

FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS Y MAESTRAS EN TIEMPOS DE
CONTINGENCIA (COVID-19): VOCES, SENTIRES, SABERES Y TRANSFORMACIONES
EN LA FORMACIÓN PRÁCTICA DE LOS EDUCADORES INFANTILES DE LA
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

ARRIETA CORTEZ YISELA LUCIA

ÁVILA PARADA ANA MARÍA

TUTORA:

ADRIANA MARTÍNEZ LARA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA

PROGRAMA DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL

BOGOTÁ D.C, 2021

FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS Y MAESTRAS EN TIEMPOS DE
CONTINGENCIA (COVID-19): VOCES, SENTIRES, SABERES Y TRANSFORMACIONES
EN LA FORMACIÓN PRÁCTICA DE LOS EDUCADORES INFANTILES DE LA
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

ARRIETA CORTEZ YISELA LUCIA

ÁVILA PARADA ANA MARÍA

PROYECTO DE GRADO PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE LICENCIADO(A) EN
EDUCACIÓN INFANTIL

TUTORA:

ADRIANA MARTÍNEZ LARA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA

PROGRAMA DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL

BOGOTÁ D.C, 2021

Tabla De Contenido

Agradecimientos	7
Agradecimientos	9
Abreviaturas	10
Introducción	11
Capítulo I	14
Descripción Del Problema	14
Objetivos De Investigación	17
Objetivo General	17
<i>Objetivos Específicos</i>	17
Justificación	18
Capítulo II	20
Marco Conceptual	20
<i>1. Origen Del Concepto Formación</i>	21
1.1. <i>Sobre El Concepto Formación.</i>	22
1.2. <i>La Formación Y Los Modelos.</i>	23
1.3. <i>Formación Inicial De Maestros.</i>	25

1.4.	<i>Un Diálogo Entre Teoría Y Práctica En La Formación Inicial De Maestros.</i>	27
2.	El Papel De La Práctica En La Formación De Maestros	27
2.1.	La Noción De Práctica	28
2.2.	<i>Una Mirada A La Práctica A Partir Del Enfoque Reflexivo</i>	30
3.	El Lugar De Los Saberes En La Formación Inicial De Maestros	31
3.2.	Los Tipos De Saberes	33
□	<i>Saber Didáctico.</i>	34
□	<i>Saber Pedagógico.</i>	35
□	<i>Saber De La Experiencia</i>	36
	Capítulo III	39
	Marco Metodológico	39
1.	Metodología Del Ejercicio Investigativo	39
1.1.	<i>Diseño Metodológico.</i>	40
1.2.	<i>Instrumentos De Recolección De Información.</i>	42
1.3.	<i>Entrevista semiestructurada</i>	42
1.4.	<i>Grupo De Discusión</i>	43
2.	Ruta Metodológica	44

2.1. Selección De La Población Participante	45
2.2. <i>Recolección De La Información Y Trabajo De Campo</i>	46
3. Clasificación, Organización Y Análisis De La Información	47
1. Descripción De La Información:	50
Capítulo IV	52
Análisis De La información o producción de sentido	52
<i>Contexto De La Práctica Pedagógica Durante La Contingencia</i>	53
1. <i>La Formación En Y Para La Autonomía.</i>	57
2. <i>Tensión entre Teoría Y Práctica.</i>	59
3. <i>Pensar La Práctica Más Allá Del Espacio Físico.</i>	61
4. <i>Otras Maneras De Enseñar.</i>	64
5. <i>El Lugar Del Diálogo, La Retroalimentación Y La Reflexión En La Práctica.</i>	68
6. <i>Una Relación Irrompible: Contextos, Saberes, Mediación Y Enseñanza En La FIM.</i>	72
Referencias Finales	78
<input type="checkbox"/> Disponer Espacios De Reflexión Y Diálogo:	78
<input type="checkbox"/> Hacer Uso De Mediaciones Tecnológicas:	79
<input type="checkbox"/> Dilema teórico-práctico y el rol del tutor de práctica:	79

Aportes De Este Trabajo De Grado Para La Licenciatura En Educación Infantil	81
Tejiendo Saberes	81
Anexos	84
Anexo 1: Instrumento Para Entrevistas Semiestructuradas	84
Anexo 2: Instrumento Para Grupo De Discusión	87
Anexo 3: Transcripciones de relatos	89
• Transcripciones de los relatos de Maestras En Formación	89
• Transcripciones de los relatos de Maestras Egresadas.	89
• Transcripciones de los relatos de Maestras Tutoras de Práctica	90
• Transcripción Del Grupo De Discusión.....	90
Anexo 4: Matriz de Análisis de la Información	90
Anexo 5: Consentimientos Informados	90
Bibliografía	91

Agradecimientos

A Dios dirijo mi gratitud por estos cinco años de estudio, él fue el principal testigo de todo este proceso: de las lágrimas, el cansancio, el sacrificio, los miedos y la persistencia. Sin él no hubiese podido, Gracias DIOS.

Gracias también por los brazos que usaste para sostenerme: Eduin y Martín, mi familia, mi motivo. Su cálido y sincero amor no permitieron que me desviara, que me soltará. Y, aunque el camino no fue fácil en muchas ocasiones su compañía renovó siempre mis fuerzas.

Eduin, desde siempre has sido mi soporte, y el agradecimiento es poco para todo lo que has hecho por mí. Que Dios sonría sobre ti y que de todo este tiempo sembrado cosechemos muchas sonrisas, sueños y atardeceres juntos, TE AMO.

Martín, esta aventura empezó por ti. Por imaginar un futuro mejor para todos. Esta carrera, cada trabajo, cada madrugada, cada traspasada, cada nota, tiene tu nombre. Cuando llegaste a nuestro mundo todo se transformó -el amor hace eso- y si bien muchas veces pensé que no lo lograría ¡Dios fue fiel! Y míranos, yo estoy terminado la universidad y tú estas a punto de iniciar el colegio.

Yis y profesora Adriana, gracias por el tiempo compartido. Este trabajo solo fue la excusa para crecer junto a ustedes, para reír, para estresarnos, para calmarnos, para desahogarnos y seguir. Conuerdo con que este documento solo es una parte muy pequeña del trabajo y que al final, lo más gratificante es el proceso, el proceso que tejimos y formamos juntas.

A las compañeras que participaron de este ejercicio, gracias por compartir sus voces y abrir sus corazones. Cada experiencia dio cuenta de las grandes maestras que van a ser y los

hermosos seres humanos que hay detrás de cada propuesta, guión, grabación o programa radial. Estoy convencida de que la educación tendrá un color diferente por ustedes.

Gracias a la vida por darme esta oportunidad y por las personas que dispuso para hacerme el camino más bonito.

Dedicatoria

Dedico este proceso a mi hijo Martín, mis hermanos Sara y Junior, y a mis sobrinos Camilo y Luna, a estas nuevas generaciones que espero brillen sin apagar a otros, que influencien el mundo de manera positiva, que cultiven el gusto por aprender, que sean seres empáticos, bondadosos y exitosos en las cosas importantes. Este título es apenas un ápice de lo que estoy segura ustedes van a lograr, los amo infinitamente.

Ana María Ávila Parada

Agradecimientos

Inicialmente quiero agradecer a Dios por estar en los días buenos y en los que parecían oscuros, por escuchar mis oraciones y por poner en mi camino a las personas indicadas para continuar ante cada victoria y tropiezo. Agradezco a mi madre, quien apoya cada uno de mis pasos; gracias por tu amor, tu comprensión y por creer en mí siempre. Te agradezco infinitamente David, por la paciencia, compañía y apoyo a lo largo de todo este proceso. Gracias por creer en mí, por impulsarme a ser mejor y por amarme.

Anita, Edwin y Adriana sus palabras fueron sabias, sus conocimientos rigurosos y precisos, a ustedes debo mi crecimiento. Donde quiera que vaya, los llevaré conmigo. Hoy culmina esta maravillosa aventura y no puedo dejar de recordar cuantas tardes y horas de trabajo nos juntamos. Hoy nos toca cerrar un capítulo maravilloso en esta historia de vida y no puedo dejar de agradecerles por su apoyo y constancia . Gracias por estar siempre allí y porque se volvieron parte de mi familia.

Dedicatoria

Dedico este trabajo a la nueva vida que nos regaló Dios, a David, a mi madre y a mi amiga y compañerita de viaje. ¡Te quiero mi ANITA!

Yisela Lucia Arrieta Cortez

Abreviaturas

- MF: Maestro (a) en Formación
- ME: Maestra Egresada
- MT: Maestra Tutora
- PP: Práctica Pedagógica
- FI: Formación Inicial
- FIM: Formación Inicial de maestros
- SP: Saber pedagógico
- SE: Saber de la experiencia
- SD: Saber Didáctico
- AC: Análisis de Contenido
- GD: Grupo de discusión
- ES: Entrevista Semiestructurada

Introducción

La pandemia Covid-19 ha transformado el mundo. Para el caso de la educación las actividades remotas exigen la implementación de cambios significativos en el oficio de enseñar. En este marco los maestros y estudiantes han tenido repercusiones directas, y la adaptación a esta realidad ha provocado nuevos debates en las instituciones dedicadas a la formación de maestros.

Teniendo en cuenta este panorama, el trabajo que a continuación se presenta tiene por objetivo conocer los efectos que la pandemia ha tenido sobre la formación inicial de maestros concretamente en la práctica pedagógica del ciclo de profundización que desarrollan futuros docentes de la Licenciatura de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional. La indagación se centra en el ciclo de profundización de la malla curricular actual debido a las características particulares que la identifican en relación con el espacio y el tiempo de duración en los escenarios educativos.

Las razones que motivaron este trabajo de grado están dirigidas a reflexionar a partir de las vivencias que los maestros en formación han tenido durante este tiempo, qué saberes se construyen a partir de las adaptaciones a las que obligó la pandemia en los espacios de práctica, cuáles son los retos que se presentan en cada modalidad de práctica, qué posibilidades o problemas surgen en la educación mediada por lo digital y qué implicaciones tienen estas experiencias en la formación inicial del y la educadora para las infancias.

Respecto a la problemática en cuestión, esta investigación resalta el lugar que tienen las narrativas de los maestros en formación y su aporte en la construcción del saber docente, es por esto que las voces de las estudiantes, las egresadas y los asesores fueron objeto de estudio de este de trabajo de grado, en el cual se contemplaron tres categorías de análisis: Formación, práctica

pedagógica y saberes para dar respuesta a la pregunta central de este ejercicio **¿Cuáles son los desafíos que enfrentan los maestros en formación al realizar sus prácticas pedagógicas en periodos de contingencia?**

Este trabajo de grado comprende los siguientes capítulos:

- **Capítulo I:** Contiene el planteamiento y formulación del problema, los objetivos y la justificación. Su intención es dar a conocer las motivaciones que dieron origen a la investigación partiendo de la experiencia de las maestras en formación y el desarrollo de sus prácticas.
- **Capítulo II:** En él se aborda el marco conceptual de los temas formación, práctica y saberes, categorías de análisis del trabajo. En este apartado se realiza un diálogo teórico a partir del cual el grupo toma posturas sobre las concepciones que son coherentes con los objetivos del ejercicio investigativo. Entre las fuentes más relevantes de la categoría formación se destaca a: Guilles Ferry (1990-1996), Andrea Allaud y Estanislao Antelo (2011) y Martha Sarria (2008).

En la categoría de práctica pedagógica: María Cristina Davini (2015), Armando Zabalza (2006-2011), Philippe Perrenoud (2004).

En Saberes: Armando Zambrano (2006), Maurice Tardif (2014), Dilia Tallafero (2012), José Contreras Domingo (2010), entre otros autores que se destacan en el documento.

- **Capítulo III:** Describe el marco metodológico, la población participante, los instrumentos usados en la recolección de la información y la ruta metodológica.
- **Capítulo IV:** En él se encuentra el análisis que corresponde al recorrido emprendido por el grupo desde el proceso de indagación conceptual hasta el desarrollo del trabajo de campo y organización de la información recolectada, los datos están descritos de acuerdo con los

momentos en que fueron realizados. Finalmente, se incluyen las conclusiones que ha dejado la investigación a partir de las voces y experiencias de los actores participantes.

Capítulo I

Descripción Del Problema

En la actualidad el mundo atraviesa un momento histórico sin precedentes que ha provocado grandes afectaciones en todos los ámbitos. La educación es una de las instituciones sociales permeadas por la pandemia Covid-19, la cual cambió radicalmente las dinámicas presenciales que hacían posible la formación (in situ) de los maestros y maestras en la práctica pedagógica.

De ahí surge el interés de este trabajo de grado, en el cual se pretende conocer ¿Qué pasa con la formación y su espacio social en el contexto actual?, ¿Qué nuevos sentidos tiene la práctica pedagógica hoy?, ¿De qué manera estas circunstancias influyen o cambian la formación que ofrece la práctica para el desarrollo profesional de los futuros maestros?, ¿Qué saberes han construido los maestros en formación en sus espacios de práctica?, ¿Cómo se han adaptado los maestros en formación a la enseñanza remota o con mediación digital? Y ¿Cómo se enseña en este contexto?

En tiempos de no presencialidad los desafíos que enfrentan los MF¹ al realizar sus PP son objeto de investigación y pueden relacionarse inicialmente con dos causas principales: la transición abrupta de los programas presenciales a prácticas de enseñanza a distancia y los cambios en el proceso de aprender a enseñar. En ambos casos, las medidas de cuarentena hicieron que los diferentes establecimientos escolares y no escolarizados ajustaran sus

¹ Las abreviaturas que aparecen en el planteamiento del problema se usarán en el transcurso del documento para hacer referencia a los actores que son objeto de estudio de este ejercicio investigativo. (MF- Maestros (a) en formación, ME- Maestras egresadas, MT- Maestras tutoras.

contenidos, metodologías, y las maneras de evaluar. En las universidades la FI y las PP, se llevan a cabo de manera remota, situación que ha conmocionado a los MF, pues enseñar en las condiciones actuales (sin tener contacto físico con otros, o a través de las mediaciones tecnológicas...) es una tarea retadora donde los saberes, el uso de las tecnologías, las mediaciones, el contexto y la autonomía del que se forma se convierten en aspectos protagónicos para aprender el oficio de enseñar.

Por esto, la PP² cobra gran relevancia en la FIM, no como un espacio de aplicación, sino como un lugar de encuentro con los otros y de configuración entre sí (Valladares, 2017). Este espacio que da cohesión al proceso formativo por sus aportes integradores entre el saber teórico (fundamentos conceptuales transmitidos por las instituciones de formación) y el saber práctico (conjunto de experiencias que tienen lugar en la acción y que están en constante diálogo con la teoría) -son hoy el foco de análisis de este trabajo de grado- porque permiten profundizar en torno a la mediación formativa de la práctica en condiciones de no presencialidad.

Para simplificar los argumentos mencionados anteriormente, se presenta la pregunta problema que enfoca el presente trabajo de grado:

¿Cuáles son los desafíos que enfrentan los maestros en formación al realizar sus prácticas pedagógicas en periodos de contingencia?

Es conveniente decir que la pregunta problema de este ejercicio investigativo es importante en tanto permite conocer y valorar las experiencias que han tenido lugar en la PP durante un contexto en el cual aprender a enseñar se convirtió en un reto permanente para los MF, pues en la actualidad es necesario mantener una relación cercana con los otros sin perder de

² De igual forma, en todo el documento se utilizan las siguientes abreviaturas: PP- Práctica Pedagógica, FIM- Formación Inicial de Maestros y FI- Formación Inicial para hacer alusión a la etapa formativa y al espacio que se toma como referencia para desarrollar este ejercicio investigativo.

vista el propósito de la labor docente (enseñar). Precisamente ese es el sentido de la pregunta de investigación que aquí se expone, encontrar en los relatos de las MF y ME los momentos que dejaron huella en su proceso formativo durante el pregrado, aquellos instantes que cambiaron e impactaron sus formas de accionar, de relacionarse con los otros y de mediar sus saberes con las herramientas virtuales y otros aspectos como: La intervención, la planeación, los registros, la lectura de los contextos... etc).

Objetivos De Investigación

Objetivo General

- Conocer cuáles son los desafíos y oportunidades que surgen para la formación inicial de maestros durante los periodos de contingencia.

Objetivos Específicos

- Identificar los sentires de seis maestras en formación, dos maestras egresadas y cuatro tutoras frente a la formación que tiene lugar en la práctica pedagógica del ciclo de profundización durante la contingencia.
- Analizar las experiencias y saberes que las maestras construyen durante su formación inicial para el fortalecimiento de la práctica pedagógica.
- Intercambiar experiencias de maestras en formación, egresadas y tutoras de las modalidades de práctica del ciclo de profundización de la malla curricular versión III, de modo que se reconozcan los saberes que se han construido en el marco de la práctica durante la contingencia.

Justificación

De acuerdo con los objetivos de este ejercicio investigativo se realizó un proceso de aproximación que tuvo como propósito posicionar las voces y las experiencias de las maestras en formación en relación con los alcances formativos de la PP durante el contexto de confinamiento causado por la pandemia Covid- 19. Esta dinámica atípica (mediación digital) fue en un primer momento la oportunidad para problematizar el componente formativo de la práctica, que en condiciones de normalidad se desarrollaba de manera presencial.

De ahí surgió la necesidad de reflexionar sobre los tejidos que constituyen el proceso formativo de los maestros, pues con la emergencia sanitaria se removieron fibras en el ámbito personal y social que permitieron comprender que la formación es un asunto que trasciende lo institucional, y más aún, cuando lo físico se convierte en un acto simbólico, cuando las mediaciones dependen en gran medida de la autonomía del sujeto y cuando la formación deja de ser un proceso que parte de otros para convertirse en una experiencia que se recoge en la trayectoria del sujeto y que trasciende en el saber y la reflexión sobre y en la acción.

Es importante dejar claro que se escogió la práctica del ciclo de Profundización porque coincidió con un momento histórico que transformó la realidad educativa, y con ella la experiencia práctica que caracteriza a todos los programas de la Universidad Pedagógica Nacional. En el caso de la Licenciatura en Educación Infantil-programa en el cual se desarrolla esta investigación- el ciclo de Profundización tiene unos matices particulares que lo distinguen del ciclo de Fundamentación, pues la práctica en este periodo tiene una duración de dos años en una misma institución y esta cualidad del ciclo permite que los MF elaboren y pongan en práctica propuestas pedagógicas e investigativas de manera más secuencial y profunda.

Este ciclo es entendido según el Acuerdo 035 de 2006 como “el conjunto de actividades académicas orientadas a vivenciar los procesos de producción de conocimientos pedagógicos, educativos y disciplinares, a la ampliación de saberes, y a la sistematización de experiencias de enseñanza y aprendizaje, y el análisis de su impacto en la cultura” (Documento maestro para la solicitud de registro calificado, 2017, p.37)

Por lo tanto, este trabajo investigativo tiene la intención de aportar a la Licenciatura de Educación Infantil un ejercicio de indagación en el cual a través de seis experiencias de práctica (Escenarios escolarizados: Educación Inicial, Educación Básica, espacios Rurales- Escenarios no escolarizados: Espacios Culturales, Alternativos y Comunitarios) el programa y todos sus integrantes conozcan de primera mano los aciertos y desaciertos que se han materializado o vivido en el contexto de la formación de los maestros, y con ello sea posible evaluar, fortalecer y potenciar las experiencias que han surgido en los distintos contextos de la práctica donde los MF hacen apuestas para mitigar el impacto que implica enseñar y aprender en periodos emergentes.

Teniendo presente lo dicho, se considera relevante aportar al programa elementos que permitan re- pensar la formación práctica de maestros y las nuevas concepciones que emergieron de este contexto excepcional. Por lo tanto, el presente ejercicio investigativo espera incentivar la reflexión sobre la Práctica Pedagógica y los cambios que surgen alrededor de ella.

Capítulo II

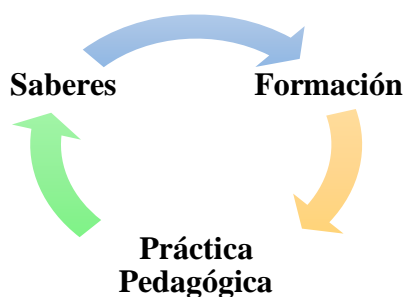
Marco Conceptual

En el presente apartado se desarrolla un diálogo teórico entre las tres categorías de análisis establecidas para este ejercicio investigativo las cuales se asumen como interdependientes, estas son: Formación, práctica pedagógica y saberes. Se inicia por un recorrido histórico del concepto formación con el propósito de reconocer sus orígenes e impactos a través del tiempo. Así mismo, se hace hincapié en los modelos y paradigmas desde los cuales se posiciona este trabajo de grado para dar sustento e importancia a la PP en la FIM, reconociendo los saberes que se construyen a través de la experiencia y los que se adquieren durante la formación académica.

La siguiente gráfica muestra la relación de interdependencia de las categorías de análisis elegidas para este trabajo que se centra en la pregunta por la formación en la práctica, por los cambios y por las adaptaciones que la coyuntura sanitaria (Covid-19) ha generado en la FIM.

Gráfica 1

La relación de la formación, la práctica pedagógica y los saberes en la formación de maestros.



1. Origen Del Concepto Formación

Para abordar el concepto formación es importante hablar de su dimensión histórica. Aquí se privilegian dos culturas: la griega y la alemana.

En la cultura griega el primer sentido de formación fue la Paideia, la cual tiene su interés principalmente en la “formación del hombre, su mejoramiento y perfeccionamiento” (Jaeger, 1997 como se citó en Sarria, 2008). La Paideia contempla 3 ejes importantes: Formación- dar forma, educación-formar en mandamientos y la cultura como la capacidad de formar al hombre verdadero. (Sarria, 2008)

La Paideia centra su interés en el individuo y en el saber intelectual que se adquiere a través del conocimiento de sí mismo, esta idea toma mayor relevancia al evidenciar que es allí en donde el sujeto puede alcanzar el perfeccionamiento y la civilización del ser-la búsqueda permanente del saber sobre sí, ir más allá de las disciplinas y del saber profesional. (Sarria,2008)

La Bildung que se refiere a cultivarse a sí mismo (mente y corazón) retoma algunos postulados de la Paideia (sabiduría- contemplación) pero hace mayor énfasis en la lógica y la razón, pues estas permiten que el hombre se realice plenamente. Para el modelo educativo alemán no basta con conocerse a sí mismo, sino que es necesario pensar por sí mismo-en otras palabras-tener una posición, tomar un lugar en el mundo. “Pensar significa, entonces, jugar un papel activo frente a lo que pasa, frente a lo que ocurre en el mundo en el que el sujeto se inscribe.” (Sarría, 2008, p.12)

La formación leída en clave de estos dos trayectos de la historia se concibe como una experiencia que inicia en el ser y se perfecciona en el saber, pues la idea misma de formación es resultado de un proceso de desarrollo del hombre “la metamorfosis que parte de sí para llegar a ser otro.” (Sarria, 2008, p.15)

1.1. Sobre El Concepto Formación. Como se sabe la formación es un término amplio debido a que compromete al sujeto y sus diferentes etapas. Es usual asociar el concepto a un proceso de aprendizaje que se da a lo largo de la vida y que se va perfeccionando en el tiempo; sin embargo, al incluir a este aprendizaje una disciplina se profundiza directamente en el campo que compete a la formación profesional donde se pretende se adquieran las habilidades y conocimientos necesarios para dominar el oficio de enseñar (Alliaud y Antelo, 2011).

En este trabajo de grado se aborda el concepto formación a partir de dos ejes: El primero lo ocupa la persona y su autonomía-los procesos que configuran el sí mismo, que generan cambios a nivel personal y que están estrechamente vinculadas con la historicidad y las experiencias que se adquieren a lo largo de la vida. El segundo eje tiene que ver con la exterioridad que hace referencia a todo lo que está fuera del hombre y que actúa sobre él, es decir, la academia entendida no como dispositivo, sino como mediación que posibilita la adquisición de un saber que “distingue a un educador de quien no lo es, la enseñanza.” (Alliaud y Antelo, 2011, p. 20)

Hasta aquí se puede decir que la formación comprende en sus distintas etapas al sujeto, tanto en la cotidianidad como en el ámbito académico. Ahora, para que haya formación se requiere de soportes o mediaciones, ya que “Uno se forma a sí mismo, pero uno se forma sólo por mediación. Las mediaciones son diversas, variadas. Los formadores son mediadores humanos, lo son también las lecturas, las circunstancias, los accidentes de la vida, la relación con otros.” (p.55)

Es importante dejar claro que, la formación no inicia y termina con la transmisión de un saber- elemento trascendental para desarrollar el oficio de enseñar- pues sería una suerte de olvido sobre la experiencia que antecede a una profesión y además una invisibilización del

contexto cultural, histórico, social y económico en el que se desarrolla el proceso formativo.

Aquí conviene detenerse un momento a fin de entender que la formación además de estar condicionada por los sujetos y por la academia, también está permeada por las dinámicas y demandas del contexto histórico; que en la actualidad está atravesado por una pandemia que revolucionó las formas en las que los MF se aproximaban a la realidad de su quehacer.

La no presencialidad ha sido en los últimos dos años, una exigencia del contexto que se volvió histórica, no solo por las búsquedas, las adecuaciones a que obligó en todos los contextos sino por su carácter emergente y globalizado que se instaló sin previo aviso en la vida de todos los sujetos. De un día para otro todos los centros de educación tuvieron que cerrar sus puertas, no importó la edad, la autonomía, el sexo, la clase social o el prestigio de las propuestas educativas; lo único relevante para el mundo en ese momento fue la salud de la población, y esto, no se puede considerar como una etapa transitoria para la FI porque tuvo unas repercusiones, unos aportes y unos aprendizajes que no hubiesen sido posibles sin una pandemia que implicó que los MF buscaran otras formas de estar, comprender, aprender y consolidar propuestas en la práctica.

1.2. *La Formación Y Los Modelos.* Para tomar distancia de la variedad de sentidos que se unen al concepto formación es necesario tener claridades sobre las tendencias o modelos pedagógicos que orientan el acto educativo. Un modelo puede ser definido de acuerdo al contexto en el que se aplique, para el caso de la formación este término ambiguo puede entenderse como un esquema de funcionamiento, esto quiere decir, que se trata de una representación, una norma que sirve para reproducir un conocimiento. (ferry,1990)

En el marco de los modelos la formación puede ser entendida de tres formas. En la primera la formación se basa en la adquisición y perfeccionamiento del saber función

determinante para enseñar (*Modelo centrado en las adquisiciones*); la segunda se puede contemplar como un proceso de desarrollo y maduración de la persona que se forma (*Modelo centrado en el proceso*), y en la tercera la formación supone adquirir y aprender continuamente, es un proceso cuyas implicaciones son complejas y donde los efectos formadores y deformadores hacen parte constante de un trabajo sobre sí mismo (*Modelo centrado en el análisis*). (Ferry, 1990)

Antes de tomar postura, se debe decir que no hay un modelo que sea mejor que otro, todos corresponden a tradiciones que permiten identificar diferencias, énfasis...etc. En palabras de Ferry (1996)“ Cada uno elegirá la acción mediadora de aquel que sea mejor para él y podrá vincularlos a su proceso de formación.” (p.59)

Lo expuesto por Ferry³ sirve para exponer que este trabajo de grado, en concordancia con los planteamientos del programa de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad pedagógica Nacional, toma distancia del modelo de adquisiciones por su naturaleza conductista y técnica, que se centra solo en los objetivos perdiendo de vista la correlación entre teoría y práctica.

El programa toma distancia de asumir un maestro en formación como un sujeto en “estado de incompletud intelectual” que no está autorizado a pensar por sí mismo, hasta tanto no domine una técnica. Contrario a ello, se considera como sujeto capaz de interrogar la mirada, hacer explícitos los lugares desde los cuales se piensa la educación y la pedagogía, develar creencias que permean las relaciones que se establecen con los objetos de conocimiento; así como tener en cuenta que estos lugares, e ideologías son el

³ Gilles Ferry es un pedagogo cuyas ideas han sido, son y deben ser un referente para la comprensión de la noción y campo de la formación docente.

resultado de la experiencia cultural, de la historia de vida y por ello es indispensable abrir preguntas hacía el sujeto y hacía su forma de conocer. (Documento maestro para la solicitud de registro calificado, 2017, p. 49)

Desde esta lógica, se reconoce el carácter formal presente en todo proceso formativo, pero no es del interés del grupo sustentar desde allí la validez de este trabajo; más bien, resulta importante retomar los aportes que hacen cada uno de estos modelos, en tanto se entiende que para aprender a enseñar hay que estudiar, y es aquí donde la transmisión es un asunto que trasciende a la copia y a la aplicación, pues “Para enseñar hay que saber. Nadie puede enseñar lo que no conoce.” (Alliaud y Antelo, 2011, p.98)

1.3. *Formación Inicial De Maestros.* Es oportuno ahora abordar la FIM- momento que atañe a este trabajo de grado. La FI es el primer acercamiento formal al ejercicio de la docencia. La intención es que los MF adquieran conocimientos teórico-prácticos relacionados con la enseñanza. A juicio de Imbernón (1989)

En estos primeros años se forman y consolidan la mayor parte de los hábitos y las actitudes profesionales de los educadores, ya que la experiencia origina un aprendizaje por contacto debido a la observación, a la necesidad que tiene el nuevo profesor de asumir una cierta profesionalidad. (p.494)

A propósito, la FI es una etapa formativa que habilita para un trabajo particular y que distingue al maestro del que no lo es. Tal como lo expresa Ferry (1996) “Cuando se habla de formación se habla de formación profesional, de ponerse en condiciones para ejercer prácticas profesionales.” (p.54)

Al respecto conviene decir que este periodo de la formación está pensado en correlación con un oficio que requiere de saberes específicos para la enseñanza y de ciertos aprendizajes que incluyen la capacidad de utilizar recursos para enfrentar lo inesperado- muy común en este tiempo- pero, no basta con obtener las competencias (saber) mencionadas anteriormente, los estudiantes que se están preparando para la docencia también deben adquirir habilidades (saber hacer) que lo aproximen de una manera más cercana a su rol, sin que esto signifique estar preparado totalmente para ejercer la profesión o que la formación termine cuando se obtiene un título que acredita al maestro para enseñar a otros.

Es evidente que, más allá de los imperativos que interesan directamente de la institución escolar, sus planes de estudios, sus diplomas, sus maestros, y a través de ellos, la formación de los enseñantes se inscribe en un contexto histórico y cultural que la subdetermina (Alliaud y Antelo 2011, p. 45).

Precisamente, el contexto es un asunto distintivo en la actualidad por los cambios generados en los sistemas educativos a causa de la contingencia (Covid-19) que obligó a buscar nuevas formas para enseñar, enfocadas principalmente en la implementación de entornos socio-técnicos que son la conjugación de artefactos y tecnologías con las acciones humanas (Dussel, 2020). En el caso de la licenciatura, esta situación emergente hizo que el contexto en la FIM tomará un sentido más amplio, por los ajustes que se realizan frente al rol y las funciones de los MF durante la práctica en condiciones de virtualidad.

Concluamos, entonces que la FI no es entendida como un objetivo a alcanzar, sino como un proceso; dicho proceso está constituido de elementos teóricos y prácticos, los cuales están ligados indisolublemente al contexto del sujeto (lo que determina la enseñanza), pues contrario a lo que se ha pensado la formación no es solo aprender y adquirir conocimientos

(instrumentalización) sino que una de sus funciones - omitida por mucho tiempo- es preparar para la incertidumbre y “situaciones nuevas, inéditas, que muchas veces exceden toda capacidad de anticipación” (Alliaud, y Antello, 2011, p. 141).

1.4. *Un Diálogo Entre Teoría Y Práctica En La Formación Inicial De Maestros.* A lo largo de la historia se ha mantenido una tensión importante sobre el lugar que ocupa la teoría y la práctica en la FIM, pero aquí no interesa centrarse en esa disputa; por el contrario, se busca una reflexión respecto a estos dos componentes, pues la revisión conceptual que se desarrolla en este proyecto de grado está dirigida a entender que la una sin la otra pierde su razón de ser (Díez, 2021).

Teniendo en cuenta lo anterior, se concibe la teoría y la práctica como una relación interdependiente, debido a que “ambas son portadoras y productoras de prácticas y de saberes, de teorías y de acciones, y ambas comprometen a los actores, sus conocimientos y sus subjetividades.” (Tardif, 2014, p.174) Componentes necesarios para que durante la FI los Educadores Infantiles comprendan que cada una, desde sus particularidades, consolidan un momento privilegiado para aprender a enseñar. Esta explicación resulta pertinente porque el grupo que desarrolla el trabajo tiene claro que el maestro no solo se forma en la PP, la experiencia formativa está atravesada por la articulación y los diálogos permanentes entre los contenidos teóricos y prácticos a partir de los cuales los MF realizan lecturas críticas y reflexionan sobre sus vivencias en la práctica.

2. El Papel De La Práctica En La Formación De Maestros

Sumado a la categoría formación este trabajo de grado tiene en cuenta la práctica pedagógica, pues el grupo reconoce este espacio como un eje transversal que consolida el perfil

profesional y personal del sujeto que se forma para enseñar a otros. Con esto claro, se puede decir que “La docencia se expresa en una práctica profesional” (Davini, 2015, p. 21), y si bien cualquier persona puede enseñar, los maestros ejercen esta tarea como un oficio que se fundamenta en un cuerpo de conocimientos que se van construyendo a lo largo de la formación. En lo que concierne a este trabajo de grado se destaca la PP como un momento protagónico en la FI en tanto aproxima al maestro a los contextos reales del quehacer docente y además complementa los aprendizajes académicos (teóricos y prácticos) con la experiencia personal que se pone en juego en los centros de trabajo. (Zabalza, 2011)

A continuación, se desarrolla la noción y el enfoque de PP acogida en el presente trabajo de grado y además se profundiza sobre el diálogo teoría-práctica en la FIM.

2.1. La Noción De Práctica

En un sentido general la práctica puede ser entendida como una experiencia que involucra al sujeto y que por lo general se relaciona con la manera de operar en situaciones particulares. Ahora, es común que en este tipo de categorías existan muchos elementos y autores para entender la noción de práctica en el contexto de la FIM. Guilles Ferry⁴ es uno de esos referentes que argumenta que la PP puede ser definida de tres formas diferentes: Como un espacio para la aplicación de teorías (*Modelo de adquisiciones*); como un camino relacional entre la teoría y la práctica, una alternancia constante entre el plano intelectual y la experiencia (*Modelo centrado en el proceso*) y por último, como una integración que busca darle sentido a

⁴ Estos aportes fueron tomados del libro *El trayecto de formarse* publicado en el año 1990, específicamente en el capítulo II (La tarea de formarse). El autor de este libro es Guilles Ferry, un reconocido profesor de las ciencias de la educación del siglo XX.

los saberes, al saber hacer y las experiencias vividas (*Modelo de análisis*).

Hecha esta claridad, este ejercicio investigativo define la PP como un componente vertebrador para la FIM, un escenario donde convergen nuevos espacios de acción y nuevas formas de relación, una situación de aprendizaje donde se configuran nuevas subjetividades. En palabras de Alliaud y Antello (2011) “Hay una unidad que puede brindar cohesión a todo el proceso formativo. Se trata de la práctica de enseñar. Es ella la que aportará sentido a los distintos abordajes y prácticas diferentes que acontezcan durante toda la formación.” (p.94)

Ahora, no se puede perder de vista que cuando se habla de prácticas en el contexto de la FIM, no solo se hace alusión al espacio físico que aproxima a la realidad del oficio, hay otros ejes que forman parte de la práctica: Los vínculos con los niños, con los maestros en ejercicio, las exigencias administrativas de los escenarios, el rol de tutor, de las familias y las experiencias previas de los MF. En este punto conviene decir que: “En la práctica se dan cita diversos sentimientos en los que se mezcla lo personal y lo profesional, se integra lo subjetivo y lo objetivo y, en cierta manera, se proyecta lo que uno es en lo que uno hace.” (González y Fuentes, 2011, p. 62)

De cualquier modo, la PP siempre ha sido un componente formativo que reta, enseña y construye al maestro como persona y profesional. La experiencia pedagógica que ofrece la práctica va más allá de las condiciones de presencialidad o virtualidad que se enfrentan en la actualidad, pues lo que se vive en la práctica es un juego entre el ser, el hacer, el saber y el reflexionar sobre lo hecho. En ese sentido, la práctica desde la virtualidad no es una simulación de la relación pedagógica, sino, una nueva forma de aprender a ser maestro, de socializar con los otros y de enseñar a partir de las herramientas didácticas, experienciales y pedagógicas que se

aprenden en la academia y que sirven para hacer posible el acto de enseñanza y aprendizaje en las nuevas aulas que plantea el contexto actual, producto de la pandemia.

2.2. *Una Mirada A La Práctica A Partir Del Enfoque Reflexivo*

Abordar la práctica desde un enfoque reflexivo permite entender que este componente formativo se constituye a partir de un diálogo permanente entre la experiencia que tiene el MF en relación con su participación en el contexto de la PP. En el ámbito educativo es cotidiano hablar de la reflexión y del lugar que debe ocupar dentro del proceso formativo de los maestros, sin embargo, se pierde de vista que reflexionar no siempre es pensar en lo que se hizo (o pasó) y comentarlo. No se trata de volver a la experiencia para recordar lo sucedido, la reflexión es un proceso más complejo en el cual se confronta, problematiza y transforma una acción, incluso antes de que esta suceda. Dewey (1989) como se citó en Anijovich y Capelletti (2018) dice que “la función del pensamiento reflexivo es, por lo tanto, transformar una situación en la que existe la oscuridad en la experiencia, la duda, el conflicto, la perturbación de algún tipo, en una situación que es clara, coherente, armoniosa” (p.78)

Desde esta perspectiva la PP que sustenta el presente trabajo no está orientada solo a un saber hacer, sino, ante todo a un hacer reflexivo. Una acción o podría también decirse una decisión que le permite tomar conciencia al MF sobre cómo se debe actuar y qué se debe hacer o cambiar de acuerdo a lo que se esté presentando durante la acción. Reflexionar durante la acción consiste en preguntarse por lo que pasa o va a pasar, lo que podemos hacer, lo que hay que hacer, cuál es la mejor táctica, qué orientaciones y qué precauciones hay que tomar, qué riesgos existen, etc. (Perrenoud, 2004, p.30) De acuerdo con el enfoque reflexivo la PP en la FI posibilita que los estudiantes construyan, actualicen sus competencias, aumenten sus saberes y adquieran nuevas

experiencias en la medida que transforman sus relaciones con la enseñanza.

3. El Lugar De Los Saberes En La Formación Inicial De Maestros

Las reflexiones que se han abordado en el transcurso de este capítulo fueron necesarias para profundizar sobre la tercera categoría de este trabajo, se trata de los saberes. Un concepto ambicioso que puede ser analizado desde múltiples miradas, pues son muchos los factores que convergen cuando se intenta dar forma a la definición conceptual de este término; y si bien, este ejercicio investigativo no pretende dar una valoración definitiva de su significado, si es importante realizar una aproximación al concepto o conceptos que se consideran más cercanos al tema específico del saber, sobre todo, porque el grupo ha sido reiterativo en que “nadie enseña lo que no sabe” y que “los maestros son profesionales de la enseñanza” (Antello y Allauid, 2011).

Estas dos premisas son la inspiración para profundizar en los elementos que constituyen el quehacer docente, que cabe aclarar, no es un asunto acabado, se trata de una experiencia continua donde se efectúan cambios constantes sobre el saber, el hacer y el ser maestro. Desde esta perspectiva, es posible afirmar que la relación que establecen los maestros con los saberes no se reduce a una función de transmisión de los conocimientos, ya que su práctica integra distintos saberes formados por un entramado, más o menos coherente, de saberes procedentes de la formación profesional y personal de cada docente. (Tardif, 2014)

En los siguientes párrafos, se presenta un análisis sobre el concepto y los tipos de saberes que se recogen en el presente ejercicio de trabajo de grado para comprender las características que marcan la profesión del maestro.

3.1. Sobre El Concepto Saberes

Si se tiene en cuenta que la raíz etimológica de saber proviene del latín “sapere” que a su vez quiere decir “tener inteligencia o conocimiento sobre algo⁵”, resulta entonces que el saber no está enmarcado en un estricto procedimiento, método o significado, sino que está condicionado según el contexto donde se aplique. En el caso de la formación docente- objeto de análisis de este trabajo, no se puede hablar de un saber sino de saberes, que además, pueden ser desarrollados de manera académica o empírica. Dicho de otra manera, el saber es algo que se adquiere y desarrolla en una multiplicidad de escenarios, de sensaciones y de experiencias o, en palabras de Tardif (2014):

El saber no se reduce a una representación subjetiva ni a aseveraciones teóricas con base empírica, sino que implica siempre al otro, es decir, una dimensión social fundamental, en la medida en que el saber es, precisamente, una construcción colectiva, de naturaleza lingüística, procedente de diálogos, de intercambios discursivos entre seres sociales (p.145)

Así las cosas, el saber de los profesores no puede separarse de las otras dimensiones de la enseñanza, pues tiene que ver con el conocer: Una relación estrecha con lo que se siente, con lo que se ve, se huele, se escucha, etc. y en general, con cada una de las experiencias y sensaciones que se viven en la acción del ejercicio docente. Se debe dejar claro que el conocer no implica saber algo, es decir, para alcanzar un dominio sobre el saber es necesario reflexionar y transformar lo que se sabe. Zambrano (2006) lo sostiene al decir que:

⁵ Definición de Saber. Recuperado de: <https://conceptodefinicion.de/saber/>. Consultado el 6 de agosto del 2021

El ejercicio del saber se refiere a las condiciones y prácticas de reflexión sobre algo ya obtenido, pero también sobre algo sobre lo cual se tiene una “idea”. Cuando un profesor reflexiona lo que conoce se dice que sabe. (p.226)

Hay que recordar que los saberes pueden o no ser conocimientos, ya que “Mientras el ejercicio del conocimiento aparece como el resultado de un conjunto de operaciones arbitrariamente organizadas en dispositivos de conocimiento, orquestadas bajo la práctica omnipotente del método científico, el saber aparece como una disposición natural del sujeto. (Zambrano, 2006)

3.2. Los Tipos De Saberes

La FIM se caracteriza por ser un asunto complejo de abordar por la diversidad de saberes que convergen al momento de aprender a enseñar. Precisamente, ese es el punto de partida para sostener y explicar dos asuntos; el primero es que los saberes docentes son plurales, heterogéneos, temporales y diversos, pues provienen de fuentes variadas y, probablemente, de naturaleza diferente (Tardif, 2014); el segundo es que en este trabajo de grado solo se destacan tres saberes que consolidan la formación de los futuros Educadores Infantiles, se trata: del saber didáctico, el saber pedagógico y el saber de la experiencia. Se tienen en cuenta estos saberes debido a el lugar que ocupan en la FI, la PP, y además por los propósitos formativos que orientan la Licenciatura en Educación Infantil.

- ***Saber Didáctico***. Como se ha dejado claro el Educador Infantil se forma o se concibe como un profesional de la enseñanza, y eso, tiene unas implicaciones en términos del saber, pues:

Los profesores no sólo tienen o deben conocer y comprender el contenido de su materia, sino también cómo enseñar ese contenido de manera efectiva, es decir, conocer lo que parece ser más fácil o difícil para los estudiantes, cómo organizar, secuenciar y presentar el contenido para promover el interés y habilidades del estudiante. Para ello, se debe tener un conocimiento pedagógico (de métodos de enseñanza y aprendizaje) adaptado al contexto específico de la materia, esto es, el conocimiento de la didáctica. (Shulman 1986- 1987 y Barnett y Hodson, 2001 como se citó en Pinto y González 2008)

De acuerdo con los autores, el SD⁶ es una disciplina teórica que se ocupa de estudiar la acción pedagógica⁷, en pocas palabras, de explicar y fundamentar las prácticas de enseñanza (de cómo se transmiten las disciplinas o se orienta el aprendizaje). En este punto es preciso señalar que para la FIM el SD es fundamental, debido a que el Educador Infantil trabaja con las infancias, y ello, se traduce en el diálogo permanente entre alumnos- propósitos formativos- maestro- disciplina (contenido)- estrategias de enseñanza y contexto- todos elementos necesarios para poder generar procesos de enseñanza y aprendizaje.

Con esto en mente, hay que explicar que el SD no es como muchos afirman, un simple depósito de reglas y técnicas, por el contrario, no se reduce a ello, la didáctica es: “el camino

⁶ Abreviatura utilizada para hacer referencia al Saber Didáctico.

⁷ Definición otorgada por Alicia R.W de Camilloni en su libro el Saber Didáctico publicado en 2007 por la editorial Paidós.

trazado tanto para el maestro como para el alumno es la observación del mundo natural y social y tratar de valorar la experiencia como camino de acceso al conocimiento” (Buitrago, 2008, p.57)

En otros términos, la didáctica es un saber base que posibilita y moviliza la enseñanza, pues está estrechamente vinculada con el accionar del maestro en el aula, con el momento de la intervención y con los desafíos que circulan en las relaciones con los niños. Este saber trasciende la técnica del hacer porque se sustenta en el proceso de pensar, planear y ejecutar una actividad, cuyo propósito es hacer posible un acto de enseñanza-aprendizaje. En ese sentido, el SD se pregunta por el cómo, pero además interpela la acción misma del MF durante sus espacios de intervención en la práctica, ya que en este mismo momento el maestro observa, analiza, reflexiona y cuestiona los resultados de su intervención para mejorar las formas en las que transmite y construye un conocimiento con los niños.

- ***Saber Pedagógico.*** Otros estudiosos podrían afirmar que el SD puede funcionar por sí solo, sin embargo, en este trabajo esa postura no tiene cabida porque “la práctica docente no es sólo un objeto de saber de las ciencias de la educación, sino que es también una actividad que moviliza diversos saberes.” (Tardif, 2014). Entre ellos, el saber pedagógico, entendido como la experiencia en acción que le posibilita a los MF conocer la realidad que está detrás de la enseñanza. “El saber pedagógico se comprende como el conjunto de prácticas que un sujeto vive cuando está inmerso en una relación de enseñanza y aprendizaje (Zambrano, 2006 p.227) y al mismo tiempo es el SP⁸ un término de carácter reflexivo que da cuenta de los desafíos que enfrentan los MF en las prácticas de enseñanza.

De hecho:

⁸ Esta abreviatura significa Saber Pedagógico.

El saber pedagógico implica el ejercicio de una práctica reflexiva comprometida, con sentido e intencionalidad. Requieren la presencia de un sujeto capaz de generar una relación entre teoría y práctica, puesto que la acción docente se configura en torno a una praxis en diálogo permanente entre ambos dominios, generando una amalgama de conocimientos que emergen desde la práctica hacia la teoría y desde la teoría hacia la práctica. (Merellano, Almonacid y Muñoz, 2019, p.04)

En este contexto, el SP es una construcción permanente donde se vincula la capacidad de volver sobre la acción para reconocer los aciertos y desaciertos que ocurrieron antes y durante la PP, es decir, el SP no es solo el momento que se vive en la intervención y la reflexión que se hace en torno a esta experiencia; el SP también es producto de las interacciones personales e institucionales que tiene el MF en la práctica, la lectura que hace de los contextos, de las infancias, de las familias y de los centros educativos. Finalmente, el SP acompaña y configura la enseñanza; esto requiere la reflexión crítica sobre el quehacer y la práctica para que los MF se apropien de su propia acción y construyan procesos reflexivos, dialógicos y transformadores en torno a la enseñanza.

- ***Saber De La Experiencia.*** El tema que se desarrolla en este apartado es el saber de la experiencia. Este tipo de saber tiene como característica principal las vivencias del sujeto. Se trata de un reconocimiento y una reflexión constante sobre sí mismo, pero siempre teniendo en cuenta al otro y las relaciones que se establecen con él. En la FIM este tipo de saber tiene un lugar especial, pues hace posible que aprender sea una experiencia de crecimiento, y no sólo una acumulación de conocimientos. Desde la lógica de Tardif (2014) “Podemos llamar saberes experienciales al conjunto de saberes actualizados, adquiridos y necesarios en el

ámbito de la práctica de la profesión y que no provienen de las instituciones de formación ni de los currículos. (p.37)

Además de lo anterior, el SE se distingue porque su naturaleza permite que el MF construya un saber propio que parte de la experiencia personal (actitudes, valores, creencias y formas de hacer las cosas), esto hace que el saber docente, si está abierto a la experiencia, más que anclado en la repetición, tenga cualidades especiales que trascienden el saber formalizado. (Contreras, 2019)

La relación entre experiencia y el saber pareciera inquebrantable, ya que en la práctica de la enseñanza el maestro comparte lo que sabe y lo que ha vivido, además en el ejercicio docente se hace evidente que esta mediación no sólo da sentido y significado a lo que se vive, sino a lo que se cuestiona en torno a la realidad de la enseñanza. Finalmente, se puede establecer que los saberes abordados en este documento y que configuran la profesión docente tienen un aspecto en común: la experiencia, que:

En ocasiones exige replantear las tradiciones epistemológicas dominantes en las disciplinas (que suelen estar muy centradas en la interpretación y en la explicación de la realidad, más que en la capacidad de sorprenderse y preguntarse por lo que siempre es una novedad en la experiencia con los otros), ya que en cuanto que docentes abiertos a la experiencia, lo que necesitamos es aquel saber que nos ayude a descentrar la mirada para poder contemplar aquello que no solemos ver; y aquel lenguaje que nos ayude a escuchar, que nos prepare para prestar atención, algo fundamental en el trabajo con niños, niñas y jóvenes singulares, diferentes, cambiantes. (Contreras, 2019, p, 09)

Se reitera que este trabajo busca conocer los desafíos que enfrentan los MF durante este contexto excepcional, debido a que en la FI los maestros tienen, y han adquirido, un cúmulo de

experiencias y de saberes que vale la pena analizar a la luz de los cambios generados por la contingencia sobre la PP. Es importante aclarar que esto no supone desconocer el hecho de que las tensiones son parte de cualquier proceso educativo, sin embargo, el grupo reconoce que la contingencia—que llevó a la migración de modalidades educativas presenciales a modalidades educativas virtuales—hizo que se repensara la manera en la que se percibía la práctica y sus aportes para la FIM; y con ello, las maneras en las que se concibe el aula, más allá de un espacio físico, donde los maestros pueden hacer, observar, registrar, intervenir y ejercer su futuro rol.

Para finalizar el presente capítulo es pertinente dejar claro que en el transcurso de la pandemia se hizo evidente la importancia que tienen los saberes en la FIM y las relaciones de interdependencia que hay entre ellos, pues mientras el mundo se acomodaba a una nueva realidad los MF continuaron realizando ejercicios escriturales en los cuales se articulaban sus experiencias, las preguntas por el cómo y el para qué llevar determinada acción a los niños; estos interrogantes evidencian que la PP demanda de una articulación con los saberes para sustentar las acciones de los maestros, que cabe decir, surgen a partir de una lectura de los contextos, de una ética profesional que el MF asume cuando planea y ejecuta su intervención, pero que además está sujeta a unos saberes que articulan la experiencia, la reflexión y las teorías bases que le otorgan una condición de existencia al oficio de enseñar.

Capítulo III

Marco Metodológico

Este capítulo tiene la intención de presentar la metodología escogida para la realización de la presente propuesta, y a su vez la ruta metodológica desarrollada para alcanzar los propósitos de la investigación. En la estructura del documento se encuentra la definición de la metodología, el diseño metodológico, los instrumentos seleccionados para la recolección de datos, la población elegida y las estrategias que viabilizan el desarrollo y análisis del ejercicio investigativo.

1. Metodología Del Ejercicio Investigativo

La metodología del ejercicio investigativo se fundamenta en el diseño cualitativo, de tipo interpretativo, con el fin de otorgarle un rol preponderante a la experiencia de los maestros para comprender y dar respuestas a partir de sus voces a la pregunta de investigación planteada para este proyecto de grado. La investigación cualitativa resulta de gran interés, pues:

Tiene como punto central comprender la intención del acto social, esto es la estructura de motivaciones que tienen los sujetos, la meta que persiguen, el propósito que orienta su conducta, los valores, sentimientos, creencias que lo dirigen hacia un fin determinado. (Mejía, 2004, p.280)

En ese sentido, la investigación cualitativa tiene un atractivo natural, holístico e integrador que se fundamenta en la necesidad de encontrar en las dinámicas sociales la realidad

que crean y recrean los seres humanos. Visto desde esta perspectiva el enfoque cualitativo más que una delimitación, se convierte para este estudio en una forma de aproximación a la realidad que experimentan las MF durante su experiencia en la práctica en el contexto de la pandemia (Covid-19).

Por consiguiente, esta propuesta es de corte interpretativo y centra su interés en los sentidos que se resaltan en la información recolectada teniendo en cuenta la particularidad de cada modalidad en la que se desarrolla la práctica.

La interpretación no es algo que sucede al final del proceso, luego de haber recopilado, producido, seleccionado, clasificado y organizado la información, sino que es una facultad humana que acompaña todo ese proceso, haciéndolo posible, dándole sentido. (Ruíz, 2004, p. 57)

Entendiendo esto, los alcances que pueden lograrse desde el enfoque cualitativo para dar respuesta al objetivo de este ejercicio son determinantes cuando se intenta direccionar el interés del proyecto hacía un enfoque que no busca cuantificar o dar la verdad definitiva de un fenómeno, sino, observar, interpretar y comprender la realidad a partir de lo que sienten sus protagonistas. Finalmente, las cualidades del enfoque cualitativo son una oportunidad para tejer las experiencias individuales y colectivas de las maestras desde una postura sentida, reflexiva y crítica que se soporta en la integración empírica de aquellos sentires que son palpables en la relación directa con el sujeto que vive las complejidades que emergen de la realidad social.

1.1. *Diseño Metodológico.* Desde la anterior perspectiva la estrategia metodológica a utilizar en este ejercicio de investigación son los diseños narrativos porque su naturaleza consiste en recuperar la experiencia de los sujetos para develar los significados construidos socialmente.

De acuerdo con el diseño metodológico se seleccionaron dos técnicas cualitativas para la recolección de información; entrevistas semiestructuradas que se realizaron a seis maestras en formación, dos egresadas del programa y cuatro tutoras de práctica de la Lic. en Educación Infantil; y como técnica complementaria se llevó a cabo un grupo de discusión con las MF y las ME que participaron en la primera etapa de recolección de la información. Se escogió el diseño narrativo por ser una metodología que permite conocer el mundo de las personas a partir de sus relatos. Desde el punto de vista de Landín y Sánchez (2019)

Narrar es relatar, contar, informar acerca de algo, algo que lleva un sentido, tanto para quien lo narra como para quien lo escucha o lo lee. Narrar es un proceso que activa la reflexión para dar sentido a la experiencia vivida y develar los significados construidos generados por la relación que las personas establecen con su mundo. (p.229)

De ahí que, el presente ejercicio investigativo se incline por el método narrativo, pues su naturaleza de leer, comprender e interpretar la realidad a través del relato hace posible acercarse de una manera diferente a las percepciones que tienen las MF, las ME y las MT sobre la práctica, ya que son ellas las que narran de forma genuina aquellos sentimientos, experiencias, aprendizajes, ideales y significados que están dotando de nuevos sentidos la formación -que se da puntualmente en la práctica, durante la contingencia-. Y no podría ser de otra forma, pues “En la investigación narrativa, lo que finalmente interesa es analizar el mundo personal, profesional y social a través de los relatos que hacen los sujetos.” (Aguilar y Reyes, 2013, p.12)

Cómo se dijo anteriormente, la pretensión de este trabajo es posicionar las voces de los MF, ME, MT⁹ reconociendo en sus relatos un recurso exclusivo de la experiencia que merece ser

⁹ Las siglas se utilizan para nombrar a los actores que hacen parte de este ejercicio investigativo. (MF-maestras en formación, ME-maestras egresadas- MT-maestras tutoras.)

investigado, escuchado, compartido y reflexionado para conocer, comprender y difundir los posibles desafíos, posibilidades y cambios que ha tenido la práctica pedagógica desde la mediación virtual para la formación personal y profesional de las futuras Educadoras Infantiles.

1.2. Instrumentos De Recolección De Información. Como instrumentos de recolección de datos se escogieron dos tipos: Las entrevistas semiestructuradas y el grupo de discusión, como una manera eficaz de hacer que los actores (entrevistado-entrevistador) puedan expresar sus posturas alrededor de lo que se pregunta, esto teniendo en consideración que el enfoque cualitativo se aleja de toda jerarquización que implique la priorización de un actor sobre otro.

1.3. Entrevista semiestructurada. La entrevista es un instrumento de recolección de datos muy común en la investigación cualitativa, que se caracteriza por ser un proceso comunicativo en el cual el investigador extrae una información que se halla contenida en la biografía de una persona. Se entiende por biografía el conjunto de las representaciones asociadas a los acontecimientos vividos por el entrevistado. Esto implica que la información será proporcionada con una orientación e interpretación significativa de la experiencia del entrevistado. (Alonso,1994, p. 225-226)

En este trabajo de grado se hace uso de la entrevista semiestructurada porque es una técnica que posibilita escuchar a los actores sin determinar lo que pueden o no decir durante el diálogo. La ES¹⁰ puede definirse como: Una “conversación amistosa” entre informante y

¹⁰ La siguiente abreviatura se utilizará en este documento para sintetizar la técnica de investigación de la Entrevista Semiestructurada.

entrevistador, convirtiéndose este último en un oidor, alguien que escucha con atención, no impone ni interpretaciones ni respuestas, guiando el curso de la entrevista hacia los temas que a él le interesan. (Díaz, Torruco, Martínez, y Varela, 2013, p.164)

De acuerdo con los autores la entrevista tiene como eje el encuentro entre sujetos y está dotada de sensibilidad para comprender las experiencias que viven los mismos a partir de un enfoque flexible y dialógico donde las subjetividades brindan la oportunidad de obtener una comprensión profunda de los discursos ofrecidos. Por esta razón la ES es una técnica que permite recuperar relatos, ya que “facilita la recolección y el análisis de saberes sociales cristalizados en discursos que han sido construidos por la práctica directa y no mediada de los protagonistas” (Tonos, 2008, p.50). Además, este tipo de entrevistas no cuentan con una estructura rígida de pregunta y respuesta, sino con unos interrogantes que orientan la participación de los actores y los cuales pueden variar de acuerdo con las características de cada persona que narra su experiencia.

1.4. Grupo De Discusión. Se realizó un grupo de discusión que es una técnica de investigación social que trabaja con el habla. Lo que se dice en un grupo se asume como punto de inserción para identificar las producciones y cambios que se generan socialmente.

De acuerdo con Roger (2018) esta técnica cualitativa es:

Un recurso metodológico que trasciende el sentido utilitario de producir un discurso del que se van a desprender ciertas representaciones y significados y, en su lugar, es una situación de interacción en la que se da un encuentro intersubjetivo entre actantes (informantes), con el investigador. (p.280)

El GD¹¹ es una técnica grupal donde los sujetos parten de la experiencia para poner al servicio de otros sus percepciones sobre la realidad; esto quiere decir que cuando se debate sobre una determinada situación la población participante asume de manera activa su rol, no reproduce pasivamente las visiones o representaciones sobre lo que conocen, al contrario, dan su “punto de vista” y además desarrollan una práctica discursiva en la que colectivamente se construyen sistemas de significados que ponen en juego los esquemas de sentido práctico o hábitos que guían sus prácticas. (Rogers, 2018)

En este contexto, el GD se empleó como una técnica complementaria donde participaron sólo las MF y las ME, debido a que los objetivos de este trabajo de grado se estructuraron pensando, principalmente, en las experiencias que atravesaron a las maestras durante su tránsito por la práctica virtual. A manera de conclusión, se puede decir que se optó por el GD porque es una herramienta de carácter colectivo que permitió concretar los datos obtenidos en las ES; y además posibilitó recoger un nuevo relato en el que se rescataron las percepciones que el grupo tenía sobre la práctica y el papel que cumplía en la formación de los Educadores infantiles.

2. Ruta Metodológica

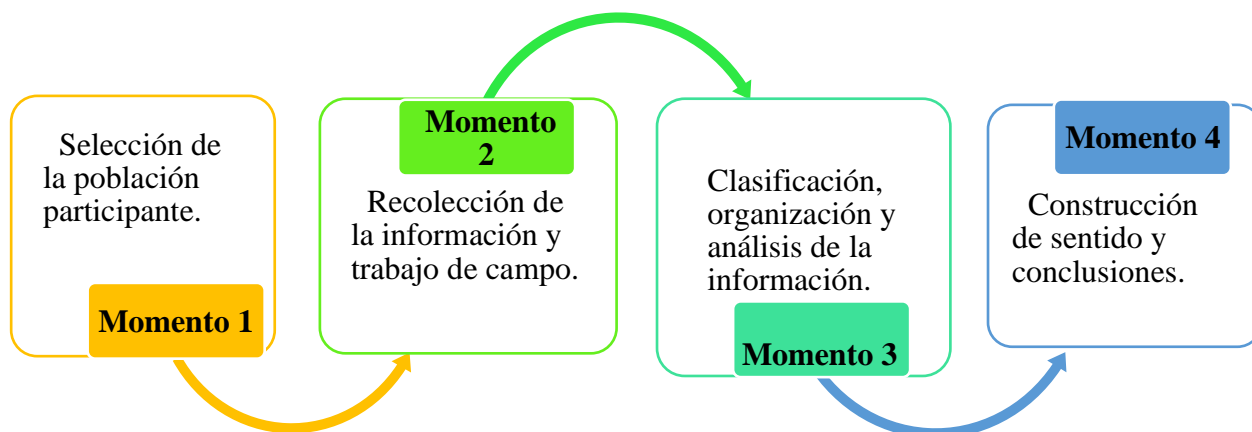
A continuación, se relaciona el proceso metodológico usado en este ejercicio investigativo; este presenta la manera en la que se llevó a cabo el trabajo de campo desde cuatro momentos; el primero, selección de la población; el segundo, recolección de la información y trabajo de campo; el tercero, análisis de la información y el cuarto, construcción de sentido y

¹¹ Se hará uso de la abreviatura de GD para hacer referencia al Grupo de discusión.

conclusiones.

Gráfica 2

Momentos Empleados En La Ruta Metodológica



2.1. Selección De La Población Participante

De acuerdo con la pregunta problémica y los objetivos planteados para este trabajo se determinó que la indagación se centraría en las experiencias de MF y ME en torno a su proceso formativo en la PP durante este tiempo de contingencia. Con base en este criterio se seleccionaron seis maestras en proceso de formación—una experiencia por modalidad de práctica ofertadas en el ciclo de Profundización— de la Licenciatura en Educación Infantil (Escenarios escolarizados: Educación Inicial, Educación Básica y Espacios Rurales; Escenarios no escolarizados: Espacios Culturales, Alternativos y Comunitarios), y dos ME del programa que tuvieron la oportunidad de experimentar el tránsito de la presencialidad a la virtualidad.

Ahora, es importante decir que también se contó con la participación de cuatro MT de la práctica, pues se consideró que sus aportes permitirían tener una mirada más amplia en torno a los cambios que se evidenciaron en la formación debido a la pandemia.

2.2. *Recolección De La Información Y Trabajo De Campo*

Después de definir los criterios de selección de la población participante, el grupo inició la estructuración de una matriz¹² a partir de las categorías de análisis del trabajo: Formación, práctica y saberes. Este instrumento fue el que orientó las entrevistas semiestructuradas establecidas para la recolección de la información; su estructura contó con 15 preguntas—distribuidas según las categorías— que se soportaban en la revisión de los documentos institucionales del programa, el diálogo teórico y las reflexiones que surgieron a partir de los referentes revisados.

Luego de la elaboración del primer instrumento se estableció comunicación a través de una carta de invitación, en la cual se exponía el horizonte investigativo del proyecto y la relevancia que tenía para este trabajo la participación de cada uno de los actores seleccionados, pues a partir de sus voces e intercambios de experiencias el equipo podría conocer, comprender y compartir con el programa de la Licenciatura los desafíos y las oportunidades que surgieron en la PP durante la contingencia.

Afortunadamente, todos los participantes que se habían considerado aceptaron la invitación, y por consiguiente, el grupo inició con la primera fase del trabajo de campo—ES—que fueron realizadas de manera individual por medio de la plataforma Microsoft Teams. A partir de

¹² Disponible en: Anexos 1 Instrumento para Entrevistas Semiestructuradas

los relatos obtenidos en estos espacios se elaboró otro instrumento¹³ correspondiente a la segunda fase del trabajo de campo–grupo de discusión– para profundizar en algunos aspectos relevantes que daban cuenta de las categorías de análisis del proyecto.

Para llevar a cabo el GD se envió una nueva invitación a los actores que habían participado en las ES, pero en esta ocasión sólo participaron MF y ME, pues como se dijo inicialmente, el interés de este trabajo está centrado principalmente en sus voces. El GD se desarrolló de manera virtual por medio de la plataforma Teams y el diálogo demoró aproximadamente 3 horas. Esta fue una técnica complementaria, cuyo propósito era profundizar sobre los sentidos, significados y aportes que tiene para la FIM estar en una práctica escolarizada y en una práctica alternativa en tiempos de incertidumbre.

3. Clasificación, Organización Y Análisis De La Información

Para el tratamiento y posterior análisis de la información el grupo optó por el análisis de contenido cualitativo, una técnica de interpretación de textos muy recurrente cuando se intenta estudiar, comprender e interpretar las complejas dinámicas de la realidad social. Para este trabajo de grado el AC¹⁴ resultó una estrategia pertinente, en tanto su naturaleza se vincula directamente al diseño narrativo, pues a diferencia de otras técnicas, el “AC permite recopilar, comparar y clasificar información, con vistas a establecer esquemas de comprensión de su significado y sentido, en relación con el contexto social y cultural de donde proviene la información.” (Ruiz, 2004, p.48)

¹³ Revisar en: Anexo 2 Instrumento para Grupo de Discusión

¹⁴ La abreviatura AC se refiere a la técnica de Análisis de Contenido utilizada para el tratamiento de la información.

En este punto conviene decir que, para la revisión de las transcripciones de las entrevistas y del GD se emplearon los tres niveles propuestos por Ruiz¹⁵: El primero, nivel superficial que está constituido por la información brindada por los informantes en una entrevista individual o grupal, o que se encuentran presentes en un testimonio escrito; el segundo, nivel analítico, es la capacidad que tienen el investigador para organizar la información por criterios de afinidad o diferenciación y construir las categorías; y el tercero, nivel interpretativo, que consiste en la capacidad que tiene el investigador de comprender el sentido de la información a la que ha accedido y a la que también ha dotado de un sentido nuevo. (Ruiz, 2004)

Estos niveles del análisis de contenido:

Consisten en términos generales, en la posibilidad de acceder de manera sistemática a la información y desde allí construir un texto distinto a los anteriores, más completo, más sintético, más estructurado, en el que los anteriores textos (testimonios escritos y transcripciones) se vean reflejados, recuperados y reconstruidos. (Ruiz, 2004, p.46)

En ese sentido, el AC es una herramienta metodológica que ayuda a orientar el análisis de la información de una forma rigurosa y sencilla, que apela a la interpretación para captar significados particulares a partir de los relatos que los sujetos hacen sobre su vida personal y profesional (Ruiz, 2004). Ahora bien, es importante tener en cuenta que para poder utilizar esta técnica el investigador debe considerar los elementos estructurales en la aplicación del AC, que son: Las referencias y los rasgos.

Las referencias se definen como los testimonios que dan los informantes, y los rasgos son aquellos elementos relevantes que se obtienen en los relatos y que le permiten

¹⁵ Tomado de: Ruiz silva, A. (2004) Texto, testimonio y metatexto. El análisis de contenido en la investigación en educación. Editorial Clasco, pp. 45-59. Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.

al investigador caracterizar las diferentes formas en las que los participantes perciben la realidad, o en su defecto, identificar las coincidencias entre los testimonios. (Ruiz, 2004, p. 51)

Además de tener presente los elementos estructurantes del AC el investigador debe conocer las estrategias de delimitación que se utilizan para organizar y analizar la información, estas son: Estrategia de delimitación y estrategia de determinación. Según Ruiz (2004)

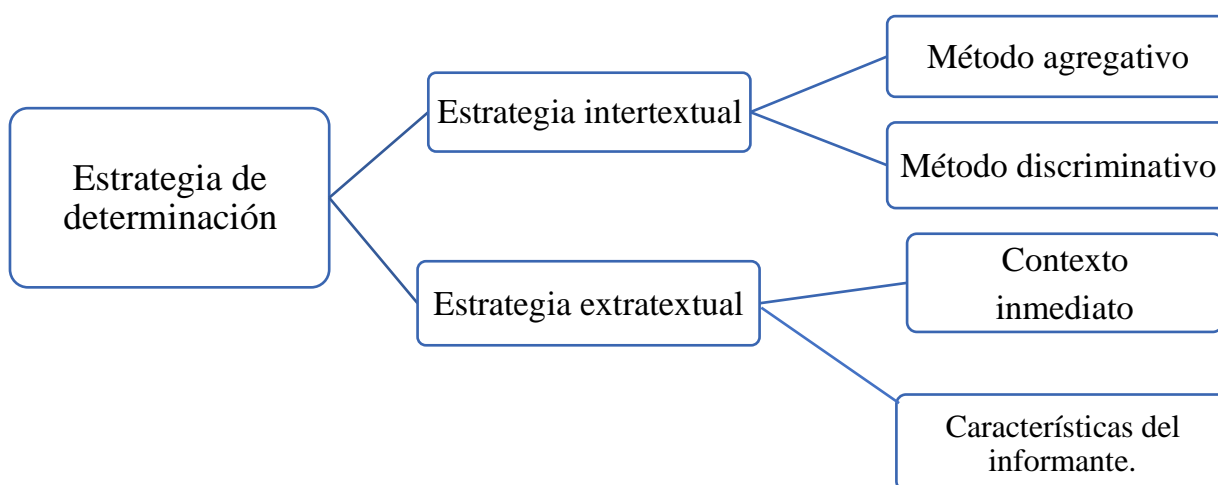
Las estrategias de delimitación hacen énfasis en la manera como se amplían o restringen los elementos que se encuentran presentes en los testimonios de los informantes según la cantidad de textos revisados, y las estrategias de determinación se refieren al modo como se establece el sentido de un testimonio (entregado, por ejemplo, en una entrevista), con base en la comparación que se lleva a cabo con los otros testimonios que hemos recopilado en el proceso de investigación (p.51)

En este contexto, para organizar y analizar los relatos entregados por los actores participantes se hace uso de la estrategia de determinación, en tanto permite establecer puntos de encuentro y comparación frente a los datos obtenidos en las entrevistas y en el grupo de discusión. Esta estrategia, a su vez, se divide en:

Gráfica 4

Clasificación de las estrategias de determinación¹⁶

¹⁶ Esta gráfica se realizó a partir de lo expuesto por Ruiz Silva, A. (2004) Texto, testimonio y metatexto. El análisis de contenido en la investigación en educación. Editorial Clasco, pp. 45-59. Universidad Pedagógica Nacional, Colombia



De acuerdo con la gráfica presentada, las estrategias de determinación se subdividen en dos, pero en este ejercicio investigativo solo se explicará la primera, estrategia intertextual, porque fue la herramienta utilizada por el grupo durante las etapas del análisis de la información.

La Estrategia intertextual es una técnica que permite establecer relación entre los relatos. Esta plantea, a su vez, dos formas posibles de análisis: el primero, el método agregativo que se basa en unificar los testimonios ofrecidos en una sola categoría; y el segundo, el método discriminativo, que posibilita ubicar la información en categorías diferentes para establecer comparaciones entre los datos obtenidos. (Ruiz, 2006)

En este contexto, se retoman los niveles presentados por el autor para explicar la forma en la que se llevó a cabo el análisis de la información. Esta fase del ejercicio se subdividió en tres etapas:

1. **Descripción De La Información:** En este primer momento se procedió con la recolección y descripción de la información que se obtuvo a partir de 14 relatos de experiencia—incluido el grupo de discusión— compartidos por las MF, las ME y las MT de

práctica. Todos estos relatos fueron leídos a la luz de las categorías de análisis del proyecto. Posteriormente, se resaltaron con diferentes colores los rasgos encontrados en los relatos¹⁷ para establecer las unidades de análisis del proyecto.

2. **Construcción De Las Categorías:** Después de haber revisado las referencias (14 relatos), y haber subrayado todos aquellos aspectos importantes para estructurar las categorías de análisis, el grupo elaboró una matriz¹⁸ para ubicar las unidades de análisis en las tres categorías del trabajo (formación, práctica pedagógica y saberes) y allí nuevamente se revisaron los rasgos específicos expresados por los actores participantes. En este momento se hizo uso de la estrategia de determinación y el método discriminativo para realizar la triangulación de la información.

3. **Comprensión Y Construcción De Sentido:** Con base a la producción previa se realiza la interpretación de la información y fruto de este proceso se construye un nuevo texto que recoge la información obtenida en el trabajo de campo y la conjuga con los análisis y las reflexiones con el fin de dar respuesta a la pregunta problematizadora y a los objetivos planteados en este ejercicio de trabajo de grado. La información es recogida en una matriz, allí se organizan los aportes de cada participante de acuerdo a cada categoría de análisis. La construcción de sentido se da a partir de un diálogo constante entre los referentes teóricos y las voces de las entrevistadas.

¹⁷ Revisar en: Anexo 3 Transcripciones de relatos

¹⁸ Disponible en: Anexo 4 Matriz de Análisis de la Información

Capítulo IV

Análisis De La información o producción de sentido

En el presente capítulo se intenta dar cuenta de los hallazgos que se obtuvieron en este ejercicio investigativo a través de un proceso de análisis e interpretación de 14 relatos en los cuales las MF, las ME y las MT narraron sus sentires sobre la experiencia que tuvo lugar en la práctica pedagógica del ciclo de profundización durante la pandemia Covid-19. Como resultado de la información recolectada en las entrevistas semiestructuradas y el grupo de discusión se realizó metatexto que da cuenta de los desafíos y las posibilidades que surgieron para la FIM en el contexto de la virtualidad.

Para dar a conocer los resultados de la implementación de este trabajo de grado es importante decir que se establecieron tres categorías de análisis: Formación, práctica pedagógica y saberes; estas fueron claves para analizar y triangular los relatos ofrecidos por los actores. Dicho proceso se realizó teniendo en cuenta los planteamientos de Alexander Ruiz Silva¹⁹; se siguieron los tres niveles expresados por Silva y se estructuró una matriz que sirvió para clasificar, organizar e interpretar las voces de la población participante.

¹⁹ Tomado de: Texto, testimonio y metatexto: El análisis de contenido en la investigación en Educación.

Contexto De La Práctica Pedagógica Durante La Contingencia

Para entender los desafíos que surgieron para la formación en el marco de las PP es conveniente mencionar -de manera general- las características que se vivenciaron en cada una de las modalidades de práctica que fueron tenidas en cuenta en este ejercicio investigativo:

- **Escenario escolarizado (Centro Educativo Libertad):** La práctica se desarrolló de manera virtual. Las MF pudieron intervenir adecuando sus horarios y planeaciones al contexto actual, así mismo tuvieron contacto permanente con los niños, la maestra titular, las familias y la asesora de práctica.

“Yo creo que el CEL es un espacio muy crucial para uno encontrarse, encontrar su yo como profesora, pues a mí me pasó bastante, porque a ti te dejan ser, no tienes como tanta limitación de – no sólo esto, y se hace así así y ya – no es rígida, no es como que te meten en una burbuja, sino que te dicen – mira este es el proyecto, vamos a trabajar esto.” [EME2-AQ, PÁG 5]

- **Escenario alternativo I (Museo Nacional y Museo Banco de la República):** Esta práctica transformó la planeación en un guión. Las MF tuvieron pocos acercamientos presenciales con el escenario. Las estudiantes realizaron mediaciones pedagógicas con las exposiciones de los museos e involucraron a sus familias en los procesos pedagógicos, a través de videos donde los hijos de algunas MF participaron y se articularon sus saberes con las producciones que las MF construían en sus espacios de práctica.

“Los museos son espacios muy interesantes por las infinitas posibilidades que le brinda a los maestros en formación para planear propuestas de atención para la

primera infancia, para los padres de familia; son espacios donde el maestro también puede reflexionar en torno a la importancia que tienen los espacios y su diálogo con la escuela.” [EMT3-CR, PÁG 1]

- **Escenario alternativo II (Mediación de lectura):** Las maestras que se forman como mediadoras de lectura desarrollaron su PP a través de la emisora de la universidad, plataforma por la que compartieron los videos de sus narraciones de cuentos, poesías, teatro de sombras, etc. Las MF crearon el proyecto TeLeo con el propósito de evidenciar la importancia de la formación en mediación lectora en futuros docentes y también para acercar a más personas a la literatura, principalmente a los niños y niñas.

“Entonces lo que he decidido es formar buenas mediadoras de lectura y estudiamos mucho, y estudiamos sobre redes sociales, sobre lo que implica la cultura digital, sobre lo que implica ser un emigrante o inmigrante y un nativo digital, porque los maestros la mayoría somos inmigrantes digitales, estudiamos sobre criterios de selección para para la elección de textos de calidad, estudiamos sobre lo qué es la literatura. Entonces yo lo que estoy formando, y de eso me siento muy orgullosa, son unas intelectuales de la educación. Y creo que eso se puede hacer en cualquier sitio. Pero se pueden formar unos reproductores de la educación, que no problematicen lo que ven aún yendo a la escuela.” [EMT1-SR, PÁG 3]

- **Escenario Rural I (Maestra tierra):** Debido a que PP no se pudo desarrollar en el territorio, nació la propuesta educomunicativa Maestra Tierra al Aire, las MF participaron en la construcción del programa, realizando guiones, prestando sus voces para personajes, editando, etc. El acercamiento con los niños sólo se dio a través de la radio. El programa se emite todos los sábados por las emisoras Pedagógica Radio, Radio Rumbo y TuG 10 Radio.

“No confiaban mucho en la radio como mediación pedagógica, lo recuerdo muchísimo, no porque haya estado involucrada, sino porque se percibía desde afuera que no confiaban en el proyecto y yo decía, vea, tuvo que pasar la pandemia para darse cuenta que es una herramienta muy valiosa y que volvimos a muchísimos años atrás, como radio Sutatenza y que ahorita lo retomamos, y que incluso, no fue sólo Maestra Tierra al Aire que se conformó, sino que fueron muchísimos programas radiales más y que eso le dio fuerza a que sí es algo a lo que se le puede apostar a la educación, de que sí es una alternativa educativa y es un proyecto educomunicativo, porque también aparece la televisión, la radio, los videos”[GDI-MF-ME, PÁG 24]

- **Escenario Rural II (Escuelas Cota y Tenjo):** Esta práctica tuvo 2 momentos: en el primero las MF realizaron videos con propuestas de aprendizaje para los niños y las niñas, sin embargo, nunca supieron si sus propuestas eran recibidas y aplicadas, ya que no tuvieron ningún contacto con las maestras titulares; quien recibía y distribuía el material era el coordinador. Para completar los horarios estipulados para la PP la asesora de práctica incluye lecturas y diálogos alrededor de las mismas. En el segundo momento las MF realizaron su práctica en escuelas de Tenjo, allí su participación fue activa, y la maestra titular junto con la asesora de práctica retroalimentaban constantemente el proceso. Las MF pudieron realizar y proponer actividades y observar lo que pasaba con las mismas.

“Bueno pues yo creo que al principio estaba muy negativa y como yo les decía a ustedes, todo el tiempo pensaba fue un año perdido y realmente creo que al final aprendí más de mi tutora, o decía no el aferrarse sino el luchar por una institución, el luchar por un ideal. Entonces tal vez es no rendirnos y querer cambiar las cosas porque la profesora decía, no querer cambiar las cosas de imponerlas sino desde nuestra práctica

cómo podemos hacer y creo que de ésta práctica, pues han sido dos semanas pero éste tiempo si me siento como parte dé, como el sentirme involucrada, el sentir que la profesora me cuenta lo que ellos están haciendo y me propone como para que yo me vinculé a lo mismo, digo que ser parte a futuro es lo que quisiera y lo que me llevo.”

[EMF1-CHR, PÁG 4.]

- **Escenario Comunitario (Fundación Edureciclemos):** Las MF solo tuvieron contacto con la población al inicio de la pandemia, luego y debido a las dinámicas de las familias participantes, perdieron contacto con ellas. La PP se convirtió en seminario en el que prevaleció la formación teórica con autores relevantes para la educación popular. Finalmente, por decisión conjunta y debido a que no se logró ninguna alternativa para la interacción la asesora de práctica y las MF decidieron no continuar la práctica en la fundación.

“Inicialmente encontramos un espacio con una fundación que trabaja con familias recicladoras y pretendían hacer un trabajo en torno a la pedagogía del reciclaje, de la educación, de la separación de las basuras, también procesos de formación para la comunidad recicladora; entonces nosotros estuvimos de alguna manera buscando participar de los espacios desde la virtualidad, pero era muy complejo por el tipo de población porque cómo le vamos a exigir a una persona (algunas) en situación de extrema pobreza que realicen trabajos pedagógicos con las maestras en formación cuando no cuentan con servicios de internet, de energía constante en el lugar donde viven, entonces cómo hace uno un proceso de educación en línea cuando las condiciones de estas personas son otras, cuando en la casa hay un solo celular “inteligente”, y eso a veces. Eso me parece muy complejo en el espacio de práctica en el

que yo me encuentro porque a causa de la pandemia y de no poder ir a los territorios se dificultó muchísimo trabajar con las personas.” [EMF4-MAR, PÁG 1.]

Hallazgos

Para profundizar en los hallazgos que se encontraron en este ejercicio investigativo es importante precisar que teniendo en cuenta que las categorías de análisis son interdependientes- como se menciona en el marco conceptual- no es posible clasificar la información recogida, sin embargo, cada uno de los hallazgos mencionados a continuación tiene elementos significativos de cada categoría de análisis que se articulan entre sí, como lo son la formación autónoma y con otros que plantea Ferry, la reflexión en la acción que propone Perrenaud, el diálogo entre teoría y práctica, etc. A continuación, se presentan los hallazgos y reconstrucciones que se lograron hacer, a partir de los relatos, recuperados en la fase de trabajo de campo.

1. ***La Formación En Y Para La Autonomía.*** El primer hallazgo se relaciona con las dinámicas de tránsito a la virtualidad que las MF vivieron desde hace aproximadamente dos años. Durante este tiempo su experiencia formativa se ha visto desafiada, pues cuando la contingencia sanitaria irrumpió las dinámicas normales de la práctica hubo una etapa de incertidumbre producto de la ausencia de los niños, las maestras titulares y los escenarios físicos. En esta nueva realidad las MF tuvieron que seguir el proceso de la mano con sus asesoras de práctica, sin embargo, esto no llenó el vacío que ellas sentían en relación con su formación porque como lo narró una MF:

“Una de las partes que me parece más ha roto todo esto, y las compañeras ya lo han hablado, es la falta de presencialidad, la falta de estar ahí con los niños, con las

maestras, no solamente aprendiendo lo que vemos explícitamente, sino también, la manera en la que una maestra acoge al niño en el momento en el que se pone a llorar o cómo los mismos compañeros de los niños ayudan a otro que tenga ciertas dificultades, entonces nos estamos perdiendo tanto de eso.” [GDI-MF-ME, PÁG 16]

Ahora, fue evidente que la virtualidad visibilizó que la formación de los Educadores Infantiles implica ver en acción a alguien que tiene una trayectoria más amplia y que requiere del contacto con los niños, pero este no es un asunto desconocido, simplemente su ausencia mostró que la formación es un acto colectivo, que los MF no constituyen su identidad en solitario y que no es posible reflexionar sin contar con una experiencia previa.

Precisamente, el desafío que movilizó la pandemia fue la autonomía porque las condiciones eran otras, pero seguían existiendo unos niños, unas maestras titulares y unos escenarios que esperaban la intervención de la maestra de la Universidad Pedagógica, entonces se crearon muchas alternativas en cada una de las modalidades de práctica—más adelante se profundizará sobre ello— pero el desafío se centró en que las MF tenían que continuar haciendo propuestas críticas, aun cuando las situaciones no eran las más favorables. Como lo dicen las MF:

“Nosotros buscamos otras opciones de articularnos, entonces esto es una cuestión de 80% uno y 20% la universidad, los textos, los libros porque los profesores ya tienen su experiencia y a nosotros nos toca mirar cuál va a ser nuestro recorrido, dónde va a aportar y dónde va a transformar.” [EMF4-MAR, PÁG 5]

Esta conciencia sobre lo que significa formarse fue una de las posibilidades que dejó la pandemia para la FIM, y aunque en su momento no fue muy evidente, la crisis retó directamente a las MF, las desestabilizó en el ámbito personal y profesional; les mostró que, si bien la

formación es un acto colectivo, hay momentos donde es imprescindible tomar posturas individuales que den cuenta de los saberes que el maestro ha adquirido durante su trayectoria formativa. En este orden de ideas las MF consideran que:

“Todo depende del maestro que se está formando, de sus reflexiones y de lo que quiere transmitir porque la universidad nos da una guía y nosotras nos construimos.”

[EMF4-MAR, PÁG 5]

En conclusión la pandemia evidenció que un criterio del oficio de los maestros es la autonomía, es ser capaces de pensar de forma crítica y de empoderarse de su oficio porque al final la guía orienta aquel que se forma, pero es este el encargado de trazar el camino que se acomode con sus formas de percibir y sentir el oficio de enseñar.

2. Tensión entre Teoría Y Práctica. El siguiente desafío que se considera importante para este análisis está centrado en la teoría y la práctica, componentes trascendentales en la formación de los futuros maestros. Como se sabe, las relaciones que se establecen entre estos dos componentes han sido una tensión constante en la formación inicial de maestros, ya que se cree que la teoría se reduce solo a la transmisión de conocimientos o que la práctica es una mera aplicación de la teoría, situación que provoca una subordinación de una sobre la otra.

En este sentido, la realización de la PP de manera remota incrementó estas divisiones, enfrentando a las MF a un dilema teórico-práctico, en el que las estudiantes coincidieron que la práctica reporta o posibilita experiencias significativas para su formación, tal como se evidencia a continuación:

“Lo teórico viene a ser un sustento de esa práctica, pero en realidad yo no creo que funcione de otra manera, decir que la práctica sustenta lo teórico, no, creo que el eje

y la columna vendría siendo la práctica y ya lo teórico vendría siendo un sustento.”

[EMF1-CHR, PÁG 5]

Este orden jerárquico obedece a la manera en que las MF entienden la PP, la cual relacionan principalmente con estar y participar del escenario—sea de manera física o virtual—, sin embargo, debido a que el contacto con los espacios de práctica fue escaso, las asesoras tuvieron que centrar su programa analítico, principalmente en el componente teórico, y las MF se debieron adaptar a ello; ese fue el caso de los escenarios rurales y alternativos.

“Normalmente lo que son jueves y viernes, nuestros estudiantes están con niños y con niñas y nos toca robarle tiempo a esa posibilidad para poder tener el seminario, para poder tener los diálogos, para podernos dedicar... Aquí pasa lo contrario, lo privilegiado fue el seminario, se privilegió el seminario, la estructuración conceptual, las lecturas que no habíamos logrado hacer.” [EMT2-CQ, PÁG 1]

Lo anterior posibilitó un acercamiento a esa relación dialógica entre teoría y práctica, acción que fue valorada por las MF, no obstante, las voces de las maestras permitieron ver que esos conocimientos son relevantes en tanto pueden ser llevados a la práctica, de lo contrario son insuficientes.

“Yo que me encuentro en una práctica comunitaria, he leído muchísimo de Freire y de otros, pero ir al escenario no es una posibilidad que exista, esa parte falta, y eso obviamente resignifica y transforma lo que es la práctica para nosotros, por lo menos para mí ha perdido valor como espacio formativo, se ha perdido significado.” [EMF4-MAR, PÁG 3]

No obstante, se debe mencionar que la MF que participa de la modalidad alternativa en mediación de lectura mantiene un equilibrio entre los 2 componentes, en su caso las

particularidades de la práctica y la permanente formación teórica recibida durante este tiempo, no influyó en una preferencia de un componente sobre el otro, sino que, valoró los aportes que se dan de las relaciones de interdependencia de cada una y aprovecharon su formación (teórico-práctica) y posicionaron su práctica más allá de esas tensiones.

“La profe empezó a pensar y con nuestra ayuda empezamos a pensar en “Teleo” que es el nuevo proyecto con asocio de la pedagógica radio estamos actualmente enviando los videos pero además vamos a empezar a hacer otras estrategias, por decirlo así, les puedo adelantar que me van a ver a mi con María Fernanda en vivo leyendo, y otras cosas, algunas se van a encargar de reseñas, otras de talleres de mediación, entonces la idea es enseñar lo que nosotras muy humildemente sabemos y hemos aprendido.”[EMF5-LT, PÁG 4.]

Finalmente, el análisis de las entrevistas alrededor de la teoría y la práctica permite evidenciar que las MF tienen el desafío de disminuir esas separaciones de campos problematizando las concepciones que tienen frente a los mismos e interiorizando la relación dialógica permanente que existe entre la teoría y la práctica, para ello la labor de los tutores de práctica es fundamental pues influyen directamente en la apropiación de una concepción de PP que se conforma de un hacer y una reflexión intelectual y práctica.

3. ***Pensar La Práctica Más Allá Del Espacio Físico.*** Las transformaciones que se dieron en la PP durante la pandemia se extendieron hasta las personas que la componen (niños, familias, maestros titulares, maestras en formación y asesoras de práctica), en este sentido, el segundo apartado del análisis tiene que ver con los cambios que se identificaron en los actores y su influencia en la formación práctica de los estudiantes. Los cambios que se

vivieron en cada rol se debieron al distanciamiento social y la abrupta virtualización de la PP, esta falta de contacto generó en las MF sensaciones de inseguridad, frustración, duda, entre otros, y pese a que apoyaron la idea de mantener las PP por otros medios, dicha continuidad les suscitó más preguntas que certezas, sobre todo en lo referente a los niños, sus procesos y la mediación que ellas tendrían que hacer.

Las entrevistas de las MF evidenciaron que la ausencia física de los niños durante la PP las confrontó en el oficio de enseñar y las llevó a resignificar el contexto en el que está inmerso el niño, que a partir de la contingencia tiene otras implicaciones.

“Entonces uno estar en una llamada con alguien que le está contando a uno que lo echaron o lo trataron feo y esa persona se pone a llorar a través de un teléfono es muy duro, me parece que se pierde completamente el carácter humano y social, que no se tiene solamente en los contextos populares y comunitarios, sino que también la educación y es ese componente de abrazar al niño, de escuchar a la mamá (el contacto físico).” EMF4-MAR, PÁG 2.

Además de los niños y las niñas, las familias también fueron determinantes en el desarrollo de las PP durante la pandemia. Si bien para las MF fue muy significativo poder tener un mayor contacto con ellas, dar manejo a la participación que tenían los padres o cuidadores en los procesos de los niños y sobrepasar la barrera de conectividad fue un reto constante.

“En la virtualidad están las familias, lo cual me encanta y me parece muy valioso, pero, también las familias están tan involucradas que a veces no dejan fluir un poco a los niños, entonces eso me dejó a mí como muchas dudas de la virtualidad, y me dejó, como les decía, más preguntas que certezas.” [GD1-MF-ME, PÁG 12]

“Cómo le vamos a exigir a una persona (algunas) en situación de extrema pobreza que realicen trabajos pedagógicos con las maestras en formación cuando no cuentan con servicios de internet, de energía constante en el lugar donde viven, entonces cómo hace uno un proceso de educación en línea cuando las condiciones de estas personas son otras, cuando en la casa hay un solo celular “inteligente”, y eso a veces.” [EMF4-MAR, PÁG 1]

No ver a los niños y en muchos casos ni siquiera escucharlos, y tener que incluir a las familias de manera activa en las propuestas de trabajo que estaban consideradas para cada modalidad, hizo que las dinámicas de trabajo fueran re-pensadas. En este sentido, las MF y las MT se vieron desafiadas a movilizar sus acciones más allá del escenario, algo nunca contemplado por ninguno de los actores que componen la PP, pero que se convirtió en una motivación para continuar buscando alternativas que permitieran romper las barreras de inequidad que presentaban los niños, sus familias y en general los contextos en los que se desarrollaban las PP.

En este punto es oportuno decir que cada escenario de práctica, de acuerdo con sus saberes, impulsó propuestas como: Programas radiales para llegar a los niños del contexto rural que sólo tenían acceso a este medio de comunicación, mediaciones lectoras que eran compartidas por redes sociales para que los niños pudieran acceder a estos materiales cuando tuvieran un dispositivo e internet disponible, talleres pedagógicos sobre infancias, educación popular, entre otros, para acercarse a las comunidades, experiencias asincrónicas a partir de las cuales las MF invitaban a la población a acercarse a la cultura a través de videos.

“Fue difícil en términos de replantearse muchas cosas sobre la profesión y sobre el momento que estábamos viviendo, y sobre cómo se iba a empezar a afrontar esto de la

educación desde la virtualidad. Pero también fue un momento de gran aprendizaje, de, como les decía, salirse un poco de la zona de confort y replantearse experiencias diferentes.” [GDI-MF-ME, PÁG 10]

En definitiva, pensar que la PP se puede desarrollar más allá de los escenarios también llevó a las MF a aprender y desaprender métodos de enseñanza, a privilegiar lo humano y comprender que el oficio de la enseñanza no requiere de unas paredes, ni unas sillas o un tablero, sino que lo vital para que ocurra el acto educativo – independientemente de la modalidad de práctica- es que estén las personas que lo conforman.

- 4. *Otras Maneras De Enseñar.*** A continuación, se abordará el cuarto desafío encontrado en las entrevistas de las MF, el cual tiene que ver con la manera en que la práctica virtual llevó a las futuras docentes a adaptarse a otras formas de enseñar y a buscar nuevas herramientas que les permitieran superar la barrera de la conectividad. Este contexto excepcional hizo que las MF y MT cambiarán la mirada sobre las prácticas.

“Nos encontramos con una realidad muy cercana y también nos chocamos con nosotras mismas, porque nosotras veníamos acostumbradas a un ritmo y como a una respuesta por parte de los niños muy directa en el salón de clases, entonces el verlos en su emoción con un libro era súper bonito pero que tú lees y que no haya respuesta absolutamente a nada, duele y uno se empieza a preguntar ese tipo de cosas, pues ¿Qué hacer?” [EMF5-LT, PÁG 4]

En relación a este aspecto, el principal reto estuvo en que tanto las MF como las asesoras de la práctica comprendieran que la mediación digital debía tener un sentido pedagógico, para

ello las MF y sus tutoras tuvieron que aprender sobre las tecnologías y las plataformas, para así usarlas mejor y adecuarlas a la línea de trabajo que cada escenario estaba desarrollando.

“Pero si en este caso, no tengo la oportunidad de tener un contacto directo con los niños, tengo que inventarme cuál va a ser el sentido de la mediación. Y entonces puedo desplazarme de la idea de una práctica pedagógica, que no es así, la pedagogía también trasciende el espacio escolar, hacia una práctica educativa que contiene muchos escenarios diferentes, espacios en donde el hecho educativo se presenta, en este caso, en las redes sociales.” [EMF5-LT, PÁG 7]

Sin duda alguna, este contexto de contingencia que logró centrar la mirada de los actores de la PP en los medios digitales, también posibilitó nuevas formas de realizar las prácticas, porque además de dejar de pensar la práctica como un espacio físico, lo que se privilegió fueron los medios por los cuales se desarrollaba la PP. Alrededor de esto se evidenció que con el propósito de reorganizar el espacio de trabajo y poder transmitir sus conocimientos las MF tuvieron que aprender sobre edición de audios y videos, convertir la planeación en un guión, y conocer sobre plataformas como Zoom y Teams para así poder acoplarse y comprender de qué se trata la enseñanza hoy. Y aunque en un comienzo tanto MF como MT tuvieron resistencia ante la educación virtual reconocieron que este tiempo fue una oportunidad para profundizar conceptos y herramientas básicas para el rol docente.

“Que el maestro en formación aprenda, aprenda otro tipo de uso de herramientas es que para nadie es un secreto que ninguno de nosotros sabíamos usar herramientas tecnológicas, eso de que ustedes son nativos digitales o los niños de ahora, es mentira, porque lo que usamos son las redes sociales, aprender a utilizar la tecnología a favor de la educación es algo para lo que nosotros no estábamos preparados, y creo que en este

en ese orden de ideas, la apuesta, de una u otra manera, nos ha llevado a pensar por ejemplo que la radio aún es una herramienta de comunicación vigente y que para las zonas rurales es de las que más impacto puede tener.” [EMT4-CS, PÁG 12]

Como se puede observar, aprender a enseñar en la contingencia sanitaria hoy, requiere involucrar el mundo digital y reconocer sus múltiples posibilidades en relación a generar y compartir conocimiento, sin embargo, es importante mencionar que, si bien esta ha sido una oportunidad para pensar la FIM, la incertidumbre que ha generado en las MF ha transformado las concepciones frente a su futuro rol como docentes ya que sienten que la tecnología también las distanció de experiencias significativas para su aprendizaje, sobre todo en lo relacionado a la escuela.

“La práctica cubre ciertos intereses míos y ciertos espacios de la escuela que obviamente son importantes como la lectura, pero obviamente no los cubre todos, o sea a mi esta práctica no me enseñó cómo acercar a los niños a la matemática, por ejemplo, que eso es algo que también nos preocupa mucho.” [EMF5-LT, PÁG 10]

Aquí es conveniente decir que, aunque esta situación abrió un camino a las tecnologías digitales y llevó a las MF a mirar el mundo educativo de otra forma, la presencialidad continúa siendo el lugar desde donde las MF quieren realizar sus PP, pues expresaron que el encuentro físico es altamente formativo, sin embargo, reconocen que no se trata de una presencialidad como se venía desarrollando, sino, una en donde el contexto de todos los actores sea tenido en cuenta, en donde lo humano ocupe un lugar fundamental y en donde lo educativo no sea sinónimo únicamente de lo académico. Todo esto trabajando colectivamente pero manteniendo en el centro del discurso la autonomía para ser y hacer.

“Yo creo que es como uno quisiera aprender, me parece que es la manera en la que se aprende a enseñar, porque a mí un profesor me puede decir que la manera es proyectar un video y subirles el taller a Teams (esto en la virtualidad) pero, depende de mis construcciones; yo considero que se enseña con un maestro dispuesto, transformador, que escuche las necesidades de las personas que están al otro lado de la pantalla. Siento que es muy difícil porque ni siquiera en la presencialidad hay maneras en las que nos enseñen cómo enseñar, yo creo que todo depende del maestro que se está formando, de sus reflexiones y de lo que quiere transmitir porque la universidad nos da una guía y nosotras nos construimos.” [EMF4-MAR, PÁG 5]

Finalmente, y a partir de todo lo que se ha expuesto hasta aquí, se puede decir que, la pandemia dejó en evidencia un aspecto transversal -y a veces ignorado- de la formación: lo imprevisto y la necesidad de anticiparse y formar en estos aspectos. Hoy no queda otra salida más que convivir en el espacio escolar familiar con sensaciones de lo ajeno y de la extrañeza. Siempre hubo imprevisibilidad, pero ahora hay más; y habrá más en la medida que los cambios sociales, culturales y escolares se precipiten. De allí que no resulta imposible el afán de controlarlo todo. No es posible planificarlo todo, estar preparado para todo. En especial, reiteramos, en las nuevas escenas escolares donde las preguntas se multiplican. Hoy lo anticipable siempre va a ser menor que lo incierto. De allí la necesidad de estar preparados para afrontar lo que escapa del control, pero, insistimos, provistos de herramientas que brinden seguridad, otorguen algunas certezas. Quienes enseñan tienen que estar formados para esto. (Alliaud y Antelo, 2011)

5. ***El Lugar Del Diálogo, La Retroalimentación Y La Reflexión En La Práctica.*** El quinto hallazgo encontrado en el proceso de análisis e interpretación de los relatos otorgados por las MF se vincula directamente con el impacto que tuvo para la formación asumir la práctica en ausencia de sus actores, pues todo era nuevo durante la contingencia, pero nunca se esperó tener que estructurar una planeación o un guión sin saber las características de la población que recibiría el material pedagógico, y lo más complejo, no saber el efecto que dicho recurso estaba causando en los niños y niñas. Estas situaciones fueron mucho más evidentes en las prácticas de carácter Comunitario, Rural y Alternativo, pues en la modalidad escolarizada la experiencia fue otra; las MF tuvieron la oportunidad de intervenir, de hacer posibles sus propuestas y de escuchar constantemente la voz de todos los actores. Sin embargo, hubo un elemento que atravesó el proceso formativo de todas las MF, el diálogo, la retroalimentación y la reflexión.

“No solamente era no tener contacto con los niños, sino que además nunca tuvimos contacto con un maestro, nunca tuvimos contacto con un padre, nosotros hacíamos los videos y los enviábamos y en realidad eran los administrativos, el coordinador, quienes nos revisaban los videos y se los compartían a las profes, pero nosotras nunca tuvimos retroalimentación de las profes, retroalimentación de los papás o de los niños, de decir, esta experiencia estuvo genial o esta experiencia me aburrió, no lo tuvimos el año pasado y fue duro. En realidad, para mí muy duro, uno empieza como ilusionado y a la larga yo no sé si estos videos los están viendo los niños ¿sí?, no sé si estos videos lo están viendo los papás, o sea no sé si el trabajo que yo estoy haciendo en realidad tiene algún efecto en el otro que es lo que uno espera ¿no?, desde que uno está

estudiando la carrera es porque uno dice pues yo quiero que lo que yo hago afecte al otro y lo afecte positivamente.” [EMF1-CHR, PÁG 1]

En este punto conviene decir que, las MF asumieron el desafío de pensar la práctica más allá del escenario como se mencionó anteriormente. De hecho, en todas las modalidades se impulsaron propuestas para aproximarse a los niños con ayuda de las mediaciones virtuales, pero esto no fue lo único que debieron enfrentar; las MF se vieron desafiadas a asumir su práctica pedagógica sin la voz de los niños, sin la retroalimentación de la maestra titular, y como si esto fuera poco, faltaban espacios de diálogos con sus tutoras de práctica.

“Bueno, nosotros consideramos irnos fue más por el colapso mental de nuestra tutora de práctica, que ha cambiado positivamente, ahora es una persona muy empática y amena, pero al inicio nosotros hacíamos sugerencias y ella se lo tomaba mal, y nosotras decíamos acá no es porque nuestro proceso formativo también se da en lugares donde nos comprendan y escuchen nuestras ideas.” [EMF3-LHS, PÁG 4]

Esta fue una tensión que desafió a las MF a generar espacios de diálogo individual, ya que al faltar la voz formadora de los niños, de las maestras titulares y de las tutoras de práctica, tuvieron que realizar autocríticas sobre su propio proceso, lo cual es importante, pero no suficiente, porque la PP además de estar enfocada al hacer también debe propiciar espacios de retroalimentación para que las MF vuelvan sobre la experiencia, reflexiones sobre ella y estructuren nuevas rutas para continuar en su construcción profesional y personal. De acuerdo con una MT de práctica:

“Durante la pandemia se perdió mucho, se pierde la posibilidad de una intervención pedagógica de carácter reflexivo en la escuela, pero yo sí pienso que incluso en la presencialidad hay muchas prácticas que no se caracterizan por eso por ese

carácter reflexivo, y hay muchos lugares de práctica en donde si no hay una orientación de parte del maestro asesor, si no hay una orientación que permita problematizar lo que se ve y permita problematizar desde perspectivas teóricas y conceptuales muy serias, los estudiantes lo que hacen es aprender a hacer lo que no se debe hacer y es lo que salen a replicar.” [EMT1-SR, PÁG 3]

Este sentir no solo fue expresado por la asesora de práctica, las MF también expresan que:

“La retroalimentación y la reflexión hace falta, en la presencialidad siempre nos encontrábamos y eso era un ritual donde nos sentábamos, conversábamos y nos tomábamos un café, ese tipo de acercamientos ahora no se pueden dar por las dinámicas, entonces si hace falta eso de construir un espacio de confianza en el que se puedan decir las cosas, los sentires y compartir esas experiencias para enriquecernos.”[EMF2-ED-PÁG 6]

Sin embargo, se debe resaltar que si bien las circunstancias de distanciamiento social afectaron a todas la modalidades y su componente dialógico, hubo prácticas que dieron un lugar importante a la reflexión y retroalimentación en aspectos académicos, y aprovecharon este momento para profundizar en torno a la situación que se estaba viviendo y su rol docente dentro de la misma:

“En la práctica lo que generalmente la profe hace es que nos deja las lecturas, nos deja los libros, nos deja las bases y los referentes conceptuales y nos da cierto tiempo para leerlo y cuando ya lo tenemos leído en la misma práctica se empieza a socializar absolutamente todo y cada una habla , y en la misma práctica la profe nos trae un video que puede ayudar a aclarar, entonces empezamos a ver videos, vemos

conferencias, es un trabajo de leamos pero por qué leemos, para qué leemos, cómo leemos, y esas preguntas se responden de una manera académica y leyendo.”[EMF5-LT, PÁG 8.]

Aunque el escenario cultural también privilegio este momento de diálogo la MF manifestó que la retroalimentación fue escasa al no tener un escenario de práctica con el cual problematizar las reflexiones que surgían de los textos y autores que se proponían para las sesiones:

“Sí, nos llenamos de lo académico, pero en qué momento eso iba a ser válido. Por lo menos en mi escenario, que es el comunitario y popular, literalmente ahora soy experta en Freire, pero, no tuve la oportunidad en mi proceso académico de poner en práctica todas esas cosas y que un maestro me las retroalimentara. Ahora, yo seré el maestro que las ponga en práctica y que tendré que ser mi propio guía y autocrítica.”[GD1-MF-ME, PÁG 18]

Este es un asunto que merece ser replanteado en el programa de la Licenciatura en Educación Infantil porque la PP, aún en tiempos emergentes, no puede quedar relegada simplemente al hacer y al proponer; el componente formativo de este espacio se basa principalmente en la reflexión, y para que esta tenga lugar las asesoras de práctica deben pensarse espacios donde se creen redes de diálogo y de construcción colectiva, que no es un asunto nuevo, pues en la práctica el análisis reflexivo no surge espontáneamente, sino que, requiere del diálogo, del compartir con otros y de encontrar en la incertidumbre del quehacer una forma para replantear lo hecho, pues de lo contrario, se podría decir que “ir a la práctica como un turista no tiene valor formativo.” (Ferry, 1996, p.58)

Precisamente, porque la práctica no simplemente puede reducirse al lugar, a la planeación y a la intervención—elementos que la configuran— pero que no tienen un carácter formador si no se encuentran los actores y los procesos reflexivos que pueden tejerse a partir de la experiencia colectiva que tiene lugar en el acto educativo.

6. *Una Relación Irrompible: Contextos, Saberes, Mediación Y Enseñanza En La FIM.*

El último hallazgo posibilitó entender que la PP además de brindar un principio de realidad del oficio de enseñar es un espacio cuyo componente formativo permite la construcción de un saber que es movilizado a partir de las experiencias y reflexiones que las MF realizan sobre su práctica. Esta interpretación fue posible gracias a las voces y a los relatos compartidos por las MF, en los cuales se pudo identificar que durante el contexto de la pandemia la mediación tecnológica desafió a las MF a articular sus saberes didácticos, pedagógicos y experienciales con las posibilidades que tenían desde la virtualidad para hacer posible los encuentros con los niños y niñas. Esta realidad, confrontó a las MF con las particularidades de los contextos y este fue un saber generalizado en todas las modalidades de práctica.

“Yo creo que he aprendido demasiado dentro de mi práctica, más que yo diga que yo he aportado, siento que la práctica me ha aportado bastante en mi formación personal y como docente; dentro de los saberes que he construido,logré fomentar espacios donde explico de diferentes formas para que los niños me entiendan, también aprendí a relacionar la enseñanza con el contexto rural.” [EMF3-LHS, PÁG 6]

Este acercamiento que tuvieron las MF con los escenarios de prácticas por los que optaron en el ciclo de profundización fue diferente a como ellas lo imaginaban en otras condiciones, sin embargo, la problematización de este elemento se convirtió en un detonante que las desafió a mirar cómo podían generar otros acercamientos con los niños sin importar las

problemáticas que en su momento estaba presentando la escuela, las comunidades y el contexto rural; lo único valioso en ese momento fue la reflexión que cada grupo de práctica realizó para poder establecer una relación armoniosa entre el saber, la mediación y la enseñanza porque:

“Por más herramientas pedagógicas que uno tenga, todo esto se quedó corto en la pandemia. Porque no era suficiente hacer uso o echar mano de toda la teoría que nosotros hemos visto, cuando el otro no tiene acceso, o el otro no se puede conectar.”

[EME2-AQ, PÁG 2]

En este punto las MF tenían la opción de seguir adelante sin asumir posturas críticas frente a lo que estaban observando en sus prácticas, sin embargo, ante el desafío de la mediación se capacitaron de forma autónoma y colectiva sobre las herramientas tecnológicas de las cuales podrían hacer uso para transmitir sus intervenciones a los niños.

“Un reto, también, en el proceso de edición. Me gustan las herramientas tecnológicas, pero nunca me había preparado a – Venga y escribo un guión, venga y saco las voces, venga y aprendo a editar – porque, de por sí un programa radial no es solamente: sale al aire y ya, que es lo que escuchan normalmente los oyentes, sino que tiene mucho proceso atrás.” **[GDI-MF-ME, PÁG 15]**

“Aprender a moverse en otro tipo de herramientas digitales, como lo son, museos virtuales, bibliotecas... encontrar hemerotecas para niños, y que sean gratuitas, porque algunas no son de acceso libre. Aprender a encontrar esas herramientas.” **[EME2-AQ, PÁG 18]**

Ubicar el punto de encuentro con la mediación fue fundamental para generar procesos de enseñanza-aprendizaje coherentes con el carácter crítico y reflexivo que caracteriza a las MF de la Universidad Pedagógica Nacional. De hecho, aunque las MF no reconozcan e identifiquen que

son portadoras de un saber particular, construido en la práctica, durante la contingencia sanitaria siempre hicieron uso del saber pedagógico, del saber didáctico y del saber de la experiencia cuando reflexionaban sobre cómo hacer un espacio atractivo para los niños con ayuda de la tecnología, cuando se distanciaban de ciertas estrategias que tuvieron lugar en el acto educativo, porque al reflexionar sobre la acción se daban cuenta que habían otras maneras de enseñar, o cuando ponían en diálogo sus vivencias, su sello personal, en las intervenciones que pensaban para los niños.

Aquí es importante retomar las modalidades de práctica para compartir los saberes que cada MF construyó en su espacio, pues si bien hay un saber generalizado—reconocimiento de los contextos—cada escenario aportó un saber particular para la FI de las maestras. En el caso de la práctica escolarizada, se identifica que este espacio movilizó reflexiones sobre lo que significa la educación, el maestro y los niños en una propuesta alternativa.

“Comprender muchísimo eso porque uno puede convivir con los niños en otros espacios que no son el aula, y en cuanto a eso, son construcciones personales que yo he podido hacer y son preguntas, indagaciones y retos que he hecho gracias al CEL, que no me hubiera dado otro lugar, porque ahí yo aprendí a ver la educación como un acto liberador.” [EMF2-ED-PÁG 7]

La modalidad rural fue una práctica que les permitió a las MF construir un saber sobre el contexto rural, las infancias campesinas, los procesos de enseñanza y el lugar que tiene el maestro para las comunidades campesinas.

“Esos son unos saberes que yo aprendí: el tener cuidado al acercarme a la comunidad, el aprender a nombrarla, el aprender a conocerla. También la cuestión de sus necesidades. Yo creo que también pude ahondar mucho más en el reconocer las

posibilidades que tiene la gente, o sea, darme cuenta de que lo educativo no está desligado de lo familiar; que no está desligado de un buen desayuno; que no está desligado de haber podido dormir bien; que no está desligado de tener una buena economía familiar.” [GDI-MF-ME, PÁG 26]

De igual forma, la práctica comunitaria se convirtió en un espacio de confrontaciones y diálogos a partir de los cuales las MF construyen un saber en relación con las particularidades que tiene la pedagogía en contextos vulnerables.

*“Me aportó en darme **cuenta** en que existen espacios donde no es tan fácil trabajar con las personas a través de la virtualidad y también hay que mirar las situaciones de nuestro país, es tener en cuenta que hay lugares en Bogotá que a cierta hora ya no hay luz, el agua no sube y entonces uno va a hacer talleres los días viernes, es muy difícil eso, entonces me ayudó para ver que todos los contextos son diversos y aunque la educación cabe en todos, hay que mirar cómo se debe llevar a cabo.” [EMF4-MAR, PÁG 1]*

En la modalidad alternativa las MF fortalecieron su saber—la mediación literaria— el cual identifican -a diferencia de las otras modalidades de práctica- ya que han tenido una línea de trabajo que les ha permitido apropiarse de dicho saber. Además, se volvieron expertas en la edición de vídeos y de propuestas mediadas por la tecnología para llevarles a los niños literatura de calidad.

“Cuando nosotras llegamos a la escuela sin pandemia nosotras sabíamos hacer algo, y sabíamos hacerlo bien, leíamos los libros y eso fue una ventaja porque nosotras llegamos ¡Somos maestras mediadoras de lectura y vamos a leerles! y empezamos a leer y eso fue una ventaja súper grande. Entonces en cuanto a saberes, si , bueno la

importancia de la literatura, la mediación, como por ejemplo por medio de la narración y la lectura en voz alta, cómo tu atraes al niño, cómo lo capturas en un momento con el libro y con esa narración y tu voz empieza a llamar al niño también a la lectura, hemos aprendido criterios de selección de literaria, entonces no es leerle cualquier cosa a los niños, hay unos criterios que hemos venido formando.” [EMF5-LT, PÁG 4- 5]

En los escenarios culturales las MF reconocen su rol como mediadoras culturales, este fue un saber que construyeron en los museos, porque la experiencia que obtuvieron en estos espacios les permitió aprender la importancia que tiene el patrimonio cultural y el rol que cumplen los Educadores Infantiles en dichos escenarios de práctica. Además de este saber las MF se vieron desafiadas a planear para una población flotante y diversa, pues a los museos llegan niños, adultos, ancianos y ellas debieron aprender articular el contenido de sus intervenciones para todo tipo de personas, lo que al final se transformó en un saber particular de esta modalidad de práctica.

“Eso es uno de los retos porque en el museo tu planeas para unos niños o para un público que no conoces, digo para un público porque a la hora de que tú planeas debes pensar también en los adultos porque si te llegaron 3 niños pero llegaron 4 adultos, tú no vas a decir ¡no, es que esta propuesta es sólo para los niños!, es una propuesta que debe acoger tanto adultos como a niños o que incluso puede estar dirigida solo a los adultos, esto es casi que al azar, y son personas que desconoces, te puede llegar un historiador, un artista, entonces eso es un reto en el museo: tu planeas para alguien que no conoces. En cambio, en un aula tú tienes la oportunidad de caracterizar de alguna manera la población a la que te estás dirigiendo y de pronto decir estos niños están en un proceso de lectura y escritura entonces yo me voy a ir por ese lado, pero

entonces tú qué haces en un museo: tratar de tener una experiencia que sea enriquecedora para todo público.” [EMF6-AG, PÁG 04]

Lo encontrado en el ejercicio de análisis e interpretación de las voces de las MF, las ME y las MT permite dar respuesta a la pregunta problema de este ejercicio investigativo ***¿Cuáles son los desafíos que enfrentan los maestros en formación al realizar sus prácticas pedagógicas en periodos de contingencia?*** Esta pregunta orientó todo el proceso de estructuración de trabajo de grado y a partir de ella se puede decir que la PP es un escenario privilegiado para la FIM, que aun en condiciones emergentes, es un componente que aporta significativamente a la construcción personal y profesional del maestro, pues le posibilita enfrentarse con la realidad del oficio, y a su vez, le brinda otras herramientas que dan lugar a la construcción de unos saberes que sólo son posibles en la articulación teoría-práctica y reflexión.

Referencias Finales

Todo lo expuesto en este trabajo de grado permite concluir varios aspectos que resultan importantes para fortalecer la formación de los Educadores (as) Infantiles de la Licenciatura en Educación Infantil. A continuación se presentan las referencias finales que fueron fruto de los hallazgos que surgieron a partir de las narrativas de las MF, las ME y las MT.

- ***Gestionar La Participación De Los MF En Todas Las Modalidades De Práctica:***

De acuerdo con los desafíos encontrados el grupo considera que el programa de la Licenciatura en Educación Infantil debe reestructurar la organización de la práctica en el ciclo de fundamentación y profundización, en tanto es importante que los MF participen de todas las modalidades de práctica durante su pregrado, pues la elección de un solo espacio de práctica al final de la carrera le quita la posibilidad a los maestros de hacer una lectura más amplia de los distintos contextos en los que puede ejercer su oficio, y además no les permite tener experiencias que a futuro el MF requiere para enfrentar los retos educativos que puede encontrarse en cualquier espacio donde se trabaje con las infancias.

- **Disponer Espacios De Reflexión Y Diálogo:** Para fortalecer el potencial formativo de las prácticas es preciso ampliar los espacios dedicados a la escucha y al diálogo en torno a las experiencias que surgen en el desarrollo de éstas, puesto que el encuentro que se realiza al finalizar cada semestre es insuficiente para compartir y conocer sobre los saberes que se construyen al interior de cada PP. El desarrollo de estos espacios debe ser enriquecido por medio del intercambio de impresiones, impulsando la cooperación entre MF y MT.

- **Hacer Uso De Mediaciones Tecnológicas:** El contexto del Covid-19 demostró que el espacio de práctica y en general la formación de maestros debe acoplarse a unas nuevas demandas educativas que no se habían puesto en marcha en el programa, por eso la Licenciatura en Educación Infantil debe profundizar y hacer parte del currículo la formación tecnológica tanto en el ámbito conceptual como en el práctico, pues ello dotará a los MF de herramientas digitales que les permitirán desenvolverse en contextos emergentes como el actual, pero además les darán la posibilidad de articular sus saberes con las nuevas formas en las que se puede enseñar.
- **Dilema teórico-práctico y el rol del tutor de práctica:** Es necesario que la FIM reduzca la constante separación que se presenta entre la teoría y la práctica, con el fin de promover la construcción de una relación consciente de los MF hacia el conocimiento académico y su acción docente. Para esto es vital que los tutores (y en general los maestros que acompañan el proceso formativo) tengan claro que la teoría y la práctica se necesitan y se justifican mutuamente, y por lo tanto ambas tienen implicaciones trascendentales para la formación. Estableciendo estas relaciones entre el componente teórico y práctico los MT podrán guiar a sus estudiantes hacia una reflexión en la que no se privilegie un concepto más que otro.
- **Profundización Conceptual En Torno A Los Saberes Docentes:** El proceso de indagación de este trabajo permite mostrar que es necesario que en el programa se le dé un lugar protagónico al saber de la experiencia que se pone en práctica durante los procesos de intervención de las maestras para dotarlo de sentido. Así mismo, es necesario que en la Licenciatura en Educación Infantil se amplíe y profundice conceptualmente sobre el lugar

que tienen los saberes en el oficio de la enseñanza, pues es notorio que los maestros asocian sus conocimientos con la pedagogía, la didáctica, etc., pero no están seguros al momento de categorizar un saber y mucho menos de reconocer si es producto de su experiencia en la práctica.

Aportes De Este Trabajo De Grado Para La Licenciatura En Educación Infantil

Tejiendo Saberes

Teniendo en cuenta las conclusiones mencionadas anteriormente, el grupo de trabajo propone la creación de un insumo digital que permita a los maestros y estudiantes del programa tener acceso a información relevante y formativa, a partir del conocimiento y funcionamiento de las diferentes modalidades de la práctica pedagógica del ciclo de profundización. La intención es que por medio de una plataforma o micrositio -que tendrá como eje central las PP- se haga memoria de los aprendizajes y experiencias que surgen en esta etapa de la formación y de esta manera contribuir al ejercicio profesional de los maestros.

Ahora, se propone que a través de videos denominados “*Cápsulas Educativas y Formativas*”, maestras en formación, maestras egresadas y tutoras puedan compartir los conocimientos que construyen en sus espacios de práctica. Este tejido de saberes desea contribuir a la formación de los estudiantes y a las propuestas de los maestros de una manera fresca y honesta, incluyendo aciertos, desaciertos, habilidades, retos, fortalezas y desafíos que se presentan al interior de cada modalidad.

Aportes Del Trabajo De Grado Para La Formación Inicial De Educadores (A) Infantiles En La Licenciatura En Educación Infantil

Esta travesía que está a punto de terminar ha transformado nuestro ser y hacer docente. Haber profundizado en categorías tan determinantes para nuestro rol nos permitió tener una lectura más amplia de lo que significa la FIM, la PP y los saberes que nos configuran como maestras. Luego de estos 2 años de idas y venidas, de hojas en blanco, noches largas de lectura y escritura podemos decir que la formación es un entramado, que influencia nuestro ser, lo que hacemos y en lo que creemos, pues pese a lo que pensábamos sobre este tiempo de incertidumbre no hay nada más formador que aquello que nos pone a prueba, y que la formación inicial es precisamente eso: El inicio de un aprendizaje que esperamos nunca pare.

En relación a la PP fuimos también retadas en nuestros diferentes escenarios, sin embargo, escuchar las experiencias de nuestras compañeras y las circunstancias que enfrentaron en este tiempo coyuntural, nos llevó a reflexionar sobre el aporte que brinda cada modalidad de práctica y la importancia de que todas las MF podamos formarnos como mediadoras de lectura, mediadoras culturales, docentes rurales, urbanos, líderes comunitarias o populares, etc. Este deseo de aprender de todos los contextos que configuran a los diferentes escenarios surge de comprender la riqueza que se teje dentro de las PP ofertadas por el programa. Entender el rol del maestro dentro de un museo o ser una maestra mediadora de lectura no debe ser una oportunidad a la que accedan solo un grupo de estudiantes, por el contrario, el contexto que emergió a partir de esta pandemia nos invita a enseñar y aprender, viviendo (de la manera más plena que se pueda), los diferentes escenarios.

Entre tanto, profundizar sobre los saberes que configuran a los docentes fue una oportunidad de apropiar nuestros conocimientos desde una mirada más profesional.

Reconocemos que de no ser por este trabajo estos saberes hubiesen quedado carentes de ese aporte conceptual y de problematización, aspectos importantes para transformar y/o mejorar el oficio de la enseñanza. A propósito del aspecto conceptual aprovechamos para mencionar que este ejercicio investigativo hizo que tomáramos consciencia de la relación de interdependencia que existe entre la teoría y la práctica. Hoy valoramos y entendemos con mayor firmeza los aportes significativos de la teoría a nuestra formación y de la práctica. Hoy sabemos que no debemos ampliar la distancia entre estos dos conceptos sino por el contrario, entendemos que su relación además de irrompible es vital en nuestra formación y que por ello debe existir diálogo constante, que nos permita profundizar en la comprensión epistemológica y la enseñanza de campos disciplinares desde los cuales sea posible generar condiciones para construir propuestas curriculares interdisciplinarias, diversas estrategias didáctico-metodológicas

Nos sentimos muy afortunadas de haber podido escuchar a nuestras compañeras. Sus voces y experiencias fueron vitales para desarrollar este proyecto, en cada entrevista pudimos conocer maestras propositivas, creativas, apasionadas y únicas. En definitiva, dotar de sentido nuestra experiencia y reconocerla como un saber, contribuirá en prácticas docentes más humanas y reflexivas, aspectos fundamentales teniendo en cuenta las demandas actuales en las que se puntualiza la necesidad de repensar el quehacer docente.

Anexos

Anexo 1: Instrumento Para Entrevistas Semiestructuradas

PREGUNTAS TRABAJO DE CAMPO PARA MAESTRAS EN FORMACIÓN- EGRESADAS Y TUTORAS DE PRÁCTICA			
ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA			
CATEGORÍAS	INSUMOS QUE ORIGINAN O INSPIRAN LA INDAGACIÓN- FUENTE DE CONSULTA INSTITUCIONAL Y TEÓRICA	¿QUÉ PREGUNTAMOS?	¿A QUIÉN SE LO PREGUNTAMOS?
<u>FORMACIÓN</u>	<p>Reconocer al profesor como intelectual transformativo que combina la reflexión y la acción con el fin de formar sujetos para que sean ciudadanos reflexivos y activos, comprometidos con el desarrollo de un mundo libre de opresiones y de explotación. Los estudiantes aquí son concebidos como sujetos históricos, que piensan, se comunican, que ejercen su voluntad de trascender y realizar sus sueños, capaces de transformarse y transformar su entorno. <i>(Lineamiento de la práctica educativa 2020, p. 10)</i></p> <p>El maestro en formación se asume como un sujeto con una postura pedagógica y política, conocedor del trabajo con las infancias y, en ese orden, como un sujeto cuya labor en el contexto profesional se</p>	<p>¿Qué significó para usted desarrollar su proceso formativo en la práctica durante el periodo de contingencia?</p> <p>¿Desde su experiencia, qué transformaciones ha tenido la formación y su espacio de interacción social durante el contexto actual?</p> <p>¿Qué características de su formación en la práctica valoraría durante la contingencia?</p> <p>¿En qué contribuyó el proceso de formación para su crecimiento como maestro (a)?</p> <p>¿Qué aspectos considera deben ser repensados en el programa para favorecer la</p>	<p>Maestras en formación-Egresadas y Tutoras práctica</p> <p>Maestras en formación-Egresadas y Tutoras práctica</p> <p>Maestras en formación-Egresadas</p> <p>Maestras en formación-Egresadas</p> <p>Maestras en formación-Egresadas y Tutoras práctica</p>

	<p>caracteriza por ser problematizadora y propositiva. <i>(Documento 40 años de la licenciatura capítulo V, p. 40)</i></p> <p>Formación docente es más que una sumatoria de conocimientos adquiridos por el alumno ya que estructura representaciones, identificaciones, métodos y actitudes e impacta en el sujeto en formación en el plano cognoscitivo, y en lo socio-afectivo, conformando cambios cualitativos más o menos profundos. <i>(E. Díaz, 2003, P.4. El sujeto y la verdad. Memorias de la razón epistémica.)</i></p> <p>La formación de un sujeto es un asunto complejo, no reducible a la sola adquisición de unos conocimientos, saberes y técnicas. Se requiere, además, de la experiencia que marca un tiempo, un modo y una práctica. <i>(Sarria, 2008, P.4. Significaciones y sentidos del concepto de formación y su relación con la educación superior)</i></p>	<p>formación de maestros a partir de la contingencia?</p> <p>¿Cuál es la apuesta de la práctica en contextos rurales para la formación de maestros?</p> <p>¿Cómo ha sentido que ha aportado a la formación de las maestras la realización de esta práctica?</p>	<p>Tutoras de práctica</p> <p>Tutoras de práctica</p>
	<p>La práctica se constituye así en un espacio de formación desde el cual se estudia y se problematiza lo educativo en función de las infancias. De allí que se asuma como un</p>	<p>¿Qué sentido tiene la práctica pedagógica hoy?</p>	<p>Maestras en formación- Egresados y Tutoras de práctica</p>

<p style="text-align: center;"><u>PRÁCTICA PEDAGÓGICA</u></p>	<p>proyecto cultural, social, político y pedagógico, que propicia la construcción de saberes y experiencias a través de la generación de procesos de formación, caracterizados por la reflexión, resignificación e innovación de las propuestas pedagógicas. <i>(Documento 40 años de la licenciatura capítulo V, p. 39)</i></p>	<p>¿La práctica pedagógica mediada por la virtualidad ha propiciado espacios de diálogo y reflexión?</p>	<p>Maestras en formación y Egresadas y Tutoras de práctica</p>
	<p>En verdad, se puede aprender mucho de quienes son capaces de hacer cosas en los contextos reales de la práctica. Aún más. Si nosotros pudiésemos poner en una balanza y comparar cuánto “pesa” en nuestras prácticas actuales lo que hemos aprendido en forma académica y lo aprendido en el transcurso del ejercicio, incluyendo la influencia que han ejercido en nosotros algunas personas que nos guiaron en ellas es muy probable que el fiel de la balanza se incline hacia esto último. <i>(Davini, 2015. La formación en la práctica docente)</i></p>	<p>¿Desde su rol qué ajustes considera se deben realizar para mejorar las experiencias en la práctica pedagógica?</p>	<p>Maestras en formación- Egresados y Tutoras de práctica</p>
	<p></p>	<p>¿El proceso de formación que ha recibido durante el ciclo de profundización le permitió problematizar su práctica y le facilitó estrategias metodológicas para trabajar en esas problemáticas?</p>	<p>Maestras en formación y Egresadas</p>
	<p></p>	<p>Desde su postura el asesor de práctica se ubica como actor relevante para la experiencia en los escenarios en relación a la formación.</p>	<p>Maestras en formación- Egresados</p>
<p></p>	<p>El rol del tutor ha sufrido transformaciones ¿Cuáles?</p>	<p>Tutoras de práctica</p>	

<p><u>SABERES</u></p>	<p>El ejercicio del saber se refiere a las condiciones y prácticas de reflexión sobre algo ya obtenido, pero también sobre algo sobre lo cual se tiene una “idea”. Cuando un profesor reflexiona lo que conoce se dice que sabe. La reflexión aparece ligada con el acto de saber, lo cual supone disposición, entrega y tiempo para volver sobre lo conocido. (Zambrano, 2006. <i>Tres tipos de saber del profesor y competencias: una relación compleja</i>, p. 226)</p>	<p>¿Cómo se aprende a enseñar en este contexto?</p> <p>¿Qué capacidades considera debe tener el maestro hoy?</p> <p>¿Qué saberes se han construido en su espacio de práctica y cómo aportaría a su futuro profesional?</p>	<p>Maestras en formación-Egresadas</p> <p>Tutores de Práctica Maestras en formación-Egresadas y Tutoras práctica</p> <p>Maestras en formación-Egresadas y Tutoras práctica</p>
------------------------------	--	--	--

Anexo 2: Instrumento Para Grupo De Discusión

<p>PROYECTO DE GRADO 2021-II</p> <p>FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS Y MAESTRAS EN TIEMPOS DE CONTINGENCIA (COVID 19): VOCES, SENTIRES, SABERES Y TRANSFORMACIONES EN LA FORMACIÓN PRÁCTICA DE LOS EDUCADORES INFANTILES DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL.</p> <p>TRABAJO DE CAMPO PARA MAESTRAS EN FORMACIÓN</p>	
	<p>GRUPO DE DISCUSIÓN</p>
<p>OBJETIVO GENERAL</p>	<p>Conocer cuáles son los desafíos y oportunidades que surgen para la Formación Inicial de maestros durante los periodos de contingencia.</p>
<p>INTRODUCCIÓN</p>	<p>Primero introducción del proyecto, luego presentación general de los participantes y descripción breve de cómo se desarrolla su práctica en las actuales condiciones de confinamiento (presentación de las modalidades.)</p>

CATEGORÍAS	INSUMOS QUE ORIGINAN INDAGACIÓN-OBJETIVOS DEL PROYECTO	¿QUÉ PREGUNTAMOS?
FORMACIÓN	Identificar los sentires de seis maestras en formación, dos maestras egresadas y cinco tutoras frente a la formación que tiene lugar en la práctica pedagógica del ciclo de profundización durante la contingencia.	<p>¿Cómo han sentido y vivido su proceso formativo en la práctica durante este tiempo?</p> <p>¿Qué elementos de su formación valoran durante la contingencia y qué otros aspectos consideran deben ser repensados para enfrentar los nuevos retos que surgen en el campo educativo?</p>
PRÁCTICA PEDAGÓGICA REFLEXIVA COMO EXPERIENCIA	Analizar las experiencias y saberes que las maestras construyen durante su formación inicial para el fortalecimiento de la práctica pedagógica.	<p>¿Cómo definiría su experiencia en la práctica en el contexto de la pandemia?</p> <p>¿Cómo han impactado las interacciones digitales que median la práctica a su formación?</p> <p>De acuerdo con sus respuestas, ¿Consideran que la práctica pedagógica que están desarrollando actualmente aporta a su construcción como maestros?</p>

<p style="text-align: center;">SABERES</p>	<p>Intercambiar experiencias de maestras en formación, egresadas y tutoras de las modalidades de práctica del ciclo de profundización de la malla curricular versión III, de modo que se reconozcan los saberes que se han construido en el marco de la práctica durante la contingencia.</p>	<p>¿Qué saberes constituyen al Educador Infantil?</p> <p>¿Cuál es el lugar de los saberes en la práctica?</p> <p>¿Qué saberes han construido en sus espacios de práctica en la actual contingencia?</p>
---	---	---

Anexo 3: Transcripciones de relatos.

- **Transcripciones de los relatos de Maestras En Formación.**

https://pedagogicaedu-my.sharepoint.com/:f:/g/personal/ylarrietac_upn_edu_co/EjZMSGDqACdMhqL0k-KydAAB240kUyXzY2ysGsizw_NtoQ?e=WHJcup

- **Transcripciones de los relatos de Maestras Egresadas.**

https://pedagogicaedu-my.sharepoint.com/:f:/g/personal/ylarrietac_upn_edu_co/EtsUFXpCfyFJpPDrZKB_2moBumisw2NWJq2e_OcvzbEm6g?e=WEkht3

- **Transcripciones de los relatos de Maestras Tutoras de Práctica.**

https://pedagogicaedu-my.sharepoint.com/:f:/g/personal/ylarrietac_upn_edu_co/EiVng6K9jbFFvjKnKdTRRRcBA_TUNrQ772tjJ3GpKND9iw?e=CsvR5g

- **Transcripción Del Grupo De Discusión**

https://pedagogicaedu-my.sharepoint.com/:w:/g/personal/ylarrietac_upn_edu_co/ERms9y-etYBOp8chkMu0O3ABoXWUS_5DQ6_7ZywZF4wyNQ?e=gWfPgu

Anexo 4: Matriz de Análisis de la Información

https://pedagogicaedu-my.sharepoint.com/:w:/g/personal/ylarrietac_upn_edu_co/EcKmwNKJ6qBIhbdW6qlERLcBUX2Ff9XKJ2Opbw83yF8hiw?e=TSK7gE

Anexo 5: Consentimientos Informados

https://pedagogicaedu-my.sharepoint.com/:f:/g/personal/ylarrietac_upn_edu_co/Ev77NIa10HZKjAU4LRI_wVQBZPc7XSQrqzsdzV7PnziOg?e=tm4s8d

Bibliografía

- Aguilar, H. y Reyes, R. (2013). La investigación Biográfico-Narrativa: Una alternativa para el estudio de los docentes. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", vol. 13, núm. 3, ISSN 1409-4703, pp 1-27.
- Alonso, L. (1994). Sujeto y discurso: El lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. En Juan Manuel Delgado y Juan Gutiérrez (ed.), Métodos y técnicas cualitativas (pp.225-238-). Editorial Síntesis, S. A.
- Alliaud, A y Antelo, E. (2011). Los gajes del oficio: Enseñanza, Pedagogía y Formación. Editorial Aique Buenos Aires, pp. 11-163.
- Anijovich, R y Capelletti, G. (2018). La práctica reflexiva en los docentes en servicio. Posibilidades y limitaciones. Revista de Educación, N°. 28, pp. 75-90.
- Buitrago E. (2008). La didáctica: Acontecimiento vivo en el aula. Revista Científica Guillermo de Ockham, vol. 6, núm. 2, pp. 55-67. Universidad de San Buenaventura Cali, Colombia
- Contreras, J.(2019). Lugares de experiencia, espacios de formación: el saber y la experiencia en la formación inicial del profesorado. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, pp. 01-20. Universidad de Barcelona.
- Davini, M. (2015). Acerca de la formación y la práctica docente. En la formación en la práctica docente (pp.09-43) Paidós, Buenos Aires.
- Díaz, L. Torruco, U. Martínez, M. y Varela M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico Investigación en Educación Médica, vol. 2, núm. 7, pp. 162-167. Universidad Nacional Autónoma de México. Distrito Federal, México.

- Díez, M^a C. (2021). ¿Qué es más importante: la teoría o la práctica? *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, n.º 2 (1), pp. 178-180. DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v2i1.10529>
- Documento maestro para la renovación curricular [DRCC]. De agosto de 2017 (Bogotá, Colombia)
- Ferry, G. (1990). La trayectoria de formarse. En Universidad Nacional Autónoma de México (ed.), México: *El trayecto de la formación: Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. (pp. 11-130). Paidós México.
- Ferry, G. (finales de julio de 1996). La pedagogía de la formación [Discurso principal]. *Dos seminarios en la Carrera de la Formación de Formadores*. Serie los documentos 6, pp. 46-103.
- González, M y Fuentes, D. (2011). Formación en el Practicum. En *La formación práctica de estudiantes universitarios: Repensando el Practicum* (pp. 47-64). Revista de Educación/ Editorial Board, España.
- Imbernón, F. (1989). La formación inicial y la formación permanente del profesorado: Dos etapas de un mismo proceso. *Revista interuniversitaria de la formación del profesorado*, n.º 6, pp.487-499.
- Landín, M y Sánchez, S. (2019). El método biográfico-narrativo: Una herramienta para la investigación educativa. *Educación XXVIII*(54), pp. 227-242 / ISSN 1019-9403 <https://doi.org/10.18800/educacion.201901.011>
- Mejía, J. (2004). Sobre la investigación cualitativa: Nuevos conceptos y campos de desarrollo. *Investigaciones sociales*, N° 13, pp 277-299.

- Merellano, E., Almonacid, A. y Muñoz, M. (2019). Resignificando el saber pedagógico: Una mirada desde la práctica docente. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 45, pp.1-18.
- Perrenoud, P. (2007). De la reflexión en la acción a una práctica reflexiva. En *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: Profesionalización y razón pedagógica.* (pp.29-42). Editorial Grao, Colofón, SA. de C.V.
- Perrenoud, P. (2007). La práctica reflexiva, clave de la profesionalización del oficio. En *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: Profesionalización y razón pedagógica.* (pp.09-24). Editorial Grao, Colofón, SA. de C.V.
- Pinto, J. y González, T. (200). El conocimiento didáctico del contenido en el profesor de matemáticas: ¿una cuestión ignorada? *Educación Matemática*, vol. 20, núm. 3, pp. 83-100.
- Rogel, R.(2018). El grupo de discusión: Revisión de premisas metodológicas. *Cinta moebio* N° 63, pp. 274-282. Doi: 10.4067/S0717-554X2018000300274
- Ruiz, A.(2004). Texto, testimonio y metatexto. El análisis de contenido en la investigación en educación.En *La práctica investigativa en ciencias sociales*, pp.45-59.
- Sarria, M.L (2008). Significaciones y sentidos del concepto de formación y su relación con la educación superior. *Revista Colombiana de Educación Superior*, n.º 0, pp. 1-19.
- Tardif, M.(2014). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. NARCEA, S.A. DE EDICIONES, pp. 09-225/ 978-84-2058-9.

- Tonon, G. (2008). La entrevista Semi-estructurada como técnica de investigación. En Graciela Tonon Toscano (ed.), Reflexiones latinoamericanas sobre investigación cualitativa (47-68), Buenos Aires.
- Villegas, M. y González, F. (2011). La investigación cualitativa de la vida cotidiana. Medio para la construcción de conocimiento sobre lo social a partir de lo individual. Psicoperspectivas, vol. 10, N°. 2, pp. 35-59.
DOI:10.2225/PSICOPERSPECTIVAS-VOL10-ISSUE2-FULLTEXT-2.
- Zabalza, M.(2011). El Practicum en la formación universitaria: Estado de la cuestión. En La formación práctica de estudiantes universitarios: Repensando el Practicum (pp. 21-43). Revista de Educación/ Editorial Board, España.
- Zambrano, A. (2006). Tres tipos de saber del profesor y competencias: una relación compleja. Educere, vol. 10, núm. 33, pp. 225-232. Universidad de los Andes. Mérida, Venezuela.