

Los sentidos y sentires de la Práctica Educativa y Pedagogía de la LEI.
Una experiencia de expedición.

Angie Liseth Medina Hernández

Código: 2020258045

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación

Departamento de Psicopedagogía

Licenciatura en Educación Infantil

2024

Los sentidos y sentires de la Práctica Educativa y Pedagogía de la LEI.
Una experiencia de expedición

Angie Liseth Medina Hernández

Trabajo de grado para optar por el título de licenciada en Educación
Infantil

Tutora **Dra. Alcira Aguilera Morales**

Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Educación
Departamento de Psicopedagogía
Licenciatura de Educación Infantil
Bogotá D.C.
2024

Dedicatoria

Quiero dedicar y expresar mi más sincero agradecimiento a todas las personas que han sido parte fundamental de mi trayectoria académica y que han contribuido a la realización de este trabajo de grado.

En primer lugar, a mis padres, Amílcar y Clara, cuyo amor incondicional y sacrificio han sido la base de mi fuerza y determinación para alcanzar mis sueños.

A mi hermano Diego, por ser mi compañero de vida y por siempre estar a mi lado.

A mi mejor amiga Ilana, que ha estado conmigo en cada paso del camino, compartiendo risas y lágrimas, y recordándome la importancia de la amistad. Gracias por ser mi cómplice y por motivarme a nunca rendirme.

A mis amigas de la universidad, por su compañía y por no dejarme desfallecer. Juntas hemos enfrentado desafíos y celebrado logros, y cada uno de esos momentos ha sido invaluable en esta travesía.

Y por último y no menos importante a mi tutora Alcira, cuya sabiduría y guía han sido faros en mi aprendizaje. Gracias por su paciencia, por inspirarme a dar lo mejor de mí, por guiarme y por compartir su conocimiento, inspirándome a alcanzar nuevas metas y a nunca dejar de aprender.

A todos infinitas gracias

Tabla de contenido

Introducción	7
<i>Movimiento Pedagógico Colombiano [en adelante MPC] [1982]</i>	8
<i>Las Redes pedagógicas (Década de los 90)</i>	10
<i>Expedición pedagógica UPN</i>	11
<i>Primer momento:</i>	13
<i>Segundo momento:</i>	14
<i>Tercer momento:</i>	14
<i>Cuarto momento:</i>	15
Justificación	16
<i>Objetivo general:</i>	17
<i>Objetivos específicos:</i>	18
Ruta Metodológica	18
<i>Instrumentos de Investigación.</i>	20
<i>Revisión teórico conceptual (bibliográfica)</i>	21
<i>Trabajo de Campo</i>	22
<i>Entrevistas semiestructuradas</i>	24
<i>Registros audiovisuales</i>	26
<i>La carta pedagógica como instrumento metodológico</i>	27
Momentos de la Expedición por las prácticas	30
<i>Lecturas sobre la formación en la práctica educativa y/o pedagógica. (2023-II)</i>	30
<i>Criterios de Selección de Tutores (2023-II)</i>	31
<i>Trabajo de campo. Realización de los viajes (2023-II – 2024-I)</i>	32
<i>Análisis e interpretación de los hallazgos. (2024-II)</i>	35
Capítulo I.....	36
“Más allá del aula” explorando el significado de la práctica educativa y pedagógica.	36
Definición de Práctica Educativa y Práctica Pedagógica:	39
<i>Formación del sujeto</i>	44
<i>La formación social y política.</i>	45
<i>La formación pedagógica y didáctica</i>	47
<i>Diversas infancias y escenarios de práctica</i>	48
Capítulo II.....	51
De los sentidos y sentires de la práctica.	51

<i>Viajes espacios de fundamentación</i>	53
<i>Viaje espacio de profundización</i>	59
<i>Nuevas Perspectivas vs. Tradición: “Temo convertirme en lo que jure destruir”</i>	67
<i>Formación Política: Un Camino hacia la transformación educativa</i>	71
Capitulo III	77
Algunas ausencias para reflexionar en la expedición	77
Referencias	83

Introducción

La inquietud que se recoge en el presente trabajo de grado nace de una propuesta macro adelantada en la Universidad Pedagógica Nacional, “Expedición UPN”, con el propósito de recorrer el territorio de la universidad e identificar saberes propios de cada unidad académica, de esta manera se planteó retomar la metodología de la Expedición Pedagógica Nacional, adelantada a finales de los años 90’.

De esta manera, la Expedición Pedagógica UPN [2022] está adscrita de forma estrecha a la Rectoría de la Universidad, teniendo como propósito,

Reconocer y resaltar las distintas prácticas de formación que se adelantan en las cinco facultades (incluida la Escuela Maternal), el IPN y el Doctorado. Se trata de hacer una ruptura con la insularidad y la fragmentación que por algún motivo se ha instalado entre facultades, programas e incluso, entre los espacios académicos de una misma propuesta curricular. Se busca compartir y visibilizar las múltiples iniciativas que, por hacer parte de nuestra cotidianidad, hemos dejado de ver, crear espacios de encuentro, conexiones que inviten a la imaginación, a pensar conjuntamente lo que somos, lo que hacemos, lo que podemos. (Equipo Coordinador Expedición UPN, 2023).

La expedición se estableció, así como un espacio para compartir y conocer maestros, estudiantes e incluso egresados de los diferentes programas y facultades, que permitieron visibilizar otras miradas de la educación, propuestas y experiencias alcanzadas por fuera de los procesos de acreditación institucional.

Dado que, se buscó lograr la sinergia de las diferentes unidades académicas para reconocer las potencialidades, diferencias, aportes y acumulados alcanzados en cada una de

ellas y que, por la separación que les surca, no se evidenciaban, Se trató de crear espacios de encuentro y diálogo, que incitaron a hacer conexiones y reflexiones para que contemplemos como unidad, lo que somos, lo que hacemos y lo que podemos llegar a hacer.

El proceso formativo para adelantar esta expedición UPN implicó retomar los aprendizajes y desafíos del Movimiento Pedagógico Nacional, las Redes Pedagógicas y la Expedición Pedagógica Nacional.

Veamos algunos de ellos.

Movimiento Pedagógico Colombiano [en adelante MPC] [1982]

Este movimiento, pone en escena otros modos de pensar al maestro, como intelectual y trabajador de la cultura. Las preguntas sobre quién es el maestro, si es un sujeto político, o si tiene capacidad de acción, según Martínez (2006), fueron fundamentales ya que se generaron desde hechos que se presentaban en el diario vivir de los maestros; y se valieron de la pedagogía y de los sucesos de su realidad, por ello también se habla de sus modos de ser y actuar además de generar debates sobre el saber del maestro, su estatuto, sus relaciones con otros saberes.

Así, el Movimiento Pedagógico Nacional en Colombia surge en 1982 como respuesta a las necesidades y demandas de los profesores colombianos. Fue gestado y formalizado por profesionales de la educación que buscaban mejorar las condiciones de trabajo, la calidad de la educación y promover transformaciones en el sistema educativo del país.

Este movimiento, tiene varios antecedentes, al hacer una revisión de los acontecimientos en el campo educativo, previos a la creación del MPC, se puede evidenciar las reformas y cambios que se adelantaron desde la década de los 70',

evidenciando como algunos de ellos fueron parte fundamental para su surgimiento. Algunos de estos acontecimientos según Cárdenas y Boada (2012) fueron:

- Se produjeron cambios significativos en los ámbitos social y cultural debido al debate sobre la educación, un tema que había sido de gran importancia. Esto facilitó que organismos internacionales impusieran sus propias políticas educativas. Las escuelas, que anteriormente eran bastante privilegiadas, comenzaron a extenderse rápidamente, pero continuaron operando bajo un sistema dual: uno privado y de alta calidad destinado a las élites y clases medias, y otro estatal, caracterizado por su baja calidad y falta de recursos, dirigido a las clases populares. La expansión de las instituciones estatales resultó en la creación de numerosas escuelas normales y facultades de educación, que formaron a los maestros sin tener en cuenta las nuevas realidades culturales de la población.

- A su vez, es en este período se agudiza el desplazamiento de familias campesinas a las zonas urbanas por la violencia sociopolítica, aumentando en gran cantidad las asistencias de menores a los espacios educativos, pero se evidenciaba que en su mayoría asistían a colegios e instituciones públicas, ya que las familias no tenían los medios económicos para ingresarlos en instituciones privadas.

- Se generó un crítica grande ya que la tecnología educativa implicó que se empezara a dejar de lado la formación pedagógica de maestros y maestras. El ministerio integró la tecnología educativa para modernizarla educación a partir de medios como la radio o programas de televisión, que cumplían la función de enseñar a los niños y niñas, convirtiendo la educación en un instrumento, por el surgir de este tipo de tecnologías los maestros evidenciaron la falta de sentido humano que se le estaba acotando. Por ello, este fue el elemento que más generó oposición entre los maestros, que se resistían a estas políticas, buscado desde el MPC transformar la escuela y la educación a través de nuevas prácticas pedagógicas y propuestas para cambiar las políticas educativas.

- El Ministerio de Educación Nacional introdujo entre 1970 y 1980 una serie de reformas, como la nacionalización de la educación, el mapa educativo, Escuela Nueva, la Universidad a Distancia, la reforma universitaria y el programa de mejoramiento cualitativo de la educación.

- Durante esta década, Colombia enfrentó una crisis económica y social que tuvo un impacto significativo en el sistema educativo. Las condiciones precarias del trabajo docente, la falta de recursos y la baja calidad de la educación, fueron algunas de las problemáticas que motivaron la concreción del Movimiento Pedagógico Nacional. En ese contexto histórico “surge [el MPC] en un momento de grandes cambios económicos, sociales y políticos, que incidieron en la educación en el país.” (Cárdenas, M y Boada, M, 2012. p196). Durante este período, se vivieron tensiones políticas y se generaron movimientos sociales en distintos ámbitos, incluyendo el educativo.

Ante estas reformas, el movimiento buscaba promover cambios en diferentes aspectos del sistema educativo, como la formación docente, la actualización de los contenidos curriculares, la implementación de nuevas metodologías de enseñanza y la promoción de la participación de la comunidad educativa. Su meta era elevar el nivel de la educación y garantizar que los estudiantes adquirieran las competencias necesarias para enfrentar los desafíos del mundo actual.

Las Redes pedagógicas (Década de los 90)

Son espacios de encuentro que se crearon con la finalidad de compartir los saberes de maestros y maestras desde sus individualidades, desde cada una de sus experiencias, buscando generar interacciones que aportaran a cada uno de los participantes de las reuniones.

Dado que, trabajaban de manera conjunta para compartir sus intereses pedagógicos, en estos espacios se eliminan las jerarquías, no había una persona encargada de esos círculos del saber, cada uno de los asistentes era libre de mostrar sus habilidades y conocimiento desde sus individualidades (Martínez, 2006). Usualmente estos encuentros nacían de charlas al azar, de maestros que en algún momento quisieron compartir con otros maestros lo que sabían, y ello los llevó a darse cuenta del potencial que poseían, ya que estos colegas podían aportar al saber profesional que ya invertían con otros conocimientos que ampliaban su actuar en el aula.

La *red* se convirtió en una búsqueda de conocimiento, el querer resolver incógnitas que muchos se hacían, conectarse e interactuar esto podía ser desde “una temática específica (maestros de un nivel educativo), un área de conocimiento (maestros de matemáticas), la problemática de un sector (maestros rurales), un programa específico (red ambiental)” (Martínez, 2006. p 246), a causa de estos encuentros surgían ciertas preguntas con respecto a su labor como maestros y maestras ¿Quiénes somos? ¿Qué hacemos en las aulas? ¿Cómo son nuestras escuelas?, y al resolverlas se obtenía un saber que aportaba a todos desde esas diferentes perspectivas.

La construcción de estas redes se puede presentar como una forma de organización comunitaria que como lo presentan Unda y Martínez (1996), aporta a ser más productivo un sistema, conectar con el aumento de la calidad, renovar la información, como resultado puede dar a entender que el nombre de “red” tiene una importancia significativa en lo que se logra como colectividad desde la individualidad.

Expedición pedagógica UPN

Y por último la **Expedición pedagógica** a nivel Nacional (1998), que se basó en la Movilización por la educación, un viaje de maestras y maestros por veredas, pueblos, y ciudades para reconocer las prácticas que se realizan en las escuelas de Colombia desde

la conexión estrecha entre las prácticas y la vida en los territorios. Quinceno H (2002), Nos habla de **Recuperación de la pedagogía desde la información nacional e internacional**, la Expedición Pedagógica Nacional en Colombia surgió como un esfuerzo por recuperar y resignificar la pedagogía desde una perspectiva que integrara tanto las experiencias propias del país como las influencias internacionales. Este proyecto buscó reconocer la riqueza y diversidad de las prácticas pedagógicas presentes en los distintos territorios colombianos, entendiendo que la educación no puede reducirse a una fórmula única, sino que debe adaptarse a las realidades culturales y sociales de cada comunidad. A través del intercambio de conocimientos y prácticas, la expedición logró construir un puente entre las tradiciones pedagógicas locales y las innovaciones internacionales, fomentando un aprendizaje recíproco que enriqueció la comprensión del acto educativo.

Uno de los aspectos más maravillosos para los participantes de la Expedición Pedagógica Nacional fue descubrir la amplia diversidad de enfoques pedagógicos que existían dentro del propio país. Desde las prácticas educativas en comunidades indígenas hasta los métodos más formales utilizados en las grandes ciudades, esta experiencia permitió visibilizar cómo la pedagogía en Colombia está profundamente influenciada por los contextos históricos, culturales y geográficos. Lejos de adoptar una postura uniforme, la expedición valoró estas diferencias como una fuente de aprendizaje y de inspiración, destacando la importancia de construir una pedagogía que respete la pluralidad y se nutra de las particularidades de cada región.

Sin embargo, la expedición también fue un espacio para reflexionar sobre los desafíos que enfrenta la pedagogía en un mundo cada vez más atravesado por la tecnología. Aunque se reconocieron las ventajas de las herramientas tecnológicas en el ámbito educativo, también se hizo evidente un rechazo hacia

aquellas prácticas que, al priorizar la tecnología, desplazaban el rol humano y pedagógico del educador. Para los participantes, este desplazamiento no solo significaba una pérdida del contacto humano, sino también una disminución en la transmisión del conocimiento racional y crítico que solo puede ofrecer un educador comprometido con su labor. En este sentido, la expedición subrayó la necesidad de equilibrar el uso de la tecnología con un enfoque pedagógico centrado en las relaciones humanas y en la formación integral del estudiante.

Fueron estos antecedentes los que motivaron proponer una Expedición Pedagógica en nuestra Universidad, entendida como “una propuesta de movilización. Un viaje de maestras y maestros, estudiantes y egresados por los programas de nuestra universidad”, que trata de reconocer nuestras propias licenciaturas, para poder visibilizar a través de ellas las otras experiencias, espacios y sujetos que cohabitan la universidad.

Además, de conocer las diferentes facultades y licenciaturas que hacen parte de la universidad, que nos rodean y pueden aportar de manera significativa lo que se estamos aprendiendo en cada de los espacios que hacen parte de la UPN. Para la realización de la expedición pedagógica UPN se tendrán presentes cuatro momentos importantes, a saber:

Primer momento:

Pensando en el viaje (2022-2), se generaron incógnitas por parte de los expedicionarios (equipo coordinador) sin tener certeza de lo que se puede encontrar por el camino, “Se espera conocer espacios, regiones pedagógicas que han consolidado aportes fundamentales a un país, pero que también definen nuevas rutas a seguir, en el ánimo de fortalecer lo que somos.” (Aguilera Morales, 2022).

Desde aquí también se tendrán como base cuatro asuntos que nos atañen como participantes de la expedición y son el punto de partida para todo lo que se va a hacer, estos son:

1. Apuesta formativa de cada programa (formulaciones en documentos, perspectivas de maestros, de estudiantes y de egresados.

2. Prácticas formativas (organización curricular, escenarios de formación, relaciones teoría-práctica). Este asunto incluye las aproximaciones y el lugar que ocupan las prácticas docentes.

3. Saberes que se ponen en juego en la formación (disciplinas, pedagogía, otros)

4. La investigación, el lugar que ocupa y su enseñanza

Segundo momento:

Preparando el equipaje (2023-1), que implicó la conformación de

A. Equipos Viajeros

En cada Facultad se conforma un equipo de viajeros, así:

-Un profesor por programa o depto. Total: 21 profesores.

- Cada maestro selecciona un estudiante por programa. Total: 38 estudiantes.

B. Reuniones

Se ubicará un escenario académico para la realización del proceso expedicionario para acordar entre todos los pasos a seguir para recoger los saberes dentro de cada una de las facultades y sus licenciaturas correspondientes.

Los viernes de 2 a 6 pm cada semana.

Tercer momento:

La realización de los viajes ...

1. Reconocimiento casa (Los hallazgos encontrados desde la facultad de educación): 2023-I

2. Visibilización y viajes Inter (Los hallazgos encontrados desde la facultad de bellas artes, Facultad de ciencia y tecnología, Facultad de educación física y Facultad de humanidades) 2023-II

Cuarto momento:

La producción de saberes (2024 – I)

1. Devolución – Difusión (2024-II)

Al vincularme como estudiante expedicionaria dentro del equipo de expedición UPN, empecé a evidenciar y formar una perspectiva metodológica que me permitía adelantar esta propuesta, atendiendo a las particularidades de las prácticas educativas de la LEI. A continuación, se presenta la justificación y el recorrido propuesto con este interés.

Justificación

El presente trabajo de grado nace de una propuesta macro adelantada en la Universidad Pedagógica Nacional, denominada “Expedición UPN”, adscrita de manera estrecha con la rectoría de la universidad. Allí se plantea retomar la metodología de la expedición pedagógica nacional, para ubicar recorridos, saberes, conocimientos que potencian lo que somos. En los recorridos realizados al interior de la licenciatura, se evidenció que a partir de la pregunta ¿Qué nos identifica en la Licenciatura en Educación Infantil (LEI)? La práctica pedagógica fue una de las respuestas fundamentales, ella nos hace sentir ese orgullo por pertenecer a LEI de la UPN.

Partiendo de este hallazgo me pude percatar de lo importante que es reconocer y valorar tanto los sentidos formativos como los sentires en las diferentes modalidades de práctica pedagógica que se oferta en la LEI. Se trata de reconocer la experiencia y la vivencia que le dan los maestros y maestras en formación, así como los maestros tutores de práctica. El punto de vista que tienen las maestras y maestros en formación es importante, sabemos que tienen muchas cosas que decir de todos los espacios que han habitado y de los cuales se recogen saberes anclados de manera estrecha a sus sentidos y sentires.

Ello responde a que la práctica educativa es uno de los pilares fundamentales en la formación de maestros y maestras de la Licenciatura de Educación Infantil [en adelante LEI]. Pues desde el inicio de la carrera, a través de la práctica se busca otorgar herramientas y estrategias para que los futuros educadores infantiles puedan impartir conocimiento y habilidades a sus estudiantes de manera efectiva. A través de esta expedición pedagógica por las prácticas, se busca comprender los diferentes espacios de práctica y cómo los

protagonistas impulsan, participan, crean metodologías, diálogos, movimientos e iniciativas.

Se pretende recoger los sentidos y saberes otorgados a la práctica educativa a través de un ejercicio colaborativo de escrituras, entrevistas, fotografías, etnografías y entre otras posibilidades. Para ello, se hará una inmersión por las diferentes prácticas educativas presentes en la licenciatura.

Tomaré como base de análisis los documentos oficiales y normativos establecidos en la UPN y en la LEI, las perspectivas de maestros tutores de práctica y estudiantes; escenarios de práctica, relaciones teoría-práctica, disciplinas y pedagogía. Todo lo anterior, con el fin de poder recoger los saberes y sentidos otorgados por la práctica educativa desde la licenciatura de educación infantil para ubicar allí las relaciones, tensiones, aportes, potencias de la práctica educativa en la formación de los futuros maestros.

Por ello la pregunta que orienta este ejercicio investigativo es:

¿cuáles son los sentidos y sentires asignados por las maestras en formación de la LEI a la práctica educativa?

Atender este problema implicó un trabajo de campo que me permitió visitar instituciones educativas, conversar con las maestras en formación y realizar un ejercicio escritural con los tutores de práctica.

De allí que el objetivo que aporta a entender este problema es:

Objetivo general:

Identificar los sentidos y sentires que las maestras en formación asignan a sus experiencias de práctica docente, con el fin de comprender cómo estos influyen en su formación profesional.

Objetivos específicos:

- Identificar los sentidos que las maestras en formación asignan al proceso de práctica educativa y pedagógica, a partir de lo establecido en los lineamientos de Práctica de la LEI (2023) y de la experiencia adelantada en diferentes escenarios de práctica.

- Analizar los sentires que emergen de las maestras en formación durante sus experiencias de práctica, con el fin de comprender cómo sus emociones y reflexiones impactan su desarrollo personal y profesional.

Ruta Metodológica

De acuerdo con el proceso formativo adelantado dentro de la Expedición UPN, nos acercamos a enfoques investigativos de tipo cualitativo que nos permiten identificar prácticas y sentidos asignados a la práctica educativa y pedagógica.

La investigación cualitativa es un enfoque metodológico que se centra en comprender fenómenos sociales a través de la recolección de datos no numéricos. Ésta busca obtener una visión más profunda del comportamiento humano y las experiencias de las personas. Esto se logra a través de técnicas como entrevistas, grupos focales y observaciones, donde el investigador interactúa directamente con los participantes en su entorno.

De esta manera pueden surgir preguntas antes, durante y después de la investigación ya que es un proceso no lineal, y pueden hacerse aportes en

cualquier momento de la etapa de estudio. De acuerdo Hernández, Fernández y Baptista (2010) las características de la investigación cualitativa son las siguientes:

1. Se plantea un problema, pero no se sigue un proceso claramente definido.
2. El investigador comienza examinando el mundo social y a partir de ello analiza los datos que se obtienen y saca algunas conclusiones (explorar y describir, teorizar).
3. En su mayoría no se prueba una hipótesis, estas se generan durante el proceso.
4. Se basa en métodos de recolección de datos no numéricos, por lo cual no es estadístico, consiste en tener perspectivas y puntos de vista de los participantes (emociones, prioridades, experiencias, significados, y otros aspectos subjetivos)
5. Se usan técnicas de recolección de información como lo son observación, entrevistas (estructuradas y semiestructuradas), revisión de documentos, registros de historias.
6. El proceso de indagación es más flexible y se mueve entre las respuestas y el desarrollo de la teoría.
7. Se hace un desarrollo de los sucesos e indagaciones sin buscar incurrir en la manipulación de las respuestas.
8. Se fundamenta en una perspectiva interpretativa del entendimiento de los humanos y sus instituciones (busca interpretar los sentidos asignados por los grupos o las personas a un hecho o situación social)
9. La “realidad” se define a partir de las interpretaciones de los participantes, además de que son realidades que van cambiando con forme avanza el estudio.

Esta forma de investigación cualitativa es fundamental, ya que permite explorar los sentidos y sentires de maestras en formación, aportando una comprensión más profunda de las tensiones que presentan en su espacio de práctica, así como eso que les apasiona de la formación.

A través de entrevistas, registros fotográficos y cartas pedagógicas se podrán captar las experiencias subjetivas de las maestras, lo que aportará a identificar los desafíos y motivaciones que influyen en ellas.

Además, al considerar sus saberes y conocimientos como futuras profesionales, se puede analizar cómo estos elementos les permitieron sortear las dificultades en su práctica educativa, enriqueciendo así la formación docente y fomentando un ambiente de aprendizaje más reflexivo y significativo. Esta perspectiva cualitativa no solo enriquece la investigación, sino que también contribuye a la mejora de la formación docente al visibilizar las voces y experiencias de quienes están en el proceso de convertirse en educadoras.

Con relación a las cartas pedagógicas, se invitó a las maestras tutoras a construirlas lo cual es esencial para comprender su riqueza o aporte en los espacios de práctica, ya que permitieron explorar en profundidad las experiencias y emociones propias. Se pueden captar las tensiones que enfrentan en su labor diaria, así como los aspectos que les apasionan y motivan en su profesión. Estas cartas no solo reflejan sus vivencias, sino que también ofrecen una ventana a sus saberes y estrategias para sortear los desafíos en sus espacios de práctica. Esto, contribuye a mejorar la formación docente al visibilizar las realidades de un profesional de la educación.

Instrumentos de Investigación.

Durante las visitas a los espacios de práctica, se emplearon diversos instrumentos de investigación que facilitaron la recolección de datos y la comprensión de las experiencias de las maestras en formación y sus tutoras. El trabajo de campo permitió observar directamente las dinámicas educativas y el ambiente en el que se desarrollan las prácticas docentes. Además, se realizaron

entrevistas que brindaron a las participantes la oportunidad de expresar sus vivencias, reflexiones y desafíos. Complementariamente, los registros fotográficos capturaron momentos significativos durante la visita, mientras que las cartas pedagógicas ofrecieron un espacio para que las maestras tutoras compartieran sus pensamientos y sentimientos sobre su espacio de práctica.

Por otro lado, se utilizaron instrumentos teóricos y conceptuales antes y después de las entrevistas para contextualizar y analizar los datos obtenidos. La revisión teórico-conceptual permitió establecer un marco de referencia que apoyó la interpretación de las experiencias compartidas por las maestras, identificando patrones y relaciones que emergen en sus narrativas. Estos instrumentos no solo enriquecieron la investigación, sino que también facilitaron una comprensión más profunda de los procesos de enseñanza y aprendizaje en los espacios de práctica, así como de la evolución profesional de las futuras educadoras.

Revisión conceptual (bibliográfica)

Este tipo de información es crucial para validar y sustentar la investigación que se está llevando a cabo. "(...) localizar y utilizar mayores y más fidedignas fuentes que le permitan acercarse al tema que investiga, lo conducen a las fuentes primarias, en particular a los archivos" (Torres, 1999, Pág.13). A partir de la variedad de documentos que se pueden considerar, el objetivo principal es crear un soporte firme y válido que respalde lo que se desea afirmar en cada uno de los pasos de la investigación.

Además de los documentos escritos, existen otros tipos de materiales que pueden ser esenciales para la investigación, como videos, audios y material impreso. Estos recursos complementarios enriquecen el análisis y permiten una comprensión más profunda del tema en estudio, ofreciendo diferentes perspectivas que pueden ser esenciales para alcanzar conclusiones sólidas y bien fundamentadas.

Para la elaboración de una investigación documental efectiva, es fundamental no elegir archivos al azar o sin sentido. En su lugar, se debe optar por una colección documental que aporte de manera significativa a la investigación. Esto no solo enriquece el contenido, sino que también facilita la organización de la información.

Con el fin de generar una mayor organización durante la investigación, se implementaron tres matrices (Prácticas, Sentidos y Sentires), cada una de ellas retomaba la revisión conceptual y teórica de lo que significa para algunos autores, cada una de estas categorías, que resultaron ser de gran utilidad. Estas matrices permitieron ubicar la información de manera más eficiente en el documento final, asegurando que cada dato relevante estuviera en su lugar y contribuyera al desarrollo del tema en cuestión. Así, se optimiza el proceso de redacción y se mejora la calidad del trabajo presentado.

A su vez, las matrices se complementaron con el análisis de conceptos y concepciones sobre sentidos, sentires y prácticas formativas consignados en las normativas y documentos oficiales.

Trabajo de Campo

Al seleccionar los espacios o ambientes que se visitarían durante el trabajo de campo, era necesario evaluar, si eran los más adecuados para la investigación que se estaba realizando. En primer lugar, se debía examinar si el espacio cumplía con las características necesarias, como la accesibilidad y la disponibilidad. Además, era importante estimar el tiempo que tomaría el estudio en cada uno de los lugares elegidos, con el fin de planificar adecuadamente las visitas.

Uno de los principales desafíos encontrados fue generar los permisos necesarios para acceder a los espacios de práctica, tanto a nivel institucional como

con los maestros tutores de los lugares seleccionados. Para ello, se tuvo en cuenta a los maestros que tuvieran cuatro o más años realizando tutorías de práctica, y se les envió correos electrónicos exponiendo el propósito de la investigación y solicitando la posible apertura de los espacios para las visitas. Atendiendo a que el trabajo de campo se enfrenta a los,

Controladores de ingreso al lugar, individuos que a veces tienen un papel oficial en el contexto y otras veces no, pero, de cualquier manera, pueden autorizar la entrada en ambiente o al menos, facilitarla. También ayudan al investigador a localizar participantes y lo asisten en la identificación de lugares. (Hernández, Fernández y Baptista, 2010. pág. 372)

Sin embargo, en algunos casos, la comunicación con las personas responsables de los espacios no siempre fue efectiva, lo que dificultó o incluso impidió el acceso a los lugares elegidos. Ya sea por falta de respuesta por parte de las instituciones o por la ausencia de comunicación con los maestros tutores, hubo visitas que no pudieron concretarse siendo necesario acudir a otros tutores y espacios de práctica.

Este desafío evidencia la importancia de mantener una comunicación clara y constante con los actores involucrados, a fin de asegurar el acceso a los espacios necesarios para llevar a cabo la investigación de manera exitosa.

Cuando se empezaron a realizar las visitas a los espacios de práctica, fue necesario tener en cuenta varios aspectos para facilitar el acceso y generar una relación de confianza con los participantes. En primer lugar, se brindó a las maestras en formación una explicación detallada sobre el propósito de la investigación, de manera similar a como se había hecho con sus tutoras. Esto permitió contextualizar a las involucradas y abrir la oportunidad de establecer relaciones efectivas.

Siguiendo las recomendaciones de Hernández, Fernández y Baptista (2010) se procuró ser amables, honestos, sensibles, cooperativos y sinceros en el trato con los

participantes. Esto contribuyó a crear un ambiente de confianza y disposición, fundamental para el desarrollo adecuado del trabajo de campo.

Este enfoque cuidadoso y respetuoso en el abordaje de los espacios de práctica permitió establecer vínculos positivos con las maestras tutoras y maestras en formación involucradas, facilitando el acceso y la recopilación de datos relevantes para la investigación.

Entrevistas semiestructuradas

Las entrevistas son reuniones en las que se puede conversar e intercambiar información de manera fluida. “La entrevista nos permite recoger informaciones (datos, opiniones, ideas, críticas) sobre temas y situaciones específicos, así como la interpretación que le dan los entrevistados.” (Torres, 1999, Pág. 99). A través de un formato de preguntas y respuestas, se busca entender mejor el tema de investigación y obtener mayor claridad sobre los aspectos que se están indagando. En este contexto, se optó por utilizar preguntas de tipo semiestructurado. Este enfoque permitió contar con un conjunto de preguntas ya establecidas, pero también brindó la flexibilidad necesaria para generar nuevas preguntas en caso de surgir alguna duda o inquietud durante la conversación.

Esta perspectiva de la entrevista semiestructurada fue particularmente útil, ya que facilitó la fluidez permitiendo profundizar en aquellos temas que requerían mayor atención. Así, al tener la posibilidad de adaptar las preguntas y explorar áreas de interés, se logró obtener información más rica y detallada, lo que contribuyó significativamente a la comprensión del fenómeno investigado.

En el caso de las entrevistas realizadas durante la investigación, se buscó contar con una población no homogénea. “Son utilizadas cuando se busca mostrar distintas perspectivas y representar la complejidad del fenómeno estudiado, o

bien, documentar la diversidad para localizar las diferencias y coincidencias, patrones y particularidades” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, Pág. 397). Esto se debió a que cada uno de los espacios de práctica tiene finalidades y enfoques diferentes a la hora de abordar y hacer parte de los diversos contextos.

Cada espacio de práctica presenta sus propias características, dinámicas y formas de abordar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Al entrevistar a participantes provenientes de estos diferentes contextos, se pudo obtener una visión más amplia y diversa de las realidades observadas.

Las prácticas, como parte integral de una investigación, pueden ser vistas como un espacio donde se genera una asistencia con cierta frecuencia. “(...) se refiere a una actividad cotidiana continua, definida por los miembros de un sistema social como rutinaria.” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, Pág. 409). Es decir, los espacios de práctica se convierten en ámbitos donde los investigadores pueden interactuar de manera recurrente con los participantes, estableciendo vínculos y recopilando información relevante para el estudio.

Al contar con una población diversa de entrevistados, provenientes de los distintos espacios de práctica, se logró captar una perspectiva más enriquecedora y completa de las formas en que se abordan y se viven estos contextos. Esto permitió una mejor comprensión de los fenómenos y dinámicas que se desarrollan en estos diferentes espacios..

Una parte fundamental de la investigación fue considerar las relaciones que se establecen en estos espacios seleccionados para adelantar el proceso formativo de práctica. Al ser contextos tan recurrentes, generan conexiones y vínculos sociales que son esenciales para el desarrollo de las maestras en formación. A partir de estas interacciones, se intentó observar y evidenciar, a través de las entrevistas, cómo se manifestaba esa

intimidad, los sentidos compartidos y las relaciones que podían ser amigables, impersonales o incluso problemáticas, tal como lo visibilizaron las entrevistadas.

Siguiendo las recomendaciones para realizar entrevistas por Hernández, Fernández y Baptista (2010):

- Es conveniente indicar al entrevistado la finalidad de la investigación y el uso que se le dará a esta.
- El “experto” es el entrevistado por lo que el entrevistador debe escuchar con atención y cuidado al contenido de sus respuestas.
- Tener la mayor naturalidad, espontaneidad de cada respuesta.
- Es importante generar confianza con el entrevistado, teniendo en cuenta que cada contexto es diferente por lo cual el entrevistador debe adaptarse.
- Es muy importante no generar las preguntas de tal manera que se induzca la respuesta a los entrevistados.
- Escuchar activamente, pedir ejemplos y hacer una pregunta a la vez.
- La entrevista es un diálogo y debe dejar que fluya el punto de vista único y profundo del entrevistado.

Registros audiovisuales

Durante el recorrido realizado, se emplearon dos materiales audiovisuales esenciales para la recolección de información. El primero de ellos fue el uso de los audios, que jugaron un papel crucial en la recopilación de las entrevistas llevadas a cabo en los diferentes espacios. Estos audios no solo documentaron las conversaciones, sino que también permitieron captar la esencia de las interacciones y el contexto en el que se dieron, lo que resultó invaluable para el análisis posterior.

Al finalizar cada uno de los encuentros, se tomó una fotografía como evidencia de las maestras en formación entrevistadas y sus respectivas tutoras de la práctica. Estas imágenes no solo sirven como un registro visual de las personas involucradas, sino que también aportan un componente emocional y humano al documento final, enriqueciendo así la narrativa de la investigación. La importancia de estas fotografías radica en que complementan los audios, brindando una perspectiva más completa de las experiencias compartidas.

El registro fotográfico fue una herramienta fundamental en el desarrollo de este trabajo de grado, ya que permitió capturar de manera visual y detallada las prácticas pedagógicas, los entornos educativos y las interacciones humanas que se analizaron. Estas imágenes no solo documentaron los escenarios estudiados, sino que también sirvieron como evidencia tangible para respaldar los hallazgos y reflexiones realizadas durante la investigación, aportando un nivel adicional de profundidad y autenticidad al trabajo, este recurso visual permitió complementar las descripciones escritas con una dimensión más ilustrativa, enriqueciendo la narrativa del trabajo de grado al ofrecer una representación más fiel de la realidad investigada y conectando al lector

Teniendo en cuenta a Hernández, Fernández y Baptista (2010), las herramientas audiovisuales utilizadas, como los audios y las fotografías, son fundamentales para la recolección y futura presentación de antecedentes, experiencias y vivencias. Facilitan la organización de la información y permiten que el contenido sea más accesible y atractivo para el público. Al integrar estos elementos en la investigación, se garantiza una presentación más robusta y significativa de los hallazgos, lo que contribuye al desarrollo de un trabajo más completo y articulado.

La carta pedagógica como instrumento metodológico

La recolección de escritura a través de cartas pedagógicas se presenta como una herramienta valiosa para recoger las experiencias vividas por los maestros tutores en sus espacios práctica. Este instrumento elegido no solo permite documentar eventos y situaciones significativas, sino que también contextualiza al investigador dentro de su propio proceso de aprendizaje. Al plasmar sus vivencias en palabras, los docentes pueden ofrecer una perspectiva más rica y matizada de su quehacer pedagógico, lo que resulta en una comprensión más profunda de su rol y de los desafíos que enfrentan o enfrentaron en algún momento.

Escribir desde lo emocional y personal, desde el saber propio, la propia experiencia, permite a quienes generan estas cartas abrirse y compartir sus reflexiones. Este acto de donar un poco de la propia intimidad no solo enriquece el contenido de las cartas, sino que también crea un espacio de conexión entre el escritor y el lector, facilitando un diálogo reflexivo sobre esos momentos vividos en la práctica. Al abordar sus experiencias desde ese lugar personal, los educadores pueden explorar cómo su sentir y sus vivencias influyen en su manera de enseñar y en la relación con sus estudiantes, promoviendo así una enseñanza más auténtica y consciente.

El asesor o asesora de práctica, construye un saber que se nutre de varios componentes; por un lado las orientaciones del programa, los principios que orientan la práctica, el escenario mismo cuya modalidad supone especificidades, los estudiantes que acceden a dicho espacio y además su propia formación, todo eso que no se planea o no se puede anticipar que hace parte de la práctica misma y que va marcando ritmos, decisiones y acciones propias.

Es una de las formas de construir y posibilitar aproximaciones de afectividad, compromiso, bondad amorosa, respeto y registro de una historia en

la que los sujetos de investigación participan en la construcción y producción de sistematización de experiencias, a partir del análisis reflexivo y crítico de un documento escrito. (Dos Santos, 2022, Pág. 5)¹

Se puede ver así, que el uso de las cartas pedagógicas en la investigación cualitativa hace que “De todos los métodos de investigación tal vez sea este el mejor permite a un investigador acceder a ver como sus individuos crean y reflejan el mundo social que los rodea” (Torres, 1999, Pág. 37)

Además, a través de la reflexión sobre lo escrito, los docentes pueden identificar patrones, desafíos y logros en su trayectoria profesional. Este proceso no solo contribuye a su desarrollo como maestros tutores, sino que también enriquece la comunidad académica al proporcionar insumos valiosos para la investigación y la mejora continua en el ámbito educativo. “una carta pedagógica necesita interactuar, comunicarse y provocar un diálogo pedagógico” (Dos Santos, 2022, Pág. 5) Así, las cartas pedagógicas se convierten en un medio poderoso para fomentar una cultura de reflexión crítica y aprendizaje compartido.

El análisis de las acciones particulares de cada una de las maestras tutoras revela la importancia de su relación con el entorno en el que se desenvuelven. Estas interacciones no solo moldean su rol profesional, sino que también les permiten construir y dar sentido a su vida en un momento específico de su historia. A través de sus vivencias, se puede observar cómo cada experiencia contribuye a formar su identidad y su percepción del mundo que las rodea.

¹ Traducido del original “É uma das formas de construir e possibilitar aproximações de afetividade, compromisso, amorosidade, respeito e registro de uma história em que os sujeitos da pesquisa participam da construção e produção de sistematização de experiências, fundamentada na análise reflexiva e crítica de um documento escrito.” (Dos Santos, 2022)

Al explorar estas acciones, se hace evidente que las maestras tutoras muestran una mezcla de una perspectiva subjetiva y objetiva sobre su ejercicio profesional y sobre sí mismas. Esta percepción personal influye en cómo interpretan las dinámicas sociales y educativas a su alrededor, lo que a su vez impacta en su práctica docente. “(...) buscan descubrir esta relación dialéctica, esta negociación cotidiana entre aspiración y posibilidad, entre utopía y realidad, entre creación y aceptación (...)” (Torres, 1999. pág. 40) Por lo tanto, es fundamental considerar no solo los elementos externos que las rodean, sino también cómo se relacionan con ellos y cómo estos afectan su desarrollo personal y profesional.

En última instancia, entender estas relaciones y percepciones es crucial para apreciar el papel de las maestras tutoras en la educación. Al profundizar en sus experiencias individuales, se abre una ventana a su mundo interior, donde las emociones y reflexiones juegan un papel clave en su proceso de aprendizaje y enseñanza. Así, se destaca la relevancia de valorar el contexto social y personal de cada educadora, ya que esto enriquece no solo su vida, sino también la de sus estudiantes y el entorno social del cual hacen parte.

Momentos de la Expedición por las prácticas

En primer lugar, se estableció una serie de criterios para seleccionar los tutores de práctica que recibirían la visita al escenario de práctica que coordinan, lugar en el que se entrevistaron las estudiantes. Se implementó una metodología que buscaba garantizar una muestra representativa y significativa en los ciclos de fundamentación y profundización propuestos en la malla curricular de la LEI. A continuación, se detalla el proceso y los criterios utilizados:

*Lecturas sobre la formación en la práctica educativa y/o pedagógica.
(2023-II)*

Lecturas sobre qué es o cómo se ha concebido la práctica en la formación docente

Lecturas sobre sentires dentro de la práctica.

Revisión normativa sobre los sentidos formativos de la práctica (estatuto académico- acuerdo 010, de abril de 2018), reglamento de prácticas de la LEI, Informe de Autoevaluación con fines de acreditación de la LEI.

Criterios de Selección de Tutores (2023-II)

Se tuvo en cuenta los dos ciclos de formación de la licenciatura para asegurar que la muestra de tutores reflejara una experiencia integral en los diferentes ciclos. Este elemento permitió una representación equitativa de las distintas etapas del proceso educativo.

Experiencia y Tiempo: Se consideró importante que los tutores tuvieran un tiempo significativo a cargo de los espacios de práctica, el tiempo que se tuvo en cuenta por maestro o maestra tutor fue un tiempo igual o mayor a 4 años a cargo de espacio, asegurando así que tuvieran suficiente experiencia, trayectoria y conocimiento sobre la dinámica y el impacto de sus prácticas en los estudiantes. Esto proporcionó una base sólida para obtener información detallada y relevante durante las entrevistas.

Identificación de Tutores: Se realizó una revisión de los tutores de práctica activos para identificar a aquellos que cumplían con los criterios previamente establecidos, eligiendo un maestro por semestre desde primero hasta quinto; y a partir de sexto a octavo semestre se dividiría por las cuatro líneas de investigación, dando un total de nueve tutores de práctica.

Invitación Formal: Una vez identificados los tutores elegibles, se les envió una invitación formal a través de correo electrónico. En el mensaje se explicaba el propósito

del trabajo de grado en el cual se enmarcaba la investigación, y la intención de realizar una visita a sus espacios de práctica. La invitación también detallaba los aspectos específicos de la visita, incluyendo la realización de entrevistas, toma de fotografías a las maestras en formación y la solicitud de una carta pedagógica sobre el espacio dirigido.

Trabajo de campo. Realización de los viajes (2023-II – 2024-I)

Una vez aceptada la visita al escenario de práctica por parte de los tutores, se realizó el recorrido a cada lugar, con el objetivo de obtener una visión del contexto en el que se desarrollan las prácticas, aunque de manera parcial. La observación directa permitió una mejor comprensión del entorno y facilitó el entender el porqué de algunas de las respuestas de las maestras en formación.

Durante la visita se realizaron entrevistas a dos maestras en formación por espacio de práctica. Las entrevistas se estructuraron para explorar sus sentidos y sentires además de experiencias, percepciones y el impacto que los tutores tenían en su formación profesional. A continuación, se presenta los recorridos realizados en los diferentes espacios de práctica.

Selección espacios de práctica, 2023

Semestre	Modalidad	Tutor práctica	Maestras en formación
<i>Ciclo de fundamentación</i>			
I	Itinerante	Zulma Martínez	Juliana Castañeda Ovalle María Alejandra Amaya Ortiz
II	Rotativa: Rural y alternativo	x	x
III	Institucional de 0- 3 años	Nubia García Ramírez	Diana Hernández Laura Obando Sofía Suesca Caroline Murcia Natalia Galvis Camila Pinto Laura Rodríguez Paola Torres Alejandra Fajardo
IV	Institucional de 3-6 años	x	x
V	Institucional Básica Primaria	Cielo Andrea Velandia Pérez	Sharyn Bridgit Pérez Díaz Yuri Natali Bernal Fonseca Alejandra Perea Hernández
<i>Ciclo de Profundización</i>			
Interculturalidad	Rural	Rosa Galindo	Daniela Jaimes
L. pensamiento y creencias del profesor	Alternativo		Stefanny Paola Rozo Duran María Camila González Torres Jenny Carolina Paramo Peña
Formación Pedagogía y Didáctica	Institucional Básica Primaria	Adriana Martínez Lara	Laura Juliana Mogollón García Getsali García Pallares
Infancia educación y sociedad	X	x	x

Tabla 1: Elaboración propia a partir de los escenarios seleccionados.

Para tal fin se tuvo en cuenta las siguientes preguntas orientados,

Preguntas entrevistas maestras en formación

- a) ¿Qué recuerdos y memorias valiosas le generan emoción en las prácticas que ha cursado?
- b) ¿Qué recuerdos y memorias generaron experiencias no tan gratas en las prácticas que ha cursado?
- b) ¿Qué les ha aportado, las prácticas y/o Instituciones en que ha realizado su práctica educativa a su formación profesional?
- c) ¿Cuáles son las lecciones más valiosas que ha recibido de su tutor (a/ es) de práctica?

Tabla 2: Elaboración propia.

En cada viaje realizado se pidió a cada tutor de práctica realizar una carta pedagógica, atendiendo a los siguientes aspectos:

Preguntas orientadoras de cartas pedagógicas para maestras tutoras

- a) Comente algunos recuerdos y memorias, de una práctica educativa por usted dirigida que recuerde entrañablemente
- b) ¿Cómo incitaría a los futuros educadores infantiles a cursar la práctica que usted tutorea?,¿por qué sería bonito cursarla?

Tabla 3: Elaboración propia.

Por último, se realizó registro fotográfico.

Análisis e interpretación de los hallazgos. (2024-II)

Se adelantó el ejercicio escritural identificando las categorías propias del análisis. Estas emergen de las propuestas de sentidos que orientan la formación docente desde la práctica y revisando los enunciados más reiterativos que aparecían en las entrevistas y cartas pedagógicas realizadas.

De acuerdo con ello, el presente documento se estructuró de la siguiente manera: El primer capítulo presenta algunas conceptualizaciones que, sobre las prácticas educativas y pedagógicas, se retoman de algunos autores del campo; el segundo, ubica el análisis de los sentidos y sentires de la práctica, retomados principalmente de la normativa universitaria (estatuto académico de la UPN, reglamento de práctica de la LEI, y elaboraciones conceptuales de docentes del programa), todos ellos conjugados con los sentidos y sentires expresados por los entrevistados. El tercer capítulo, presenta a modo de conclusiones, algunas tensiones y recomendaciones que surgen de la formación de los futuros educadoras infantiles desde las prácticas.

Capítulo I

“Más allá del aula” explorando el significado de la práctica educativa y pedagógica.

*Una práctica educativa que no trascienda
Reflexionando sobre el hecho educativo,
se quedará sólo en la experiencia vivencial
del sujeto como un ejercicio instrumental,
carente de compromiso y trascendencia
pedagógica*

Lineamientos de la Práctica Educativa.
LEI. (2023)

El interés del trabajo se centró en identificar los sentidos formativos y los sentires de la práctica educativa y pedagógica. Debido a ello, en este capítulo se presenta, qué se entiende por práctica educativa y pedagógica, para desde allí revisar los sentidos formativos asignados a esta, en la Licenciatura en Educación infantil. De igual manera se abordará los elementos que definen los sentires, asociados a la práctica.

Por tanto; “En las prácticas pedagógicas el maestro comunica, enseña, produce significados, enunciados, se relaciona así mismo con el conocimiento, asume, evalúa, otorga permisos, recompensas, castigos.” (Díaz,1990, Pag.15). Se trata entonces de un proceso formativo que da más elementos a la hora de enseñar, esto significa que el maestro no solo actúa como un transmisor de información, sino también como un mediador que construye y reconstruye sentidos en el proceso educativo. Su rol va más allá de impartir conocimientos, ya que influye en la formación integral de los estudiantes al establecer relaciones afectivas, éticas y sociales dentro del aula. Mediante sus acciones y decisiones, el maestro configura un entorno donde el aprendizaje se convierte en una

experiencia significativa, en la que tanto los contenidos como las dinámicas emocionales y relacionales son fundamentales para el desarrollo del estudiante.

Además, la práctica educativa no se reduce solo a la transmisión de conocimientos, sino que también implica el desarrollo de habilidades socioemocionales, el fomento de la creatividad y el pensamiento crítico, y la promoción de valores como la tolerancia y el respeto.

Adentrarse en los sentires y el sentido de la práctica educativa implica una profunda comprensión de cómo se ha conceptualizado y definido esta labor. Esta reflexión es esencial, ya que permite desglosar los elementos que conforman la práctica educativa y su impacto en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Muchos de los argumentos que se presentan en la discusión sobre la práctica educativa la definen en relación con las diversas participaciones y las formas en que los docentes realizan talleres, actividades y planeaciones. Estas dinámicas no solo reflejan las metodologías empleadas, sino que también evidencian la intención de los educadores por involucrar a los estudiantes de manera activa y significativa.

Además, al examinar las diferentes estrategias y enfoques utilizados por los docentes, se pueden identificar patrones que reflejan la evolución de la práctica educativa en respuesta a las necesidades cambiantes de los estudiantes y de la sociedad. La manera en que se llevan a cabo las actividades educativas, ya sean talleres creativos o sesiones de planeación colaborativa, tiene un efecto directo en la motivación y el aprendizaje de los alumnos. Por lo tanto, es fundamental seguir explorando y reflexionando sobre estos aspectos para enriquecer la práctica educativa y asegurar que cumpla con su objetivo de fomentar un aprendizaje integral y transformador.

Este concepto que abarca todas las actividades y decisiones que los maestros en formación realizan para los procesos formativos y aprendizajes de los estudiantes,

incluyen la planificación de clases, la selección de materiales educativos, la interacción con los estudiantes, la evaluación del aprendizaje y la reflexión sobre la propia labor docente.

Se convierte en un espacio experimental y formativo, donde se puede evidenciar lo que se ha aprendido desde lo teórico, pero también el hecho de que en las prácticas se tiene que reaccionar de una manera casi inmediata a lo que sucede en estos espacios formativos. Como lo nombra Espinel-Bernal y Heredia (2017) “la práctica se asume como un objeto manipulable, y es en efecto lo que nos permite hablar de buenas prácticas y malas prácticas.”

A su vez con ella, se pretende promover el desarrollo integral de los estudiantes, fomentar su participación en el proceso educativo y facilitar la adquisición de conocimientos, habilidades y valores. Los docentes deben adaptar sus prácticas a las necesidades y características de los estudiantes, utilizando diferentes enfoques y metodologías educativas.

En los lineamientos de la práctica educativa de la LEI, se evidencian cuáles son esos ejes formativos en que se centra la práctica educativa y cómo a partir de esta se propende por formar a los mejores maestros, teniendo en cuenta los contextos que se nos presentan.

Sentidos y sentires formativos en las prácticas pedagógicas en LEI

La práctica se convierte en un pilar fundamental en la formación de los maestros y maestras. A medida que recorren diferentes espacios y entornos educativos, se enfrentan a diversas situaciones que les brindan la oportunidad de observar, analizar y reflexionar críticamente sobre las realidades educativas. Esta capacidad de observación les permite identificar las dinámicas que influyen en el

aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes, así como las prácticas pedagógicas que se implementan en cada contexto. La crítica constructiva y la reflexión sobre estas experiencias son esenciales para el crecimiento profesional de los futuros educadores.

A partir de estas observaciones pueden generar aprendizajes significativos que no solo enriquecen su rol profesional, sino que también aportan en su formación académica universitaria, proveyéndoles de "un espacio donde el estudiante es un sujeto investigador de su propia práctica, a partir de comprensiones situacionales e interpretaciones específicas en contextos particulares." (Lineamientos de la Práctica educativa –LEI, pág. 37). Al integrar sus experiencias en el aula con los conocimientos teóricos adquiridos durante su formación, pueden contribuir a la creación de propuestas educativas transformadoras. Así, la práctica se transforma en un proceso de entendimiento continuo que fomenta una enseñanza más consciente y contextualizada, preparando a las maestras para enfrentar los retos del entorno educativo actual.

Al adentrarnos en la comprensión de la práctica educativa y pedagógica, es importante reconocer que esta se fundamenta en unos conocimientos que los futuros maestros deben adquirir. La formación docente no solo implica la transmisión de conocimientos, sino que también abarca el desarrollo de competencias que les permitan enfrentar diferentes desafíos del aula, reflejando la necesidad de una preparación integral que contemple tanto el aspecto teórico como el práctico de la enseñanza.

Definición de Práctica Educativa y Práctica Pedagógica:

Los lineamientos (de la práctica educativa licenciatura educación infantil) despejan la diferencia entre la práctica educativa y la práctica pedagógica, ya que algunas veces se tiende a creer que son lo mismo. Al explicar, se puede entender de manera más clara cuál es esa diferencia que hace que se complementen entre sí, por ello para tener esa claridad entre ellas, se desglosará sus definiciones y diferencias.

Practica Educativa

La práctica educativa se rige como un pilar fundamental en la formación de los futuros docentes en la Licenciatura en Educación Infantil. Esta práctica no solo orienta a los profesores tutores y a las maestras en formación, sino que también destaca su carácter transformador. Se reconoce como un eje transversal que permite a las educadoras acercarse a diversos contextos e infancias, enriqueciendo así su formación profesional.

Es crucial que esta práctica se distancie de enfoques que jerarquizan el conocimiento, donde la teoría se considera superior y, por ello, la única guía para la práctica. En lugar de ello, se propone un modelo en el que la práctica educativa se convierta en el escenario de reflexión del saber. Este enfoque busca integrar la teoría y la práctica de manera que ambas se retroalimenten, promoviendo un aprendizaje más significativo.

Además, la meta no debe ser únicamente el dominio de habilidades o técnicas, sino también la construcción de un conocimiento más profundo y contextualizado. Así, el hecho de aplicar lo aprendido se convierte en la base de todas las formas de conocimiento, enriqueciendo la experiencia educativa tanto para las maestras en formación como para los niños a quienes educan.

La práctica educativa en la Licenciatura en Educación se fundamenta en lo establecido en el estatuto académico (Acuerdo 010 del 13 de abril 2018), que proporciona un marco normativo y orientador para la formación de los futuros docentes, el cual en el artículo 11 reconoce a la práctica educativa “como un aspecto esencial de todo educador (...) está constituida por las diferentes experiencias y espacios de formación en los que se apropian y articulan saberes y

prácticas vinculadas a los ámbitos de la labor profesional del educador, en consonancia con la naturaleza de cada programa .(p. 6).

Según los lineamientos de la LEI (2023), en el programa se busca que se cree un espacio en el que el estudiante asume el rol de investigador de su propia práctica. Este enfoque permite que el maestro en formación no solo participe en el proceso de aprendizaje, sino que también desarrolle comprensiones situacionales e interpretaciones en contextos particulares. Al convertirse en un sujeto activo en su formación, el estudiante puede explorar y analizar su entorno, identificando las dinámicas que influyen en su práctica educativa y, al mismo tiempo, en su desarrollo personal y profesional.

Además, se propone que el estudiante desarrolle una postura analítica frente a las realidades sociales que lo rodean. Este proceso implica una búsqueda constante de conocimiento y una conciencia crítica sobre las situaciones y acontecimientos desde diferentes puntos de vista. Las maestras en formación no solo se convierten en observadoras, sino en agentes de cambio que busca comprender las complejidades del mundo social en el que viven. Esta capacidad de análisis es fundamental para que pueda abordar problemáticas educativas y sociales con una mirada más profunda y fundamentada.

Finalmente, al fomentar esta actitud investigativa y analítica, se abre la puerta a la posibilidad de proponer, reflexionar y transformar procesos en beneficio de las construcciones socioeducativa. Los estudiantes, al entender sus prácticas y el contexto en el que se desenvuelven, están mejor equipados para generar propuestas que respondan a las necesidades de su comunidad. Esta transformación no solo impacta su desarrollo profesional, sino que también contribuye al fortalecimiento de la sociedad en su conjunto, promoviendo una educación más consciente, crítica y comprometida con el entorno social. Con ello, se puede evidenciar que la práctica educativa está asociada a los escenarios formales, no formales, escolares, comunitarios etc.

Practica Pedagógica

De acuerdo con la perspectiva que se enuncia en los Lineamientos de Práctica de la LEI (2023), se ubica que la práctica pedagógica se constituye como la estrategia fundamental en la formación inicial de las futuras educadoras, ya que es en este espacio donde se entrelazan los procesos pedagógicos de interacción entre educadores y estudiantes. Esta interacción es esencial, ya que permite la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, en el que ambos actores se convierten en protagonistas del proceso educativo. A través de la práctica pedagógica, los futuros docentes pueden experimentar de primera mano cómo se desarrollan y se enriquecen las dinámicas de enseñanza y aprendizaje, lo que les permite adquirir habilidades y competencias que serán cruciales en su futura labor en el aula, dentro del escenario escolar.

Además, la práctica pedagógica facilita los procesos didácticos necesarios para la construcción de aprendizajes significativos. La mediación del docente se convierte en un elemento clave, ya que es a través de su guía y apoyo que los estudiantes pueden acceder a conocimientos y desarrollar habilidades de manera efectiva. Esta perspectiva no solo enriquece la experiencia formativa de las maestras, sino que refuerza la importancia de la reflexión crítica sobre su práctica de aula. Al integrar la teoría con la acción en el contexto real del aula, se prepara a los futuros educadores para enfrentar los retos del ejercicio profesional, promoviendo una educación de calidad que responda a las necesidades de sus estudiantes.

El programa educativo está diseñado en torno a tres elementos centrales que constituyen la base de la formación integral de los futuros educadores:

El primer elemento se refiere a la formación, donde se reconoce su carácter transversal en el proceso educativo. Desde el primer semestre, los estudiantes se enfrentan a la lectura de contextos diversos, lo que les permite comprender las diferentes apuestas educativas que se configuran como posibilidades para su experiencia formativa. Esta inmersión en variados escenarios contribuye a que los futuros docentes desarrollen una sensibilidad hacia las realidades sociales y educativas.

El segundo elemento está relacionado con la proyección social, que se materializa a través de convenios establecidos con múltiples escenarios en el distrito y algunos municipios de Cundinamarca y el país. En estos lugares, se lleva a cabo un trabajo pedagógico presencial con la población infantil, en colaboración con las Alcaldías Municipales, las Secretarías de Educación y las Instituciones Educativas rurales y étnicas. En la actualidad, en el marco de la práctica de Inmersión, liderada por la profesora Alcira Aguilera Morales, en el departamento del Cauca, se establecen acuerdos con los líderes comunitarios para facilitar el apoyo económico necesario durante la estadía de los estudiantes en estas comunidades, así como para el desarrollo de propuestas pedagógicas que respondan a las particularidades del contexto. Esta vinculación con la comunidad permite a los estudiantes aplicar sus conocimientos en situaciones reales, fomentando un aprendizaje comprometido.

El tercer elemento se centra en la investigación, donde la práctica se convierte en un escenario fundamental para formular preguntas, desnaturalizar lo obvio y consolidar propuestas innovadoras. Esta articulación entre teoría y práctica no solo enriquece la experiencia formativa de los estudiantes, sino que también es el origen de los trabajos de grado que desarrollan en el ciclo de profundización. Al investigar y reflexionar sobre su práctica educativa, los futuros docentes adquieren herramientas que les permitirán enfrentar los desafíos del aula de manera crítica y creativa, contribuyendo así al avance de la educación en sus respectivos contextos.

Los Lineamientos de la práctica educativa (2023) presentan tres ejes formativos que son cruciales en el proceso de formación del docente; formación de sujetos, formación social y política y formación pedagógica y didáctica. Estos ejes no solo orientan el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que también fomentan una actitud proactiva en las maestras en formación, quienes deben estar dispuestas a aprender y aportar a las necesidades de sus estudiantes en un entorno en constante cambio.

En una revisión inicial de los ejes que son cruciales para la formación docente desde las prácticas, se identificaron los siguientes sentidos:

Formación del sujeto

El aprendizaje que adquirimos a lo largo de nuestras vidas nos moldea como individuos únicos, cada uno con su propia forma de ser y actuar. Esta singularidad está estrechamente relacionada con la información que hemos recolectado, tanto en el ámbito social como político. "La práctica debe darle un lugar preponderante al sujeto como construcción social, reconociéndolo como fruto de la interacción con la sociedad." (Lineamientos de la Práctica educativa – LEI, pág. 30) Es a través de estas experiencias que desarrollamos un marco de referencia personal que guía nuestras interacciones y decisiones pedagógicas, influenciados por el contexto en el que nos encontramos. Así, cada individuo aporta una perspectiva valiosa que enriquece el contexto educativo, permitiendo una diversidad de enfoques y soluciones ante los desafíos que se presentan.

Los sujetos en formación, con sus características distintivas, tienen la capacidad de reconocer y adaptarse a las estructuras que emergen en los escenarios educativos. A medida que se involucran en estos contextos, pueden

identificar las dinámicas que los rodean y, si es necesario, trabajar para transformarlas de manera que sean beneficiosas para todos los involucrados.

Las maestras en formación hacen ese reconocimiento a sí mismas como parte integral de la sociedad, una identidad que se ha forjado a lo largo de los años a través de las relaciones construidas en diversos entornos desde su infancia. Esta conexión con su contexto social les permite desarrollar una comprensión más profunda de las realidades que les rodean: " Se percibe al estudiante como un sujeto que posee un estado de conciencia al reconocerse a sí mismo" (Lineamientos de la Práctica educativa –LEI, pág. 30). De esta manera al posibilitarse interactuar con diferentes grupos y situaciones, las futuras educadoras adquieren una perspectiva que les ayuda a identificar y valorar las particularidades de los contextos de los que hacen parte.

Con el conocimiento adquirido en sus círculos sociales, las maestras en formación están en una posición privilegiada para intervenir de manera asertiva en los contextos escolares. Esta capacidad de intervención se basa en la empatía y en la comprensión de las necesidades y desafíos que enfrentan sus estudiantes y comunidades. Así, pueden aplicar sus experiencias y saberes en la creación de estrategias educativas que no solo respondan a las demandas académicas, sino que también promuevan un ambiente inclusivo y respetuoso, donde cada estudiante se sienta valorado y comprendido.

La formación social y política.

Este sentido, busca que desde la práctica se reconozca a los demás actores, como sujetos sociales, permitiendo así desarrollar un entendimiento social y político con los contextos educativos en que se incide. Este reconocimiento implica la concepción de que cada individuo, con sus particularidades y experiencias, contribuye a la complejidad del tejido social. Al aceptar que todos forman parte de este tejido, se facilita la creación de un marco de referencia que promueve la solidaridad, el respeto y el reconocimiento,

permitiendo así que los individuos aporten a la sociedad, "En este sentido la comprensión por los asuntos públicos que afectan la formación del estudiante pasa por el conocimiento reflexivo del contexto sociopolítico" (Lineamientos de la Práctica educativa –LEI, pág. 31).

Desde esta perspectiva, se fomentan lecturas de contexto que permiten identificar las principales problemáticas, injusticias y diferencias sociales que afectan a la comunidad. Este proceso de análisis crítico es esencial para comprender las dinámicas de poder y desigualdad que pueden existir, ofreciendo la oportunidad de actuar de manera informada y crítica. Al abordar estas cuestiones, se pueden generar espacios de diálogo que propicien soluciones colectivas y transformadoras, contribuyendo a un entorno más justo y equitativo para todos.

Cuando se ingresa a un espacio de práctica, es fundamental realizar una lectura amplia del contexto para comprender los aspectos sociales y culturales que lo atraviesan, desde "El análisis de su historicidad hasta la descripción etnográfica, fenomenológica, o sociolingüística de lo que ocurre en la interacción social en la escuela" (Díaz, 1990, pág. 14). Esta comprensión profunda permite identificar las dinámicas y particularidades que influyen en el entorno educativo, lo que a su vez ayuda a la formulación de propuestas significativas y acertadas. Al reconocer estos cambios, se pueden desarrollar participaciones que no solo enriquezcan la práctica docente, sino que también promuevan un cambio transformador que responda a las necesidades reales de los estudiantes y la comunidad en general, y "así ir asumiendo ese rol profesional con un carácter social y político" (Lineamientos de la Práctica educativa –LEI, pág. 32)

Además de ofrecer un ambiente académico, "La Universidad se identifica en los diferentes procesos educativos como lugar privilegiado para la circulación

de ideas, la participación política, la libertad de pensamiento, el reconocimiento y la defensa de los derechos humanos..." (Acuerdo 010 de 2018, Pág. 3), estos espacios se generan para que los estudiantes puedan presentar sus puntos de vista, ser políticamente activos y participar dentro de la institución como sujetos dinámicos y comprometidos. Sin embargo, a pesar de que la universidad proporciona esta oportunidad, no siempre se percibe como un lugar donde se puedan expresar las ideas de manera completamente libre.

Al referirnos a los espacios de práctica, se observa que estos son entornos donde la libertad de expresión puede verse limitada. En estos contextos, es necesario ajustarse a las dinámicas y realidades que se viven en el entorno escolar, lo que puede restringir la capacidad de opinar abiertamente sobre ciertos temas. Así, aunque la universidad promueve la participación y el intercambio de ideas, los futuros educadores deben navegar cuidadosamente entre sus propias opiniones y las expectativas y normativas del espacio educativo en el que se encuentran, lo que puede dificultar una comunicación completamente abierta y honesta.

La formación pedagógica y didáctica

La Universidad Pedagógica Nacional, busca aportar en la construcción de prácticas y discursos pedagógicos, disciplinares y didácticos, comprometidos con el país. Es importante tener en cuenta que las contribuciones que se realizan en el aula pueden generar tanto experiencias positivas como negativas. Por un lado, "tiene como finalidad una acción transformadora en la que los principales beneficiados son los actores de los escenarios educativos..." (Martínez, Quinche y Sierra, 2022, Pág. 2/8), estas acciones pueden fomentar un ambiente de aprendizaje enriquecedor, donde las maestras en formación se sientan motivadas y apoyadas.

Las miradas y reflexiones que surgen desde el papel de las maestras en formación son fundamentales para el desarrollo de una práctica educativa crítica y contextualizada. Al tomar como referencia el rol del maestro titular ya establecido en el aula, se lleva a cabo una reestructuración de los conocimientos adquiridos, donde se analiza y evalúa lo que se considera correcto y pertinente para la formación pedagógica y didáctica. “Ello implica a su vez un posicionamiento político de los actores, una toma de distancia de ciertos paradigmas, ciertas prácticas, el reconocimiento por ejemplo del profesor como sujeto de saber” (Lineamientos de la Práctica educativa –LEI, pág. 32). Este proceso de reflexión permite a las futuras educadoras adaptar y enriquecer sus enfoques, asegurando que su práctica no solo esté fundamentada en teorías educativas, sino que también esté profundamente conectada con su entorno, cultura y las realidades sociales en las que se desenvuelven.

Además, esta reestructuración implica un diálogo constante con diversos factores que influyen en la educación, como las políticas educativas y sociales, además de las particularidades del contexto en el que se trabaja. Al entrelazar estos elementos, las maestras en formación pueden desarrollar una perspectiva de la enseñanza, que no solo se limite a la transmisión de conocimientos, sino que también contemple las necesidades y características de sus estudiantes y la comunidad en general. De esta manera, se promueve una práctica educativa más inclusiva y relevante, capaz de responder a las dinámicas cambiantes de la sociedad y de contribuir al desarrollo integral de los estudiantes.

Diversas infancias y escenarios de práctica

Los diferentes escenarios en los que se hace presencia como maestras en formación, juegan un papel crucial en ese desarrollo profesional y personal. Cada uno de estos espacios, ya sea un aula, un centro comunitario o un entorno familiar entre otros, ofrece oportunidades únicas para la práctica y la reflexión. A través de

la presencia en estos distintos contextos contribuye de manera significativa a la formación pedagógica y didáctica de los futuros maestros. "...sin duda, un factor determinante en el desarrollo de la práctica en tanto, a partir de su lectura crítica, se problematizan la estructura, la metodología y las relaciones que allí circulan" (Martínez, Quinche y Sierra, 2022, pág. 25)

Al interactuar con diferentes grupos de niños y colaborar con otros profesionales, se enriquecen las estrategias de enseñanza y se fomenta un enfoque más adaptativo y creativo. Esta variedad de experiencias no solo fortalece la identidad profesional como maestras en formación, sino que también les ayuda a construir un marco teórico-práctico que integra sus aprendizajes en función de las particularidades de cada escenario. "La práctica se puede desarrollar en distintos ámbitos, tanto rurales como urbanos; en escenarios escolarizados, de diferentes niveles del sistema educativo nacional, en escenarios no escolarizados de carácter comunitario, cultural, artístico y deportivo o de gestión, según los requerimientos formativos de cada programa" (Acuerdo 010 de 2018, Pág. 7). Así, cada experiencia se convierte en una valiosa herramienta para el crecimiento continuo y la mejora de la práctica educativa.

Como lo enuncia Martínez, Quinche y Sierra (2022), la licenciatura en educación infantil ha tomado un enfoque integral al ofrecer diversas modalidades de práctica y múltiples contextos educativos. Esto permite a las maestras en formación realizar un recorrido significativo que les ayude a conocer y reconocer las variadas infancias que existen. A través de estas experiencias, los futuros educadores no solo se familiarizan con los aspectos pedagógicos, sino que también desarrollan una comprensión profunda de las realidades políticas, sociales y culturales en las que se inscriben los procesos educativos. Esta diversidad de escenarios enriquece su formación y les proporciona herramientas valiosas para enfrentar los desafíos del aula.

Además, el contacto con diferentes contextos permite a las futuras maestras interpretar y reflexionar sobre las distintas realidades que afectan a las infancias. Al comprender las diferencias de cada entorno, pueden adaptar sus enfoques pedagógicos para responder de forma más efectiva a las necesidades de la infancia. De esta manera, la licenciatura no solo contribuye a la formación académica, sino que también promueve un compromiso social que busca generar un impacto positivo en la vida de los niños del país.

Hablar de las prácticas educativas y pedagógicas implica poner sobre la mesa una serie de componentes que las caracterizan y que son fundamentales para otorgarles sentido. Durante las visitas y recorridos realizados en diversos escenarios de práctica de la Licenciatura en Educación Infantil (LEI), se han evidenciado elementos claves que enriquecen la comprensión de estas experiencias.

La práctica es de suma importancia, ya que tiene como objetivo principal, promover el desarrollo integral de los estudiantes. Esto implica fomentar su participación activa en el proceso educativo y facilitar la adquisición de conocimientos, habilidades y valores que les permitan desenvolverse de manera efectiva en el ámbito educativo y escolar. Para lograrlo, los docentes deben adaptar sus prácticas a las necesidades y características específicas de cada estudiante, utilizando diferentes enfoques y metodologías educativas que se ajusten a sus contextos y realidades.

A continuación, se expone sentidos y sentires encontrados sobre la práctica educativa y pedagógica en la LEI. Tal como se presentó en este primer capítulo, ellos se reconstruyen de las entrevistas, cartas pedagógicas, encuentros con estudiantes en las visitas a las instituciones dónde adelantan sus prácticas; desde I a VIII semestre.

Capítulo II

De los sentidos y sentires de la práctica.

Durante las visitas realizadas a diferentes instituciones educativas donde se realizan prácticas en la Universidad Pedagógica Nacional, fue posible reconocer que se convierten en una experiencia fundamental para los futuros maestros. Como entrevistadora y observadora externa, se tuvo la oportunidad de apreciar la riqueza y diversidad de enfoques pedagógicos que caracterizan cada espacio. Estas visitas permitieron observar cómo las maestras tutoras, junto a las maestras en formación, interactúan y se integran en las dinámicas del aula, lo que enriquece la comprensión de la realidad escolar y los desafíos que enfrentan en su labor educativa.

Se valoró especialmente la oportunidad de observar las dinámicas de aula y las estrategias de enseñanza en acción. La interacción entre los estudiantes, las maestras tutoras y las maestras en formación fue un aspecto enriquecedor de la experiencia. Las metodologías utilizadas para motivar y facilitar el aprendizaje, así como las adaptaciones

que las tutoras hicieron para atender las necesidades individuales, brindaron a las maestras en formación valiosas lecciones sobre la adaptabilidad y la creatividad en la enseñanza. Este aprendizaje práctico es crucial para su desarrollo profesional y les ayuda a convertirse en educadoras más reflexivas y críticas.

Además, la colaboración entre las maestras tutoras y las maestras en formación se tradujo en un intercambio constante de ideas y experiencias. Las maestras en formación pudieron absorber la sabiduría de sus tutoras, quienes compartieron no solo sus métodos pedagógicos, sino también sus vivencias y desafíos en el aula. Este proceso de mentoría es vital, ya que permite a las futuras educadoras construir una identidad profesional sólida y fundamentada en la práctica, además de fomentar un sentido de comunidad y pertenencia en el ámbito educativo.

Sin embargo, las visitas no estuvieron exentas de dificultades. En ocasiones, el acceso a ciertos espacios de práctica fue limitado, lo que dificultó una observación completa de las dinámicas en aula. Algunas instituciones tenían restricciones sobre la participación de observadores externos, lo que generó un sentido de frustración. Estas barreras resaltan la importancia de establecer puentes de comunicación y colaboración.

A pesar de estos obstáculos, cada visita fue una oportunidad para el aprendizaje y la reflexión. La interacción con diferentes realidades y enfoques educativos permitió ampliar las perspectivas y cuestionar algunas creencias sobre la enseñanza.

Las visitas a diversas instituciones educativas han sido una experiencia enriquecedora y reveladora en este papel de investigadora, entrevistadora y como observadora externa, se pudo apreciar las diferencias y

similitudes en las prácticas educativas y pedagógicas, así como los desafíos y aciertos que surgen en estos espacios. Esta experiencia de viaje no solo contribuyó al desarrollo profesional de las futuras maestras, sino que también fomenta una actitud crítica y reflexiva que será fundamental en su carrera educativa. La conexión entre teoría y práctica se vio entrelazada en cada visita, preparando a las maestras en formación para enfrentar los complejos desafíos del mundo educativo.

De acuerdo con ello, se presentarán los viajes y experiencias ubicadas en esta expedición por las prácticas educativas y pedagógica de la LEI.

Viajes espacios de fundamentación

A continuación, se dará cuenta de los viajes realizados en prácticas adelantadas de I a V semestre de la LEI:

Fue fundamental establecer una logística clara y eficiente para el acceso a las instituciones educativas. Este documento tiene como objetivo detallar los **recorridos que inician desde Mosquera, Cundinamarca**, los cuales son esenciales para facilitar el transporte hacia diversas entidades educativas. Al abordar este tema, se considerarán aspectos como la planificación de rutas y la puntualidad.

Recorrido hacia la práctica Itinerante - Universidad pedagógica Nacional (Sede 72)

1er Semestre

Este primer trayecto me llevó aproximadamente una hora hasta la estación de Transmilenio "Portal 80". Desde allí, continué mi viaje en un articulado que me dejó en la estación "Calle 76 - San Felipe", tras bajar en esta estación, caminé por unos 15 minutos hasta llegar frente a la Universidad Pedagógica Nacional.

Al llegar a la sede de la universidad, ubicada en Chapinero, me llamó la atención su estructura moderna, que es de concreto y vidrio, esto también le permite una buena iluminación natural en los espacios interiores, creando un ambiente agradable para los estudiantes. Además, la sede está estratégicamente situada cerca de vías principales, lo que facilita el acceso al transporte público y asegura que los estudiantes puedan llegar sin complicaciones.

Una vez dentro, se pueden observar varios edificios donde se encuentran las aulas de clase, así como zonas comunes como canchas y plazas. Estos espacios son ideales para que los estudiantes puedan descansar e interactuar con sus compañeros durante su tiempo libre. También hay una biblioteca amplia y tranquila, un espacio perfecto para dedicar tiempo al estudio y la investigación.

La práctica itinerante se lleva a cabo en una de las aulas de la universidad, donde se inicia una fundamentación acerca de los diferentes lugares en los que los estudiantes pueden realizar sus prácticas al llegar al ciclo de profundización. En este contexto, se enseña cómo abordar la educación desde diversas perspectivas, brindando a los futuros educadores herramientas valiosas para su desarrollo profesional. La experiencia se complementa con la oportunidad de conocer distintos escenarios que pueden enriquecer su formación.

Desde el programa analítico de práctica de primer semestre, se habla de reconocer las experiencias que configuran a los sujetos maestros, niños y niñas, siendo fundamental para comprender la diversidad en los procesos educativos. Este acercamiento implica una profunda reflexión sobre las particularidades sociales, culturales, económicas y políticas que caracterizan los territorios donde se desarrollan estas interacciones. Al entender cómo estas dimensiones influyen en la vida diaria y en el aprendizaje, se pueden diseñar

estrategias pedagógicas más inclusivas y contextualizadas, que valoren y respeten las identidades y realidades de las infancias, promoviendo así una educación más significativa y transformadora.



Foto 1:

*Fachada Universidad Pedagógica
Nacional*

Foto 2:

Profesora Zulma y su grupo de práctica

Durante esta práctica, las maestras en formación tienen la posibilidad de explorar enfoques no convencionales de la educación (bibliotecas públicas, museos, instituciones rurales, ONG), los cuales muchas veces son pasados por alto. Esta modalidad que trae consigo otras propuestas educativas es igual de importante que la educación tradicional o escolarizada, ya que permite a los futuros docentes ampliar su visión y metodología de enseñanza. La práctica itinerante se convierte así en una experiencia enriquecedora que complementa su formación y les brinda un panorama más amplio de las diversas realidades educativas.

Otros recorridos se realizaron en el marco del convenio de la UPN con la secretaria de Educación [SED], se visitaron dos espacios, el primero de ellos fue el Hogar Infantil los Eucaliptos y el segundo espacio fue Escuela General Santander ambas

² Google, 2024 Universidad Pedagógica Nacional, Tutora Zulma Martínez, Semestre Primero, Calle 72 #11 – 86, Chapinero.

³ 2024, María Alejandra Amaya, Juliana Castañeda, Zulma Martínez

instituciones pertenecen a la educación formal, regulada por las políticas educativas de la SED, es importante aclarar que son diferentes espacios de práctica tutorados o asesorados por diferentes maestras. Es valioso el lugar que se le da a la universidad como parte de esta lectura que haces de este viaje por diferentes destinos.

Recorrido hacia el Hogar Infantil Los Eucaliptos - Puente Aranda

3er Semestre

Para llegar a esta institución educativa, el Hogar Infantil Los Eucaliptos, comencé mi viaje tomando un bus intermunicipal desde el municipio de Mosquera, este trayecto me tomó aproximadamente dos horas. El trayecto me llevó hasta Puente Aranda, Bogotá, específicamente al paradero de buses ubicado frente a la estación de Transmilenio "Distrito Grafiti".

Una vez en la estación de Transmilenio de Puente Aranda, camine en dirección norte, unos 15 a 20 minutos. Este recorrido a pie me permitió observar el entorno urbano, siendo una zona que tiene uso residencial e industrial. Al llegar a la institución educativa, me llamó la atención la reja blanca que marca la entrada principal, me encontré con un edificio que está diseñado para aprovechar la luz natural, lo cual es crucial para un ambiente educativo acogedor y estimulante.

Dentro del Hogar Infantil, se evidencia una zona verde, que proporciona un espacio agradable para que los niños jueguen y aprendan en contacto con la naturaleza. Este aspecto es fundamental en la educación infantil, ya que fomenta el desarrollo integral de los pequeños, ofreciendo un entorno seguro y saludable.

Al ser esta una institución del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar [ICBF], se evidencia que los niños y niñas asisten de manera constante, ya que las maestras titulares tanto como las maestras en formación reconocen a los niños y niñas que hacen parte de su contexto de práctica.

Durante mi visita, fue notable escuchar que algunos de los niños provienen de familias que tienen condiciones económicas difíciles. Además de la atención educativa, el hogar infantil también se preocupa por el bienestar nutricional de sus estudiantes, proporcionando desayuno, refrigerio y almuerzo. Este enfoque integral no solo contribuye a la salud física de los niños y niñas, sino que también asegura que tengan la energía necesaria para participar activamente en sus actividades diarias.



Foto 3:

Fachada Jardín Infantil

Foto 4:

Profesora Nubia y su grupo de práctica

Recorrido hacia Colegio General Santander – Garcés Navas

Quinto semestre

Inicié este viaje tomando un bus intermunicipal desde el municipio de Mosquera hasta el centro comercial Portal 80. Este trayecto me tomó aproximadamente

⁴ Google, 2024, Hogar infantil los Eucaliptos, Tutora Nubia García, Semestre Tercero, Carrera. 53c Bis # 4f-93, Puente Aranda.

⁵ 2023, Diana Hernández, Laura Obando, Sofia Suesca, Caroline Murcia, Natalia Galvis, Camila Pinto, Laura Rodríguez, Paola Torres, Alejandra Fajardo, Nubia García.

una hora. Al llegar, me dirigí a pie durante unos 20 minutos hasta llegar al colegio Centro Fe y Alegría. Este recorrido me permitió observar el entorno y reflexionar sobre la importancia de la educación en diversos contextos.

Algo llamativo de este espacio es que no se encontraba en la ubicación habitual del colegio General Santander, ya que, por cuestiones locativas, se arrendó otro espacio donde anteriormente funcionaba otra institución.

La decisión de trasladar el colegio a este nuevo lugar refleja el compromiso de la comunidad educativa por asegurar que los estudiantes continúen recibiendo su formación sin interrupciones. A pesar de las dificultades, el colegio General Santander se esfuerza por ofrecer un ambiente propicio para el aprendizaje, demostrando así su dedicación a la educación de calidad.

Este viaje no solo fue un recorrido físico, sino también una oportunidad para apreciar el esfuerzo que realizan las instituciones educativas para adaptarse a las circunstancias y seguir brindando oportunidades a sus estudiantes. La situación del colegio me hizo reflexionar sobre la importancia de la flexibilidad en el ámbito educativo y cómo, en ocasiones, las dificultades pueden transformarse en oportunidades para crecer.



Foto 5:

Profesora Cielo y su grupo de práctica

Viaje espacio de profundización

A continuación, se presentan los viajes realizados a prácticas del ciclo de profundización, que abarcan de VI a VIII semestre.

Recorrido hacia la escuela El triunfo – La calera

6to Semestre

Mi experiencia de práctica rural comenzó en Mosquera, Cundinamarca, con un inicio de jornada bastante temprano. A las 3 de la mañana, me desperté para estar lista a las 4 am y tomar un bus intermunicipal. Este primer trayecto me llevó aproximadamente una hora hasta la estación de Transmilenio "Portal 80". Desde allí, continué mi viaje en un articulado que me dejó en la estación "Calle 76 - San Felipe". Esta parte del recorrido, aunque más corta, fue esencial para conectar con el siguiente tramo de mi viaje hacia la ruralidad.

Tras bajar en "Calle 76 - San Felipe", caminé por unos 15 minutos hasta llegar a la parada de buses de La Calera, ubicada frente a la Universidad Pedagógica Nacional. Allí, tomé otro bus intermunicipal que me llevó al municipio de La Calera, específicamente hasta la parada de buses del lugar. Este tramo del viaje fue más largo, tomando alrededor de una hora y 20 minutos. A pesar de la duración, el paisaje y la anticipación de la jornada hicieron el trayecto más llevadero, preparándome mentalmente para la experiencia.

Finalmente, desde el municipio de La Calera, abordé un bus veredal que me dejó directamente frente a la Escuela El Triunfo. Este último tramo duró unos 20 minutos, la ruta tiene unos horarios muy específicos por lo cual se debe ser muy puntual a la hora de tomar el transporta, ya que, si por alguna razón no alcanzas a tomarlo, se tiene que esperar una hora larga para que pase el siguiente bus. El viaje, aunque largo y desafiante,

me permitió apreciar la diversidad y la belleza del entorno rural, además de ofrecerme un valioso tiempo de reflexión sobre la importancia de la práctica en este contexto.

Esta práctica es realizada a profundidad en VI, VII y VIII semestre, pero se da un acercamiento a este contexto rural en II semestre; la maestra tutora actualmente tiene a su cargo un grupo de siete estudiantes en tres escuelas de la zona, en la Escuela El Triunfo, se encuentran presentes dos maestras en formación de octavo semestre y una de sexto semestre, quienes están en un proceso de aprendizaje práctico que les permitirá aplicar los conocimientos adquiridos en su formación teórica, a partir de esto “hablamos, de un maestro en formación que valora la importancia de la diversidad y que reconoce su relación con la naturaleza a través de las formas, los colores, los olores, los sabores, los sonidos, los cantos, las voces y los silencios que habitan en este territorio”. (Galindo, 2022, pág. 128)

La escuela cuenta con dos áreas diferenciadas: la primera es un espacio amplio que incluye la cancha de juegos, el comedor, una ludoteca, la sala de sistemas y la cocina, donde los estudiantes pueden disfrutar de actividades recreativas y educativas. A dos casas de este espacio, subiendo una loma, se encuentra la zona de los salones. En esta área, los salones son multigrados, lo que presenta un desafío significativo para las maestras en formación al momento de realizar las planificaciones. La diversidad de grados y niveles de aprendizaje en una misma aula exige una gran capacidad de organización y creatividad por parte de las educadoras.

Sin embargo, a pesar de estas dificultades, las maestras en formación han encontrado en la colaboración con la maestra titular una valiosa oportunidad para crecer y desarrollarse profesionalmente, ya que la dinámica de trabajo en el aula se organiza de tal manera que, gracias al apoyo mutuo, cada

grado puede abordar un tema específico con una maestra individual, aunque todas compartan el mismo espacio. Esta estrategia permite que las maestras en formación experimenten diferentes metodologías de enseñanza y gestionen la diversidad de necesidades educativas de los estudiantes. Al mismo tiempo, fomenta un ambiente colaborativo que beneficia tanto a las maestras titulares, a las maestras en formación y a los alumnos, promoviendo así un aprendizaje más significativo.

“Para mí lo rural es magia” Daniela Jaimes



Foto 6:

Profesora Rosa y estudiante en práctica

Recorrido hacia el planetario de Bogotá – Santa fe

8vo Semestre

Otro recorrido realizado obedece a los escenarios no convencionales, en este caso se visitó la práctica del planetario de Bogotá, que llevaba vinculada con las prácticas de la universidad aproximadamente 10 años.

⁷ 2024, Rosa María Galindo y Daniela Jaimes

El viaje hacia el Planetario de Bogotá se inició en el municipio de Mosquera, donde tomo un bus intermunicipal. Este trayecto me llevó aproximadamente dos horas hasta llegar a la estación de Transmilenio "Distrito Grafiti" en Puente Aranda, Bogotá. Desde allí, el viaje continuó con un articulado que me transportó hasta la estación "Museo Nacional" en el barrio Santa Fe, del centro de la ciudad.

Una vez en la estación "Museo Nacional", el último tramo del recorrido se realizó a pie, a partir de este punto se caminan aproximadamente entre 5 y 7 minutos hasta llegar al Planetario. La primera impresión al acercarme al edificio fue impactante, su estructura en forma circular y el domo visible desde el exterior lo hacen destacar en el paisaje urbano. Además, su ubicación es estratégica, ya que se encuentra al lado de la plaza La Santamaría (plaza de toros) y el parque de la Independencia-Bicentenario, lo que añade un valor cultural y recreativo al lugar.

Al ingresar al Planetario, noté que el ambiente era bastante tranquilo. Lo primero que se evidencia es la poca población que hay entre semana, a diferencia de los fines de semana, cuando se espera una mayor afluencia de público. Sin embargo, el trabajo de la práctica en este escenario se enfrenta a una población flotante. Esto se debe a que, en general, los espacios culturales entre semana suelen atraer a grupos escolares que asisten a talleres relacionado con temas que solicita la institución educativa. Estos grupos son acompañados por mediadores del planetario, quienes los introducen a temas de interés educativo, lo cual es un aspecto fundamental de la experiencia.

Los mediadores desempeñan un papel crucial al proporcionar información a los maestros en formación sobre cómo participar y aprovechar al máximo los recursos del Planetario. Este enfoque no solo está dirigido a la población infantil,

sino que también abarca diversas poblaciones, incluyendo jóvenes, adultos y personas mayores. De esta manera, el Planetario se convierte en un espacio inclusivo y educativo para todos.

Durante las entrevistas realizadas a las maestras en formación, estas futuras educadoras debían diseñar actividades que integraran aspectos del Planetario en sus aulas, buscando así que este espacio educativo se hiciera más visible y relevante dentro de las instituciones donde debían realizar sus mediaciones para su trabajo de grado. La elección de los temas era una tarea propia; cada maestra en formación o grupo seleccionaba aquel tema que consideraba más pertinente y que generará un aporte significativo para su práctica y trabajo de grado.

Un aspecto destacado por una de las maestras entrevistadas fue un taller directamente relacionado con el programa "*Planetario para Profes*". Este espacio permite a los docentes de diversas instituciones educativas acceder a información actualizada sobre temas científicos. Este tipo de iniciativas es fundamental para fomentar el interés en la ciencia y la astronomía, brindando a los maestros herramientas que pueden luego trasladar a sus estudiantes en el aula.

Además, otra de las maestras en formación exploró y llevo a término un trabajo de grado sobre, cómo, a través de textos divulgativos, se pueden realizar aportes significativos a la astrobiología en nivel preescolar. Este enfoque no solo enriquece el currículo, sino que también ayuda a los niños a desarrollar un pensamiento crítico sobre el universo y su lugar en él. Las maestras en formación reconocen la importancia de utilizar recursos accesibles y comprensibles para transmitir conceptos científicos complejos de manera que sean atractivos para los más pequeños.

El interés por integrar el Planetario en la práctica educativa refleja un compromiso con la educación científica y la búsqueda de métodos innovadores para

captar la atención de los estudiantes. Las maestras en formación están conscientes de que su labor no se limita a la transmisión de conocimientos, sino que también incluye la creación de un ambiente estimulante donde los niños puedan explorar y cuestionar el mundo que les rodea.



Foto 7:

Fachada Planetario de Bogotá



⁸ Google, 2024, Planetario de Bogotá, Tutora Yolanda Gómez, Semestre Octavo Calle 26b #5 – 93, Santa fe.

⁹ 2024, Institución educativa distrital [IED] Gerardo Paredes, Sede B, Diag. 116 # 91 B – 14 Bogotá, Carolina Paramo y Camila González.

¹⁰ 2024, Planetario de Bogotá- Colegio Rodrigo Lara Bonilla (sede B), Cl. 64a Sur #37-28 a 37-38, Bogotá, Stefanny Rozo.

Foto 8:

Carolina Paramo y Camila González

Gerardo Paredes, Sede B

Foto 9:

Stefanny Roza

Colegio Rodrigo Lara Bonilla, sede B

Recorrido hacia el Centro Educativo Libertad [CEL]

6to, 7mo y 8vo Semestre

Otra de las rutas viajeras, fue la visita al Centro Educativo Libertad, para llegar allí, comencé mi trayecto tomando un bus intermunicipal desde el municipio de Mosquera hacia la estación de Transmilenio "Portal 80". Una vez allí, abordé un articulado que me llevó hasta la estación "Las aguas", ubicada en el barrio Santa Fe, en el centro de Bogotá. Desde este punto, debía caminar aproximadamente entre 18 a 20 minutos en dirección norte- sur para alcanzar el destino. Durante esta caminata, me encontré con calles coloniales que presentaban cierta inclinación, lo que añadió un desafío adicional al recorrido.

Al llegar al CEL, ubicado en el barrio La Candelaria, me sorprendió la discreta señalización que indicaba que era una institución educativa. El letrero con el nombre de la institución era realmente pequeño, lo que inicialmente me llevó a pensar que se trataba de una casa. Sin embargo, noté que el edificio tenía un color verde distintivo que lo hacía resaltar. Esta primera impresión me generó curiosidad sobre lo que encontraría en el interior.

Al ingresar al colegio, descubrí que el espacio era considerablemente más grande de lo que aparentaba desde afuera. Contaba con varias canchas, diversos salones y pequeñas zonas verdes que ofrecían un ambiente propicio para el aprendizaje y la recreación. Esta combinación de instalaciones permite a los estudiantes disfrutar de una educación integral. Sin duda, el centro educativo se presenta como un lugar acogedor para los niños que allí asisten.

Una de las características distintivas es que los estudiantes no usan uniforme. En su lugar, llevan su ropa de diario, lo que refleja un enfoque más flexible y personalizado hacia la educación, esto contribuye a crear un ambiente más cómodo y acogedor donde se sienten libres de ser ellos mismos.

El CEL se dedica a explorar experiencias de educación innovadoras o alternativas educativas, se presenta como una propuesta alternativa de educación que busca explorar nuevas formas de conocimiento y de involucrar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje. Su objetivo es distanciarse de algunos aspectos del paradigma tradicional, promoviendo un enfoque más dinámico y participativo. A pesar de esta búsqueda de innovación, el CEL no renuncia a su esencia como institución educativa. Es fundamental plantear elementos distintos a los que históricamente han predominado en la educación tradicional. Esta iniciativa invita a repensar el trabajo por proyectos, que articula diversas metodologías, estrategias y contenidos, facilitando un entorno donde los estudiantes puedan desarrollar su curiosidad y creatividad. Al hacerlo, se posiciona como un espacio donde se valora la diversidad de formas de aprender, fomentando el crecimiento integral del individuo en un mundo en constante cambio.



11

Foto 11:

Fachada Centro Educativo Libertad



12

Foto 12:

Profesora Adriana y su grupo de práctica

¹¹ Google, 2024, Centro educativo libertad (CEL), Tutora Adriana Martínez, Semestre: Sexto, Calle 7 # 3 – 27 La candelaria.

¹² 2024, Juliana Mogollón, Getsali García, Adriana Martínez.



Video 1: Recorrido expedición por las prácticas (YouTube)

A continuación, se presenta el análisis realizado a partir de la identificación de los sentidos y sentires formativos asignados a las prácticas educativa en la LEI. Este es producto de la contrastación de las voces de diversos autores que han intentado definir lo que implica un sentido y sentir formativo, integrando estas perspectivas con los diálogos y experiencias de maestras en formación y maestras tutoras.

De allí surgen los siguientes sentidos y sentires:

Nuevas Perspectivas vs. Tradición: “Temo convertirme en lo que jure destruir”.

En el ámbito educativo, las relaciones entre maestras titulares¹⁵ y maestras en formación son fundamentales para el desarrollo profesional de estas últimas. Sin embargo, se puede evidenciar un descontento creciente entre estas dos figuras, donde las maestras

¹⁵ La maestra titular, se define en el reglamento general que prácticas de la LEI, como aquella que trabaja y tiene asignado un grupo a su cargo en la institución con la que se adelanta el convenio de práctica.

en formación expresan que existe una tensión significativa entre lo que deberían aprender de las titulares y las experiencias reales que viven en el aula. Estas diferencias, generan un ambiente en el que se cuestiona la efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje, además que también se plantea la necesidad de revisar y mejorar la dinámica de colaboración entre ambos roles para enriquecer la formación docente.

Tal como lo expresa Diez (2022), la práctica orienta un "cometido como persona que quiere aprender un oficio: observar, reflexionar, acudir a sus saberes teóricos y a sus experiencias prácticas, dudar, criticar, preguntar, probar" (p. 12), sin embargo, para las maestras en formación no siempre se lleva a cabo este cometido. De acuerdo con ello, varias de las maestras en formación a las que se les realizó la entrevista, evidencian que han conocido a través de las prácticas, en qué consiste el rol como maestras, identifican lo que le aporta a su vida profesional, aprendiendo en el hacer y en el interactuar de viva voz con niños y niñas, a la vez que se identifica aquella maestra que no se quisiera llegar a ser: "Yo me he dado cuenta verdaderamente que nuestro rol es muy importante, por mi parte también me parece preocupante que las profesoras tengan ciertas actitudes" (Sofía Suesca, Tercer semestre- 2023). Al respecto se cuestiona que no se permita la participación directa de la maestra en formación en el desarrollo de algunas clases.

Las respuestas obtenidas han revelado una variedad de sentidos y sentires que las maestras en formación encuentran en su labor educativa. Estas reflexiones no solo permiten observar su experiencia, sino que también destacan la importancia de la autoevaluación y la crítica constructiva en su proceso de formación. Al fomentar este diálogo, se contribuye a la construcción de un conocimiento, que a su vez fortalece las prácticas educativas y pedagógicas en el ámbito de la educación infantil, haciendo que estas sean más significativas y

relevantes. Sin embargo, ese deseo de hacer y transformar se ve truncado, al decir de Juliana: “eso también choca un poquito porque, uno viene con muchas ideas, muchos pensamientos de la universidad, muchos saberes que tú quieres implementar.” (Juliana Mogollón – Quinto semestre -2024).

La percepción de que hay una brecha entre lo que se debería aprender de las maestras titulares y lo que realmente se aprende es un tema recurrente en las entrevistas, como que “llevan años trabajando, pero también ve uno ese choque de cómo ellas educan, [y] a cómo nosotras estamos aprendiendo a educar” (Laura Rodríguez- Quinto semestre- 2023). Las maestras en formación sienten que, a pesar de la teoría y los conocimientos que podrían recibir, la práctica cotidiana y la falta de conexión pueden limitar su desarrollo profesional. Este desajuste no solo afecta la confianza de las futuras educadoras, sino que también resalta la importancia de fomentar un entorno colaborativo que potencie el aprendizaje mutuo y la reflexión conjunta entre ambos roles.

A pesar de que nuestra tutora¹⁶, nuestra asesora de la práctica siempre estuvo ahí muy pendiente, tuve algunos inconvenientes con maestras titulares del jardín como tal, en las que ellas pues eran un poco prepotentes, eran groseras, nos apartaban, nos hacían el feo e incluso hacían comentarios muy despectivos hacían nosotras y esto hacía muy, muy incómodo el hecho de asistir a las prácticas. (Stefanny Rozo – Octavo semestre - 2024)

Desde estos espacios se pudo evidenciar las acciones y estrategias que las maestras en formación implementan en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es un concepto amplio que abarca todas las actividades y decisiones que los educadores realizan para facilitar el aprendizaje de los estudiantes. Estas prácticas incluyen la planificación de

¹⁶ La maestra asignada por el programa curricular, quien, de acuerdo a su experticia y trayectoria, acompaña la práctica educativa en diferentes instituciones y proceso educativos con las infancias.

clases, la selección y elaboración de materiales educativos, la interacción con los estudiantes, la evaluación del aprendizaje y la reflexión sobre la propia labor docente.

Sin embargo, pese a estas experiencias, desde la mirada de las maestras tutoras se encuentra perspectivas formativas distintas. Una de las maestras tutoras, por ejemplo, nos cuenta una experiencia entrañable en la que “Ellas (maestras en formación) tenían el encargo de apoyar a la maestra titular en la dirección del taller, (No como maestra auxiliar o practicante), ellas eran maestras en formación que estaban a la misma altura que los docentes titulares”. (Nubia García – Carta pedagógica - 2024). Esto demuestra como las maestras tutoras son conscientes de la importancia de su labor en la universidad y dan voz y un lugar preponderante a las estudiantes para contribuir a la formación de maestras competentes y preparadas para enfrentar el mundo profesional. Su dedicación y compromiso no solo impactan positivamente en el desarrollo de las futuras educadoras, sino que también refuerzan la misión institucional de proporcionar una educación de calidad que empodere a las nuevas generaciones para desempeñar un rol significativo en la sociedad; “Porque en nuestras manos está el presente y el futuro de una sociedad que merece ser crítica” (Cielo Velandia – Carta pedagógica - 2024).

Ofrecer elementos conceptuales a las maestras en formación, acompañar la construcción e implementación de sus propuestas, por parte de las maestras tutoras, les posibilita a las futuras maestras, entender su ejercicio profesional con convicción, sin sentirse minusvaloradas por las maestras titulares.

La influencia de las maestras tutoras se ve potenciada por la manera en que enseñan y cómo esto debería permanecer fuertemente arraigado en nuestra mentalidad como futuras maestras. Y “es que no dudemos de lo que somos, primero, es decir, maestras, y segundo, no dudemos de lo que sabemos”. (Stefanny Roza – Octavo semestre- 2024).

Estos consejos no solo refuerzan principios pedagógicos esenciales, sino que también inspiran una reflexión profunda sobre nuestra vocación y el impacto que podemos tener en la educación de niños y niñas del país. Al integrar estos aspectos en nuestra formación, estamos mejor preparadas para salir al mundo y enfrentar los desafíos de la enseñanza con confianza y compromiso.

Se puede notar como se tienen unos conocimientos que como maestras en formación van estructurando a partir de su vida, de lo que saben y como muchas veces su actuar es en representación de eso que se considera correcto en la acción pedagógica; “Cada maestro tiene unos saberes, unas costumbres, unos automatismos y un estilo personal que presiden su modo de hacer. (Diez, 2022, Pag 15). Y esos libricos son los que a veces no permiten generar nuevas acciones o transformaciones escolares, generando en las maestras en formación tensiones, al concebir que pueden incurrir en aquello que han cuestionado durante toda su carrera.

Las palabras textuales de Diez, M dicen que “La expresión «cada maestro tiene su librico» tiene mucho peso y entidad, y viene a nombrar el hecho de que cada maestro tiene unos saberes, unas costumbres, unos automatismos y un estilo personal que presiden su modo de hacer. A todo ello se le llama: el librico, y se considera algo muy respetable, ya que no solo está amasado a partir de las imprescindibles teorías, sino de las múltiples experiencias prácticas contrastadas con la realidad.” (Pág. 15)

Formación Política: Un Camino hacia la transformación educativa

Desde el inicio de la carrera, las maestras en formación comienzan a desarrollar una visión amplia que trasciende las prácticas pedagógicas y didácticas convencionales. Este proceso formativo les permite reflexionar sobre la importancia de llevar a cabo una transformación significativa en los diversos espacios y contextos en los que se

desenvuelven. Así, no solo se enfocan en la transmisión de conocimientos, sino que también se comprometen a generar un impacto alternativo en su entorno, entendiendo que la educación es un vehículo fundamental para el cambio social.

Al integrar un entendimiento social y político en su formación, estas futuras maestras se convierten en agentes de cambio capaces de abordar problemáticas locales. Se dan cuenta de que su labor va más allá de las aulas, y que su influencia puede extenderse a la comunidad. De esta manera se trata de “No quedarse con lo que te ofrece el lugar, sino buscar como más alternativas de transformación”. (Camila González – Octavo semestre – 2024). Así, su formación se enriquece con una perspectiva crítica que les permitirá contribuir a la construcción de sociedades más justas y conscientes, donde la educación se establece como un motor de transformación social.

Una comprensión profunda del entorno educativo es fundamental para identificar las dinámicas y particularidades que lo configuran. Este enfoque analítico no solo permite a las maestras en formación reconocer las características específicas de su contexto, sino que también les proporciona las herramientas necesarias para formular propuestas alternativas que aporten en la transformación educativa del país. A partir de esto, “La práctica te permite eso, empezar a evidenciar cómo va a ser tu labor docente, cómo vas a empezar a tratar a los niños, cómo vas a empezar a desenvolverte en situaciones complejas”. (Yuri Bernal- Quinto semestre - 2024). Al entender los elementos que influyen en la educación, se pueden desarrollar estrategias que respondan de manera efectiva a las necesidades y demandas de la comunidad, garantizando así una enseñanza más pertinente y adaptada a la realidad de los estudiantes.

Las voces de las maestras en formación son un reflejo palpable del sentido de pertenencia que se va cultivando a lo largo de su proceso educativo en los

diferentes ciclos de su carrera. A medida que avanzan en su formación, estas futuras educadoras no solo adquieren conocimientos y habilidades pedagógicas, sino que también desarrollan un vínculo profundo con su profesión y con la comunidad, dando a entender que “Me he dado cuenta verdaderamente que nuestro rol es muy importante” (Sofia Suesca- Tercer semestre - 2024), al estar asociado a hacer de la educación una posibilidad de cambio social.

Este sentido de pertenencia se manifiesta en su compromiso con los valores de la educación, en su deseo de contribuir al bienestar de sus estudiantes y en la construcción de un entorno colaborativo que fomente el aprendizaje y el crecimiento mutuo. Así, cada experiencia vivida en su formación se convierte en una base fundamental en la construcción de su identidad profesional. Desde ese “qué podríamos hacer o cómo podríamos orientar nuestra mirada como maestras, (...) desde esa perspectiva pues uno también, en su propio criterio, como que puede analizar, de qué tanto me sirve y qué tanto no”. (Stefanny Rozo- Octavo semestre - 2024), esos aprendizajes obtenidos durante la formación teórico-práctica se ponen en juego allí.

Fomentar lecturas de contexto desde las prácticas es esencial para descubrir las problemáticas, injusticias y diferencias sociales que afectan a la comunidad educativa. Este proceso de análisis crítico permite visibilizar las situaciones de desigualdad y exclusión que pueden estar presentes en el entorno escolar y comunitario. Desde allí que es fundamental “Resaltar esa importancia que tenemos como maestras de educación infantil en nuestro territorio”. (Carolina Paramo- Octavo semestre- 2024). Al identificar estas problemáticas, los educadores pueden abordar cuestiones relevantes que impactan directamente en la calidad de la educación y en el bienestar de los estudiantes, promoviendo una mayor conciencia social y política entre ellos.

Algunas maestras en formación han logrado definir una postura clara respecto a su futuro profesional, lo que les permite trazar un camino específico en su carrera. Desde sus experiencias enuncian por ejemplo que “como docente creo que eso me marcó mucho, yo siento que fue algo que yo dije, es que yo estoy hecha para lo público” (Daniela Jaimes- Sexto semestre - 2024), conscientes de la importancia de su rol en la educación, estas futuras educadoras tienen una visión sólida sobre cómo desean influir en sus estudiantes y en la comunidad comprometidas con los sectores menos favorecidos, que en nuestro contexto se asocian al sector público. Su determinación se traduce en un compromiso activo por implementar prácticas que reflejen sus valores y aspiraciones, guiando su trayectoria hacia un impacto significativo y transformador en el ámbito educativo.

Desde la perspectiva de las maestras tutoras, se abre un espacio valioso para observar y guiar las diversas dinámicas y particularidades que se evidencian en los distintos contextos educativos. A partir de estos diferentes contextos se puede ver “Este caminar, transitar y recorrer geografías propias de nuestros niños en el territorio de la Calera. Han dejado huellas memorables en el corazón de las maestras en formación. Porque ellas conocen y hay una enorme riqueza geográfica, social y rural” (Rosa María Galindo, carta pedagógica, 2024). Este rol no solo les permite identificar las características únicas de cada entorno, sino que también les brinda la oportunidad de proporcionar elementos clave para la formación de futuras educadoras. Desde esta perspectiva “Se trata de una lectura pedagógica, crítica, reflexiva y transformadora sin la cual no es posible la construcción de acciones intencionadas, situadas y respetuosas en la perspectiva de reconocer cada escenario como una gramática particular y compleja”. (Adriana Martínez – Carta pedagógica - 2024). Se trata entonces de fomentar lecturas de contexto que permitan descubrir las problemáticas, injusticias y diferencias sociales que afectan a la comunidad educativa.

Al abordar estas cuestiones desde una perspectiva crítica, las maestras en formación se convierten en agentes de cambio, capaces de identificar y proponer soluciones a las desigualdades que enfrentan sus estudiantes y hasta sus familias. Desde esto se puede tener en cuenta “que nunca concluye la formación, nunca dejamos de estudiar, de leer, de preguntarnos, pero te aseguro también que esto depende del lente que usemos para profundizar en la visión de nuestra realidad educativa”. (Adriana Martínez – Carta pedagógica - 2024). Este enfoque no solo enriquece su formación profesional, sino que también contribuye a la creación de un entorno educativo más justo y equitativo, donde cada estudiante tiene la oportunidad de desarrollarse plenamente y alcanzar su máximo potencial.

De esta manera, “el ver cómo (...) lo adaptan a las necesidades de los estudiantes, de la población y el contexto es bastante enriquecedor (Getsali García – Séptimo semestre - 2024), se contribuye a la construcción de un entorno más justo y equitativo para todos, donde la educación se convierte en un agente de cambio social, capaz de transformar realidades y construir un futuro más inclusivo.

Esta categoría evidencia que uno de los sentidos y sentires formativos que más marcan a las futuras maestras, es la formación política, asociada a las lecturas críticas de la injusticia, las desigualdades que se ubican en diferentes contextos e infancias de nuestro país. Y junto a ello, la necesidad de concretar otras educaciones, o propuestas alternativas que propendan por transformar estas injusticias que afectan a niños y niñas.

Esta revisión deja abiertas algunas inquietudes sobre por qué no aparece elementos formativos en torno a la pedagogía, la didáctica y la investigación, elementos que sugieren algunos caminos para seguir pensando la formación docente de licenciados en educación infantil. Mismos que se retoman a continuación, a modo de conclusiones.

Es fundamental precisar que todos estos componentes son esenciales para la formación de la práctica de la licenciatura. Estos elementos no solo están interrelacionados, sino que también se pueden reconocer en los programas analíticos que guían el proceso educativo, así como en las acciones concretas que se desarrollan en los diferentes espacios de aprendizaje. La inclusión de estos componentes permite a los futuros profesionales adquirir las competencias necesarias para enfrentar los desafíos del entorno educativo, promoviendo una formación integral que trasciende la mera teoría. Así, se establece un vínculo entre la planificación académica y la aplicación práctica, asegurando que los estudiantes estén debidamente preparados para contribuir de manera efectiva en sus futuros desempeños como educadores.

Capítulo III

Algunas ausencias para reflexionar en la expedición

Los temas discutidos a lo largo de este análisis nos han permitido profundizar en las ausencias de algunos elementos que se postulan como ejes fundamentales de la formación desde las prácticas educativas y pedagógicas en la Licenciatura en Educación Infantil. A través de los distintos documentos que rigen este proceso formativo, hemos identificado ejes específicos que guían el aprendizaje y el desarrollo formativo y profesional. Estos marcos teóricos son fundamentales para estructurar la formación de futuras educadoras, proporcionando las bases necesarias para su desempeño en el aula y en entornos educativos diversos. Sin embargo, es crucial no perder de vista la realidad cotidiana de las maestras en formación, quienes experimentan estas prácticas de manera tangible y directa.

La perspectiva de las maestras en formación nos ofrece una visión enriquecedora sobre cómo viven y perciben las prácticas educativas en su día a día. A través de sus entrevistas, se evidencian sus sentidos y sentires, reflejando tanto los desafíos como las satisfacciones que encuentran en su labor. Por otra parte, aparecen elementos formativos cruciales en la formación docente, que no se identificaron en los sentires y necesidades de las futuras educadoras. Al integrar estas expectativas personales con las que se enuncian en los lineamientos, estatuto académico e incluso en algunos programas de práctica cursados, se abre la posibilidad de analizar y enriquecer los procesos formativos, haciéndolos más relevantes y adaptados a las realidades educativas.

La subjetividad de cada persona, influenciada por sus sentidos y sentires, juega un papel fundamental en la experiencia educativa. Cada individuo percibe el entorno de aprendizaje de manera única, lo que afecta directamente su motivación, atención y participación en las prácticas educativas. Así, esos sentires no solo condicionan la estancia en el ámbito educativo, sino también la calidad del aprendizaje. Por otro lado, los sentidos también se ven enriquecidos por los saberes que se adquieren tanto en la universidad como en la vida cotidiana.

La teoría aprendida en las aulas se complementa con las experiencias prácticas, lo que permite a las maestras en formación desarrollar una comprensión más profunda y contextualizada de los contenidos. Por ejemplo, un futuro docente no solo aprende metodologías pedagógicas en la universidad, sino que también las pone a prueba en sus prácticas diarias, donde interactúa con estudiantes reales y enfrenta desafíos concretos. Este proceso de integración entre teoría y práctica fortalece su formación profesional y le permite adaptarse a diversas situaciones educativas. Finalmente, esta interacción entre los sentidos, las emociones y los saberes contribuye de manera significativa a la consolidación de la licenciatura universitaria.

La capacidad de reflexionar sobre las propias experiencias y emociones, junto con la aplicación de conocimientos teóricos, permite a las maestras en formación desarrollar habilidades críticas y creativas. Estas competencias no solo enriquecen su formación académica, sino que también los preparan para enfrentar los retos del mundo laboral con una perspectiva más amplia y humana. Así, la educación se convierte en un proceso dinámico y transformador, donde lo subjetivo y lo objetivo se entrelazan para formar profesionales más competentes y sensibles.

A partir de esto se pudo constatar que diversas categorías presentes en los documentos oficiales de la licenciatura no fueron nombradas, ni desarrolladas por las tutoras o estudiantes en su práctica. Esta falta de profundización impide visibilizar cómo estas prácticas educativas contribuyen a la formación de las maestras, tal como se establece en dichos documentos. Así, las categorías que vamos a abordar dentro de este apartado, por su ausencia y posibles recomendaciones en la formación docente de la LEI son; el lugar de la pedagogía y la didáctica y la investigación.

En el contexto de la formación de futuros maestros, el saber pedagógico y didáctico adquiere una relevancia significativa. Este conocimiento implica una comprensión profunda de las teorías y principios que sustentan la educación. Es esencial que los educadores desarrollen la capacidad de reflexionar sobre su práctica, cuestionando las teorías existentes y adaptándolas a las realidades de sus contextos educativos. Esta reflexión crítica no solo enriquece su formación, sino que también les permite enfrentar los desafíos que surgen en el aula de manera más efectiva.

El saber pedagógico es fundamental para que los educadores puedan diseñar y llevar a cabo procesos de enseñanza que sean significativos y relevantes para sus estudiantes. Al integrar este conocimiento en su práctica, las maestras en formación pueden crear experiencias de aprendizaje que se acomoden con las necesidades e intereses de los niños y niñas. A partir de ello se debe tomar que “Desde esta perspectiva se plantea que la acción formativa en la práctica tiene que ver con la estructuración de un discurso pedagógico que posibilite tanto la lectura de lo institucional, como el posicionamiento frente al mismo” (Lineamientos de la Práctica educativa –LEI, pág. 30).

Esto implica una planificación cuidadosa y una consideración de los contextos culturales y sociales en los que se desarrollan las actividades educativas, asegurando que cada maestra en formación pueda involucrarse de manera activa y significativa en su propio proceso de aprendizaje.

Por otro lado, el saber didáctico se centra en las estrategias y métodos de enseñanza que los educadores utilizan para facilitar el aprendizaje. Este saber incluye la planificación de actividades, la selección de recursos didácticos y la evaluación del aprendizaje. Un trabajo en torno a la enseñanza de las disciplinas escolares en las que “se encuentra una diferenciación entre enseñar y formar, en la que más que una dicotomía, lo que Freire plantea es una reciprocidad, pues se trata de hacer de la enseñanza de las disciplinas escolares y la formación ético-política”. (Aguilera Morales, 2024, pág. 175). Pero en la expedición realizada son nulas las referencias a la enseñanza de las disciplinas escolares o espacios didácticos en concreto.

La efectividad de un ambiente de aprendizaje depende en gran medida de la capacidad del docente para adaptar su enseñanza a las características y necesidades de sus estudiantes. Un enfoque didáctico bien fundamentado no solo apoya el aprendizaje, sino que también fomenta un clima de confianza y colaboración en el aula, donde todos los estudiantes se sienten valorados y motivados a participar.

A pesar de la importancia del saber pedagógico y didáctico en la formación de futuros maestros, se observó una notable falta de claridad y evidencia en las entrevistas y algunas de las cartas pedagógicas que se analizaron.

Las entrevistas y cartas pedagógicas revisadas no lograron articular de manera efectiva las teorías y principios que deberían sustentarse la práctica docente, lo que resultó en una ausencia de reflexiones críticas sobre las metodologías utilizadas. Esto dejó en un segundo plano tanto la planificación de actividades como la selección de recursos didácticos adecuados. En consecuencia, el potencial del saber pedagógico y didáctico para enriquecer el aprendizaje de los

estudiantes no se hizo evidente, lo que plantea serios interrogantes sobre cuáles son los ejes más fundamentales en la formación dentro de la licenciatura. Por qué al preguntar por los aspectos más significativos o aquellos registros que marcan la formación docente desde las prácticas no se retoman los aportes de seminarios académicos disciplinares, existe una separación entre la oferta de los seminarios semestrales y las prácticas pese al esfuerzo por establecer preguntas y núcleos integradores, o por lo menos para las estudiantes no está enunciada estos diálogos y relaciones, que bien pueden fortalecer los procesos formativos en las prácticas.

Otro de los ejes que no se evidenció en ninguna de las entrevistas y cartas pedagógicas fue la investigación, aun teniendo en cuenta que es uno de los aspectos que se busca visibilizar más en la formación de maestras de la licenciatura en educación infantil y por el cual se hace alarde. Ello se enfatiza al mencionar que “le permite al estudiante realizar lecturas desde las cuales la escuela y otros contextos educativos se sustentan y se relacionan con asuntos como el currículo” (Lineamientos de la Práctica educativa –LEI, pág. 33), lo cual no solo enriquece su formación, sino que también les permite cuestionar y reflexionar sobre sus propias experiencias educativas a través de ejercicios investigativos. Este proceso de indagación es esencial, ya que les ofrece la oportunidad de identificar y analizar situaciones que, aunque a menudo se consideran normales o naturales, pueden ser objeto de un análisis crítico y profundo.

Además, la investigación se convierte en un valioso instrumento para explorar y entender las diversas realidades del ámbito educativo. Al adoptar una postura investigativa, se puede evidenciar un " un papel fundamental en el proceso de formación investigativa, pues, se ha vuelto el blanco de las discusiones y teorizaciones que tienen lugar en los procesos de formación investigativa del estudiantado" (Lineamientos de la Práctica educativa –LEI, pág. 21), los futuros educadores no solo desarrollan habilidades analíticas, sino que también fomentan una cultura de aprendizaje continuo y mejora. Este enfoque permite que los estudiantes se conviertan en agentes de cambio dentro de sus

contextos, promoviendo prácticas educativas más efectivas y adaptadas a las necesidades de los niños y la comunidad. En definitiva, integrar la investigación en la formación docente es fundamental para preparar educadores comprometidos y conscientes de su rol en la transformación social.

En conclusión, es evidente que los ejes de investigación y pedagogía y didáctica no están recibiendo la visibilidad ni la atención que merecen dentro de la formación de los futuros educadores en la licenciatura en educación infantil. Esta situación plantea un desafío significativo, ya que la falta de integración de estos componentes esenciales limita el desarrollo profesional de los estudiantes y su capacidad para enfrentar los retos del entorno educativo contemporáneo. Es crucial que la licenciatura tome medidas concretas para abordar y subsanar estas relaciones, promoviendo un enfoque que valore estos ejes como un pilar fundamental en la práctica docente.

Referencias

Aguilera-Morales, A. (2024). Paulo Freire y su apuesta por la formación. *Folios*, 60, 168–181. Obtenido de: <https://doi.org/10.17227/folios.60-16030>.

Aguilera-Morales, A. (2022). Reunión Expedición pedagógica UPN (Comunicación personal)

Cárdenas-Giraldo, M y Boada-Eslava, M. (2012). El Movimiento Pedagógico 1982-1998 *Historia de la educación en Bogotá Tomo II*. Obtenido de: <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/971>

Consejo académico, Universidad Pedagógica Nacional (Ed.). (2021). *Reglamento de Prácticas - Acuerdo 129 del 2021*. Obtenido de <https://buscadornormativo.upn.edu.co/backend/api/files/Acuerdo%20129%20CA%20del%2029-septiembre-2021.pdf>.

Consejo superior, Universidad Pedagógica Nacional (Ed.). (2018). *Acuerdo 010 CS del 13 de abril de 2018*. Obtenido de <https://buscadornormativo.upn.edu.co/backend/api/files/2594.pdf>.

Departamento de psicopedagogía. (2023). *Lineamientos de las practicas educativas de la licenciatura en educación infantil*. Obtenido de <https://educacion.upn.edu.co/wp-content/uploads/2023/08/Documento-final-Lineamientos-de-practica-LEBP-17-08-2023.pdf>

Díaz Villa, M. (1990). De la práctica pedagógica al texto pedagógico. *Pedagogía Y Saberes*, (1), 14.27. Obtenido de: <https://doi.org/10.17227/01212494.1pys14.27>.

Diez Navarro, M (2022). *Cada maestro tiene su librero*. En: Revista Internacional Magisterio, educación y pedagogía. No 112, Editorial magisterio. PP. 12-16. Obtenido de: <https://bibliotecadigital.magisterio.co/user/login?destination=node/104673>.

Dos Santos-Paulo, F. (2022). Cartas Pedagógicas como Instrumento Metodológico para la Investigación Participativa. *Revista Internacional educação superior - Brasil*, 15. Obtenido de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9093538&orden=0&info=link>

Espinel-Bernal, O. y Heredia, M. (2017). Filosofía, pedagogía y práctica. Discusiones alrededor de la noción de práctica. *Pedagogía y Saberes*, (47), 9-21. Obtenido de: <https://doi.org/10.17227/01212494.47pys9.21>.

Expedición pedagógica UPN, Universidad pedagógica nacional de Colombia. (2022, diciembre 14). *Expedición UPN presentación consejo académico [Diapositivas de PowerPoint]*.

Galindo-Galindo, R. (2022). Entre caminos y veredas emergen las voces de las maestras en formación. *Nodos y Nudos*, 8(53), 120-131. <https://doi.org/10.17227/nyn.vol8.num53-14621>.

Hernández-Sampieri R, Fernández-Collado C y Baptista-Lucio M. (2010) "Metodología de la investigación" Quinta edición, McGraw-Hill/Interamericana editores S.A.

Martínez, A. Quinche, C. Sierra, M (2022). Editorial. La práctica pedagógica: voces, actores y sentires. *Revista nodos y nudos* Vol. 8. Obtenido de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/view/19842/12498>.

Martínez, M (2006) La figura del maestro como sujeto político: el lugar de los colectivos y redes pedagógicas en su agenciamiento Educere, vol. 10, núm. 33, abril-junio, pp. 243-250 Universidad de los Andes Mérida, Venezuela. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603305>.

Martínez, A. & Unda, M. D. (1998). *De la insularidad de las innovaciones a las redes pedagógicas*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/5065>.

Quinceno, H (2002) La expedición una pedagogía nueva, una nueva escuela. Revista nodos y nudos, Volumen 2, Numero 13, Bogotá, Colombia.

Torres Carrillo, A. (1999). Estrategias y técnicas de investigación cualitativa. Ediformas Ltda, Unad. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Obtenido de: https://www.academia.edu/34438955/Torres_A_Estrategias_y_tecnicas_de_investigacion_cualitativa_pdf.

Consentimiento Entrevistas maestras en formación

Juliana Castañeda Ovalle, 24 octubre 2024, Primer semestre, Practica Itinerante – Universidad pedagógica nacional.

María Alejandra Amaya Ortiz, 24 octubre 2024, Primer semestre, Practica Itinerante – Universidad pedagógica nacional.

Laura Milena Rodríguez Medina, 30 noviembre 2023, Tercer semestre, Jardín Infantil los eucaliptos– Puente Aranda

Natalia Galvis Cabrera, 30 noviembre 2023, Tercer semestre, Jardín Infantil los eucaliptos – Puente Aranda

Laura Sofia Obando Arguello, 30 noviembre 2023, Tercer semestre, Jardín Infantil los eucaliptos – Puente Aranda

Laura Camila Pinto González, 30 noviembre 2023, Tercer semestre, Jardín Infantil los eucaliptos– Puente Aranda

Alejandra Fajardo Riveros, 30 noviembre 2023, Tercer semestre, Jardín Infantil los eucaliptos– Puente Aranda

Diana Valentina Hernández Triana, 30 noviembre 2023, Tercer semestre, Jardín Infantil los eucaliptos– Puente Aranda

Laura Sofia Suesca Suesca, 30 noviembre 2023, Tercer semestre, Jardín Infantil los eucaliptos– Puente Aranda

Paola Andrea Torres Camacho, 30 noviembre 2023, Tercer semestre, Jardín Infantil los eucaliptos– Puente Aranda

Deily Caroline Murcia López, 30 noviembre 2023, Tercer semestre, Jardín Infantil los eucaliptos– Puente Aranda

Sharyn Bridgit Pérez Diaz, 22 abril 2014, Quinto semestre, Colegio General Santander- Garces Navas

Yuri Natali Bernal Fonseca, 22 abril 2014, Quinto semestre, Colegio General Santander- Garces Navas

Alejandra Perea Hernández, 22 abril 2014, Quinto semestre, Colegio General Santander- Garces Navas

Daniela Jaimes, 31 octubre 2024, Sexto semestre, Escuela el Triunfo – La Calera

Stefanny Paola Rozo Duran, 21 marzo 2024, Octavo semestre, Planetario de Bogotá.

María Camila González Torres, 25 abril 2024, Octavo semestre, Planetario de Bogotá.

Jenny Carolina Paramo Peña, 1 noviembre 2024, Octavo semestre, Planetario de Bogotá.

Laura Juliana Mogollón López, 29 abril 2024, Séptimo semestre, Centro Educativo libertad – La candelaria

Getsali García Pallares, 29 abril 2024, Séptimo semestre, Centro educativo libertad – La candelaria.

Consentimiento Cartas Pedagógicas maestras tutoras:

Zulma Martínez Preciado, 24 octubre 2024, Primer semestre, Practica Itinerante – Universidad pedagógica nacional.

Nubia García Ramírez, 30 noviembre 2023, Tercer semestre, Jardín Infantil los eucaliptos – Puente Aranda

Cielo Andrea Velandia Pérez, 22 abril 2014, Quinto semestre, Colegio General Santander- Garces Navas

Rosa María Galindo Galindo, 31 octubre 2024, Sexto semestre, Escuela el Triunfo – La Calera

Adriana María Martínez Lara, 29 abril 2024, Séptimo semestre, Centro educativo libertad – La candelaria situar los ciclos que se orientan junto con el semestre