



FASE 1

SISTEMATIZACIÓN DE LA PRÁCTICA EN EL PROGRAMA DE LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL

EDWARD MOZUCA RUIZ
ALBA LILIANA TIQUE
MARCELA ALVARADO

AREANDINA
Fundación Universitaria del Área Andina

MIEMBRO DE LA RED
ILUMINO

Sistematización de la práctica en
el Programa de Licenciatura en
Pedagogía Infantil. Fase I



Sistematización de la práctica en el Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil. Fase I

Alba Liliana Tique Calderón
Edward Mozuca Ruiz
Diana Marcela Alvarado González

Tique Calderón, Alba Liliana, autora

Sistematización de la práctica en el Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil. Fase 1 / Alba Liliana Tique Calderón, Edward Mozuca Ruiz, Diana Marcela Alvarado González. — Bogotá: Fundación Universitaria del Área Andina, 2017.

82 páginas: gráficas, tablas; 23 cm.

ISBN (electrónico): 978-958-8953-17-5

Incluye índice.

1. Educación de niños
2. Pedagogía.
3. Métodos de enseñanza.
4. Formación profesional de maestros.

Catalogación en la fuente Fundación Universitaria del Área Andina (Bogotá)

371.144 – scdd22

Sistematización de la práctica en el programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil. Fase I

© Fundación Universitaria del Área Andina. Bogotá, junio de 2017

© Alba Liliana Tique Calderón, Edward Mozuca Ruiz, Diana Marcela Alvarado González

ISBN (electrónico): 978-958-8953-17-5

Fundación Universitaria del Área Andina

Calle 70 No. 12-55, Bogotá, Colombia

Tel: +57 (1) 7424218 Ext. 1231

Correo electrónico: publicaciones@areandina.edu.co

Director editorial: Eduardo Mora Bejarano

Coordinador editorial: Camilo Andrés Cuéllar Mejía

Asistente editorial: Edwin Parada

Todos los derechos reservados. Queda prohibida la reproducción total o parcial de esta obra y su tratamiento o transmisión por cualquier medio o método sin autorización escrita de la Fundación Universitaria del Área Andina y sus autores.

BANDERA INSTITUCIONAL BOGOTÁ

Pablo Oliveros Marmolejo †

Gustavo Eastman Vélez

Miembros Fundadores

Diego Molano Vega

Presidente del Consejo Superior y Asamblea General

José Leonardo Valencia Molano

Rector Nacional

Representante Legal

Martha Patricia Castellanos Saavedra

Vicerrectora Nacional Académica

Tatiana Guzmán Granados

Vicerrectora Nacional Administrativa y Financiera

Javier Ortiz Muñoz

Secretario General

Eduardo Mora Bejarano

Director Nacional de Investigaciones

Camilo Andrés Cuéllar Mejía

Coordinador Nacional de Publicaciones

Olga Ramírez Torres

Decana Facultad de Educación

Contenido



Dedicatoria.....	7
Introducción	8
Planteamiento del problema de investigación.....	10
Aspectos metodológicos.....	15
Marco teórico	17
Un contexto específico de la práctica.....	41
Análisis de resultados.....	51
Resultados	70
Conclusiones	76
Recomendaciones finales.....	79
Referencias	81

Dedicatoria



La Fundación Universitaria del Área Andina, representada en la Facultad de Educación, siempre ha estado comprometida con los procesos investigativos. Por lo tanto, queremos dedicar nuestra labor, en primera instancia, a todo el equipo de trabajo de la facultad, especialmente a los docentes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil. Ellos, con su compromiso, labor y tenacidad en el quehacer de la práctica pedagógica, hicieron posible este proceso de sistematización y los resultados que de él se derivan.

Sin duda, este trabajo representa muchas voces que durante el proceso nos han acompañado. Las principales son las de los estudiantes, ya que gracias a sus distintas reflexiones, de las cuales emergieron un sinnúmero de ideas, fue posible realizar esta investigación. Asimismo, sus perspectivas particulares plasmadas en las categorías y, por ende, en los resultados, dieron cuerpo a este trabajo.

Introducción



En la Licenciatura en Pedagogía Infantil existen distintos procesos que posibilitan el fortalecimiento del programa. La práctica pedagógica es uno de los más importantes, ya que es por medio de este que los estudiantes dan cuenta de las competencias que debe poseer todo licenciado.

La práctica, desde su inicio, ha tenido distintos cambios que han posibilitado siempre el mejoramiento, en pro de la calidad y en vista de la importancia que esta tiene como ámbito generador de transformación social. El programa inicia la propuesta de sistematización desde dos contextos específicos: las competencias, que se incluyeron en la pregunta de investigación, las cuales son enseñar, formar y evaluar; y los pilares de la educación inicial, que se toman en cuenta en el proceso estadístico del trabajo, y son el juego, la literatura, el arte y la exploración del medio. Ambos contextos han sido y son ejes primordiales que han guiado la práctica.

La sistematización da inicio con la siguiente pregunta de investigación: ¿En el marco de qué competencias (evaluar, enseñar o formar) se inscriben los trabajos desarrollados por los estudiantes durante la práctica pedagógica en el programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil? Esto al formularse como objetivo principal, posibilita sistematizar los trabajos desarrollados por los estudiantes en relación con las competencias de evaluar, formar y enseñar, realizados durante la práctica pedagógica en el programa. Por otra parte, entre los objetivos

específicos está el describir los trabajos desarrollados por los estudiantes en la práctica pedagógica de la Licenciatura en Pedagogía Infantil y relacionar los trabajos de los estudiantes con las competencias mencionadas. Esto permitió indagar y reconocer diferentes hitos que ha vivido la práctica y que han dado cuenta de la transformación y las mejoras que ha logrado el programa.

La metodología se inscribió en un enfoque mixto, ya que desde su estructura de recolección de información, análisis e interpretación, se asumió en dos fases. En la primera, su propósito fue identificar los escenarios que se encuentran en cada uno de los trabajos que han realizado los estudiantes que pertenecen al programa. Por su parte, la segunda fase pretendió descubrir los tipos de discursos que caracterizan cada uno de los trabajos descritos en esta investigación, lo cual proporcionó una mirada sistemática del proceso.

Sin duda, este proceso de sistematización posibilitó analizar las fortalezas que posee el programa. Asimismo, reconocer que existen ejercicios en la práctica pedagógica que requieren de fortalecimiento y de un trabajo más profundo. Esto con la finalidad de continuar con la formación de estudiantes que den cuenta de procesos más humanos, los cuales desarrollen competencias académicas en ellos que les permitan transformar su contexto desde una mirada crítica.

Planteamiento del problema de investigación



La práctica pedagógica es el resultado de una reflexión consciente, es decir, se trata de la manera como el estudiante pone en uso todo lo que ha adquirido en su formación como profesional. En este sentido, verificar de qué manera se ha venido desarrollando tal competencia implica reconocer, tanto los aciertos, como las posibilidades de mejoramiento que se dan al interior de este proceso.

10

Así, cobra relevancia esta investigación, retomando lo enunciado en el texto: Contenidos Curriculares (Facultad de Educación, Fundación Universitaria del Área Andina, 2013) en el que se afirma que la competencia representa conocimientos, habilidades, capacidades, conductas y actitudes observables y cuantificables vinculadas a un desempeño, resultados o productos laborales y profesionales excelentes. Desde esta perspectiva se pretende corroborar cómo los estudiantes han asumido este reto tan relevante en su formación y en su vocación, ya que no solo se trata de reconocer un sinnúmero de teorías que caracterizan la pedagogía, sino de que por medio de la práctica cobren sentido.

Otro aspecto relevante es la integración de conocimientos. En este sentido, la pregunta fundamental que propicia la reflexión es la siguiente: ¿Es la práctica la sintetizadora de esta integración? O es, por el contrario, una mirada que se mueve en intereses particulares, es decir, ¿su desarrollo no implica un diálogo entre los diferentes componentes

que hacen parte del currículo creado? Cuestionamiento relevante para pensarse en el transcurso de la licenciatura.

Por otro lado, la mirada evaluativa que se asume en la Fundación Universitaria del Área Andina va más allá de lo sumativo, invita a reconocer los procesos, y cómo estos deben asumirse desde una mirada retrospectiva. Lo anterior implica pensarlos con miras a la posibilidad de mejorarlos, cambiarlos o reestructurarlos. Por otro lado, al reconocer en este proceso la metaevaluación integradora del *ethos* que se ha venido estructurando en el devenir de la Licenciatura en Pedagogía Infantil (en adelante LPI) que hace parte de la Facultad de Educación, es necesario asumir, reflexionar y develar cómo en su construcción se solidifican las intenciones de formación.

Una práctica pedagógica posibilita en el docente el ensayo y el ensayarse; implica poner en disposición los aprendizajes adquiridos en diferentes contextos y determinar cómo estos sustentan posibilidades de cambio en los ámbitos sociales en los que se desarrolla como sujeto transformador y posibilitador de nuevos escenarios. Por ello, en palabras de Foucault (2002), se puede afirmar que el docente se convierte en un intelectual, ya que,

No tiene en la actualidad como misión decir las verdades, decir verdades proféticas con relación al futuro. Quizá el que diagnostica el presente, sea quien puede intentar hacer captar a la gente lo que está ocurriendo, en los ámbitos, precisamente en los que el intelectual, tal vez, sea competente. A través del pequeño gesto que consiste en desplazar la mirada, hace visible lo que es visible, hace aparecer lo que es tan cercano, tan inmediato, tan íntimamente ligado a nosotros que, precisamente por esto no lo vemos. (p. 174)

Esto implica considerar la práctica desde varias perspectivas. Una de estas contempla las competencias que solicita el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), es decir, cómo los estudiantes asumen los componentes formar, evaluar y enseñar premisas fundamentales en las que se verifica qué ha aprendido, cómo

lo lleva al contexto y la manera de vivenciarlo a diario en su quehacer pedagógico.

Desde otro horizonte analítico, el programa de Pedagogía Infantil asume los pilares de exploración del medio, literatura, juego y arte, como formas de verificar cómo el niño, luego de disponerle el escenario pedagógico, puede dar cuenta del desarrollo de cada una de sus dimensiones. Con relación a esto, el docente, desde su papel de educador, corrobora, o, en otras circunstancias, ayuda a que el niño logre reconocerse en los procesos educativos que se han preparado para tal fin. Desde otra arista investigativa, se pretende reconocer y caracterizar los contextos en los que el programa causa impacto. Esto con el fin de develar los escenarios, tanto educativos, como sociales, culturales y porqué no, políticos, en los cuales se desarrollan los estudiantes pertenecientes al mismo programa.

Una práctica con impacto es aquella que se piensa, se reflexiona y se evalúa; por tanto, se hace necesario que el estudiante sea consciente de la trascendencia de ella en su formación. Así, de acuerdo con Palacio y Salinas (1996):

Ha sido una historia marcada por la experiencia como suma de actividades y repetición, generación tras generación de las mismas cosas[...] La experiencia es abandonada al devenir cotidiano, leída como acumulación de tiempos y como limitaciones de aprendizajes o teorías anteriores. (p. 115-116)

En este sentido, la práctica debe ser impactante, cambiante, proporcionar respuestas a diferentes situaciones y, al mismo tiempo, brindar nuevas herramientas al docente, ya que es por medio de ella que cobra sentido su formación. Una práctica se aleja de la repetición, de la cotidianidad y de la no preparación, su formulación implica pensar y pensarse en contexto, implica compromiso —no solo un deseo de educar—; va más allá, es reconocerse sujeto activo que implica a otros, a toda una comunidad.

El reto radica en que el docente se convierte en transformador de su propia realidad, máxime si se reconoce como eslabón relevante en la cadena de formación: “La recuperación de la práctica pedagógica debe apoyarse ante todo en trabajos históricos que permitan, por una parte, establecer el estatuto epistemológico de la Pedagogía y por otra, las condiciones en que se le apropia como saber” (Zuluaga, 1987, p. 16).

Este proyecto pretende, entonces, dar respuesta a la siguiente pregunta de investigación como punto de reflexión: ¿Con relación a qué competencias (evaluar, enseñar o formar) se inscriben los trabajos desarrollados por los estudiantes durante la práctica pedagógica en el programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil entre los periodos 2014 a 2015? Cuestionamiento que está ligado a develar cómo los pilares de la educación inicial se convierten en elementos reflexivos de la educación.

A fin de lograr dar respuesta a este interrogante, se han detallado los siguientes objetivos, de manera que se convierten en camino de reflexión pedagógica:

- *Objetivo general.* Sistematizar los trabajos desarrollados por los estudiantes dentro de las competencias evaluar, formar y enseñar, realizados durante la práctica pedagógica en el programa de la Licenciatura en Pedagogía Infantil entre los periodos 2014 a 2015.

En el propósito de alcanzar el objetivo general, se han formulado los siguientes objetivos específicos:

- Describir los trabajos desarrollados por los estudiantes en la práctica pedagógica de la Licenciatura en Pedagogía Infantil.
- Relacionar los trabajos de los estudiantes con las competencias evaluar, formar y enseñar.
- Especificar los pilares que las estudiantes asumen en su práctica pedagógica.

Esto en la primera fase del proceso investigativo.

Es de aclarar que en la segunda fase, el propósito es develar los tipos de discursos que subyacen en cada uno de los documentos. Esto, siguiendo a Hernández-Sampieri (2010), ya que, “el enfoque mixto es igual a mayor amplitud, profundidad, diversidad, riqueza interpretativa y sentido de entendimiento” (p. 756). En este sentido, se retomarán algunos documentos (mediante una selección aleatoria), y, a partir de su interpretación, análisis y comprensión, se detallarán los discursos que han asumido los estudiantes en sus trabajos de investigación, los cuales se convierten en sustentos reflexivos de su desarrollo intelectual y profesional.

Aspectos metodológicos



Sobre el enfoque

Esta investigación reconoce en su proceso de análisis el enfoque mixto, ya que desde su estructura de recolección de información, análisis e interpretación, posibilitando una profundización explicativa de cómo se asume la práctica pedagógica por parte de los estudiantes, para ello, se asumen dos fases. En la primera, su propósito es identificar los escenarios tanto de las Competencias y Pilares que se encuentran en cada uno de los trabajos que han realizado los estudiantes pertenecientes al programa. En la segunda fase se busca descubrir los tipos de discursos que caracterizan a cada uno de los trabajos descritos en esta investigación. El enfoque mixto, según Hernández-Sampieri (2010), quien retoma a Creswell (2005), subraya que “si tenemos acceso a datos cuantitativos y cualitativos, podemos usar ambas fuentes de datos para entender con mayor profundidad y amplitud el problema de investigación” (p. 797). Con base en lo anterior, en la primera fase se retomarán los documentos desde una perspectiva estadística, en este caso cuantitativa, a fin de brindar información del número de documentos que se han abordado (desde las Competencias de enseñar, formar y evaluar y los Pilares juego, literatura, exploración del medio y arte).

Luego de presentar estadísticamente la práctica del programa, en la segunda fase la intención es develar los tipos de discursos que subyacen en cada uno de los documentos. Para esto, Hernández-Sampieri (2010) aclara que el estudio mixto... “Va mas allá de la simple recolección de datos de diferentes modos sobre el mismo fenómeno, implica desde el

planteamiento del problema mezclar la lógica inductiva y la deductiva” (pág.755). En este sentido, se retomarán cada uno de los documentos y, a partir de su interpretación, análisis y comprensión, se detallarán los discursos que han asumido los estudiantes.

Sobre el diseño

Un diseño metodológico es la estructura u organización esquematizada que adopta el investigador con el fin de relacionar y controlar las variables de estudio (Sánchez-Carlessi, 1986, p. 63). En conformidad con lo anterior, se asumirá una metodología descriptiva, la cual consiste en estudios observacionales, en los que no se interviene o manipula el factor de estudio, es decir, se observa lo que ocurre con el fenómeno en estudio en condiciones naturales, en la realidad (García, 2004, s. p.). Es por esta razón que se realizará un estudio longitudinal, ya que se retomarán todas las cohortes pertenecientes al programa como base fundamental de información, correspondiente al número de estudiantes que hacen parte de las prácticas. Ahora bien, sus fases son: a) Delimitación de cada una de las cohortes del programa; b) Concreción del número de estudiantes que realizaron trabajos de práctica; c) Número de trabajos de práctica; d) Número de trabajos según competencia abordada y pilar de la educación inicial; e) Agrupación y número de trabajos con características similares según la competencia desarrollada.

Marco teórico



Sistematización como concepto

La sistematización inicia como herramienta de investigación en la década de los ochenta del siglo XX, y da cuenta de la ruptura de distintos paradigmas que en ese momento constituían la educación. En esa época se habían iniciado diferentes procesos sobre educación popular que deseaban tener otras miradas:

Para esta época se habían multiplicado en América Latina las experiencias de Educación Popular y no se tenía una reflexión sobre lo que estaba pasando, sobre los cambios que se estaban generando, sobre la incidencia política que tenían en sus contextos y los problemas que afrontaban. (Cendales, 2003, p. 68)

Por lo tanto, la sistematización nace como una herramienta metodológica poderosa que se ajustaba a dichos cambios y permitía, no solo contar la historia desde sus protagonistas, sino entretejerla y reflexionarla, al proporcionar una postura reflexiva y crítica sobre lo que se realiza a diario.

La sistematización es un proceso que posibilita reflexionar sobre la práctica docente y la importancia de los procesos, por lo tanto:

Como proceso de construcción de sentido potencia los procesos de constitución de la identidad colectiva y el sentido de pertenencia en torno a la experiencia, sin ocultar por ello la diversidad de vivencias, la pluralidad de miradas y existencia de conflictos que la constituyen. (Torres, 1996, s. p.)

En el marco del proceso de la práctica pedagógica, esto posibilita dar cuenta de un sinnúmero de desarrollos logrados por los estudiantes que, en la mayoría de los casos, permanecen ocultos en la cotidianidad de la academia. Por lo tanto, la sistematización lleva a entender los procesos desde múltiples miradas. Al considerar las falencias y sus potencialidades, realiza rupturas desde el mismo nicho del quehacer docente y proporciona facultades de cambio, así como nuevas perspectivas sobre una misma labor. Esta herramienta pertenece al campo hermenéutico, desde la postura crítica, la cual nace desde una “modalidad de investigación cualitativa de enfoque crítico e interpretativo que busca comprender e interpretar las experiencias desde sus protagonistas” (Torres, 1996, s. p.), al permitirle al investigador desplegar distintas posibilidades que antes estaban ocultas para él.

Reflexionar sobre la práctica desde esta mirada permitirá, no solo a los docentes, sino también a los estudiantes, realizar revisiones cuidadosas de los procesos elaborados, ya que,

18

Cada una de las diversas sistematizaciones permite develar una cantidad de prácticas, contextos y perspectivas subjetivas que dan valor y hacen distinta la mirada de cada protagonista, haciéndolas aún más valiosas, normalmente dentro de los procesos investigativos los agentes externos no pueden evidenciar cada uno de los detalles que encierran estos procesos perdiéndose de una gran riqueza de significados, ya que en cada uno de ellos existe una cantidad de capas culturales, contextuales e intersubjetivas de las cuales solo los protagonistas que las vivencian podrían dar cuenta posibilitando problematizarlos e interpretarlos. (Tique, 2015, p. 1508)

Así, entonces, la sistematización de las prácticas de la licenciatura permitirá concebir este proceso desde otra mirada, abarcar sus cambios y reconstruir la experiencia vivida con la finalidad de mejorarla, así como reconocer cuáles han sido los conocimientos que se han hilado durante el transcurso de los años. Esto con la finalidad de compartir con los actores los resultados, y así realizar evaluaciones profundas que den cuenta de la transformación desde una acción colectiva.

Se trata de ir más allá, se trata de mirar las experiencias como procesos históricos, procesos complejos en los que intervienen diferentes actores, que se realizan en un contexto económico-social determinado y en un momento institucional del qué formamos parte (...) por lo tanto el investigador realiza a la vez un proceso de autoinvestigación, identificándose con su proceso, social, cultural, político e histórico en el cual se encuentra. (Jara, 2001, p. 5)

Al tratar la sistematización como proceso, se pretende que los sujetos que hacen parte de la experiencia reflexionen sobre su cotidianidad, sobre las dinámicas que se dan y la manera cómo ellos manejan los sucesos vividos a diario. Esto a fin de que se apropien de la realidad, y así generen compromiso e identificación con la institución y con el trabajo realizado, con un compromiso claro de transformación que confluya en posibles cambios en las problemáticas de su contexto.

Por lo tanto, esta sistematización tiene tres momentos distintos que permitirán generar una organización de las vivencias. Aunque no es una regla que se deba seguir de manera estricta este orden, sí posibilita un tipo de organización, ya que si no se tiene experiencia en esta herramienta de investigación perderá el sentido de guía sin que genere un análisis más exhaustivo al proceso.

El primer momento se encuentra centrado en los discursos y las narrativas de los participantes de la investigación. Por medio de este primer acercamiento, se develan una gran cantidad de significados que los sujetos le dan a sus prácticas y a su cotidianidad, de lo cual emerge una gran cantidad de pequeños mundos culturales que evidencian las huellas particulares que los individuos le impregnan a lo que hacen.

En este inicio es importante cualquier tipo de documento, fotografía o video que dé cuenta de lo acontecido históricamente, de modo que posibilite realizar una línea de tiempo en la que se revisen los hitos más importantes del proceso y conlleve al segundo momento. En este se debe “desarrollar una triangulación de lo encontrado, contemplar posibles preguntas que permitan guiar en el proceso, al igual que

construir categorías que faciliten organizar la información hallada contrarrestando lo que se encontró ya que esta tiene la misma relevancia” (Tique, 2015, p. 1511). Sin duda, esto nos permitirá reconocer cuáles han sido las transformaciones del proceso, sus pausas y su punto más alto, sus dificultades y sus fortalezas.

Durante el tercer momento los participantes podrán visibilizar, de manera global, el proceso que se ha llevado a cabo. Es aquí cuando la reflexión y el análisis constante deben acompañar el trabajo realizado, para que por medio de las distintas miradas existan puntos de convergencia que permitan avanzar y mejorar la labor realizada, consolidar un nuevo rumbo y, por supuesto, propiciar el nacimiento de distintas propuestas que alimenten lo que se desea transformar.

Por lo tanto, al detenerse a pensar en la labor realizada en la LPI, se hace indispensable generar un proceso de sistematización de las prácticas pedagógicas que se han llevado a cabo. Sin duda, los trabajos de los estudiantes y la labor de los docentes desde el escenario pedagógico posibilitan una riqueza infinita que necesita analizarse y revisarse. Esto, con la finalidad de reconocer sus potencialidades, sus dificultades y fortalezas, y evidenciar las distintas perspectivas de los sujetos involucrados en la práctica. Asimismo, con el fin de reflexionar desde sus saberes y conocimientos, al igual que desde su particular visión de la labor que se desempeña.

La visión holística que permite la sistematización genera la complejización de la práctica y evidencia distintas aristas desde lo social, lo cultural, lo político, lo metodológico, lo epistemológico y lo hermenéutico, de manera que comprende las múltiples trayectorias y orientaciones que puede presentar una misma experiencia.

Por lo tanto, desde el programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Fundación Universitaria del Área Andina se realiza un primer acercamiento a las transformaciones que ha tenido la práctica pedagógica llevada a cabo desde el 2014 hasta el 2015. Este trabajo lo realizó el equipo de docentes que han tenido a su cargo esta labor y poseen un

conocimiento del proceso. En la tabla 1 se evidencian distintos ítems que se tuvieron en cuenta y permiten observar las transformaciones que no solo se han llevado de manera interna con el propósito de mejorar, sino también las configuraciones nacionales que han dado un nuevo rostro a las prácticas pedagógicas.

Conceptualización de competencias

Las competencias enseñar, evaluar y formar, constituidas desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y evaluadas en las pruebas saber Saber Pro, como prueba obligatoria que tiene como finalidad comprobar las competencias que han adquirido los docentes a través de su labor académica, se convierten en la reflexión central de esta investigación. Por lo tanto, dentro de este proceso de sistematización, se intenta vislumbrar y reconocer desde qué competencias los estudiantes, han construido sus trabajos de práctica pedagógica, ya que estos se convierten en una ventana de observación y de reflexión donde se relacionan la realidad, el quehacer docente y la teoría pedagógica.

Las tres competencias propuestas son transversales a la docencia y se relacionan continuamente en el quehacer profesional del maestro, a partir de una mirada del docente como un sujeto que posee distintos saberes, que enseña y a la vez evalúa para transformar sus prácticas. Desde el ICFES, estas son competencias que todo docente debe adquirir durante su carrera, las cuales darán cuenta de una buena práctica en el momento de enfrentarse a un aula de clase.

Se puntualiza el concepto de competencia, ya que desde esta premisa se pretende asumir el proceso de investigación. Para el MEN (2013, s. p.), las competencias genéricas son aquellas que resultan indispensables para el desempeño social, laboral y cívico de todo ciudadano, independientemente de su oficio o profesión.

Tabla 1
Primer proceso de sistematización de la Práctica LPI

CATEGORIAS	2014	2015 - 1	2015 - 2	2016
RESPONSABLES	LILIANA TIQUE CINDY GARZÓN MARCELA ALVARADO	LILIANA TIQUE CINDY GARZÓN MARCELA ALVARADO	LORENA CARDONA- CARMEN BERLIOZ	MELINA LINARES LILIANA ERAZO- ESMERALDA GUERRERO
	El estudiante debía conseguir su institución de práctica y si no la tenía reportarla a la universidad para su búsqueda. El estudiante debía presentar al final de la práctica su certificación de cumplimiento de las horas totales de práctica (48). Llevar a clase su producto semanal	El estudiante debía conseguir su institución de práctica y si no la tenía reportarla a la universidad para su búsqueda. Llevar a clase su producto semanal. Documentos para la práctica: Fotocopia de la cédula ampliada al 150% Carta Aval expedida por la institución de practica. Certificación de afiliación a salud actualizada. Carta de presentación institucional diligenciada y firmada. Listado de niños y niñas. Formatos de seguimiento (Dianios de campo y planeacion) Certificación de horas de asistencia al lugar de práctica (48 horas) Registro de asistencia firmado por la titular.	Inicialmente, los estudiantes gestionaban sus lugares de práctica y los comunicaban a la Universidad. Sin embargo, por orientación de la oficina jurídica de la Universidad y las directrices de la ARL, con estas instituciones se debían establecer convenios para la realización de las prácticas. Algunas instituciones aceptaron, otras no lo hicieron por las implicaciones legales de ARL. La Universidad comenzó la labor de gestionar convenios con otras instituciones. Desde la coordinación de Práctica, se estableció como requisito el diligenciamiento de un formulario de inscripción de práctica en gmail, denominado DATOS DE PRACTICA, para que cada estudiante realizará su registro desde su correo institucional.	Instituciones: se asignan las instituciones según: 1. Si el estudiante consigue la institución de práctica y si no la tiene reporta a la universidad para su búsqueda. 2. Según los convenios establecidos por la universidad con diferentes instituciones educativas se le asigna la institución al estudiante de acuerdo a sus necesidades. Se plantea la propuesta pedagógica a través de una planeación que la estudiante diseña a partir de la caracterización de la institución y la selección de un pilar de la educación para la primera infancia, tomando como base un soporte teórico. Documentos para a práctica: Fotocopia de la cédula ampliada al 150% Certificación de afiliación a salud actualizada. Carta de presentación institucional diligenciada y firmada. Listado de niños y niñas. Formatos de seguimiento (Dianios de campo y planeacion) Certificación de horas de asistencia al lugar de práctica (48 horas) Registro de asistencia firmado por la titular.
REQUISITOS			Documentación general: 1. C.C ampliada al 150% 2. Certificación de afiliación al sistema de salud actualizada 3. Carta de presentación institucional diligenciada y firmada 4. Carta de intención diligenciada por cada estudiante 5. Carta aval emitida por las instituciones 6. Formatos de planeación y Diario de campo 7. Formato de asistencia original con las firmas respectivas y sellos. 8. Certificación de horas de asistencia al lugar de práctica. 9. Listado de niños y niñas	

(Continúa)

Tabla 1
Primer proceso de sistematización de la Práctica LPI (continuación)

CATEGORIAS	2014	2015 - 1	2015 - 2	2016
NORMATIVIDAD	Decreto 1295 de 2010, "Por el cual se reglamenta el registro calificado de que trata la Ley 1188 de 2008 y la oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior." Resolución 5443 de 2010, "Por la cual se definen las características específicas de calidad de los programas de formación profesional en educación, en el marco de las condiciones de calidad, y se dictan otras disposiciones."	Decreto 1295 de 2010, "Por el cual se reglamenta el registro calificado de que trata la Ley 1188 de 2008 y la oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior." Resolución 5443 de 2010, "Por la cual se definen las características específicas de calidad de los programas de formación profesional en educación, en el marco de las condiciones de calidad, y se dictan otras disposiciones."	Decreto 055 del 14 de enero de 2015 Por el cual se reglamenta la afiliación de estudiantes en práctica al Sistema General de Riesgos Laborales Ley 1562 de 2012. Art. 2 Numeral 4 se considera que las prácticas que deben ser cubiertas por el Sistema General de Riesgos Laborales son aquellas que dentro del sistema educativo colombiano han sido estructuradas especialmente para desarrollar competencias específicas en el estudiante hacia un campo laboral determinado. En ningún caso, las obligaciones de afiliación y pago al Sistema General de Riesgos Laborales podrán trasladarse al estudiante.	Decreto 24-50 del 17 diciembre 2015, por el cual se reglamenta las condiciones de calidad para el otorgamiento y renovación del registro calificado de los programas académicos de licenciatura y los enfocados a la educación y se adiciona el decreto 10-75 del 2015 unico reglamentario del sector educativo
TIEMPO	5 Semanas por nivel de practica	8 Semanas por nivel de practica	8 semanas por nivel de práctica	En un primer momento (primer semestre) 5 semanas y en segundo semestre se estableció 16 semanas por nivel de prácticas- dividido en dos: 8 semanas administrativas donde el estudiante • 2 semanas: realiza la inscripción y oficializa los documentos del centro donde desarrollara la práctica • 6 semanas: se contextualiza sobre el modelo pedagógico y el pilar educativo desde el cual va a orientar las actividades; identifica los formatos de registro de la práctica (Planeación, Diarios de Campo y Texto Reflexivo), elabora la planeación general

(Continúa)

Tabla 1
Primer proceso de sistematización de la Práctica LPI (continuación)

CATEGORIAS	2014	2015 - 1	2015 - 2	2016
TIEMPO				<p>8 semanas de práctica In Situ donde el estudiante</p> <ul style="list-style-type: none"> • Asiste al sitio de práctica los días y en la jornada establecida con el centro de práctica mínimo 2 veces a la semana en jornadas de 8 horas • Desarrolla las actividades aprobadas por el docente • Realiza el registro de la experiencia en los diarios de campo • Elabora el texto reflexivo sobre su quehacer docente • Realiza la socialización de su experiencia en la práctica pedagógica
SEGUIMIENTO	<p>La FUAA realizaba el seguimiento a sus estudiantes por medio de un representante quien tenía las siguientes funciones:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Generaba la búsqueda y consolidación de convenios con instituciones de acuerdo a las necesidades de las estudiantes. 2. Realizaba el seguimiento In Situ de la práctica. 3. Evaluaba los productos. 4. Elaboraba los reportes sobre las inconsistencias y eventualidades que presentaba la práctica. 	<p>La FUAA realizaba el seguimiento a sus estudiantes por medio del docente asignado al modulo quien tenía las siguientes funciones:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Solicitaba y verificación de documentos. 2. Realizaba el seguimiento al estudiante en plataforma, telefonicamente y por mail. 3. Evaluaba los productos. 4. Elaboraba los reportes sobre las inconsistencias y eventualidades que presentaba la practica. 	<p>La FUAA realizaba el seguimiento a sus estudiantes por medio del docente asignado al módulo quien tiene las siguientes funciones:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Solicitaba y verificación de documentos. 2. Realizaba el seguimiento al estudiante en plataforma, telefonicamente y por mail. 3. Comunicaba telefónica y vía email con los directivos de las instituciones 4. Seguimiento y evaluación de los productos establecidos 5. Programar y evaluar las socializaciones del proceso de práctica de cada estudiante. 7. Elaboración de un informe final del proceso de práctica, sistematizado a través de check list individuales y un cd que contenía toda la documentación y productos aportados por los estudiantes. 	<p>La FUAA realiza el seguimiento a sus estudiantes por medio del docente asignado al módulo quien tiene las siguientes funciones:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. durante el 2016 se han presentado dos etapas en la primera se realizaba la solicitud, recepción y verificación de documentos, actualmente esta recepción la realiza el coordinador de práctica el cual fue asignado en el mes de Mayo 2. Verificar que las estudiantes estén vinculadas al lugar de práctica 3. Realiza el seguimiento al estudiante en plataforma, telefonicamente, por mail y visitas a instituciones educativas.(sitio de práctica) 4. Evaluación y retroalimentación de los productos: planeaciones, caracterización, diario de campo, reporte experimental (en el primer momento) o texto reflexivo (Segundo momento) 5. Elabora los reportes sobre las inconsistencias y eventualidades que presentaba la practica.

(Continúa)

Tabla 1

Primer proceso de sistematización de la Práctica LPI (continuación)

Marco teórico

CATEGORIAS	2014	2015 - 1	2015 - 2	2016
<p>PRODUCTOS</p>	<p>2014-1 Cuaderno de registro cuyo contenido era: Caracterización de la institución y población Diarios de campo 2014-2 Folder cuyo contenido era: Caracterización de la institución y población Diarios de campo en formato institucional Ficha de registro de asistencia Anexos y evidencias</p>	<p>Planeaciones. Proyecto de Intervención (Documento de Word que consta de 6 puntos). Diarios de campo. Anexos y evidencias</p>	<p>Planeaciones Diarios de Campo con el propósito de evolucionar y cualificar el proceso de práctica de los estudiantes, se estableció como producto resultado de este ejercicio, un Reporte experimental, en el cual desarrollaban los siguientes apartados: 1. Página titular 2. Abstract o resumen (En español e inglés) 3. Introducción 4. Metodología 5. Resultados 6. Discusión 7. Referencias 8. Apéndices 9. Tablas y figuras</p>	<p>Planeaciones. En el primer semestre, debían entregar Proyecto de intervención reporte experimental(Documento en Word que consta de 6 puntos) Caracterización, Diarios de campo. Anexos y evidencias...En el segundo semestre, se entrega. Planeacion, caracterización, Diario de Campo, Texto Reflexivo.</p>
	<p>PROCESO PEDAGOGICO</p>	<p>El maestro desarrollaba sus clases de manera magistral, el acompañamiento que se hacía al estudiante tenía como propósito revisar los registros del Diario de Campo y suministrar recomendaciones, sugerencias y comentarios.</p>	<p>OBJETIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Orientar el desarrollo de la práctica pedagógica en las instituciones educativas para la atención educativa de niños de 0 a 5 años y demás agentes educativos. <p>Para el alcance del objetivo se realizaron acciones como: visitas a las instituciones educativas (sitios de práctica), para acompañamiento en la ejecución de la planeación.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pertinencia y eficacia de la planeación. • Desarrollo de la planeación. • Análisis de los procesos desarrollados y apropiación de los contenidos del módulo académico en desarrollo. • Autoevaluación de logros y dificultades. 	<p>OBJETIVOS</p> <p>Transferir los conocimientos adquiridos durante el desarrollo de la carrera, en el desarrollo de la práctica pedagógica para la atención integral y oportuna de niños de 0 a 5 años en el marco de la política pública de 0 a siempre.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Incorporar herramientas teóricas procedimentales que faciliten procesos reflexivos sobre la experiencia pedagógica con la finalidad de mejorar la calidad del proceso y el impacto de la práctica en la realidad social. • Desarrollar habilidades para la observación, el análisis y evaluación de los procesos pedagógicos que acontecen dentro del aula de clases

(Continúa)

Tabla 1
Primer proceso de sistematización de la Práctica LPI (continuación)

CATEGORIAS	2014	2015 - 1	2015 - 2	2016
<p>ROL DE ESTUDIANTES</p>	<p>El estudiante gestionaba su espacio de practica en las instituciones. En algunos casos este espacio era asignado por el representante de la FUAA.</p> <p>Reportaba al docente el ejercicio de practica realizado durante la semana. Organizaba las evidencias de su trabajo.</p>	<p>El estudiante gestionaba su espacio de practica en las instituciones. En algunos casos este espacio era asignado por la Directora de la Licenciatura.</p> <p>Reportaba al docente el ejercicio de practica realizado durante la semana. Organizaba las evidencias de su trabajo.</p> <p>Busqueda y consulta permanente de informacion, referentes teoricos y conceptuales que sustenten el ehercicio de la practica.</p>	<p>Con la finalidad de promover en nuestros maestros-practicantes, la autonomia, y la autogestión, se invitaba a los mismos a buscar sus lugares de prácticas. En el caso que esto no ocurriera, la dirección del programa junto a la Coordinación de prácticas, se encargaban de ubicar a los estudiantes en instituciones educativas con las cuales la Universidad hubiese establecido convenios. Una vez el maestro-practicante iniciara su ejercicio pedagógico, este debía dar cuenta de su quehacer semana a semana. En este periodo se realizaba la intervención pedagógica, a partir del ejercicio de planeación, centrado en los pilares de la educación inicial (literatura, arte, juego y exploración del medio). Las observaciones son recolectadas a partir de la utilización de diarios de campo pedagógicos, los cuales son interpretados a la luz de los principales referentes teóricos.</p>	<p>• Identificar e implementar los diferentes procesos de la práctica según los requerimientos particulares de la licenciatura.</p> <p>• Conocer y apropiarse de los fundamentos pedagógicos que define el PEI de la institución y/ o reglamento de la comunidad donde se realice la práctica.</p> <p>• Familiarizarse con la dinámica del grupo que va acompañar, de manera que pueda apoyar el desarrollo de los proyectos que tienen en curso.</p> <p>• Presentar con anticipación la planeación de las actividades pedagógicas a desarrollar al docente de la FUAA, de la institución y/o comunidad.</p> <p>• Concertar con el docente titular y/o profesional de la comunidad las temáticas y/o procesos a trabajar durante la práctica pedagógica.</p> <p>• Acompañar y apoyar al docente titular y/o profesional de la comunidad en el horario establecido según los requerimientos de la licenciatura</p> <p>• Elaborar y diseñar el material que requiera para el desarrollo de las actividades pedagógicas.</p> <p>• Mantener comunicación constante con el maestro tutor de la FUAA, maestro titular de la institución y/o profesional de la comunidad.</p> <p>• Diligenciar los formatos correspondientes al proceso de la práctica pedagógica.</p> <p>• Socializar los resultados de la realización de su práctica.</p> <p>Fortalezas y debilidades</p>

(Continúa)

Tabla 1
Primer proceso de sistematización de la Práctica LPI (continuación)

CATEGORIAS	2014	2015 - 1	2015 - 2	2016
CONTEXTOS	<p>Los espacios donde las estudiantes realizaban sus prácticas pedagógicas se dividían en las siguientes localidades:</p> <p>Suba, Soacha, Ciudad Bolívar y San cristobal. los grupos pobalcaionales oscilaban en edades entre los 0 y los 5 años.</p>	<p>Los espacios donde las estudiantes realizaban sus prácticas pedagógicas se dividían en las siguientes localidades de Bogotá: Suba, Soacha, Ciudad Bolívar y San cristobal. los grupos poblacionales oscilaban en edades entre los 0 y los 5 años.</p> <p>De forma paralela en distintos municipios del territorio Nacional.</p>	<p>Los espacios de intervención más frecuentes en la ciudad de Bogotá estaban localizados en las siguientes localidades: Suba, Usme, Ciudad Bolívar, San Cristóbal. Y el vecino municipio de Soacha. A nivel nacional, la mayor concentración de nuestros estudiantes de prácticas se encontraban localizados en los departamentos de Norte de Santander y Antioquia.</p>	<p>Los espacios donde las estudiantes realizaban sus prácticas pedagógicas se dividían en: Hogares y Jardines Infantiles, Instituciones Educativas, Cajas de Compensación, Centros de desarrollo Infantil, ONG Centros Comunitarios, Ubicados en las siguientes localidades de Bogotá: Suba, Soacha, Ciudad Bolívar y San Cristóbal, Usaquen.</p> <p>Los grupos poblacionales oscilaban en edades entre los 0 y los 6 años. De forma paralela en distintos municipios del territorio Nacional.</p>

Fuente: Realizada por el grupo de docentes que ha tenido práctica pedagógica.

A partir de lo anterior, la LPI, programa adscrito a la Facultad de Educación de la Fundación Universitaria del Área Andina, pretende formar en sus estudiantes el pensamiento político que les permita estar en capacidad de leer los contextos en los que realizan sus ejercicios prácticos como docentes y transformen los procesos sociales. Por ello, de acuerdo con Celis, Díaz y Duque (2013), citados en MEN (2014):

La profesión de maestro “requiere no solo de una formación determinada sino de principios, actitudes, ritos y buenas prácticas para producir didácticas en las disciplinas que hagan posible que los estudiantes aprendan efectivamente lo que deben aprender cuando deben aprenderlo”. (p. 28)

Con base en la idea anterior, es necesario realizar lecturas analíticas para responder cómo los docentes en formación son capaces de realizar sus propios *ethos* sociales que conlleven a una estructura lógica de desarrollo de conocimiento, enlazado con la pedagogía, la didáctica y los demás elementos que se constituyen en el desarrollo de su proceso de formación, el cual se ve reflejado en la manera cómo ellos logran transformar la comunidad en donde se desempeñan como formadores.

En conformidad con lo anterior, se caracterizan las competencias en las tablas 2, 3 y 4, y cómo estas, a través de sus afirmaciones, aclaran su acción de desarrollo y verifican si el estudiante logró alcanzarla (ICFES, 2011).

Tabla 2
Caracterización de la competencia enseñar

ENSEÑAR
<i>Competencia para comprender, formular y usar la didáctica de las disciplinas con el propósito de favorecer los aprendizajes de los estudiantes.</i>
Dominios de la competencia: Conocimientos pedagógicos, didácticos y disciplinares. Planear la enseñanza. Desarrollar la clase. Reflexionar sobre los propósitos de la práctica docente.
AFIRMACIONES
1. Comprende el uso de la didáctica de las disciplinas en la enseñanza.
2. Diseña proyectos curriculares, planes de estudio y unidades de aprendizaje.
3. Promueve actividades de enseñanza y aprendizaje que favorezcan el desarrollo conceptual, actitudinal y procedimental de los estudiantes.

Fuente: ICFES. (2011). *Orientaciones para el examen de Estado de calidad de la educación superior-SABER PRO (ECAES). Prueba de competencias comunes del área de educación.* Disponible en http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/Guia_Saber_Pro_area_educacion_1_.pdf

Tabla 3
Caracterización de la competencia formar

FORMAR
<i>Competencia para reconceptuar y utilizar conocimientos pedagógicos que permitan crear ambientes educativos para el desarrollo de los estudiantes, del docente y de la comunidad.</i>
Dominios de la competencia: Promover el desarrollo de sus estudiantes. Promover el desarrollo profesional del docente. Promover el desarrollo de la comunidad educativa.
AFIRMACIONES
1. Comprende las características físicas, intelectuales y sociales de sus estudiantes.
2. Entiende la importancia del desarrollo cultural de sus estudiantes.
3. Comprende sus propios procesos de desarrollo profesional y busca mejoramiento continuo.
4. Vincula sus prácticas educativas con el reconocimiento de la institución educativa como centro de desarrollo social y cultural.

Fuente: ICFES. (2011). *Orientaciones para el examen de Estado de calidad de la educación superior-SABER PRO (ECAES). Prueba de competencias comunes del área de educación.* Disponible en http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/Guia_Saber_Pro_area_educacion_1_.pdf

Tabla 4
Caracterización de la competencia evaluar

EVALUAR
<i>Competencia para reflexionar, hacer seguimiento y tomar decisiones sobre los procesos de formación, con el propósito de favorecer la autorregulación y plantear acciones de mejora en la enseñanza, en el aprendizaje y en el currículo.</i>
Dominios de la competencia: Seguimiento a los procesos. Toma de decisiones para el mejoramiento. Procesos de autorregulación.
AFIRMACIONES
1. Conoce diversas alternativas para evaluar.
2. Comprende el impacto de la evaluación en el mejoramiento de los procesos educativos.
3. Comprende la relevancia de la autorregulación en los sujetos de la educación.

Fuente: ICFES. (2011). *Orientaciones para el examen de Estado de calidad de la educación superior-SABER PRO (ECAES). Prueba de competencias comunes del área de educación.* Disponible en http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/Guia_Saber_Pro_area_educacion_1_.pdf

30

¿Qué nos ofrece la información anterior? Si se reflexiona detenidamente, cada una de las tablas brinda los elementos que se tendrán en cuenta para el análisis de los trabajos que presentan los estudiantes en torno a la práctica que realizan en los contextos. La exégesis de los trabajos elaborados por los estudiantes parte desde una mirada deductiva, es decir, desde las generalidades, para luego retomar las particularidades de cada reflexión asumida en los trabajos.

Conceptualización de pilares

A fin de abordar referentes pedagógicos alrededor de la conceptualización de los pilares de la educación inicial, se hace indispensable recuperar las diferentes posturas alrededor de dicha noción. Esto, al iniciar con la reconstrucción retrospectiva y detallada frente a aquellas que han demarcado lo que hoy en día representa este concepto. En la Edad Antigua, los niños eran tratados como “una posesión”, es decir, eran pertenecientes a una prole y esta disponía de su existencia. Ya en el siglo XVIII, y gracias a las concepciones religiosas, se asume al niño

como “pecaminoso”, ya que se creía que nacía con el pecado original. Por ello, la educación con castigo era fuente de enseñanza y formación, los docentes se convertían en verdugos de los que estuvieran fuera de la normatividad y los procesos sociales eran delimitados por la Iglesia. A diferencia del periodo anterior, en la época de la industrialización, a finales del siglo XVIII y comienzos del siglo XIX, el niño se consideraba un eslabón de producción, se asume como un adulto, con obligaciones y deberes, lo cual implicaba que debía llevar un sustento a casa. Así, no era difícil encontrar niños y niñas en las minas, en los cultivos, en todos los procesos de producción que existían en ese tiempo.

Sin embargo, a finales del siglo XIX surge una mirada humanista sobre el concepto del “menor”, es decir, se comprende que, como etapa, necesita ser dirigida, cuidada y protegida en razón a aquellos momentos adversos que se dan en su proceso de desarrollo. Es gracias a filósofos como Locke, Rousseau y Kant que se logra concretar la teoría sobre infancia, y cómo deben ser asumidos en su formación, concepciones que se retoman en la época presente. Y es a partir de estas conjeturas que se comprende que el niño es indefenso, que su inteligencia, voluntad, su carácter, autonomía y su libre decisión, respecto a lo que vive a diario, necesita de un protector, representado ya sea por sus padres, familiares cercanos o el mismo Estado que velará por su desarrollo integral.

Al tratar de la educación inicial, esta se asume como un escenario de inclusión, en el cual se reconocen los derechos y los deberes de los infantes, y su declaración como sujeto en desarrollo es respetado, protegido y valorado en la cultura en donde ha nacido, que sus concepciones sobre el mundo, ideologías y demás características particulares que hay a su alrededor deben ser congruentes con su desarrollo en todas y cada una de las dimensiones que son inherentes a su existencia.

Ahora bien, ¿cómo se enlazan los pilares con la concepción de infancia? Es a partir de las dimensiones de desarrollo que cobran sentido, ya que son el entramado de lo biológico, lo psicológico, lo social, lo cultural e histórico (Secretaría de Educación del Distrito-SED, 2013)

que convergen en un desarrollo pleno del individuo, y cómo este es capaz de asumir su función en torno a situaciones que se dan en su relación con la realidad circundante. Asumido lo anterior, al ocuparnos del desarrollo infantil, se reconoce su proceso integral, ya que confluyen intenciones de formación, procesos educativos, interacción con el medio y relación consigo mismo y con su entorno, premisas estas que se convierten en el sentido de la relación con lo social.

Desde lo anterior y en respuesta al compromiso de las políticas actuales, se inicia el proceso de inmersión frente a acciones articuladas que orienten desde la primera infancia el proyecto de vida y el ejercicio ciudadano participativo de los niños y las niñas. De acuerdo con la SED (2013), es así como se piensa una propuesta que logre identificar,

la primera infancia como la etapa en que las inequidades aparecen en la vida de los niños y niñas para marcar diferencias en las oportunidades de desarrollo; y por ello, en esta etapa se marcan las segregaciones que determinan a futuro las opciones de vida de los individuos. (p. 5)

32

Dado lo anterior, los pilares se perfilan “como las formas primordiales a través de las cuales los niños y las niñas se relacionan entre sí, con los adultos y con el mundo para darle sentido” (2013, p. 44), y en relación con esto, posibilitar la participación activa de todos los agentes educativos involucrados en los procesos de desarrollo integral de los niños y niñas. Así, entonces, se comprende que el docente, como primer agente educativo, se convierte en promotor de los diferentes procesos de relación, ya que crea escenarios propios que conlleven al niño a confrontarse, no solo consigo mismo, sino con su realidad, con sus pares, con su familia, y en sí, con el mundo que lo rodea.

En respuesta a estos planteamientos, la presente propuesta investigativa pretende develar el sentido que se le da a este tipo de estrategias pedagógicas en los procesos de práctica de los estudiantes en formación, en el marco del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil. Esto, al visibilizar la incidencia de la implementación de este

tipo de ejercicios en la concepción de desarrollo integral que pretende fortalecerse por medio de las situaciones y acciones que se perpetran con los niños y niñas.

Con base en lo anterior, y a partir de la política pública, se reconocen y argumentan cuatro pilares fundamentales, en atención a los componentes estructurantes del *Lineamiento Pedagógico y Curricular* (SED, 2013): a) El juego en la educación inicial; b) La literatura en la educación inicial; c) El arte en la educación inicial; y d) La exploración del medio en la educación inicial.

De esta forma, situar los pilares en el marco pedagógico los posiciona como la estructura que “vertebra” el trabajo pedagógico, “pues será a través de ellos que las diferentes dimensiones pueden ser potenciadas y desarrolladas de acuerdo con la naturaleza de la actividad infantil” (SED, 2013, p. 44).

Grosso modo se describirán cada uno los pilares mencionados, ya que son herramientas de análisis que se retomarán con el fin de comprender los documentos investigativos que han realizado cada uno de los estudiantes del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil, al momento de su inmersión en la práctica *in situ*.

Con relación al juego, este se asume como eje articulador para el desarrollo de los procesos educativos que se plantean al interior de las aulas de clase o fuera de ellas. En este sentido, se puede tratar como estrategia y/o principio pedagógico, o como condición de desarrollo (SED, 2013, p. 51), ya que se recurre a él en diferentes ocasiones. Así, por ejemplo, como recompensa por realizar ciertos procesos solicitados, por mero disfrute por parte del niño o, por el contrario, cuando asume la connotación de *lúdico*, es decir, se convierte en la forma cómo se articulan, tanto los propósitos, como las metodologías y las evaluaciones que ha detallado el adulto que acompaña su formación.

De igual forma, es posible preguntarnos por la desnaturalización del juego, una pregunta que nace de las vivencias personales. Cuando

se es menor, lo más placentero es crear escenarios imaginarios en los que todo confluye y es válido. En las instituciones educativas se les ha olvidado este aspecto, ya que se pretende que el niño asuma un papel de investigador, de gran literato o de científico, y olvidan que es necesario reconocer al infante como sujeto que comienza a comprender todo a su alrededor; asimismo, que es gracias a su fantasía, a su imaginación, y a su aproximación a su congénere de su misma edad que reconstruye sus mundos, sus propios conceptos y su propia realidad.

En este sentido, es necesario otorgarle al juego un papel trascendental, ya que es desde este que el niño comienza a vivenciar su propio lenguaje, el cual, según Brunner (1995), citado por el SED (2013):

El niño no solo está aprendiendo el lenguaje si no que está aprendiendo a utilizarlo como un instrumento del pensamiento y de la acción de un modo combinatorio. Para ser capaz de hablar sobre el mundo de esta forma combinatoria, el niño necesita haber sido capaz de jugar, con el mundo y con las palabras, de un modo flexible, exactamente del modo que la lúdica permite. (p. 53)

34

Ahora bien, para que el juego tenga una connotación relevante en la formación del sujeto, de acuerdo con Malajovich (2000), es necesario pensar en algunas condiciones necesarias que le permiten al juego convertirse en sentido de formación. Por ello, se invita que el juego satisfaga las necesidades vitales, ofrezca una seguridad trascendente y promueva la libertad para atreverse, de modo que es necesario crear escenarios, herramientas y procesos que conlleven a su desarrollo, tarea que debe pensarse desde los procesos educativos y las intenciones educativas que la institución ha desarrollado.

En cuanto a la literatura, se asume como imperativo —junto con la escritura—, del proceso comunicativo. Esto implica que es necesario realizar procesos y esfuerzos que lleven al niño a adquirir habilidades y competencias en este orden de desarrollo cerebral. Asumir la literatura como pilar, conlleva a connotaciones de todo orden: personal, social y cultural, entre otros, ya que brinda al sujeto las herramientas necesi-

rias para comunicarse, comprender y construir mundos, tanto reales, como imaginarios.

En este sentido, Yolanda Reyes (2005), argumenta:

El reconocimiento de la lectura y la escritura como derechos, se conecta con las premisas sobre el desarrollo temprano, pues está demostrado que los dispositivos para facilitar las competencias en lectura y escritura también están enraizados en los primeros años y se relacionan con el desarrollo de la capacidad comunicativa —verbal y no verbal— obedeciendo a los mismos presupuestos sobre la plasticidad cerebral. (p. 7)

Es menester, tanto por parte de los núcleos familiares como de las instituciones educativas, brindar espacios, herramientas y procesos que conduzcan a la adquisición y fortalecimiento de estos procesos cerebrales, de manera que es necesario subrayar que estos son reconocidos y protegidos como derechos de los niños, y es obligación de los estamentos sociales y legales, entre otros, garantizar estos desarrollos.

Al demostrar que somos sujetos de lenguaje, en tanto que nuestra historia está entrecruzada de símbolos, y al comprobar la compleja actividad psíquica que despliegan los bebés desde la gestación y durante los primeros años, hoy sabemos mucho más sobre la importancia del lenguaje en la génesis del ser humano. (SED, 2013, p. 55)

Retomando lo anterior, se comprueba que el sujeto es a todas luces comunicativo, ya que es por medio del lenguaje, tanto verbal como no verbal, que puede demostrar su realidad, su conocimiento y su comprensión del mundo. Desde la gestación es necesario la motivación del proceso comunicativo, el diálogo cariñoso de los padres, los hermanos y demás miembros de la familia, pues esto se convierte en el puente entre el mundo que lo rodea y su desarrollo cerebral. Cuando a un niño se le dialoga constantemente, sus habilidades comunicativas se fortalecen, ya que su riqueza comunicativa se enriquece. Por otra parte, gracias al lenguaje, el sujeto se nutre de afectividad, lo cual se ve reflejado en su psiquis, ya que es capaz de experimentarla y retribuirla.

Esto conlleva a que sea capaz de transitar desde un lenguaje netamente instrumental a sumergirse en un lenguaje interpretativo, expresivo y, lo más relevante, a comprender y crear símbolos.

En conformidad con este proceso reflexivo que se lleva a cabo, se pretende vislumbrar cómo el estudiante de la Licenciatura en Pedagogía Infantil asume este pilar que es trascendente para el desarrollo del individuo, y cómo desde su quehacer pedagógico implica dos procesos (comprensión y puesta en escena), los cuales se dan mediante diferentes propuestas didácticas de este pilar, ya que es “un imperativo político que favorece la equidad desde el comienzo de la vida, al ofrecer a todos los niños y las niñas la oportunidad para descifrarse, expresarse, acceder a la cultura y aprender en igualdad de condiciones” (SED, 2013, p. 58).

Por su parte, el arte, caracterizado por la plástica, la música, el arte dramático y la expresión corporal, se convierte en una herramienta fundamental que lleva al niño y la niña a su desarrollo integral, ya que lo reconoce como sujeto capaz de expresar sus sentimientos, emociones y pensamientos. Cuando a un niño se le inculca la posibilidad del arte, se le invita a asumir la realidad de diferentes maneras, no solo desde una visión objetiva, sino desde sus pareceres y apreciaciones. En este sentido, es necesario que el docente de primera infancia sea capaz de recrear escenarios que lleven al niño a expresarse de manera natural. En ocasiones, la presentación, la canción, la muestra del dibujo o de la pintura, se convierte en un eje articulador para demostrar cómo el estudiante ha logrado desarrollar sus habilidades en las diferentes expresiones, y se olvida que el arte debe asumirse como disfrute, como el goce de plasmar ideas y, al mismo tiempo, de sentirse sobre sus propias vivencias y mundos.

De acuerdo con el MEN, “contemplar el arte como una actividad inherente al desarrollo infantil contribuye a evidenciar que posee un carácter potenciador de creatividad, sensibilidad, expresividad y sentido estético” (2014. p. 15). En este orden de ideas, el arte le permite al estudiante verse en una realidad, en una cultura, en un momento histórico concreto; por ello, es relevante que la institución educativa

sea capaz de recrear escenarios que conduzcan al niño a apropiarse como agente activo de su proceso educativo, y no solo como gestor de una obra en particular, sino que se convierte en parte activa de su mundo circundante, y gracias a su creación (ya sea plástica, musical, o por medio de la expresión corporal), aporta al fortalecimiento de la tradición, de la cultura y del patrimonio cultural, entre otros aspectos.

Por otro lado, el arte lleva a que los niños y niñas vean el mundo desde diferentes perspectivas, es decir, no sólo lo demandado por el lenguaje escrito u oral, o lo expresado por el pensamiento lógico-matemático que no son las únicas maneras de ver el mundo; existe un abanico de posibilidades. Así, al reconocer lo anterior, se puede comprender que es necesario abrir la posibilidad de que el arte y las demás ciencias comiencen a dialogar y, por medio de la inter, trans o multidisciplinariedad construyan los mundos que permitan al estudiante transitar con un pensamiento holístico e integral y sin límites de comprensión.

Acompañar a las niñas y a los niños a descubrir el mundo y a explorar los diversos lenguajes artísticos y sus posibilidades constituye entonces una oportunidad para despertar su sensibilidad, descubrir sus gustos y crear criterios estéticos para transmitir su visión propia del mundo. (MEN, 2014, p. 14)

Si se asume esta gran responsabilidad —la de acompañar al niño y de ser gestores de nuevas miradas en torno a mundos posibles en los que confluyen la creatividad, la expresividad y la manera de representar sus ideas por medio de diferentes formas de expresión—, se está gestando una nueva generación dotada de tolerancia, de respeto, de aceptación de las singularidades de los otros. Es así que el papel del arte cobra sentido, ya que abre la oportunidad de fortalecer los desarrollos, tanto personales, como sociales, espacios estos relevantes para una comunidad que busca el desarrollo de los niños.

A manera de síntesis de todo lo anterior, se retoma el concepto que asume Gardner (2005), citado por el MEN (2014):

El niño canta mientras dibuja, baila mientras canta, relata historias al tiempo que juega en la bañera o en el jardín. En lugar de permitir que cada forma artística progrese con relativa independencia de las demás, los chicos pasan con desenvoltura, y hasta con entusiasmo, de una forma a otra, las combinan o las oponen entre sí. Comienza así una etapa de sinestesia, un período en el cual, más que en ningún otro, el niño efectúa fáciles traducciones entre distintos sistemas sensoriales, en que los colores pueden evocar sonidos y los sonidos pueden evocar colores, en que los movimientos de la mano sugieren estrofas poéticas y los versos incitan a la danza o al canto. (p. 117)

Ahora bien, en cuanto a la exploración del medio, esta se concreta como la posibilidad que tiene el niño de identificarse como sujeto transformador de su realidad. En este orden de ideas, es transcendental crear escenarios en donde pueda desarrollarse libremente, es decir, cada espacio debe pensarse para que aprenda, logre interactuar y, lo más importante, pueda reconocerse como el ser humano importante que es.

38

En concordancia con lo anterior, y con énfasis en la reflexión de Frabboni (1990), citado por el MEN (2014):

Se asume el ambiente como el "...ámbito espacial, temporal y antropológico en el cual cada niño desarrolla sus propias experiencias de vida y en donde en condiciones adecuadas, también puede ampliarlas. Puesto que los aprendizajes (conocimientos, habilidades operativas y mentales y actitudes) están directamente unidos a la cantidad y calidad de las experiencias, es necesario que el ambiente, en su acepción más amplia, sea explorado, experimentado, conocido en modo orgánico y sistemático en sus aspectos diferentes pero correlacionados..." (p. 65)

Es así que cobra relevancia el sentido de las dimensiones personal-social, corporal, comunicativa, artística y cognitiva, ya que se convierten en el sentido del desarrollo de los escenarios que conllevan a un encuentro con el medio por parte del niño. Ahora bien, se hace

necesario crear espacios en los que la concertación juegue un papel relevante con las intencionalidades que pretenden realizar en relación con los procesos educativos de la institución educativa, porque de esta mirada se concretan los escenarios propicios para los infantes. A fin de que exista un verdadero sentido educativo, es necesario tener en cuenta que el niño o niña es inquieto, cuestionador, explorador, en fin, todo aquello que le llama la atención es novedoso, de modo que no se puede perder el sentido de la curiosidad, pues gracias a ella se puede llevar a que el niño se fortalezca como persona, como investigador, como ser en desarrollo, ya que tiene todo un mundo por descubrir:

La curiosidad es tal vez una de las mayores características de los niños y las niñas, a través de la cual indagan, cuestionan, conocen y dan sentido a su mundo. Dicha curiosidad los lleva a mantener una actitud de búsqueda permanente que puede evidenciarse desde los primeros días de vida y de manera progresiva a medida que el niño y la niña crecen. (MEN, 2014, p. 64)

Explorar el medio es confrontarse con la realidad, máxime cuando son creaciones de otras posibilidades en las que se puede sumergir, es decir, no solo aquel contexto ya conocido, sino otros escenarios que son creados con ciertas intenciones educativas, científicas, artísticas, etc. En fin, de estas dependen el sentir y el objetivo de los docentes que acompañan al estudiante. Cabe además resaltar que cuando se explora, se conjugan un sinnúmero de emociones, procesos de pensamientos, intereses particulares e intencionalidades de aprendizaje; por ello, es fundamental que los escenarios sean ricos en experiencias, en colores, magia y diversión:

De esta manera, gracias a sus posibilidades de exploración, los niños y las niñas se convierten en buscadores activos, lo que les permite descubrir y experimentar múltiples situaciones; disposición indispensable para su desarrollo cuanto se encuentra a su alrededor. A dichas actitudes de búsqueda permanente sobre el mundo, que suelen ser espontáneas, son en esencia a las que se hace referencia cuando se habla de exploración del medio. Los procesos que esta actividad de

exploración favorece en el desarrollo de los niños y las niñas serán abordados en cada una de las dimensiones; sin embargo, a continuación se intentará visualizar la trascendencia de este componente en la Educación Inicial. (MEN, 2014, p. 65)

La exploración del medio se convierte en el eje articulador de los demás pilares: el juego, el arte y la literatura. Así, es necesario crear atmósferas que se articulen, de modo que cumplan un papel relevante la interdisciplinariedad y, aún más, el sentido de la disciplina como escenario del pensamiento científico en el niño. Cabe entonces formular la siguiente pregunta: ¿Cómo generar en el niño una actitud de curiosidad permanente en su proceso educativo? Tarea ardua que tienen los docentes en todos los niveles educativos.

Un contexto específico de la práctica



La presente propuesta de investigación surge en el marco de las prácticas de la LIP, programa perteneciente a la Facultad de Educación, inscrita a la Fundación Universitaria del Área Andina, institución que en sus más de 32 años de trayectoria académica busca excelencia, perseverancia y mejoramiento de la calidad de vida de sus estudiantes al desarrollar competencias educativas y humanas para el perfeccionamiento de la convivencia y supervivencia de la sociedad (Fundación Universitaria del Área Andina, 2016).

La Fundación Universitaria del Área Andina procura, desde sus objetivos visionarios, contribuir a la transformación social, con base en los procesos de formación integral y mediante un enfoque humanista, en busca que cada uno de sus miembros se caracterice por ejercicios de pensamiento crítico y reflexivo frente a las dinámicas sujetas a la cotidianidad y los campos de acción de sus egresados.

Es en este sentido, y al dar respuesta a las dinámicas del mundo y a las necesidades de formar profesionales en el área de pedagogía, bajo el Acuerdo 029 del 28 de octubre de 2005, se crea la Facultad de Educación de la Fundación Universitaria del Área Andina, en lugar del Departamento de Educación creado por el Acuerdo 013 del 8 de septiembre de 1998. Esto favoreció a la institución frente a las reflexiones alrededor del quehacer educativo, así como impulsó

las acciones académicas de otros programas ofertados por la institución y dio respuesta a las necesidades del país (Fundación Universitaria del Área Andina, 2005).

Al dar cumplimiento a la estructura de formación de la facultad, se instaura en el marco de los programas de pregrado la Licenciatura en Pedagogía Infantil, a partir del Acuerdo 063 del 27 de noviembre de 2012, y adopta su plan de estudios a partir del Acuerdo 023 del 25 de junio del 2013, en modalidad Distancia-Virtual con Registro Calificado, mediante Resolución 6357 del 23 de mayo de 2013. Es así que la Licenciatura en Pedagogía Infantil se fundamenta como un programa innovador y transformador de las prácticas docentes, desde el uso de herramientas metodológicas y didácticas apropiadas para los entornos educativos mediados por TIC y al abordar perspectivas didácticas diferentes a las generadas en procesos tradicionales de educación.

De igual forma, se instauran como objetos de estudio la pedagogía, la primera infancia y la pluriculturalidad, con el fin de formar profesionales idóneos en el campo de la educación, específicamente en la atención a la primera infancia, generando procesos integrales, de tal manera que el pedagogo tenga un rango de acción que cubra todo tipo de población y diferentes contextos a lo largo y ancho del territorio nacional.

La propuesta del programa se cimenta como incluyente y colaborativa, y promueve en el estudiante el desarrollo de Competencias a partir de sus potencialidades. Asimismo, al estructurar las prácticas pedagógicas como elemento esencial de formación, mediante el acercamiento a la realidad y desde su plan de estudios, se instaura la práctica pedagógica a partir del quinto semestre desde los niveles de Estimulación, Prejardín, Jardín, Transición, así como el impacto con la comunidad desde la práctica de Escuela y Comunidad.

De esta manera, la práctica se concibe en el programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil como aquel espacio que contribuye a la formación de los estudiantes, al potenciar sus capacidades y habilidades,

y fortalecer su autonomía y adaptabilidad a un mundo en permanente cambio (Programa Licenciatura en Pedagogía Infantil, Facultad de Educación, y Fundación Universitaria del Área Andina, 2016a).

En este sentido, es fundamental la construcción de escenarios en donde los estudiantes pueden desarrollar sus fortalezas y oportunidades, así como trabajar frente a las debilidades que se presentan en el ejercicio docente. Para ello, se ha adelantado todo un proceso de georeferenciación (Programa Licenciatura en Pedagogía Infantil *et al.*, 2016b), que permite consolidar la distribución geográfica de los estudiantes a lo largo y ancho del territorio nacional, así como evidenciar los resultados que se presentan a continuación.

Reporte a mayo del 2016

Tabla 5
Distribución de los lugares de práctica por municipios

N.º	Municipio	Departamento	N.º estudiantes
1	Agustín Codazzi	Cesar	2
2	Anserma	Caldas	2
3	Apartadó	Antioquia	1
4	Araucita	Arauca	2
5	Arboledas	N. de Santander	4
6	Armenia	Quindío	1
7	Ayapel	Córdoba	2
8	Bahía Solano	Chocó	1
9	Barbosa	Antioquia	2
10	Barranquilla	Atlántico	12
11	Bello	Antioquia	1
12	Betania	Antioquia	1
13	Bochalema	N. de Santander	1
14	Bogotá	Bogotá	12
15	Bucaramanga	Santander	1

(Continúa)

Tabla 5
Distribución de los lugares de práctica por municipios (continuación)

N.º	Municipio	Departamento	N.º estudiantes
16	Caicedonia	Valle del Cauca	1
17	Cajamarca	Tolima	1
18	Cali	Valle del Cauca	3
19	Candelaria	Atlántico	2
20	Caracolí	Antioquia	1
21	Carepa	Antioquia	1
22	Cartagena	Bolívar	1
23	Chalán	Sucre	9
24	Chinú	Córdoba	5
25	Chitagá	N. de Santander	2
26	Chiquinquirá	Boyacá	2
27	Colosó	Sucre	1
28	Cúcuta	N. de Santander	17
29	Cumaral	Meta	1
30	Cunday	Tolima	1
31	Durania	N. de Santander	2
32	El Banco	Bucaramanga	1
33	El Cocuy	Boyacá	1
34	El Paso	Cesar	2
35	El Santuario	Antioquia	1
36	Entreríos	Antioquia	1
37	Envigado	Antioquia	1
38	Fortul	Arauca	1
39	Fredonia	Antioquia	9
40	Frontino	Antioquia	3
41	Galapa	Atlántico	1
42	Gamarra	Cesar	1
43	Gramalote	N. de Santander	1
44	Granada	Antioquia	1
45	Guarne	Antioquia	1

(Continúa)

Tabla 5
Distribución de los lugares de práctica por municipios (continuación)

N.º	Municipio	Departamento	N.º estudiantes
46	Herveo	Tolima	3
47	Ibagué	Tolima	7
48	Itagüí	Antioquia	1
49	La Jagua de Ibirico	Cesar	10
50	Labateca	N. de Santander	3
51	La Playa	N. de Santander	1
52	Los Patios	N. de Santander	2
53	Manizales	Caldas	1
54	Marinilla	Antioquia	1
55	Marquetalia	Caldas	1
56	Medellín	Antioquia	9
57	Moñitos	Córdoba	2
58	Ocaña	N. de Santander	4
59	Páez	Boyacá	1
60	Pailitas	Cesar	1
61	Pasto	Nariño	1
62	Patía	Cauca	3
63	Pereira	Risaralda	1
64	Pueblorrico	Antioquia	1
65	Puente Nacional	Santander	1
66	Puerres	Nariño	1
67	Puerto Boyacá	Boyacá	4
68	Puerto Escondido	Córdoba	3
69	Ramiriquí	Boyacá	1
70	Repelón	Atlántico	1
71	Río de Oro	Cesar	1
72	Rovira	Boyacá	1
73	Sabanalarga	Atlántico	6
74	Salamina	Caldas	3
75	Salazar	N. de Santander	2

(Continúa)

Tabla 5

Distribución de los lugares de práctica por municipios (continuación)

N.º	Municipio	Departamento	N.º estudiantes
76	Salgar	Antioquia	1
77	San Cayetano	Cundinamarca	1
78	San Miguel de Sema	Boyacá	1
79	Santa Bárbara	Antioquia	1
80	Santa Marta	Magdalena	1
81	Santo Tomás	Atlántico	2
82	Saravena	Arauca	5
83	Sardinata	N. de Santander	10
84	Sesquilé	Cundinamarca	1
85	Simijaca	Cundinamarca	1
86	Sincelejo	Sucre	3
87	Soacha	Cundinamarca	4
88	Soledad	Atlántico	2
89	Sutamarchán	Boyacá	2
90	Tibú	N. de Santander	6
91	Tiquisio	Bolívar	1
92	Tocancipá	Cundinamarca	1
93	Tumaco	Nariño	1
94	Urao	Antioquia	1
95	Valledupar	Cesar	5
96	Venecia	Antioquia	1
97	Yolombo	Antioquia	2
Total estudiantes			250

Fuente: Coordinación Prácticas Pedagógicas, Programa Licenciatura en Pedagogía Infantil, Facultad de Educación, Fundación Universitaria del Área Andina.

Localización de los estudiantes por departamento

Tabla 6
Localización de los estudiantes por departamento

Departamento	N.º de estudiantes
Antioquia	39
Arauca	8
Atlántico	24
Bogotá D.C.	15
Bolívar	2
Boyacá	11
Caldas	7
Cauca	3
Cesar	22
Chocó	1
Córdoba	13
Cundinamarca	8
Magdalena	2
Meta	1
Nariño	3
N. de Santander	57
Quindío	1
Risaralda	1
Santander	2
Sucre	14
Tolima	12
Valle del Cauca	4
Total estudiantes	250

Fuente: Coordinación Prácticas Pedagógicas, Programa Licenciatura en Pedagogía Infantil, Facultad de Educación, Fundación Universitaria del Área Andina.

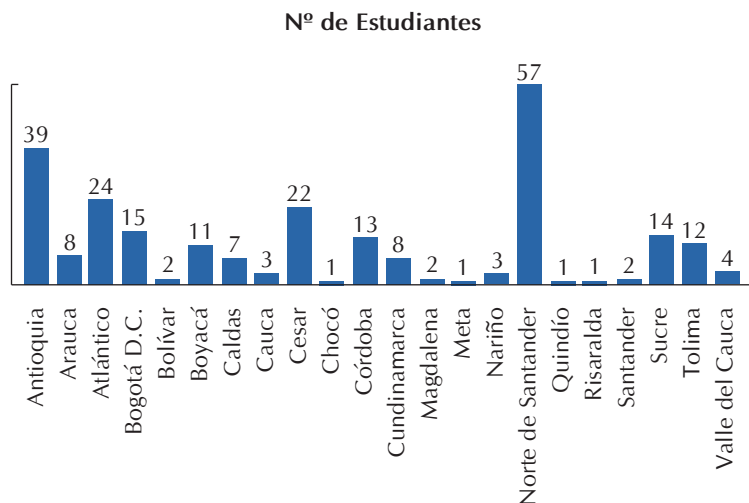


Figura 1. Localización de los estudiantes por departamento.

Fuente: Coordinación Prácticas Pedagógicas, Programa Licenciatura en Pedagogía Infantil, Facultad de Educación, Fundación Universitaria del Área Andina.

Reporte a agosto del 2016

Tabla 7. Distribución de los lugares de práctica por municipios

Departamento	N.º de estudiantes
Antioquia	78
Arauca	2
Atlántico	14
Bogotá D.C.	99
Bolívar	8
Boyacá	7
Caldas	7
Cauca	1
Cesar	26
Chocó	5
Córdoba	15

(Continúa)

Tabla 7. Distribución de los lugares de práctica por municipios (continuación)

Departamento	N.º de estudiantes
Cundinamarca	11
Guaviare	1
La Guajira	1
Magdalena	9
Meta	1
Nariño	0
N. de Santander	33
Quindío	1
Risaralda	3
Santander	4
Sucre	22
Tolima	11
Valle del Cauca	37
Total Estudiantes	396

Fuente: Coordinación Prácticas Pedagógicas, Programa Licenciatura en Pedagogía Infantil, Facultad de Educación, Fundación Universitaria del Área Andina.

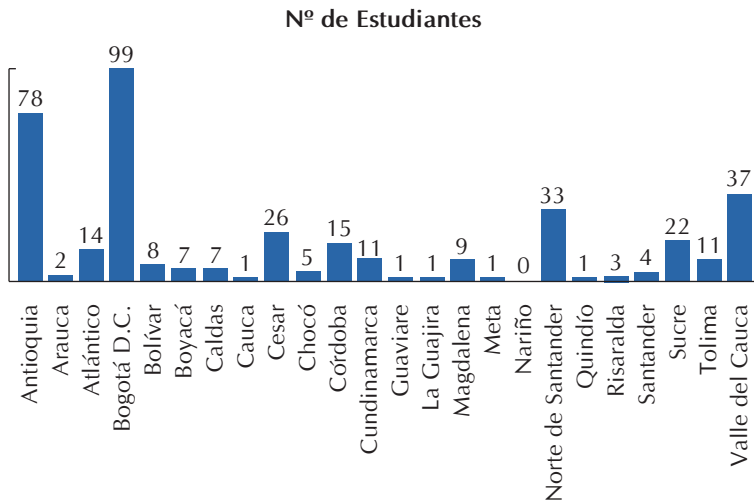


Figura 2. Distribución lugares de práctica por municipios.

Fuente: Coordinación Prácticas Pedagógicas, Programa Licenciatura en Pedagogía Infantil, Facultad de Educación, Fundación Universitaria del Área Andina.

De esta forma, se cuenta con la intervención en campo de estudiantes desde los siguientes niveles:

- Práctica pedagógica en Estimulación (niños y niñas, 0 a 3 años).
- Práctica pedagógica en Prejardín (niños y niñas, 3 a 4 años).
- Práctica pedagógica en Jardín (niños y niñas, 4 a 5 años).
- Práctica pedagógica en Transición (niños y niñas, 5 a 7 años).
- Práctica en Escuela y Comunidad (demás agentes educativos que intervienen en el proceso de formación integral de los niños y niñas).

Para el logro de los objetivos fijados en la formación práctica de los estudiantes de la Facultad de Educación, se establecen tres ámbitos de trabajo (Programa Licenciatura en Pedagogía Infantil *et al.*, 2016a):

- Talleres de práctica (con una periodicidad mensual); cuyo objetivo será la actualización curricular, la comunicación eficaz y la reflexión pedagógica.
- El trabajo *in situ* (establecimientos educativos); que pone en el contexto real los aprendizajes alcanzados en el curso de los módulos.
- La plataforma virtual (portafolio electrónico-encuentros sincrónicos, archivo digital); que consta de la contextualización de la práctica, la planeación, los diarios de campo y el texto reflexivo.

Es necesario aclarar que para esta fase investigativa se asumirán los trabajos relacionados en archivo digital que se constituyó desde 2014 a 2015.

Análisis de resultados



Una vez realizado el acopio de la información referida al proceso de práctica pedagógica realizada por los estudiantes, se pueden concretar los siguientes datos.

Delimitación de cohortes del programa

En relación a esta premisa, se evidencia que el crecimiento se ha dado paulatinamente, estableciéndose el mismo número de cohortes, el cual es similar al de los demás programas tanto de la Facultad de Educación, como al de las otras facultades de la institución.

Tabla 8. Cohortes por año

Cohorte 2013	2
Cohorte 2014	4
Cohorte 2015	4
Cohorte 2016	4

Fuente: elaboración a partir de información de la Dirección del Programa.

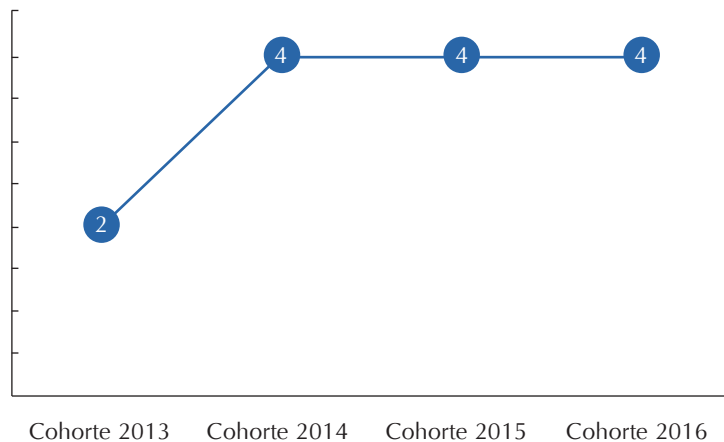


Figura 3. Cohortes por año.

Fuente: elaboración a partir de información de la Dirección del Programa.

Concreción del número de estudiantes que realizaron trabajos de práctica

Se aclara que la sistematización se realizó desde dos posturas: a) trabajos presentados digitalizados (de la cual este documento da cuenta); y b) trabajos presentados desde plataforma EPIC (esta se realizará en un segundo momento, ya que el volumen de la información que existe es alto; por ello, requiere de un proceso más exigente para determinar su respectivo análisis).

En cuanto a los documentos digitalizados, los trabajos podían estar conformados por uno a tres estudiantes, y al realizar el análisis se constata que el número es de 270.

Número de trabajos de práctica

Con respecto a la primera postura (trabajos presentados digitalizados), se hace referencia de cómo, a las y los estudiantes, se les solicitaba que relacionaran sus trabajos grabados en CD y los hicieran llegar a Bogotá. En este sentido, se lograron recolectar 251 trabajos.

La información se disgrega como se muestra en la tabla 9.

Tabla 9. Número de trabajos presentados a docentes

Profesor	N.º de trabajos
Yomaira Jiménez	16
Ángela Rodríguez	32
Javier Murcia	27
Sin nombre	10
Carolina Serrano	36
Giselle Castillo H.	46
Mónica Cuineme	56
Jennifer Quiroga	28
Total	251

Fuente: elaboración a partir de información de la Dirección del Programa.

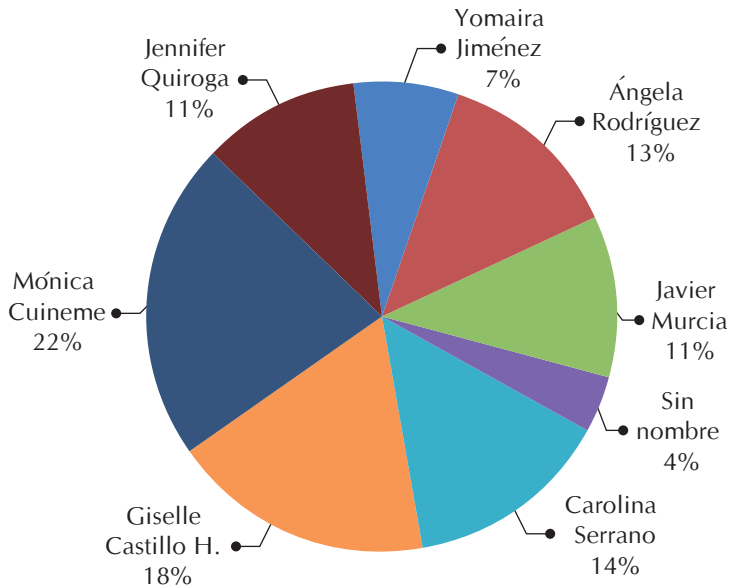


Figura 4. Porcentaje de trabajos presentados a docentes.

Fuente: elaboración a partir de información de la Dirección del Programa.

Separación de trabajos según Competencia abordada y Pilar de educación inicial.

Esta separación parte del análisis que asume la práctica que acompañó cada docente.

Profesora Yonaira Jiménez

Tabla 10. Porcentaje de la competencia asumida por las y los estudiantes del programa LPI, según trabajos presentados a la profesora Yonaira Jiménez

Competencia	N.º de trabajos
Enseñar	6
Enseñar-formar	3
Enseñar-formar-evaluar	2
Enseñar y evaluar	1
Formar	4

Fuente: elaboración a partir de información de la Dirección del Programa.

54

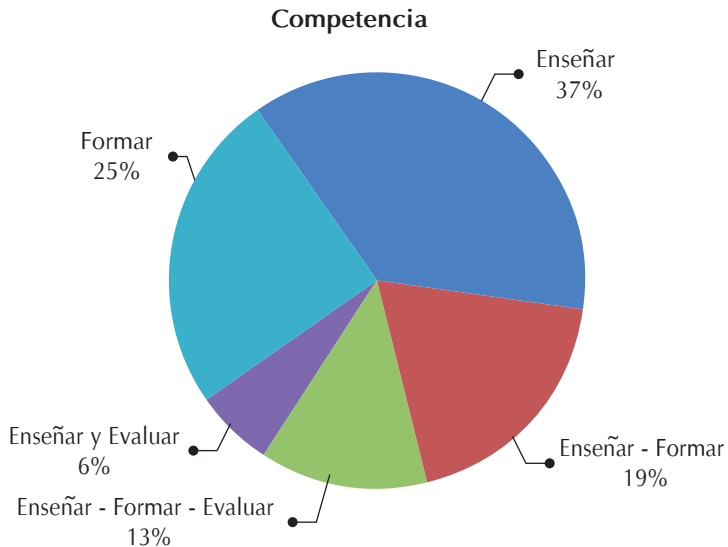


Figura 5. Representación del porcentaje de la competencia asumida por las y los estudiantes del programa LPI, según trabajos presentados a la profesora Yonaira Jiménez.

Fuente: elaboración a partir de información de la Dirección del Programa.

Tabla 11.

Porcentaje del pilar desarrollado por las y los estudiantes del programa LPI, según trabajos presentados a la profesora Yonaira Jiménez

Énfasis/pilar	N.º de trabajos
Arte	2
Exploración del medio	7
Juego	4
Juego-exploración del medio-literatura	1
Juego-exploración del medio	1
Literatura	1

Fuente: elaboración a partir de información de la Dirección del Programa.

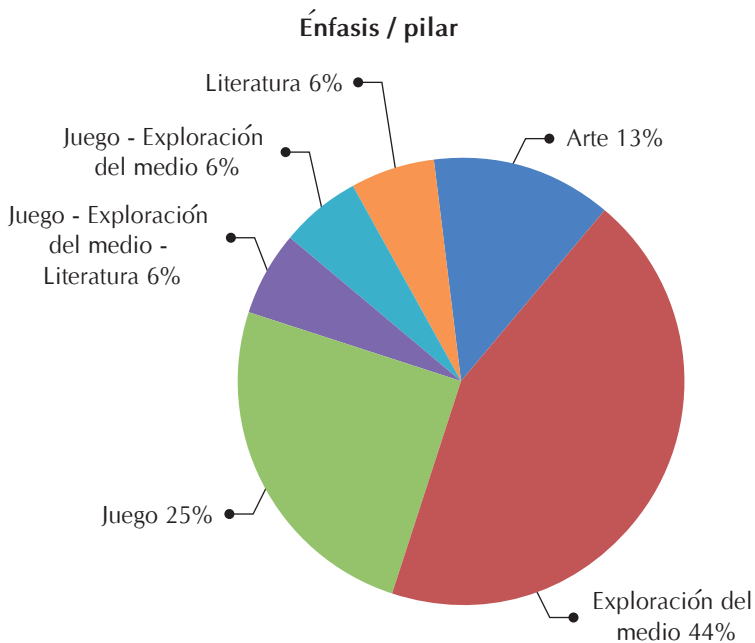


Figura 6. Representación del porcentaje del pilar desarrollado por las y los estudiantes del programa LPI, según trabajos presentados a la profesora Yonaira Jiménez.

Fuente: elaboración a partir de información de la Dirección del Programa.

Con respecto a la Competencia, se evidencia que el 37 % de los estudiantes asumen “enseñar” en sus prácticas como el más alto; por su parte, “enseñar y evaluar”, solo se asumen con un 6 %. A su vez, en “énfasis/pilar”, el 44 % de los trabajos están relacionados con “exploración del medio”, mientras que el 1 % lo representan “juego-exploración del medio-literatura”, “juego-exploración del medio” y “literatura”.

Tabla 12.

Énfasis/pilar	N.º de trabajos
Arte	2
Arte-juego	1
Exploración del medio	19

Profesora Ángela Rodríguez

Tabla 13.

Porcentaje de la competencia asumida por las y los estudiantes del programa LPI, según trabajos presentados a la profesora Ángela Rodríguez

Competencia	N.º de trabajos
Enseñar	17
Enseñar-formar	5
Enseñar-formar-evaluar	1
Enseñar-evaluar	1
Formar	7
Formar-evaluar	1

Fuente: elaboración a partir de información de la Dirección del Programa.

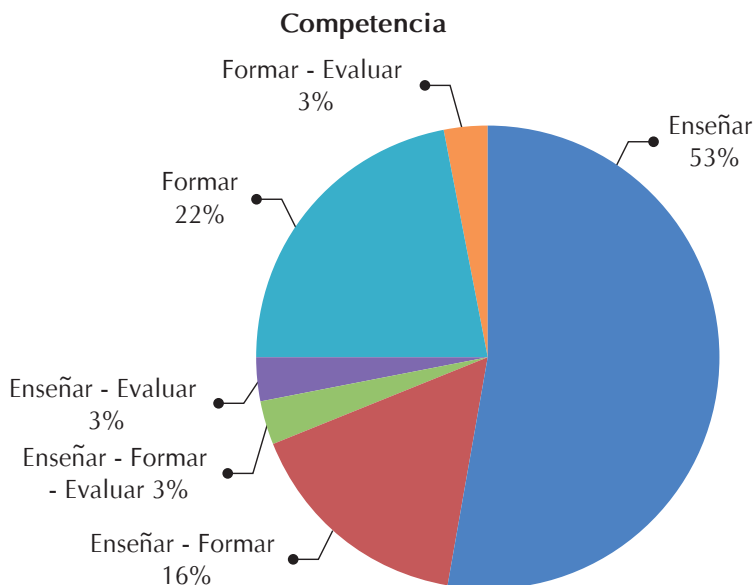


Figura 7. Representación del porcentaje de la competencia asumida por las y los estudiantes del programa LPI, según trabajos presentados a la profesora Ángela Rodríguez
Fuente: elaboración a partir de información de la Dirección del Programa.

Tabla 14.
Porcentaje del pilar asumido por las y los estudiantes del programa LPI, según trabajos presentados a la profesora Ángela Rodríguez

Énfasis/pilar	N.º de trabajos
Arte	2
Arte-juego	1
Exploración del medio	19
Exploración del medio-arte	1
Juego	1
Juego y lúdica	1
Literatura	5
Literatura-lúdica	1
Lúdica	1

Fuente: elaboración a partir de información de la Dirección del Programa.

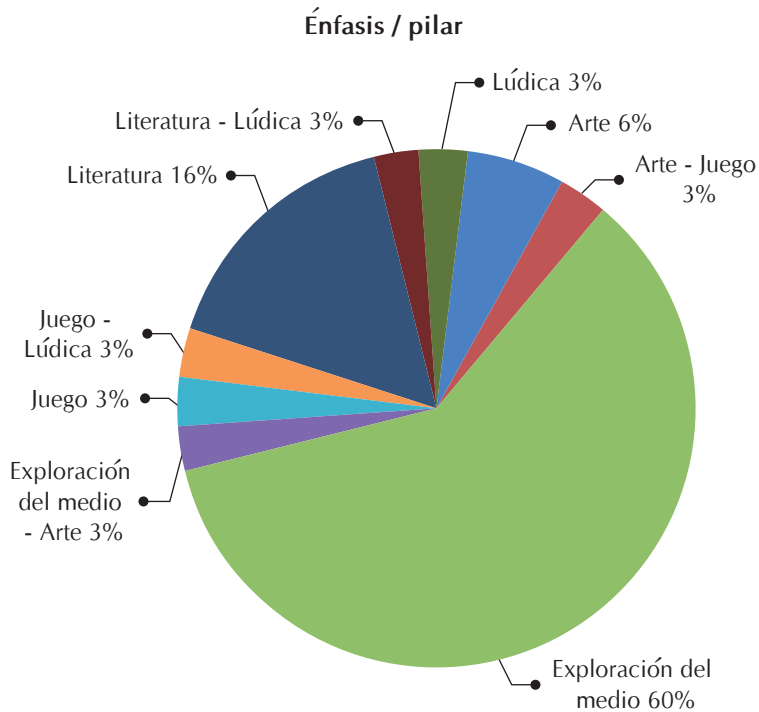


Figura 8. Porcentaje del pilar asumido por las y los estudiantes del programa LPI, según trabajos presentados a la profesora Ángela Rodríguez.

Fuente: elaboración a partir de información de la Dirección del Programa.

Con relación a la competencia, el 53 % de los trabajos asumen “enseñar”; en cambio, “enseñar-formar”, “enseñar-formar-evaluar”, “enseñar-evaluar”, y “formar evaluar”, representan el 1 %, cada una. En “énfasis/pilar”, se observa que el 60 % profundizan el “arte”, pero solo el 1 % lo representa “arte-juego”, “exploración del medio-arte”, “juego”, “juego-lúdica”, y “literatura-lúdica”, y “literatura-lúdica”, cada una.

Profesor Javier Murcia

Tabla 15.

Porcentaje de la competencia asumida por las y los estudiantes del programa LPI, según trabajos presentados al profesor Javier Murcia

Competencia	N.º de trabajos
Enseñar	14
Enseñar-formar	4
Formar	7
Formar-enseñar	2
Formar	7
Formar-evaluar	1

Fuente: elaboración a partir de información de la Dirección del Programa.

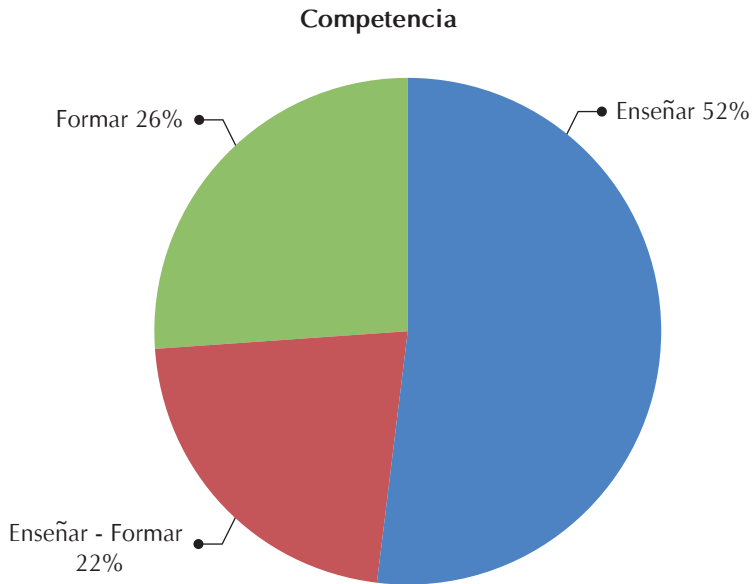


Figura 9. Representación del porcentaje de la competencia asumida por las y los estudiantes del programa LPI, según trabajos presentados al profesor Javier Murcia.

Fuente: elaboración a partir de información de la Dirección del Programa.

Tabla 16.
Porcentaje del pilar asumido por las y los estudiantes del programa LPI, según trabajos presentados al profesor Javier Murcia

Énfasis/pilar	N.º de trabajos
Arte	2
Exploración del entorno o medio	8
Juego	6
Juego-exploración del entorno	2
Literatura	3
Literatura-arte	2
Literatura y juego	3
Exploración del medio-arte	1

Fuente: elaboración a partir de información de la Dirección del Programa.

60

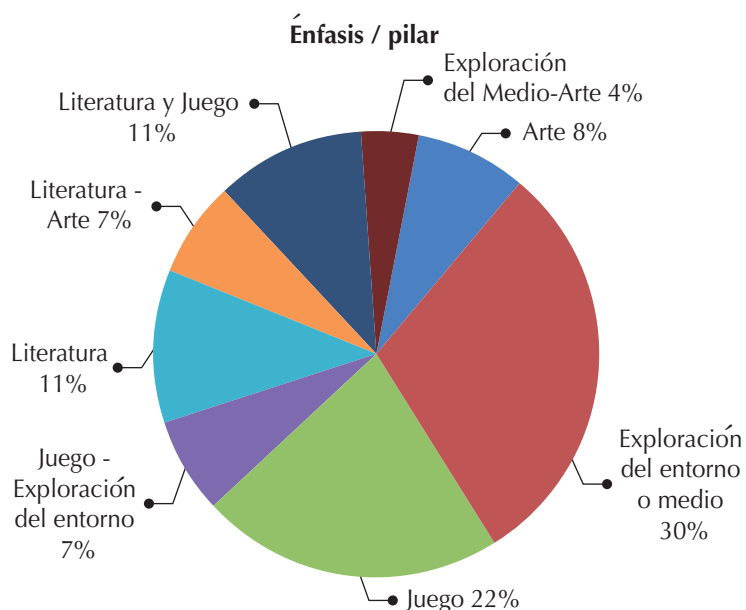


Figura 10. Representación del porcentaje del pilar asumido por las y los estudiantes del programa LPI, según trabajos presentados al profesor Javier Murcia.

Fuente: elaboración a partir de información de la Dirección del Programa.

Al analizar la información, se subraya que el 52 % de los trabajos desarrollan la competencia “enseñar”, mientras que el 2 % representa la competencia “enseñar-formar”. Ahora bien, en cuanto al énfasis/pilar, el 30 % representa “exploración del medio”, mientras que con el 2 % se encuentra “literatura-arte”.

Profesora Carolina Serrano

Tabla 17.

Porcentaje de la competencia asumida por las y los estudiantes del programa LPI, según trabajos presentados a la profesora Carolina Serrano

Competencia	N.º de trabajos
Enseñar	22
Formar	13
Formar-enseñar	1

Fuente: elaboración a partir de información de la Dirección del Programa.

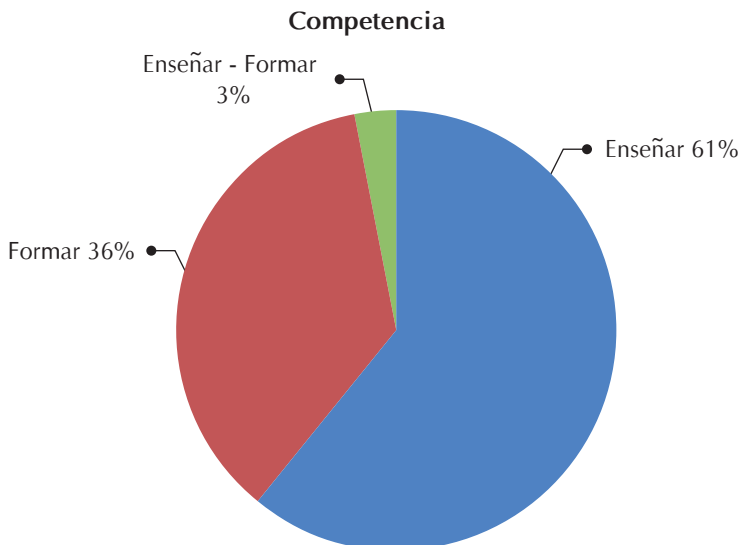


Figura 11. Representación del porcentaje de la competencia asumida por las y los estudiantes del programa LPI, según trabajos presentados a la profesora Carolina Serrano.

Fuente: elaboración a partir de información de la Dirección del Programa.

Tabla 18.
Porcentaje del pilar asumido por las y los estudiantes del programa LPI, según trabajos presentados a la profesora Carolina Serrano

Énfasis/pilar	N.º de trabajos
Arte	3
Arte-didáctica	2
Didáctica	5
Didáctica-literatura	1
Exploración del medio	12
Exploración del medio-juego	2
Exploración del medio-lúdica	1
Juego	2
Literatura	3
Literatura-juego	4
Lúdica	1

Fuente: elaboración a partir de información de la Dirección del Programa.

62

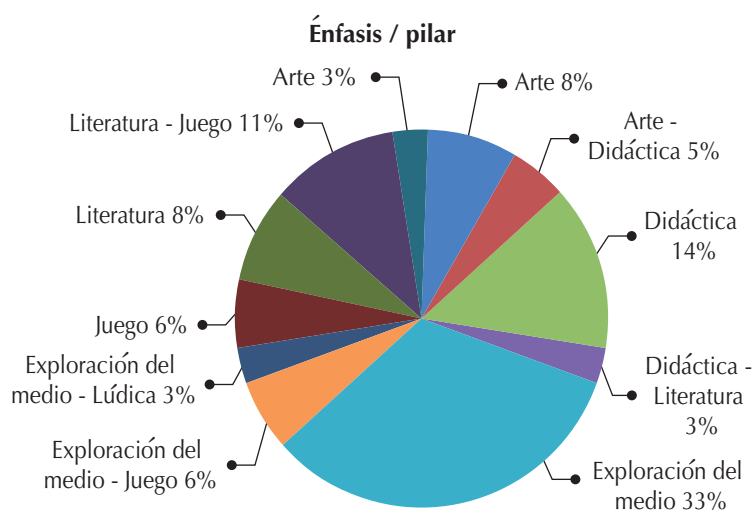


Figura 12. Representación del porcentaje del pilar asumido por las y los estudiantes del programa LPI, según trabajos presentados a la profesora Carolina Serrano.

Fuente: elaboración a partir de información de la Dirección del Programa.

En lo que se refiere a los datos, el 61 % de los trabajos enfatizan la competencia “enseñar”, mientras “formar-enseñar” solo representa el 11 %. Con relación a “énfasis/pilar”, se observa que el 33 % lo representa “exploración del medio”, mientras “didáctica-literatura”, “exploración del medio-lúdica” y “lúdica”, cada una representa el 1 %.

Profesora Giselle Castillo

Tabla 19

Porcentaje de la competencia asumida por las y los estudiantes del programa LPI, según trabajos presentados a la profesora Giselle Castillo

Competencia	N.º de trabajos
Enseñar	38
Formar	8

Tabla 20

Porcentaje del pilar asumido por las y los estudiantes del programa LPI, según trabajos presentados a la profesora Giselle Castillo

Énfasis/competencia	N.º de trabajos
Arte	2
Arte-lúdica	5
Exploración del medio	23
Exploración del medio-lúdica	1
Exploración del medio-arte	3
Exploración del medio-literatura	2
Exploración del medio-lúdica	3
Literatura	2
Lúdica	4
Lúdica-Arte	1

Fuente: elaboración a partir de información de la Dirección del Programa.

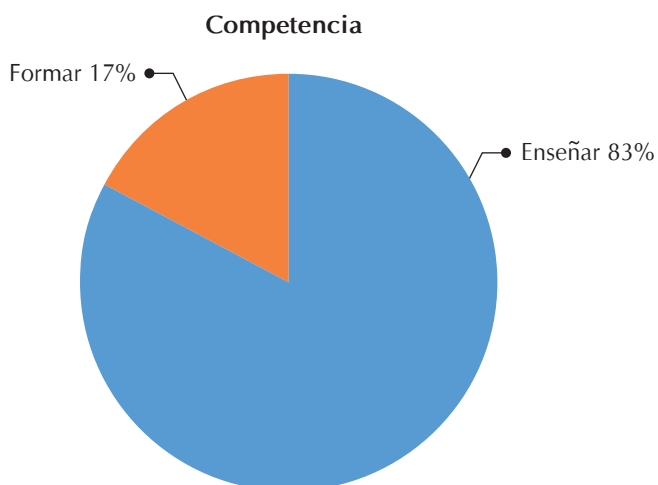


Figura 13. Porcentaje de la competencia asumida por las y los estudiantes del programa LPI, según trabajos presentados a la profesora Giselle Castillo.
Fuente: elaboración a partir de información de la Dirección del Programa.

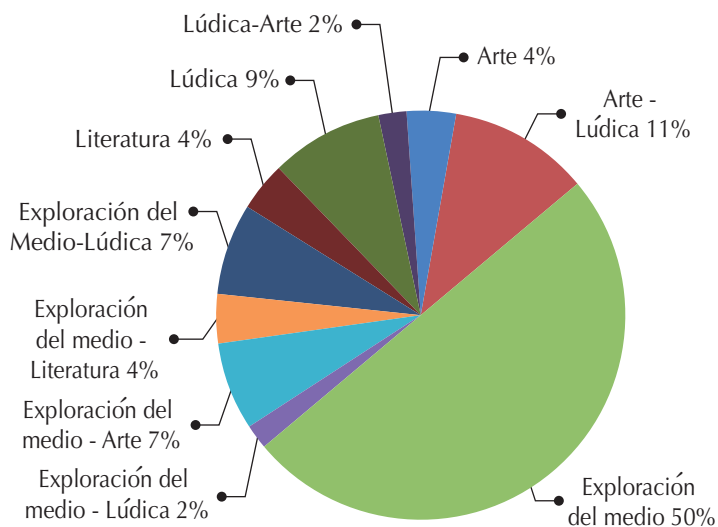


Figura 14. Representación del porcentaje del pilar asumido por las y los estudiantes del programa LPI, según trabajos presentados a la profesora Giselle Castillo.
Fuente: elaboración a partir de información de la Dirección del Programa.

Con respecto a las competencias, se evidencia una preeminencia de “enseñar”, representada con el 83 %; en cambio, “formar” solo representa el 8 %. Con relación a “énfasis/pilar”, se observa que “exploración del medio” está representado con el 50 %, siendo el más alto, en cambio, “lúdica-arte” solo con el 1 %.

Profesora Mónica Cuineme

Tabla 21.

Porcentaje de la competencia asumida por las y los estudiantes del programa LPI, según trabajos presentados a la profesora Mónica Cuineme

Competencia	N.º de trabajos
Enseñar	39
Enseñar-formar	1
Formar	16

Fuente: elaboración a partir de información de la Dirección del Programa.

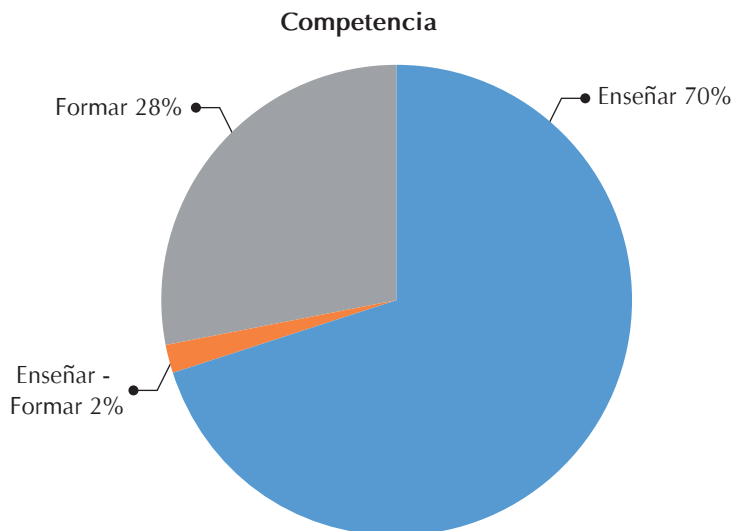


Figura 15. Representación del porcentaje de la competencia asumida por las y los estudiantes del programa LPI, según trabajos presentados a la profesora Mónica Cuineme.

Fuente: elaboración a partir de información de la Dirección del Programa.

Tabla 22.
Porcentaje del pilar asumida por las y los estudiantes del programa LPI, según trabajos presentados a la profesora Mónica Cuineme

Énfasis/pilar	N.º de trabajos
Arte	7
Arte-lúdica	18
Exploración del medio	5
Exploración del medio-arte	2
Exploración del medio-lúdica	3
Exploración del medio-literatura	3
Literatura	13
Literatura-arte	2
Literatura-lúdica	2
Lúdica	1

Fuente: elaboración a partir de información de la Dirección del Programa.

66

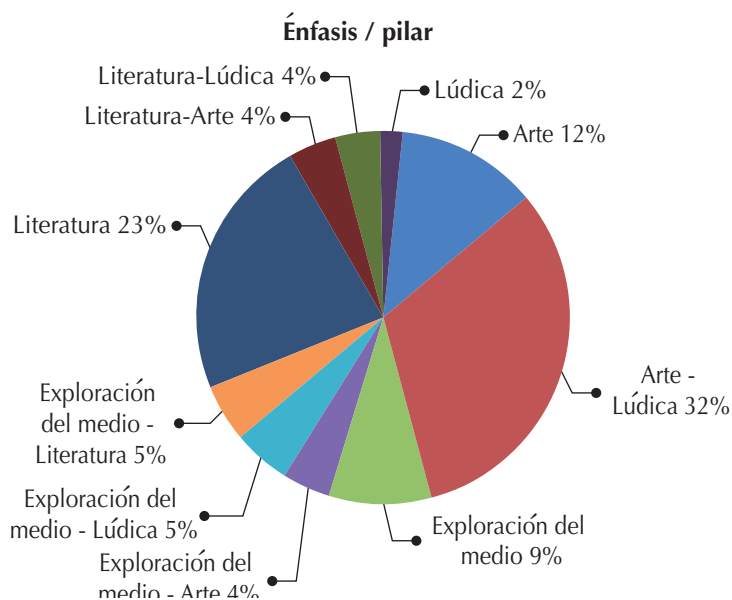


Figura 16. Representación del porcentaje del pilar asumida por las y los estudiantes del programa LPI, según trabajos presentados a la profesora Mónica Cuineme.

Fuente: elaboración a partir de información de la Dirección del Programa.

Se evidencia que hay una relevancia en “enseñar”, representada con un 70 %, mientras que “enseñar-formar” alcanza un 2 %. Con respecto al “énfasis/pilar”, “arte-lúdica” está representada con un 32 %, en cambio, “lúdica” solo con un 1 %.

Profesora Jennifer Quiroga

Tabla 23.

Porcentaje de la competencia asumida por las y los estudiantes del programa LPI, según trabajos presentados a la profesora Jennifer Quiroga

Competencia	N.º de trabajos
Enseñar	13
Enseñar-formar	7
Formar	9

Fuente: elaboración a partir de información de la Dirección del Programa.

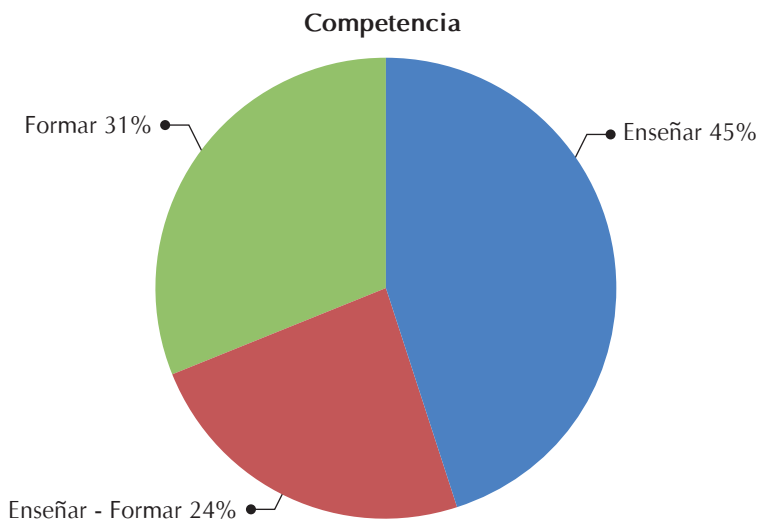


Figura 17. Representación del porcentaje de la competencia asumida por las y los estudiantes del programa LPI, según trabajos presentados a la profesora Jennifer Quiroga.

Fuente: elaboración a partir de información de la Dirección del Programa.

Tabla 24.
Porcentaje del pilar asumido por las y los estudiantes del programa LPI,
según trabajos presentados a la profesora Jennifer Quiroga

Énfasis/pilar	N.º de trabajos
Arte-lúdica	1
Exploración del medio-lúdica	9
Exploración del medio	12
Lúdica-juego	7

Fuente: elaboración a partir de información de la Dirección del Programa.

68

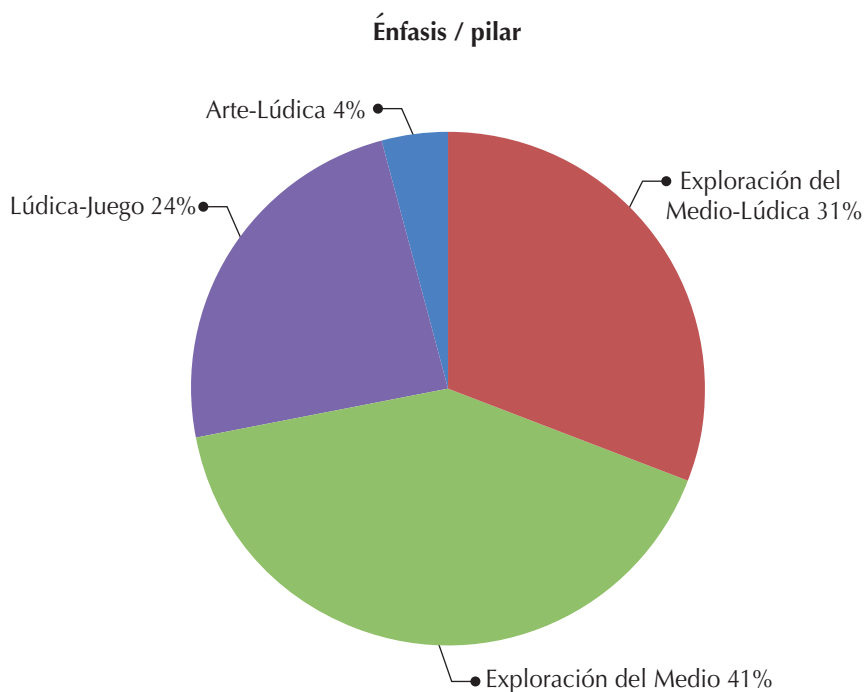


Figura 18. Representación del porcentaje de la competencia asumida por las y los estudiantes del programa LPI, según trabajos presentados a la profesora Jennifer Quiroga.

Fuente: elaboración a partir de información de la Dirección del Programa.

Con relación a las competencias, “enseñar” representa el 45 %, y se convierte en la que los estudiantes asumen en sus prácticas; en cambio, “enseñar-formar”, con un 24 %, es la que menos asumen en sus procesos reflexivos. Con respecto al “énfasis/pilar”, “exploración del medio”, en un 41 % la asumen los estudiantes en sus prácticas. Por su parte, “arte-lúdica” es la que menos seleccionan los estudiantes, con un 4 %.

Cabe aclarar que existen algunos trabajos que no se pueden asumir desde las Competencias y énfasis/Pilares, ya que no presentan la información requerida para asumirla en este proceso. Ejemplo de ello es que no es claro qué docentes acompañaron la práctica. El número de estos trabajos es de diez.

Resultados



Asumir la sistematización como herramienta metodológica, implica ante todo una postura objetiva; esto con el fin de resaltar los procesos, las características y los demás elementos que son constitutivos de las prácticas realizadas por los estudiantes que hacen parte del programa. Ahora bien, este momento reflexivo se asumirá desde tres puntos de vista, con el propósito de triangular la información, y así caracterizar de manera más clara el sentido de los trabajos recolectados. Estos son:

- *Competencia.* Como elemento reflexivo se pretende concretar qué competencias se develan en los trabajos, ya sea evaluar, formar o enseñar. Esto con el fin de inferir la incidencia de los conocimientos, las habilidades, las capacidades, las conductas y las actitudes que han desarrollado los estudiantes en su proceso de formación docente.
- *Pilar.* Con respecto a este elemento reflexivo, y a partir del análisis, se pretende concretar el tipo de pilar que los docentes en formación asumen en su práctica, y cómo desde este, preparan los escenarios pedagógicos para que el estudiante sea capaz de reflexionar y asumirse en diferentes contextos. De esta manera, la exploración del medio, la literatura, el juego y las artes se convierten en el eje reflexivo que le da sentido a la práctica.

- *Resultado de la prueba Saber Pro.* De cara a los resultados obtenidos en esta prueba, se busca determinar qué incidencia tienen estos procesos reflexivos en torno a estos resultados.

Con respecto a la competencia, el 61 % de los trabajos refleja que “enseñar” es la más desarrollada, mientras que con el 26 % se encuentra “formar”. Con relación a “evaluar”, no hay trabajos exclusivos de esta competencia, mas se evidencian trabajos combinados, es decir, un 1 % de trabajos relacionados con “enseñar-formar-evaluar”, y “formar-evaluar” también con el 1 %.

Tabla 25.

Porcentaje general sobre las competencias que asumen las y los estudiantes del programa LPI, según trabajos presentados a los docentes

Competencia	N.º de trabajos
Enseñar	149
Enseñar-formar	25
Enseñar-forma-evaluar	3
Enseñar-evaluar	1
Formar	64
Formar-evaluar	1

Fuente: elaboración a partir de información de la Dirección del Programa.

En lo que se refiere al pilar, se puede comprobar que los estudiantes reconocen la “exploración del medio” como el pilar fundamental para el desarrollo de sus prácticas; está representado con un 37 %. Le sigue “arte-lúdica” con el 11 %, y con respecto a este segundo resultado, la unión entre “arte” y “lúdica” se convierte en una estrategia que permite recrear escenarios idóneos y atractivos para los estudiantes. Como tercer pilar representativo se encuentra “literatura”, con el 9 %.

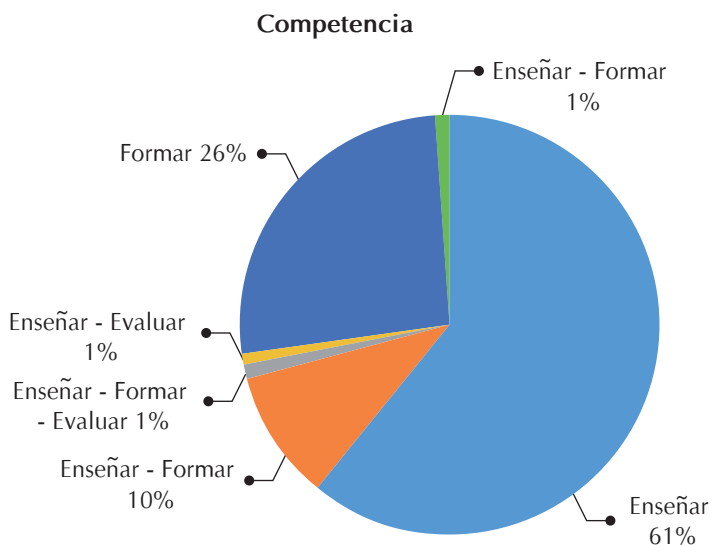


Figura 19. Representación del porcentaje de la competencia asumida por las y los estudiantes del programa LPI, según trabajos presentados a la profesora Jennifer Quiroga.

Fuente: elaboración a partir de información de la Dirección del Programa.

72

Tabla 26

Porcentaje general sobre los pilares que asumen las y los estudiantes del programa LPI, según trabajos presentados a los docentes

Énfasis o pilar	N.o de trabajos
Arte	18
Exploración del medio	86
Juego	12
Juego-exp.del medio-literat.	3
Juego-exploración del medio	3
Literatura	22
Expl. del medio-arte	7
Juego y lúdica	8
Literatura lúdica	3

(Continúa)

Tabla 26.
 Porcentaje general sobre los pilares que asumen las y los estudiantes del programa LPI, según trabajos presentados a los docentes (*continuación*)

Énfasis o pilar	N.º de trabajos
Lúdica	6
Arte-juego	1
Literatura-arte	4
Literatura-juego	7
Arte-didáctica	2
Didáctica	5
Expl. del medio-lúdica	17
Arte-lúdica	25
Expl. del medio-liter.	5

Fuente: elaboración a partir de información de la Dirección del Programa.

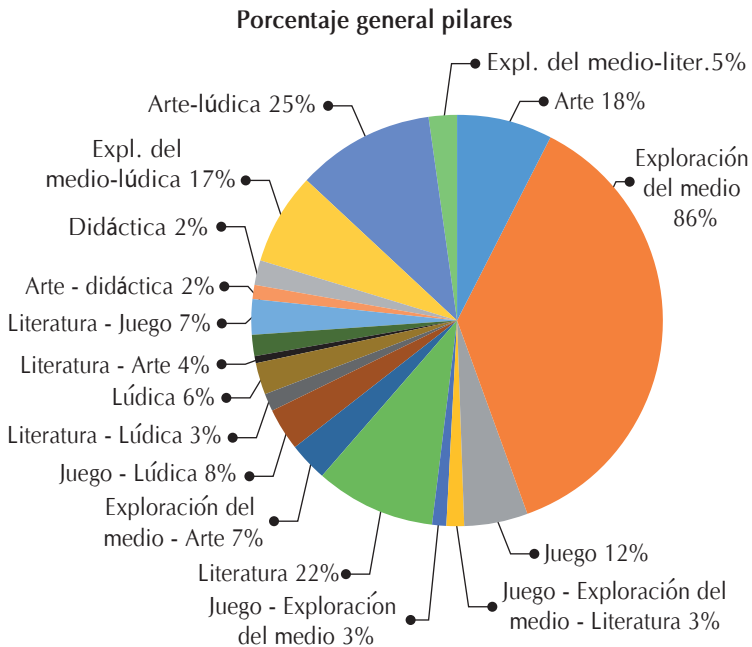


Figura 20.
 Representación del Porcentaje del pilar asumido por las y los estudiantes del programa LPI, según trabajos presentados a los docentes.

En lo que corresponde a los resultados en la Prueba Saber Pro, se evidencia que los estudiantes tuvieron mejor desempeño en la competencia específica “formar”, reflejado con un 74 %, un 14 % menos del quintil. Mientras la de más bajo desempeño fue “enseñar”, con 80 %, un 20 % abajo del quintil (Facultad de Educación, 2016).

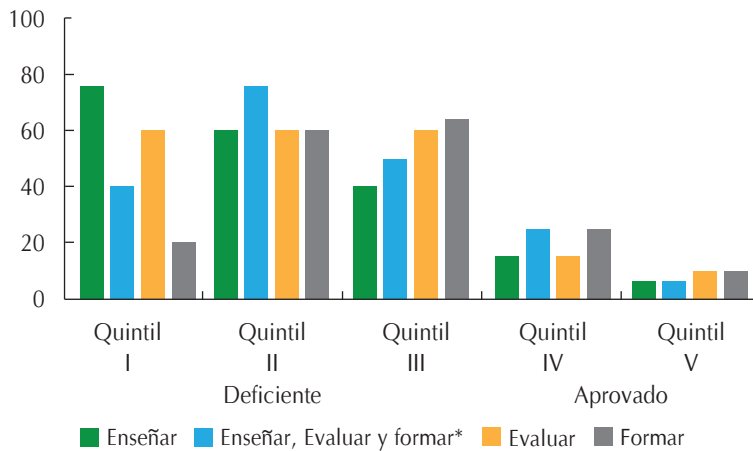


Figura 21. Representación porcentual de los resultados de la prueba Saber PRO de las competencias específicas.

Fuente: Facultad de Educación FUAU (2016).

Al analizar los datos obtenidos, se puede inferir que son contradictorios los resultados, ya que mientras los estudiantes se interesan por desarrollar la competencia “enseñar” en sus trabajos de práctica, en la prueba Saber Pro se refleja que es la de resultado más bajo con respecto a las demás competencias. Con relación a la competencia “formar”, es la que menos se refleja en los trabajos de práctica, sin embargo, los estudiantes obtuvieron mejores resultados en la evaluación Saber Pro.

Ahora bien, con respecto a los pilares, se puede subrayar que los estudiantes resaltan el énfasis en “exploración del medio”. Se infiere que sus actividades están más relacionadas con recrear escenarios que lleven al estudiante a experimentar sobre su vida, correlacionando

conocimientos, habilidades operativas y mentales. Se deduce que “enseñar” tiene implicaciones en los procesos de educación de los docentes, y aunque estos pueden recrear escenarios educativos, su preocupación radica en brindarles a los estudiantes herramientas para que ellos puedan interactuar mejor en los medios recreados.

Conclusiones



76

La práctica pedagógica en la Licenciatura en Pedagogía Infantil, se convierte en el sentido de reflexión que asume el estudiante en su quehacer educativo, ya que permite en él o ella verificar cómo, desde sus conocimientos, genera espacios que conlleven a propuestas pedagógicas con sentido humano y de aprendizaje. En este sentido, este proceso de investigación pretendía dar respuesta a la pregunta: ¿Dentro de qué competencias (evaluar, enseñar o formar) se inscriben los trabajos desarrollados por las y los estudiantes durante la práctica pedagógica en el programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil entre los periodos 2014 al 2015? Para lo cual se formularon los siguientes objetivos: 1. Describir los trabajos desarrollados por las y los estudiantes en la práctica pedagógica de la Licenciatura en Pedagogía Infantil; y 2. Relacionar los trabajos de los estudiantes con las competencias evaluar, formar y enseñar.

Con base en lo anterior, se puede concluir: a) solo se asumieron trabajos presentados por los estudiantes que relacionaron trabajos en formato CD, ya que el volumen de información que se encuentra en plataforma es alto, por ello, en una segunda parte se asumirá para su análisis; b) se analizaron 251 trabajos, correspondientes a 270 estudiantes (estos pertenecientes a los años 2014 y 2015 relacionados con dos cohortes, según información de la coordinación del programa); c) en cuanto a los años 2013 y 2014, no hay evidencias de las prácticas, ya que las y los estudiantes presentaban una carpeta llamada "Cuaderno de registro (2014-1)", pero luego en 2014-2 cambia el nombre a "fólder", en el cual se describían

cada una de las prácticas realizadas (estas carpetas se les devolvía luego del proceso de socialización que realizaban en un encuentro grupal); y d) los profesores que acompañaron la práctica pedagógica de este periodo fueron siete, y cabe aclarar que tres de ellos estuvieron contratados bajo la modalidad por prestación de servicios (hora cátedra), lo que hizo un poco más difícil la recolección de la información, ya que no dejaron ningún documento en el que realizaran sus informes con respecto al desarrollo de la práctica. Los demás docentes que acompañaron este proceso no tienen ninguna relación con la Fundación Universitaria del Área Andina, y no dejaron documentos en los que informaran sobre las prácticas que acompañaron en su momento.

De acuerdo con lo anterior, se expresan los resultados obtenidos con respecto a la información recolectada: a) la competencia que se evidencia que más desarrollaron los estudiantes en sus prácticas pedagógicas es enseñar, ya que en evaluar y formar el número no es significativo. Se resalta que las y los estudiantes realizan combinaciones de competencias en sus prácticas, intuyendo que desean realizar procesos holísticos en cuanto a la manera de ver el estudiante desde una mirada más integral; b) en cuanto al pilar, los estudiantes reconocen la exploración del medio como proceso idóneo para que puedan fortalecer su conocimiento, su desarrollo personal y social; con respecto a este hallazgo, se puede inferir que el estudiante del programa, asumen este pilar como elemento de cohesión de los demás pilares a fin de generar escenarios ricos, atractivos e idóneos para los estudiantes; c) con respecto a los resultados de la prueba Saber Pro, se observa que tuvieron mejor desempeño en la competencia específica formar, mientras enseñar y evaluar tuvieron bajos resultados; d) con la triangulación de la información se infiere que hay una contradicción, ya que las y los estudiantes reflejan en sus trabajos una predilección por la competencia enseñar, pero los resultados de la evaluación Saber Pro que obtuvieron en este ámbito son bajos (asimismo, se observa que aunque la competencia de mejores resultados fue formar, en los trabajos es la menos desarrollada); e) al analizar los datos obtenidos se puede inferir que son contradictorios los resultados, ya que mientras los estudiantes se interesan por desarrollar la competencia enseñar

en sus trabajos de práctica, en la prueba Saber Pro se refleja que es la de resultado más bajo con respecto a las demás competencias; con respecto a la competencia formar, es la menos reflejada en los trabajos de práctica, pero las y los estudiantes obtuvieron mejores resultados en la prueba Saber Pro; y f) si bien, con respecto a los pilares se puede subrayar que los estudiantes resaltan el énfasis en exploración del medio, se infiere que sus actividades están más relacionados con recrear escenarios que lleven al estudiante a experimentar sobre su vida, correlacionando conocimientos, habilidades operativas y mentales. Se deduce que enseñar tiene implicaciones en los procesos educativos de los docentes, y aunque pueden recrear escenarios de aprendizaje, su preocupación radica en brindarles a los estudiantes herramientas para que ellos puedan interactuar mejor en los medios recreados.

Recomendaciones finales



Sin duda, el trabajo realizado ha permitido develar distintas dinámicas que posibilitan el crecimiento de la práctica pedagógica en la licenciatura, de modo que los cambios realizados han generado reflexiones sobre el perfil de estudiante que tenemos y que deseamos consolidar. Por lo tanto, una sistematización de este proceso pensada desde las competencias pedagógicas y los pilares como temáticas imprescindibles, se hizo valiosa con la finalidad de reconocer nuestras dificultades y potencialidades, de modo que emergen distintas recomendaciones que, se espera, darán lugar a una práctica más acertada de las competencias que debe tener todo Licenciado en Pedagogía Infantil.

Por lo tanto, se hace pertinente formularlas: a) si bien la competencia más desarrollada por los estudiantes —aunque no fue un número significativo— es enseñar, se deben buscar estrategias pedagógicas y académicas que posibiliten a los estudiantes generar procesos holísticos en sus prácticas y, de esta manera, este proceso sea revertido en la población en la cual intervengan; b) con relación al pilar, los estudiantes asumen la exploración del medio como el más significativo, ya que se encuentra de manera reiterativa en sus trabajos, por lo tanto, se recomienda que se fortalezcan el restante de pilares, ya que cada uno de estos posee potencialidades que le ayudan a los estudiantes a generar distintas competencias dentro de sus contextos; c) al llevar a cabo la revisión de los resultados que obtuvieron los estudiantes en la prueba Saber Pro, las competencias enseñar y evaluar tienen los porcentajes más bajos; por lo tanto, se recomienda que se realicen talleres que

las fortalezcan, a la vez que se generen simulacros con la finalidad de dar conocimiento a los estudiantes de la composición de la prueba y sus distintas variantes; d) es importante que el desarrollo de las competencias enseñar, formar y evaluar se trabajen de manera transversal, no solo en el proceso de práctica pedagógica, sino que se realice un proceso continuo en los módulos que hacen parte del currículo; e) es también importante revisar el proceso llevado a cabo en la práctica pedagógica de manera cualitativa, por lo tanto, se sugiere una segunda etapa del proceso de sistematización, en el que se incluya el restante de insumos con respecto a los trabajos faltantes.

Referencias



Cendales, L. (2003). *Sistematización de experiencias*. Conferencia pronunciada en el Concurso Internacional de Integración de Latinoamérica y Caribeña, organizado por el Centro Latinoamericano y del Caribe para el Desarrollo Cultural (CLACDEC) del Concejo Nacional de la Cultura (CONAC).

Cendales, L. (septiembre-diciembre, 2008). Sistematización de experiencias. *Revista Diálogo de saberes*. Pág. 68-73.

Dos Santos-Filho, J. C. (1995). Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. En J. C. Dos Santos-Filho, y S. Sánchez-Gamboa (Org.), *Pesquisa educacional: quantidade-qualidades*. Sao Paulo: Cortez.

Facultad de Educación Fundación Universitaria del Área Andina. (2013). *Libro Maestro Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil Virtual. Documentos curriculares*. Bogotá: Sin publicar. Decanatura Facultad de Educación.

Foucault, M. (2002). *Arqueología del saber*. México: Siglo Veintiuno editores.

Fundación Universitaria del Área Andina. (2005). *ACUERDO No. 029 (28 de Octubre de 2005). Consejo Superior*. Bogotá: Fundación Universitaria del Área Andina.

- Fundación Universitaria del Área Andina. (27 de septiembre de 2016). Areandina. Disponible en <http://www.areandina.edu.co/aspirantes/institucion/la-institucion/historia>
- Fundación Universitaria del Área Andina. (2016). Facultad de Educación. *Análisis Estratégico y reflexión sobre los resultados Saber Pro 2011-1/2014-3*. Documento sin publicar.
- García-Salineró, J. (junio, 2004). Estudios descriptivos. *Revista Nure Investigación*. No. 7-
- Hernández-Sampieri, R. (2010). *Metodología de la investigación*. Ciudad de México: McGrawHill.
- Jara, Ó. (1996). Tres posibilidades de la sistematización: comprensión, aprendizaje y teorización. En *Sistematización de experiencias, búsquedas recientes* (Aportes 44, pp. 129-135). Santafé de Bogotá: Dimensión Educativa.
- Jara, Ó. (2001). Desafíos de la sistematización de experiencias. Ponencia presentada en el seminario ASOCAM: Agricultura Sostenible Campesina de Montaña. Cochabamba: Inter Cooperation.
- Martínez, S. (agosto de 2002). *Grupo Emergente de Investigación Oaxaca*. Recuperado de <http://www.geiuma-oax.net/asesoriasam>.
- Ministerio de Educación Nacional-MEN. (2013). *Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el distrito*. DVO Universal. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional-MEN. (2013). Consolidación de un sistema nacional de evaluación estandarizada: alineación de SABER 11°. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-342919_Nov27_alineacion_pruebas_saber.pptx.
- Palacio, L. M., & Salinas M. L. (1996). El campo aplicado urdimbre para la formación de maestros. *Revista Educación y Pedagogía*, 8(16), 106-125.

Programa Licenciatura en Pedagogía Infantil, Facultad de Educación, y Fundación Universitaria del Área Andina. (2016a). *Lineamientos para la práctica pedagógica en la educación virtual*. Bogotá: Fundación Universitaria del Área Andina.

Programa Licenciatura en Pedagogía Infantil, Facultad de Educación, y Fundación Universitaria del Área Andina. (2016b). *Informe de georeferenciación de la práctica pedagógica*. Bogotá: Fundación Universitaria del Área Andina.

Reyes, Y. (2005). La lectura en la primera infancia. *Documento de trabajo. Elaborado a solicitud del Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe—CERLALC. Bogotá D. C. Disponible On line: www.oei.es/inicial/articulos/lectura_primeira_infancia.pdf Acceso: Diciembre, 27.*

Sánchez-Carlessi, H. (1986). *Metodología de la investigación científica*. Lima: San Marcos.

Tique, A. (2015). *Sistematización: Una forma innovadora de investigación. Visión transformadora y crítica de una realidad*. Ponencia presentada en las XIV Jornadas II Congreso internacional del maestro investigador. Investigar en educación y educar en investigación. Avances y perspectivas, de la Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín, Colombia.

Torres, A. (octubre, 1996). La sistematización como investigación interpretativa crítica: Entre la teoría y la práctica. En *Seminario internacional sobre sistematización y producción de conocimiento para la acción* (pp. 1-23). Santiago de Chile.

Valdes, J. (septiembre-diciembre, 2008). La sistematización: Un reto epistemológico. *Revista Diálogo de saberes*, 39-86

Zuluaga, O. (1987). *Pedagogía e historia*. Bogotá.

Esta obra se terminó de editar en diciembre de 2017.
Se compuso en tipografía Optima de 10,5 puntos, sobre papel
bond blanco bahía de 90 gramos en Bogotá D. C., Colombia.

