexión pedagógica.

Otro aporte que sustenta el referente teórico sobre la resignificación, lo presenta Massé y Juárez (2015) quienes refieren a la significación, como la necesidad de llamar la atención de los docentes para que en su práctica educativa en su profesión logren una actualización efectiva, a través de ella a nivel teórico y práctico más allá de los cursos instituto de institucionales que les provee la formación universitaria, logren hacer su propia práctica más actualizada y rica, pero sobre todo motivante y placentera.

De acuerdo con lo anterior es importante que el docente en formación logre trascender de los conocimientos a una acción dialógica, que le permita transformar sus prácticas y lograr que el proceso educativo mejore. Por ello la resignificación se configura como una oportunidad de renovación educativa, debido a lo novedoso de reflexionar a partir de los escenarios, para lograr la reinención de la educación, así mismo la reflexión pedagógica y la investigación, pueden garantizar un proceso educativo de calidad, en donde el maestro sea un profesional reflexivo.

Finalmente, según Saavedra y Saavedra (2015) el proceso educativo como un fenómeno de estudio de la práctica docente, es un espacio de investigación y oportunidad para mejorar el ejercicio profesional, es decir que siempre se está construyendo un nuevo sentido en la labor profesional.

A continuación, se presenta un diagrama que parte del concepto de resignificación desde lo etimológico para luego dar a conocer los conceptos de resignificación que se toman como conceptos de referencia resaltando los autores más influyentes en el área.

**Figura 2 Configuración de la resignificación**



Fuente: Elaboración Propia, (2023)

### ***2.1.5. Práctica reflexiva***

En relación con la reflexión en el aula, como un espacio de autoevaluación donde el docente encuentra problemas, experiencias, retos y desafíos que prueban su capacidad para decidir y resolver situaciones que beneficien las prácticas docentes, se presentan varios referentes que sustentan la importancia de este concepto.

Serrano, (et al., 2020) se centra en diseñar un prácticum innovador en el que participan conjuntamente equipos híbridos de profesor universitario, asesores infantiles y estudiantes de educación, para integrar y contextualizar los saberes de quienes participan en la escuela y centro de formación del profesorado. Todo esto, para repensar la práctica a la luz de la teoría y propiciar en el diálogo profesional para confrontar la teoría con las situaciones vividas, plantear nuevos retos y generar acciones de mejora para la transformación, desde esta óptica algunas recomendaciones sugeridas como: continuar con el trabajo colaborativo, la sistematización de experiencias, promover la retroalimentación, al igual que la reflexión en y sobre la acción (Schön 1994).

En cuanto al registro desde la experiencia, los autores como Sahin et al (2019) presenta una investigación que recomienda la escritura de un diario para reflexionar sobre sus prácticas, así como propone la autoconciencia y el desarrollo profesional. En este estudio se aborda el tema de la enseñanza reflexiva en la primera infancia, se destaca el concepto de pensamiento reflexivo, así como el origen de la reflexión en la práctica pedagógica expuesto por Dewey (1930).

Otro referente es Durand et al (2016), en su investigación, informan sobre los procesos de autorreflexión de los futuros profesionales a partir de recuerdos estimulados por un vídeo

donde se muestran a los profesionales, viendo un libro de imágenes con un niño y donde se exploran los comportamientos de los estudiantes durante la interacción con el infante.

Desde la perspectiva de Cojocariu y Mares (2018) se analiza del uso del diario pedagógico en la disciplina de La Historia de la Pedagogía del programa de educación infantil, afirma que este puede ser capitalizado como estrategia para identificar elementos motivacionales-afectivos, para realizar un análisis correlacional de estos aspectos y el plan de estudio, para comprender su propio proceso de aprendizaje y aumentar su participación en el aprendizaje y la apropiación personal de su desarrollo. Proponen estos investigadores nuevos temas de estudio para mejorar los enfoques prácticos y experimentales el diario pedagógico aumentando la motivación del aprendizaje en el entorno académico, “especialmente para los estudiantes que se preparan para la carrera docente comprender su propio proceso de aprendizaje y aumentar su participación en el aprendizaje y la apropiación personal de su desarrollo" (Bruno, Dell'Aversana, 2017, p.2). Desde este punto de vista, los resultados son positivos en cuanto a la motivación, el rendimiento escolar y la capacidad reflexiva de los futuros docentes.

Asimismo, Power, J. B. (2017) plantea que la escritura de un diario reflexivo permite registrar las percepciones y experiencia de los futuros maestros sobre el proceso de la enseñanza en el aula, y es un instrumento que permitiría avanzar en los principios básicos de la tradición de las artes liberales y que les permita articular la comprensión de los conceptos más abstractos y fundamentales para el aprendizaje universitario.

De igual manera la escritura de un diario proporciona un elemento esencial como es la reflexión sobre, en y para la acción. Se recomienda también incorporar prácticas reflexivas en los planes de estudio y brindar talleres interactivos con colegas de los centros educativos, además

para nuevas investigaciones sugieren abordar la temática del desarrollo laboral desde la construcción de la identidad profesional.

De conformidad con el análisis de los siguientes estudios de la práctica reflexiva se podrían retomar como una competencia para la futura generación de maestros, en donde se implemente la escritura de un diario reflexivo como un elemento esencial para el análisis de su práctica, la sistematización de experiencias y la reconceptualización de práctica, al igual que del maestro capaz de autogestionarse y empoderarse para investigar en su aula desde las necesidades que evidencia en la práctica.

En las tendencias de investigación en cuanto a la resignificación de la práctica pedagógica Colombia es uno de los países con más estudios sobre esta categoría. Algunos referentes que allí se mencionan están en relación con los siguientes temas: la internacionalización curricular, el análisis del perfil profesional, las prácticas pedagógicas y el pensamiento crítico para estimular la práctica y competencias investigativas y el diseño y construcción de instrumentos para evaluar competencias, formación de maestros en temas y objetos de la producción investigativa.

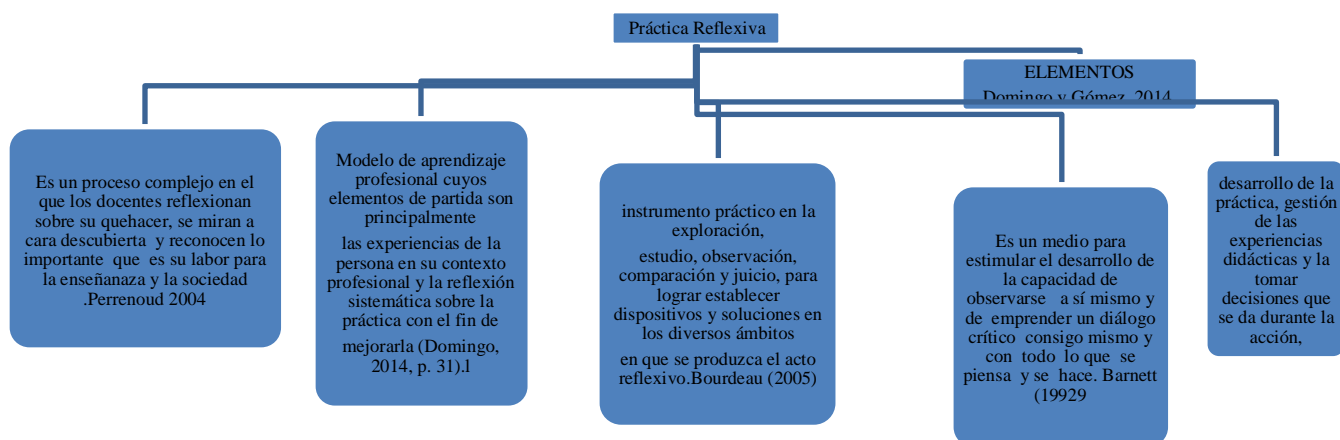
De acuerdo con las investigaciones consultadas y a partir de las tres categorías de análisis se hace necesario que los futuros docentes de la licenciatura en educación infantil en Colombia reconozcan la educación como un proceso humano, desarrollen las competencias requeridas para su labor a partir de una mirada de la práctica reflexiva, entendida como un proceso de conceptualización, investigación y regulación, para que cumplan con los estándares exigidos desde el Artículo 9 de la Ley General de Educación, que pretende “formar educadores de alta calidad científica y ética, desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte

fundamental del saber del educador, fortalecer la investigación en el campo pedagógico y el saber específico”. (Congreso de la República de Colombia, 1994, p. 13).

También es importante reconocer que las licenciaturas deben direccionar los componentes pedagógicos y las estructuras de los planes de estudio para acercar a los estudiantes a la práctica y escenarios educativos generando transformación social, identificación de problemas y necesidades contextualizadas, establecer relaciones de diálogo con docentes de la institución.

Desde la óptica de estas necesidades, la práctica del educador se convierte en un proceso esencial, donde las bases deben reestructurarse, dado que las condiciones del entorno actual distan de las tradicionales realizadas en los primeros sistemas educativos. (Dolé, et al. 2016).

**Figura 3 Conceptos de practica reflexiva**



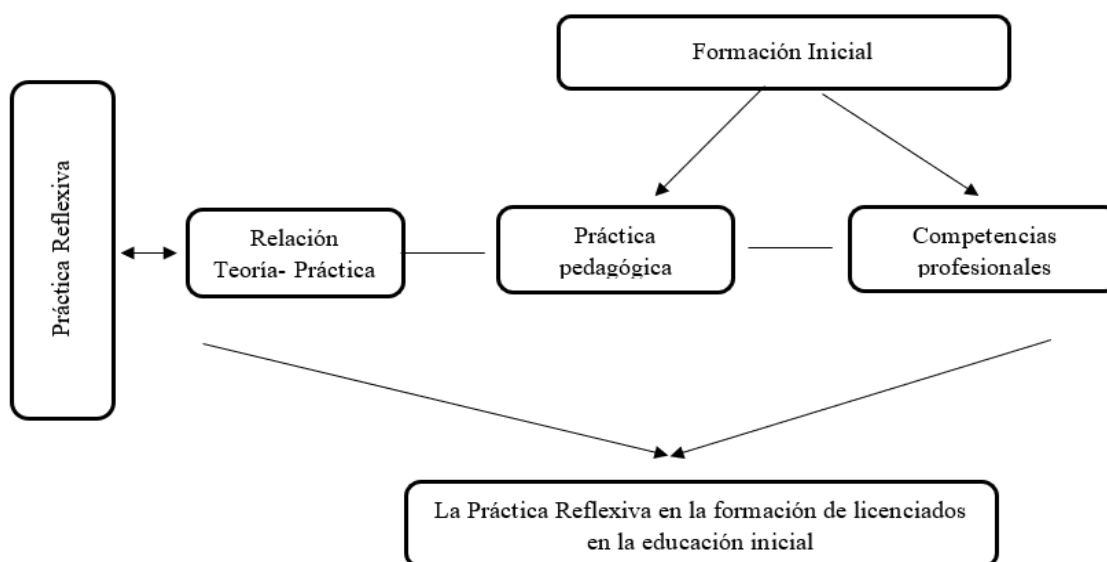
Fuente: Elaboración Propia, (2023)

Esta figura de un mapa conceptual representa las concepciones de practica reflexiva y los elementos que se requieren en las prácticas profesionales visto desde los autores más significativos y de referencia sobre este tema.

## 2.2. Marco Conceptual

Con la finalidad de exponer un marco conceptual que fundamente la investigación y que permita entender a profundidad la problemática a analizar, se expondrá tanto el enfoque teórico como las categorías de análisis que determinan el ejercicio investigativo. Por lo anterior, en este apartado se retoma el contexto de la educación superior, la práctica pedagógica y reflexiva, se mencionan los referentes de cada una de las categorías estudiadas y se relacionan con la importancia en la formación del profesorado en educación infantil.

**Figura 4 Marco de la formación inicial**



Fuente: Elaboración Propia, (2023)

Este diagrama muestra la relación entre la formación inicial y las prácticas reflexiva y como los elementos como la teoría la práctica la pedagogía y sus competencias profesionales son elementos útiles para llegar a la reflexión a los estudiantes de prácticas.

### **2.2.1. Formación inicial**

En Colombia la formación docente es un pilar de atención no solo por las tendencias internacionales o por las reglamentaciones nacionales, sino para reivindicar su papel de intelectuales de la educación, retomar un lugar de preeminencia en la sociedad, al igual que para reconocer los conocimientos propios derivados de su práctica pedagógica que guíen la formación inicial y permanente.

Esta posición se confirma por Vezad (2007) en cuanto plantea que las reformas educativas dadas por los países América Latina, enfatiza en el factor docente, que empoderan al maestro como protagonista y responsable del cambio educativo, y elemento clave para la transformación educativa. Uno de los aspectos más importantes para una nación es la formación de docentes, ya que transmiten sus ideas y a través de sus prácticas orientan y contribuyen a la sociedad y por ende a la educación de calidad.

Para este estudio, la formación inicial es entendida como lo propuesto por el MEN (2021): Es el momento en el que los futuros docentes se acercan a las realidades del ejercicio docente, forman una identidad profesional dentro de los marcos globales, locales, académicos y laborales. (p. 1). Se enfatiza que esta formación se reconoce como el tiempo de preparación de los futuros maestros, donde reciben teorías o concepciones pedagógicas, didácticas, epistemológicas, y metodológicas, al igual que adquieren las herramientas prácticas que junto a sus creencias y principios de vida consolidan su singularidad profesional.

Se busca de esta manera que, en la formación del futuro docente, se apropien conceptos y saberes básicos, así como el desarrollo de competencias esenciales para su labor, que permitan interpretar y comprender la realidad regional y nacional, para aportar ante las necesidades educativas.

Así las cosas, el MEN (2013) en su propuesta específica que, la formación como educador debe posibilitar el aprendizaje de conocimientos, competencias, contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales, para crear posibilidades vitales para la constitución de los sujetos sociales mediante la educación. (p.72).

Al mismo tiempo es necesario señalar la reflexión de Vaillant (2002), quien plantea repensar la orientación en la formación inicial de los profesores y enfoca la mirada a la necesidad de desarrollar cierta “competencia de clase o conocimiento del oficio” que le permita al maestro constituirse en un sujeto “diestro en la tarea de enseñar”, hábil en su ejercicio práctico, lo que no significa que no pueda o deba tener una “actitud reflexiva acerca de su enseñanza” (p. 17).

En conclusión, la formación inicial responde a la pregunta de investigación por el impacto en el currículo, la pedagogía y la formación en práctica reflexiva acorde a lo esperado en los procesos de profesionalización docente. Se propone una evaluación basada en resultados del impacto de los programas de los futuros licenciados en educación infantil, donde se indague sobre la formación inicial recibida y la articulación con la práctica pedagógica.

Las IES poseen la autonomía en el diseño de las propuestas curriculares y están reguladas por el sistema de aseguramiento de la calidad de los programas, que para el caso de la licenciatura (el registro calificado y acreditación de alta calidad) por ello, existe una relación con la coherencia y pertinencia para la formación docente que atiende a diferentes niveles educativos. Es decir, que la pertinencia y calidad de los programas de formación inicial deben potencializar convenios entre las instituciones de educación superior (ENS) entre las instituciones, articular programas a contextos, realidades y necesidades escolares, revisar condiciones de ingreso de los estudiantes, fomentar semilleros, grupos o redes de investigación entre las instituciones de educación superior, universidades con programas de licenciatura o facultades con programas de

educación, diversificar las prácticas pedagógicas y articularlas en el proceso de formación (MEN. 2021)

### ***2.2.2. Práctica pedagógica***

Las prácticas pedagógicas como elemento esencial de este estudio, y con relación a la formación inicial en el programa de licenciatura en educación infantil, permite reconocerse como un componente esencial que brinda identidad y orientan el quehacer docente la expectativa la experiencia como un elemento significativo que guía la reflexión la actitud crítica, al igual que permiten actividades concretas, comparativas, concretas, coherentes y complejas desde la perspectiva epistemológica que se distingue entre praxis y poiesis que hace referencia al razonamiento técnico y al práctico el primero es considerado un medio para un fin concebido. Es decir, buscar la selección adecuada y los medios para alcanzarlo y la poiesis se enfoca en acto de la transformación de ideas en expresiones tangibles y significativas que comuniquen el pensamiento y la emoción humanos. Así mismo la práctica se concibe como un modo de hacer como una manera particular de observar y transformar la realidad.

La práctica pedagógica con relación al integralidad y entorno a las necesidades del ámbito educativo, se configura como un proceso de representación, formación y transformación que implica los nuevos retos que requiere la educación, además tiene el compromiso con sentido humano, que exige, de la sistematización y calidad según Loaiza Zuluaga, et al., (2012), así mismo esta práctica requiere de tres aspectos metodológicos como son: la institución, el individuo o sujeto y el saber pedagógico.

También se requiere otro aspecto expuesto por Hardman, et al. (2016) la formación del docente y se fundamenta en los elementos epistemológicos, teóricos y práctico; dichos aspectos

promueven la mejora continua con el fin de dar a conocer las competencias, actitudes y procedimientos, transformando el concepto de la práctica pedagógica en un proceso integral y orientado a solventar los requerimientos en el entorno educativo de los contextos, regiones o países.

La comunidad educativa en general cuestiona las prácticas docentes. Esto, producto del bajo desempeño demostrado por los estudiantes en los establecimientos educativos bajo el contexto de las prácticas docentes (Hirmas y Cortes, 2015). Para realizar esta afirmación se trabajó a partir de seis Investigaciones innovadoras en la educación superior en Chile, que pretenden una inserción paulatina a la formación práctica, organización y sistematización de las experiencias por medio de portafolios digitales y la conformación de comunidades de aprendizaje virtuales y de talleres presenciales, y la vinculación con entornos no convencionales de práctica.

Bajo esta perspectiva, surge el concepto de Prácticum, como eje articulador de los procesos formativos, permite adquirir competencias de experiencia profesional, las prácticas concepción diferente a prácticas que se limitan a la experiencia concreta en la formación universitaria. En cambio, el prácticum, al ser más amplio y rico que las prácticas, abarca todo el espacio formativo considerado como referente para la futura práctica profesional (Domingo, 2013).

El concepto del Prácticum, referido a una experiencia en un contexto real y conlleva a una relación estrecha entre teoría y práctica, de acuerdo con lo planteado por el MEN 18583 de septiembre de 2017 da a conocer los conceptos y procesos pedagógicos y educativos en la formación inicial que supondrán los siguientes elementos:

La práctica pedagógica considerada un proceso de formación, que promueve la investigación e innovación en la experimentación en el escenario escolar, así mismo reconoce la observación e investigación, como pilares fundamentales, a partir de los cuales el futuro docente, se apropia y comprende el sentido formativo en el desempeño profesional. Por tal razón se entiende por práctica educativa el proceso de formación, contextualización e intervención que se desarrolla en grupos diversos y contextos socioculturales.

### ***2.2.3. La práctica pedagógica o profesional***

Desde la década de los sesenta y setenta en Colombia, se vienen dando diferentes discursos sobre la educación preescolar, pero solo en 1976 se estableció el decreto 088, que incorporaba la educación preescolar, y hasta en 1978 se creó la carrera de licenciatura en educación preescolar en la Universidad Pedagógica Nacional, ya que antes no se consideraba que este grupo poblacional tuviera incidencia en la atención del sector educativo.

De forma adicional desde la política instaurada por la constitución política de 1991, se regula la formación docente, se establece el gobierno los derechos de la niñez adoptar por las Naciones Unidas en favor de la infancia Ley 12 de 1992. Con relación a reglamentaciones posteriores surge en el año 1994 la ley 30 que reglamenta la educación superior. Por otra parte, se propone en Colombia alcanzar la meta en 2025 de ser el país más educado, esta política de formación permea los programas de educadores determinando un componente práctico fundamental para implementar y busca trascender en profesionales de calidad.

Desde los diferentes referentes teóricos que se han venido señalando retomaremos la concepción de práctica, primero desde la perspectiva de práctica profesional de acuerdo con lo expuesto por (Valladares & Pinchs ,2017, p.44) quién define la práctica profesional como, el

vínculo entre la universidad y la sociedad, ello debido a que se relaciona con el plan de estudio o estructura curricular de la carrera y su incidencia en su entorno social, además de su pertinencia y aporte al desarrollo tanto económico como social en un entorno específico.

Sumado a esto y como lo propone Valladares (2017) es el rol que desempeña el tutor, el cual acompaña al estudiante, es agente de cambio, así como mediador entre el estudiante y los elementos de las prácticas, brinda los elementos necesarios el desarrollo de esta actividad pre-profesional y lo apoya en la búsqueda de soluciones que deba resolver en un contexto determinado, al igual que motiva el amor por la profesión. Desde esta visión el autor nos permite reconocer el propósito de las prácticas, que es permitir el desarrollo de habilidades innatas para realizar su actividad profesional, dando a conocer su forma de pensar y actuar, según las características de su profesión y fundamental para vincular la teoría y la práctica. (p.46).

Según lo anterior, el objetivo del docente en formación es comprender que se aprende a través de la práctica, a la vez que adquiere y fortaleciendo las competencias necesarias para su desempeño profesional, integra lo teórico y práctico aspectos fundamentales para su futura labor.

Así mismo, la educación superior tiene como propósito formar profesionales íntegros capaces y comprometidos con el desarrollo regional y nacional que promuevan en sus estudiantes lo social y cultural.

En el ámbito de la formación práctica y de la identidad del docente en formación se considera en primera instancia el prácticum o prácticas que se consolidan como uno de los aspectos más importantes en la formación del profesorado antes de iniciar con su labor docente.

Por consiguiente, es perentorio propiciar y apoyar las condiciones, posibilidades y procesos para que los estudiantes de pedagogía construyan activamente, a partir de la experiencia, colaborando con los profesores formadores y sus pares estudiantes, el sentido de la

profesión docente y la misión, tarea y rol de los docentes. Así, el desarrollo de la propia identidad profesional, la construcción de su yo profesional han de ser consideradas como el objetivo fundamental de los programas de formación inicial (Spilková, 2011). Desde esta mirada se debe hacer una revisión de las acciones educativas, elemento que la permitirá hacer una auto comprensión en términos de los aspectos fundamentales en el campo profesional ya que las prácticas deben ser acompañadas para reflexionar y formar esa identidad de maestro desde el punto de vista ético.

#### ***2.2.4. La práctica reflexiva en la formación de licenciados en educación infantil***

La enseñanza reflexiva se conceptualiza por Farrell (2003), como un enfoque pedagógico, que pretende mejorar los procesos y resultados en el aula con relación a los conocimientos y creencias de los estudiantes de la licenciatura, al igual que busca contribuir a la formación de docentes, para que estén motivados y seguros de sí, frente a la teoría y la práctica de enseñanza.

El enfoque práctico de la labor docente se ha abordado inicialmente por John Dewey (1902, 1946 y 1989) el aporte más importante es el de reconocer la enseñanza como actividad práctica. Dewey introduce el principio de aprender en la acción, así mismo, expone la idea de formar profesionales reflexivos capaces de investigar con actitudes de mente abierta, responsabilidad y honestidad.

En cuanto a la reflexión en la educación se ve claramente desde la filosofía y la dialéctica en la obra de Santo Tomás en el siglo XIII, en torno a cómo el intelecto y la reflexión se asumen como un direccionamiento de la inteligencia buscando la verdad; así se puede analizar desde varias posturas.

El concepto de reflexión plantea la necesidad de tomar consciencia de la forma de proceder o actuar para mirar con cuidado lo sucedido significando lo positivo o valioso y revisando para replantear lo que se puede mejorar de la situación, desde la definición etimológica del concepto: “re” significa una relación activa o pasiva, es decir, un repensar su actuar para reconocer en lo que ha sucedido y verse cara a cara para descubrir y analizar con detenimiento su pensar y su actuación.

Por lo tanto, es de suma importancia el estudio de la teoría y la práctica profesional como punto de partida de la competencia y el arte, en la relación a la educación Schön (1987) propone al prácticum reflexivo como el taller de arquitectura en donde los futuros profesionales lleguen a hacer capaces de una reflexión acción y promover un diálogo entre el tutor y enseñante para hacer una reflexión recíproca. El concepto “es definido como una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica” (p. 45).

Por esta razón la preparación de los profesionales debería reconsiderar su diseño desde la perspectiva de una combinación de la enseñanza de la ciencia aplicada con la formación tutorizada en el arte de la reflexión en la acción Schön (1987) Es importante tener en cuenta en la enseñanza el desarrollo de una reflexión como medio de consolidación de reconocer situaciones de conflicto y de pensar la forma como se actúa.

Para Schön (1987) reflexionar en la acción es preguntarse lo qué pasa o va a pasar, cómo lo va a hacer, qué hay que hacer, cuál es la mejor estrategia o forma de hacerlo, qué puedo prevenir o qué riesgos hay que tomar, etc. Toda acción lleva a la reflexión, aunque sea momentánea involucra un proceso, contexto y unos recursos. De otra parte, reflexionar sobre la acción. Es tomar la propia acción como objeto para reflexionar, ya sea para contrastar, explicar, comparar o simplemente para hacer una crítica También es para después de que ya pasó buscar el

sentido para comprender, aprender, o integrar lo sucedido. Este momento permite un análisis, un proceso de relacionar con reglas, teorías u otras acciones, imaginadas o conducidas en una situación parecida.

De esta manera, la reflexividad la producen seres situados en el mundo movidos por intenciones subjetivas que les proveen experiencias acerca de su propia actuación en espacios sociales en los que se desenvuelven. También, conviene reconocer el rol del concepto de reflexividad hermenéutica desde Merino (1999). Un espejo que nos devuelve nuestra imagen en una especie de suplantación continúa y como identidad del yo, reflejo de la imagen del sí, que se percibe mirando a los otros, que como si se tratase de espejos, nos confirman que somos y estamos ahí, que nos reconocen. (p. 26).

De aquí la visión de la educación expresada por Ricoeur (2002) desde la cual se puede concebir la educación como un espacio de interacción social, donde los docentes y estudiantes recrean, entre otras cosas, valores y cultura. Sin embargo, la educación no se define por lo que debería ser, sino por lo que hacen y lo que producen los que ejercen esta profesión, por lo cual, entender la realidad de la educación, significa indagar en las acciones prácticas de los educadores.

Desde este punto de vista, la educación será un lugar de preeminencia social, ya que se da a través de la experiencia y el intercambio de saberes, devela la cultura y pone en juego valores fundamentales que permiten entender y significar la realidad. El agente vital para cumplir este propósito es el maestro que, con sus actuaciones y enseñanzas, permite al estudiante comprender el mundo y aportar con sus aprendizajes a la sociedad.

Al respecto, la reflexión es un proceso que va más allá de una simple guía procedimental, permite una forma de pensar y analizar situaciones de aprendizaje para buscar las soluciones que

se presentan en el ámbito escolar para lograr resolverlas y transformarlas. Según Dewey (1989) “la reflexión no consiste en un conjunto de pasos o procedimientos específicos que deban de seguir los profesores. Es en cambio, una forma de afrontar y responder a los problemas, una manera de ser como maestro” (p. 25).

Es necesario identificar la acción reflexiva, como un proceso más amplio que el de la solución lógica y racional de problemas. Es un momento de creación que propende por reconocer el contexto, revisar los modelos de aprendizaje, analizar la información y el estado anímico de los sujetos que intervienen en esta experiencia de aprendizaje, generando conclusiones en pro del cambio, por ejemplo, nuevas teorías de enseñanza y la construcción personal y colectiva.

Desde la perspectiva de Dewey (1989) se considera la importancia de tres actitudes para la acción reflexiva, en primer lugar, la apertura intelectual, se refiere a prestar atención a diferentes puntos de vista, analizar las posibilidades alternativas y a reconocer creencias. Los maestros intelectualmente abiertos examinan de una manera particular. En segundo lugar, la actitud de responsabilidad que consideran cuidadosamente de las consecuencias a las que conduce la acción. Los maestros responsables se preguntan por qué hacen lo que hacen, se cuestionan su utilidad, para observar de qué manera funciona y para quién. El tercer elemento es la sinceridad, que tiene en cuenta la apertura intelectual y la responsabilidad de ser un maestro reflexivo y del propio aprendizaje.

Estas actitudes del maestro reflexivo implican apertura al cambio y a las nuevas perspectivas o modelos de enseñanza, es decir, todo lo referido a la apertura intelectual, al compromiso, entrega, responsabilidad de su labor, utilidad de lo que enseña y su trascendencia, al igual que al compromiso con su rol docente, sinceridad de reconocer sus capacidades y proponer acciones para avanzar en el aprendizaje continuo.

Por ende, se requiere que el maestro acuda a la función del pensamiento, que reconoce la pedagogía como algo único, reflexivo y trascendente, tal como lo expone Dewey (1989), pedagogo de la escuela activa y exponente pionero de la acción reflexiva: una situación en la que se experimenta oscuridad, duda, conflicto o algún tipo de perturbación, se transforma en una situación clara, coherente, estable y armoniosa.

Es decir, el docente en formación es mediador y estratega para un equilibrio entre el análisis de lo vivido en el aula y lo planificado en su acción pedagógica, se promueve un análisis de introspección, la búsqueda de acciones inteligentes, el enriquecimiento de significados en los individuos, que se le presentan en la escuela y la capacidad de valorar orientaciones adecuadas a la coexistencia de los sujetos.

Según la propuesta educativa Jesuítica la “reflexión significa una minuciosa reconsideración de determinada materia de estudio, experiencia, ideas o propósitos a fin de captar más profundamente su significado” es decir el proceso mediante el cual se busca un significado al proceso de enseñanza.

En cuanto a la misma perspectiva, Day (2005) afirma que “es una ciencia educativa y arte pedagógico en los que la práctica, el saber sobre la práctica y los valores adquieren un carácter problemático” (p. 40), entonces, involucra un conjunto complejo de interacciones diferenciadas entre docente y estudiante, donde la última instancia es la eficiencia, el compromiso por realizar las prácticas, la forma de pensar, las destrezas, habilidades, valores, necesidades de aprendizaje, la formación, las condiciones de trabajo y el desarrollo continuo que específicamente dependen del maestro. Desde esta mirada el autor expresa la concepción de enseñanza desde los términos de ciencia, pedagogía y arte permiten reconocer las interacciones entre el alumno y docente, con

el propósito de resolver situaciones problemáticas que puedan surgir en el entorno del aula y en donde se deben gestionar en pro de la formación y la enseñanza.

Asimismo, Zeichner (1993) señala que la enseñanza reflexiva consiste en imaginarla como el hecho de poner sobre el tapete las teorías, práctica del maestro para someterlas a análisis y discusión críticos. Al someter las teorías prácticas al examen propio y de los compañeros, el maestro tiene más oportunidades para tomar conciencia de las contradicciones y debilidades de sus teorías. (p. 3).

Por consiguiente, la reflexión implica intuición, emoción y pasión; esta postura es una mirada a la enseñanza desde la reflexión, a la vez que revela las teorías y hace una revisión o análisis de las prácticas docentes, a partir del debate para probar lo realizado y lograr reconocer lo importante de evaluar la forma de enseñar y recurrir a la intuición para emocionarse y apasionarse por lo que hace, motivarse más por su futura labor.

En definitiva, la enseñanza reflexiva es un paradigma crítico reflexivo donde se generen situaciones comunicativas que promuevan confianza, apertura, flexibilidad y un contexto estimulante para lograr la formación, analizar los contextos y abrirse a potenciar habilidades o competencias personales y profesionales.

El papel de la institución educativa y el educador es lograr propiciar un escenario que favorezca el pensamiento reflexivo para crear las condiciones que despierten la curiosidad, la incertidumbre y el análisis de la actividad reflexiva. La función del pensamiento reflexivo es transformar una situación en la que se experimenta duda, conflicto, oscuridad y lograr esclarecerla de manera coherente y asertiva Dewey (1989) estudio sobre el proceso reflexivo

Según (Dewey, 1989) “Lo que constituye el pensamiento reflexivo es el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los

fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende” (p. 27). Es entonces una organización consecucional de ideas imágenes que tienen como propósito analizar y cuestionar intentando dar respuesta o llegar a un resultado tras pasar por evidencias y creencias. Este proceso se da a partir de dos elementos: el primero; un estado de duda, de vacilación, de perplejidad, de dificultad mental, en la que se origina el pensamiento, y el segundo; un acto de busca, de caza, de investigación, para encontrar algún material que esclarezca la duda que disipe la perplejidad (Dewey, 1989, p. 27-28).

Según el proceso del pensamiento reflexivo, se afirma que este el conocimiento parte de las experiencias y luego sé pasa por el razonamiento para transformarlo y modificarlo. Es importante reconocer que el conocimiento no se basa en la verdad, sino en el resultado, se fundamenta en la validez y utilidad.

Para que el pensamiento reflexivo se efectúe se precisan operaciones concretas analizando lo que probablemente sea engañoso e irrelevante. La experiencia también incluye la reflexión de la influencia limitadora del sentido, el deseo y la tradición. Por ende, las instituciones que tienen a cargo la elaboración de los programas de formación docente y tomen conciencia de su labor en la medida propagan ideas y sugerencias, para ser mejores personas, ciudadanos comprometidos. (Dewey, 1989, p. 149)

Por lo tanto, es importante generar el hábito que permita poner a prueba hechos o situaciones para estimular las formas de pensar o razonar, las formas necesarias para la toma de decisiones en el ámbito escolar, para esto es esencial la actividad reflexiva, que está basada en dos momentos, la pre-reflexiva donde surgen preguntas, se acude a los pre-saberes o resoluciones previas, y la pos-reflexiva que es etapa de comprobación, satisfacción y goce de lograr resolver la situación y valorar los resultados a la misma.

Por su parte Perrenoud (2007), habla del rol u oficio del maestro, la práctica reflexiva y los desafíos de los maestros. La postura de Day sitúa la reflexión en el centro de la investigación y muestra los problemas y retos del saber sobre la práctica. Fundamenta los procesos de reflexión mediante los cuales se desarrolla el pensamiento crítico y realiza una revisión completa del aprendizaje de los docentes y los factores que influyen en su desarrollo profesional.

A continuación, los planteamientos de los siguientes autores se consideran los ejes rectores de este análisis. Para Perrenoud (2007) la reflexión sobre la acción sólo tiene sentido cuando se busca comprender, aprender, explicar, analizar, y/o integrar lo sucedido. Es que la reflexión no se puede considerar como un simple acto de evocación si no que se considera “un análisis, un proceso de relacionar reglas, teorías u otras acciones, imaginadas o conducidas en una situación análoga” (Perrenoud, 2007, p. 14). A su vez “La reflexión después de la acción puede –si bien no de forma inmediata– capitalizar la experiencia e incluso transformarla en conocimientos susceptibles de ser utilizados de nuevo en otras circunstancias” (Perrenoud, 2007, p. 27).

La reflexión desde el punto de vista de Schön se enmarca desde la experiencia profesional como un patrón de actuación, a partir de la reflexión en y sobre la acción permitiendo un proceso de pensamiento que implica conocimientos tanto prácticos como teóricos. Se trata de un conocimiento epistemológicamente distinto al técnico instrumental (Schön, 1998) accesible, pero además capaz de mejorar, a través de la reflexión Schön, el cual plantea una nueva perspectiva desde la práctica reflexiva: conocimiento en la acción y la reflexión para la acción y reflexión sobre la acción. Así mismo, describe las características del prácticum reflexivo y relaciona el arte con la práctica.

Domingo y Serés (2014) realizan una comparación significativa entre reflexión y práctica pedagógica, la cual promueve el aprendizaje reflexivo. Analizan el potencial didáctico y demuestran una metodología sistemática para la mejora de la práctica desde una propuesta innovadora que analiza las competencias profesionales versus la competencia reflexiva, mientras que brindan instrumentos para abordar la práctica reflexiva.

De forma adicional el estudio de Anijovich (2018), menciona la reflexión como un modo de articular la teoría y la práctica reconociendo la importancia de los saberes teóricos y experienciales. Así mismo, promueve la problematización y construcción de conocimiento de la práctica reflexiva en diversos dispositivos o recursos para sistematizar experiencias y se basa en los saberes previos, y los aportes, capacitaciones o formación permanente. En su artículo, también analiza la reflexión como un proceso y no como un elemento lineal y a la vez que promueve la formación de un docente autónomo.

Lo anteriormente mencionado se relaciona con el ser consciente de lo que se piensa para poder advertir, predecir, discernir y percibir mediante preguntas y actuar de manera reflexiva, al reconocer un hecho en su totalidad para argumentar y debatir en pro de llegar a puntos de encuentro en el pensamiento con relación a la práctica.

### ***2.2.5. La relación Teoría-práctica***

Es significativa la importancia que tiene la práctica al ser un conjunto de acciones organizadas como totalidad a partir de ciertas reglas de articulación (Ponce, 2009). La práctica es, entonces, un sistema de acciones conscientes o intencionadas en el cual hay intercambios culturales y significativos entre los educadores y educandos en pro de un cambio y transformación en el tiempo. Así mismo, se entiende por proceso de pensamiento de orden superior tanto la crítica

como la metacognición, que permiten una comprensión amplia de hechos y comportamientos que se dan en la práctica.

En lo educativo, la práctica constituye un sistema abierto que requiere un pensamiento complejo para integrar el sistema de relaciones, para abstraer procesos y operaciones, para alejarse de lo concreto, para construir una a una las acciones e integrarlas en una unidad como totalidad (Morin, 1994).

Así, la práctica educativa no es una simple suma de actividades, no es un sistema simple, mecánico y cerrado, sino que posee múltiples determinaciones, intercambios, motivos e intencionalidades para su comprensión. En el hecho educativo hay por lo menos dos dimensiones: lo explicativo y lo comprensivo, que responde a las preguntas del cómo y el porqué de la práctica. Lo normativo–prescriptivo refiere cómo debería ser la práctica y cómo convendría que se lleve a cabo para que logre cumplir con su finalidad (Day, 2005)

En consecuencia, la relación entre teoría y práctica permite caracterizar la experiencia, reconocer los elementos que la configuran, identificando fortalezas y aspectos a mejorar para potenciar. Así, la investigación se convierte en un aporte a la experiencia de una práctica reflexiva, que servirá de referente para otros maestros que también exploren la necesidad de hacer cambios y de reflexionar su trabajo cotidiano en el aula.

Ahora bien, en relación con la teoría y práctica señalada por Perrenoud (2004), se describe la pedagogía como: una intervención singular, única, compleja, que nunca se podrá reproducir igual, así el currículo y planeación tengan condiciones idénticas y puntos de encuentro, existen detalles y formas de actuación que la circunscriben, dan respuesta a un quehacer de maestro con un modelo, perfil y competencias únicas e irrepetibles (pp.140).

Es importante reconocer que el momento de clase o de enseñanza es único, pese a que los contextos, planes de estudio e incluso la planeación de este momento sea igual o se den las mismas condiciones en el acto educativo. La interacción maestra– estudiante, el quehacer pedagógico, el modelo de docente, las experiencias y formas de actuar, el perfil y las competencias de cada docente, el cómo ejecuta su momento de enseñanza por medio de un diálogo o momento comunicativo entre personas y saberes, hace que se modifique y defina la didáctica y pedagogía como algo único, singular, sin repetición y de complejidad.

En este sentido Kemmis (1996) expone la necesidad de recobrar el significado e importancia de la práctica educativa desde cuatro perspectivas: primero, desde las intenciones del profesional; segundo, en el plano social; tercero, en el devenir histórico de las prácticas sociales, y cuarto, en el plano de lo político. Todas estas dimensiones o formas deben estar articuladas para construir un todo o sistema que es el acto educativo y retornará como un feedback a la sociedad.

Desde la perspectiva de Stenhouse (1985) se plantean cuatro características esenciales del educador: primero, se cuestiona constantemente sobre la enseñanza que imparte; segundo, tiene la destreza y el compromiso para estudiar el propio modo de enseñar; tercero, se interesa por cuestionar y comprobar la teoría en la práctica; y, por último, observa y discute con otros docentes la propia labor.

Considerando que el docente puede controlar las situaciones en el aula, para alterar el curso de las actividades que los alumnos realizan dentro del aula (Coulon, 1995) se puede decir que la acción es modificable según las reacciones de los otros.

Desde los retos y problemas entre el saber teórico y la práctica, centran su atención en los procesos de reflexión desarrollados mediante el pensamiento crítico y la inteligencia emocional,

examinando la investigación-acción, lo que nos lleva a plantear el ejercicio docente desde una constante práctica reflexiva.

### ***2.2.6. Práctica reflexiva***

Se ha definido por diversos autores como la respuesta a la formación inicial y permanente de maestros, grupos colaborativos de docentes que analizan la forma de pensar, de actuar ante situaciones problema y de evaluar el trabajo que realizan sobre la propia práctica profesional. Por tal razón, para el presente estudio se hará referencia a las múltiples perspectivas que tanto los precursores, como las actuales tendencias, han venido proporcionando frente a esta temática actual y de auge especialmente en América del Sur, América Central, España en Europa y en algunos países del continente asiático, dado que desde estas investigaciones ha recobrado un papel fundamental el rol docente.

El primer exponente es Dewey (1989) quien fundamenta el proceso reflexivo a través de los tres elementos: indagación, observación e investigación. Este autor enuncia que la práctica reflexiva sólo se da cuando el individuo se enfrenta a un problema real que debe resolver y trata de hacerlo de una manera racional.

Para Dewey (1989), “el maestro es el líder intelectual de un grupo social. Es un líder no por su posición social, sino debido a su conocimiento más amplio y profundo y a la madurez de su experiencia” (p. 229). Por ende, el reflexionar sobre su oficio, requerirá el recurrir a elementos claves partiendo de la investigación, y usar estrategias diversas para resolver lógicamente problemas o situaciones concretas del aula de clase.

Desde la experiencia, se reflexiona para aprender de la práctica. Este es el fundamento propuesto por Schön (1987) quien concibe la práctica reflexiva como un diálogo de pensamiento

y acción a través del cual se adquieren más destrezas. La reflexión se da en y sobre la acción. La reflexión sobre la acción, metaconocimiento o conversación reflexiva con la situación problema, viene marcada por la inmediatez del momento y la captación in situ de diversas variables y matices existentes en la situación que se está viviendo, en tanto carece de la sistematización y de la reflexión racional.

Esta concepción resalta el oficio de enseñar, pues manifiesta la interacción entre la acción y el pensamiento, en donde la razón principal de la práctica es el conocimiento experiencial, basado en un diálogo con lo real, la reflexión y en la acción. Sin embargo, la buena enseñanza exige tomar decisiones racionales y conscientes.

El elemento esencial en la reflexión como acto innato o básico de la naturaleza del docente que le permite discernir, entender y llegar a la esencia de lo analizado, es el diálogo crítico en relación con lo que se piensa y se hace. Es por ello por lo que la labor del maestro exige ser eficiente, crítico y creativo a través de su propia práctica fundamentada en la reflexión.

Otro referente que converge con lo que hasta se ha venido planteando y que los valores, la ética del docente para el análisis social desde la construcción y modos de proceder, es la de Zeichner (1999), el cual expone la práctica reflexiva como una estrategia desde un enfoque reconstruccionista social, es decir, una reflexión dada desde un análisis sociopolítico de la enseñanza que se centra en las estrategias y el uso de modos instrucciones, excluyendo lo relativo a los fines y las dimensiones éticas de la enseñanza.

De forma similar, Bourdieu (2002) manifiesta la práctica reflexiva como instrumento práctico en la exploración, estudio, observación, comparación y juicio, para lograr establecer dispositivos y soluciones en los diversos ámbitos en que se produzca el acto reflexivo.

Por otra parte, la práctica reflexiva es un proceso complejo en el que los docentes reflexionan sobre su quehacer, se miran a cara descubierta y reconocen lo importante que es su labor para la enseñanza y para la sociedad. (Perrenoud, 2004). De igual forma, se evidencia que la práctica reflexiva emerge desde un paradigma de autoformación, es decir, parte de la persona no del conocimiento, reflexiona sobre su propia experiencia, y para ello recurre a una metodología y su finalidad es mejorar la práctica pedagógica.

El concepto es definido como un modelo de aprendizaje profesional cuyos elementos de partida son principalmente las experiencias de la persona en su contexto profesional y la reflexión sistemática sobre la práctica con el fin de mejorarla (Domingo, 2014, p. 31).

En esta tabla se presenta una comparación entre la reflexión y la práctica reflexiva, validando aspectos relevantes e identificando las diferencias entre los conceptos, a la luz de reconocer la importancia del proceso sistemático, consciente y aprendido que se adquiere con desde los postulados de Domingo (2014) al apropiarse de la práctica reflexiva.

**Tabla 1 Reflexión y la practica reflexiva**

<b>Reflexión</b>	<b>Práctica reflexiva</b>
Innata – Espontánea	Aprendida – Premeditada
Natural – Improvisada	Sistemática – Instrumentada
Improvisada	Metodológica
Casual	Intencional

Fuente. *Domingo y Gómez, 2014.*

Los elementos propicios con los cuales se debe llevar a cabo la práctica reflexiva tienen que ver con, reconocer el potencial didáctico de la experiencia profesional, este se construye a través de: la contextualización del entorno del desarrollo de la práctica, gestión de las experiencias didácticas y la tomar decisiones que se da durante la acción, que permita luego de la intervención una autoevaluación del modo de proceder desde la práctica.

Otro aspecto fundamental que integra este planteamiento es que la competencia reflexiva parte de la futura profesión y se basa en las competencias profesionales y docentes. Esta se activa de forma casi permanente en el actuar docente y se desarrolla a partir de tres grandes fases de trabajo: la planificación, la praxis o acción y la reflexión.

Las competencias reflexivas permiten que el docente mejore sus prácticas de forma individual y colectiva. Además, se desarrolla en la praxis cotidiana, es holístico y promueve el aprendizaje constante que contribuye a la formación. Esta competencia promueve la capacidad de resolver situaciones prácticas como profesional reflexivo. Enseña un modelo en espiral que atiende a un ciclo de acción- reflexión- acción integrando bidireccionalmente la teoría y la práctica para lograr un conocimiento formal práctico que contribuya a generar un criterio científico que permita un compromiso ético y social. A su vez, esta competencia potencia la habilidad para gestionar de acuerdo con el contexto, la toma de decisiones en situaciones propias de la futura profesión. También, facilita la innovación y promueve la investigación de la propia práctica desde la experiencia y escenario concreto.

Se comprende así que el docente, respecto de la práctica reflexiva requiere tener en cuenta sus acciones, concepciones, experiencias, fuentes de conocimiento y la interacción entre los maestros en formación o con docentes tutores.

En esta tabla se presentan los autores más representativos con relación a la evolución de la concepción de reflexión hasta reconocimiento de la práctica reflexiva, resaltando el modelo propuesto acorde a un tiempo, contexto y avance teórico desde la investigación.

**Tabla 2 Modelos de la practica del docente**

<b>Autor</b>	<b>Modelo</b>
Schön y Argyris (1974)	Proponen una mirada de la práctica y la efectividad profesional, plantea un modelo basado en la teoría de la acción. Que tiene como objetivo determinar qué teorías son usadas en (las acciones que realizamos) contraste con las concepciones (las cosas que se dicen y las acciones realizadas). Los autores plantean, el aprendizaje bucle simple de solo un sentido, el cual ve el error y lo soluciona y el de bucle doble es un saber de giros este no trata de corregir el error si no fijarse porque se dio el error.
Van Manen (1977)	Un modelo de reflexión sobre la aplicación eficaz de los conocimientos técnicos, basado en el cuestionamiento de los presupuestos implícitos de la práctica mediante el ejercicio de reflexión crítica sobre criterios morales y normativos.
Gibbs (1988)	Un modelo cíclico donde, se inicia identificando lo que sucedió en una situación, revisa y analiza cada paso para explicar y lograr tomar decisiones en situaciones similares.

Atkins y Murphy (1993)	Un modelo basado en la autoconciencia, efectos entre individuo y situación, la descripción, comprensión de hechos relevantes, análisis crítico, examinar componentes y alternativas posibles, síntesis, integra el nuevo conocimiento y la evaluación, para determinar la validez.
Brookfield (1995)	Un modelo que intenta postular la reflexión del licenciado mediante su propia experiencia, le ayuda mejorar su práctica profesional.
Mezirow (1998)	Modelo de aprendizaje de transformación, basado en la observación y descripción, involucra las emociones en la experiencia que pretende discriminar entre alternativas de acción y de la capacidad crítica para reflexionar sobre los conceptos, aspectos psíquicos y marcos teóricos.
Brubacher, Caser y Reagen (2000)	Modelo de reflexión basado en la indagación que pretende pasar de comportamientos irreflexivos a aquellos que involucran el análisis crítico del problema, para generar cambios mediante la consciencia sobre la experiencia y la reflexión emotiva.
Korthagen (2001)	Esta investigación está basada en un modelo reflexivo que plantea 5 pasos en la apropiación experiencial, en la retroalimentación activa, e inspirar la revisión de nuevos métodos el uso de la creatividad permite prueba y error en el aula para comprobar la eficacia de los métodos.
Williams (2001)	Modelo basado en el análisis de la situación, desde el conocimiento y la revisión de las propias percepciones y cambio de perspectivas.

Engëstrom (2010)	El modelo planteado para la expansión y de reflexión, constante que tiene como elementos centrales: el preguntarse sobre la situación, analizarla y dar una solución, consolidando una práctica reflexiva de manera cíclica.
Esteve, Melief y Alsina (Esteve, 2011)	Se plantea un modelo distinto el cual plantea que los docentes en formación deben empezar fases autónomas de análisis que tiene 3 puntos el auto analizar, fundamentar y descripción que logre evidenciar sus inquietudes para reflexionar sobre estas.
Domingo y Gómez (2014)	Este modelo se plantea con el fin de mejorar la práctica, al permitir al docente una mirada más amplia, separando los aspectos del currículo, de los sentimientos y los aspectos éticos de manera interdisciplinar dando una reflexión individual y conjunta.
Pedroza (2014)	Este planteamiento de este modelo es separar la reflexión docente en 6 grandes aspectos los cuales son ver el problema, hacer un diagnóstico, plantear un proceder, actuar y reflexionar sobre la experiencia vivida para mejorar y lograr desempeñarse mejor en situaciones similares.
Cerecero (2016)	El modelo de Práctica Reflexiva Mediada (MPRM), que consiste en la reflexión del docente sobre un problema para lograr transformarlo.

Fuente. Elaboración propia

Al respecto de los modelos del profesional reflexivo. De Lella (1999) Se plantea varios aspectos; primero, desde el modelo práctico-artesanal se identifica o se asemeja la enseñanza

como el oficio del artesano como segunda instancia el modelo academicista pone énfasis en los conocimientos disciplinares que se enseñan y en tercer lugar el método tecnicista-eficientista que busca reconocer la enseñanza como una técnica desde la productividad y eficiencia desde esta perspectiva el profesor es visto como un técnico que pone en práctica un modelo establecido. El cuarto, que se enfoca en la pedagogía compleja que busca un contexto espacio temporal y requiere de asumir posturas éticas y políticas. Advierte, finalmente, que las tendencias apuntan hacia la expansión del modelo del profesional reflexivo crítico; no están plenamente consolidados, pero según De Lella es el anhelo y aspiración de todos. (p. 4-8)

### ***2.2.7. Competencias profesionales***

Se consideran competencias docentes según Pavié: “aquel grupo de conocimientos, estrategias, técnicas de enseñanza y rasgos personales que, mediante su planificación, aplicación y transferencia oportuna, le permite al profesor mejorar la calidad de los aprendizajes de sus alumnos en un ámbito específico del saber” (Pavié, 2012, p. 255). Cabe anotar que se concibe la competencia desde quien la ejecuta y no como una característica del trabajo.

Dichas competencias se desarrollan a lo largo de la carrera docente y permiten dar sentido a su rol o quehacer pedagógico, son mediaciones que permiten poner en escena los procesos de pensamiento, visión de la educación, formas de entender la enseñanza y el aprendizaje, al igual que su manera de desarrollar su práctica, también requieren de la creatividad, la asertividad para buscar estrategias de acuerdo a las diversas situaciones, modelos y tipos de enseñanza según los procesos cognitivos de sus estudiantes y generar formas para resolver los problemas de acuerdo al contexto.

Según Cacciuttolo, Pérez y Moreno (2018) las competencias reflexivas que se dan en los cuatro años de la formación de práctica de la educación infantil son: buscan analizar críticamente la realidad de los problemas que surgen en la enseñanza y se interesa por comprender las distintas posturas de la enseñanza para lograr buscar cambios en pro de un conocimiento que promueva la toma de decisiones.

De igual manera, las competencias docentes son desarrollables y mejorables a lo largo de toda la carrera profesional y toman sentido en la práctica al ponerse en relación con los procesos de innovación, permitiendo al profesorado crear y avanzar en su visión de la educación, en su manera de entender la enseñanza y el aprendizaje y en su manera de hacer (Pavié, 2012).

De este modo, afirma Martínez (2017): las competencias docentes son importantes para mejorar la calidad de la educación y acercan al profesorado a la realidad de la escuela de hoy identificando competencias que le permitan mejorar y adaptarse al contexto educativo y de aprendizaje. Por ende, las competencias sensibilizan al futuro profesorado sobre las metas o desafíos de la enseñanza y que son importantes para atender a las necesidades de la escuela de hoy, así como permiten la adaptación a diversos contextos por ende a lograr una educación de calidad.

A manera de ejemplo, Cerezo (2017) plantea una investigación participante que pretende desarrollar competencias de tutoría en profesores de primero a cuarto desde la práctica reflexiva mediante la formación de grupos docentes que logren una disposición al cambio y actitud favorable para mejorar el ambiente escolar y la implementación de nuevos sistemas de innovación que atiendan las necesidades de la escuela.

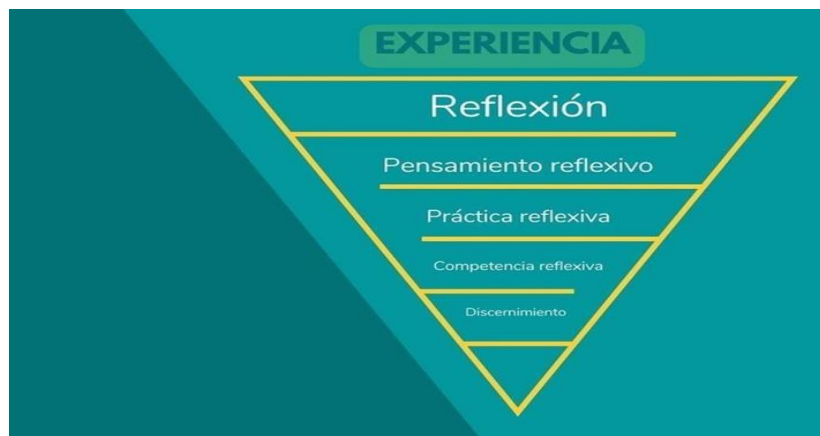
En este estudio los docentes se muestran interesados en mejorar sus prácticas y conocimientos, sin embargo, para ello necesitan información y conocer hacia dónde deben

encaminar sus esfuerzos. En este sentido, la definición del perfil, la selección y descripción de sus competencias ofrece pautas para orientar su futura profesional, dando a conocer los principios que deben guiar sus acciones y enmarcando las líneas para mejorar su praxis (Marchesi, 2007; Perrenoud, 2004; Pesquero et al., 2008). Además, posibilita la reorientación de la formación inicial y permanente del profesorado hacia las necesidades educativas actuales.

Se espera entonces que un profesional competente adquiera y desarrolle las habilidades y destrezas al saber actuar, y requiere precisamente del conocimiento teórico recibido en su formación inicial y de sus cualidades personales que le permiten resolver problemas profesionales y promover la competencia reflexiva elemento esencial a desarrollar para lograr la coherencia entre práctica y teoría, o sea, la praxis.

A partir de las teorías de Dewey (1989) sobre el pensamiento reflexivo, la concepción de práctica reflexiva de Domingo (2014) y concepción de la competencia expuesta por Perrenoud (2004) y el discernimiento desde su práctica docente para reconocer lo que circunda en torno al aprendizaje de los estudiantes, el entorno del aula y comprender la importancia de la toma de decisiones en el contexto y ejercicio en el escenario de aula expuesto por Calva (2006), se pretende con este esquema reconocer los pasos que se deben desarrollar para lograr un proceso de adquisición desde la experiencia al momento de ser , hacer, aprender y retroalimentar para mejorar la próxima intervención en el aula.

**Figura 5 Pasos de la reflexión al discernimiento.**



Fuente: Elaboración Propia, (2023)

La competencia reflexiva posee una estructura holística y globalizada se mueve, permite al docente observar, reflexionar y tomar decisiones conscientes y considerando múltiples variables y soluciones posibles es significativa y funcional, implica analizar experiencias vivencias y valores y la propia cultura del docente.

Según lo expuesto por Perrenoud (2004), las competencias profesionales están referidas a la teoría, al pensamiento y a la acción situada, busca una forma de identidad y reconocer la realidad para poder interpretarla y significarla, resumiendo las competencias de profesional reflexivo.

Un estudio que sustenta esta propuesta de investigación se refiere a la exploración de acciones reflexivas, que se estimulan durante el periodo de Prácticum según el año académico. Plantea acciones reflexivas que buscan reconocer necesidades y ver problemas que se dan en la enseñanza.

Por otro lado, conocer las competencias profesionales necesarias permite avanzar al profesorado en su visión de la educación y en su manera de hacer (Pavié, 2012). Es por ello por

lo que los docentes en formación deben estar abiertos a nuevos aprendizajes y a competencias profesionales del profesorado de educación obligatoria (Martínez, Yániz y Villardón, 2017), para ajustarse a las demandas profesionales (Álvarez y Romero, 2007).

También contribuye a la reflexión sobre el nivel en el que asume la importancia de las competencias consideradas esenciales en su profesión, así como sobre el nivel en que las movilizan en la práctica educativa.

En definitiva, el desarrollo de las competencias profesionales inicia en la formación docente y permanecen a lo largo de la vida profesional y promueven la evaluación de sus acciones mediante la reflexión para la toma mejores decisiones. Y apunta al perfil profesional requerido al mundo globalizado y en constante cambio. Aunque para lograrlo el recorrido sea difícil, conviene seguir y avanzar en las fases descritas por Zabalza (2012), primeramente, desarrollando un discurso conceptual que permita legitimar la propuesta de competencias; seguidamente, recogiendo un discurso técnico, orientado al planteamiento del modo de organizarlas, de implementarlas y de evaluarlas; y, finalmente, favoreciendo el discurso cultural, que supone el verdadero cambio y la formación orientada a hacer de las competencias, algo real situado en la acción. También contribuye a la reflexión sobre el nivel en el que asume la importancia de las competencias consideradas esenciales en su profesión, así como sobre el nivel en que las movilizan en la práctica educativa.

En coherencia con los anteriores estudios Domingo (2021), sugiere que la práctica reflexiva surge como alternativa eficaz en la formación inicial y permanente del docente, porque promueve el desarrollo y las competencias profesionales, mediante el aprender a transformar la experiencia, sistematizando sus prácticas y logrando mejorar su desempeño profesional. Entonces, para afrontar esta realidad es preciso tener presente las variables que condicionan o

favorecen actuaciones docentes eficaces, así como facilitar oportunidades para su crecimiento profesional (Altet, 2005; Eirín et al., 2009; Hargreaves y Fullan, 2000).

De este modo la práctica educativa se configura como un sistema complejo, abierto, flexible, de intercambio e incertidumbre, que integra los actores y las acciones del proceso de enseñanza, para entretejer los propósitos formativos y lograr la transformación. Todos estos elementos confluyen en la formación que un maestro en formación y que vaya ejercer su profesión debe reunir para ser un docente crítico-reflexivo, que se caracterice por acudir a procesos cognitivos elevados, aprecie nuevas maneras de ver el mundo, manifieste un pensamiento divergente que le permite dar varias soluciones a los problemas que surgen en el espacio escolar, además que se interese por capacitarse en las nuevas metodologías de enseñanza, que demuestra apertura y deseo por mejorar continuamente, basando su discurso en los valores que contribuyan en lo social, político y ético.

Conviene subrayar la necesidad de rol docente en formación con una actitud mental positiva, curioso por descubrir la forma como los estudiantes aprenden y con un hábito de pensamiento científico, es decir, un espíritu investigador. El maestro lo debe dar todo: pasión, entrega, compromiso, entusiasmo, responsabilidad y emprendimiento con el deseo de cualificar su quehacer y promover alternativas de solución a cada situación pedagógica que requiera una intervención asertiva, que promueva procesos de formación de sus estudiantes y de sí mismos.

Un maestro reflexivo tiene muy clara la misión primordial de enseñar y por ende es un agente activo, que construye el saber en la experimentación e interacción con los otros. Tiene habilidades para investigar, analizar, reflexionar, crear, al igual que se adapta a los cambios que exigen innovación y compromiso.

La enseñanza reflexiva como instrumento o medio que permite revisar y analizar las prácticas pedagógicas cotidianas para comprender y perfeccionar el ejercicio docente, posibilita que el docente logre adquirir destrezas y habilidades necesarias para alcanzar los objetivos y fines de su labor, a la vez que brinda soluciones en la actividad educativa, desde una acción reflexiva, un discurso crítico para lograr un aprendizaje transformador en un ambiente constructivo, dialógico y experiencial. Por ello, es vital el rol del maestro como agente transformador, que no solo realiza su actividad pedagógica, sino que puede autoformarse al convertir la reflexión en y sobre la práctica, en un hábito consciente integrado a su vida cotidiana.

Para facilitar que el maestro aprenda de su propia práctica, consolide la experiencia en el aula, fortalezca sus competencias profesionales y dé respuesta a las situaciones problema diarias, se requiere seguir el movimiento de la práctica reflexiva que implica reconocer su papel activa en la formulación de propuestas de investigación, nuevos modelos de enseñanza, plantear reformas, mejorar el currículo o plan de estudios para contribuir con su saber a la educación y por ende a la sociedad.

Esto se traduce en conocer y emplear la práctica reflexiva en su rol diario, promoviendo al aprendizaje y retomando elementos fundamentales de la experiencia, tanto de la experiencia personal, como de los saberes que se han adquirido y que se deben ampliar; actualizarse, revisar la forma de enseñanza para desarrollar la competencia de aprender a aprender; desaprender para seguir construyendo con el otro en la dinámica escolar cotidiana mediante la reflexión como el elemento articulador en relación a la teoría y la práctica que llevará a los participantes a ser sujetos activos de su formación. (Domingo y Gómez, 2014).

De igual manera, las competencias docentes son desarrollables y mejorables a lo largo de toda la carrera profesional y toman sentido en la práctica al ponerse en relación con los procesos de innovación, permitiendo al profesorado crear y avanzar en su visión de la educación, en su manera de entender la enseñanza y el aprendizaje y en su manera de hacer (Pavié, 2012)

En suma, un profesional competente adquiere y desarrolla las habilidades y destrezas al saber actuar y poder actuar, requiere del conocimiento teórico recibido en su formación inicial y de sus cualidades personales que le permiten resolver problemas profesionales y promover la competencia esencial para lograr la coherencia entre práctica y teoría, es decir, la praxis.

### 3. Marco conceptual

Desde la perspectiva de Molina (2013), resignificación consiste en volver al punto de partida para repensar el proceso con el fin de mejorar la realidad de una manera diferente, generando cambio o transformación.

Betancourt (2013) describe la revisión de los problemas que surgen en el aula mediante el ‘Volver a significar’, buscando dar respuesta en situaciones donde no se puede aplicar la regla o seguir un proceso mecánico.

En cuanto a la resignificación, Massé & Juárez (2015), la definen como una oportunidad de renovar la educación mediante la acción dialógica. Además, mencionan que con este ejercicio reflexivo se podría conseguir una constante transformación de las prácticas, así como, implementar fórmulas novedosas en escenarios carentes de reflexión pedagógica. De esta manera, la resignificación implica repensar cómo se abordan los contenidos educativos y cómo se establecen conexiones significativas con los estudiantes, considerando sus necesidades, contextos culturales y formas de aprendizaje.

Por otra parte, en “la resignificación epistemológica de la pedagogía” (Garrido, 2013, pág. 119), es importante que el profesional analice su práctica y sea capaz de reflexionar sobre sus acciones aún más allá de la situación inmediata, buscando identificar los principios epistémicos comunes en la práctica y acción profesional.

Para Sánchez (2009), la resignificación, en el ámbito escolar, es un proceso que garantiza toda acción docente. Es una respuesta pedagógica permanente del maestro frente a su práctica a través de la investigación con el objetivo de transformar y cambiar el proceso educativo.

Desde Peña (2019), la resignificación es un ejercicio que procura la renovación de los procesos pedagógicos de la escuela. Esta tiene sentido si la experiencia docente se configura

como un modelo teórico que pretende sistematizar las prácticas y construir experiencias profesionales o particulares con el propósito de reflexionar sobre la teoría y lograr llevarlo a las prácticas.

En este sentido el concepto permite visualizar cambios y transformación, en torno a un nuevo significado, la resignificación surge de la interacción entre teoría y práctica construye conceptos y promueve el cambio en pro de aportar a la realidad.

La práctica pedagógica ha tenido diversas concepciones y perspectivas a lo largo de la historia y dependiendo del énfasis, contexto y definición que sustenta el concepto de pedagogía, ya que se ve desde dos aristas como disciplina y ciencia. Haciendo énfasis en el contexto de la formación inicial podríamos abordarla desde lo planteado por Alaniz (2011) la docencia se aprende en el aula, donde el maestro pone a prueba sus conocimientos superando situaciones de conflicto, las inseguridades personales, las deficiencias profesionales y los recursos necesarios para su labor. Por ello deben superar todas estas situaciones con esfuerzo y dedicación. De allí la importancia de realizar investigación educativa sobre esta categoría.

Otra definición que permite reconocer la importancia de las actuaciones docentes en la realidad del contexto educativo y que promueven experiencias que transforman y formulan concepciones que favorecen el futuro quehacer pedagógico es lo propuesto por Lanza (2007) el cual concibe la práctica pedagógica como el resultado de una innovación reflexiva en oposición a la repetición de un hacer mecánico. De acuerdo con este planteamiento, se concibe al docente como un agente crítico, cuestionador y productor de conocimiento, que a partir de su formación logra integrar la teoría y la práctica.

Las prácticas pedagógicas según Zabala (2008), permiten visualizar la importancia de su labor para potenciar a los educandos, favorecer el desarrollo de competencias y permitir la

interacción y el desarrollo de su autonomía. Desde estos elementos surge la práctica pedagógica como estrategia que permite construir conocimiento a partir del cumplimiento de objetivos y promueven el diálogo en la escuela.

Otro aspecto de este concepto se define a través de la interacción a través del conjunto de los autores que hace parte del sistema educativo y en relación con la preparación del maestro como lo expone Valencia (2008), la práctica pedagógica es el entorno donde interactúa el futuro docente, los alumnos, el tutor o supervisor y la institución educativa, poniendo en práctica/acción el quehacer acercándose al contexto en el que se va a desarrollar su quehacer pedagógico y donde se confronta con la teoría y la práctica.

El experto en pedagogía Villar Peñalver (2010) expone que el debate teórico sobre desarrollo práctico permitirá la autonomía y resignificar la comprensión del quehacer pedagógico desde el enfoque hermenéutico-reflexivo, a su vez permitirá integrar tanto la investigación como la docencia desde el desarrollo de estructuras de participación y humanización.

Es así como la práctica pedagógica en la formación de maestros permite la interacción en el espacio del aula, debido a que allí se gestan las experiencias que permiten una identidad pedagógica, así como contribuyen en la formación para obtener un estatus social y afirmarse en su quehacer profesional.

El otro referente teórico es Barnett (1992), afirma que la práctica pedagógica es un medio por el cual se estimula el desarrollo de la capacidad de observarse a sí mismo e iniciar un diálogo crítico propio de lo que se piensa y se hace, un proceso reflexivo para preguntarse por los pensamientos y las acciones con relación de nuestra gestión en el aula. Citado por Domingo (2021).

#### 4. Marco legal

De conformidad con el objetivo de la presente investigación, se hace necesario realizar un análisis normativo de la educación en Colombia y cómo ha impactado, de manera general, las dinámicas pedagógicas del país. En este sentido, se busca determinar los procesos de fortalecimiento en la calidad de la educación en Colombia.

Así las cosas, desde la normatividad prevista para la formación de maestros, se plantea reconoce el Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos y políticas” del Decreto 345485 de 2014, propuesto por Ministerio de Educación Nacional, en el marco del Plan Sectorial 2010- 2014 “Educación de Calidad, el Camino para la Prosperidad”. Esta reglamentación tiene como propósito favorecer la formación de los profesores, desde la reflexión de sus prácticas, las competencias que se requieren para la labor profesional, la consolidación los conocimientos, la mejora de desempeño profesional para lograr cumplir con las exigencias, necesidades y aportar desde su labor a su comunidad y por ende al país.

En este mismo documento y en el apartado referido a la investigación se define como producción de conocimiento, medio de reflexión y análisis crítico sobre la realidad. También se presenta la investigación educativa como el recurso para analizar las interacciones entre todos los agentes educativos para promover la sistematización y actualización. Igualmente resalta la investigación como eje fundamental en la formación de educadores y directivos, centra su atención en buscar un perfil de docente de acuerdo con las necesidades locales, nacionales e internacionales. Un futuro profesional cercano a los problemas sociales y pedagógicos requeridos por su contexto.

Desde esta mirada se proponen los siguientes lineamientos:

En primer lugar, las investigaciones son un eje fundamental que debe ser transversal, y esto implica asumir todos los aspectos de la educación para fortalecer los aspectos pedagógicos, políticos y económicos. Siendo vital en la producción del conocimiento para configurar el saber, el conocer, el hacer y la esencia del docente.

En segundo lugar, es importante reconocer que la realidad educativa es cambiante, dinámica y compleja, así mismo está conformada por aspectos teóricos, metodológicos, disciplinares, prácticos, éticos, morales, políticos, económicos y sociales. En este sentido el desafío y reto de la educación, será enfrentar desde varias aristas la formación de los docentes, en donde el maestro tiene un rol protagónico entre los actores del sistema con el propósito de realizar un análisis crítico de la realidad escolar, que permita transformar el sistema educativo y generar una comunidad académica a partir de equipos, pares, nodos, redes y semilleros de investigación.

En tercer lugar, permitir la conformación de equipos multidisciplinarios de investigadores universitarios y académicos del sector educativo junto con los docentes en ejercicio para fomentar investigación que posibilite la formalización de los saberes que los docentes desarrollan en la escuela.

De igual forma, El Ministerio de Ciencias, Tecnología e Innovación, y su normativa, promueven la creación de centros de investigación, redes y establecimiento de acuerdos con organizaciones que permitan promover la investigación en todo el país de los centros de investigación institucionales.

De acuerdo con la Resolución 18583 de 2017 (que derogó la resolución 2041 de 2016) en su Art. 2 No. 2, se mencionan las características específicas de calidad para los programas de Licenciatura, en donde se mencionan los contenidos curriculares, los componentes generales,

disciplinarios y pedagógicos, al igual que comenta también la organización de las actividades académicas, los créditos y duración las licenciaturas, determina con relación a la práctica educativa y pedagógica, definida como el proceso de formación, conceptualización, observación, transposición, interacción o intervención, investigación, innovación y experimentación en escenarios escolares y determina que deben contar con por lo menos 40 créditos presenciales.

En la que se presenta a continuación, se identifican las normativas más importantes para este estudio, entorno a las políticas vigentes y que sustentan la formación en los programas de Licenciatura, se describen las leyes, resoluciones y artículos que hacen parte del marco normativo para este trabajo, de acuerdo con el tiempo, contexto, perspectivas teóricas y todos los elementos referidos a las prácticas profesionales.

**Tabla 3 Reglamentaciones de formación inicial y práctica pedagógica**

Reglamentaciones	Artículo de la ley y relación con la formación y práctica pedagógica.
------------------	---

<p>Ley general de educación 115 de 1994</p>	<p>Artículo 109.</p> <p>En cuanto a la formación de educadores determina educar con la mayor calidad científica y ética. Promover la teoría y la práctica pedagógica como aspecto esencial del saber docente. Promover la investigación pedagógica y de los saberes educativos.</p> <p>Artículo 112. Las instituciones de educación superior deben poseer una facultad de educación y una facultad académica, deben contar con la formación profesional, de posgrado y de actualización docente.</p> <p>Artículo 113. Los programas de educación docente deben promover la calidad y el mejoramiento docentes de acuerdo con lo planteado por el Consejo Nacional de Educación Superior con el fin de mantener un mejoramiento continuo de la calidad de los docentes, todo programa de formación de docentes debe estar acreditado en forma previa, de acuerdo con las disposiciones que fije el Consejo Nacional de Educación Superior, CESU, o el Ministerio de Educación Nacional, para el caso de las Normales Superiores.</p>
<p>Ley 30 de 1992</p>	<p>Promueve la reflexión, la autonomía y libertad de pensamiento e ideología, así como de catedra e investigación. Permite diseñar y crear programas académicos profesionales Y establecida desde la</p>

	<p>constitución nacional en conformidad con la ley general permite a las instituciones de educación superior modifiquen sus estatutos y reglamentaciones adaptando lo correspondiente a los regímenes establecidos para su debida función.</p>
<p>Resolución 02041 del 3 de febrero de 2016 (derogada por la 18583/2017)</p>	<p>En donde se establece el nuevo nombre de Licenciatura en Educación Infantil.</p>
<p>Resolución 18583 de 2017</p>	<p>Establece las características específicas de calidad para los programas académicos de pregrado de Licenciatura, para obtener, renovar o modificar el registro calificado.</p> <p>Esta resolución permite conocer los contenidos curriculares que deben responder a los fundamentos teóricos y prácticos, con el objetivo de buscar un perfil profesional acorde a las necesidades</p> <p>Define la práctica pedagógica como un proceso de formación apropiación de saberes para lograr innovar y experimentar en los ámbitos escolares.</p>
<p>Plan de desarrollo (2014 – 2018)</p>	<p>Busca promover el talento humano de los docentes colombianos implementando programas de educación superior que acompañen a los maestros desde la actualización y profundización de conocimientos y competencias por medio de créditos condonables.</p>

Nota. Elaboración propia

## **5. Metodología**

Esta investigación se desarrolló desde el paradigma cualitativo, con un enfoque hermenéutico, y un método de análisis discursivo, para este fin, se aplicaron varias técnicas de recolección de la información, permitiendo así desarrollar y cumplir los objetivos propuestos, al igual que dar respuesta a la pregunta de estudio, a partir del desarrollo metodológico y el trabajo de campo.

### **5.1. Paradigma metodológico**

Este estudio utilizó el paradigma cualitativo, el cual permite reconocer y determinar los elementos que se requieren en la comprensión de la práctica pedagógica, que realizan los estudiantes de LEI en los escenarios educativos, así mismo se empleó la investigación de corte cualitativo, que permite aplicar y proponer las transformaciones que son pertinentes a la realidad social, en cuanto a la formación de estudiantes, docentes y la comunidad educativa en general. De igual forma, se fundamenta en la transferencia, producción de conocimientos y acciones necesarias para renovar, modificar, superar y revitalizar la práctica pedagógica en el desarrollo de la formación de los futuros licenciados.

Por lo anterior se requiere realizar un estudio donde se analice la interacción entre los sujetos, donde el maestro aporte y contribuya al ámbito social, es decir, cumpla con el reto que se propone la educación y la formación profesional. Así las cosas, la investigación cualitativa, tal como lo expresa Cerrón (2019, P8.) permite interpretar, comprender y proponer las transformaciones que requiere el sistema educativo en cuanto a los aspectos de la práctica pedagógica.

En consecuencia, el ejercicio docente y la interacción maestro –estudiante, los contextos de aprendizaje y las metas formativas, son aspectos claves que permiten la comprensión del acto

educativo, es por lo que la investigación se convierte en un eje dinamizador de la acción pedagógica en la educación, tal como lo afirma Herazo (2015). Debido a ello en esta investigación, se pretende analizar un fenómeno, como son las prácticas pedagógicas que realizan futuros LEI, también se propone brindar aportes significativos desde la reflexión, que permitan generar nuevo conocimiento en el ámbito pedagógico y por ende educativo.

En la investigación educativa son de gran importancia las creencias, los supuestos o las preconcepciones, debido a que representan los insumos básicos e iniciales, para desarrollar un proceso de investigación que permita describir, conocer y explicar un fenómeno o realidad educativa a través de códigos categorías que contribuyan a determinar unidades de análisis para resolver el problema a investigar.

A propósito de lo anteriormente mencionado, Bielich et al (1998) afirma, que los enfoques para análisis cualitativos pueden ser distinguidos en dos dimensiones. La primera, es si el análisis se realiza en unidades, es decir un enfoque de categorías o cuando se revisa el texto completo podríamos denominarlo de tipo holístico. También se debe recurrir a la categorización; agrupación de conceptos, clasificaciones y codificaciones con sentido, organizados coherentemente para reconstruir significados de hechos estudiados. Este aspecto determina contar con una estructuración que implique la integración sistemática de categorías, que contribuyen a una nueva manera de concebir los elementos del problema.

Otro aspecto, necesario en el desarrollo de la investigación es el análisis a partir del contraste, en el que se establecen relaciones a partir de las teorías y conceptos, para enriquecer, profundizar, reestructurar a la luz de la realidad, para reconocer el sentido, limitaciones y avances históricos con fundamentos teóricos sólidos. Cerrón (2018). En este sentido el análisis

de las prácticas permitirá reconocer las creencias y la realidad de la formación recibida en contraste con lo vivido en la experiencia y desarrollo del ejercicio pedagógico propio del aula.

## **5.2. Enfoque metodológico**

En cuanto el enfoque establecido para esta investigación se determinó que será de corte hermenéutico, que consiste en interpretar y comprender el sentido y significado que tienen para las personas involucradas un determinado fenómeno (Marín, 2012 P. 131). Este enfoque hace referencia a aspectos de las ciencias humanas, la experiencia interior que no se puede ser explicada a partir de otros métodos experimentales como las ciencias naturales. Por tanto, desde el punto de vista las ciencias de la educación y la pedagogía pretenden valorar la subjetividad, el diálogo constante entre investigador y datos, y la búsqueda de una comprensión enriquecedora y significativa.

Desde este enfoque se pueden interpretar los discursos de sentido compartidos por los sujetos del lenguaje, es un proceso circular dinámico y con elementos intuitivos en el que se establece un diálogo entre el investigador y el sujeto investigado. (Planella 2005 P 5).

Como en este estudio se pretende comprender todos los aspectos relevantes que integra la práctica formativa de los estudiantes de licenciatura en educación infantil, para establecer la relación entre la teoría y práctica a la luz de la reflexión. Este enfoque metodológico permitirá visualizar y caracterizar todos los elementos, agentes, situaciones, experiencias que conforman la práctica que se adelanta en tres instituciones de educación de origen privado en Colombia. Una de las Instituciones de educación superior que se tiene en cuenta en la presente investigación, desarrolla sus experiencias profesionales con estudiantes de diversas regiones del país, tanto a nivel rural como urbano, también desde su currículo promueve la interculturalidad con el desarrollo de las prácticas en poblaciones indígenas, y afrodescendientes.

En este sentido el enfoque aporta elementos en cuanto a la comprensión profunda, se trata de ir más allá de la superficie y explorar las capas de significado y contexto que rodean la práctica pedagógica y su posterior reflexión. Finalmente hay tres aspectos que son relevantes mencionar con relación al enfoque hermenéutico, en primer lugar; el diálogo entre el entrevistador y los datos, en segundo lugar; el análisis interpretativo y finalmente; la narrativa y el contexto histórico, aspectos todos fundamentales en el desarrollo de la presente investigación ya que formulan la relevancia de la práctica pedagógica en la formación de los futuros licenciados en pedagogía infantil

### **5.3. Método**

Se emplea una metodología de análisis discursivo, es una herramienta de análisis cualitativo, estudia el discurso de los diferentes actores de la investigación y se materializa, a partir de: entrevistas, historias de vida, grupos de discusión, se destaca por la multidisciplinariedad, analiza textos a profundidad, centra la atención en categorías, emplea la lingüística sociológica (Sayago, .2014). Elementos que permiten una exploración significativa de la complejidad de la experiencia humana y la construcción social de la realidad.

De acuerdo con Santander (2011), el análisis discursivo (AD) desde la perspectiva lingüística se define como la significación que utiliza para dialogar, debatir, analizar un problema de la realidad, buscando comprenderlo, para proponer una acción en pro de la solución. Ello nos permite entender que el AD no solo permite reconocer las voces y perspectivas de las personas, sino que también avanza hacia una acción práctica que busca resolver problemas de contexto en pro de una transformación.

Por tanto, en el desarrollo de la presente investigación esta se recoge información mediante el desarrollo de situaciones en contextos cotidianos, y entrevistas, sobre el trabajo

desarrollado en las aulas de clase o sitios de práctica y del apoyo que reciben de los docentes acompañantes del colegio o lugares de práctica, en cuanto a la enseñanza que reciben en la universidad respecto al reflexionar su práctica, será vital para confrontar la caracterización de las prácticas pedagógicas y su incidencia en la formación reflexiva. (Arnal, 1994).

Por consiguiente, bajo esta perspectiva, la investigación es relevante, ya que existen pocos estudios en torno a las prácticas pedagógicas de los estudiantes de licenciatura de educación infantil y escasa reflexión después de realizar el proceso de las prácticas lo que permitirá establecer relaciones entre las experiencias que se dan en el aula y el análisis de la formación recibida a nivel teórico y práctico en el plan de estudios de la licenciatura en educación infantil.

Es así como el método aporta a la interpretación que da valor a las concepciones del mundo, empleado el lenguaje como medio o recursos que dan sentido y permite la construcción del discurso para cada individuo como lo afirma (Flores Et. Al., 2014). El enfoque hermenéutico asume que la función del lenguaje es clave en la construcción de sentidos, proviene del propio discurso, no de su referencia, de tal modo, la subjetividad como construcción social se conforma en el discurso.

Para finalizar Sampieré (2018), señala sobre las unidades de análisis que se refieren a segmentos del parámetro principal que se está investigando, en el proceso que los sujetos que van a ser medidos que pueden ser personas, grupos, textos, documentos, parámetros sociales o unidades geográficas. A continuación, se describe el carácter de las instituciones en las que se adelantó este estudio.

#### 5.4. Unidad de análisis

Esta investigación se realizó en tres IES privadas de Colombia, que cuentan con el programa de LEI, todas acreditadas y de alta calidad, como criterio también se tuvo en cuenta que los estudiantes están desarrollando prácticas pedagógicas de aula.

Lugar	Sujetos	Técnicas Aplicadas	Número
Universidades	Estudiantes	Encuestas	17
		Narrativas Autobiográficas	12
		Grupos focales	3
	Tutores	Encuesta	13
		Entrevista	6
	Directiva	Entrevista	2
Instituciones Fundación Universidades Colegio sección Infantil	Expertos	Encuesta	8
Centros de práctica	Directivos Docentes acompañantes	Entrevista Encuestas	3 10
Documentos		Plan de Estudios Lineamientos o Protocolo de Práctica Manual de practica Convenio con centros de practica	

### **5.5. Fases investigativas**

La investigación se realizó en 5 fases o etapas que integran los objetivos específicos propuestos en el estudio, así mismo se plantearon metas que respondieron a momentos específicos para la aplicación y se propusieron tareas para la ejecución por parte del investigador.

En la fase 1 y 2 el objetivo planteado fue comprender las prácticas pedagógicas para conocer las creencias y percepciones de los diferentes agentes educativos, en esta medida se desarrollaron actividades orientadas al análisis documental de planes de estudio y manuales de práctica con el fin de determinar tendencias de dichas prácticas profesionales.

A nivel de la fase 3 y 4 el propósito planteado fue inferir los elementos de la práctica pedagógica para evidenciar el proceso formativo, como meta se propuso ajustar y aplicar diversas técnicas de recolección a los informantes seleccionados, para determinar categorías las de análisis, y la posterior a la aplicación a los expertos, estudiantes, tutores y profesores acompañantes de las prácticas para finalmente realizar el análisis de resultados.

En la fase 5 se determinó establecer alcances y limitaciones en la formación con el propósito de construir una práctica reflexiva, se propuso resignificar las prácticas y hacer sugerencias a los programas de las tres universidades, para dar a conocer los resultados que se recogieron en las diferentes fuentes de información.

Se presenta a continuación un esquema del proceso de la investigación, para lograr condensar todos los elementos, referentes y acciones que realizó el investigador, se tuvieron en cuantos aspectos esenciales como son: los objetivos, metas y tareas de investigación, para a lograr brindar aportes y recomendaciones en el campo de estudio de las prácticas pedagógicas.

**Figura 6 Proceso de investigación y fase**



Fuente: Adaptado de Bernal Torres

La figura anterior es la descripción del proceso de investigación: que contiene objetivos, fases, metas y tareas de investigación.

### 5.6. Técnicas e instrumentos de recolección de información.

En el desarrollo de la presente investigación, se utilizó una variedad de técnicas de recolección que permitieron recopilar información diversa y contextual. Las técnicas seleccionadas fueron: la entrevista estructurada, encuesta, y la narrativa autobiográfica, que permitieron analizar a profundidad el fenómeno a estudiar. [ver los anexos]

Por lo tanto, estas técnicas estuvieron direccionados a trabajar aspectos y elementos de la formación profesional, las características de las prácticas pedagógicas, y el posterior análisis y sistematización de los datos obtenidos en el desarrollo de la investigación.

Al respecto, es importante tener en cuenta los argumentos que se señala Ander-Egg (2003), plantea dos acepciones de la observación; la primera vista como técnica, en la que se

codifica la información con relación objeto de estudio, un aspecto esencial son los sentidos, que se emplean para determinar y relacionar hechos a investigar; y la segunda, como instrumento del estudio, el cual obtiene de manera sistemática información buscando la validez y confiabilidad de los datos obtenidos mediante de los principios del método científico.(p.196)

Otro tipo de técnica que se empleó para la presente investigación fue la entrevista estructurada que para fines de esta investigación se concebirá como el reporte verbal acerca de las conductas o experiencias personales del hecho o fenómeno a estudiar, para obtener información primaria

De igual forma, en la actualidad la técnica más empleada en las ciencias sociales y humanas es la encuesta. Esta, se define como “un instrumento que revela, a partir de ciertos números de individuos, las relaciones generales, entre características de un gran número variables, mediante un procedimiento estímulo y respuesta homogéneo” (Moreno, 1995, p 63). Así las cosas, las encuestas para este estudio fueron de diseño explicativo, debido a que buscaron verificar la hipótesis, comprobar una relación significativa de causa y efecto, se realiza a la población estudiada y excluye otras fuentes de información y se emplea en una población homogénea.

En este estudio se realizó una encuesta digital, esta mediación permite difundir los resultados de forma más eficaz, además permite obtener los datos en un archivo de Excel donde se visualizan los resultados, exportar datos y filtrar preguntas, otra ventaja es que es gratuita y sin limitaciones de tiempo. Espinosa (2016), afirma que este tipo de técnica de recolección es sencilla para obtener información importante, los cuestionarios que se utilizan para aplicar en diferentes contextos, con un lenguaje sencillo y claro.

Otra técnica de investigación utilizada fue los grupos focales. Estas, son entrevistas grupales que le dan al investigador la capacidad de capturar información más profunda y de forma más económica que las entrevistas individuales (Ruiz, 2018). Este grupo de discusión se realizó con estudiantes de las tres IES y se abordó un cuestionario teniendo en cuenta preguntas de la narrativa autobiográfica, los registros permitieron una visión más amplia de los aspectos relevantes e importantes de las prácticas pedagógicas.

Por último, otra técnica empleada para este estudio fue la narrativa autobiográfica, entendida como el relato de experiencias propias e individuales que forman parte de actos verbales, simbólicos o conductuales relacionados entre sí y de los que debemos inferir una explicación convincente (Blanco y Núñez, 2011, p. 118) La narrativa autobiográfica es una herramienta valiosa de investigación que permite a las personas relatar sus propias vidas y experiencias. Algunos de los elementos más importantes en una narrativa autobiográfica como herramienta de investigación son: el contexto histórico y cultural, las emociones y reflexiones que se exploran en su desarrollo.

### **5.7. Instrumentos**

Las técnicas empleadas en esta investigación se aplicaron de la siguiente manera: Una entrevista a expertos, para conocer la realidad de la EI (Educación Infantil) en Colombia, la importancia de los programas de LEI, así como, qué piensan o conocen de las prácticas profesionales de los futuros docentes. [Ver anexo E]

Con relación a los estudiantes, se realizaron dos cuestionarios de encuestas, el primero denominado “caracterización de las prácticas” para reconocer datos personales, nivel de escolaridad, edad, formación de los padres, estrato socioeconómico y en un segunda cuestionario se nombró como “las prácticas en curso” validando la percepción de los momentos y elementos

en el desarrollo práctica, importancia de los agentes o personas involucradas y con respecto a la asesoría que reciben de la prácticas.

También, se aplicó una “narrativa autobiográfica" por medio de la aplicación de siete preguntas abiertas que lograran exponer relatos de las prácticas y las experiencias que han tenido las personas dentro de su formación como licenciados en primera infancia. Igualmente, con los grupos focales, se amplió la información recibida y socializaron sus experiencias. [Ver anexo (C)]

En cuanto a los tutores y supervisores de práctica, se les aplicó una encuesta sobre elementos significativos de la práctica y la forma como acompañan a sus estudiantes. [Ver Anexo (D)]. Así mismo se realizó una encuesta a los docentes acompañantes del centro de prácticas, para conocer las percepciones que tienen del desempeño y quehacer en el aula de los practicantes, así como la formación que reciben en la universidad, versus la aplicación en sus intervenciones en el aula, de acuerdo con las orientaciones que reciben de sus tutores o de los docentes titulares de los estudiantes el sitio de prácticas. [Ver Anexo (F)].

A continuación, se presenta un esquema de cada informante y los instrumentos de aplicación, con una pequeña descripción resumen de lo que se busca con los mismos, además se las flechas indican el proceso de desarrollo de estos.

**Figura 7 Esquema de instrumentos utilizados**



Fuente: Elaboración propia

Este cuadro explica los instrumentos utilizados para los estudiantes para los tutores y coordinadores de prácticas y a los expertos.

### **5.8. Análisis de la información**

En este apartado se presenta el procedimiento de análisis de la información obtenida por cada agente de la comunidad educativa que participó en el estudio. En el análisis se pretende separar, destacar y relacionar información, con el fin de realizar una investigación interpretativa en la cual se comprendan los contextos y entornos de cada situación mediante la triangulación de técnicas, métodos, datos y teorías.

De igual manera, para efectos de esta tesis, se realizó una triangulación de información a partir de las categorías de análisis presentadas en esta investigación y la aplicación de las diferentes herramientas metodológicas dispuestas con anterioridad. Lo anterior, con el objetivo de dar respuesta a ¿Qué elementos permiten resignificar la práctica pedagógica, en el escenario

del aula, de los estudiantes de Licenciatura en Educación Infantil a partir de los aportes de la práctica reflexiva para fortalecer su formación docente?

## 6. Resultados

Para el análisis de resultados se empleó la herramienta tecnológica Atlas-Ti versión 2023, que tuvo como propósito organizar, analizar e interpretar información de tipo cualitativa, para comparar y contrastar interrogantes o datos de un estudio de investigación. De esta manera, el análisis que se expondrá a continuación se desarrollará a partir de las preguntas más relevantes de cada uno de los instrumentos aplicados, de acuerdo con las categorías preliminares a nivel teórico y las resultantes al contrastarlas con los informantes.

De otra parte, la información resultante se representa de dos formas que son:

Con nubes de palabras definidas como una representación gráfica de etiquetas, palabras claves de un blog o página de internet. Es una imagen donde las palabras clave pueden aparecer en diferentes colores y tamaños de acuerdo con el grado de importancia, al igual que forman una figura abstracta o no.

De acuerdo con García (2021) los gráficos de Sankey, demuestran el flujo de un conjunto de valores, muy útiles para analizar el movimiento de la información a lo largo del tiempo, tienen una labor pedagógica pues permiten simplificar un modelo complejo y ver las tendencias, sin necesidad de manejar conceptos técnicos.

A partir de lo anterior, se presenta la información obtenida por parte de los estudiantes, en los cuestionarios 1 y 2 de la caracterización docente, en donde podemos evidenciar que pertenecen al género femenino y a los estratos de clase media 3 y 4 la mayoría son solteros y

cuentan con un segundo idioma. Este instrumento permitió la información básica que incluye a las estudiantes que simultáneamente estudian y trabajan correspondientes a un 17,6%.

### **6.1. Encuesta 1 - Caracterización docentes en formación**

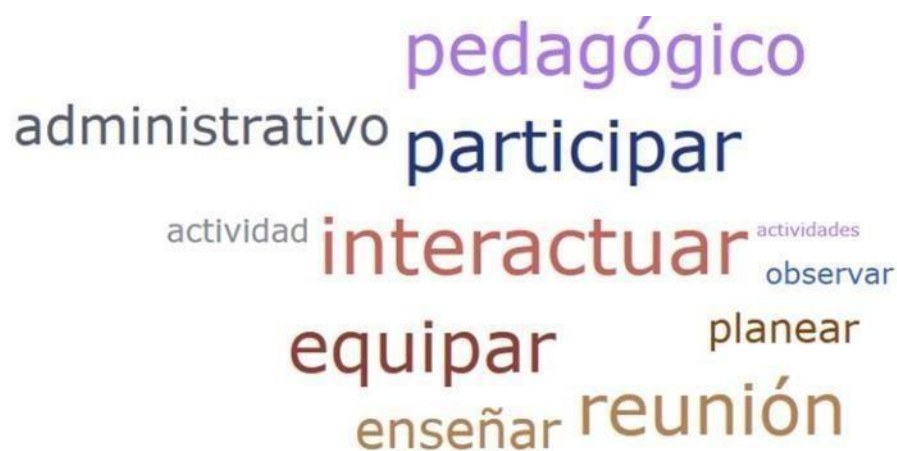
Se llevó a cabo una encuesta a un grupo de 17 personas de edades comprendidas entre los 19 y 34 años, todas del género femenino, de las cuales solo el 17% son madres. Dentro de la muestra, 14 personas están estudiando, mientras que 3 de ellas compaginan el estudio con el trabajo. Además, se observó que el 64% de las encuestadas hablan un segundo idioma y que el 58% pertenece a los estratos socioeconómicos 3 y 4.

El segundo cuestionario de preguntas cerradas y de escala Likert, se empleó para conocer las percepciones sobre elementos específicos de la práctica la formación recibida en la IE que deben tener en el ejercicio cotidiano tales como planeación, estrategias didácticas y métodos de la enseñanza y tipos de evaluación. Al igual que brinda sus opiniones sobre el escenario de práctica y metas profesionales.

## 6.2. Encuesta 2. Las prácticas en el curso de la licenciatura

### Figura 8 nube de palabras experiencias en las actividades

Nube de Palabras Desde sus experiencias las actividades que más frecuentemente ha desarrollado en base al (Anexo B) Apoyado en Atlas Ti 23.



Barrientos (2016), indican que los escenarios más representativos son: el pedagógico, como un espacio de reunión e interacción formativa con importancia en la institución y administrativa. Con estas respuestas los estudiantes tienen claro su propósito, en su futura labor. De acuerdo con lo obtenido y la formación docente desde la perspectiva integral de la educación, se debe centrar en la brindar experiencias en escenarios y espacios actuales, que desarrollen cualidades creativas, capacidad para resolver situaciones de conflicto que se presenten en los diversos ámbitos en el desarrollo de las prácticas, que eviten concepciones reduccionistas, el entrenamiento mecánico que se limiten a impartir el aprendizaje, por el contrario brinden experiencias desde el enfoque holísticos.

En los resultados obtenidos después de la aplicación de los instrumentos se da cuenta que los más utilizados y con mayor frecuencia son los seminarios, informes, portafolios y diarios reflexivos, al igual que tareas asignadas en las prácticas.

Se revisa al respecto de la pregunta “¿Qué instrumentos son utilizados para realizar la evaluación en las prácticas?” buscando identificar qué herramientas destacan los entrevistados, el primer integrante menciona “seminarios, el segundo integrante dice “Entrega de diarios reflexivos”, la tercera persona nombra “Las asignaturas de práctica” como elemento para la evaluación, la cuarta y quinta persona coincide en “seminarios”, el sexto integrante habla de la “Escritura de informes”, el séptimo entrevistado dice “Las asignaturas de práctica”, la octava persona “Entrega de diarios reflexivos” como parte de la evaluación de las prácticas, mientras que el noveno entrevistado relaciona las “Memorias de Prácticas” a esta etapa, la persona número diez habla de la “Elaboración de Portafolio” al igual que la persona doceava que menciona la “Elaboración de Portafolio” como la herramienta que se debe usar, por otra parte el integrante 13 y el 14 mencionan “Exposición final”. Teniendo en cuenta las perspectivas y respuestas dadas por los integrantes

Así mismo, se presenta para visualizar incidencia en el análisis de los escenarios, permiten ver las expectativas y conocimientos de los estudiantes según lo obtenido en este instrumento, en cuanto a los estudiantes, en los aspectos de formación, apoyo, desarrollo de habilidades pedagógicas y retroalimentación, lo cual corrobora Correa (2013). La práctica pedagógica se constituye como un espacio de formación y aprendizaje, donde se involucran los

saberes propios de todos los que hacen parte, y converge la triada; estudiante o practicante, tutor de prácticas y docente de apoyo centro de práctica.

Tras obtener su licenciatura, tienen diversas metas profesionales, entre las que destacan: convertirse en profesores en instituciones privadas de enseñanza preescolar, ejercer la docencia en el ámbito público de la enseñanza preescolar, proyectarse profesionalmente en el extranjero, continuar su formación como docentes o permitirles emprender un negocio propio.

### 6.3. Narrativa autobiográfica

En esta encuesta se buscaba evidenciar las expectativas de las docentes en formación por parte de las instituciones de educación superior y los centros de práctica profesional. Las palabras que más se encontraron fueron aquellas en relación con el apoyo de los docentes, así como la orientación en su proceso de formación integral y el desarrollo de habilidades para los retos que se presentan en los espacios educativos de la. Apoyado en Atlas Ti 23.

**Figura 9 ¿Que espero de los centros de práctica profesional y la universidad?**



Desde allí se plantea la pregunta ¿Quiénes son los agentes importantes en el desarrollo de las prácticas? Se menciona principalmente el estudiante como el centro de la formación, aquellos quienes brindan sus saberes para apoyar su experiencia en cuanto a las prácticas son al docente titular y/o docente a cargo del aula curso o espacio educativo, con menor frecuencia se menciona el rol del profesor y el directivo. Apoyado en Atlas Ti.

**Figura 10 Agentes que intervienen en la práctica.**



Como agentes en el centro de práctica se analiza quienes se ven involucrados en el desarrollo de las prácticas, a lo cual el integrante 1 responde “los estudiantes, seguido de la universidad” luego integrante 2 menciona “los niños”, el tercero “para mi sería los docente acompañantes de práctica y los niños”, la cuarta persona “los docentes y estudiantes”, la quinta menciona como involucrados a “Todas las personas de la institución educativa y la docente guía de las prácticas”, el integrante 6 relaciona “los profesores, tanto de la universidad como del centro de prácticas pues son ellas quienes brindan el conocimiento, retroalimentaciones”, la séptima integrante dice “el mentor (profesor del colegio que los recibe), Profesores de supervisión, Grupo de estudiantes”, el integrante 7 dice “docente y estudiante”, la octava

integrante menciona “los docentes supervisores desempeñan un papel crucial en el desarrollo de las prácticas”

Tras la revisión de las respuestas dadas la mayor parte de los entrevistados coinciden en el agente más importante como el docente o profesor, en este caso no solo el profesional en formación sino también el docente acompañante o que guía las prácticas, porque son los que brindan conocimientos; de igual manera mencionan a los estudiantes, pero teniendo en cuenta el rol del profesorado como principal fuerza en términos de los principales agentes involucrados en las prácticas.

Para esto se usaron arios elementos y universidades las cuales se explican en la siguiente figura

#### **Tabla 4 Comparación grupos focales**

Con respecto a la revisión se realizó un cuadro comparativo entre las tres universidades del estudio, para mostrar las asignaturas desde lo teórico y las prácticas que realizan a lo largo del plan de estudios, que son estudiantes, maestros, niño y experiencia esto cómo está en relación con las tres Universidades en la que se hace el estudio y que permite ver la supervisión de los

<b>Tabla de comparación grupos focales</b>			
<i>Pregunta</i>	<b>Grupo 1</b>	<b>Grupo 2</b>	<b>Grupo 3</b>
<i>¿Qué es práctica pedagógica?</i>	Existe como un espacio de reflexión que permite articular acciones desde el proceso de planificación y preparación para la ejecución de actividades, un lugar que permite ejecutar desde la	Es entendida como espacios de observación y aprendizaje dados en el contexto educativo. Es un momento en el que se puede observar analizar los diferentes aspectos en las practicas con los acompañantes de	Significa la experiencia y el aprendizaje, aplicar los conocimientos teóricos en un contexto (importancia de probar diferentes espacios), determinar qué tipo de docente ser y

	teoría los aprendizajes adquiridos, para aprender, practicar y aplicar herramientas y métodos en el contexto educativo.	estas y los niños maestros y en los espacios y actividades. También se menciona que la práctica pedagógica implica una consolidación con las actividades de aula y las técnicas aplicadas y enseñadas.	compartir con los niños. Un proceso de formación para guiar a los niños al aprendizaje desde los conocimientos teóricos.
<i>¿Qué espero de los centros de práctica profesional?</i>	Coherencia entre la universidad y el centro educativo, buena comunicación con el docente encargado de las prácticas, adaptabilidad y habilidades de improvisación.	Esperan que los centros de práctica les brinde una formación pedagógica adecuada, que pueda certificar esas prácticas para tener más oportunidades laborales en el futuro y que puedan poner en práctica todo lo aprendido	Una buena conexión, comunicación y acompañamiento con el docente a cargo del grupo por parte de la docente a cargo de las prácticas cuando el apoyo vino de la universidad al poder preguntar en un espacio académico al respecto de las dudas que se generaban en las prácticas, enfrentarse a la realidad de un contexto con diferentes recursos.
<i>¿Qué experiencias han tenido en los centros de práctica profesional?</i>	Retroalimentaciones asertivas con la profesora acompañante, construir con los niños y hacerlos protagonistas mostrándoles lo que son capaces de hacer, algunas situaciones donde la docente a cargo no brindaba apoyo ni seguridad a las practicantes, sino que disminuía su	Las experiencias en los centros de práctica pueden variar. Algunos docentes mencionan que han tenido dificultades en la interacción con el personal del centro, como la falta de guía y acompañamiento. También se menciona que puede generar estrés el trabajo escrito consolidado las vivencias en un informe. Sin embargo,	Oportunidades en tiempos fuera del aula de clase de compartir con docentes en ejercicio para entender que elementos son relevantes, relatos de sus experiencias, que cosas les funcionaban y que vacíos veían para identificar temas sobre los cuales investigar. El recibimiento por

	posición delante de los estudiantes, por otra parte, una experiencia en la que recibieron cartas de los niños dándoles un agradecimiento, una experiencia en la que tuvo que reemplazar a la docente titular.	se reconoce la importancia de las experiencias previas y recibir bases para saber cómo empezará en el centro de prácticas.	parte de los niños que permiten conectar con ellos. Experiencias extrañas o incómodas debido al desconocimiento y falta de indagar o comunicación de las expectativas de manera clara.
<i>¿Qué hacer al encontrar dificultades en el aula?</i>	Basarse en las herramientas adquiridas y en las estrategias que les funcionan a otras profesoras, identificar y analizar el contexto reconociendo las diferencias de los alumnos y del espacio para saber que estrategias usar en caso de una dificultad, en caso de que se deba reportar seguir el conducto regular y/o pedir ayuda a compañeras buscando investigar otras fuentes y opiniones para tomar una decisión, el dialogo y el uso de un repertorio de estrategias y si es necesario improvisar.	Se describió que muchas usaban los elementos que les daban en clase o consejos orientados por los directores de práctica también que substraían información mediante elementos dados por tanto los niños como que decir en ciertos momentos o si no también que elementos podían mejorar buscando las mejores estrategias a través de inconvenientes pasados.	La comunicación como herramienta principal, hablar con la docente encargada y buscar una solución para la situación a la que se enfrentan, el error como oportunidad de aprendizaje
<i>¿Qué competencias creo estar desarrollando en las prácticas profesionales?</i>	Planificación y organización, trabajo en equipo, adaptabilidad ante un nuevo contexto o	Se describe una mejoría tanto en los aspectos de organización del tiempo tanto de	Manejo del aula, organización, plantear buenos objetivos mediante la planeación de

	tipos de situaciones, recursividad, liderazgo, proactividad teniendo iniciativa de actuar y creatividad para encontrar nuevos recursos y hacer la clase más dinámica	horarios como responsabilidades al igual que liderazgo adquieren funciones de portavoz al igual que control y manejo de los niños al igual que flexibilidad capacidad de observación y aprendizaje de la mano de los compañeros y los tutores.	clases dinámicas y alineadas con lo establecido por el colegio, también flexibilidad y observación, para revisar como los chicos están interactuando, así mismo, la toma de decisiones en cuanto a mejorar la experiencia de los niños y su proceso de aprendizaje
<p><i>¿Cómo se relacionan esas experiencias de las prácticas profesionales con las asignaturas de la licenciatura?</i></p> <p><i>¿Qué de lo que han visto en la universidad les ha servido para sus prácticas? y ¿Qué seminarios les gustaría implementar?</i></p>	<p>Clases con herramientas prácticas para usar como es el caso de la clase de taller de corporalidad, manejo del grupo mediante juegos y actividades, vincular ejercicios teóricos con la planeación.</p> <p>En cuanto a recomendaciones actualizar el orden del pensum para ver en los primeros semestres herramientas importantes, debe haber un cambio al respecto de la percepción de los niños como alguien con capacidades y habilidades por potenciar.</p> <p>El desarrollo del lenguaje es importante por la etapa en la que se encuentran los</p>	<p>En el contexto, se menciona que las experiencias de las prácticas profesionales se relacionan con las siguientes asignaturas de la licenciatura en la universidad. Se me menciona que las materias de expresión lúdica, música y artes son muy importantes para los niños, ya que permiten aprender mientras los niños se divierten y sacan de los estándares tradicionales de las educación, también la importancia del arte y la música como medios de expresión de los pequeños que permite tanto conectar con ellos como realizar aprendizajes significativos además de centrar el aprendizaje por lo tanto, las experiencias</p>	<p>Teniendo en cuenta la practica las asignaturas más relacionadas son las de pedagogía algunas de ellas que enseñan como mejorar la clase desde la observación, lo que permite mejorar en el manejo del aula, y las materias sobre el clima del aula para identificar e implementar las herramientas que se enseñan teóricamente.</p> <p>La mayor parte de las clases se alinea con las practicas, aunque sería interesante algún seminario sobre lectoescritura o corporalidad a como interés personal para incluirlo y usar este</p>

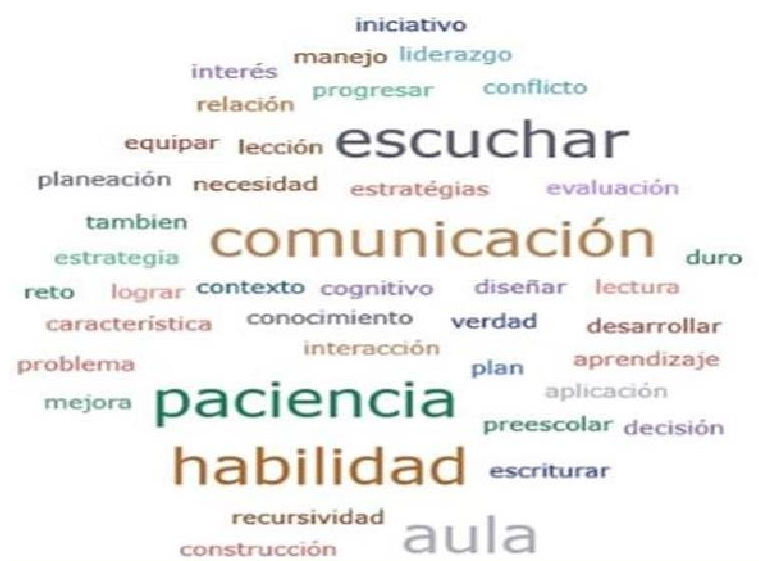
	estudiantes así que sería pertinente implementar una clase al respecto.	de las prácticas profesionales pueden influir en la implementación de estas asignaturas al plan de estudio de las prácticas para poder cambiar y mejorar las practicas educativas.	conocimiento en las prácticas
<i>¿Qué relación ven ustedes entre las palabras experiencia, aprendizaje, investigación y reflexión?</i>	<p>La investigación y la reflexión permiten generar transformación, la experiencia como un espacio significativo donde se generen aprendizajes, entonces, esas cuatro tienen una relación directa en todo lo que tiene que ver con la práctica.</p> <p>La práctica como punto central del que surgen la experiencia y con ella el aprendizaje, la investigación se realiza en cada práctica y luego se reflexiona sobre las implementaciones.</p> <p>La investigación cien por ciento vinculado con las practicas porque en esos entornos se crea la experiencia y son cosas que permiten contribuir al sistema educativo.</p>	<p>Las estudiantes están conscientes de la reacción simbiótica de estos dos conceptos en donde ven las experiencias como un elemento vital para el aprendizaje pues a través de estas se adquieren nuevas competencias que llevan a la reflexión en estos espacios que auspicia la mejoría y la investigación como un elemento ultimo que recoge todos estos elementos en búsqueda de alguna mejoría</p>	<p>En el caso expuesto inician desde la investigación, luego van a la experiencia y durante esa experiencia se adquiere un aprendizaje que al final se revisa para ver que funciona y que no, describiendo una etapa de reflexión e hilando todos los conceptos.</p> <p>Una telaraña en la cual todos los términos están interconectados, el proceso de aprendizaje ocurre simultáneamente a la experiencia y la reflexión ocurre como unidad de la experiencia y el aprendizaje.</p>

	<p>La relación de estas palabras en el espacio de seminario porque siempre se hace una reflexión, se traen a colación las experiencias recién vividas en la práctica y se aprende teóricamente.</p>		
--	---	--	--

Por medio del análisis del anterior cuadro, basado en la recopilación de las experiencias de prácticas, mediante la descripción del concepto de práctica pedagógica mencionan

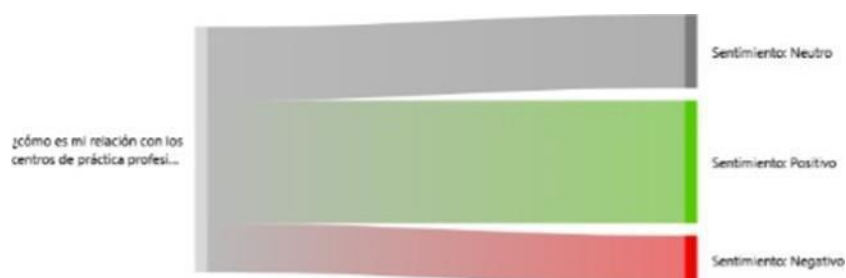
### Figura 11 Relaciones estudiantes con la práctica

Se observa en esta nube de información las palabras más importantes que tiene los estudiantes sobre los centros de practica apoyado en Atlas Ti 23



¿Qué competencia (s) creo estar desarrollando en las prácticas profesionales?

Este análisis nos muestra las palabras con más frecuencia mencionadas en torno al desarrollo de las prácticas mostrándonos los elementos más importantes de estas prácticas; destacándose la comunicación, habilidad, escucha y paciencia, en menor relevancia liderazgo, interacción y recursividad. Desde la literatura, sobre las competencias del docente al siglo XXI, reconocidas por Perrenoud (2005) como elementos esenciales que permiten actuar sobre situaciones determinadas este caso en la escuela, dentro de las se confirman o contraponen con estos hallazgos; comunicación, trabajo en equipo, uso de nuevas tecnologías, cooperación, gestión en la escuela, resolución de problemas



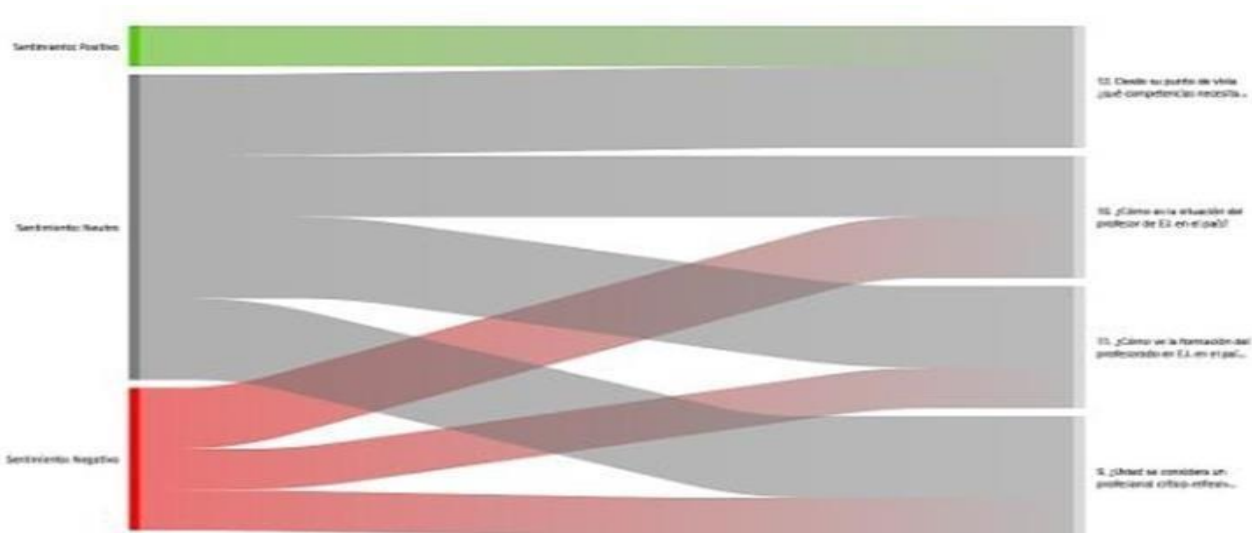
**Figura 12 Relaciones estudiantes con el centro práctica.**

Este análisis permite comprender el sentimiento positivo que tuvieron los futuros docentes infantiles en sus experiencias en el centro de práctica, esto nos lleva a saber que también tuvieron experiencias negativas y otras neutras, que, si se relacionarán, serían un indicador para entender mejor las prácticas y reflexionar para construir saber pedagógico como lo menciona Cortés & Hirmas (2015) apoyado en Atlas Ti 23

### Los conceptos experiencia aprendizaje investigación y reflexión.

Identificar alguna relación sobre los conceptos experiencia aprendizaje investigación y reflexión. Se observa una absoluta relación frente a la investigación y a la práctica. Apoyado en Atlas Ti.

De los conceptos relacionados en la encuesta, se retomará la reflexión, que es un referente esencial en la formación profesional y una categoría de análisis de este estudio, ello se confirma con lo expuesto por Schön (1992) que define la experiencia profesional, como la posibilidad de generar conocimiento por medio de la reflexión sobre la acción. De ahí destacamos el propósito de esta investigación.



**Figura 13 diagrama de sankey posturas ante la reflexión**

A partir de esta pregunta se analiza la información recopilada, el primer estudiante menciona “Cognitivas, socio afectivas, comunicativas” como las competencias adquiridas de las prácticas, el segundo integrante destaca “Comunicación, conocimiento y interacción con el contexto”, el tercer participante del cuestionario resalta cómo esta etapa le han permitido “mejorando tanto en mi paciencia como en desarrollar estrategias para colaborar más en las

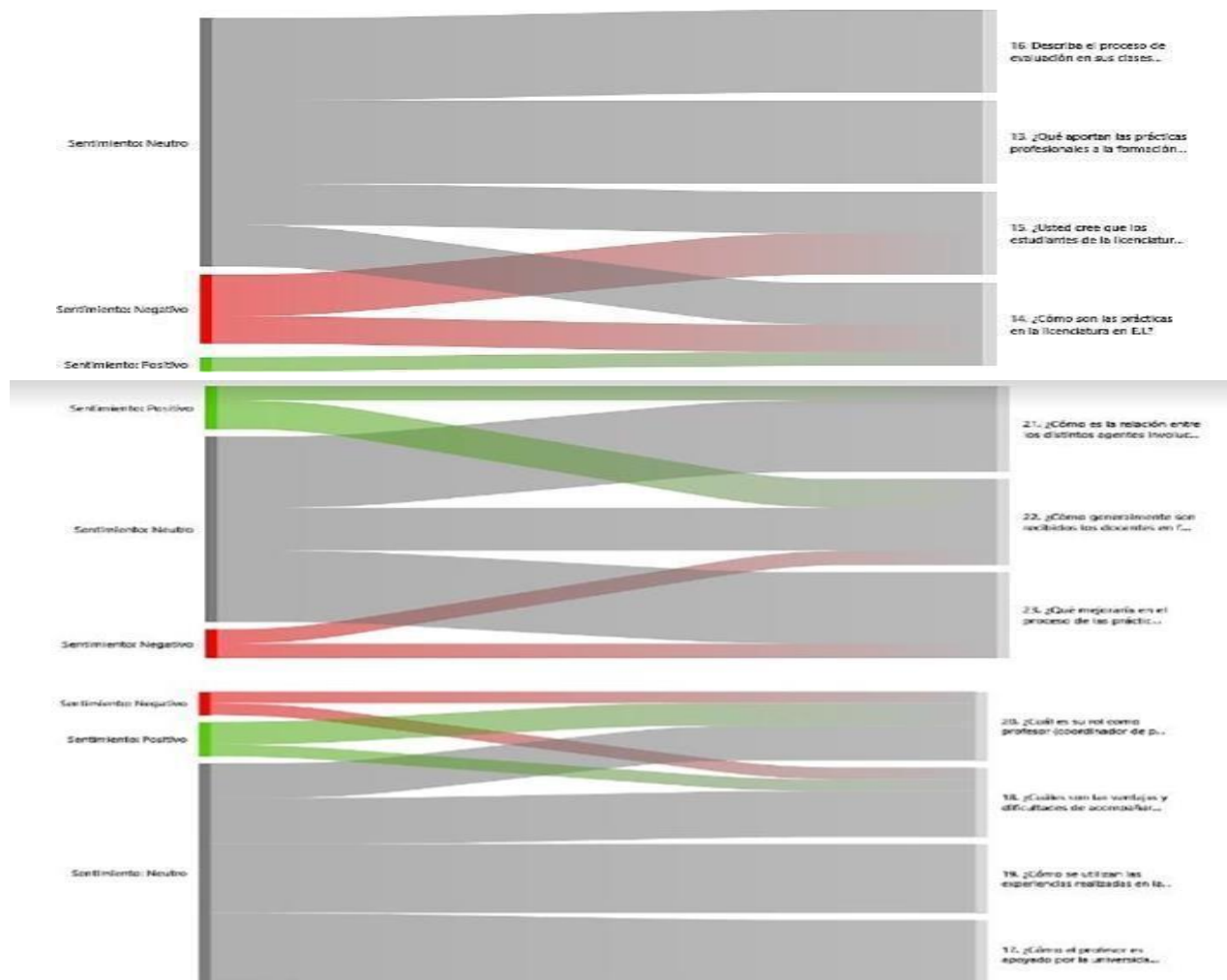
prácticas”, la cuarta persona dice “La escucha, paciencia y habilidades narrativas” como competencia principal de las prácticas, por otra parte, la quinta integrante destaca el proceso de planificación “A medida que planifiqué y diseñé actividades educativas, estoy desarrollando competencias en la creación de planes de lecciones adaptados a las necesidades y características de los niños en preescolar. También al llevar a cabo actividades planificadas, estoy desarrollando competencias en la aplicación de diferentes estrategias pedagógicas que promuevan el aprendizaje y el desarrollo integral de los niños y por último a medida que voy evaluando el progreso y el logro de los niños en estas actividades que realizo con ellos en relación con los objetivos educativos, estoy desarrollando competencias en la evaluación formativa.” en cuanto esto ayuda al desarrollo y proceso de aprendizaje desde las lecciones hasta la etapa evaluativa, el sexto encuestado menciona “Recursividad, manejo del aula, trabajo en equipo, escucha, escritura, lectura, planeación, manejo de conflictos” como competencias que permiten la adaptabilidad y balance en el salón de clase, el séptimo integrante destaca “Liderazgo, solución de problemas, iniciativa” al igual que el anterior menciona una competencia en cuanto al manejo de dificultades y retos que se presenten, a diferencia del anterior, incluye el liderazgo, la octava persona dice “Manejo de aula, construcción de identidad docente, mejora de prácticas, creación de objetivos alineados a los intereses de la institución” es importante resaltar cuando menciona al profesional docente y el crecimiento del mismo, el noveno integrante describe “Algunas competencias que se desarrollan en la práctica profesional son la toma de decisiones, la comunicación y flexibilidad”, la décima persona menciona “Creatividad, innovación, habilidades blandas y duras y retos.” dando visibilidad y relevancia a las dos primeras en términos de hacer propuestas nuevas y que permitan la transformación.

### Figura 14 diagrama de sankey procesos en las practicas

Se abordaron las preguntas de la 9 a la 23 a través de un análisis de sentimiento y una visión que permite analizar las ideas de los encuestados con respecto al concepto de las prácticas su uso y reflexión posterior.

Esta gráfica nos permite ver la postura ante la teoría y la práctica que evidencie la importancia de estos instrumentos, así mismo desde los hallazgos obtenidos por el análisis se observa que con conceptos en tensión, pueden ser referidos desde el enfoque conductista e instrumental, enfatizan en una práctica profesional con dominancia teórica, pero si se enfocan desde el modelo constructivista, se asumirá desde la mirada holística, multidimensional, de análisis y reflexión en pro de la construcción del saber pedagógico. Cortés & Hirmas (2015)

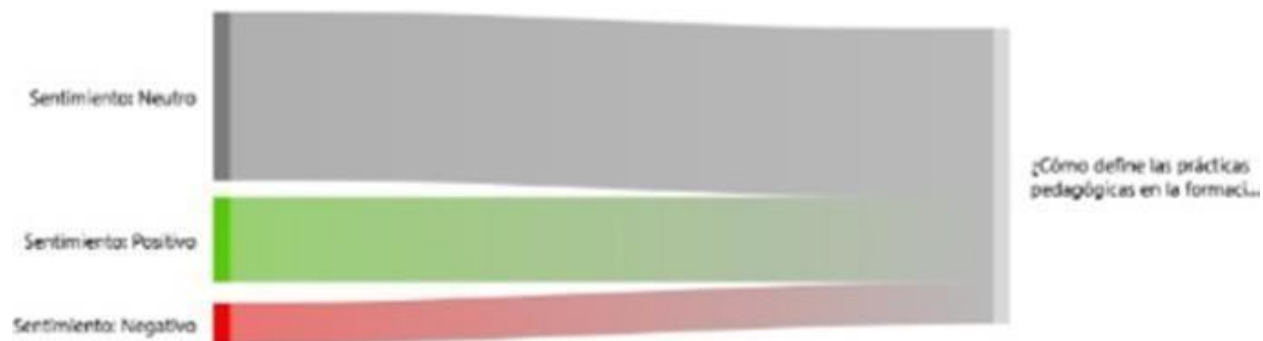
Apoyado en Atlas Ti.



Con esta información se destaca la estabilidad laboral de los tutores y docentes de práctica, que cuentan con un trabajo a término fijo y con competencias profesionales de nivel superior, con estudios de maestría en su mayoría y se podría inferir que aportar más elementos en el acompañamiento que hacen a las prácticas de los docentes en formación. Esto es confirmado con lo dicho por Ruffinelli (2018) mencionando en su estudio que el rol del tutor depende de su tipo vinculación en la IES, si ejercen un rol administrativo o de acompañamiento, lo concibe como guía y orientador, si es puesto en los centros de práctica y aporta a la formación de los practicantes, desde otra perspectiva como supervisores en el cumplimiento de planeaciones, requisitos, si es tutor es un mediador desde la reflexión logra vincular e las prácticas en las instituciones o centros de práctica y los saberes adquiridos en su formación profesional.

#### 6.4. Encuesta 6. Caracterización docente acompañante de práctica

¿Cómo define las prácticas pedagógicas en la formación del futuro licenciado? Se realizó una encuesta a 6 docentes, todos con contrato a término indefinido y distribuidos en un rango de edades de 25 a 45 años, todos del género femenino. Los resultados mostraron que el 71% de ellas cuenta con estudios de maestría, mientras que el 29% ha obtenido una especialización.





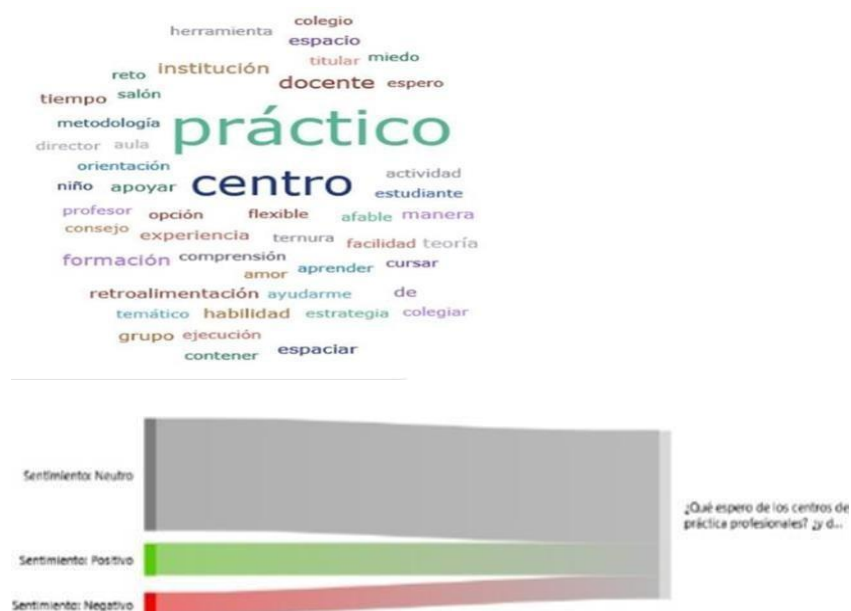
En cuanto a los hallazgos obtenidos, primero se evidencia que existe una estabilidad laboral de los docentes acompañantes en el centro de prácticas, todos con estudios de posgrado, que nos permiten entrever que los profesionales que laboran en el sector de la EI se cualifican o capacitan constantemente, también que reconocen la importancia de las prácticas y apoyan a los futuros docentes, esto se destaca en la tabla posterior; se evidencia que poseen habilidades interpersonales, planificación y aportan los saberes aprendidos, así mismo, afirman que los practicantes aprenden de la experiencia, pero necesitan mayor autonomía para resolver situaciones del aula, también se considera que poco anotan de lo observado en el aula.

Valore con una X las siguientes afirmaciones respecto a las actividades y acciones desarrolladas en las prácticas en esta Institución Educativa: Apoyado en Atlas Ti Tenga en cuenta: (1) Totalmente en desacuerdo y (6) Totalmente de acuerdo. Con respecto a ello se analizaron los resultados y determino un promedio para identificar lo que sucede en los procesos

de prácticas. De esta manera se identificó correspondencia en cuanto al desarrollo de competencias y la posibilidad de solucionar dudas durante las prácticas.

### Figura 15 Expectativas centros de práctica profesionales

Como es la narrativa en las prácticas profesionales analizando desde las palabras más usadas, con el fin de determinar la mayor relevancia sobre las expectativas de los encuestados, las personas relacionadas o involucradas en el contexto y las metodologías más usadas. De igual manera se visualiza el sentimiento que produce en los estudiantes formación, predominando el



### Figura 16 Agentes en el desarrollo de las prácticas

Permite reconocer conceptos y agentes relacionados con el curso de las prácticas, en este caso destaca la relevancia de los estudiantes y los docentes.



**Figura 17 Relación con las practicas** Se ve tanto el sentir de los estudiantes hacia las prácticas como las palabras que llenan su pensamiento sobre estas.







Por otra parte, la **tabla 5** contiene el plan de estudios de cada una de las universidades estudiadas, mostrando los componentes educativos y pedagógicos, componentes disciplinarios, prácticas pedagógicas y electivas.

**Tabla 5** *Comparación Plan de Estudios Universitarios*

<i>universidades</i>	<i>Caso 1</i>	<i>Caso 2</i>	<i>Caso3</i>
Componentes educativos y pedagógico	Maestro Lector y escritor; Cultura, educación y desarrollo; ciclo vital y aprendizaje; ciberculturas y ciudadanías; política y gestión educativa; filosofía de la educación; Pensamiento educativo latinoamericano; Filosofía de la naturaleza; laboratorio de pensamiento científico; Principio de pedagogía	Sentido de la educación en Colombia, diversidad y educación desarrollo humano y educativo, Investigación en educación, estadística para educadores, investigación y acción en el aula.	Filosofía Institucional y comunicación oral y escrita para la educación a Distancia EAD, seminario de filosofía, antropología -Inglés I, -Fundamentos y Enfoques de la Investigación Epistemología -inglés II -Cultura Teológica -investigación en Educación y Pedagogía Filosofía Política (Cultura para la Paz) -inglés III

	<p>ignaciana; Aprendizaje, creatividad e innovación; Ética; Educación y constitución; Teología y ecología; Evaluación de experiencias educativas</p>		
Componentes disciplinarios	<p>Historia de la infancia; Desarrollo infantil de 0 a 7; Familia, escuela y comunidad; Dimensiones de la formación de la primera infancia; Educación inclusiva Taller de formación de lenguaje; Taller de formación corporal – juego; Educación psicomotriz en la infancia; Estética y sistema de representación a la infancia; Políticas de apoyo a la infancia; Taller de formación afectiva; Enseñanza y pensamiento del profesor de primera infancia; Seminario de pensamiento pedagógico; Seminario de educación moral; Filosofía para niños</p>	<p>Fundamentos de psicología Calidad de las interacciones Juego, arte y literatura. Lectoescritura Razonamiento lógico-matemático, Pensamiento científico. Teorías y retos de aprendizaje. Clima de aula competencia socioemocional es.</p>	<p>Historia y concepciones de la infancia. Ambientes virtuales de aprendizaje I, II -Exploración del entorno biológico. -Exploración del entorno cognitivo Institucional. -Pensamiento Lógico. -Exploración de habilidades Básicas para el Aprendizaje</p>
Práctica pedagógica	<p>Práctica I: Observación de la escuela;</p>	<p>Laboratorio Teorías y retos Laboratorio sentido Educación</p>	<p>Modelos Pedagógicos (Práctica de observación I) -Procesos del Aprendizaje (Práctica de Observación II)</p>

	<p>Práctica II: Análisis de la escuela como laboratorio</p> <p>Práctica III: Interacción de la enseñanza y el pensamiento del profesor.</p> <p>Práctica IV: planeación curricular</p> <p>Ambientes de aprendizaje</p> <p>Práctica V: Evaluación y seguimiento.</p> <p>Práctica VI: Práctica social</p>	<p>laboratorio educación colombiana</p> <p>Clima de aula</p> <p>competencia socioemocional</p> <p>es (Práctica formativa 1)</p> <p>Diseño curricular (Práctica formativa 2)</p> <p>Evaluación de aprendizaje (Práctica formativa3)</p> <p>-Retos de la pedagogía de la disciplina 1 (Práctica profesional 1)</p> <p>Retos de la pedagogía de la disciplina 2 (Práctica profesional 2)</p>	<p>-Currículo y Didáctica (Práctica Formativa III)</p> <p>-Evaluación en el contexto Escolar (Práctica formativa IV).</p> <p>-Política Educativa, Gestión y Administración (Práctica Formativa V)</p> <p>-Currículo y Aprendizaje en la Educación Infantil (Práctica Formativa VI)</p> <p>-Didáctica Específica (Práctica Proyecto de Aula -Trabajo Pedagógico de 0 a 3 años)</p> <p>Práctica pedagógica (Medios y Mediaciones en la Educación Infantil)</p> <p>Práctica pedagógica de Aula (Trabajo pedagógico de 3 a 7 años)</p> <p>Práctica pedagógica comunitaria (Infancia Ambiente y Comunidad)</p>
Electivas	<p>Electiva I; Electiva II; Electiva III; Electiva IV; Electiva V; Electiva VI; Electiva VII</p>	<p>Electivo proceso: Emoción / Motivación</p> <p>Proceso lenguaje</p>	<p>-Electiva I Electiva II</p> <p>-Política Educativa, gestión y administración</p> <p>-(Práctica Formativa V)</p> <p>-Lúdica y Vivencia Corporal</p> <p>Realidades y Contextos de la Infancia</p> <p>Seminario</p> <p>-Investigativo</p> <p>-inglés IV</p> <p>-Ética Currículo y Aprendizaje en la Educación Infantil</p> <p>-(Práctica Formativa VI)</p> <p>-Habilidades Comunicativas en la Infancia I</p> <p>Inglés V</p> <p>Catedra Opcional II</p> <p>Profundización I Didáctica Específica (Práctica – Proyecto de Aula -Trabajo Pedagógico de 0 a 3 años) Lúdica y</p>

			Vivencia Musical Fundamentación en Investigación I (Anteproyecto) Habilidades comunicativas en la Infancia II. Inglés VI Profundización II Práctica Pedagógica (Medios y Mediaciones en la Educación Infantil) Lúdica y Expresión Creativa Exploración de las Habilidades Matemáticas Literatura y Tradición Oral en la Infancia Electiva III Profundización III - Práctica Pedagógica de Aula (Trabajo Pedagógico de 3 a 7 años) Centros Infantiles y Contextos Escolares Fundamentación en Investigación II (proyecto) Profundización IV -Práctica Pedagógica -Comunitaria (Infancia Ambiente y -Comunidad) Exploración del Entorno Afectivo y Social Seminario Interdisciplinario Electiva IV
--	--	--	---

Se revisó el manual de prácticas de las tres universidades en estudio, se establecieron comparaciones sobre las concepciones, requerimientos, competencias, labor de los tutores o supervisores de práctica, registros que adelantan para desarrollar sus prácticas y cómo se les evalúa.

De acuerdo con lo observado en la tabla de comparación se estableció que se inician sus prácticas desde el segundo semestre en las tres instituciones, en este momento de observación y reconocimiento de la institución escolar, llevan bitácoras o registro de lo que evidencian y son socializados en los espacios de seminario o taller de prácticas, a partir del tercer semestre y hasta el séptimo semestre, se realizan en colegios públicos o privados, hospitales u organizaciones que acogen a la población infantil banco de alimentos, jardines comunitarios ICBF, Jardines

infantiles de la Secretaria Distrital de Integración Social, para en los últimos semestres realizar la práctica comunitaria e ir orientando su trabajo de investigación para optar el título de licenciados. Durante este recorrido las fortalezas son la experiencia, elaboración de la planeación y gestión pedagógica, implementar pautas didácticas en el aula, conocer la realidad de los niños y la familia, para acompañar el proceso formativo, comunicación en el entorno escolar.

Las debilidades radican en poco acompañamiento de los tutores o supervisores de la universidad en el sitio su práctica el poco e insuficiente monitoreo de los docentes acompañantes del centro de práctica,

**Tabla 6 Comparación de las Prácticas en las Instituciones de educación Superior**

*Análisis de cómo funcionan las prácticas en las 3 universidades estudiadas.*

Universidad Criterios	Universidad 1	Universidad 2	Universidad 3
1. Objetivo o propósitos de las prácticas	El propósito es la actualización, complementación y profundización de conocimiento, así como el desarrollo de Habilidades y el fortalecimiento de competencias, con programas flexibles de corta o mediana duración no conducentes a título de carácter presencial, bimodal o virtual	Formar al docente para la reflexión y la producción de saber pedagógico a través del desarrollo de competencias conceptuales, metodológicas, didácticas, pedagógicas e investigativas que fundamenten el ejercicio de su profesión.	Facilita que su cuerpo profesoral, altamente capacitado, desarrolle un proyecto de vida académica y profesional sobresaliente, para lo cual apoya una actividad investigativa que contribuye al desarrollo del país y a su proyección internacional
2. Definición de las prácticas pedagógicas	Estrategia pedagógica que enfrenta a los estudiantes a un contexto real para	Las Prácticas pedagógicas han sido reconocidas como un componente formativo que debe	Espacio donde las/os estudiantes aprenden a analizar de manera sistemática y rigurosa ambientes y prácticas

	el desarrollo de su disciplina en el marco de un acompañamiento y seguimiento académico, buscando el acercamiento de los estudiantes a sus intereses profesionales y al desarrollo, tanto de las competencias profesionales como de las competencias humanas	ser garantizado en la organización curricular de los programas de formación de educadores (Resolución 18583 de 2017 Art. 2, N. 2). Además, estos espacios formativos adquieren significatividad en la formación inicial de los educadores, ya que es la oportunidad para hacer reflexión sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje y son escenario propicio para el desarrollo de conocimiento pedagógico	educativas alrededor de asuntos de la educación en su relación con la pregunta sobre para qué la educación.
3. Tiempo de las practicas	Por semestre no hay práctica en el primer	Por semestre	Por semestre
4. Competencias	Análisis, apertura al cambio, reflexión e investigación.	Responsabilidad y Ética Profesional, Trabajo en Equipo y Colaborativo, Iniciativa y Propósito y Comunicación.	El docente tiene entre sus tareas ineludibles la de controlar y legitimar conocimientos. que debe desarrollar. Su habilidad para realizar esta tarea se evidencia cuando planifica
5 acompañamiento	Encuentro semanal, revisión y seguimiento de planeaciones, visitas ocasionales al lugar de práctica.	constante y oportuno por parte de otro educador, la facultad garantiza ese proceso a través de los tutores nacionales y regionales de cada uno de estos espacios	Conducir el proceso de enseñanza y aprendizaje desarrollando un guion de clase y afrontando los emergentes propios de la dinámica de

		académicos, cinco tutorías por semestre y dos visitas en el lugar de práctica	trabajo del entorno de aprendizaje seleccionado, tienen que anotar sus experiencias y en su clase mostrar lo aprendido.
6. Rol del tutor o supervisor	Bases teóricas y orientación didáctica	acompañamiento constante y oportuno por parte de otro educador, la facultad garantiza ese proceso a través de los tutores nacionales y regionales de cada espacio académico.	fortalecer sus conocimientos referentes a los temas tratados en los cursos en los cuales prestará su apoyo, además de poner en práctica e incrementar sus habilidades digitales.
7. Registro y evaluación	Diario de campo Semanario y materialización	Socialización de experiencias con un poster en un evento de cierre de semestre.	Socialización de lo aprendido, recopilación de experiencias
8. Evaluación	Cuantitativa 0 a 5	Cuantitativa 0 a 5	Cuantitativa 0 a 5

**Tabla 7 Cuadro de análisis de resultados con categorías emergentes**

se puede encontrar información al respecto de las prácticas y los criterios y perspectivas de los expertos, relacionados con términos específicos

Objetivo	Instrumento	Informante	Categoría	Análisis del tesista y la teoría
Comprender las prácticas pedagógicas en los entornos educativos	Matriz de revisión de los planes de estudio, manuales de práctica, bitácoras tutores	Coordinador programa, líder de prácticas.	Concepto de práctica Pedagógica	Un profesional competente adquiere y desarrolla las habilidades y destrezas para saber actuar y poder utilizar, los conocimientos teóricos recibidos en su formación inicial y de sus cualidades personales que le permiten resolver problemas profesionales y promover la competencia esencial para lograr la coherencia entre práctica y teoría, es decir, la praxis. La postura ante la teoría y la práctica evidencia la importancia de conceptos en tensión, que pueden ser referidos desde el enfoque conductista e instrumental, enfatizan en una práctica profesional con dominancia teórica, pero si se enfocan desde el modelo constructivista, se asumirá desde la mirada holística, multidimensional, de análisis y reflexión en pro de la construcción del saber pedagógico. Cortés & Hirmas (2015).
Inferir elementos de la práctica pedagógica	Encuestas y narrativa autobiográfica Entrevista a expertos y directivos Encuestas a los docentes y supervisores de prácticas. Encuesta a docentes que acompañan a los practicantes en el aula Cuestionario Grupo Focal	Estudiantes las prácticas. Expertos y Directivos del centro de práctica y la universidad. Docentes y supervisores de prácticas.	Interacción entre los escenarios	Brindar experiencias en escenarios y espacios actuales, que desarrollen cualidades creativas, capacidad para resolver situaciones de conflicto presentes en los ámbitos en el desarrollo de las prácticas, que eviten concepciones reduccionistas, el entrenamiento mecánico que se limite a impartir el aprendizaje, por el contrario, brinden experiencias holísticas. Barrientos (2016).
Establecer alcances y limitaciones de la formación docente en la LEI	Matriz de análisis, triangulación la información y categorización.	Teorías Programas Resultados de la información	Interrelación entre los agentes de la práctica	Por su parte Molina (2013), expresa que la resignificación consiste en volver al punto de partida para repensar el proceso con el fin mejorar la realidad de una manera diferente, generando cambio o transformación

Luego del análisis y la triangulación de la información. Se determinaron tres categorías emergentes: concepción de práctica, interacción entre escenarios de la práctica e interrelación entre los agentes de la práctica.

## 7. Conclusiones

Es relevante destacar la importancia de resignificar el concepto de la práctica pedagógica a partir de la interacción entre los agentes educativos y el escenario de práctica.

Es importante señalar que la comprensión de la práctica pedagógica en la formación inicial del LEI, permitió inferir a través de los diferentes agentes educativos los elementos y necesidades en los programas que adelantan las Instituciones de Educación Superior.

Se resalta el establecimiento de alcances y limitaciones en la FI con respecto a la práctica reflexiva y la importancia de un pensamiento crítico e innovador en la realización PP, que responda a las necesidades del país y de una sociedad e infancia en constante cambio.

El reconocimiento de la importancia de la práctica profesional como pilar fundamental en la formación del docente infantil, para lograr hacer una transformación en la práctica permitiendo la significación.

La importancia de las infancias en los nuevos escenarios, tanto para la práctica profesional como para la futura labor educativa y reconocer otros espacios fuera del aula, donde se consolidan el trabajo de la infancia

El acompañamiento de los tutores o docentes que orientan la práctica en los diversos escenarios, para lograr mayor confianza y cercanía que permita en los practicantes, un espacio de intercambio, con el propósito de analizar su quehacer pedagógico para la transformación y profesionalización de los(as) futuros(as) docentes en formación.

La reflexión como una de las competencias básicas del perfil docente es fundamental para convertir la experiencia en aprendizaje, que tiene su propia lógica y para usarse como técnica requiere de un proceso formativo y entrenamiento.

Determinar los elementos más significativos y relevantes para tener en cuenta en la realización de las prácticas pedagógicas en la formación del profesorado infantil, y la relación establecida con las diversas personas que intervienen en proceso de un acompañamiento formativo como: son los tutores, coordinadores, docentes de práctica, profesores mentores en los sitios de realización de las experiencias y la importancia de trabajo colaborativo con todos los agentes.

### **7.1. Recomendaciones**

Es urgente y pertinente instaurar una política pública específica en los planes de estudio, fortalecer el currículo especialmente en los aspectos relacionados con los elementos que debe establecer una verdadera práctica reflexiva, que permitan tener en cuenta el pensamiento crítico en las intervenciones que realizan los estudiantes, consolidar el pensamiento crítico reflexivo.

Mantener, extender y fortalecer la red de prácticas de algunas instituciones de educación superior en Bogotá para promoverla a nivel regional y nacional.

Estar en constante formación académica, mediante talleres, diplomados, cursos y formación profesional con pares docentes, adicionalmente es importante ampliar la perspectiva en congresos de investigación al respecto de la práctica reflexiva para promover un pensamiento

crítico reflexivo en los estudiantes y formadores de los programas de licenciatura en educación infantil.

Se sugiere aplicar un modelo de aprendizaje, a través de la mediación virtual, ya que es un medio que nos permite estar desde cualquier lugar del mundo, para reflexionar de forma mucho más diversa sobre la práctica pedagógica. Realizar ejercicios permanentes de sistematización permitan reunir la diversidad de experiencias que se han encontrado en cada una de las Universidades objeto de estudio en la presente investigación.

Es importante realizar un estudio sobre la necesidad de renovar el debate sobre el perfil del educador infantil. Para ello se requiere una nueva visión del maestro de acuerdo a las políticas, lineamientos y criterios pedagógicos y acordes al plan de estudios como lo expresa (Fandiño, 2008) es de vital importancia establecer una nueva concepción del licenciado en educación infantil partiendo de una formación en pro del cambio, especialmente en la práctica y trabajo colaborativo que propenda por la autonomía y la necesidad de un trabajo colaborativo para responder a las necesidades institucionales y de la comunidad.

Se requiere la construcción de un manual o protocolos de práctica que tiendan a la universalidad en cuanto que permitan crear o establecer convenios de prácticas internacionales tanto en América latina como en centro América (Echeverría, 2021) Para que haya una trascendencia, internacionalización para que así los planes y programas curriculares respondan a una educación globalizada.

Establecer un centro o espacio digital a nivel nacional que cuente con convenios en sitios de prácticas o escenarios educativos que le permitan al licenciado en educación infantil realizar prácticas que le permitan cumplir con las exigencias y requisitos de la universidad en la que se

encuentra, que lo motive para la proyección de trabajo de grado o proceso investigativo, relacionado con su tesis de grado, así como, que brinde certificaciones que puedan avalar como experiencia en su futura labor profesional. Desde los semilleros de investigación de las universidades se visualizan los aportes.

## **7.2. Aportes a la línea de investigación**

Esta investigación, brinda un aporte significativo al comprender la formación en la práctica profesional en la Educación Superior en el programa de LEI, desde la pedagogía y didáctica, al interpretar y resignificar la práctica pedagógica, como elemento esencial para consolidar la unidad entre teoría y práctica, también para implementar la práctica reflexiva que permita resolver situaciones que se presenten durante la interacción del aula, así como generar nuevo conocimiento para crear programas, metodologías y estrategias para la primera infancia.

Permitió reconocer la importancia de la práctica reflexiva en la formación del profesorado, a la luz de las recomendaciones para mejorar el plan de estudio y manuales o protocolos de práctica, que permitan la creación de espacios al interior de los seminarios e incluso los centros práctica, para que aporten solución a problemas de las comunidades donde realizan sus experiencias profesionales.

Promover la sistematización de sus experiencias formativas, generando el desarrollo de un pensamiento reflexivo, que le permitan cuestionar, analizar y comprender los escenarios educativos con miras a fortalecer la investigación y la importancia de su rol en los lugares de práctica.

Proponer la creación de una organización de prácticas interinstitucional a nivel nacional, que oriente procesos, establezca convenios de práctica, realice un seguimiento, apoye al estudiante, promueva experiencias en escenarios educativos infantiles y brindan algunas orientaciones para crear un modelo de aprendizaje virtual que reflexione de sus prácticas.

Resaltar la importancia de la formación del Licenciado Infantil y de las competencias propias de la enseñanza para las infancias y resignificar la formación en las prácticas pedagógicas y establecer la valoración que los estudiantes y la comunidad educativa en general debe darle a esta profesión.

## 8. Referencias

- Alanís, H. (2011). *Actuación profesional en la Práctica Pedagógica*. México: Trillas.
- Altet, M. (2005). La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas. In *La formación profesional del maestro: Estrategias y competencias* (pp. 33-54). Fondo de Cultura Económica.
- Ander-Egg, E. (2004). *Métodos y técnicas de investigación social: la ciencia: su método y la expresión del conocimiento científico* (Vol. 2). Lumen.
- Anijovich, R., & Capelletti, G. (2018). La práctica reflexiva en los docentes en servicio: posibilidades y limitaciones. *Espacios en Blanco. Revista de Educación* (Serie Indagaciones).
- Altun, Z. D. (2018). Early Childhood Pre-Service Teachers' Perspectives on Play and Teachers' Role. *International Educational Studies*, 11(8), 91-97.
- Arnal, J., Rincón, D. D., & Latorre, A. (1994). *Investigación Educativa. Fundamentos y metodologías*.
- Altet, M. (2005). La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas. In *La formación profesional del maestro: Estrategias y competencias* (pp. 33-54). Fondo de Cultura Económica.
- Appel, Michael (1987). *Educación y Poder*. Barcelona: Paidós-MEC. Arias, X. P. B., Castillo, L. C. Z., & Insuasty, E. A. (2018). El desarrollo de competencias investigativas de los docentes en formación en el contexto de la práctica pedagógica. *Folios*, (47), 179-195.
- Ayola Mendoza, M. Y., & Moscote Riveira, E. M. (2018). Pensamiento crítico, estrategias para estimularlo e incidencia en la práctica pedagógica en el programa de Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad de La Guajira. *Revista Científica UISRAEL*, 5(3), 23-36.

- Barreto, E. G., Vicente, M. D., & Cruz, C. L. C. (2021). La formación científica del licenciado en educación preescolar. *Revista Varela*, 21 (58), 53-59.
- Barrientos Gutiérrez, P. (2016). La naturaleza de la formación docente. *Horizonte de la ciencia*, 6(11), 169-177.
- Bedoya, J. (2008). *Pedagogía ¿Enseñar a pensar? Reflexión filosófica sobre el proceso de enseñar*. Bogotá: ECOE Ediciones.
- Bernal Torres, C. A. (2000). *Metodología de la Investigación para Administración y Economía*.
- Blanco, R. (1982). *La pedagogía de Paulo Freire. Ideología y método de la educación liberadora*. Madrid, Zero-Zyx.
- Bruno, A., & Dell'Aversana, G. (2018). Reflective practicum in higher education: the influence of the learning environment on the quality of learning. *Assessment & Evaluation in Higher Edon*, 43(3), 345-358.
- Cabra Torres, F., & Marín Díaz, D. L. (2015). Formar para investigar e innovar: tensiones y preguntas sobre la formación inicial de maestros en Colombia. *Revista Colombiana de educación*, (68), 149-171.
- Cacciuttolo Juárez, C., Pérez García, M., & Moreno Doña, A. (2018). Competencias reflexivas favorecidas durante la formación práctica en educación infantil. *Perspectiva Educacional*, 57(3), 79-103.
- Carlos, A. B. (2018). Hallar hacia una resignificación pedagógica: reinención de la práctica educativa, 11, 695-169
- Calva, M. L. (2000). Especializaciones funcionales e investigación reflexiva de la práctica docente. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 30(3), 13-54...
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica*.

Carr, Wilfred y Kemmis, Stephen (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.

Cacciuttolo Juárez, C., Pérez García, M., & Moreno Doña, A. (2018). Competencias reflexivas favorecidas durante la formación práctica en educación infantil. *Perspective Educational*, 57(3), 79-103.

Cerrón, W. (2019). La investigación cualitativa en educación. *Horizonte de la Ciencia*, 9 (17), 1-8.

Cid, M. R. A. E., & Higuera, M. S. R. (2017). El diario de campo como instrumento para lograr una práctica reflexiva.

Código de infancia y adolescencia [CIA]. Ley 1098 de 2006. 8 de Noviembre de 2006 (Colombia).

Cojocariu, V. M., & Mares, G. (2018). Affective- Motivational Responses Identified by Means of the Pedagogical Diary in the Initial Training of Teacher. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 9(3), 98-105.

Collazos, W. P. (2009). El estudio de caso como recurso metodológico apropiado a la investigación en ciencias sociales. *Educación y desarrollo social*, 3(2), 180-195.

Cortés, I., & Hirmas, C. (2016). *Experiencias de innovación educativa en la formación práctica de carreras de pedagogía en Chile*. Santiago: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Chaves, V. E. J. (2012). El estudio de caso y su implementación en la investigación. *Revista internacional de investigación en ciencias sociales*, 8(1), 141-150.

Day, C. (2006). *Pasión por enseñar: la identidad personal y profesional del docente y sus valores* (Vol. 4). Narcea Ediciones.

Day, C. (2005). *Formar docentes*. Madrid (España): Narcea, S.A. de Ediciones. De Lella,

(1999). *Modelos y tendencias de la formación docente*.

Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos*. Nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo. Editorial Paidós, Barcelona.

Díaz, Víctor. *Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico*. Laurus, caracas v. 12, n. extra, p. 88-103, 2006

Domingo, À., & Serés, M. V. G. (2014). *La práctica reflexiva: bases, modelos e instrumentos* (Vol. 128). Narcea Ediciones.

Domingo-Roget, Á. (2009). Una aproximación a la complejidad educativa: cómo gestionar y optimizar su riqueza formativa en el aula. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2(3), 191-210

Díaz-Barriga, Ángel y García-Garduño, José (2014). *Desarrollo del currículum en América Latina*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores Durand, J.

Á. S., Rozas, T., Cisternas, P., & Ugalde, C. G. (2019). Factores asociados a la práctica reflexiva en estudiantes de pedagogía. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 11(23), 95-114.

Herazo, Z. D. (2015). *¿Por qué es importante la investigación cualitativa en la educación?*

*Portal de las Palabras*, (1), 43-46.

Hopf, M., & Nuppenmacher, S. (2016). Potentials and challenges of video-based self-reflection for the professionalization of early childhood education and care professionals. *Early Child Development and Care*, 186(1), 23-41.

Espinosa, V. M. A. (2016). Beneficios de las encuestas electrónicas como apoyo para la investigación. *Tlatemoani: revista académica de investigación*, 7(22), 168-186.

- Echeverría King, L. F. (2021). La internacionalización curricular en las licenciaturas en Educación Infantil en el Caribe Colombiano. Proyecto de investigación.
- Flaborea, R. (2016). La formación inicial práctica del maestro de educación infantil: el caso de una universidad pública en Colombia (Doctoral disertación, Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, España).
- Flores, J. C., Castillo-Preciado, R. E., & Jiménez-Miramonte, N. A. (2014). Desarrollo de funciones ejecutivas, de la niñez a la juventud. *Anales De Psicología/Annals of Psychology*,
- Giraldo, D. F. B. (2012). Práctica pedagógica: pensar más allá de las técnicas, 21-38 Gómez, P. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa.
- González Sanmamed, M., & Fuentes Abeledo, E. J. (2011). El Prácticum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de educación*.
- Grundy, Shirley (1998). *Producto o Praxis Del Curriculum*. Madrid: Morata.
- Gurdián Fernández, A. (2010). El paradigma cualitativo en la investigación socio educativa.
- Gutiérrez, P. B. (2018). Modelo educativo y desafíos en la formación docente. *Horizonte de la Ciencia*, 8(15), 175-191.
- Hoff, J., & Kappler, B. ((2005). Integrating intercultural learning into education abroad programming. J. Brockington, W. Hoffa & P. Martin (3rd Eds.), *NAFSA'S Guide to Education Abroad for Advisers and Administrators*, 193-206.
- Hsu, P. C., Chang, I., & Chen, R. S. (2019). Online learning communities and mental health literacy for preschool teachers: The moderating role of enthusiasm for engagement. *International journal of environmental research and public health*, 16(22), 4448.
- [https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley\\_1098\\_2006.htm](https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1098_2006.htm)

- Peña, A. B. (2019). Resignificación pedagógica: reinención de la educación. *Palabra: Palabra que obra*, 19(2), 256-269.
- Power, J. B. (2017). Not leaving the conversation behind: approaching a decade of teaching reflective journal writing at a liberal arts college. *Reflective Practice*, 18(5), 713-724  
Retrieved from  
<http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/CDocumentacionDocs/InformePolitica-DIPI-2019.pdf>
- Jay Gergen, K. (1996). *Realidades y relaciones: aproximaciones a la construcción social*.
- Jovanovic, J., & Fane, J. (2016). Learner engagement under the 'regulatory gaze': possibilities for re-positioning early childhood pre-service teachers as autonomous professionals. *Early Years*, 36(2), 148-164
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R., & Zilber, T. (1998). *Narrative research: Reading, analysis, and interpretation (Vol. 47)*. Sage.
- Lowe, G. M., Prout, P., & Murcia, K. (2013). I see, I wonder: An evaluation of journaling as a critical reflective practice tool for aiding teachers in challenging or confronting contexts. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 38(6), 1.
- Kemmis, S. (1998): *El curriculum más allá de la teoría de la reproducción*. Ediciones Morata, Tercera edición. Madrid España.
- Macià-Gual, A., & Domingo-Peñafiel, L. (2021). Demands in Early Childhood Education: Montessori Pedagogy, Prepared Environment, and Teacher Training. *International Journal of Research in Education and Science*, 7(1), 144-162.

- Medina, M. J. L., & Encomienda, F. J. B. (2011). El prácticum como espacio de aprendizaje profesional para docentes en formación. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 9(2), 35-54.
- Marcelo, C., & Vaillant, D. (2018). La formación inicial docente: problemas complejos-respuestas disruptivas. *Cuadernos de Pedagogía*, 489, 27-32.
- Marín Gallego, J. D. (2012). La investigación en educación y pedagogía. Ediciones
- Martín, C. S., Palermo, Y. C., & Chiappe, S. M. D. (2020). Formación de maestros para la educación infantil en la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia: una mirada desde los temas y objetos de la producción investigativa. *Uní-pluriversidad*, 20(2), e20202017-e20202017
- Martínez-Izaguirre, M., Álvarez de Eulate, C. Y., & Villardón-gallego, L. (2017). Competencias profesionales del profesorado de educación obligatoria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 74(1), 171-192.
- Orjuela Martínez, A., Gamboa Suárez, A., & Rodríguez Cuberos, E. (2019). Consultoría Sobre El Estado Actual De Los Programas De Licenciaturas En Colombia. [E-book]. Bogotá. Retrieved from [https://www.ascofade.co/wp-content/uploads/2019/12/Resumen-Consultoria-Ascofade\\_final.pdf](https://www.ascofade.co/wp-content/uploads/2019/12/Resumen-Consultoria-Ascofade_final.pdf)
- Martínez Rosas, J. (2002). Práctica y posibilidades de articulación de la acción. Maestría en Educación, Práctica Educativa. Guanajuato. Ministerio de Educación Nacional. Resolución 18583 de 2017. (2017, 15 de septiembre).
- Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2013). Sistema Colombiano de Formación de educadores y Lineamientos de Política. [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-345485\\_anexo1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-345485_anexo1.pdf)

Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2016). Lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación. [https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-357233\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-357233_recurso_1.pdf)

Ministerio de Educación Nacional. Adelante maestro 2021

Enlace <https://www.mineduacion.gov.co/portal/adelante-aestros/Formacion/Formacion-Inicial/>

Molina, E. C. (2013). La profesionalización en contexto de formación inicial: ¿Realidad o utopía? formación para el trabajo en tiempos de crisis: Balance y prospectiva (pp. 27-50).

Tornapunta Ediciones.

Moreno Iglesias, M., Casanova Moreno, M. D. L. C., Socarrás, M. M., Álvarez García,

B. I., & Tabares Arévalo, R. (2019). El currículo, las competencias profesionales del docente: un reto de las carreras pedagógicas y médicas. *Revista de Ciencias Médicas de Pinar del Río*, 23(1), 108-118.

Muñoz, J., Quintero, J., & Munévar, R. (2001). *Cómo desarrollar competencias investigativas en educación*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Pavie Nova, A. R. (2012). *Las competencias profesionales del profesorado de lengua castellana y comunicaciones en Chile: aportaciones a la formación inicial*.

Peña, A. B. (2019). *Resignificación pedagógica: reinención de la educación*.

*Palabra: Palabra que obra*, 19(2), 256-269.

Perrenoud, P. H. (2005). Diez nuevas competencias para enseñar. *Educatio Siglo XXI*, 23, 223-229.

Perrenoud, P. (2008). Construir las competencias, ¿es darles la espalda a los saberes?

*Revista de docencia universitaria*, 6(2).

- Ponce Díaz, N., & Camus Galleguillos, P. (2019). La práctica como eje formativo- reflexivo de la formación inicial docente. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 18(37), 113-128.
- Power, J. B. (2017). Not leaving the conversation behind: approaching a decade of teaching reflective journal writing at a liberal arts college. *Reflective Practice*, 18(5), 713- 724.
- Puig, M. S., Hila, A. B. C., Salvat, B. G., & Simón, B. P. (2020). Competencia investigadora e investigación formativa en la formación inicial del docente. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (26), 239-259.
- Resolución 15853 de 2017, Ministerio de Educación Nacional, (7). ((8) Resolución 02041 de 2016, [Ministerio de Educación Nacional].
- Ripoll-Rivaldo, M. (2021). Prácticas pedagógicas en la formación docente: desde el eje didáctico. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 23(2), 286-304.
- Ruffinelli, A. (2017). Formación de docentes reflexivos: un enfoque en construcción y disputa. *Educação e Pesquisa*, 43, 97-111.
- Ruffinelli, A., Morales, A., Montoya, S., Fuenzalida, C., Rodríguez, C., López, P., & González, C. (2020). Tutorías de prácticas: representaciones acerca del rol del tutor y las estrategias pedagógicas. *Perspectiva educacional*, 59(1), 30-51.
- Ruiz, D. J. E., Calero, G. S., & González, N. C. (2020). Análisis prospectivo estratégico de la educación superior en Colombia. *Cultura Educación y Sociedad*, 11(1), 177- 196.
- Salinas Espinosa, A., Chandía, E., & Rojas, D. (2017). Validación de un instrumento cuantitativo para medir la práctica reflexiva de docentes en formación. *Validating a quantitative instrument to measure reflective practice in student teachers.*

- Saavedra Rey, L., & Saavedra Rey, S. (2015). La labor del profesorado desde la reflexión pedagógica. *Revista Colombiana de Educación*, (68), 211-227.
- Sacristán, J. G. (Ed.). (2013). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Ediciones Morata.
- Sahin, F., Muge, S. E. N., & Dincer, C. (2019). Early childhood preservice teachers' experiences with reflective journal writing. *Eurasia Journal of Educational Research*, 19(84), 93- 114.
- Salinas Espinosa, A., Chandía, E., & Rojas, D. (2017). Validación de un instrumento cuantitativo para medir la práctica reflexiva de docentes en formación. Validating a quantitative instrument to measure reflective practice in student teachers.
- Salinas, N. H. B., & Néstor, H. (2007). Competencias proyecto tuning-europa, tuning. - América latina. *Competencias Proyecto TUNING-Europa, TUNING-América Latina*, 1-27.
- Sampieri, H. (2018). *Metodología de la Investigación (Sexta Edición ed., Vols. Miembro de la Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana, Reg. Núm. 736)*.
- Santamaría, J. S. (2013). Paradigmas de investigación educativa: de las leyes subyacentes a la modernidad reflexiva. *Entelequia: revista interdisciplinar*, 16, 91-10
- Serrano, R. M., Alfaya, M. E. G., García, M. D. L. Á. O., Carrillo, J. R., & Moya, M.M. (2020). *El Prácticum, un Espacio para la Investigación Transformadora en los Contextos*
- Setton, M. D. G. J. (2002). A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. *Revista brasileira de Educação*, 60-70.
- Educativos Infantiles. REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 18(2), 17- 34.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Ediciones Morata.

- Suárez Batista, L. M., Hidalgo Rosalba, Y., & Hernández Carballé, M. D. J. (2018). La formación del licenciado en Educación Preescolar para el desarrollo de la comunicación en la primera infancia.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a modern design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2012). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos (Vol. 1)*. Barcelona: paidós.
- Ültay, N., & Ültay, E. (2020). A Comparative Investigation of the Views of Preschool Teachers and Teacher Candidates about STEM. *Journal of Science Learning g*, 3(2), 67-78.
- Sarceda Gorgoso, M. D. C., & Rodicio García, M. L. (2018). Escenarios formativos y competencias profesionales en la formación inicial del profesorado. *Revista Complutense de Educación*.
- Stake, R. E. (2010). *Investigación cualitativa: El estudio de cómo funcionan las cosas*. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(3), 152-154.
- Uusimaki, L., Garvis, S., & Sharma, U. (2020). Swedish final year early childhood preservice teachers' attitudes, co earns and intentions towards inclusion. *Journal of International Special Nee des Education*, 23(1), 23-32.
- Licenciatura En Educación Infantil  
Lineamientos Generales De Las Prácticas Educativas Y Pedagógicas. [E-book].  
BOGOTA D.C. Retroceded From  
[https://www.unisabana.edu.co/fileadmin/Archivos\\_de\\_usuario/Documentos/Documentos\\_Programas/Documentos\\_Pregrado/Pedagogia\\_Infantil/Lineamiento\\_Practica\\_edu\\_infantil.pdf](https://www.unisabana.edu.co/fileadmin/Archivos_de_usuario/Documentos/Documentos_Programas/Documentos_Pregrado/Pedagogia_Infantil/Lineamiento_Practica_edu_infantil.pdf)

- Valencia, W. (2008). La práctica pedagógica: un espacio de reflexión. Experiencia con grados primeros y segundo... Medellín.
- Valladares, C. A. L. R., & Pichs, C. M. A. E. (2017). La práctica preprofesional: escenario propicio para promover los intereses profesionales en la Carrera de Educación Inicial, en la Universidad Metropolitana del Ecuador. *Revista Conrado*, 13(59), 43-50.
- Vaillant, D. (2011). Entrevista a la Dra. Denise Vaillant. Red de Apoyo a la Gestión Educativa, U. O. Uruguay (Red AGE), realizada el 23 de junio de 2011.
- Vasilachis, I. (2019). Estrategias de investigación cualitativa. Vol. II. Gedisa.
- Yin, R. K. (2013). Validity and generalization in future case study evaluations. *Evaluation*, 19(3), 321-332.
- Vezub, L. F. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 11(1), 0.
- Yin, R. K. (1994). Discovering the future of the case study. *Method in evaluation research. Evaluation practice*, 15(3), 283-290.
- Zabalza Beraza, M. Á. (2011). El Prácticum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de educación*.354,21y 43
- Zabalza (2012). Las competencias en la formación del profesorado: de la teoría a las propuestas prácticas. *Tendencias pedagógicas*, (20), 5-32.
- Zabalza Beraza, M. Á. (2012). Las competencias en la formación del profesorado: de la teoría a las propuestas prácticas. *Tendencias pedagógicas*.
- Zeichner, K. M. (1993). El maestro como profesional reflexivo.

## 9. Anexos

### 9.1. Instrumentos de investigación Estudiantes

(Anexo A): cuestionario de caracterización docente en formación

Preguntas
¿Cuántos años tiene?
¿Género?
¿Cuál es su estrato socioeconómico?
¿Tiene hijos?
¿Qué hace en su tiempo libre?
Actualmente usted...
¿Cuál grado de escolaridad tienen sus padres?
¿Habla otro idioma? ¿Qué otro idioma?
¿Por qué decidió estudiar la licenciatura en Educación infantil?

(Anexo B) Las Prácticas En El Curso De La Licenciatura

Preguntas
¿En qué instituciones educativas hasta este momento ha realizado las prácticas profesionales?
Desde sus experiencias, numere del 1 (mayor frecuencia) al 6 (menor frecuencia) las actividades que más frecuentemente ha desarrollado hasta este momento en los Escenarios de Prácticas:(Solo use una única vez cada número)

¿Qué instrumentos son utilizados para realizar la evaluación en las prácticas?
Valore las siguientes afirmaciones respecto a las actividades y acciones desarrolladas por usted como estudiante de prácticas:
Estoy siendo formado para ...
Planificación/Desarrollo/ Evaluación de Actividades Pedagógicas
La Valoración de los Alumnos de Educación Infantil
¿Qué pretende realizar después de graduado en la licenciatura?

(Anexo C) Narrativa autobiográfica

Preguntas
¿Qué espero de los centros de práctica profesionales? ¿y de la universidad?
¿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 práctica profesionales? Relate experiencias (positivas y negativa) vividas
Considero las experiencias vividas en las prácticas son utilizadas en otras asignaturas de la licenciatura.
Identifico alguna relación sobre los conceptos experiencia aprendizaje investigación y reflexión

(Anexo D) Caracterización profesor y /o

tutor de práctica LEI (Licenciatura en Educación

Infantil)

Preguntas
1. Título profesional obtenido y otros estudios con los que cuenta (posgrado)
2. ¿Qué práctica orienta o acompaña actualmente?
3. Cuántos años lleva como docente en Educación Superior (especifique los años o meses en la universidad que trabaja actualmente).
4. ¿Cómo fueron sus primeros años en la docencia?
5. ¿Cómo es el trabajo en la universidad?
6. ¿Cómo son evaluados los profesores en la universidad? ¿Usted está de acuerdo?

7. ¿Existen espacios de discusión entre los profesores universitarios frente a la práctica en la docencia universitaria?
8. ¿Usted realiza investigación? ¿De qué tipo?
9. ¿Usted se considera un profesional crítico-reflexivo? De ejemplos.
10. ¿Cómo es la situación del profesor de E? I (Educación Infantil). en el país?
11. ¿Cómo ve la formación del profesorado en E.I. en el país? ¿Y en su institución?
12. Desde su punto de vista ¿qué competencias necesita el licenciado en educación infantil? De ejemplos de estrategias en sus clases que apunten a lo anterior.
13. ¿Qué aportan las prácticas profesionales a la formación del profesorado?
14. ¿Cómo son las prácticas en la licenciatura en E.I.?
15. ¿Usted cree que los estudiantes de la licenciatura están siendo formados para la investigación en el salón clase? ¿Y para ser crítico-reflexivos?
16. Describa el proceso de evaluación en sus clases en los Centro de Prácticas/Universidad.
17. ¿Cómo el profesor es apoyado por la universidad para mejorar continuamente el proceso de formación del docente?
18. ¿Cuáles son las ventajas y dificultades de acompañar a los estudiantes practicantes?
19. ¿Cómo se utilizan las experiencias realizadas en las prácticas profesionales en otras asignaturas del curso de licenciatura?
20. ¿Cuál es su rol como profesor (coordinador de prácticas) en la formación del futuro docente?
-21. ¿Cómo es la relación entre los distintos agentes involucrados en las prácticas profesionales (¿alumnos, tutores, coordinadores? profesores universitarios)?

(Anexo F) Cuestionario de caracterización

Docente Acompañante Centro de prácticas

<b>Preguntas</b>
Actualmente usted:
si su pregunta anterior fue trabaja y estudia, especifique formación o curso. ¿Qué estudio realiza? Y ¿en qué nivel se encuentra?
¿Por qué se decidió trabajar en esta Universidad? (Marque todas las que aplican.)
¿Cuánto tiempo lleva en la universidad?
¿Qué contrato tiene en la universidad?
¿Cuál es su estrato socioeconómico?
¿Tiene hijos? sí o no
En caso de que la respuesta fuera afirmativa, ¿cuántos?
Su formación de pregrado es:

<b>Preguntas</b>
1. ¿Cuál es su situación laboral actual en esta institución?

2. ¿Qué edad tiene?
3. Su género
4. ¿Por qué se decidió trabajar a esta Institución? (Marque todas las que aplican.)
5. Disfruta apoyar las prácticas de los futuros docentes.
6. ¿Tiene conocimiento de otra(s) lengua(s), además del español?

(Anexo G) Caracterización de los expertos en infancia

Preguntas
1. ¿Cuál es su formación profesional?
2. ¿Cuentas con un posgrado?
3. ¿Cuál es su relación con la Primera Infancia?
4. ¿Qué piensa de la Educación Infantil en Colombia? (Con relación a las políticas, el estatus profesional, salarios, valoración de la profesión)
5. ¿Qué conoce sobre los programas universitarios de formación en Licenciatura en Educación Infantil?

**Tabla 7 Registro Resumen de los cuestionarios aplicados**

ESTUDIANTES 1. Cuestionario de Caracterización Docentes en Formación 2. Las Prácticas En El Curso De La Licenciatura 3. narrativas					
1. Cuestionario de Caracterización Docentes en Formación	Edad	Genero	¿Estudia/trabaja?	¿Porque escogieron la carrera?	
Respuestas	La mayor población con casi el 70% se encuentra por debajo de los 25 años los por encima de esta son apenas menos del 30%	Toda la población de esta encuesta es femenina	Todos estudian solo el 17% trabaja y solo el 11% lo hace en el ámbito educativo	Solo uno de los encuestados fue por recomendación el resto está por vocación	
2. Las Prácticas En El Curso De La Licenciatura	¿Qué instrumentos son utilizados para realizar la evaluación en las prácticas?	Planificación/Desarrollo/ Evaluación de Actividades Pedagógicas	Los estudiantes tienen competencias para observar analizar o reflexionar	Pueden entender las necesidades en la práctica	¿Qué pretende realizar después de graduado en la licenciatura?
Respuestas	Menos de un 10% usan apuntes un 15% usa exposiciones casi un 30% se maneja con seminarios y el resto se manejan con entrega de bitácoras de experiencias u otros trabajos	Diseñar objetivos de aprendizaje casi el 90% Implementar objetivos de aprendizaje, un 60% Identificar necesidades educativas y desarrollar propuestas para este fin	Mas del 90% de los entrevistados reconoce la reflexión en sus <del>prácticas</del> como una necesidad y mas de la mitad reconoce haberla aplicado en el aula ayudado las	Un 80% siente que está capacitado para observar idéntica y entender las necesidades de la práctica y solventarlas mientras el resto creen que les falta preparación para ello	Casi la totalidad de los participantes esperan poder trabajar para una institución privada en preferencia o publica un 40% de esta espera seguir educándose y un 20% quiere tener proyectos externos.
3.narrative	¿Qué espero de los centros de práctica profesionales? ¿Y de la universidad?	¿Qué competencia (s) creo estar desarrollando en las prácticas profesionales?	Generalmente, ¿cómo es mi relación con los centros de práctica profesionales? Relate experiencias (positivas y negativa) vividas	Identificar alguna relación sobre los conceptos experiencia aprendizaje investigación y reflexión	Al tiempo en que hago las prácticas son utilizadas otras asignaturas de la licenciatura al mismo tiempo que hago las prácticas, también investigó
Respuestas	<b>Que son flexibles y con más opciones</b>  En los centros de práctica	<b>La verdad estoy mejorando tanto en mi paciencia como en desarrollar</b>	<b>Es bastante positiva y disfruto mucho haciendo las prácticas</b> Reflexionar de manera	<b>Si un poco pues La reflexión en estos temas no es tan usada, pero es muy</b>	<b>No</b> <b>Si</b> a veces consulto después de una práctica si ya que todas las materias que vemos en la
	espero adquirir estrategias y herramientas que me ayuden en mi formación docente. De la universidad, espero poder aprender sobre temáticas que pueda relacionar con lo que habito en los centros de práctica. Desarrollar todas mis habilidades y retos como docente en formación y perder mis miedos.	<b>estrategias para colaborar más en las prácticas</b>  Son las personas que nos pondrán a prueba y nos enseñarán a ser más concretos, más reflexivos y a afinar nuestras habilidades comunicativas, sociales y sobre todo de enseñanza. Son el sentido mismo de la práctica.	crítica sobre nuestras prácticas pedagógicas y en el aula. Relacionamiento sano y constructivo con los estudiantes. Aterrizar la teoría en la práctica. <b>Buena</b> Positivas en cuanto a los estudiantes, he podido acercarme a ellos, compartir, habitar espacios diversos junto a ellos, etc. Por otro lado, también ha habido experiencias negativas en cuanto al reconociendo como maestra en la institución el cual suelo ser reemplazado por 'ayudante' cambiando la imagen que los estudiantes tienen de nosotras.	<b>importante para entender las prácticas</b>  La relación está basada en la práctica, pues en este vemos todos los conceptos anteriores.	universidad van ligadas a todos los métodos de aprendizaje de los niños, como adaptarlos a sus edades, como brindar nuevas herramientas a las actividades, entre otras cosas que ayudan a que tengamos una experiencia en práctica más valiosa. <b>Si</b> encuentro una relación entre estos cuatro elementos, creo que podría verlo desde dos perspectivas, las cuales serían desde el aprendizaje o investigación.

DOCENTES: 4. Caracterización profesor y/o tutor de práctica LEI (licenciatura en educación infantil) 5. CARACTERIZACIÓN LABORAL DEL								
Caracterización profesor y/o tutor de práctica LEI (licenciatura en educación infantil)	¿Qué práctica orienta o acompaña actualmente?	¿Cómo ve la formación del profesorado en E.I. en el país? ¿Y en su institución?	Desde su punto de vista ¿qué competencias necesita el licenciado en educación infantil? De ejemplos de estrategias en sus clases que apunten a lo anterior.	¿Qué aportan las prácticas profesionales a la formación del profesorado y acompañar a los estudiantes practicantes?	¿Cómo son las prácticas en la licenciatura en E.I.?	¿Usted cree que los estudiantes de la licenciatura están siendo formados para la investigación en el salón clase? ¿Y para ser crítico-reflexivos?	¿Cómo generalmente son recibidos los docentes en formación en el Centro de Prácticas?	¿Qué mejoraría en el proceso de las prácticas profesionales en la licenciatura en E.I.?
Respuestas	Las prácticas docentes Líder de Práctica LEI- Oriento Práctica Didáctica Especifica: Proyecto de aula de 0a 3 años líder: Medios y mediaciones, acompaño: didáctica 0-3, práctica de aula	<b>Falta contextualizar más</b>  Tiene potencial en la posibilidad de realizar prácticas desde los inicios de la formación, que no queden hacia el final porque esto potencia la formación pedagógica.	Capacidad de gestión desarrollo critico e investigativo, en cuanto a mis clases siempre reto a las estudiantes que desde su contexto próximo y aprovechando la dinámica de los diferentes centros regionales en el programa - Dominio de las Tic, -Dominio segunda lengua - Apropiación y lectura - investigación	Si, son experiencia, aprendizajes, fundamentación Son fundamentales para su desempeño como profesionales, dado que le permiten aprender a efectuar un proceso de caracterización, de planeación, implementación y evaluación de sus acciones para reflexionar sobre su saber hacer. Aplicación de conocimientos teóricos	Si, sin embargo, no demuestran interés por el ejercicio. Tal como se plantea la investigación para que sean críticos y reflexivos, sin embargo, los estudiantes se sitúa un proceso investigativo desde un aula de clase.	<b>Estar en constante aprendizaje</b>  Las ventajas se centran en vivir la experiencia , en conocer el trabajo realizado y el impacto de este en los contextos educativos. Las	En mi caso, en el CAU se organiza una reunión de planeación de prácticas donde se informa de todo el proceso, los compromisos adquiridos, se da a conocer los convenios que tiene la USTA con las IE para desarrollar sus prácticas y se solicita que seleccionen una que se ajuste a	<b>Potenciar los procesos de investigación y práctica</b>  - Mayor asignación de tiempos para que podamos hacer más acompañamientos, mayor sincronía con los docentes regionales, que e la socialización se permita otras formas de dar a
	y práctica comunitaria. Práctica comunitaria infancia			Reflexión y mejora continua Desarrollo de habilidades pedagógicas y de gestión del aula Conexión con la comunidad educativa		ventajas el continuo aprendizaje , dificultades la dispersión geográfica.	sus necesidades, luego se procede a presentar a la IE y continúan el proceso.	conocer el proceso y no se limite con el Póster.
CARACTERIZACIÓN LABORAL DEL DOCENTE	Su formación de pregrado es:	Ha realizado estudios de postgrado	¿Cuánto tiempo lleva en la universidad?	¿Le gusta ser profesor de prácticas en la Licenciatura en Educación Infantil?	¿Qué práctica orienta en el programa de la Licenciatura? Especifique en qué semestre la realizan los estudiantes.	¿Cuántos estudiantes de la Licenciatura en E.I. hay en su(s) curso(s) en promedio?		
Respuesta	Un cuarto de los encuestados son licenciados mientras tanto casi todas las materias tienen un representante	Casi el 70% tiene una maestría en cambio el 15% tiene un doctorado y los restantes tiene unas especializaciones u otro estudio de postgrado	La mitad de las personas llevan más de 5 años en la institución educativa cuando 18% llevan menos del año en la universidad y el resto de encuestados entraron hace menos de 4 años	Casi toda la población encuestada le gusta menos un 15% que no	el acompañan a los estudiantes en los procesos de prácticas de todas las licenciaturas como proceso directo del CAU Práctica pedagógica de aula todos los estudiantes están entre 10-8 semestre	Hay 5 cursos por debajo de los 10estudiantes y por encima hay 7 cursos		

CENTROS DE PRACTICA 6. Cuestionario de caracterización Docente Acompañante Centro de prácticas							
Cuestionario de caracterización Docente Acompañante Centro de prácticas	Determine los años de dedicación en esta institución:	Disfruta apoyar las prácticas de los futuros docentes.	Ha realizado estudios de postgrado:	Su tiempo de actuación en la docencia en Educación Infantil.	¿Cómo define las prácticas pedagógicas en la formación del futuro licenciado?	¿Qué fortalezas y debilidades evidencia en las realización de estas prácticas en su Institución Educativa?	¿Qué acciones de mejora propone para las prácticas?
Respuestas	La mayoría de la población encuestada dijo que lleva más de 6 años (6-11) siendo en solo 3 casos en donde fue menor entre 2-5	Casi el 90% de los disfruta acompañar las practicas el restante no	Ninguno ha hecho un doctorado el 64% tiene una maestría y el resto cuanta con una especialización	Todos cuentan con muchos años mayares a 9 incluso en casos de 20 años con solo una persona menor con 2 años	<b>Son prácticas recursivas</b> , con la disponibilidad para aprender, en ocasiones muestran temor para realizar intervenciones en él aula. <b>Poco acompañadas</b> <b>Apertura</b> , disposición a nuevas metodologías una muy buena práctica en la que las docentes en formación pueden actualizarse con la realidad y formar sus herramientas con las distintas metodologías que se manejan en el aula y los colegios. <b>Espacio para explorar</b> su estilo de enseñanza y deseos por la educación del país.	Todos reconocen que las practicas son espacios de enriquecimiento que permite el crecimiento del alumno como también del maestro, pero muestran que siempre hay grupos complicados, pero son un espacio para crecer	<b>Mayor acompañamiento</b> <b>Diseñar una estrategia en las universidades</b> , donde las estudiantes sean más proactivas, propongan, argumenten y se metan de lleno en su práctica y no solo por cumplir un requisito con la universidad. <b>Acompañamiento constante a los estudiantes en formación</b> , al igual brindar confianza y apoyo con el fin de ayudar al estudiante a reafirmar su vocación. Mayor supervisión y acompañamiento de la tutora de prácticas por parte de la universidad y también formación en la innovación, investigación y sobre las nuevas infancias desde la universidad para aportar a la institución escolar.

EXPERTOS 7. Cuestionario de Expertos en Infancia								
7. Cuestionario de Expertos en Infancia	¿Cuál es su relación con la Primera infancia?	¿Qué piensa de la Educación Infantil en Colombia? (Con relación a las políticas, el estatus profesional, salarios, valoración de la profesión)	¿Qué importancia le da usted, a las prácticas profesionales en la formación de los futuros Licenciados Educación Infantil?	¿Considera que la Universidad forma a los futuros docentes en Infancia acordes a las necesidades del país?	¿Cuáles competencias teórico-prácticas, debe poseer un Licenciado en Educación Infantil?	¿Qué futuro ve usted, en los programas de formación de Licenciatura en Educación Infantil?	¿Qué ventajas y desventajas considera usted, <u>existen en la realidad</u> en social y Educativa?	¿Cuál <u>crea usted</u> , será el futuro de los Educadores en Infancia?
Respuesta	Es la primera relación que busca intervenir la situación de los niños y sus familias, con experiencias innovadoras, sociales y culturales, a través de currículos sociales en los cuales se evidencian la relación de los infantes en especial la relación madre e hijo, pues el desarrollo afectivo social de los infantes, hace que las madres, padres y cuidadores estén permanentemente	Actualmente la Educación Infantil, está guiándose por las políticas de cobertura, garantizando el derecho a la educación de los niños. La educación infantil debe tener un valor importante, pero que no existe, históricamente reconocemos que desde que se creó la LEY 115 en Colombia y se quiso prevalecer todos los niveles de la educación preescolar, tuvieron que pasar casi 17 años para que se crearan	Las prácticas deben ser integradoras, en donde se aborden distintas estrategias metodológicas que debe conocer en las infancias en cada práctica, desde la práctica de aula desde los talleres, importancia alta.	En él. Papel todo está escrito. Pero en la práctica, carece de suficiente intensidad académica que garantice la buena formación pedagógica. Lo intenta.  No tengo conocimiento profundo al respecto	Competencias teóricas en desarrollo, en pedagogía, culturales, políticas académicas. Competencias críticas, argumentativas y propositivas. Reconocimiento de la importancia de adquirir una formación de calidad que le permita ser un adecuado	<b>Me falta mayor conocimiento de los programas actuales para poder opinar al respecto</b>  PRIORIZAR LA PRIMERA INFANCIA EN DIVERSOS CONTEXTOS, MÁS ALLÁ DEL AULA	El maestro de la educación infantil en general se le ha visto como el que entretiene y está pendiente del infante, pero no se ha dignificado o su bella labor y el gran compromiso y	Fortalecer la formación de estudiantes para la educación rural, en cuanto al rol y el perfil del maestro. La interdisciplinariedad en diferentes contextos de la infancia para

	<p>interactuando con los bebés, las madres y los hijos, de tal manera que toda actividad sea una experiencia enriquecedora que fomente la relación y la atención de las madres, padres e hijos en un ambiente físico, humano y enriquecedor a través del juego, la socialización y la interacción con el entorno.          Docente de niños -          Docente universitario          Esta Maestría centra su mirada en la evaluación, función que corresponde al principio y fin de todo proceso, incluyendo el educativo.</p>	<p>todas las políticas en torno a la primera infancia y a los recursos técnicos planteados por ICBF, luego del 2017 se empieza a hablar de un proyecto de LEY en educación inicial, se tuvo que esperar casi 20 años para pensar no en una educación pre escolar sino en una educación inicial, con este proyecto de 0 A siempre que inicia en el 2016, para que se logre consolidar como política y reconocer el sujeto dentro sus derechos, dentro de cómo debe ser educado Colombia hasta ahora se está preocupando por estas necesidades, pero que sigue siendo denigrado, que no sigue teniendo valor.</p>		<p>requiere fortalecer la investigación y las nuevas tecnologías de la información, también ser agente de cambio social y aportar a las problemáticas del país y de las infancias.</p>	<p>profesional de la educación infantil.           Teórica y actualización curricular, conocer todos los procesos entorno a la formación para acercarse al contexto.</p>	<p>legado que asume el educador infantil, pues es la base de la formación integral del infante. De ventajas. Ventajas vitales mientras las universidades promuevan la relación entre lo académico con la realidad de la región, del .</p>	<p>atender las necesidades de esta población.</p>
--	---	---	--	--	--	---	---