

Trayectorias y rutas posibles para la investigación en educación infantil

Grupo de investigación:
Educación infantil,
pedagogía y contextos

Balance de la trayectoria de los
grupos de investigación de la
Universidad Pedagógica Nacional



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL
Educadora de educadores



años

Trayectorias y rutas posibles para la investigación en educación infantil



Trayectorias y rutas posibles para la investigación en educación infantil

Grupo de investigación
Educación infantil, pedagogía y contextos

Colección CIUP 41 años
Balance de la trayectoria de los
grupos de investigación de la
Universidad Pedagógica Nacional



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL**

Educadora de educadores



Fandiño Cubillos, Graciela María

Trayectorias y rutas posibles para la investigación en educación infantil / Graciela María Fandiño Cubillos, Sandra Marcela Durán Chiappe, Jenny Maritza Pulido González. – 1ª. ed. – Bogotá : Universidad Pedagógica Nacional, CIUP, 2018.

68 páginas. — (Colección Ciup 41 años. Balance de la trayectoria de Los grupos de investigación de la Universidad Pedagógica Nacional)

Incluye: Referencias bibliográficas.

ISBN impreso: 978-958-5416-86-4

ISBN digital: 978-958-5503-02-1

I. Educación en la Primera Infancia. 2. Pedagogía – Investigaciones. 3. Educación de Niños – Métodos de Enseñanza. 4. Metodología 5. Práctica de la Enseñanza – Investigaciones. 6. Ambiente Educativo 7. Competencias Educativas. 8. Currículo. 9. Capacitación Docente 10. Formación Profesional de Maestros – Educación Infantil. I. Durán Chiappe, Sandra Marcela. II. Pulido González, Jenny Maritza. III. Tít.

372.I cd. 21 ed.

Trayectorias y rutas posibles para la investigación en educación infantil

© Universidad Pedagógica Nacional

© Graciela María Fandiño Cubillos,
Sandra Marcela Durán Chiappe,
Jenny Maritza Pulido González

Colección CIUP 41 años:

Balance de la trayectoria de los
grupos de investigación de la
Universidad Pedagógica Nacional

ISBN impreso: 978-958-5416-86-4

ISBN digital: 978-958-5503-02-1

ISBN colección impresa:

978-958-5416-80-2

ISBN colección digital:

978-958-5416-96-3

Primera edición, 2018

Fecha de evaluación:

24 de noviembre de 2017

Fecha de aprobación:

23 de mayo de 2018

Hecho el depósito legal que ordena
la Ley 44 de 1993 y el decreto
reglamentario 460 de 1995

Prohibida la reproducción total
o parcial de este material, sin la
autorización por escrito de la
Universidad Pedagógica Nacional

**Adolfo León
Atehortúa Cruz**

RECTOR

**Sandra Patricia
Rodríguez Ávila**

VICERRECTORA DE GESTIÓN
UNIVERSITARIA

Mauricio Bautista Ballén
VICERECTOR ACADÉMICO

Fernando Méndez Díaz
VICERECTOR ADMINISTRATIVO
Y FINANCIERO

**Helberth Augusto
Choachí González**
SECRETARIO GENERAL

**Nydia Constanza
Mendoza Romero**
SUBDIRECTORA DE GESTIÓN
DE PROYECTOS CIUP

PREPARACIÓN EDITORIAL
Grupo Interno
de Trabajo Editorial
Universidad Pedagógica
Nacional

**Alba Lucía
Bernal Cerquera**
COORDINADORA

Miguel Ángel Pineda Cupa
EDICIÓN

César Mackenzie Trujillo
CORRECTOR DE ESTILO

Mauricio Salamanca
DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

Mauricio Esteban Suárez
DISEÑO DE CUBIERTAS

Juan Camilo Sierra Zapata
ILUSTRACIONES

Johny Adrián Díaz Espitia
FINALIZACIÓN DE ARTES

**Xpress Estudio Gráfico
y Digital S.A.**
Impreso y hecho en
Bogotá, Colombia



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL**

Educadora de educadores



Contenido

Introducción.....	12
Antecedentes y constitución del grupo	13
Investigaciones recientes: 2015-2016.....	31
Fundamentación teórica y metodológica de las investigaciones.....	34
Proyección social y aportes del grupo en la política nacional en Educación Inicial para la primera infancia	41
A manera de conclusión	61
Referencias	62

pedag
didá
infa

gología

”

ctica

~

ncia

Autores:

Graciela María Fandiño Cubillos,
Sandra Marcela Durán Chiappe,
Jenny Maritza Pulido González

Líneas de investigación:

1. Creencias y pensamiento del profesor en educación infantil
2. Formación, pedagogía y didáctica
3. Infancia, educación y sociedad
4. Interculturalidad y diversidad

Año creación: 2004

Grupo de investigación:

Educación infantil, pedagogía y contextos

* Integrantes del grupo:

Adriana María Martínez Lara,
Adriana Patricia Mendoza Báez,
Ángela Rocío Murillo Pineda,
Carlos Eduardo Valenzuela Echeverri,
Clara Esperanza Quinche López,
Claudia Marcela Rincón Wilches,
Consuelo Martín Cardinal,
Doris Patricia Torres Torres,
Erika Liliana Cruz Velásquez,
Gabriel Benavides Rincón,
Georgina Lucy Patarroyo Caro,
Graciela María Fandiño Cubillos,
Jairo Arias Gaviria,
Jenny Maritza Pulido González,
Johana Castro Ballén,
John Jairo Mateus Arbeláez,
José Ignacio Galeano Borda,
Lida Claritza Duarte Rico,
Liz Kathy González Rodríguez,
Luis Fernando Zamora,
Magnolia Pérez Salazar,
Martha Leonor Sierra Ávila,
Nubia García Ramírez,
Sandra Lucia Rojas Prieto,
Sandra Marcela Durán Chiappe,
Zulma Martínez Preciado





Acerca del grupo

El grupo Educación infantil, pedagogía y contextos tiene una trayectoria de catorce años y es el segundo más antiguo en el campo de conocimiento infancia y educación del sistema Scienti de Colciencias. Recoge la tradición de los grupos de investigación Pensamiento y creencias del profesor; Comunicación y lenguaje; Infancia y sociedad; Infancia y educación, y Memoria y subjetivación. Lidera investigaciones referidas al desarrollo profesional de los educadores infantiles y a la relación infancias-educación-cultura-sociedad, las cuales apoyan a propuestas curriculares del programa y ha sido fundamental para la proyección social de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional. El grupo tiene como propósitos centrales impulsar y desarrollar trabajos de investigación en torno a la formación de maestros en educación infantil y al saber pedagógico de los maestros que trabajan con la infancia, con el fin de promover reflexiones y elaboraciones sobre la pedagogía, la didáctica, las disciplinas y sus didácticas específicas en correlación con las infancias.

Introducción

El texto *Trayectorias y rutas posibles para la investigación en educación infantil* ha sido construido como balance de los desarrollos de la línea “Pensamiento y creencias del profesor en educación infantil”,¹ la cual, antes del año 2013, se constituía en un grupo categorizado por Colciencias. Sin embargo, con el ánimo de fortalecer los procesos investigativos al interior de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional, de sumar esfuerzos, potenciar y de visibilizar en amplios escenarios las elaboraciones académicas de maestros y maestras del programa, dicho grupo cambia su denominación y comienza a llamarse Educación infantil, pedagogía y contextos.

Este grupo, también categorizado por Colciencias, se compone hoy de cuatro líneas de investigación: Formación, pedagogía y didáctica; Infancia, educación y sociedad; Interculturalidad y diversidad y Pensamiento y creencias del profesor en Educación Infantil. Cada línea ha desarrollado diferentes investigaciones en el campo de la comunicación y el lenguaje, la ruralidad, los vínculos e interacciones entre padres e hijos, la interculturalidad, la relación escuela, sociedad y cultura, entre otras, las cuales han enriquecido los procesos de renovación curricular de la licenciatura, la formación de maestros y la consolidación de importantes campos de estudio.

En cuanto a la línea Pensamiento y creencias del profesor, su objeto de estudio se orienta a comprender las características del pensamiento y las creencias de las maestras de educación infantil sobre aspectos específicos de la educación de los niños hasta los ocho años, tal y como lo define el programa de Educación Infantil.

El presente texto, entonces, se enfoca en presentar la trayectoria investigativa, la producción de conocimiento, la fundamentación

1 Integrantes de la línea: Graciela Fandiño, Sandra Durán, Consuelo Martín, Erika Cruz y Jenny Pulido.

teórica y metodológica, así como los aportes de los integrantes de dicha línea a la política pública sobre primera infancia y a la cualificación de este nivel educativo, a través de su trabajo directo con maestras en ejercicio y, a su vez, las rutas que este recorrido abre en el campo de la educación infantil.

Antecedentes y constitución del grupo

Como la línea “Pensamiento y creencias del profesor” es el origen del grupo Educación infantil, pedagogía y contextos, este texto se dedicará a rastrear la conformación de la misma, recogiendo la tradición investigativa que la configura y que bien vale la pena poner en debate público. Para iniciar este recorrido es importante destacar que esta línea es la confluencia de dos grupos constituidos por docentes del programa de Educación Infantil. El primero es el de Pensamiento y creencias del profesor de Educación Infantil, liderado por la profesora Graciela Fandiño, el cual inicia investigaciones aprobadas por el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional (CIUP) en el año de 1999. El segundo, de donde proviene la profesora Sandra Durán, es el de Juego, cultura y crecimiento, tal vez el grupo con más trayectoria en el programa de Educación Infantil, liderado por la profesora Rosa Mercedes Reyes desde 1987. Es importante advertir que al grupo liderado por la profesora Reyes entra a formar parte la profesora Durán en el año 2004, lo que conlleva a referirlo como antecedente sin pretender hacer propia la producción del mismo.

También vale la pena anotar que hasta el año 2014 estos grupos habían desarrollado investigaciones desde su propio campo de interés; sin embargo, de una u otra manera, sus integrantes compartían intereses y propuestas que se orientaban a la formación de maestras, tanto en el pregrado como en el postgrado, así como la formación y acompañamiento de maestros en ejercicio, desde diferentes aspectos y temáticas propias de la educación infantil. Hasta ese momento el primer

grupo desarrollaba investigaciones en los temas del pensamiento del profesor en arte, proyectos de aula, articulación transición-primerero y maestras principiantes, mientras que el segundo elaboraba estudios sobre juego, cuerpo y movimiento en la formación de maestros de Educación Infantil y maestros en ejercicio, así como investigaciones sobre rutinas desde las miradas del maestro en ejercicio.

Investigaciones de la línea Pensamiento y creencias del profesor en Educación Infantil

Este grupo tiene sus orígenes en 1998, año en el que la directora del grupo, como profesora del programa de Licenciatura en Educación Preescolar, realizaba investigaciones con maestras de Educación Infantil dentro del “paradigma del pensamiento del profesor”. Estas investigaciones, consecuentemente con las realizadas desde esta línea, buscaban comprender las características y los sentidos del pensamiento docente de este nivel y desde allí aportar en la cualificación de los procesos de formación inicial y permanente de los maestros.

Pese a que existe un gran número de discursos políticos y académicos sobre la infancia y la importancia de la educación de la misma, no ocurre igual con la producción académica sobre este nivel y especialmente sobre las maestras, maestros y su ejercicio profesional. En este sentido, la línea buscó incentivar que este campo de conocimiento se posicionara dentro de la comunidad académica.

Desde ese entonces, las investigaciones han estado orientadas sobre problemas y temas específicos del pensamiento y la práctica de las maestras en este nivel educativo. Las metodologías usadas son de carácter cualitativo, buscando con ello comprender el sentido de su acción pedagógica. La observación en el aula y posteriores entrevistas son la base de la mayoría de investigaciones, sin desconocer que en algunos casos, y por la temática misma, se hacen estudios a partir de entrevistas a profundidad y grupos de discusión.

La primera investigación que se realiza es sobre el uso de los juguetes en los jardines infantiles (Fandiño, 2001), pero fue en el año 1999 cuando se presentó al CIUP y se aprobó el primer proyecto de investigación: “Concepciones sobre la enseñanza de las artes plásticas en la educación preescolar”.² El objeto del estudio era indagar sobre las concepciones de enseñanza de las artes plásticas frente a tres grandes categorías: el para qué, el qué y el cómo de la enseñanza de estas, así como los enfoques en el sentido de la misma, en seis egresadas del programa de Educación Preescolar de la Universidad Pedagógica Nacional durante los últimos veinte años. Ello en razón a que las artes plásticas han sido uno de los componentes más importantes en el trabajo en el aula de la educación infantil, así como en la formación de maestros de la UPN. En este contexto, se le solicitó a cada maestra realizar una actividad de artes plásticas con sus niños en su lugar de trabajo (jardín infantil o colegio). Dicha actividad fue filmada y posterior a ello se realizó una entrevista con base en la filmación. Los resultados de esta investigación están publicados en el libro *Maestras, prácticas e investigaciones en educación infantil* (Fandiño, 2016). Estas dos primeras investigaciones fueron importantes para el proceso de reestructuración de la Licenciatura en Educación Preescolar, que en el año 2000 pasó a denominarse Licenciatura en Educación Infantil, tarea que se había iniciado en 1998, año en que la investigadora fue coordinadora del programa.

Posteriormente, se retoma la experiencia de varios años de la profesora Graciela Fandiño en su curso sobre trabajo por proyectos integrados, del programa de Educación Preescolar, y se formulan tres proyectos de investigación, entre los años 2000 y 2003, que fueron desarrollados como fases de un mismo proyecto y ligados a la tesis doctoral de la profesora.

2 Código psi-002-99. En este proyecto participó, además de la coordinadora, la artista plástica Janet Guerrero como asistente de investigación.

El primero de ellos titulado “Las concepciones de los profesores sobre los trabajos por proyectos en el grado de transición: estudio de caso”.³ Se trabajó sobre la base de que los *proyectos pedagógicos* o, más concretamente, los *proyectos de aula* son la estrategia pedagógica principal del grado de transición (único grado obligatorio del preescolar, antiguamente llamado grado cero). Desde el año 1992 se generalizó su implementación tanto en los colegios oficiales de la Secretaría de Educación de Bogotá (SED), como en el resto del país. Dicha estrategia pretendió ser una innovación importante en la educación infantil, pues se afirma que con ella se facilita el logro de objetivos formulados para el nivel, especialmente en cuanto a la integralidad de las dimensiones del desarrollo. Sin embargo, a partir de indagaciones realizadas en el curso citado, las estudiantes afirmaban que en sus sitios de práctica los maestros “decían hacer proyectos”, pero seguían trabajando en “forma tradicional”, es decir, llenando guías y realizando actividades sueltas. También se decía que con los proyectos se perdía rigurosidad, ya que no se planificaba el trabajo y la maestra terminaba improvisando. Además, se creía que había que trabajar en el proyecto todo el tiempo y en él era necesario integrar todos los objetivos y contenidos.

Lo anterior llevó a caracterizar de manera descriptiva-interpretativa las concepciones que sobre el trabajo por proyectos tenían cuatro maestros del grado de transición de escuelas oficiales de la SED. Se realizaron entrevistas a profundidad con cada una de las maestras, en las cuales se buscó comprender las maneras como reelaboraban la estrategia a través de la forma en que se referían a ella y cómo la llevaban a cabo, el papel de la maestra y el papel de los niños dentro de misma y las ventajas y desventajas

3 Código DSI-014-2000. Coordinadora: Graciela Fandiño Cubillos; coinvestigadores: Alberto Pardo Novoa, Yolanda Castro Robles; asistente: Johanne Kochs, licenciada en Educación Preescolar; monitora de investigación: Mónica Angulo Avendaño.

que observaban con ella en su aula de clase. El estudio permitió evidenciar, entre otras cosas, que tres maestras habían conocido la estrategia a través de los programas de formación liderados por la Secretaría de Educación, inspirados en la propuesta realizada por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 1992) y otra a través de la propuesta *enseñanza para la comprensión*, desarrollada por la Universidad de Harvard, sobre la cual también el MEN había construido un documento y la SED había formado maestras.

Dentro de los hallazgos se encontró que el trabajo por proyectos era percibido por las maestras como innovador, por cuanto les había permitido transformar su propia práctica, su concepto del niño y su papel en la enseñanza, pero se detectó una problemática en cuanto a los sentidos de la planificación del mismo para las maestras, ya que quienes seguían las orientaciones del MEN (1992) vivían una contradicción, pues en el documento se decía que los proyectos no se planeaban, aunque ellas sí lo hacían, en contraste con la maestra que se orientó por los planteamientos de *enseñanza para la comprensión*, pues el modelo pedía planeaciones exhaustivas en cuanto a metas y desempeños de comprensión, entre otros. A pesar de ello, las participantes coincidían en los cuatro pasos que caracterizan la estrategia: surgimiento, planificación, puesta en marcha, cierre y evaluación. Una descripción de dicha investigación se publicó en el texto de Fandiño, Pardo y Castro (2002).

Retomando los resultados de este estudio, se decidió realizar una segunda fase aprobada igualmente por el CIUP y titulada “El pensamiento del profesor de preescolar sobre la planificación en el trabajo por proyectos: estudio de caso”.⁴ Esto llevó a ahondar en los sentidos de la *planificación para las maestras*, tomando en cuenta que, dentro del paradigma de investigación sobre el pensamiento del profesor, la

4 Código DSI-014-00. Coordinadora: Graciela Fandiño Cubillos; coinvestigadores: Alberto Pardo Novoa y Yolanda Castro Robles; asistente: Sandra Cantor; licenciada en Educación Preescolar; monitora de investigación: Mónica Angulo Avendaño.

planificación de la enseñanza es un aspecto profundamente estudiado por considerarse uno de los elementos más profesionales del maestro, pues en la planificación se contextualizan las orientaciones normativas y se toman decisiones propias.

El objeto de la investigación fue caracterizar de manera descriptiva-interpretativa los sentidos que las maestras dan a la planificación del proyecto de aula que realizaban, así como las relaciones entre la planificación y la puesta en práctica del proyecto. En el año 2001, se realizó la primera fase de la investigación etnográfica. Para ello se seleccionaron dos de las maestras que habían participado en el estudio anterior y se procedió a observarlas en el aula y a entrevistarlas sobre el proceso de planificación y el desarrollo de un proyecto. Las observaciones se realizaron tres días a la semana, a lo largo de toda su jornada escolar, en un tiempo aproximado de tres meses con cada maestra. En el año 2002, se llevó a cabo el análisis de la información bajo las siguientes categorías:

- En cuanto a la planificación: tipos de planificación, desde qué punto se planifica, cómo se planifica y para qué se planifica.
- En cuanto al desarrollo del proyecto de aula: tipos de actividades que se desarrollan en el proyecto, de dónde surgen las actividades y el proyecto, los contenidos de la educación preescolar y el potenciamiento del desarrollo.
- En cuanto a la evaluación: tipos de evaluación, qué se evalúa (Fandiño, 2004, 2007).

En el año 2003, y como una tercera fase de la investigación, se presentó el proyecto “Concepciones y creencias sobre la educación preescolar que subyacen a la planificación y el desarrollo de los proyectos de aula en el grado de transición: estudio de caso”.⁵ Los resultados mostraban ciertas contradicciones entre lo que las maestras decían y

5 Código DSI-014-00. Coordinadora: Graciela Fandiño; coinvestigadoras: Consuelo Martín y Disney Barragán.

lo que hacían, pero la idea no era registrar las aparentes contradicciones entre esto (algo usual en los estudios del pensamiento docente), sino que, en las categorías ya elaboradas, subyacía toda una gama de concepciones y creencias sobre la función de la educación preescolar en general que bien valía la pena profundizar para que el estudio sobre la planificación y el desarrollo de los proyectos cobrase un sentido más amplio y diera cuenta de la complejidad del pensamiento docente. Así, se procedió a releer la información recolectada, tanto de protocolos de observación como en sus respectivas entrevistas, buscando las *creencias sobre la educación preescolar*. Asimismo, se consideró que la biografía profesional de cada maestra daba cuenta de la manera en que se construían sus creencias, por lo que se realizaron nuevas entrevistas. El análisis de dichas entrevistas permitió identificar las relaciones entre las concepciones y creencias sobre el sentido de la educación preescolar y los sentidos de la planificación y el desarrollo de los proyectos, así como estos y su biografía profesional. Lo anterior posibilitó, además, comparar los análisis precedentes sobre el pensamiento de las maestras con los lineamientos teóricos en los que cada una de ellas se orientaba: “Enseñanza para la comprensión” y “Lineamientos pedagógicos para el grado 0”, del MEN (1992). En sus fases dos y tres la investigación formó parte de la tesis doctoral del mismo nombre.⁶

Se puede afirmar que en estas investigaciones se abordaron los tres problemas de investigación que caracterizan el paradigma del pensamiento del profesor: la planificación, las interacciones y las creencias. Igualmente, estas investigaciones contribuyeron a la cualificación del curso dictado por la profesora Fandiño, el cual pasó de ser una asignatura electiva que tomaban indistintamente estudiantes desde V hasta VIII semestre, a ser una asignatura obligatoria que se dictaba en el IX semestre del programa de Educación Infantil.

6 Defendida en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Madrid, el 17 de diciembre de 2004. La nota obtenida fue *cum laude* por unanimidad.

La planificación flexible de los proyectos que llevaban a cabo las estudiantes en su sitio de práctica fue, entre otros, el centro de los cursos.

En el año 2004, el grupo es inscrito en la plataforma de Colciencias y, por un error técnico, aparece este como su año de creación.⁷ Sin embargo, como se observa, el grupo de investigación ante el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional (CIUP), desarrolló su primer proyecto en 1999. En este año las profesoras Inés Elvira Castaño y Sandra Rojas entraron a formar parte de él.

Es entonces cuando se da inicio a la investigación “Creencias sobre la articulación preescolar primaria”,⁸ la cual respondía específicamente a una problemática del nuevo programa de Licenciatura en Educación Infantil, como era el de la articulación. La intención de esta nueva propuesta curricular era formar maestros, ya no solo para atender niños y niñas hasta los seis años, sino que se ampliaba su rango de acción hasta los tres primeros grados de la básica primaria, lo que llevó a estas maestras del programa a preguntarse qué pasaba en esta relación preescolar-primaria.

El trabajo se constituyó en una contribución para el debate en torno a este tema. ¿Es pertinente hablar de articulación entre preescolar y primaria?, ¿es necesario suprimir el corte que se presenta en el paso de un nivel a otro del sistema educativo?, ¿qué dinámicas escolares posibilitan los procesos de articulación?, ¿cómo se involucran los maestros en estas dinámicas? Asumir la investigación desde la perspectiva del pensamiento del profesor y, en ese sentido, indagar sus creencias acerca de la problemática, posibilitó el abordaje de algunos de estos interrogantes con la intención de construir una mirada comprensiva acerca de los sentidos que los maestros asignaban a los grados transición y primero y, en consecuencia, a las posibilidades de articulación entre los mismos. Para ello, se trabajó en tres instituciones

7 Aunque se trató de subsanar este error ante Colciencias, nunca se logró.

8 Código DSI-016-04. Coordinadora: Sandra Lucía Rojas; coinvestigadores: Graciela Fandiño Cubillos e Inés Elvira Castaño; asistente: Liliana Martín, licenciada en Educación Preescolar; monitoras: Pilar Buitrago y Carolina Fonseca.

públicas y una privada, en las cuales se observaron y entrevistaron a maestras del grado de transición y de primero, así como a una directiva de cada colegio. Un escrito sobre esta investigación se encuentra en: Fandiño (2017).

En el año 2005, la directora del grupo entra a formar parte de la Maestría en Educación, línea de Docencia Universitaria, pues como se mencionó este grupo ha buscado incidir en la formación inicial y permanente de las maestras de Educación Infantil. A partir de este momento se asumen direcciones de tesis de maestría que enriquecen el estudio de la problemática de los maestros de este nivel.

A partir del 2006 el grupo realizó una investigación sobre “Los problemas de enseñanza de los maestros principiantes egresados de la licenciatura en Educación Infantil”.⁹ Posteriormente, se presentaron dos proyectos de investigación más: “El tercer año de trabajo de las maestras principiantes de Educación Infantil”¹⁰ y “Análisis de la información del tercer año de trabajo de las maestras principiantes en Educación Infantil”.¹¹

Dichas investigaciones se enmarcaron también en el paradigma del pensamiento del profesor y se buscó identificar y analizar los problemas de enseñanza que percibían las egresadas del programa de Educación Infantil, en los niveles social, institucional, didáctico y personal, durante sus primeros años de trabajo. Se utilizó también una metodología de investigación de corte cualitativo cuya técnica fue la de grupos focales de discusión. Para ello se invitó, durante el primer semestre de 2006, al primer corte de egresadas (1 semestre de 2005) y, durante el segundo semestre de 2006, al segundo corte de egresadas

9 Código DPG-022-06. Coordinadora: Graciela Fandiño Cubillos; coinvestigadora: Inés Elvira Castaño; asistente: Emily Quevedo, licenciada en Educación Preescolar; monitoras: Laura Viviana Delgado y Diana Argáez.

10 Código DPG-090-08. Coordinadora: Graciela Fandiño Cubillos; coinvestigadora: Inés Elvira Castaño; asistente, Laura Viviana Delgado; monitoras: Katty Monroy.

11 Código DSI-215-10. Coordinadora: Graciela Fandiño Cubillos; asistente: Laura Viviana Delgado.

(II semestre de 2005). La razón principal para la selección de dicha técnica fue la de que, además de permitir la recogida de información que luego se analizaría, les ofrecería a las egresadas una experiencia formativa, en tanto hacer explícitas sus problemáticas de manera grupal les facilitará elaborarlas y reflexionarlas.

Con estos últimos estudios se configuró un campo importante, no solo en la licenciatura en Educación Infantil, sino en otros programas de la Universidad, así como en distintas universidades dedicadas a la formación de maestros. Se buscaba también dar pautas para el diseño de políticas educativas del orden distrital y nacional, relacionadas con programas de acompañamiento a los maestros principiantes. Varias publicaciones (Fandiño y Castaño, 2009, 2014) y distintas ponencias se presentaron en congresos nacionales e internacionales, a propósito de estos trabajos. Igualmente, se integró a la Red de Maestros Principiantes e Inducción a la Docencia, coordinada por el profesor Carlos Marcelo desde la Universidad de Sevilla. En los últimos años, el centro de egresados de la UPN invitó a presentar la investigación a los licenciados que se gradúan en la universidad.

Trayectoria e investigaciones que constituyen la línea Juego, cultura y crecimiento

En el año 2006, cuando la profesora Graciela Fandiño entró a hacer parte del equipo de profesores de la maestría en Educación, la profesora Sandra Durán, quien ingresaba en calidad de estudiante a la misma maestría, e inspirada en la investigación sobre el uso del juguete, propone como trabajo de tesis, dentro de la línea del pensamiento del profesor y desde un enfoque cualitativo, un estudio de caso sobre las creencias acerca del juego y los juguetes en los estudiantes de primer semestre de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional. El propósito de dicha investigación fue identificar las creencias que al respecto de estos tópicos tienen y la movilización de las

mismas, a través de su recorrido por el espacio académico de lúdica y psicomotricidad, especialmente.

El aporte más significativo de este trabajo resultaría así: se moviliza la creencia sobre el uso del juego y el juguete, desde lo instrumental, casi exclusivamente para fines muy escolarizados, y se comienza a pensar en incluir en el juego la exploración, la representación, la interacción, y a estructurar juegos en relación con la vida cotidiana de los niños y niñas, según los contextos en donde se desarrolla la práctica.

Esta investigación se finalizó en el año 2008, período en el que ingresaron al equipo dirigido por la profesora Graciela Fandiño las docentes Sandra Durán y Consuelo Martín, quienes hacían parte del grupo Juego, Cultura y Crecimiento, coordinado por la profesora Rosa Mercedes Reyes Navia desde el año de 1987. Uno de los resultados más importantes del acumulado investigativo de este grupo se refiere al proceso que condujo a la organización de la Unidad del Juego y el Juguete, espacio que se crea con el propósito principal de apoyar tareas de docencia e investigación centradas en el tema del juego en la Educación Infantil.

En 1986, la profesora Reyes propuso al Centro de Investigaciones de la Universidad el proyecto “Juego, cultura y crecimiento”, el cual obtuvo apoyo financiero de Colciencias y comenzó a ejecutarse en el año de 1987. Esta experiencia investigativa condujo a la elaboración de documentos de consulta que fueron publicados bajo los siguientes títulos: *Una mirada al juego educativo* (Reyes, 1990), *Juego y juguetes psicoterapéuticos* (Reyes, 1993) y *El juego, procesos de desarrollo y socialización. Contribución de la psicología* (Reyes, 1996); este último ha sido reeditado varias veces por la editorial del Magisterio y ha contado con una amplia difusión en países de la región.

Las publicaciones citadas ilustran la utilización del juego en las prácticas educativas, psicoterapéuticas y recreativas, hacen aproximaciones a la contribución de la psicología al estudio del juego y

establecen un primer mapeo sobre el estado de la investigación del juego en Colombia.

Una de las tareas más importantes llevadas a cabo por este grupo fue la revisión, hasta 1990, de una muestra de 245 títulos de trabajo sobre el juego producidos en el país. Los resultados de esta revisión fueron publicados en el artículo “El juego como objeto de investigación” (Bernal y Reyes, 1994),¹² en el cual puede apreciarse mejor la importancia que tiene esta iniciativa en los contextos nacional e internacional. Uno de los hallazgos más importantes de esta revisión y análisis fue que para algunos el juego es una obviedad que no exige a quien escribe sobre este campo de conocimiento, información especializada, procedimientos fuertemente definidos, ni conclusiones sustentadas.

En el año 1993, la Unidad del Juego y el Juguete¹³ comenzó a apoyar no solo tareas de investigación, sino de docencia, pues durante ese año las profesoras Reyes y Bernal, que hacían parte de la planta de investigadores del CIUP, se vinculan como docentes al programa de Educación Preescolar.

En 1996, se elabora un proyecto de tipo experimental que consistió en indagar sobre ciertos juegos que facilitan a niños entre cuatro y seis años la resolución de problemas con manipulación de objetos. En dicho proceso participaron las estudiantes del programa de preescolar que hacían su práctica pedagógica en el Instituto Pedagógico Nacional con niños de nivel preescolar. A este proyecto se vinculó la profesora Sandra Durán en calidad de auxiliar de investigación. El principal resultado de esta investigación consistió en que los niños y niñas, a quienes se les dio la oportunidad de manipular y jugar

12 Este artículo apareció en la revista de Colciencias, *Colombia: Ciencia y tecnología*, vol. 12, n.º 1, enero-marzo de 1994.

13 Cuenta con una colección de aproximadamente 150 juguetes para estudiar, analizar y desarrollar juegos simbólicos, de construcción y de reglas, y con más de 500 documentos sobre el juego. Para ese momento la Unidad funcionaba en la sede de la División de Gestión de Proyectos del Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional (DGP-CIUP).

con los materiales correspondientes al problema propuesto, fueron mucho más creativos a la hora de resolverlo que los niños y niñas que enfrentaron el problema sin haber manipulado o jugado con los objetos previamente. Estos resultados llevaron a las investigadoras a proponer una segunda etapa durante la vigencia de 1997, con el fin de continuar desarrollando el proyecto, añadiendo a la relación del juego con las tareas de resolución de problemas el factor de la interacción cooperativa entre pares.

Durante los años 1997 y 1999, la Unidad del Juego y el Juguete apoyó también el desarrollo de la investigación “El juego y el sistema de los símbolos: ¿generalidad o especificidad de dominio?”, cofinanciada por Colciencias. Los resultados de este estudio se publicaron en el libro *Jugar, dibujar, leer ¿lo diferencian los niños?* (2000). Este estudio se preguntó si el niño pequeño es capaz de diferenciar el juego de otras formas simbólicas como el dibujo, la escritura o la lectura. La conclusión más importante es que los niños de estas edades tienden a diferenciar el juego de otras actividades, lo cual fue primordial para pensar los “pilares” de la educación infantil (juego, arte, literatura y exploración del medio) de forma relativamente independiente, aunque complementaria.

En el año 2000, la profesora Rosa Mercedes Reyes propuso los Espacios Enriquecidos (EE)¹⁴ dentro de la estructura curricular del programa de Educación Infantil, en el ambiente de formación disciplinar e investigativa, como una modalidad diferente de formación que carecía de antecedentes y que se constituyó en un elemento innovador. Este proyecto recibió el encargo de potenciar el espíritu investigador de las estudiantes y de conferir al futuro maestro los conocimientos pedagógicos, didácticos y disciplinares suficientes para el ejercicio de su práctica profesional. Estos espacios surgieron, entre otras cosas, por la necesidad de incorporar al marco teórico-conceptual del nuevo

14 Los Espacios Enriquecidos definidos desde ese momento son: Comunicación y Lenguaje, Lúdica y Psicomotricidad, Arte, Socialización, Educación Matemática, Ciencia y Tecnología.

proyecto curricular las tendencias del modelo sobre el enfoque de los sistemas simbólicos y los criterios de especificidad de dominio enfrentados a los de generalidad de dominio de corte piagetiano, entre otros.

Para preparar cada tópico se propuso un equipo de docentes con experiencia en el manejo del tema. Cada uno comenzó a trabajar sobre esquemas y bocetos guiados por algunos criterios que acordó el equipo docente. Por su amplia trayectoria y experiencia en el estudio del juego, la profesora Rosa Mercedes Reyes se encargó de desarrollar el tema de lúdica y, para enfrentar el reto, diseñó un proyecto de investigación de corte cualitativo que tituló “Validación de una estrategia de trabajo, dentro del marco de la Enseñanza para la Comprensión (EpC), para los Espacios Enriquecidos (EE) del programa de Educación Infantil de la UPN. Estudio piloto”.¹⁵

Las preguntas que orientaron a los investigadores en el desarrollo de la primera etapa fueron las siguientes: ¿cómo organizar los EE?, ¿cuáles podrían ser el marco pedagógico y los procedimientos didácticos adecuados al proceso formativo que los espacios deberían dinamizar? En el marco de una estrategia de apropiación del modelo de la EpC se realizó la elaboración de un diseño curricular que puso a prueba el equipo con un grupo de estudiantes de primer semestre del programa de Educación Infantil. De ese proceso da cuenta en forma detallada el informe que reposa en los archivos del CIUP.

Para la segunda fase de este proyecto se aplicó y evaluó de una manera sistemática el rediseño de la estrategia probada. Para ello el equipo propuso el proyecto “El problema de la conexión a la luz de los trabajos de H. Gardner y D. Perkins en el marco de la Enseñanza para la Comprensión. Estudio de caso, desarrollado durante 2002 y 2003”.¹⁶

Este proyecto se propuso buscar una ruta que facilitara las articulaciones que los espacios enriquecidos debían propiciar entre

15 Código PSI-005-00. Coordinadora: Rosa Mercedes Reyes; asesora: Dora Bonet; asistente: Mónica Pacheco; auxiliar: Yaneth Acevedo; colaborador: Leonardo Hernández.

16 Código PSI-001-02. Coordinadora: Rosa Mercedes Reyes; asistente: Dora Bonet; auxiliar: Catalina Niño.

las otras asignaturas y la práctica formativa, a la cual se incorporó un componente investigativo. Para este propósito fueron esenciales los trabajos de Schön, Elliot y Perkins. El documento que da cuenta de los detalles de este proceso puede consultarse en el CIUP.

En el año 2004, a partir de los hallazgos de estos desarrollos investigativos, se propusieron dos proyectos: “Diseño e instalación de un exploratorium¹⁷ para el Programa de Educación Infantil (2004-2006)”¹⁸ y “Consolidación pedagógica y arquitectónica del Exploratorium¹⁹ 2007-2008”.²⁰ En estas dos investigaciones participaron las profesoras Sandra Durán y Consuelo Martín como coinvestigadoras dentro de la línea “Juego, cultura y crecimiento”.

Los dos proyectos mencionados afrontaron el reto de construir un entorno especial que reuniera de manera armónica una configuración espacial adecuada a sus funciones (concepto arquitectónico) con la elaboración y puesta en marcha de una estrategia de formación que movilizara la acción, la reflexión, la metacognición, el pensamiento conectado y que, por lo tanto, hiciera posible la comprensión. Un entorno de estas características crearía condiciones propicias para desarrollar ciertos aprendizajes, en particular los que vinculan ciertos dominios de conocimiento al manejo de su respectivo sistema simbólico, a saber: el juego y la psicomotricidad, la matemática, la música, la expresión plástica, el teatro, la danza, entre otros.

17 En el diseño de la sede de la Universidad en Valmaría, en Bogotá, está contemplado un espacio físico para la construcción del Exploratorium, como entorno enriquecido para los procesos de enseñanza-aprendizaje de las y los estudiantes del programa de Educación Infantil, diseño resultante de los procesos investigativos mencionados.

18 Código DSI-013-04. Coordinadora: Rosa Mercedes Reyes; asesora: Dora Bonnet; coinvestigadoras: Consuelo Martín y Sandra Durán (docentes del EE de Lúdica y Psicomotricidad); arquitecto: Juan Carlos Aguilera; monitora: Erika Cruz.

19 Código DSI-039-07. Coordinadora: Consuelo Martín Cardinal; coinvestigadoras: Rosa Mercedes Reyes, Juana Carrizosa, Sandra Durán; asistente: María Constanza Lozano; monitora: Erika Cruz.

20 Los informes y publicaciones de todos los proyectos realizados en el marco de la línea de investigación Infancia, cultura y desarrollo se encuentran en los archivos del CIUP y en la Librería de la Universidad Pedagógica Nacional.

Para la vigencia 2009-2010, tras el retiro de la profesora Rosa Mercedes Reyes, se propuso en el marco de la línea del pensamiento y a partir de la investigación sobre creencias de juego y juguetes, mencionada anteriormente, un proyecto sobre “Creencias acerca del juego y el movimiento en maestras en formación de II semestre de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional”.²¹ Este proyecto es el primero dentro de la línea de pensamiento del profesor, pero recoge todo el aprendizaje de la línea “Juego, cultura y crecimiento” respecto al juego. En esta investigación participaron las profesoras Erika Cruz (monitora en los dos proyectos anteriores) y Consuelo Martín. El trabajo se desarrolló a partir de un enfoque cualitativo y desde la estrategia de estudio de caso se propuso identificar, en observaciones grabadas en video en tres momentos específicos, las creencias sobre el juego y el movimiento, con las que ingresaban los/as estudiantes de II semestre y la movilización de las mismas, a través de su recorrido por el Espacio Enriquecido de Lúdica y Psicomotricidad.

Los propósitos de la investigación fueron, por una parte, identificar las creencias de las estudiantes acerca del juego y del movimiento en el marco del Espacio Académico de Lúdica y Psicomotricidad de II semestre y, por otra, comprender las formas en que incide el espacio académico en la movilización de las creencias respecto al juego y al movimiento, el lugar del docente en formación y la concepción del niño y la niña.

Los resultados de dicho estudio permitieron evidenciar que las creencias de las estudiantes en torno al juego y al movimiento se movilizaron con su participación en el espacio enriquecido y se comenzó a reconocer estos dos campos como complementarios y como posibilidades de interacción, comunicación y construcción de conocimientos en sí mismos y no como herramientas o estrategias de aprendizaje. En ese sentido, se pasó de las propuestas de juegos

21 Código DSI-062-09. Coordinadora: Sandra Marcela Durán Chiappe; investigadoras: Consuelo Martín y Erika Liliana Cruz Velásquez.

totalmente guiados y con carácter instrumental a juegos más espontáneos. También se encontró que las creencias respecto a la concepción de niño se transformaron y se empezó asumir una posición en la cual se reconocía a cada uno como sujeto que propone, con preguntas, intereses, necesidades; como un sujeto que comunica y expresa no solo con las palabras, sino también con su cuerpo.

Asimismo, los estudiantes comenzaron asumirse como maestros que mediaban y diseñaban ambientes y desde allí promovían el juego y el movimiento, esto es, como maestros que acompañaron y potenciaron las experiencias de juego. Algunos resultados de esta investigación fueron publicados en la *Revista Internacional Magisterio* (Durán y Martín, 2010).

En el año 2008, cuando la profesora Sandra Durán comenzó su doctorado,²² abrió puertas para la investigación realizada en el año 2010, momento en el que se unió al grupo la profesora Jenny Pulido y ese mismo año se propuso el proyecto “Creencias sobre juego en ocho maestras que trabajan con educación inicial en dos instituciones de Secretaría de Integración Social (SDIS) que tienen como horizonte pedagógico la inclusión”.²³ Los resultados de esta investigación dejaron ver que las creencias de las maestras estaban permeadas por la perspectiva sociocultural, en tanto se hizo evidente en algunas prácticas y discursos una tendencia a pensar el juego como práctica social, como dimensión que constituye al sujeto, como fin en sí mismo y como constructor de identidades en interacción en los espacios sociales. Esto se debió a que en los talleres de cualificación que se hacían en las jornadas pedagógicas en los Jardines de Secretaría de Integración Social se trabajaba a partir del Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito, el cual venía insistiendo en pensar el juego de una manera diferente.

22 Granada, 12 de octubre de 2012. La nota obtenida fue *cum laude* por unanimidad.

23 Código DSI-219-10 y DSI-273-11. Coordinadora: Sandra Durán; coinvestigadoras: Consuelo Martín, Jenny Pulido; monitoras de investigación: Luisa Castillo y Mónica Gil.

Las creencias sobre juego también tenían algunos matices de la perspectiva psicológica, pues en algunos casos, las maestras lo ubicaron como una estrategia para caracterizar el desarrollo infantil y desde allí diseñar propuestas didácticas que permitieran a los niños aprender o desarrollar habilidades y destrezas cognitivas y motrices. Asimismo, las creencias tenían el sello de la perspectiva educativa, la cual transitó entre el juego como la herramienta por excelencia que prepara al niño para el futuro inmediato y el juego libre, asumido como el simple hecho de voltear una canasta de juguetes para que los niños hagan lo que puedan con ellos.

En cuanto a los procesos de inclusión, pudo evidenciarse que la política pública, la cual estableció que las instituciones educativas debían responder a la diversidad, incidió en las creencias de las maestras, pues ellas hablaban de la inclusión desde la equidad y desde la oportunidad de todos para participar. No obstante, se encontró una cierta tendencia a la estandarización, lo cual se hizo evidente en la planificación de experiencias iguales para todos los niños. Frente a ello, las maestras afirmaron que cuando esa planeación era ejecutada cada niño tenía una manera particular de asumirla y así se reconoce la diferencia.

La investigación enunciada derivó en cuatro artículos titulados “Creencias sobre juego de los profesores en Educación Infantil” (Durán, 2010), “Los rostros y las huellas del juego” (Durán, 2011), “Los rostros y las huellas del juego: creencias sobre el juego en la práctica docente del profesorado en dos centros infantiles de Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS)” (Durán, 2012), “Aproximaciones al tema de Inclusión Social, en el marco de dos investigaciones acerca de creencias sobre juego en la práctica docente del profesorado en dos centros infantiles de la Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS)” (Durán, 2013).

Para el año 2012 se propuso la investigación sobre “Creencias de los docentes de tres jardines infantiles de la Secretaría de Integración

Social respecto a las rutinas en la educación inicial”.²⁴ Uno de los resultados más importantes de este estudio fue evidenciar en las creencias de las maestras que las rutinas constituían la cotidianidad institucional y tenían como propósito fundamental formar para la vida, para lo cual ofrecer espacios de autonomía y potenciamiento de las habilidades era esencial para la disposición corporal de niños y niñas, para su anticipación frente a lo que ocurrirá y para el trabajo pedagógico a partir del reconocimiento de los ritmos infantiles. Algunos resultados de esta investigación fueron publicados en Pulido, Cardinal y Durán (2016) y Pulido (2013).

Las investigaciones que venían desarrollando los dos grupos hicieron que en el año 2014 —en el cual el grupo Pensamiento y creencias del profesor en Educación Infantil cambia su nombre a Educación infantil, pedagogía y contextos— se propusieran dos investigaciones: “Creencias sobre educación inicial en cuatro instituciones educativas distritales” (código DSI-416-15) y “Creencias sobre Educación Inicial en estudiantes de la maestría en Estudios e Infancias y egresadas de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional” (código DSI-436-16).

Investigaciones recientes: 2015-2016

La pasada administración de Bogotá, en el marco de la Ley 115 de 1994, impulsó que los niños y niñas de tres y cuatro años ingresaran al nivel de prejardín y jardín en instituciones educativas distritales. En cuatro de estas instituciones se realizó la investigación “Creencias sobre educación inicial sobre cuatro instituciones educativas distritales”.²⁵ Entendiendo el avance que significó para la educación de la primera

24 Código DSI-318-12. Coordinadora: Jenny Pulido; coinvestigadoras: Sandra Durán, Consuelo Martín; monitores de investigación: Flor Marcela Ramos y Laura Espitia.

25 Código DSI-416-15. Coordinadora: Jenny Pulido; coinvestigadoras: Graciela Fandiño, Sandra Durán y Erika Cruz; monitoras de investigación: Andrea Niño y Diana Espitia.

infancia el hecho que niños de tres y cuatro años fueran asumidos por el sistema educativo oficial, no dejó de ser inquietante el enfoque pedagógico de este ingreso. Por ello se partió de dos hechos. De un lado, la anterior administración de Bogotá asumió el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito, elaborado de manera conjunta por la SDIS, la SED y la UPN, en el año 2010, como referente para apoyar los procesos pedagógicos de este ingreso. El lineamiento de esta investigación tiene una orientación de “potenciamiento del desarrollo”; es decir, parte de las características específicas de los niños menores de seis años y los acompaña en su desarrollo a través de sus principales actuaciones: juego, arte, literatura y exploración del medio, considerados en el mismo como los pilares de la educación inicial, ya que es a través de ellos que los niños se acercan a las producciones culturales. Esto permitirá iniciarse en el proceso de constitución como sujeto social y, por lo mismo, son unas bases adecuadas para el trabajo pedagógico con estas edades.

Pero de otro lado, la experiencia de las investigadoras en la educación de la primera infancia las llevó a afirmar que existe una fuerte tradición en el país de considerar que la educación de los niños menores de seis años ha de recibir una orientación pedagógica direccionada hacia la preparación para la primaria o primarización; esto se evidenció en las investigaciones sobre maestros principiantes egresados de la UPN, en la de articulación e incluso en la de proyectos (Fandiño y Castaño, 2014; Fandiño, 2012; Fandiño y Castaño, 2009).

Esta situación planteó la necesidad de conocer los enfoques pedagógicos con los que se estaba asumiendo el ingreso de los niños mayores de tres años a las instituciones educativas oficiales. La investigación buscó indagar sobre el sentido de la educación inicial que habían construido las maestras del ciclo y los directivos docentes de cuatro instituciones educativas, con el fin de comprender las percepciones y expectativas que tenían sobre el mismo, pues este sentido era determinante en el enfoque pedagógico del estudio.

Las preguntas con que se orientó el estudio fueron: ¿cuáles son las finalidades, propósitos y objetivos de la Educación Inicial?, ¿cuáles son los contenidos del trabajo que se desarrollan en este ciclo particular y en cada una de las instituciones?, ¿cuáles son las principales formas de trabajo pedagógico que las maestras y maestros utilizan con las niñas y los niños de cada institución?, ¿cuáles son los aspectos más relevantes en términos de características del trabajo en Educación Inicial de cada institución?, ¿cuáles son los aspectos que son catalogados como obstáculos en el adecuado desarrollo de la Educación Inicial?, ¿cómo se estructura organizativamente el Ciclo de Educación Inicial en cada institución?

La ruta metodológica se ubicó en el paradigma cualitativo y su estrategia fue el estudio de caso. Para tal efecto, después de contactar profesores y directivos de cuatro instituciones que quisieran participar, se observó el trabajo pedagógico de las maestras del ciclo y se les entrevistó sobre ello, buscando sus creencias sobre el ciclo inicial. También se entrevistó a las directivas docentes. Algunos resultados de esta investigación fueron publicados en la *Revista Infancia Latinoamericana* (Fandiño, Durán, Pulido y Cruz, 2016).

En el año 2016, y teniendo en cuenta la experiencia como docentes del programa de Educación Infantil, de la Maestría en Estudios en Infancias y de la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, se continuó con un segundo proyecto aprobado por el CIUP sobre “Creencias sobre Educación Inicial en estudiantes de la Maestría en Estudios e Infancias y egresadas de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional”.²⁶ Como objetivos se plantearon: reconocer las creencias que sobre Educación Inicial tenían estudiantes de la Maestría en Estudios en Infancias y en Educación,

26 Código DSI-436-I6. Coordinadora: Jenny Pulido, coinvestigadoras: Graciela Fandiño, Sandra Durán y Erika Cruz; asistente de investigación: Alexandra Mayorga; monitores de investigación: Milady Muñoz, Erika Esteban, Yeraldine Carrión, licenciada en Educación Infantil, y Jhon Danilo Bojacá, estudiante de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales.

egresadas de las licenciaturas de la Universidad Pedagógica Nacional acerca del sentido, los contenidos y las formas de trabajo pedagógico en la Educación Inicial; indagar, respecto a las fortalezas y dificultades que se evidenciaban en el enfoque de potenciamiento del desarrollo para las estudiantes de las Maestrías, e identificar las maneras en que las estudiantes de la maestría asumieron, en términos pedagógicos, la implementación del ciclo inicial en las instituciones educativas distritales.

La opción metodológica de la investigación se orientó por un enfoque cualitativo y se inscribió en la metodología de grupos focales de discusión. Las categorías con las que se realizó el análisis de la información producida en los cuatro grupos focales fueron: nivel social y político, nivel institucional, nivel didáctico y nivel personal.

Fundamentación teórica y metodológica de las investigaciones

El paradigma del pensamiento del profesor

Sobre el paradigma de pensamiento del profesor, que ha sido la base teórica de la gran mayoría de trabajos de investigación de la línea, existen varios escritos que datan desde sus inicios en la década de los setenta. Los siguientes recopilan la producción de este paradigma: Clark y Peterson, 1986, 1990; Shavelson y Stern, 1983; Calderbead, 1987; Villar Angulo, 1986; Marcelo, 1987; Pérez y Gimeno, 1988; Contreras, 1985; Zabalza, 1988; Argoz, 1997; Fandiño, 2007 y 2016.

La preocupación fundamental de la investigación sobre el pensamiento del profesor es establecer cuáles son los procesos de razonamiento que ocurren en su mente durante su actividad profesional. Siguiendo a Marcelo (1987), se asumen como *premisas básicas* las siguientes: la primera es que el profesor es un sujeto reflexivo racional que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas

propias de su desarrollo profesional. Esta racionalidad, debido tanto a la necesaria inmediatez que tiene el profesor para dar respuesta ante determinadas situaciones de la enseñanza, como a la limitada capacidad humana para procesar información, hace que el profesor simplifique la realidad. La segunda premisa es que los pensamientos del profesor guían y orientan su conducta, lo que va a incrementar la valoración del nuevo paradigma.

Las investigaciones que al respecto se han desarrollado parten de concebir al profesor como un agente que decide, reflexiona, juzga, cree y tiene actitudes (Marcelo, 1987). Es decir, se maneja una imagen del docente como profesional que tiene más en común con los médicos y abogados que con técnicos cuya tarea especializada se ajusta a prescripciones establecidas por otros. Esta concepción del docente como profesional repercute en las preguntas que se formulan y los métodos de investigación utilizados.

La investigación del paradigma del pensamiento del profesor se ha abordado desde tres grandes problemas de investigación:

- Pensamientos preactivos y postactivos
- Pensamientos interactivos y de decisiones
- Teorías y creencias del profesor

Si bien los dos primeros problemas fueron trabajados en las dos primeras décadas, a partir de la década de los noventa las investigaciones se han centrado en el último problema, en el que, como ya se vio, la línea se ha desarrollado mayoritariamente. En coherencia con lo anterior, las principales preguntas de investigación que han orientado las investigaciones en el grupo, son las siguientes:

- ¿Cómo se constituye el pensamiento del profesor de Educación Infantil?
- ¿Qué papel juega en el pensamiento del profesor de Educación Infantil la formación inicial universitaria, la experiencia y la formación en ejercicio?

- Si se retoma la diferencia que se hace en la actualidad en la investigación del pensamiento del profesor cuando estudian las áreas de enseñanza, entre concepciones y creencias —designando la primera de ellas como el conocimiento disciplinar sobre el área estudiada y la creencia a los aspectos psicopedagógicos—, ¿cuál sería esta diferencia en el pensamiento del profesor de Educación Infantil?
- ¿Qué creencias existen en los estudiantes y profesores de Educación Infantil acerca de las diferentes temáticas y componentes que aborda la misma?
- ¿Cómo inciden las creencias de los estudiantes y maestras en el trabajo pedagógico que ellos desarrollan?
- ¿Las creencias de las maestras de Educación Infantil son idiosincráticas o tienen elementos comunes que hacen pensar en unas características especiales de este nivel?

Las creencias como categoría en la búsqueda del conocimiento práctico de los profesores

El grupo de investigación ha desarrollado sus últimas investigaciones en el campo del pensamiento del profesor, de manera concreta, desde el concepto de creencias. Este concepto ha permitido la comprensión de las prácticas para la cualificación de las mismas, coincidiendo con Fenstermacher (1989), quien pone de manifiesto la importancia que tiene conocer las creencias de los profesores para, apoyándose en ellas, ayudarles a comprender mejor su práctica.

En tal sentido, se retoma a Spodek (1987), quien afirma que las acciones y las decisiones de clase de los profesores vienen dadas por sus percepciones y creencias, ya que ellos reaccionan menos ante la realidad objetiva que ante las percepciones de esta. Así, el modo en el que los profesores conciben lo que es cierto está en función de lo que ellos creen que es cierto. Parece un hecho evidente que “las creencias

de los profesores proporcionan una pantalla a través de la cual ellos ven el mundo y, por lo tanto, establecen las bases para sus acciones” (1987, p. 6).

Una primera diferenciación, citada por Marcelo (2002), es la de Pajares (1992) quien diferencia entre conocimiento de los profesores y las creencias, poniendo de manifiesto que las creencias, a diferencia del conocimiento, poseen una clara connotación afectiva y evaluativa. Además, Rockeach (citado por Argoz, 1997) analiza otro concepto, que es el de sistema de creencias:

El sistema total de creencias puede verse como una organización de creencias que varían en profundidad, formado como resultado de vivir en la naturaleza y en la sociedad, diseñado para ayudar a mantener a una persona, tanto como sea posible, un sentido de identidad de ego y de grupo, estable y continuo, una identidad que es parte de y, simultáneamente diferente de, un entorno físico y social estable. (p. 147).

Para finalizar, es importante traer a colación el concepto de creencia que plantea Oliver, (2009), para quien “se entiende como una parte de la dimensión personal, afectiva y emocional, íntimamente ligada a la propia cultura que se manifiesta en el ambiente en el que estamos y en el que configuramos, influyendo, a su vez, en nosotros y en lo que hacemos” (p. 63). Así, la construcción de las creencias de los maestros se da a partir de las experiencias educativas como alumno, en la formación inicial como maestro y en su experiencia profesional.

Enfoque metodológico: naturalista-cualitativo

La opción metodológica de las investigaciones realizadas por el grupo durante los últimos años coincide con lo que, en el paradigma del pensamiento del profesor, se denomina *enfoques alternativos* (Pérez y Gimeno, 1988), que apuntan a metodologías cualitativas con miradas

más holísticas, es decir, estudia la realidad de forma global sin fragmentarla en variables e interpretativas de lo singular de las situaciones. Lo anterior se da en contraposición a los enfoques cognitivos que caracterizan las investigaciones realizadas durante los primeros años del paradigma.

La investigación cualitativa se interesa “por el estudio de los significados e intenciones de las acciones humanas desde la perspectiva de los propios agentes sociales” (Latorre et al., 1996). La intención de la línea es buscar los sentidos que le dan las propias maestras a los diferentes temas estudiados en las investigaciones.

En las investigaciones realizadas, acordes con este enfoque, se busca la comprensión de sus pensamientos y, especialmente, de las creencias que sustentan su acción docente, su trabajo en el aula en los contextos específicos en los que están inmersas. En este sentido, las investigaciones son exploratorias y descriptivas y, por lo tanto, no buscan generalizaciones.

Asimismo, en su mayoría las investigaciones son estudios de casos; como dice Stake (1998): “El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (p. 11). Dichos estudios de caso se realizan en pocas instituciones y con maestras que ante todo quieren participar en ellos. Si bien en algunas ocasiones hay que recurrir a las directivas de las instituciones para solicitarles la aprobación para poder realizar el estudio, los primeros contactos se hacen con las maestras, con cada una en particular, y es con ellas a quienes se les solicita la colaboración y se pacta el trabajo. Las maestras son quienes determinan el día y la hora.

En ese sentido, el convencimiento es que si abren sus aulas y ofrecen entrevistas dan lo mejor de ellas y su interés no es hacer ni decir lo que ellas creen que el investigador quiere oír. Las observaciones son siempre decididas por ellas y, desde luego, ellas eligen qué quieren que se observe. En ese punto, el equipo de investigación se distancia en cierto sentido de muchos de los estudios sobre creencias de los

profesores, estudios que parecen encontrar la contradicción entre lo que dicen las maestras y lo que hacen. Así, se parte del supuesto de que la coherencia total no existe en los seres humanos (Stenhouse, 1993) y se insiste en buscar a fondo las creencias que sustentan las prácticas, tal vez contradictorias entre ellas. Para ello, o bien se hacen nuevas entrevistas, si se requieren, o se profundiza en el análisis de la información compartido por el grupo de investigación. En general, se comparte con Stake (1998) la idea de que “los casos particulares no constituyen una base sólida para la generalización a un conjunto de casos [...]. Pero de los casos particulares las personas pueden aprender muchas cosas que les son generales” (p. 78).

De otra parte, el hecho de que la mayoría de integrantes del grupo sean licenciadas en Educación, es decir, maestras (lo cual no implica que no se busquen y no se hayan tenido apoyos con otras disciplinas), produce dos situaciones: la primera, que se tiene una sensibilidad hacia la comprensión del trabajo docente en las aulas, y de allí que el aporte en la construcción de conocimiento sea particular, pues lleva implícito la manera particular como las investigadoras interpretan el mismo. La segunda situación es que se busca una utilización de los resultados de las investigaciones en la cualificación de la educación de este nivel educativo. Dicha cualificación se relaciona directamente con el trabajo de docencia de las mismas investigadoras, en la formación de maestros en la universidad, pues las investigaciones permiten aprender y desaprender permanentemente sobre la profesión docente, sobre la enseñanza. Pero también en los proyectos de extensión, es decir, los trabajos que se realizan por fuera de la universidad, en la formación permanente de maestros e incluso en el aporte a las políticas educativas de este nivel educativo en los que el grupo o sus integrantes participan, como se verá más adelante.

Frente a este panorama, para el desarrollo de las investigaciones, el grupo ha recurrido a:

1. *La etnografía educativa*. Un gran número de las investigaciones que se hacen en la línea tienen un corte etnográfico,

pues la observación directa en las aulas es una de las técnicas que más se utiliza. Estas comparten el objetivo general de la etnografía educativa señalado por Goetz y Lecompte (1988, p. 41): “aportar valiosos datos descriptivos de los contextos, actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos”. Dichos datos intentan corresponder a los procesos educativos tal como ocurren en el escenario educativo, los cuales se examinan dentro del fenómeno en su totalidad. En algunos casos las observaciones son grabadas en video.

2. *La entrevista.* Por lo general, las observaciones son complementadas con entrevistas sobre lo observado que, como entiende Yuni y Urbano (2005), son “la obtención de información mediante una conversación de naturaleza profesional” (p. 227). Pero también algunas de las investigaciones han sido realizadas con base en esta técnica de manera primordial. En las entrevistas sobre lo observado la base de la entrevista son las notas de observación en las cuales se les solicita a las maestras explicar la actividad que realizaron, sus para qué y sus porqués. Estas explicaciones dan paso a nuevas preguntas.
3. *Grupos focales de discusión.* Para Martínez-Miguel (2004), el grupo focal “es un método de investigación colectivista, más que individualista y se centra en la pluralidad y variedad de las actitudes, experiencias y creencias de los participantes, y lo hace en un espacio de tiempo relativamente corto”. Es un espacio en el que, a partir de preguntas desencadenantes, se confrontan las propias opiniones, se pueden desestabilizar los lugares desde los cuales suele pensarse y, a la vez, se reconocen otras maneras de entender los fenómenos. El conversar, el dar voz al pensamiento, el exponer y exponerse, ofrece la invaluable posibilidad de alterar lo quizá se ha mecanizado en las prácticas de los maestros.

Proyección social y aportes del grupo en la política nacional en Educación Inicial para la primera infancia

Las investigaciones realizadas, junto con la trayectoria académica de las docentes, fueron la base para que el grupo, en distintos momentos y desde lugares diferentes, hiciera presencia y aportes en definiciones de la política pública de Educación Inicial y de primera infancia. Los procesos en los que el grupo ha participado se han alimentado de los desarrollos de los proyectos de investigación que hacen parte de la línea y, a su vez, algunas decisiones de la política pública han inspirado proyectos en los últimos tres años.

Coordinación para la construcción del lineamiento pedagógico y curricular para la Educación Inicial en el distrito (2008-2010)

Durante los años 2008 al 2009 se llevó a cabo el Convenio Interadministrativo número 2229 de 29 de mayo de 2008, entre la Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS) y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), gestionado por la Subdirectora de Infancia de la SDIS, Constanza Alarcón Párraga, con dos componentes: Lineamientos pedagógicos distritales de la Educación Inicial y Direccionamiento de las prácticas pedagógicas de los jardines infantiles del distrito. La UPN designó a la profesora Graciela Fandiño, docente investigadora en Educación Infantil. Asimismo, durante los años 2010 a 2012 se hicieron dos contratos interadministrativos: el 4383 del 24 de diciembre de 2009, con una duración de doce meses, y el 3643 del 28 de junio de 2011, con una duración de nueve meses.

Los dos componentes se trabajaron de forma relacionada y, desde luego, respetando la especificidad de cada uno. El trabajo se realizó con el Equipo Pedagógico Central (EPC) de la SDIS, el cual fue

fortalecido con maestras egresadas de la Licenciatura en Educación Preescolar e Infantil y de la Maestría de Educación de la UPN, en la línea que coordinaba la profesora Fandiño. En el convenio se planteaba que el trabajo se haría con el aporte de la experiencia y el conocimiento acumulado de las dos instituciones. Así, se inició el proceso con un diagnóstico participativo sobre las prácticas pedagógicas que caracterizan el quehacer de los jardines infantiles de la SDIS, desarrollado por parte del EPC en las jornadas de “Viernes Pedagógicos”, que tradicionalmente se realizaban en los jardines y con el estudio de los documentos oficiales que estaban relacionados con lineamientos pedagógicos para los niños menores de seis años.

En el componente de lineamiento pedagógico

Cabe señalar que en el año 2009 Colombia era uno de los pocos países latinoamericanos que no contaba con lineamientos pedagógicos curriculares para la educación de los niños de cero a seis años. Para la construcción del lineamiento se empezó con la revisión de los documentos de política pública que tenía el país, como los Lineamientos Pedagógicos de la Educación Preescolar del Ministerio de Educación Nacional para los grados de pre-jardín, jardín y transición; la Ley 1098, el Código de Infancia y Adolescencia de 2006, la Política de Infancia Conpes 109 de 2007, y como parte de la historia de la misma SDIS, antes DABS, que en el año 2003²⁷ había realizado un avance significativo con el libro *Desarrollo infantil y educación inicial*. Tanto el Conpes como el documento del DABS (2003) coincidían en plantear el juego, el arte y la literatura como los elementos centrales del trabajo educativo en primera infancia. El documento del DABS incluía un cuarto componente denominado *escenarios de aprendizaje*. Estos documentos insistían en una mirada de la educación inicial no preparatoria para la primaria, sino válida en sí misma.

27 En el año 2006, el Departamento Administrativo de Bienestar Social (DABS) fue convertido en la Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS).

Esta mirada no primarizante de la educación inicial se había trabajado en la UPN desde la reforma del año 1982 (Fandiño, 1998) y había sido renovada en la reforma del año 2000, cuando, como ya se expuso, la licenciatura en Educación Preescolar pasó a ser el programa de Educación Infantil, con dos posibilidades de profundización: Educación Inicial y Primeros Grados de Básica Primaria (Fandiño, 2011). El juego, el arte y la comunicación y el lenguaje se estructuraron como espacios enriquecidos en la licenciatura, recogiendo las investigaciones que se habían llevado a cabo, tanto por el equipo de investigación como por otros equipos del programa. Aquí vale la pena mencionar que en el lineamiento se incorporó el pilar de *exploración del medio* que de cierta manera recogía los trabajos del curso de “Proyectos de conocimiento integrado”, que durante varios años había desarrollado la profesora Fandiño en la licenciatura.

Asimismo, se leyeron y analizaron los documentos curriculares, especialmente latinoamericanos, para la educación inicial o la educación de los niños de cero a seis años. Además, para cimentar el trabajo se estudiaron y debatieron textos de autores como Frabonni (1997) y Elkind (2004), con el fin de fortalecer la fundamentación de una propuesta pedagógica para la educación inicial en sí misma, basada en potenciar el desarrollo de los niños y respetando las características de estas edades. Así, se buscaba la comprensión de la mirada preparatoria para la primaria o primarizante, para poder discutirla y ayudar a superarla.

En la elaboración del lineamiento participó la Secretaría de Educación de Bogotá, tal y como estaba previsto en el convenio. A pesar de las tensiones entre las dos instituciones, es importante resaltar el hecho de que la coordinación para la elaboración estuviera a cargo de una profesora de la UPN ayudó a disminuir dichas tensiones y a lograr que el documento se realizara con el aporte de las todas las entidades.

El equipo pedagógico de la SDIS se organizó por dimensiones de desarrollo y cada equipo redactó varias versiones sobre las mismas.

Cada una de estas era leída por todo el equipo y en reuniones generales se hacían las observaciones, se daba la discusión y se realizaban los ajustes necesarios. Para algunos pilares se contrataron especialistas que asesoraban la escritura de una dimensión. Es así como la profesora Consuelo Martín, integrante del grupo de investigación, tuvo a su cargo la redacción del pilar del juego y la asesoría a la dimensión corporal. Asimismo, Yolanda Reyes, experta en literatura infantil, elaboró el pilar de la literatura y asesoró la dimensión comunicativa.

Durante el año 2010, los borradores del lineamiento fueron llevados para la discusión a grupos de maestras de los jardines de la SDIS. Una vez elaborado un documento más estructurado se puso en discusión con las universidades de Bogotá que tenían programas de Educación o Pedagogía Infantil, con maestras, con asociaciones de preescolar y demás estamentos interesados.

El lineamiento fue publicado en diciembre de 2010 con la siguiente estructura:

Antecedentes: historia de la educación inicial. Desarrollo infantil y educación inicial, Por qué un lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial. Pilares de la educación inicial. Dimensiones del desarrollo y apuestas pedagógicas para el trabajo de la educación Inicial. Orientaciones para sala materna, y la maestra y el maestro en educación inicial.

A la fecha, el lineamiento continúa siendo el referente pedagógico principal en la Secretaría de Educación de Bogotá y se han impreso 9000 ejemplares.

El componente de direccionamiento de la práctica pedagógica de los jardines infantiles de la SDIS

De forma paralela a la elaboración del lineamiento, el equipo pedagógico central tenía entre sus funciones la coordinación de los “Viernes Pedagógicos”. La orientación que se dio buscaba un trabajo de reflexión pedagógica entre las maestras, con el fin de realizar una

revisión permanente de sus prácticas que posibilitara la cualificación de las mismas. Se partía de la comprensión y valoración de su trabajo en el aula y de su saber. Asimismo, propendía por cierta autonomía pedagógica en los jardines.

Durante los años 2008 y 2009, en cada localidad existía una asesora pedagógica que era la persona encargada de liderar los “Viernes Pedagógicos” con las maestras de los jardines del sector, bajo la orientación del EPC. La línea del “Viernes Pedagógico” se construía de la siguiente manera: con el EPC se realizaba una reunión donde se proyectaba la agenda de la reunión de “grupo de estudio”, allí asistían las asesoras locales y se invitaba a las referentes de infancia de cada localidad. En dicha reunión se discutía y concretaba la agenda que se trabajaría con las maestras. Los “Viernes Pedagógicos” (último viernes del mes), las asesoras locales, acompañadas por las personas del EPC, desarrollaban el trabajo por localidad. Desde el primer viernes se acordó que todas las sesiones irían acompañadas por una lectura corta de los temas tratados, la cual era discutida en pequeños grupos y luego se recogía en diferentes momentos de la sesión. Esta lectura implicaba reconocer que la reflexión pedagógica requiere enriquecimientos teóricos y estudio permanente.

Durante el segundo semestre del 2008, en el que se buscó la comprensión de las prácticas de los jardines, los temas fueron: Las actividades que más nos gustan desarrollar con los niños, Historia de las prácticas en cada jardín infantil, El oficio del maestro, El currículo en la educación infantil y Las rutinas en la educación inicial.

Durante el primer semestre del 2009, los “Viernes Pedagógicos” se centraron en estrategias pedagógicas propias de la educación inicial: rincones, talleres, proyectos de aula, aulas especializadas y asambleas. Estas estrategias no eran desconocidas en los jardines, pues la mayoría de maestras de la SDIS son licenciadas y las referenciaron en su formación universitaria, incluso en algunos jardines se habían trabajado. La idea era recordarlas e invitar a las maestras a realizar experiencias con los niños en sus instituciones. Sobre cada una de las estrategias

se elaboraron documentos por parte EPC. En el segundo semestre del año se trabajó en el conocimiento de los lineamientos y estándares técnicos de la educación inicial y se acompañó la formulación del proyecto pedagógico de cada jardín.

Asimismo, en el 2009 se desarrolló un trabajo con las asesoras locales para repensar su papel en los jardines, ya que durante las reuniones se observaba que ellas criticaban permanentemente a las maestras de los jardines. La idea era transformar una práctica de “supervisión” en una práctica de “verdadera asesoría y acompañamiento”. Fue muy interesante que en la evaluación que se hizo en el año 2012 varias coordinadoras y maestras recalcaran este cambio de rol de las asesoras locales en el año 2009.

En el año 2010, con el primer contrato interadministrativo, se hace un trabajo de socialización y discusión del lineamiento pedagógico hasta su publicación. Durante este año se realiza un cambio organizativo en la SDIS. Además, se crea el Equipo de Fortalecimiento (EF), pues ya la socialización de los lineamientos y estándares técnicos para la educación inicial y el lineamiento pedagógico y curricular no se hacía solo para los jardines de la SDIS, sino para todos los jardines, incluyendo los privados, de la ciudad de Bogotá. Las asesoras locales pasaron a ser parte de ese equipo en la sede central. El equipo se encargó de los “Viernes Pedagógicos” con la asesoría de la profesora de la UPN. Al EPC se le asignaron otras funciones.

En el segundo semestre de 2010, se organiza por primera vez el evento “Maestras enseñan a maestras”, centrado en juego, arte, literatura y exploración del medio. La propuesta buscó que los jardines que así lo quisieran desarrollaran y sistematizaran una experiencia que presentarían a manera de taller frente a sus compañeras en el “Viernes Pedagógico” del mes de noviembre. Este trabajo se realizó con la asesoría y el acompañamiento del EF. Igualmente, se trabajaron temas como la valoración del desarrollo, el trabajo con familias y la inclusión, aspectos relevantes de las políticas.

Con el segundo contrato se diseñó otra estrategia para los “Viernes Pedagógicos”, que consistió en que cada funcionario del EF diseñaba un taller en el que se relacionaban las estrategias pedagógicas con los pilares y lo realizaría durante tres viernes en diferentes localidades. La inscripción a los mismos era libre y las maestras podían moverse de localidad. Además, se realizaron, nuevamente en el mes de noviembre, los talleres de “Maestras enseñan a maestras”, esta vez enriquecidos por los talleres recibidos.

En el mes de marzo de 2012, se cerró el contrato, coincidiendo con el cambio de gobierno distrital. Se realizó una evaluación de los casi cuatro años de presencia de la Universidad Pedagógica Nacional en los jardines. La evaluación mostró la satisfacción con la estrategia “Maestras enseñan a maestras”, pues esta llevó a la valoración del trabajo de las maestras y mostró la motivación por su cualificación. Asimismo, se reconoció el “Viernes Pedagógico” como una estrategia de formación y reflexión pedagógica permanente.

El componente de asesoría y acompañamiento directo a jardines de la SDIS en la cualificación de las prácticas y formulación del proyecto pedagógico (2010-2012)

En los contratos de diciembre de 2009 y el de junio de 2011 se incluyó un tercer componente de acompañamiento directo a jardines infantiles por parte de profesores de la Universidad Pedagógica Nacional. En el primer contrato se conformaron dos equipos, cada uno integrado por dos funcionarios de la Secretaría y dos profesores de la UPN, quienes hacían acompañamiento directo a tres jardines. Por parte de la Universidad participaron, en el primer grupo, las profesoras Sandra Durán y Consuelo Martín; y en el segundo, las profesoras Luz Magnolia Pérez y Martha Torrado. El objeto del acompañamiento era la asesoría para la elaboración del proyecto pedagógico de cada jardín

y el acompañamiento a sus prácticas pedagógicas desde los pilares de la Educación Inicial.

En el segundo contrato se amplió el número de profesores de la UPN y el número de jardines, por lo cual se conformaron siete grupos, cada uno con una profesora de la UPN y una funcionaria de la SDIS. Cada grupo acompañó cuatro jardines. Como profesores de la universidad estuvieron: Sandra Durán, Consuelo Martín, Jenny Pulido, profesoras de la línea de investigación, además de las profesoras Lida Duarte, Yolanda Vega, Zaida Cruz y Adriana Mendoza. Este último equipo estuvo acompañando tres Centros de Desarrollo Infantil y Familiar (CDIF) en la zona rural de la localidad de Sumapaz. El objeto del contrato fue el acompañamiento directo a jardines de la SDIS en la cualificación de sus prácticas pedagógicas y desarrollo de una estrategia para el fortalecimiento, tanto conceptual y práctico, del quehacer pedagógico en veinticuatro jardines infantiles de la SDIS, a partir de la implementación del lineamiento pedagógico.

El proceso de acompañamiento y asesoría pedagógica logró la construcción de relaciones que, desde el respeto y la escucha, permitieran que los equipos de trabajo de los jardines infantiles tuviesen la apertura necesaria para posibilitar un trabajo auténtico, voluntario, colaborativo y, ante todo, que realmente posibilitara procesos de acercamiento y comprensión de sus propias prácticas para, desde allí, generar propuestas con miras a la cualificación de las mismas. Lo anterior condujo al diseño conjunto de una ruta de trabajo que conllevó al proceso de identificación de aquellos aspectos en los que se quería profundizar, fortalecer, consolidar, desde un ejercicio de diálogo entre pares, sobre lo que implica ser maestra en Educación Inicial.

Las fases en las que se estructuró la ruta del proceso de acompañamiento fueron las siguientes:

- *Reconocer el contexto de cada institución, así como el de las maestras, con sus preguntas, inquietudes, expectativas, necesidades e intereses alrededor del proceso de asesoría y*

acompañamiento. Así, se comenzó a valorar en los jardines infantiles su potencialidad (formación, experiencias, prácticas, trabajo en equipo, experticias diferenciadas) e intereses (arte, literatura, juego, exploración, estrategias pedagógicas en sala materna). En esta fase se realizaron conversatorios para establecer acuerdos y se reconocieron expectativas, preguntas, inquietudes, propuestas, dificultades, fortalezas de las maestras, en torno a las posibles rutas de trabajo. Además, por iniciativa de las maestras, se realizaron observaciones *in situ* que no tuvieron un carácter de “evaluación” de las prácticas, sino cuyo propósito fue reconocer y valorar el trabajo de las maestras para potenciarlo.

- *Desarrollo del acompañamiento y la asesoría*. Se realizaron talleres que, como un proceso en espiral, posibilitaban la planeación, el desarrollo y la reflexión que daría paso a la planeación de una nueva sesión. Los talleres se hicieron con las maestras, con los niños y las niñas.
- *Con maestras*: se realizaron talleres alrededor de los pilares (juego, exploración del medio, arte y literatura) que trascendieran y causaran un impacto en la cotidianidad del trabajo pedagógico. En estos talleres se buscó reflexionar en torno al maestro, el ambiente y los objetos. En algunos talleres se utilizaron lecturas sobre algún tema determinado, en el cual las maestras quisieran profundizar.
- *Con niños y niñas*: el equipo asesor trabajó directamente con los niños y niñas, con el apoyo y presencia de las maestras. La idea de este trabajo trascendió el “modelaje”, para constituirse en referente de otras posibilidades en el trabajo con los diferentes grupos. Se realizaron visitas para conocer experiencias de otros jardines infantiles, con el fin de intercambiar y retroalimentar las prácticas en un ejercicio de interlocución con otros colegas. Se preparó un portafolio con documentos

acerca de los pilares de la educación inicial, para poder profundizar a nivel teórico en cada uno de ellos. Esta idea, proveniente de las maestras, fue muy importante, ya que el deseo de ellas era poder revisar teóricamente algunos elementos de acuerdo a lo que se iba trabajando en su práctica, en los tiempos que consideren para hacerlo y sin la presión de leer para entregar una “tarea”.

- *Balance.* Por último, se realizó un balance con las maestras y coordinadoras, el cual permitió identificar las lecciones aprendidas en esta experiencia, con el objetivo de valorar las fortalezas y de ubicar los aspectos a mejorar en futuras experiencias de acompañamiento y asesoría.

Entre las lecciones aprendidas durante el proceso en los diferentes escenarios, se destacan:

Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS): para futuros procesos es importante que la SDIS tenga en cuenta que:

- Es indispensable que se agencien las condiciones necesarias para que haya una coordinación entre el nivel central y el local, puesto que cuando las instituciones desarrollan procesos como estos se requiere de tiempos y espacios para las experiencias, reflexiones, salidas e invitación a expertos. Es preponderante que se propicie el reflexionar sobre su práctica y hacer construcciones conjuntas. De lo contrario, este tipo de convenios se suma a las diversas actividades y la rigurosidad y continuidad que se requieren se desdibujan debido a la saturación de tareas.
- Un factor que no permite proponer un proyecto de sostenibilidad real en los jardines es la falta de permanencia del mismo equipo de docentes, lo que genera inestabilidad y limitaciones para la construcción de comunidad académica. La rotación de las maestras se identifica como parte de la cultura institucional que tradicionalmente se mantiene al respecto.

Se invita a reflexionar sobre la importancia de no “romper” con los procesos contruidos a lo largo del tiempo por un equipo de trabajo. Los vínculos que se tejen en su interior son aspectos clave que pueden dar respuesta al malestar expresado en los jardines infantiles.

- Finalmente, se pudieron reconocer en las maestras sensaciones de inconformidad por la injerencia y el desconocimiento de su trabajo por parte de muchas personas que, en calidad de agentes externos y con la “autoridad” otorgada por la misma entidad, usualmente se consideran con mayor estatus y, en consecuencia, con el derecho de decirles cómo hacer su trabajo, siempre con un tinte de desconfianza respecto al trabajo de las maestras. Entonces, la pregunta que surge es: ¿estos “especialistas” no podrían hacer equipo con las maestras en pro de la comunidad educativa, reconociendo cada uno su saber?

Jardines infantiles: dentro de las lecciones aprendidas en los jardines infantiles se encuentran:

- Se logró deconstruir el imaginario de que las personas que vienen de afuera solo critican. Las maestras destacaron que en este proceso hubo una actitud permanente de escucha y de reconocimiento a su labor, aceptándolas como profesionales reflexivos que piensan lo que hacen y que resignifican cada día los sentidos y estrategias para el trabajo con los niños, las niñas y con las familias.
- El proceso de asesoría se construyó desde el propio convencimiento, intereses, expectativas y preguntas del equipo de maestras y coordinadoras. Por lo tanto, fue evidente el compromiso e identidad que se logró generar, a propósito de toda la experiencia.
- Se hace necesario, entonces, reconocer que los saberes que se estructuran a través de las experiencias, las interacciones,

los conocimientos, el contexto y la cultura constituyen a las maestras y les dan una identidad que se refleja en sus maneras de pensar y actuar en el mundo. Así, las maestras valoraron del proceso de asesoría los aportes desde lo conceptual, profesional y ético, y a partir de este surgieron nuevas experiencias que disfrutaron al desarrollarlas con los niños y las niñas (una de las más destacadas fue la del diseño de ambientes en educación inicial).

Universidad Pedagógica Nacional: la universidad, además de sus funciones de docencia e investigación, desarrolla su función de extensión al articular e integrar la educación superior con los demás niveles y modalidades educativas. En ese marco, el convenio establecido con la Secretaría Distrital de Integración Social posibilitó al Proyecto Curricular de Licenciatura en Educación Infantil, particularmente, realizar las siguientes comprensiones sobre lo que significan este tipo de procesos:

- Un proceso de asesoría se construye cuando las dos partes (maestras y asesores) logran establecer un ambiente de confianza y respeto que parte del reconocimiento de los saberes y de las prácticas que se movilizan, desde sus propias historias y contextos.
- En esta experiencia hubo una apuesta por el trabajo colaborativo, en el que existió una constante escucha de las realidades institucionales, de sus expectativas, intereses, preguntas, tensiones y una decidida actitud por valorar el trabajo del otro.
- La construcción de un proceso de asesoría y acompañamiento no se hace desde relaciones jerárquicas. No hay “expertos”, hay interacciones entre profesionales que se interesan por comprender sus propias prácticas para reconocerlas, valorarlas, movilizarlas, cualificarlas y transformarlas.
- En un proceso de asesoría, la ruta no está predeterminada, por el contrario, se va construyendo en la medida en que

transcurre la experiencia y surgen nuevos interrogantes, problematizaciones y comprensiones.

- El proceso de asesoría pasa por un diálogo permanente que, sin lugar a dudas, ofrece la posibilidad de asumir retos, desafíos, responsabilidades y compromisos que son compartidos por el equipo asesor y por el equipo de maestras.
- Finalmente, el contacto de los profesores de la universidad con las instituciones educativas posibilita que estos conozcan y reflexionen sobre lo que sucede en ellas. Ello lleva a repensar su propia práctica como formadores iniciales de maestros en la misma universidad y enriquece su propio trabajo docente e investigativo.

La participación en la estrategia “De cero a siempre” como la política para Atención Integral de la Primera Infancia (2012-2013)

Durante los años 2012 y 2013, las profesoras Graciela Fandiño, Consuelo Martín y Sandra Durán, del grupo de investigación, quienes habían colaborado en el trabajo con la SDIS, tuvieron una participación activa en tres producciones de política pública para la Educación Inicial en el país: la elaboración del documento base para la construcción del Lineamiento Pedagógico de Educación Inicial Nacional (2012); la participación en la elaboración de la estrategia de atención integral a la primera infancia: Fundamentos políticos técnicos y de gestión (2013), y la construcción de algunos de los referentes técnicos para la atención integral a la primera infancia (2014).

Durante los años 2012 y 2013 se elaboró el documento base para la construcción del Lineamiento Pedagógico de Educación Inicial Nacional, con el apoyo del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la Fundación Saldarriaga Concha y el Ministerio de Educación Nacional. En este proyecto participaron, en el año 2012, las profesoras

Durán y Martín. Este documento buscó, de cierta manera, avanzar con respecto al Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial del Distrito pues, si bien el documento tiene en cuenta las dimensiones del desarrollo, sus desarrollos están contruidos sobre los pilares de la educación inicial: juego, arte y literatura y exploración del medio. Asimismo, en este material se caracterizaron cuatro perspectivas de la educación inicial, se construyeron premisas sobre los sentidos de la educación inicial, se desarrolló el concepto de *pilares* y se elaboró un concepto de *estrategias pedagógicas* de la Educación Inicial. Igualmente, se expuso un capítulo sobre la relación con las familias.

Dicho documento fue puesto a la discusión nacional y se publicó en la página web del Ministerio de Educación Nacional, donde aún se encuentra disponible. Se recibieron comentarios de diferentes sectores, pero el que esto se hiciera antes de ser discutido por las universidades provocó grandes tensiones; la resistencia fue muy fuerte y, aunque se recogieron las observaciones, se hizo una versión definitiva que no se socializó. Algunos elementos de esta versión se retomaron en la propuesta *Fundamentos políticos técnicos y de gestión de la Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia*, que es el documento de política *De cero a Siempre* del actual gobierno, publicado en el año 2013. Sobre este documento, la UPN realizó un diplomado para su socialización en el departamento de Cundinamarca. Allí participaron las profesoras Jenny Pulido y Erika Cruz, de la línea de investigación “Pensamiento y creencias del profesor”, bajo la coordinación de la profesora Lida Duarte, integrante también del grupo de investigación Educación Infantil, Pedagogía y Contextos, así como otros maestros del programa. La profesora Graciela colaboró en la organización del mismo desde la UPN.

En el año 2013, se elaboraron los Referentes Técnicos de la Educación Inicial, que son una serie de documentos sobre la política de primera infancia. Las profesoras Sandra Durán y Consuelo Martín construyeron el documento base del referente número 22:

“El juego en la Educación Inicial”, y la profesora Graciela Fandiño elaboró el documento número 24: “Exploración del medio”. Estos documentos se hicieron a partir de lo ya realizado en el documento base y, desde luego, recogen los desarrollos que las autoras han hecho en estos campos desde sus investigaciones sobre estos temas. Ahora bien, a partir de las elaboraciones teóricas se hacen propuestas para el trabajo pedagógico con los niños, por edades. Es importante decir que, seguramente por ser documentos nacionales y por haber muchos intereses en los mismos, los documentos originales se transformaron; se intervino tanto sobre ellos que se considera que esos documentos no mantuvieron la rigurosidad con la que se hicieron originalmente.

Liderazgo en el proceso de transición de las niñas y los niños de tres y cuatro años a las Instituciones Educativas Distritales de la Secretaría de Educación y en el fortalecimiento técnico de las instituciones que trabajan con niños y niñas menores de tres años

En el año 2012, la profesora Sandra Durán ingresa a la Secretaría de Educación Distrital (SED) como directora del proyecto que desde la Alcaldía buscaba la aplicación de la Ley General de Educación en la ciudad de Bogotá, la cual, en el artículo 18, indica que la educación preescolar de tres grados se generalizará en instituciones educativas del Estado que establezcan programas para la prestación de este servicio. Así, este proyecto debía enmarcarse en la política de primera infancia y asumir el reto de atender integralmente, con enfoque diferencial, a 121 004 niños y niñas entre los tres y los cuatro años durante el cuatrienio 2012-2016.

La base para avanzar en este proceso fue el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito, el cual se constituyó en el referente fundamental para que las maestras de ciclo inicial de la SED estructuraran sus propuestas.

El proyecto “Prejardín, jardín y transición: preescolar de calidad en el sistema educativo oficial”, tenía como objetivo garantizar el cumplimiento de los derechos impostergables de niños y niñas planteados en la Ley 1098 y brindarles oportunidades de desarrollo integral a través del cuidado calificado, las experiencias pedagógicas significativas, el acceso a la cultura, el arte, el juego, la actividad física, la promoción de vida saludable y la alimentación saludable.

Para garantizar la atención integral, el proyecto estaba estructurado por seis componentes: infraestructura y dotación; alimentación y vida saludable; transporte; pedagogía; jardín y entorno; y talento humano. Cada uno de estos tenía sus metas y actividades anuales específicas, para lo cual se conformó un equipo de trabajo que, desde su saber y trayectoria, acompañase y adelantara acciones de carácter interinstitucional e institucional dirigidas a los diferentes objetivos de cada componente. La dirección del proyecto debía coordinar el equipo de profesionales a nivel central y local para orientar y articular los diferentes procesos pedagógicos, de gestión y administrativos de los seis elementos del programa.

Uno de los aportes más importantes fue el diseño de la línea técnica para apoyar procesos relacionados con la incorporación y formación de docentes de primera infancia en el marco del Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito, el cual fue implementado al año siguiente. Otro logro fundamental fue el armazón de los procesos pedagógicos con la primera infancia a la luz de los ambientes adecuados (en el que la profesora Durán tenía vasta experiencia gracias a sus investigaciones y experiencia como maestra), la dotación de aulas, la alimentación y nutrición, entre otros. Dichas actividades fueron planificadas y presentadas para su desarrollo y articulación a nivel central, local, institucional e interinstitucional. Lo anterior implicó coordinar y articular las acciones con las subsecretarías correspondientes y con las dependencias de la SED, para la implementación de los diferentes componentes del proyecto.

En el año 2013, y con los mismos propósitos de la administración distrital de ese momento en torno al desarrollo integral de la primera infancia, Sandra Durán asumió la coordinación de fortalecimiento técnico, modalidad institucional, de la Secretaría Distrital de Integración (2013-2014) y realizó aportes de liderazgo para la construcción de línea técnica, el diseño, la implementación y la evaluación de estrategias de fortalecimiento técnico, desde lo local y distrital. Los principales aportes se centraron, por una parte, en la orientación y participación en la elaboración de documentos que fueron referentes primordiales para la socialización de las discusiones y reflexiones sobre temas relacionados con el desarrollo integral de los niños y niñas desde un enfoque diferencial, de potenciamiento de desarrollo y de cuidado calificado. Por otra parte, se centraron en la coordinación para asesoría técnica a las diferentes instancias de orden distrital y local en los temas relacionados con el desarrollo integral a la primera infancia. Aquí, el trabajo con niños y niñas de cero a tres años fue potenciado en la perspectiva de dinamizar propuestas pedagógicas oportunas, enriquecidas, desafiantes y gratificantes para los más pequeños, a partir de los procesos de cualificación de las maestras de estos niveles, liderados desde el equipo de fortalecimiento técnico.

Liderazgo del proceso de formación para veinte departamentos y 375 municipios focalizados por el posconflicto, en el marco del Diplomado Fiesta de la Lectura²⁸

En el año 2016, las cinco maestras integrantes de la línea de investigación, junto con otras profesoras de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional, asumieron un gran reto con un proyecto de carácter nacional: la Fiesta de la Lectura del ICBF, a partir de la cualificación de 6560 maestros y agentes educativos

28 Contrato interadministrativo n.º 1459, suscrito entre el ICBF y la UPN, 2016.

de la primera infancia, en veinte departamentos de Colombia. Para ello, los profesores de la universidad, en calidad de profesionales, asumieron el diseño del proceso pedagógico de uno o más departamentos, formando a los tutores que, a su vez, acompañarían el proceso de cualificación de los agentes educativos.

El propósito de cualificar las prácticas pedagógicas de estos agentes educativos en las diferentes modalidades de atención a la primera infancia se materializó a través de un diplomado con los siguientes componentes: encuentros presenciales, visitas de acompañamiento *in situ*, trabajo autónomo de las maestras y trabajo virtual. Estos componentes resultaron espacios clave donde la literatura, primordialmente, pero también el arte, el juego y la exploración del medio, se comprenden, discuten y entran en tensión con las prácticas de los agentes educativos participantes del diplomado. Esto se configuró en una estrategia que se diseñó desde el diálogo de saberes, lo cual permeó los discursos y las prácticas a través de los espacios de reflexión que se abrieron continuamente entre tutores y agentes educativos. Lo anterior dio origen a la caracterización de las prácticas pedagógicas, la documentación sobre los acompañamientos *in situ* y el trabajo con familias.

Esta experiencia permitió, además, procesos de contextualización del saber pedagógico sobre la educación infantil y se convirtió en la oportunidad para aportar conocimientos y construir aprendizajes con y en las regiones apartadas de las grandes ciudades, en las cuales el conflicto ha sido por varias décadas el común denominador, lo que de facto ha obligado a la licenciatura en Educación Infantil a pensar con mayor profundidad los procesos educativos de niños y niñas en el país y, desde luego, lo que significa ser maestro en diferentes y complejos contextos.

El análisis de las prácticas pedagógicas tuvo como foco las siguientes preguntas: ¿qué aspectos tiene en cuenta para la planeación?, ¿qué uso se le da a la dotación de Fiesta de la Lectura?, descripción de las actividades rectoras. A partir de ello se estructuraban

los encuentros presenciales con los agentes educativos, en busca de la comprensión de sus prácticas y de la relación de las mismas con la propuesta pedagógica del diplomado.

Metodológicamente, los acompañamientos conservaron la perspectiva de diálogo de saberes, basado en la resignificación y en el enriquecimiento desde las creencias e imaginarios de cada agente educativo. Cada acompañamiento *in situ* fue concertado para atender las dinámicas propias de los agentes educativos y sus territorios. Los tutores centraron sus esfuerzos en promover la resignificación de las prácticas frente al trabajo pedagógico con la infancia a partir de la literatura, el juego, el arte y la exploración del medio. También acompañaron a los agentes educativos en sus planeaciones y desarrollaron diversas propuestas con niños y niñas, para luego retroalimentarlas. Se trabajó desde perspectivas diferenciales e interculturales, dadas las características poblacionales de los departamentos.

Respecto a los encuentros grupales y al acompañamiento en las unidades de servicio, las experiencias incluyeron no solo el trabajo con los agentes educativos, sino también con los niños, las niñas y las comunidades en general, teniendo en cuenta las particularidades de los contextos.

En las sesiones presenciales se ofrecían pautas respecto al sentido pedagógico de las visitas, su importancia para el proceso de formación y la necesaria participación de la comunidad educativa. Asimismo, los tutores pusieron especial énfasis en las actividades rectoras abordadas con profundidad durante el diplomado. En los acompañamientos se resaltó la asistencia de miembros regionales del ICBF, la participación de familias en algunos municipios y el impacto de la formación en agentes educativas no focalizadas para este proceso, quienes se acercaron para conocer lo realizado y expresar su deseo de hacer parte de la formación en próximas oportunidades.

Entre los principales aportes del diplomado Fiesta de la Lectura, los tutores y agentes educativos expresaron que este —en el placer de la literatura articulada al juego, el arte, la exploración del medio— ofrece

un escenario para comprender estas actuaciones privilegiadas de la infancia, no subsidiarias de propuestas primarizantes, sino más bien como reales posibilidades para potenciar el desarrollo de niños y niñas.

El uso de materiales alternativos, cotidianos, no estructurados, anclados a estrategias para el trabajo pedagógico en la educación inicial, además de enriquecer la vida cotidiana en las unidades de servicio, proporciona a los agentes educativos ideas concretas para su quehacer. Así, más que ser un “recetario”, como suele pensarse frente a este tipo de posicionamientos, aborda la pregunta por el *cómo*, que en la educación inicial es fundamental, pues es a través de ella que se agencian las propuestas, las interacciones y se visibilizan las comprensiones de las características de los niños de primera infancia.

El diplomado facilitó la proyección de diferentes acciones con instituciones asociadas a la recreación, el deporte, las bibliotecas y parques educativos, los cuales comenzaron a ser parte de la planeación de las agentes educativas, en la perspectiva de vivir el territorio, de ofrecer experiencias para que la infancia conozca y habite plenamente los espacios. En ese sentido, se apreció un cambio significativo respecto a cómo y qué se planea en Educación Inicial: se logró un evidente enriquecimiento en cuanto a la adecuación de ambientes, la forma de abordar las diferentes actividades rectoras y el trato mismo con los niños y las niñas, fortaleciendo vínculos afectivos y entendiendo que lo cotidiano, en educación inicial, es altamente relevante, pues allí tienen lugar fuertes e importantes interacciones y ello es susceptible de planificarse.

A manera de conclusión

La línea Pensamiento y creencias del profesor de Educación Infantil, que hace parte del grupo de investigación Educación infantil, pedagogía y contextos hace más de quince años, ha realizado aportes significativos, no solo a la formación de maestros que trabajan con niños y niñas, sino también al campo mismo de saber. Esto ha permeado la propuesta curricular de la licenciatura, pero también escenarios de política pública para la educación inicial en el país, a través de la participación protagónica en la misma y la difusión de los desarrollos académicos en eventos y medios impresos, en diferentes ámbitos.

Todo ello ha sido el resultado, como pudo observarse, del liderazgo de maestras de la UPN y de su interés por enriquecer la formación de sus colegas, por hacer de lo que se investiga una experiencia real al interior del equipo mismo, por comprender, a partir de las creencias, la práctica y, a su vez, por transformar las maneras desde las cuales se observa, se leen los contextos y, de manera concreta, se investiga.

La oportunidad que ofrece la Universidad Pedagógica Nacional para comunicar las trayectorias de los grupos de investigación, con el fin de realizar una mirada retrospectiva y desde allí hacer balances, entender lo ocurrido y trazar rutas posibles, es realmente significativa y relevante para quienes, desde sus diferentes experticias, aportan a los procesos educativos en el país, como es este caso, en el que a partir de valiosos desarrollos académicos se profundiza en el campo de la formación de maestros para la educación infantil, frente al cual, como Universidad Pedagógica Nacional y de manera especial como Licenciatura en Educación Infantil, tiene mucho que decirse.

Referencias

- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2010). *Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el distrito*. Bogotá: Autor.
- Argoz, J. (1997). *El pensamiento del profesor de educación infantil: Estudio de casos sobre el conocimiento práctico de docentes en ejercicio*. Tesis doctoral. Universidad de Oviedo.
- Calderbead, J. (1988). Conceptualización e investigación del conocimiento profesional de los profesores. En L. Villar Angulo (dir.), *Conocimientos, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy, España: Marfil.
- Departamento Administrativo de Bienestar Social. (2003). *Desarrollo infantil y educación inicial. Avances del proyecto pedagógico del DABS*. Bogotá: DABS.
- Clark, M. C. y Peterson, P. (1986-1990). Procesos de pensamiento de los docentes. En M. Wittrock, *La investigación de la enseñanza III* (cap. 6). Barcelona: Paidós.
- Contreras, J. (1985). ¿El pensamiento o el conocimiento del profesor? Una crítica a los postulados de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor y sus implicaciones para la formación del profesorado. *Revista de Educación*, 277, 5-28.
- Durán, S. y Martín. C. (2010). Creencias acerca del juego y el movimiento en maestras en formación de II semestre de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional. *Revista Internacional Magisterio*, 47, 78-81.
- Durán, S. (2010). Creencias sobre juego de los profesores en Educación Infantil. *Revista Lúdica Pedagógica*, 15, 46-54.

- _____. (2011). Los rostros y las huellas del juego. *Revista Lúdica Pedagógica*, 16, 87-96.
- _____. (2012). *Los rostros y las huellas del juego. Creencias sobre el juego en la práctica docente del profesorado en dos centros infantiles de Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS) en Bogotá, Colombia*. Tesis doctoral. Universidad de Granada, España.
- _____. (2013). Aproximaciones al tema de inclusión social, en el marco de dos investigaciones acerca de creencias sobre juego en la práctica docente del profesorado en dos centros infantiles de la Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS). *Revista Educación y Ciudad*, 24, 107-118.
- Elkind, D. (1999). *La educación errónea. Niños preescolares en peligro*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Fandiño, G. (1998). Orígenes y perspectivas del programa de educación preescolar en la UPN. *Revista Pedagogía y Saberes*, 11, 39-46.
- _____. (2004). El pensamiento del profesor sobre la planificación dentro del trabajo por proyectos en el grado de transición: estudio de caso. Tesis Doctoral. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Madrid.
- _____. (2007). *El pensamiento del profesor sobre la planificación en el trabajo por proyectos. Grado de transición*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- _____. (2001). El uso del juguete en los jardines infantiles. *Pedagogía y Saberes*, 16, 71-79.
- _____. (2011). De la educación preescolar a la educación inicial. *Revista Educación y Cultura*, 93, 8-14.

- _____. (2013). Variaciones en los problemas de enseñanza de las maestras principiantes de educación infantil, entre el primero y el tercer año de su ejercicio profesional. *Pedagogía y saberes* 37, 201-209.
- _____. (2016). *Maestras prácticas e investigación en educación infantil*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Fandiño, G., Pardo A., y Castro Y. (2002). Las concepciones de los profesores sobre el trabajo por proyectos en el grado de transición. En *El oficio de investigar* (pp. 391-425). Bogotá: CIUP.
- Fandiño, G. y Castaño, I. E. (2009). Haciéndose maestro: el primer año de trabajo de las maestras de Educación Infantil. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 13(1), 117-128.
- _____. (2014). *Haciéndose maestras: problemas de enseñanza en su primer y tercer año de trabajo de las maestras de educación infantil*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Fandiño, G., Durán, M., Pulido, J. y Cruz, E. (2016). Creencias sobre la educación inicial. *Revista Infancias Latinoamericanas*, 17, 27-33.
- Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En M. C. Wittrock (comp.), *La investigación de la enseñanza, I*. Barcelona: Paidós.
- Frabonni, F. (1997). *La educación del niño de cero a seis años*. Bogotá: Cincel-Kapelusz.
- Latorre, A., Rincón, D. y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: GR02.
- Marcelo, G. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC.
- _____. (2002). La investigación sobre el conocimiento de los profesores y el proceso de aprender a enseñar. En G. Perafán y A. Andúriz

- (comp.), *Pensamiento y conocimiento de los profesores* (pp. 45-60). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Colciencias.
- Martínez, M. (2004). Los grupos focales de discusión como método de investigación. *Heterotopia*. Recuperado de http://miguelmartinezm.atspace.com/gruposfocales.html#_ftn1.
- Ministerio de Educación Nacional, Colombia (MEN). (1992). *Propuesta curricular para el grado cero: marco político, conceptual y pedagógico*. Bogotá: Autor.
- _____. (2012). *Documento base para la construcción del Lineamiento Pedagógico de Educación Inicial Nacional*. Recuperado de <http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/8.Para-Construccion-Lineamiento-Pedagogico-de-Educacion-Inicial.pdf>.
- _____. (2014). *El juego en la educación inicial*. Bogotá: Autor.
- _____. (2014). *La exploración del medio en la educación inicial*. Bogotá: Autor.
- _____. (s.f.). *Ley general de educación*. Bogotá: Autor.
- Oliver Vera, C. (2009). El valor formativo y las ataduras de las creencias en la formación del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(1), 63-75.
- Presidencia de la República de Colombia, Ministerio de Cultura, Ministerio de Educación Nacional, Ministerio de Salud y Protección Social, Bienestar Familiar y Departamento Nacional de Planeación. (2013). *Estrategia de Atención Integral a la primera infancia. Fundamentos políticos técnicos y de gestión*. Bogotá: Autor.
- Pajares, F. (1992). Teachers' Beliefs and Educacional Research: Cleaning Up Messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.

- Pérez, A. y Gimeno, J. (1988). Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. *Infancia y Aprendizaje*, 42, 37-63.
- Pulido, J. (2014). Las rutinas en educación inicial: entre la mecanización y la transformación. *Revista Educación y Ciudad*, 24, 81-72.
- Pulido, J., Cardinal, M. C. M., y Durán, S. (2016). Las rutinas en educación inicial: apuntes desde las creencias de los maestros. *Hojas y Hablas*, 11, 59-67.
- República de Colombia. Ley 1098 de 2006. *Código de infancia y la adolescencia*. Recuperado de https://www.oas.org/dil/esp/Codigo_de_la_Infancia_y_la_Adolescencia_Colombia.pdf.
- Reyes-Navia, R. (1990). *Una mirada al juego educativo*. Bogotá: Ediciones Anthropos.
- _____. (1993). *Juego y juguetes psicoterapéuticos*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- _____. (1996). *El juego, procesos de desarrollo y socialización: contribución de la psicología*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Reyes-Navia, R., y Malaver, M. (2000). *Jugar, dibujar, leer ¿los diferencian los niños?* Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Shavelson, R., y Stern, P. (1983). Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta. En J. Gimeno y A. Pérez (comp.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 372-419). Madrid: Akal.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Spodek, B. (1987). Thought processes underlying preschool teachers' classroom decisions. *Early Child Development and Care*, 29(2), 197-208.

Villar, A. (dir.). (1986). *El profesor como práctico reflexivo en una cultura de colaboración*. Grupo de Investigación Didáctica. España: Universidad de Sevilla.

Zabalza, M. (1988). Condiciones metodológicas en el estudio del pensamiento del profesor. Los autoinformes. En C. Marcelo (ed.), *Avances en el estudio del pensamiento de los profesores* (pp. 9-41). Sevilla: Universidad de Sevilla.



Este libro fue editado por el Grupo Interno de Trabajo Editorial
y la Subdirección de Gestión de Proyectos-CIUP de la
Universidad Pedagógica Nacional, se compuso en caracteres
Minion Pro y fue impreso por Xpress Estudio Gráfico y Digital S.A.,
Bogotá D. C., Colombia.

Más de cuarenta años de investigación educativa del país se expresan hoy en los aportes que la Universidad Pedagógica Nacional ha hecho a través del CIUP. En este proceso, la trayectoria de los grupos de investigación, algunos de los cuales registran su existencia desde 1978, ha evidenciado la amplia y prolífica producción académica de los profesores, la cual ha sido difundida a través de diferentes medios (digitales e impresos) y variados escenarios de discusión.

Con el propósito de hacer un balance de esta producción intelectual y de visibilizar la trayectoria investigativa de los grupos de la Universidad, el Centro de Investigaciones-CIUP, el Grupo Interno de Trabajo Editorial y el Comité de Publicaciones invitaron a los grupos de investigación a formar parte de la Colección CIUP 41 años y finalmente quince grupos de la Universidad atendieron esta iniciativa, que responde a los propósitos establecidos en el *Plan de Desarrollo Institucional 2014-2019: Una universidad comprometida con la formación de maestros para una Colombia en paz*.



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL
Educadora de educadores



ISBN: 978-958-5416-86-4



9 789585 416864