

**Formación y conocimiento profesional de las educadoras y educadores infantiles:  
aproximaciones desde los trabajos de grado en la LEI.**

MARÍA FERNANDA CÁRDENAS SIERRA

ELIZABETH CORREA

YELI ALEXANDRA SARMIENTO SANTAMARÍA

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación

Departamento Psicopedagogía

Licenciatura en Educación Infantil

Bogotá D.C. 2021

**Formación y conocimiento profesional de las educadoras y educadores infantiles:  
aproximaciones desde los trabajos de grado en la LEI**

MARÍA FERNANDA CÁRDENAS SIERRA

ELIZABETH CORREA

YELI ALEXANDRA SARMIENTO SANTAMARÍA

Trabajo presentado como requisito para optar al título de Licenciado en Educación Infantil

Tutora:

Jenny Johana Castro Ballén

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación

Departamento Psicopedagogía

Licenciatura en Educación Infantil

Bogotá D.C. 2021

## TABLA DE CONTENIDO

<b>Introducción</b> .....	6
<b>Capítulo I</b> .....	8
<b>1.1. Problematización</b> .....	8
<b>1.2. Objetivos</b> .....	10
<b>1.2.1. Objetivo General</b> .....	10
<b>1.2.2. Objetivos Específicos</b> .....	10
<b>1.3. Justificación</b> .....	10
<b>1.4. Contextualización</b> .....	11
<b>1.4.1. Contextualización del Programa de la LEI</b> .....	12
<b>2. Capítulo II</b> .....	15
<b>2.1. Marco Teórico</b> .....	15
<b>2.1.1. Formación Inicial Docente</b> .....	15
<b>2.1.2. Formación en investigación</b> .....	18
<b>2.1.3. Investigación Formativa</b> .....	21
<b>2.1.4. Trabajo de grado</b> .....	23
<b>2.1.5. Conocimiento profesional</b> .....	24
<b>2.2. Marco Metodológico</b> .....	28
<b>2.2.1. Ruta Metodológica</b> .....	30
<b>3. Capítulo III</b> .....	32
<b>3.1. Contextualización</b> .....	32
<b>3.2. Clasificación</b> .....	33
<b>3.3. Categorización</b> .....	44
<b>4. Capítulo IV</b> .....	47
<b>Conclusiones</b> .....	60
<b>5. Referentes bibliográficos</b> .....	63

## Tabla de figuras

Figura 1 . El conocimiento profesional del profesor como sistema de ideas integrales. ....	26
Figura 2. Grafica de modalidades. Elaboración propia.....	33
Figura 3. Problematizaciones (Intereses)en Proyecto pedagógico. Elaboración propia. ....	35
Figura 4. Problematizaciones (Intereses)en Monografía. Elaboración propia.....	35
Figura 5. Problematizaciones (Intereses)en Sistematización de experiencias. Elaboración propia. .....	36
Figura 6. Problematizaciones (Intereses)en Estado del arte. Elaboración propia.....	37
Figura 7. Temáticas en Proyecto pedagógico. Elaboración propia.....	39
Figura 8. Temáticas en Monografía. Elaboración propia. ....	39
Figura 9. Temáticas en Sistematización de experiencias. Elaboración propia. ....	40
Figura 10. Temáticas en Estado del arte. Elaboración propia.....	41
Figura 11. Tendencias metodológicas en Proyecto pedagógico. Elaboración propia.....	42
Figura 12. Tendencias metodológicas en Monografía. Elaboración propia. ....	42
Figura 13. Tendencias metodológicas Sistematización de experiencias. Elaboración propia.....	43
Figura 14. Tendencias metodológicas Estado del arte. Elaboración propia. ....	44

## Contenido de tablas

Tabla 1. Construcción de subcategorías y categorías para la clasificación de temáticas. Elaboración propia.....	38
--	----

## Tabla de Anexo

Anexo a .....	66
---------------	----

## Introducción

El presente trabajo surge a partir de intereses generados durante el ciclo de fundamentación y la participación en espacios como semilleros, simposios, cátedras entre otros escenarios formativos que fomenta la Universidad Pedagógica Nacional, y en específico el programa de Licenciatura de Educación Infantil, los cuales permiten construir entre otros, reflexiones y cuestionamientos referente a la formación, la investigación y el conocimiento profesional. Algunos de estos interrogantes se relacionan con el trabajo de grado en relación con su sentido y aportes a la formación inicial de docentes. A partir de estos intereses se dio lugar a este trabajo el cual busca aproximarse la comprensión de los abordajes que hacen las y los futuros educadores infantiles desde los trabajos de grado.

El documento se organiza en cuatro (4) capítulos. En el primer capítulo se delimita la problematización, los objetivos que orientan el desarrollo del trabajo. En el segundo capítulo, se expone el marco teórico en el que se abordan conceptos tales como la formación inicial del maestro y la formación en investigación. Se aborda conceptualmente lo que se entiende por trabajo de grado en el marco del programa y se amplía también en la categoría conocimiento profesional. En este mismo capítulo, se presenta el marco metodológico definiendo el estado del arte como metodología de investigación documental, que, en el caso de este proyecto, permite trascender reflexivamente lo encontrado en los trabajos de grado.

En el tercer capítulo, se expone el desarrollo del trabajo, a través de la contextualización, clasificación y categorización de los datos, permitiendo una mirada descriptiva y analítica que permitió dar respuesta a la pregunta problematizadora. Este capítulo se apoya de figuras estadísticas que permiten una mayor comprensión de los resultados encontrados. En la categorización se aborda de manera más descriptiva, los hallazgos durante la clasificación, en los

que se establecen las modalidades preponderantes y las implicaciones del trabajo de grado a partir de las modalidades, problematizaciones, temáticas y apuestas metodológicas que se plantean los estudiantes.

Respecto al capítulo cuatro, se presenta la discusión final en torno a tres ideas potenciales o nodales las cuales evidencian las relaciones establecidas entre los diferentes aspectos y categorías analizados en los trabajos de grado, cuya interpretación da lugar a comprensiones importantes respecto al aporte de los trabajos de grado a la formación de las y los educadores infantiles. Las ideas nodales son: Concreción de la formación en investigación a través del trabajo de grado; Las problematizaciones en los trabajos de grado; y, Comunicación y lenguaje, y Juego, lúdica y cuerpo como temáticas centrales en los trabajos de grado de las y los educadores infantiles. Para finalizar, se exponen las conclusiones del trabajo.

## Capítulo I

### 1.1. Problematización

El desarrollo del trabajo de grado en la Licenciatura en Educación Infantil se configura como una experiencia importante que hace parte del proceso formativo del ciclo de profundización, no obstante, en los diálogos comunes que teníamos entre estudiantes era visto como un ejercicio condicionante para la graduación del que no era claro su propósito, y que, en algunos casos se asume con mucha reserva y predisposición.

En nuestro proceso de formación inicial como educadoras infantiles, desde el ciclo de fundamentación participamos en espacios extracurriculares como los semilleros de investigación, así como en simposios y conferencias los cuales nos permitieron reconocer e interesarnos por la formación en investigación en nuestro campo. De allí, surgió la necesidad de recuperar interrogantes y reflexiones que veníamos planteando para orientar aquello que sería el objeto de estudio de nuestro propio ejercicio de trabajo de grado, comprender su sentido y fortalecer nuestra formación.

Empezamos por esbozar una ruta de trabajo desde preguntas relacionadas con la importancia del trabajo de grado en nuestra formación; también por el conocimiento al que se aproximan las y los Educadores Infantiles a través del desarrollo de su trabajo de grado, y por los aportes de este ejercicio al futuro desempeño profesional. Esto se orientó desde unos interrogantes específicos los cuales eran abordados en las reflexiones y ejercicios que desarrollamos al interior del semillero ¿qué se preguntan los estudiantes al plantear sus trabajos de grado? ¿qué se indaga y qué aspectos motivan a los estudiantes a desarrollar ciertas temáticas en su trabajo de grado? ¿es posible generar transformaciones en los escenarios de práctica a través del trabajo de grado?.



De acuerdo con lo anterior, definimos que un aspecto central en la problematización es el interés por conocer los aspectos y conocimientos hacia los cuales se ven más inclinados los estudiantes a la hora de plantear sus trabajos de grado, y cómo los desarrollan, pues consideramos que esto revelaría la relación entre formación y trabajo de grado, y la importancia del ejercicio en la formación de las y los educadores infantiles dando sentido a lo realizado en clave del conocimiento profesional pues es claro para el programa que este ejercicio formativo es más que un requisito para obtener el título. No obstante, pareciera que los estudiantes, en este caso, nosotras mismas, no vemos esa relación directamente.

Responder a los interrogantes frente al sentido, características o tendencias en los trabajos de grado de la licenciatura podría revelar para nosotras y para el programa el sentido del trabajo de grado en la formación inicial de docentes, es decir, aquello que les interesa estudiar permitiendo dar cuenta de los aportes y tendencias que se consolidan en este ejercicio. También permitiría reconocer el aporte que se hace desde allí a la construcción de nuestro conocimiento profesional.

De acuerdo con lo anterior, vimos la necesidad de hacer un rastreo y lectura sobre las problematizaciones, modalidades, temáticas y tendencias metodológicas desde el trabajo de grado de los estudiantes, y desde allí dar cuenta de lo que se ha producido en el programa en términos del trabajo de grado y cómo ello puede contribuir con el desarrollo y actualización de este. Lo anterior, se concreta en la siguiente pregunta problematizadora: ***¿Qué modalidades, problematizaciones, temáticas y tendencias metodológicas, han desarrollado los estudiantes de la LEI, de la UPN, en sus trabajos de grado durante el período comprendido entre 2016 II y 2020 I que permita dar cuenta de las aproximaciones al conocimiento profesional que se produce a partir de este ejercicio?***

## **1.2. Objetivos**

### **1.2.1. Objetivo General**

Identificar modalidades, problematizaciones, temáticas y tendencias metodológicas que han desarrollado los estudiantes de la LEI en sus trabajos de grado en el período del 2016 II a 2020 I, a través de un estado del arte que permita dar cuenta del conocimiento profesional al que se aproxima el futuro educador y educadora infantil en este ejercicio.

### **1.2.2. Objetivos Específicos**

Recolectar la información de los trabajos de grado realizados durante el periodo del 2016 II a 2020 I.

Clasificar la información de acuerdo con las modalidades, intereses, temáticas y tendencias metodológicas.

Categorizar la información para dar cuenta de los aspectos que les interesa abordar a los estudiantes en su trabajo de grado.

Interpretar críticamente la información para dar cuenta de los conocimientos a los que se aproximan los estudiantes en su trabajo de grado.

## **1.3. Justificación**

Para dar cuenta de los conocimientos a los que se aproximan los estudiantes en la elaboración del trabajo de grado de la Licenciatura en Educación Infantil en clave del

conocimiento profesional, optamos por construir un estado del arte favoreciendo hacer rastreo y lectura de estos trabajos, permitiendo organizar y tratar los documentos en una observación y análisis, frente a: modalidades, problematizaciones, temáticas, tendencias metodológicas, posibilitando comprender la relación que tiene la construcción de trabajo de grado con los saberes del educador infantil, aproximación al conocimiento profesional y la formación en investigación.

De igual modo, se considera que este trabajo permitirá abordar la importancia de la pregunta como factor determinante en el planteamiento del problema, elemento central de construcción para el trabajo de grado; también comprender el sentido de problematizar campos de estudio y el interés por abordar determinadas temáticas, así como el recurrir a determinadas metodologías desde las diferentes modalidades definidas en el programa de la licenciatura.

Por tanto, se considera oportuno conocer en qué consisten los proyectos pedagógicos, monografías, sistematización de experiencias y estados del arte, temáticas y tendencias metodológicas que han desarrollado los estudiantes en los trabajos de grado, y otras tendencias desde las cuales se puede comprender el aporte de estos trabajos a la formación inicial de educadores y educadoras infantiles. Realizar este trabajo permitirá dar cuenta del sentido del trabajo de grado, superando la idea de que es un requisito obligatorio para la obtención del título académico y por ello se relaciona, desde la problematización, con una intención frente a la formación.

#### **1.4. Contextualización**

En relación con este apartado, se presenta la contextualización del programa de la Licenciatura en Educación Infantil, para dar cuenta de lo que caracteriza al programa de la licenciatura, en términos de acreditación de calidad y su interés por formar en actitud

investigativa en la formación de maestros. Anexo a ello, se expone cómo están estructuradas las mallas curriculares versión III y IV sobre las cuales se apoyan los maestros en las acciones de organización y planificación frente a lo que el estudiantado aprende, construye reflexionando críticamente sobre su quehacer docente. Por último, se presenta la formación en investigación en la Universidad pedagógica Nacional y en el programa de la licenciatura de Educación Infantil.

#### **1.4.1. Contextualización del Programa de la LEI**

El programa de la Licenciatura de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional ha trabajado por lograr la acreditación de alta calidad “orientada a la comprensión y posicionamiento crítico de los Licenciados en Educación Infantil frente a su profesión, la educación y las realidades de las infancias del país” (Universidad Pedagógica Nacional [UPN], 2021).

Por ello, el programa cuenta con la acreditación de alta calidad hasta el 2022, por las transformaciones que se han hecho a el currículo, creando espacios articulados para la formación integral de los educadores y educadoras infantiles. Así mismo, la universidad promueve:

Formar en actitud investigativa, en disposición de problematizar en el marco de las ciencias humanas y sociales, mediante el uso de referentes epistémicos que aporten a la comprensión de las realidades socioeducativas de las infancias, y a la resignificación de sus concepciones y prácticas. (UPN, 2021)

Es así que permite que los futuros licenciados reflexionen sobre las realidades sociales y educativas.

En lo que respecta a la organización de la malla curricular versión III, conformada por diez semestres, está estructurada por el ciclo de fundamentación en formación: pedagógica y

didáctica; lingüística; y disciplinar e investigativa. Cuenta también con dos ejes optativos: la educación inicial y primeros grados de básica primaria. Por último, el ciclo de profundización compuesto por el eje complementario optativo y el eje de investigación práctica y trabajo de grado (UPN, 2008).

En lo que respecta a la malla curricular versión IV estructurada en ocho(8) semestres, cuyo plan de estudios renovados corresponde a dos ciclos de fundamentación en los semestres 1 al 5 correspondientes a la experiencia, territorio y sujetos; comprensiones críticas y contextuales de la educación infantil; saberes pedagógicos y didácticos del campo de la educación inicial de 0 a 3 años y de 3 a 6 años; saberes pedagógicos y didácticos del campo de los primeros grados de la educación básica primaria. Respecto al ciclo de profundización, este se compone por los semestres 6, 7 y 8 denominados *construcción de propuestas pedagógicas e investigativas en el campo de la Educación Infantil* (UPN, 2018).

### **Investigación UPN**

La Universidad Pedagógica Nacional cuenta con programas de formación en investigación como los semilleros, donde participan estudiantes interesados en las propuestas planteadas en cada uno de estos desde las diferentes facultades. Su intención es formar y fortalecer en actitud investigativa, invitando a estudiantes de pregrado y posgrado que se encuentren realizando trabajo de grado y tesis o a quienes les interese participar en actividades de investigación, orientados por el acompañamiento de profesores que dinamizan y orientan los proyectos de investigación.

Además de los semilleros de investigación, la Universidad Pedagógica Nacional cuenta con grupos de investigación reconocidos y clasificados en Minciencias, uno de ellos es el grupo de *Educación Infantil Pedagogía y Contextos*; en el cual se desarrollan cuatro líneas de

investigación desde las cuales se organiza el ciclo de profundización de la nueva malla curricular del programa y se articula con los desarrollos de los espacios académicos. Estas líneas del grupo de investigación que aportan al programa de la Licenciatura en Educación infantil corresponden a: *Creencias y pensamiento del profesor*, su intención es reflexionar sobre los desarrollos pedagógicos que se sitúan en este campo; *Formación, pedagogía y didáctica*, parte de reflexiones en torno a los ejes de la licenciatura en vínculo con la formación de maestros para las infancias, por las políticas en educación, por el espacio de práctica, por preguntas que emergen de campos de conocimiento como la ciencia, lenguaje, comunicación, tecnología, pedagogía y didáctica. Otra línea de investigación refiere a la *Infancia, educación y sociedad*, que propicia diálogos en torno a lo educativo, cultural y socio histórico. Por último, se encuentra la línea de investigación *Interculturalidad y diversidad* el cual reconoce la relación e interacción entre sujetos, la sociedad y las diversas culturas (UPN, 2021).

Por lo anterior, encontramos que la articulación entre la investigación y la formación de los educadores infantiles se ha venido fortaleciendo en el programa a través de la vinculación con el grupo de investigación y el reconocimiento de las trayectorias investigativas, de extensión y trabajos de grado en cada una de las líneas. Este fortalecimiento ha derivado también en el crecimiento de los semilleros de investigación, el fortalecimiento del espacio académico del espacio de articulación curricular.

## **2. Capítulo II**

En este capítulo presentamos el marco teórico y metodológico. Frente al marco teórico, destacamos los aspectos que consideramos importantes en torno a la formación inicial docente, la investigación formativa, la formación en investigación en educación y el conocimiento profesional, pues son los referentes de nuestro trabajo, retomando autores como: Marcelo, Imbernón, Castro, Pulido y Valenzuela, González, Perafán, entre otros, que permitieron fortalecer este marco.

Enseguida presentamos el marco metodológico profundizando en la definición del estado del arte como metodología que permite reconocer el cumulo de conocimientos, que, para este caso en particular, son los conocimientos adquiridos por los estudiantes de la Licenciatura de Educación Infantil. A su vez, exponemos la ruta metodológica que da cuenta de tres fases: contextualización, clasificación y categorización, para dar cuenta del tratamiento de la información y el proceso de análisis, de acuerdo con los objetivos propuestos.

### **2.1. Marco Teórico**

El presente marco teórico da cuenta de referentes que nos permiten comprender perspectivas de diversos autores frente a la formación en investigación y el conocimiento profesional del profesor; de esta manera, empezaremos abordando dónde se da la formación inicial del docente y sus características según las voces de algunos autores que sustentan este trabajo.

#### **2.1.1. Formación Inicial Docente**

En el contexto colombiano se ofrecen programas de formación complementaria en las Escuelas Normales Superiores (ENS) y los programas de licenciatura y pedagogía en

Instituciones de Educación Superior (IES); las cuales cuentan con una autonomía en sus propuestas curriculares, siendo reguladas por el Sistema de Aseguramiento de la Calidad en el caso de las ENS y un registro calificado, y acreditación de alta calidad para las IES. Para esta formación inicial se necesita que las entidades mencionadas anteriormente se encuentren registradas y aprobadas por el Ministerio de Educación Nacional, quien refiere la formación inicial docente como:

Incursionar en un proceso de formación integral, permanente y de mejoramiento continuo para dar al educador posibilidades de actuar ante las necesidades de la educación. La formación como educador está dirigida a aprender, enseñar y/o posibilitar el aprendizaje de diversos conocimientos, competencias, contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales, con el fin de crear posibilidades vitales para la constitución de los sujetos sociales a través de la educación.

(Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2013, p.72)

Por lo anterior, si bien es cierto que la intención de estas instituciones es la enseñanza y brindar unos conocimientos necesarios en la formación integral del futuro docente, esto no es suficiente para el reto al que se enfrenta debido a los constantes cambios de la sociedad y sus diferentes contextos. Por ello, se necesita de una educación permanente y una mirada crítica que le permita fortalecer su conocimiento en el campo profesional, siendo esa etapa inicial, como su nombre lo indica, la primera aproximación del docente a su realidad. Según González (1995) citado por Córdoba, Ortega y Rodríguez (2005), considera que la formación inicial “supone la etapa formativa anterior al desempeño de la profesión docente, encaminada a favorecer y desarrollar las capacidades, disposiciones y actitudes de los profesores, con el fin de prepararlos y facilitarles la realización eficaz de su tarea” (González, 1995, p. 665).



Por otro lado, Marcelo (1989), citando a Ferry (1983), plantea que:

La formación del profesorado se diferencia de otras actividades de formación en tres dimensiones. En primer lugar, se trata de una formación doble, en la que se ha de combinar la formación académica (científica, literaria, artística, etc.) con la formación pedagógica. En segundo lugar, la formación del profesorado es un tipo de formación profesional, es decir, formas profesionales, lo que no siempre se asume como característica de la docencia. En tercer lugar, la formación del profesorado es una *formación de formadores*, con el isomorfismo que debe existir entre la formación de profesores y su práctica profesional. (p. 26)

De lo anterior, podríamos decir que lo importante de la formación inicial es la combinación del conocimiento académico y pedagógico, el cómo se enseña eso que se aprende (enseñar a enseñar), acción exigente que debería realizar solo el docente, ya que es la persona idónea para este ejercicio, y no cualquier persona que posea un conocimiento. Y esto debería estar acompañado con el ejercicio dialógico, la retroalimentación permanente del docente y el lugar de la práctica como escenario de aprendizaje, revelando una aproximación a la realidad que aporta reconocimiento y lectura de un contexto, donde participa, aprende de la colectividad, siendo característico en la formación inicial de maestros, docentes que forman maestros.

Marcelo invita a pensar en una formación de maestros “más abierta y flexible que se adapte a las necesidades de los individuos y que permita no sólo aprender a enseñar sino generar conocimiento e innovación sobre la enseñanza que pueda ser validado y compartido” (Marcelo, 2007, p. 69). Es por esto que la formación inicial del maestro requiere siempre estar contextualizada, permitiendo al futuro docente hacer una lectura crítica de su realidad y un aporte en la transformación de la sociedad de acuerdo al momento o época en que se dé. Por eso

consideramos importante precisar que esto es posible si va de la mano con la formación en investigación, fortificando la lectura crítica, junto con las habilidades, aptitudes y capacidades que se requieren para este ejercicio.

### **2.1.2. Formación en investigación**

Así como es importante comprender la formación inicial de docentes, consideramos necesario preguntarnos por la formación en investigación, ya que al incentivar y desarrollar la capacidad analítica e intelectual se fortalece la interrelación de saberes y conocimiento. Es así que se genera la apropiación de nuevos conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para trascender el conocimiento; siendo el objetivo fundamental de la investigación. En ese sentido, la formación en investigación es entendida como:

El proceso que implica prácticas y actores diversos, en el que la intervención de los formadores como mediadores humanos, se concreta en un quehacer académico consistente en promover y facilitar, preferentemente de manera sistematizada (no necesariamente escolarizada), el acceso a los conocimientos, el desarrollo de habilidades, hábitos y actitudes, y la internalización de valores, que demanda la realización de la práctica denominada investigación. (Moreno, Sánchez, Arredondo, Pérez y Klinger, 2003, p. 52-53, citado por Rojas y Aguirre, 2014, p. 202)

Por tanto, comprendemos la formación en investigación como un ejercicio importante que permite fortalecer una mirada analítica, crítica y reflexiva de un contexto y sus actores posibilitando transformaciones. Desde esta perspectiva, se identifica la pertinencia de un agente potenciador para la ejecución del proceso investigativo.

De igual manera, es importante mencionar que:

La formación para la investigación se entiende como el conjunto de acciones orientadas a favorecer la apropiación y el desarrollo de los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para que estudiantes y profesores puedan desempeñar con éxito actividades productivas asociadas a la investigación científica, el desarrollo tecnológico y la innovación, ya sea en el sector académico o en el productivo. (Guerrero, 2007, citado por Guerra 2017 p. 86)

Comprendemos que en nuestro caso como estudiantes de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional, la formación en investigación se potencia en los escenarios de práctica ya que por medio de la mirada crítico reflexiva que se realiza en estos contextos y sus realidades, resalta el interés por ampliar el conocimiento dando lugar a la importancia de la pregunta, del cómo, por qué y para qué se investiga; esta preocupación por el saber que si bien no fue del todo abordada en los seminarios de investigación de cada semestre dada su variedad y dispersión, permitió visibilizar ese hilo conductor de los seminarios de investigación y aproximarnos a ella, dando sentido al saber y generando en nosotras una actitud propositiva en estos distintos escenarios.

Pensar en la formación de maestros, en una sociedad de constante cambio ha sido tarea de investigadores y tanto las investigaciones en este campo como la postura de varios autores aseguran que:

Los profesores principiantes necesitan poseer un conjunto de ideas y habilidades críticas, así como la capacidad de reflexionar, evaluar y aprender sobre su enseñanza de tal forma que mejoren continuamente como docentes. Ello es posible si el conocimiento esencial para los profesores principiantes se pudiera organizar, representar y comunicar de forma

que les permita a los alumnos una comprensión más profunda del contenido que aprenden. (Vaillant y Marcelo, 2001, citado por Marcelo, 2007, p. 71)

En cuanto al concepto de investigación educativa, María José Albert Gómez refiere que:

Es la aplicación de conceptos como conocimiento científico, ciencia, método científico e investigación científica aplicados todos ellos al ámbito de la educación. Trata de las cuestiones y problemas relativos a la naturaleza, epistemología, metodología, fines y objetivos en el marco de la búsqueda progresiva de conocimiento en el ámbito educativo. (Albert, 2007, p. 20)

Con ello podemos inferir que la investigación educativa es la ruta de posibles caminos en los cuales se pueden apoyar los y las estudiantes, maestros y maestras para fortalecer su proceso y el desarrollo educativo.

Estos autores destacan características importantes que necesita y lleva a cabo el maestro en formación y la articulación de estos saberes y conocimientos con la práctica, permitiendo la aproximación a realidades y contextos al que se verá enfrentado en su ejercicio profesional. Al respecto, Tonatto (2007), citado por Guevara (2016), precisa que el conocimiento puesto en acción favorece considerablemente la práctica y el hacer pedagógico, permitiendo afrontar problemáticas que muy seguramente se pueden encontrar en los contextos educativos en relación con el saber y el hacer. De manera que un maestro que reflexiona críticamente sobre sus conocimientos y la relación con el saber que construye desde diversos contextos educativos, incide en el campo de su práctica y en el desarrollo profesional.

En síntesis y para finalizar este apartado, queremos destacar la importancia de la formación investigativa para nuestro trabajo y para la licenciatura que, en palabras de Castro, J., Pulido, J. y Valenzuela, C. (2019):

La propuesta de formación investigativa se plantea para que las estudiantes hallen en ella, no solo la opción de reflexionar sobre su práctica, disciplina pedagógica y campo de estudio, sino, para que también se potencie la relación entre práctica, investigación y trabajo de grado, con el objeto de afinar e incentivar el ejercicio de la pregunta y la indagación en su quehacer presente y futuro. (p. 29)

De manera que, la formación investigativa da paso a la Investigación formativa haciendo claridad que no es un juego de palabras, sino que, por el contrario, ella permite conocer otros espacios articuladores de la formación.

### **2.1.3. Investigación Formativa**

A propósito de lo que venimos planteando sobre la formación investigativa, esta tiene una estrecha relación con la investigación formativa, aportando habilidades, desarrollo de nuevos conocimientos, capacidad de análisis, interpretación, pensamiento crítico, entre otros, se encuentra en común la enseñanza- aprendizaje de y en la investigación. Al respecto, Guerra (2017), citando a Miyahira (2009), precisa que:

La finalidad en sí de la investigación formativa es la de difundir información existente y favorecer que el estudiante la incorpore como conocimiento, es decir, desarrolle las capacidades necesarias para el aprendizaje permanente, necesario para actualización del conocimiento y habilidades profesionales. (p. 88)

De modo que, el desarrollar estas habilidades favorece en el futuro docente el poder interpretar mejor su realidad, analizar y reflexionar aquello que le interesa conocer o profundizar, desde una lectura crítica afianzando el conocimiento.

Según Miyahira (2009), citado por Padilla, Rincón y Buitrago (2015):

Se comprende la investigación formativa como una herramienta del proceso enseñanza aprendizaje, cuyo propósito es difundir la información y la incorporación de esta por parte del estudiante, caracterizándose por ser una investigación orientada por un docente y donde los agentes investigadores son sujetos en formación, no profesionales de la investigación. (p. 24)

En ese sentido, reconocemos la importancia de los semilleros orientados por un maestro dinamizador con la experticia necesaria para guiar a los estudiantes en el proceso de formación; quienes en calidad de participación de estos espacios y por interés propio de acuerdo al énfasis de cada uno de los semilleros, construyen conocimiento, adquieren habilidades escriturales, desarrollan y potencian su espíritu de investigación en la interrelación de diálogo y escucha permanente. De igual manera, “el semillero de investigación es un ambiente diseñado para identificar y reafirmar la vocación investigativa en general o en un campo o área específica” (Guerrero, 2007, citado por Guerra, 2017, p.86).

Concretando las ideas de los autores en torno a la investigación formativa y su estrecha relación con la formación investigativa, como bien lo menciona Parra (2004), citado por Guerra (2017):

La investigación formativa desarrolla en los estudiantes las capacidades de interpretación, de análisis y de síntesis de la información, y de búsqueda de

problemas no resueltos, el pensamiento crítico y otras capacidades como la observación, descripción y comparación; todas directamente relacionadas también a la formación para la investigación. (p. 88)

Esta formación, en los diferentes campos que hemos abordado, se puede plasmar en un trabajo de grado que dé cuenta de la construcción de conocimientos y aproximación a la investigación por parte de los estudiantes.

#### **2.1.4. Trabajo de grado**

En este punto, consideramos importante situar el trabajo de grado en relación con la formación en investigación de las dinámicas propias del programa de LEI, definiendo sus características, porque ello nos permite comprender de qué trata este ejercicio. Al respecto, documentos del programa definen el trabajo de grado como:

Un elemento fundamental de la formación del maestro, de su producción académica e investigativa, dejaría ver en qué medida los estudiantes se plantean problemas de conocimiento, reflexionan propositivamente sobre su práctica, abordan críticamente teorías de análisis, interrogan, interpelan y comprenden la situación social e histórica de la cual hace parte la educación y la infancia en particular. (González y Rincón, 2008, p.7)

En otras palabras, el trabajo de grado como aproximación a la investigación es importante en la formación académica e investigativa del maestro, porque permite visibilizar la articulación entre teoría y práctica, haciendo énfasis en aquello que les interesa y quieren problematizar, aportar y profundizar, generando un impacto y transformación tanto en el contexto en el cual se desarrolla como en el sujeto que lo aplica. Por tanto, el trabajo de grado refleja la construcción

de conocimiento que ha realizado el estudiante en su carrera formativa y lo aproxima a la realidad de su profesión.

Este recorrido del profesor en su formación inicial y la investigación nos acerca a comprender como intervienen e impactan en su formación y en su ser, a su vez, las repercusiones de esas acciones en los demás de acuerdo al compromiso crítico reflexivo que se tome. Para profundizar en este tema, vemos pertinente indagar sobre la formación en investigación en educación y sus aportes.

### **2.1.5. Conocimiento profesional**

Partiendo de la formulación inicial de este proyecto relacionada con nuestra preocupación por comprender el sentido y los aportes que hace el trabajo de grado a nuestra formación, y en concreto la pregunta específica a partir de la cual se considera que este ejercicio nos aproxima al conocimiento profesional, consideramos importante definir esta categoría estableciendo el marco necesario para nuestras búsquedas y análisis.

En lo que respecta al conocimiento profesional se retoman algunos autores, que brindan un panorama amplio en relación con la formación docente, tema que se ha venido tratando en apartados anteriores. Según Zamudio (2003), los centros de formación como las universidades, cuentan con un interés en particular, y es la preocupación por potenciar los procesos didácticos fortaleciendo a su vez los procesos de enseñanza de los educadores. Motivo por el cual, es importante disponer del conocimiento profesional para llevar a cabo el quehacer docente.

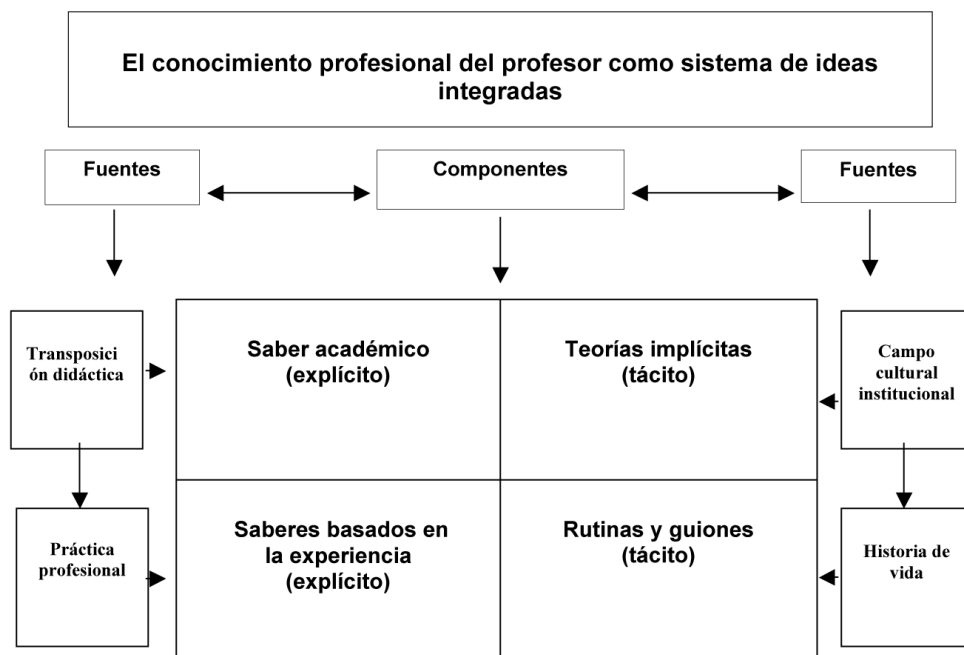
En este sentido, el mismo autor señala que las falencias reflejadas en la práctica docente emergen desde la formación inicial, como también surge por la ausencia de políticas educativas permanentes en relación con la formación docente. Por tanto:



El profesor es un profesional de la enseñanza que debe estar equipado de competencias para las variadas funciones que tiene que representar en la cada vez más compleja situación que se presenta en el mundo de la escuela. Por ello, una de las líneas de investigación que viene desarrollándose más provisoriamente en el mundo es la que se derivó del programa llamado el Pensamiento de los Profesores, ésta es: el Conocimiento Profesional del Profesor. (Zamudio, 2003, p. 93)

Es decir, el conocimiento profesional incide en la formación inicial y a lo largo de la carrera del profesor, porque brinda elementos (saberes académicos, saberes experienciales) que contribuyen en las situaciones complejas que se puedan presentar en las instituciones educativas, en relación con la enseñanza de los estudiantes.

Perafán (2005), quien cita a Porlán y Rivero (1998), plantea un esquema que da cuenta de los componentes que integran el conocimiento profesional del profesor, como se muestra en la siguiente figura:



*Figura 1 . El conocimiento profesional del profesor como sistema de ideas integradas. Nota. El conocimiento profesional como sistema de ideas integradas. Adaptado de Enseñanza de las ciencias, 2005. número extra. VII congreso (p.2)*

A partir de este esquema, Perafan (2015) presenta el conocimiento profesional del docente como un sistema de ideas integradas, conformado por los saberes académicos para el desarrollo de los contenidos escolares, parte de la transposición didáctica para trabajar con los estudiantes. En lo que respecta a los saberes basados en la experiencia, el autor manifiesta que está relacionado con los saberes explícitos que son vivenciados por el profesor en la práctica. En referencia al componente de teorías implícitas, está constituida por “estructuras elaboradas de conocimiento que permanecen ocultas a la consciencia del profesor, pero que constituyen parte importante de su subjetividad epistémica” (Perafan, 2015, p. 30). De manera que las teorías implícitas refieren a aquellos conocimientos y creencias intuitivas que posee el educador, lo que explicaría sus acciones de intervención en los contextos educativos.

En cuanto a las rutinas y guiones, hace alusión a “esquemas de actuación implícitos que tienen como función construir, predecir y controlar ámbitos de actuación cotidiana y experiencial” (Perafan, 2015, p. 29). Es decir, son aquellas actitudes implícitas con las que cuentan los profesores que van construyendo en su cotidianidad, posibilitando el desarrollo de iniciativas y la toma de decisiones. En ese sentido, se relacionan específicamente con la historia de vida del educador.

En esta misma línea, el conocimiento profesional emerge tanto de la cultura como del contexto en el que se encuentra situado (Linares, 1994, citado por Sosa y Ribeiro, 2015). Por este motivo, el conocimiento profesional se construye con base en la reflexión sobre la práctica pedagógica donde los profesores en formación requieren de un constante trabajo para que sean ellos quienes amplíen, construyan, modifiquen los conocimientos. Estos conocimientos profesionales generalmente se configuran a partir de procesos y experiencias compartidas por un colectivo más que de los procesos y experiencias unipersonales. Desde la perspectiva de Compagnucci y Cardós (2007), citados por Sosa y Ribeiro (2015), el conocimiento profesional del maestro implica la articulación de las experiencias, habilidades y saberes que tiene y construye desde su formación inicial y en todo el desarrollo de su carrera. De acuerdo con lo anterior, se comprende que el conocimiento profesional cuenta con aspectos que lo enriquecen como el contexto, la cultura, experiencias compartidas y saberes que configuran su significado y su función en el campo de la docencia.

En síntesis, el conocimiento profesional implica comprender cómo el profesor participa y contribuye activamente en relación con el proceso de producción de conocimiento, sobre lo que expone y enseña a los estudiantes, por lo que también es importante resaltar la experticia que debe tener el maestro en su quehacer. Es así que se puede comprender como se configura el

conocimiento profesional del docente como ese “sistema de ideas integradas”, en conexión con los saberes del educador. Es importante mencionar que aquellos saberes del educador son reflejados en la construcción del trabajo de grado, como ejercicio de aproximación a la investigación, que bien se relaciona con la investigación formativa en tanto impulsa al estudiante a indagar, reflexionar frente a determinado objeto de estudio.

## **2.2. Marco Metodológico**

En este apartado ampliamos sobre la conceptualización del Estado del arte (EA) y cómo se relaciona con nuestros intereses para el desarrollo del presente trabajo de grado. En primera medida hay que mencionar que:

Los Estados del Arte (EA) en las ciencias sociales, y los producidos en cualquier tipo de investigación, representan el primer paso de acercamiento y apropiación de la realidad como tal, pero, ante todo, esta propuesta metodológica se encuentra mediada por los textos y acumulados que de las ciencias sociales ellos contienen. (Jiménez, 2004, p. 31)

El autor además plantea que los EA no se acercan a la realidad o a la experiencia como tal, sino que parten de un producto de lo dado y construido, que vinculan la hermenéutica del mismo desarrollo de la interpretación de la realidad, es decir que, dicha interpretación esta mediada por documentos y textos. Por ello consideramos que los estados del arte aportan en no solamente recuperar información de nuestro interés para identificar problematizaciones, modalidades, temáticas y tendencias metodológicas en lo construido por los estudiantes en sus trabajos de grado, sino que también nos posibilita comprender y hacer interpretación reflexiva de lo construido por los futuros educadores infantiles.

Entre los aspectos que reconocemos como aporte para la clarificación con respecto al análisis de la información, frente al estado del arte, Simao (2010) precisa “Analizar la información supone organizar formas de establecer categorías, modelos, unidades descriptivas, además de interpretar la información, dando sentido y significado al análisis, explicando las categorías, buscando relaciones entre las dimensiones descriptivas” (p. 1). Y en la perspectiva del análisis documental refiere a un proceso riguroso de análisis de documentos consultados según intereses investigativos para dar cuenta de su identificación, recuperación e interpretación de lo encontrado.

Gómez, Galeano y Jaramillo (2015), quienes citan a Hoyos (2000), señalan que el estado del arte “Es una investigación con desarrollo propio que se inscribe en el campo de la investigación documental” (p. 45). Y en la perspectiva de Galeano y Vélez (2002), el estado del arte “es una investigación documental sobre la cual se recupera y trasciende reflexivamente el conocimiento acumulado sobre determinado objeto de estudio” (p. 1); y es así que se posibilita comprender la relación de la formación en investigación y el conocimiento profesional con la formación del educador infantil. El estado del arte tiene como propósito “Dar cuenta del sentido del material sometido a análisis, con el fin de revisar de manera detallada y cuidadosa los documentos que tratan sobre un tema en específico” (Londoño, Maldonado y Calderón, 2016, p. 10 ), como lo sería para nuestro caso, el interés por analizar lo construido por los estudiantes de la Licenciatura en Educación Infantil desde las diferentes modalidades inscritas al programa de la licenciatura como lo son proyecto pedagógico, monografías, sistematización de experiencias y estados del arte.

Londoño, Maldonado y Calderón (2016), quienes citan a Vargas y Calvo (1995), postulan que no se debe limitar solo a inventariar y sistematizar un área de conocimiento; por el contrario,

se nos invita a trascender cada idea, texto, y demás, con el propósito de obtener una reflexión sobre lo realizado, como lo sería para nuestro trabajo el interés en comprender las problematizaciones, temáticas y metodologías abordadas por los estudiantes.

Por todo lo anteriormente expuesto, nos proponemos seguir una serie de fases orientadas a una contextualización, clasificación y categorización que permitirá la selección, organización y análisis reflexivo desde lo consultado en los trabajos de grado de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Infantil, para dar cuenta de aquello que les interesa problematizar, abordar y profundizar. Estas fases se presentan en la siguiente ruta metodológica.

### **2.2.1. Ruta Metodológica**

Para la construcción de la ruta metodológica retomamos a Calvo (1992), citada por Guevara (2016), quien define las siguientes fases:

**Contextualización:** en esta fase se “se definen los recursos documentales y los criterios de búsqueda de información” (Guevara, 2016, p.174). Por ello, en este momento definimos la ventana de tiempo de los trabajos de grado que queríamos consultar, También definimos el número de documentos consultados, tomando como punto de partida una matriz elaborada por el programa, en la cual están consignados los trabajos de grado desde el año 2008 al 2020-I; cuya información contiene aspectos como tutores, semestres, títulos y autores de los trabajos de grado.

**Clasificación:** esta fase “implica clasificar la información de los parámetros de análisis y sistematización” (Guevara, 2016, p. 175). Por ello, realizamos una primera clasificación por modalidad que nos sirvió como punto de partida para ordenar los trabajos de grado de acuerdo con otras tendencias que nos interesa observar: temáticas centrales, problematizaciones y metodologías. (*Anexo a. Hoja de cálculo II, III, IV Base de datos trabajos de grado*).

**Categorización:** esta fase corresponde a la categorización interna determinada por las problematizaciones, temáticas y tendencias metodológicas en los trabajos de grado, permitiéndonos encontrar aquellas más frecuentes o recurrentes, a partir de a partir de las modalidades como clasificación primaria. Y la categorización externa, desarrolla una práctica de interpretación a través de las temáticas investigativas, la categorización externa se da a partir del análisis y la conexión entre las categorías internas, lo que nos permite interpretar relaciones, aportes y aproximaciones entre el trabajo de grado y el conocimiento profesional al que se aproximan los futuros educadores y educadoras infantiles. Como momento final de este proceso se relaciona con la construcción de un documento que describe el análisis y la interpretación de las categorías analizadas (problematizaciones, temáticas y tendencias metodológicas en relación con las modalidades).

### 3. Capítulo III

A continuación, se amplían cada una de las fases y se describe el proceso de desarrollo en cuanto al tratamiento de los datos encontrados. En este sentido, es necesario iniciar el proceso de la contextualización, clasificación y categorización.

#### 3.1. Contextualización

Como se mencionó en el capítulo anterior, definimos una ventana de tiempo suficiente que permitiera reconocer problematizaciones, temáticas y tendencias metodológicas en relación con las modalidades. Establecimos ocho semestres en los que el universo de la información está constituido por 193 trabajos de grado registrados y aprobados en la Licenciatura en Educación Infantil en el periodo 2016 II y 2020 I. 46 documentos no fueron encontrados en la base de datos del repositorio digital de la universidad Pedagógica Nacional. Dada la condición de bioseguridad, confinamiento y cierre de la Universidad a causa del COVID 19, no fue posible buscar los 46 trabajos de grado en físico.

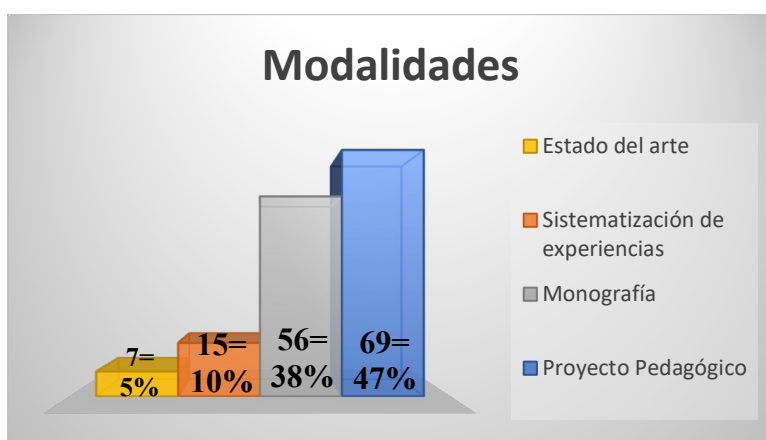
En la matriz Base de datos entregada por el programa de la LEI, se logró establecer el recurso documental donde se consignaba el año, título y autor. A esta matriz, adicionamos las categorías que nos permitieron ampliar y organizar la información suministrada por los RAE de los trabajos de grado, y que constituye nuestro foco de búsqueda para dar cuenta de las aproximaciones al conocimiento profesional que se logra en este ejercicio. (Ver Anexo a. Hoja de cálculo 1. Base de datos trabajos de grado).



### 3.2. Clasificación

En esta fase se procede con la organización de los documentos consultados, para dar cuenta de cuantos trabajos hay por modalidad y luego definir clasificar por problematizaciones, temáticas y tendencias metodológicas.

De acuerdo con lo anterior, se desarrolla la clasificación iniciando por las modalidades, en lo que se encuentra lo siguiente:



*Figura 2. Grafica de modalidades. Elaboración propia*

De acuerdo con la figura 2, se evidencia una tendencia de los estudiantes por desarrollar proyectos pedagógicos correspondiente al 47% del total, seguido de las monografías con un 38%. Por otra parte, es visible una notable distancia con las otras dos modalidades, al reflejar que solo 15 de los trabajos consultados corresponden a sistematizaciones de experiencias con un 10% y en la modalidad estado del arte un equivalente al 5%, lo que significa 7 trabajos en ocho semestres revisados.

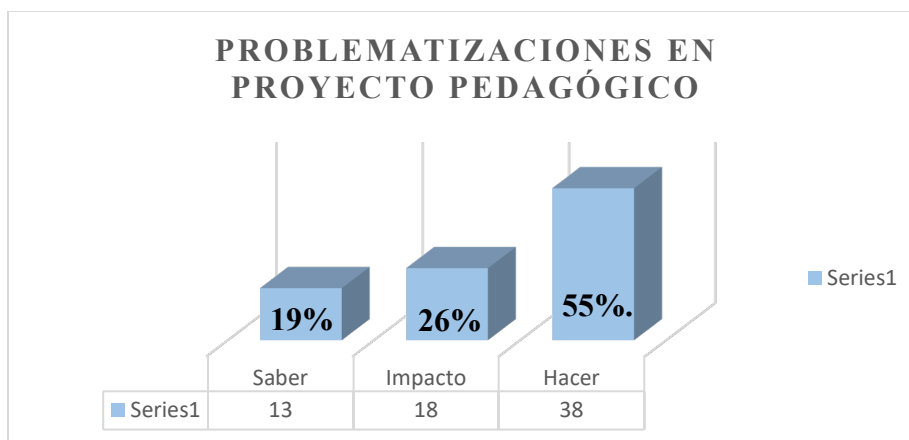
Luego, se organiza en términos de lo que problematizan los estudiantes desde cada una de las modalidades. Para hacer esta organización tomamos como unidad de análisis las preguntas que se formulaban los estudiantes o en su defecto el objetivo general, lo cual nos permite identificar los intereses a la hora de querer conocer, ampliar o profundizar en el conocimiento que construye en su proceso de formación. Para organizar y clasificar esta información establecimos tres etiquetas: *Interés frente al saber*, *Interés por el hacer*, *Interés por el impacto*.

***Interés por el hacer:*** Bajo esta etiqueta se encuentran los trabajos en los que se evidencia un interés de los estudiantes por observar, analizar y reflexionar sobre la acción, por vincular conocimientos de orden teórico a su práctica. Corresponde a proyectos en los que se plantea una pregunta sobre las formas como se puede mejorar y fortalecer los procesos que se llevan a cabo en la práctica. Interesarse por el hacer implica reflexión sobre la implementación de propuestas, sobre las rutas posibles para responder una pregunta o abordar un problema.

***Interés frente al saber:*** De acuerdo con esta etiqueta se refleja en los trabajos de grado interés en conocer las implicaciones que dejaría la acción pedagógica y didáctica en el trabajo con los niños y niñas. El interés por el saber involucra profundizar en campos de estudio posibilitando reflexionar la manera en que se está enseñando en la educación infantil.

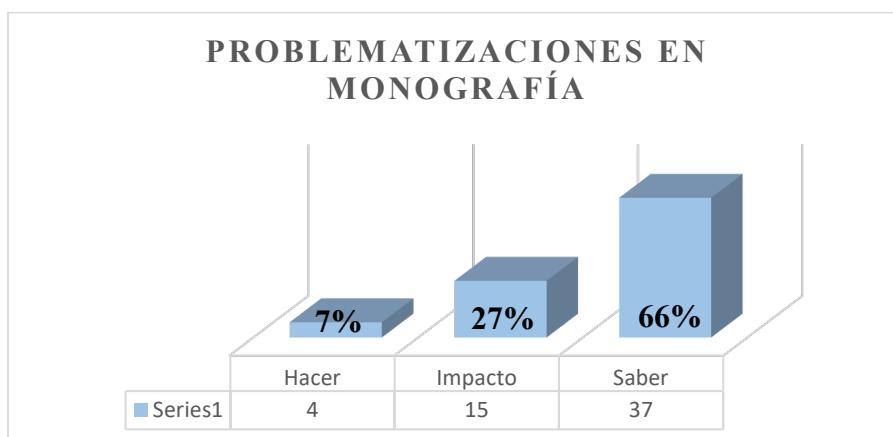
***Interés por el impacto:*** En esta etiqueta se evidencia el interés de los estudiantes por dar cuenta del impacto, el efecto o la incidencia de un determinado aspecto, una propuesta o un fenómeno sobre un sujeto, un grupo o una realidad. Se preguntan por el resultado de una propuesta, la influencia que causa un asunto en una problemática determinada.

De acuerdo con lo anterior encontramos lo siguiente:



*Figura 3. Problematizaciones en Proyecto pedagógico. Elaboración propia.*

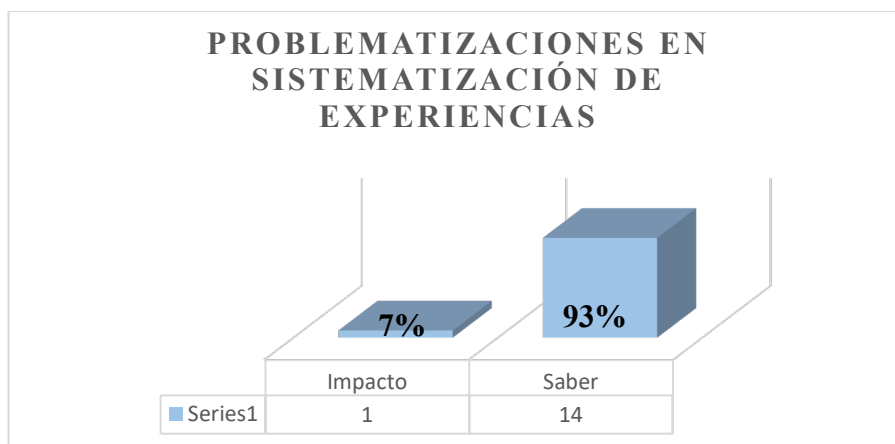
En la modalidad proyecto pedagógico los estudiantes del programa de la Licenciatura en Educación Infantil se preguntan con mayor frecuencia por cómo hacer, cómo implementar, cómo desarrollar determinadas propuestas. Este interés corresponde al 55%. Seguido, se encuentra el interés por determinar impactos o efectos con un 26% y en un menor preguntarse por el saber con 19%, como se muestra en la figura 3.



*Figura 4. Problematizaciones en Monografía. Elaboración propia.*

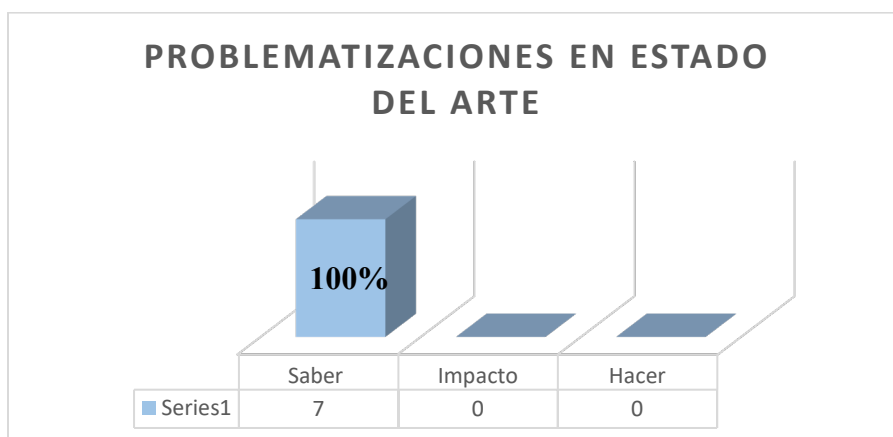
En cambio, en la modalidad monografía se refleja un mayor interés por el saber, con un porcentaje del 66%, es decir, los intereses se inclinan por profundizar o ampliar sobre conceptos, ideas, creencias, percepciones relacionadas con el campo de la educación infantil. A diferencia

de la etiqueta relacionada con el hacer no implica el desarrollo de propuestas pedagógicas específicas, sino que son más próximos a ejercicios investigativos con sus correspondientes desarrollos metodológicos. La figura 4 también muestra un porcentaje considerablemente menor relacionados con problematizar impactos o formularse preguntas respecto al cómo hacer con porcentajes del 27 y el 7 % respectivamente.



*Figura 5. Problematizaciones en Sistematización de experiencias. Elaboración propia.*

En lo que respecta a la modalidad sistematización de experiencias, se resalta un interés por el saber equivalente al 93%, seguramente determinado por el objetivo mismo de la modalidad, luego es lógico encontrar que los estudiantes se interesan por indagar sobre el conocimiento que allí se produce y no por el cómo se desarrolla la experiencia. La figura 5 muestra la amplia diferencia entre las preguntas relacionadas con el interés por saber con respecto a las demás.



*Figura 6. Problematizaciones en Estado del arte. Elaboración propia.*

En relación con la modalidad estado del arte, se evidencia que los estudiantes se preguntan por el saber, con un porcentaje del 100%. En los 7 trabajos consultados el interés está puesto en conocer, en dar cuenta de un conocimiento producto de la indagación propio de la modalidad.

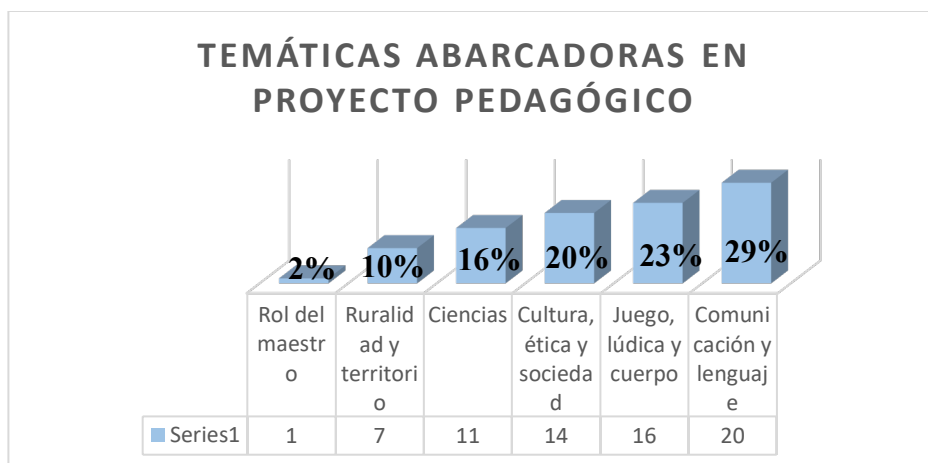
Una vez lograda la clasificación anterior, procedemos a realizar la organización y clasificación correspondiente a las temáticas más frecuentes en los trabajos de grado, también por modalidad. Esta clasificación se realiza con base en las palabras claves de cada uno de los trabajos de grado consultados. Las categorías construidas para esta clasificación se definieron como etiquetas abarcadoras de temáticas afines que nos permiten relacionarlas y sintetizarlas. La siguiente tabla muestra en la columna de la izquierda el listado de temáticas más o menos próximas encontradas en los trabajos de grado. La columna de la derecha muestra la categoría definida para agrupar y clasificar los trabajos de grado.

*Tabla 1. Construcción de subcategorías y categorías para la clasificación de temáticas.*

*Elaboración propia.*

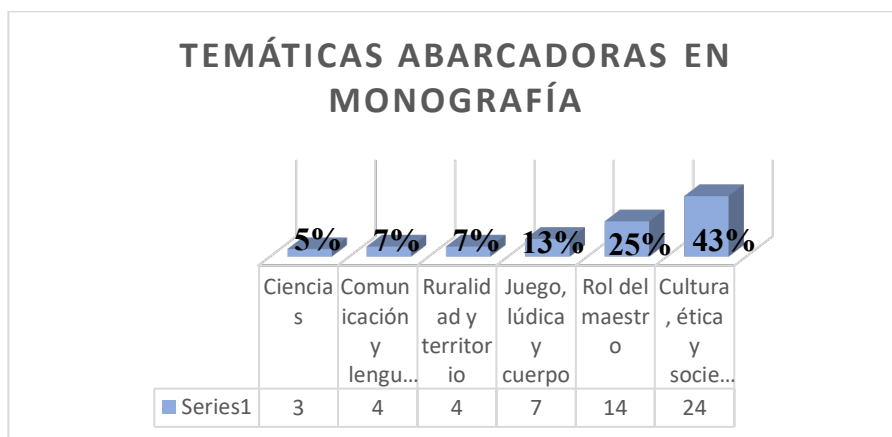
<b>Temáticas</b>	<b>Temáticas abarcadoras</b>
Lectura y escritura - oralidad- mediaciones comunicativas - producción y comprensión de textos - idioma extranjero	<b>Comunicación y lenguaje</b>
Juego - movimiento y psicomotricidad - diseño y entornos educativos- arte	<b>Juego, lúdica y cuerpo</b>
Violencia y conflicto - socio afectividad- género - dimensión política - desarrollo infantil.	<b>Cultura, ética y sociedad</b>
Educación matemática- pensamiento científico - educación ambiental	<b>Ciencias</b>
Ruralidad - saberes campesinos - memoria	<b>Ruralidad y territorio</b>
Saber y hacer del maestro - práctica	<b>Rol del maestro</b>

De acuerdo con lo anterior, se clasifican las temáticas en cada modalidad según las categorías preestablecidas visibles en la siguiente figura:



*Figura 7. Temáticas abarcadoras en Proyecto pedagógico. Elaboración propia.*

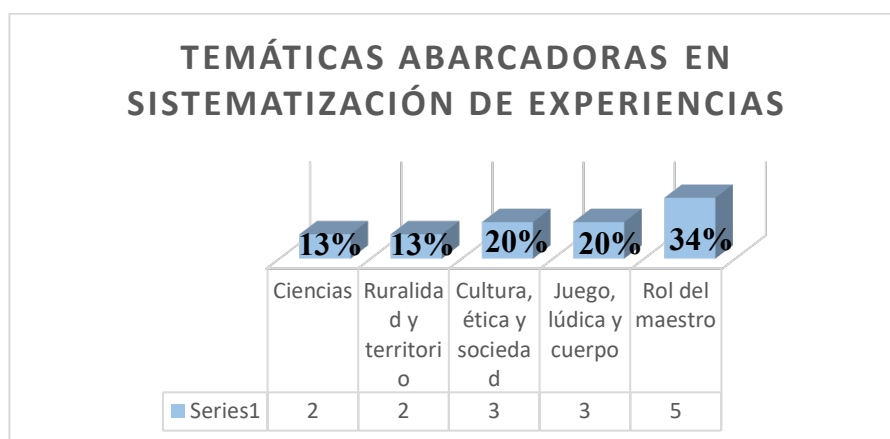
En la figura 7 mostramos que hay una fuerte tendencia de los estudiantes por abordar temáticas relacionadas con comunicación y lenguaje con un porcentaje del 29%, luego con juego, lúdica y cuerpo con un 23%, cultura, ética y sociedad con un 20% y la categoría ciencias con un 16% y en un menor porcentaje temáticas relacionadas con ruralidad y territorio con un 10% y rol del maestro con un 2%.



*Figura 8. Temáticas abarcadoras en Monografía. Elaboración propia.*

Frente a las temáticas en la modalidad monografía, identificamos interés por abordar la temática cultura, ética y sociedad con un 43%, esta categoría en particular reúne como se

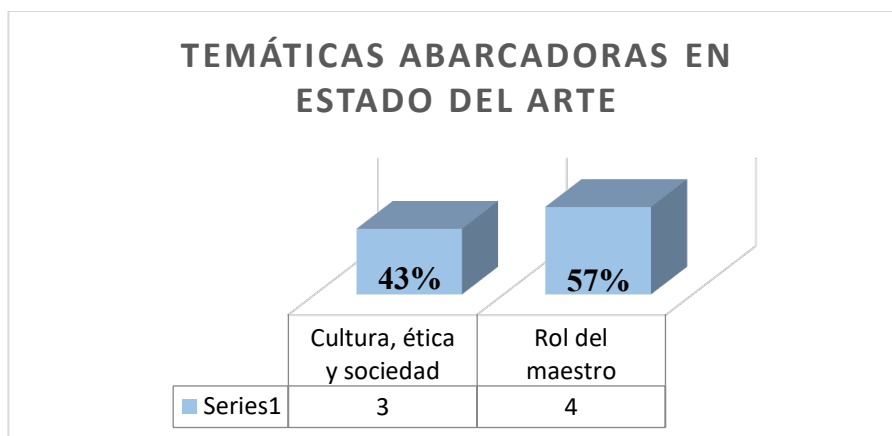
muestra en la tabla #1 temáticas de diferente naturaleza, evidenciando dispersión en los abordado por los estudiantes, de manera que no fue posible encontrar un número significativo de trabajos que profundizaran sobre violencia y conflicto, socio afectividad, género, dimensión política y desarrollo infantil que nos permitiera crear otra categoría. Por tanto, establecimos esta agrupación dentro de la categoría cultura, ética y sociedad. Seguido de la categoría rol del maestro con un 25%. En lo que respecta a las temáticas ruralidad y territorio, comunicación y lenguaje cuentan con un porcentaje igual al 7% y ciencias con 5% como se muestra en la figura 8.



*Figura 9. Temáticas abarcadoras en Sistematización de experiencias. Elaboración propia.*

Frente a la modalidad en sistematización de experiencias encontramos que la temática con mayor recurrencia es rol del maestro con un 34% seguido de juego lúdica y cuerpo y cultura, ética y sociedad con un porcentaje del 20% cada una, ciencias y ruralidad y territorio con 13%.

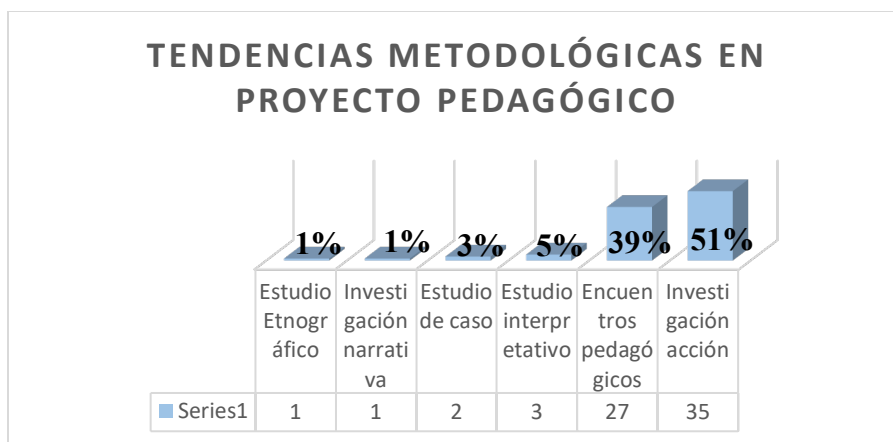




*Figura 10. Temáticas abarcadoras en Estado del arte. Elaboración propia.*

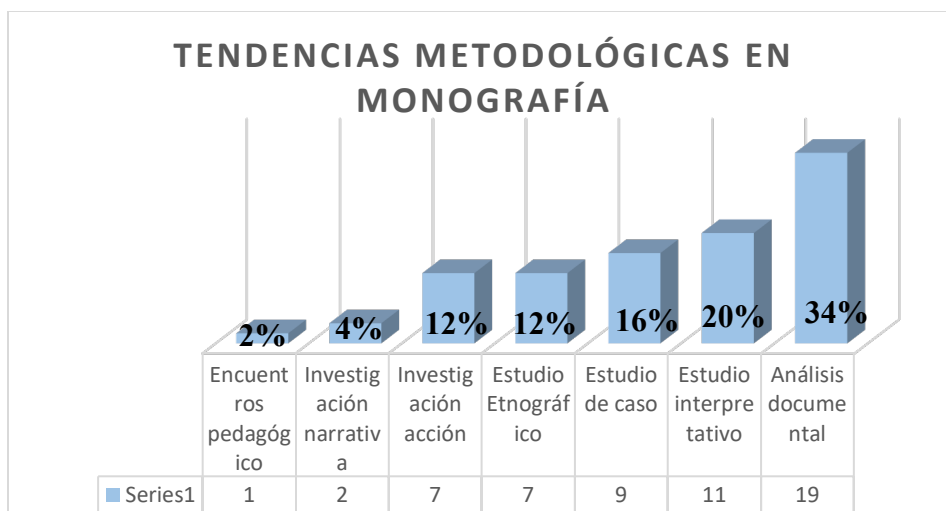
En la modalidad estado del arte, las temáticas más frecuentes que los estudiantes les interesa abordar se relacionan con el rol del maestro correspondiente a un 57% y cultura, ética y sociedad con un 43% en la modalidad estado del arte.

Por último, realizamos la clasificación relacionada con las tendencias metodológicas desde cada modalidad. Consultamos los respectivos marcos metodológicos en el RAE de los 147 trabajos de grado y logramos agrupar las apuestas metodológicas en las siguientes etiquetas: investigación acción, análisis documental, investigación narrativa, estudios de caso, estudios interpretativos, estudio etnográfico, encuentros pedagógicos y sistematización de experiencias. Es importante aclarar que la metodología encuentros pedagógicos se encuentran los trabajos de grado cuya metodología se basó en talleres, círculos de palabra e intercambio de saberes. Se caracterizan por involucrar la participación y colaboración entre niños, niñas, familias, comunidades, instituciones formales, escenarios como lo son los museos, es por ello por lo que consideramos necesario agruparlas en la metodología que denominamos encuentros pedagógicos.



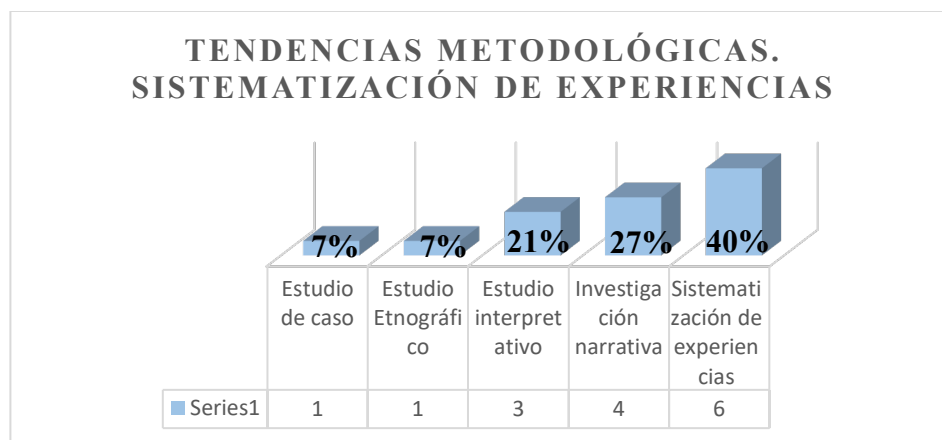
*Figura 11. Tendencias metodológicas en Proyecto pedagógico. Elaboración propia.*

En la modalidad proyecto pedagógico se refleja, por su naturaleza, una mayor tendencia metodológica hacia la realización de trabajos desde la investigación acción con un porcentaje del 51% y encuentros pedagógicos con un 39%. Por otra parte, las metodologías orientadas a estudio interpretativo, estudio de caso, estudio etnográfico e investigación narrativa son menos empleadas por los estudiantes, como se evidencia en la figura 11.



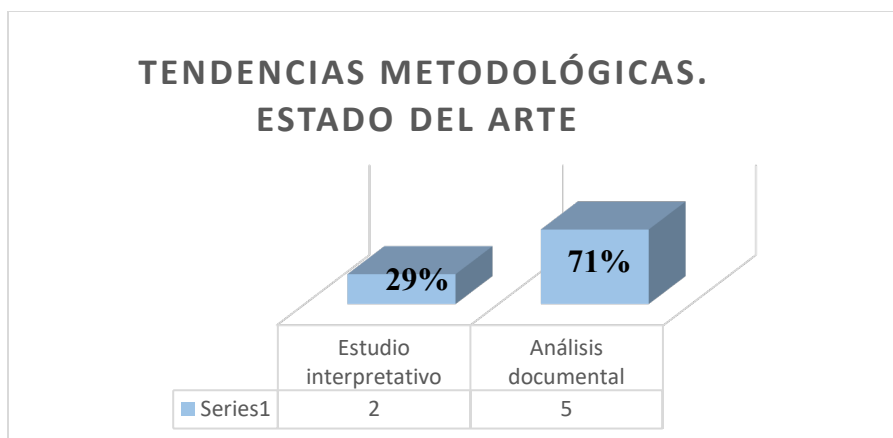
*Figura 12. Tendencias metodológicas en Monografía. Elaboración propia.*

En la modalidad monografía observamos que a los estudiantes les interesa abordar metodologías relacionadas con análisis documental con un 34%, y estudio interpretativo con un porcentaje del 20%, lo que es congruente con las características de esta modalidad. Por su parte, investigación narrativa con un 4% y encuentros pedagógicos con un 2% son las metodologías utilizadas acogidas por los estudiantes en la construcción de trabajo de grado.



*Figura 13. Tendencias metodológicas Sistematización de experiencias. Elaboración propia.*

Siendo la sistematización de experiencias una metodología en sí misma, encontramos que hay una mayor tendencia en emplearla como metodología en los trabajos de grado con un 40%, seguido se encuentra la metodología investigación narrativa igual a un 27% y estudio interpretativo con un 21%, el estudio de caso y el estudio etnográfico tienen un menor porcentaje correspondiente al 7%.



*Figura 14. Tendencias metodológicas Estado del arte. Elaboración propia.*

Por su naturaleza, en la modalidad estado del arte, encontramos una mayor tendencia por aplicar el análisis documental con un 71%, y el estudio interpretativo con un 29% en la construcción del trabajo de grado.

### **3.3. Categorización**

En esta última fase ampliamos la descripción anterior y los hallazgos de frecuencias o tendencias, intentando establecer relaciones entre estas y los aspectos que destacamos de nuestra formación. Este proceso lo entendemos como categorización externa.

Inicialmente se reconoce una mayor inclinación por realizar proyectos pedagógicos lo que supone un interés de los estudiantes por problematizar sus propias prácticas y aprovechar el trabajo de grado para profundizar en procesos de implementación, análisis y reflexión de propuestas concretas que se aproximan a su ejercicio profesional. Los amplios y variados espacios que brinda el programa para el desarrollo de nuestras prácticas educativas, promueven constantemente la formulación de preguntas, la lectura crítica de realidades, el registro y la reflexión, lo que puede incidir notablemente en el hecho de que nuestras compañeras y compañeros se inclinen por desarrollar propuestas pedagógicas. En este orden de ideas, cobra

sentida que las preguntas más frecuentes en esta modalidad se formulan desde *el cómo o el de qué manera hacer algo, o hacer que*, en las propuestas pedagógicas. Lo que a su vez permite comprender el que las temáticas más frecuentes sean sobre comunicación y lenguaje o juego, cuerpo y lúdica, pues consideramos que constituyen los campos más importantes y concretos en el trabajo en educación infantil. Y, por último, se encuentra que, al desarrollar proyectos pedagógicos, los estudiantes optan mayoritariamente por rutas, procesos o técnicas metodológicas relacionadas con la investigación acción porque brinda la posibilidad de reflexionar sobre lo que se hace, por su carácter participativo, y las posibilidades que brinda para la conexión entre teoría y práctica.

Por otro lado, identificamos también interés por parte de los estudiantes en construir monografías, porque esta modalidad les permite problematizar campos conceptuales y profundizar en temáticas específicas, que, en este caso, son agrupadas en la categoría Cultura, ética y sociedad (violencia y conflicto, socio afectividad, género, dimensión política y desarrollo infantil). Por otra parte, se destacan las monografías que abordan la temática Rol del maestro, y consideramos que este abordaje les posibilita preguntarse por el quehacer del docente, sus creencias, percepciones, las formas como asume su trabajo, entre otras. En esta modalidad, los estudiantes recurren principalmente a las apuestas metodológicas relacionadas con estudios documentales y con estudios interpretativos, coherentes con naturaleza de estos trabajos, interesados por ampliar en conceptos, ideas, teorías, formas de pensar, ente otros.

Respecto a la modalidad sistematización de experiencias, evidenciamos en los estudiantes el interés por problematizar aspectos como las acciones pedagógicas, el papel de los maestros en las prácticas y las experiencias de los docentes en su formación inicial, lo que explicaría que la temática principalmente abordada por interés de los estudiantes en esta modalidad sea rol del

maestro. La sistematización de experiencias es contemplada por los estudiantes como la metodología que posibilita hacer interpretación crítica de las experiencias, permitiendo identificar factores que intervinieron en dicha sistematización.

En la modalidad estado del arte se encuentra un interés por problematizar aspectos sobre saber en relación con el rol del maestro y cultura, ética y sociedad como temáticas de interés abordadas por los estudiantes en sus construcciones de estados del arte. Identificamos que la metodología aplicada por los estudiantes corresponde al análisis documental lo que implicaría la recuperación y transformación de los documentos haciendo posible su difusión, permitiendo recuperar el conocimiento acumulado.

## **4. Capítulo IV**

Como aporte final de este trabajo, presentamos una interpretación frente a los aspectos que se destacan en los trabajos de grado elaborados por los estudiantes del programa de la Licenciatura en Educación infantil en el periodo comprendido entre el 2016 II y 2020 I, los cuales se toman como base para este estado del arte, que permiten dar cuenta de los aportes de dicho ejercicio a nuestra formación como docentes y las aproximaciones a nuestro conocimiento profesional. El diálogo en torno a estos aspectos dio lugar a tres ideas nodales que hacen referencia a la concreción de la formación a través del trabajo de grado, las problematizaciones en los trabajos de grado y las temáticas centrales de interés en los educadores infantiles y sus trabajos de grado.

### **4.1. Formación en investigación a través del trabajo de grado**

En este apartado ampliamos sobre la relación entre los trabajos de grado, la aproximación al conocimiento profesional y los saberes específicos del educador infantil a partir de las posibilidades de problematización y el desarrollo de una actitud investigativa que da lugar a la indagación permanente, la lectura reflexiva, el análisis y la interpretación de situaciones educativas específicas como aporte fundamental a nuestra formación.

Aproximarnos al conocimiento profesional que estamos construyendo implica la vinculación de saberes obtenidos desde teorías, saberes pedagógicos, saberes prácticos y experienciales. Nuestro trabajo de grado nos mostró que los saberes académicos y experienciales son aquellos que más nos interesan como futuros docentes, posiblemente por el interés por relacionar la práctica con la teoría, por reconocer aquello que sucede en la práctica, la forma

como se abordan las situaciones de aula, entre otros. Según Perafán (2015), los saberes académicos y prácticos son esenciales para abordar en el desarrollo de los contenidos escolares utilizados por los educadores para trabajar con los estudiantes. Los procesos de conjugación de los saberes académicos y saberes prácticos se dan simultáneamente en lo que los estudiantes realizan, enriqueciendo sus prácticas en los diferentes contextos educativos y el trabajo de grado permite, más que plantear preguntas, dar respuestas rigurosas y profundas frente a los que saben o desean saber sobre su futuro ejercicio profesional, y hacer una reflexión sobre las formas en cómo se enseña y se aprende. Cuando el maestro empieza a cuestionar sobre lo que hace, está cuestionándose desde lo pedagógico, posibilitando la confrontación entre la teoría con la práctica, donde se genera una relación entre la acción y la reflexión desde lo vivenciado en los diversos escenarios educativos. Por su parte, desde los saberes disciplinares el educador infantil reafirma los conocimientos construidos y reflexiona sobre nuevos conocimientos que le permiten profundizar en determinado campo de estudio.

Entre los saberes específicos del educador infantil identificamos un interés por profundizar, implementar o problematizar sobre las actividades rectoras que, en el contexto colombiano, hacen parte de la política pública en el marco de la atención integral de la primera infancia, desde donde se movilizan saberes con relación al juego, la literatura, el arte y la exploración del medio esenciales para el desarrollo de la imaginación, la creatividad, pertinentes para trabajar con los niños y niñas, generando alternativas de intervención pedagógica y didáctica. Estos saberes son visibles en el ejercicio de construcción del trabajo de grado que realizan los estudiantes permitiéndoles reflexionar sobre cómo podrían trabajar en los escenarios de la educación infantil, para que de esta forma puedan ser ellos mismos quienes propongan diferentes maneras de participación pedagógica en los escenarios educativos. La educación



infantil ha de potenciar el desarrollo intelectual, físico, afectivo, comunicativo y social de los niños y las niñas participando activamente en esta etapa de su vida, de manera que “la educación infantil supone los cimientos de todo sistema educativo” (Hoyuelos, 2010, p. 18). Por esto el interés de los estudiantes por comprender y profundizar en experiencias significativas, apuestas pedagógicas y demás propuestas que no se dan en otros niveles educativos.

Por lo expuesto anteriormente, consideramos fundamental el desarrollo de una actitud investigativa que permita a los futuros educadores infantiles problematizar, interrogar y buscar alternativas de trabajo propias del trabajo docente, permitiendo responder pertinentemente a las transformaciones sociales, educativas, culturales y políticas. Comprendemos que una de las intenciones de trabajo de grado es que los futuros licenciados cuestionen su propia práctica, lo que en palabras de Cárdenas y Fonseca (2020) tiene que ver con que “el profesor es uno de los principales actores investigadores de su práctica” (p. 38), pues es quien acciona y reflexiona sobre ella. Es en la articulación de las vivencias con sus saberes académicos, teóricos, didácticos, experienciales, pedagógicos, disciplinares donde el maestro construye y produce conocimiento, permitiéndole comprender su contexto y las implicaciones que se tienen desde su reflexión. La intención de formar una actitud investigativa posibilita el desarrollo de los procesos crítico reflexivos a los que se orientan los trabajos de grado, motivo por el cual, los educadores en su reflexión construyen conocimientos, permitiendo acercarse a posibles cambios y transformaciones.

En este sentido, el trabajo que venimos desarrollando nos permite comprender que el desarrollo de una actitud investigativa favorece que el estudiante realice un proceso riguroso de observación, registro, análisis, indagación y de construcción conceptual propio de los trabajos de grado. Esto, además, se relaciona con las dos modalidades predominantes en el desarrollo de los

mismos, correspondientes a proyectos pedagógicos y monografías principalmente. Mientras que las modalidades de sistematización de experiencias y estados del arte no son del todo afines a los intereses que tienen los estudiantes en lo que quieren problematizar en sus trabajos.

Por otra parte, la actitud investigativa involucra también la pregunta como unidad dinámica que permite concretar el problema y delimita posibilidades metodológicas. Nuestro proceso de formación en el ciclo de fundamentación nos ha permitido transitar por diferentes escenarios y experiencias cuyo reconocimiento, problematización y reflexión se moviliza a través de la pregunta. Toda investigación o aproximación a la investigación (trabajo de grado) emerge con la formulación de la pregunta, ante lo que Trillos (2017) precisa como:

El éxito de un proceso de investigación está relacionado con la habilidad del investigador para traducir un problema en una buena pregunta. El planteamiento del problema debe ser sólido y no obedecer a lo primero que se nos ocurre, su calidad normalmente varía según el recorrido y momento de la vida de cada científico, tiende a ser mayor cuando el científico tiene más experiencia pues selecciona problemas factibles con grandes aportes al conocimiento. (p.3)

Por consiguiente, la pregunta es fundamental porque se convierte en un factor determinante en el planteamiento del problema. Este trabajo nos permitió reconocer, en los documentos consultados, las problematizaciones que plantean los estudiantes y las preguntas formuladas en relación con los saberes específicos del educador infantil, con su hacer y con el impacto de su trabajo en realidades concretas, por lo que cuestionan con mayor frecuencia sobre cómo o de qué manera desenvolver los procesos de enseñanza en la Educación Infantil, intentando rutas, alternativas, que esperan sirvan de referente para el desarrollo de otras experiencias.

Respecto a los enfoques metodológicos, comprendemos que son procedimientos, etapas o fases que dan cuenta de las apuestas de los estudiantes por recurrir a determinadas rutas o formas de trabajo. Reconocer una notable tendencia por abordar la investigación acción como metodología se relaciona con la posibilidad que nos brinda la formación para desarrollar una actitud investigativa que nos permita reconocer situaciones, problemáticas y orientarnos hacia su transformación a través de propuestas pedagógicas. Es decir, el trabajo desde la práctica y algunos espacios académicos nos van formando en la capacidad de observar y escuchar de forma atenta situaciones educativas ante las cuales nos piden pensar el alternativas de abordaje, respondiendo de forma rigurosa, no improvisada, ingenua o superficial por lo que nos orientamos con mayor facilidad a optar por rutas metodológicas que nos permitan leer, reconocer, identificar, diseñar e implementar propuestas que aporten al mejoramiento o transformación de situaciones específicas.

La investigación acción, en palabras de Imbernón (2014), se entiende como:

Es un potente procedimiento para la formación del profesorado gracias a la acción colaborativa que implica y al trabajo en equipo para conseguir metas que beneficien a todos, mediante el cual el profesorado, orienta, corrige, y evalúa sus problemas y toma decisiones para mejorar, analizar o cuestionar la práctica social y educativa. Si coincidimos en que el profesorado se forma y se desarrolla cuando adquiere un mayor conocimiento de la compleja situación en la que su enseñanza se desenvuelve, este debe unir en una amalgama teoría y práctica, experiencia y reflexión, acción y pensamiento. (p. 193)

De acuerdo con lo anterior, consideramos que no es casualidad esta recurrencia en las apuestas metodológicas en los proyectos pedagógicos, pues cómo nos lo ha venido mostrando el

mismo proceso de formación, se busca que tengamos la capacidad de formular problematizaciones sobre nuestra propia práctica y establecer rutas de trabajo que nos permitan responder a determinadas situaciones.

La investigación acción implica reconocer la propia práctica como un escenario de continua indagación, posibilitando que exploremos reflexivamente acerca de lo que hacemos sobre los procesos de enseñanza en la educación infantil y hacer una retroalimentación de este proceso tanto propio como del espacio.

En síntesis, consideramos que la concreción de la formación en investigación a través del trabajo de grado permite no solo la formación de actitudes investigativas específicas necesarias para el trabajo del docente, sino que en profundidad revelan la oportunidad que tenemos como futuros docentes de profundizar en temáticas o problematizaciones específicas que favorecen nuestro conocimiento profesional al poner en tensión distintos saberes.

#### **4.2. Las problematizaciones en los trabajos de grado**

De acuerdo con lo que veníamos exponiendo en el segmento anterior, en este apartado profundizaremos sobre la importancia de problematizar y preguntarnos. Por ello, retomamos nuestros propios interrogantes iniciales ¿Por qué es importante construir un trabajo de grado y qué sentido tiene realizarlo? Consideramos que además de ser un ejercicio fundamental que concreta la formación de actitudes investigativas, nos permite profundizar en conocimientos propios del campo de la educación infantil. Por esta razón consideramos importante detenernos a reflexionar frente a aquello que se preguntan los estudiantes y cómo formulan esas preguntas, intentando develar intereses e intencionalidades de los trabajos de grado.

En primer lugar, las preguntas que se formulan los estudiantes, en su gran mayoría, se relacionan con la práctica educativa desde un interés por conocer, profundizar, ampliar su conocimiento frente al quehacer del educador infantil, lo cual posibilita distinguir intereses e interrogantes en vinculación con el conocimiento profesional del educador infantil. En todas las modalidades, las preguntas están relacionadas con escenarios, poblaciones y realidades específicas.

En segundo lugar, y tal como hemos expuesto anteriormente, la pregunta cumple un papel fundamental en el desarrollo de los trabajos de grado, concretando las problematizaciones, las preguntas revelan interés por abordar y resolver *él cómo* en relación con el hacer del docente, también un de *qué manera* desde la preocupación por revelar afectaciones, impactos, transformaciones, y finalmente los cuestionamientos más recurrentes en los trabajos de grado, preguntas por conceptualizaciones, relaciones, sentidos, significados, implicaciones, entre otros, desde un *cuál o cuáles* son.

Las preguntas por *el cómo*, en la formación de maestros atienden al interés por encontrar y presentar rutas de trabajo, alternativas para la implementación de proyectos desde problematizaciones concretas que se han identificado en los escenarios de práctica principalmente. Cuando los estudiantes se preguntan por el *cómo* en relación con el conocimiento, con el hacer del maestro, los estudiantes están indagando por presentar alternativas para la acción. Parte de comprender cómo contribuye y cómo se dan los procesos pedagógicos que sustentan el quehacer docente, que fundamentan la apropiación de conocimiento, el pensamiento crítico y los saberes del educador. En ese sentido, reconocemos el potencial de las respuestas que los estudiantes encuentran como posibilidades de trabajo, reflejando un intento por resolver desde el hacer, a partir de la creación e implementación de

propuestas pedagógicas desde la modalidad proyecto pedagógico. Por tanto, son interrogantes que se presentan como posibles rutas para el trabajo del educador, que buscan diferentes caminos, estrategias pedagógicas y didácticas contribuyendo reflexivamente en las particularidades de los contextos educativos.

Cuando los estudiantes se preguntan por el de *qué manera*, hacen referencia principalmente a los efectos de una propuesta sobre situaciones específicas que desean analizar o transformar en los contextos educativos a los que se han aproximado, permitiendo identificar el interés por hacer lectura crítica de lo que acontece en los diferentes escenarios, posibilitándonos comprender ese lugar desde el cual los estudiantes desean cuestionar la realidad, plantear acciones pedagógicas que favorezcan la reflexión sobre la incidencia del trabajo en la educación infantil o de diferentes fenómenos en la realidad de los niños y las niñas.

Lo central en estas formulaciones no son las formas como se plantea la pregunta, sino lo que entraña dicha formulación. Por un lado, plantearnos preguntas a las que podemos dar respuesta, es decir, sabemos que podemos resolver desde una apuesta metodológica coherente y rigurosa, y de cuyos resultados podemos dar cuenta, no esperamos que esas preguntas sean resueltas por otros. No se quedan en la mera formulación, sino que nos preguntamos por asuntos que resolvemos y que esperamos hagan aportes importantes en los diferentes escenarios con los que se relacionan. Por otra parte, estas formulaciones entrañan también la sencillez de la pregunta propia de un trabajo de grado en pregrado, es decir, coherente con el nivel de formación en el que se formula y con la expectativa frente a lo que será el ejercicio profesional.

En ese sentido, comprendemos que la problematización y la pregunta juegan un papel esencial en los trabajos de grado, porque nos permiten aproximarnos a las posibilidades de trabajo desde interrogantes por cómo hacer las cosas, de qué manera inciden las propuestas

pedagógicas y cuál o cuáles son las transformaciones que se pueden dejar consignadas en los escenarios educativos. Estas problematizaciones permiten a los estudiantes reflexionar sobre cómo se está enseñando desde su experiencia en la práctica educativa y pensar en los posibles alcances en su futuro desempeño profesional.

Por lo anterior, consideramos que los futuros educadores infantiles se preguntan por una serie de aspectos como: crear e implementar propuestas, buscando movilizar pedagógicamente sus formas de enseñar o las formas como creen que se enseña. En este caso, es importante partir de marcos conceptuales, de relacionar los saberes y las creencias con el conocimiento profesional. Las creencias hacen parte de uno de los elementos del conocimiento profesional, inscritas en las teorías implícitas que, desde la perspectiva de Pérez (2000), citado por Rodríguez y Alamilla (2018), se establecen desde la experiencia cotidiana, y que constituye parte importante de las subjetividades (Perafán, 2015).

Con esto, no estamos planteando que los estudiantes transformen sus creencias frente al cómo enseñar con el desarrollo del trabajo de grado, pues el análisis realizado no nos permitiría afirmar algo así, pero si podemos plantear que al formularse preguntas como las que hemos presentado hasta el momento, movilizan reflexiones frente a lo que creen sobre la enseñanza, principalmente en el diseño, implementación y análisis de propuestas pedagógicas.

En síntesis, comprendemos que cuando los estudiantes problematizan y se formulan preguntas para orientar su trabajo de grado organiza la forma en cómo los va a resolver, se instala en un lugar de conocimiento, no de desconocimiento, pues lo que se busca es profundizar, no descubrir.

#### **4.3. Temáticas centrales en los trabajos de grado de las y los educadores infantiles: comunicación y lenguaje, Juego, lúdica y cuerpo.**

Este apartado da cuenta del análisis interpretativo que realizamos en relación con las dos temáticas preponderantes abordadas por los estudiantes en sus trabajos de grado y que se relacionan con la Comunicación y el lenguaje, y con el Juego, la lúdica y Cuerpo en la modalidad proyecto pedagógico. Como mostramos en el capítulo anterior, la denominación de estas categorías reúne el abordaje de temáticas afines.

Como punto de partida, reconocemos el interés de los estudiantes por abordar estas dos temáticas debido a la centralidad que estas tienen en la educación infantil. En la temática de comunicación y lenguaje destacamos tres abordajes centrales importantes en la educación infantil: la literatura, la escritura y la oralidad. Todos ellos fundamentales en el trabajo del educador infantil pues es quien potencia esos primeros acercamientos, el acceso al mundo de la palabra a través de actividades intencionadas y por ello se preocupa por desarrollar propuestas pedagógicas y didácticas que potencien la comprensión lectora y la producción escrita. Millán precisa la comprensión lectora como “un elemento fundamental para el éxito académico de los alumnos, que impacta sus oportunidades educativas” (Millán, 2010, p. 112); por ello, es fundamental permitir que estos primeros pasos hacia la lectura se conviertan en oportunidades de acceso placentero al mundo del conocimiento, aspectos que son de interés particular para las y los futuros educadores infantiles, favoreciendo así el desarrollo de subjetividades y fortaleciendo las relaciones socioculturales que contribuyen en enriquecer las habilidades comunicativas.

Además de lo expuesto anteriormente, es visible que los estudiantes de la licenciatura en Educación Infantil se interesan también por tomar acciones pedagógicas orientadas a mejorar los procesos de enseñanza de la lengua extranjera como lo es el inglés, posibilitando que los niños aprendan sobre otras culturas, permitiendo que puedan contar con habilidades para poder comunicarse. Por ello, es el futuro educador infantil quien, al profundizar en los procesos



didácticos, mejora los procesos de aprendizaje en los niños y niñas. Es importante resaltar que la intención de los estudiantes en construir proyectos pedagógicos implica desarrollar estrategias didácticas, sistemas de evaluación y recursos posibles para responder pertinente y oportunamente lo propuesto.

Respecto a la temática Juego, lúdica y cuerpo, la cual agrupa intereses relacionados con juego, movimiento, psicomotricidad, diseño de ambientes y entornos educativos, y arte, reconocemos que hay una tendencia en los estudiantes del programa de la Licenciatura en Educación infantil, por plantear propuestas en relación con la transformación de espacios y el diseño de entornos educativos para generar experiencias significativas para los niños y las niñas. Consideramos que, en este caso, se parte de la premisa de que toda interacción humana se puede dar desde diversos escenarios, siendo el maestro capaz de generar transformaciones dentro y fuera del aula. Por lo tanto, el interés por diseñar, transformar, disponer nuevos espacios que potencien la enseñanza va más allá de modificar el orden de las cosas; al problematizar y abordar estos aspectos, los futuros maestros están interesados también en afianzar vínculos sociales y culturales en la interacción entre pares, con los adultos y con el contexto. A partir de las problematizaciones por los ambientes, materiales, posibilidades para el movimiento, se vinculan interrogantes por el cuerpo, juego, objetos y la participación del adulto, que, desde la mirada del educador infantil, se traduce en una profunda preocupación por disponer de forma pertinente todo en el aula para rescatar la riqueza de las acciones y las interacciones. Al conocer sobre esto, las y los futuros educadores infantiles evitan caer en lo que Sarlé (2006), citado por Duran (2011) menciona como dos polos opuestos:

La participación del maestro en el juego asume la forma de un degradé. En un extremo de este continuo, el educador sólo contempla el juego de los niños; en el otro, interviene tanto que se diluye, pierde su forma o deja de ser lo importante. (p. 91).

Más bien, buscan aproximarse a lo que el autor llama “una tercera modalidad en la que el educador enriquece el juego de los niños, le otorga nuevos contenidos y potencia la aparición de nuevos juegos” (Durán, 2011, p.91).

El conocimiento sobre el juego es fundamental para un educador infantil, para dejar de verlo como estrategia de aprendizaje, y reconocerlo como actividad rectora en el desarrollo de los niños y las niñas, le permite resignificar el sentido del juego, otorgarle un valor al conocer todas sus potencialidades. Por tanto, desde los abordajes que se hacen frecuentes en los trabajos de grado, lo que se puede concluir es un interés por ratificar el valor natural del juego y su sentido en la vida de los niños y las niñas, permitiéndole al maestro potenciar escenarios para su disfrute.

En los trabajos de grado realizados por los estudiantes, se identifican intereses que surgen principalmente de la práctica y que se concretan en interrogantes frente a creencias, concepciones y formas de trabajar con la primera infancia desde el juego, la lúdica y el cuerpo. Intentan con sus trabajos, aportar a las propuestas curriculares de las instituciones, a la formación de los educadores infantiles, a la ampliación del conocimiento respecto a las temáticas como aspectos fundamentales en su campo de conocimiento y no como subsidiarias de estrategias didácticas y pedagógicas.

Si bien, la comunicación y el lenguaje, así como el juego, la lúdica y el cuerpo son las temáticas centrales abordadas por los estudiantes en la modalidad de proyecto pedagógico, que a su vez es la más frecuente en el desarrollo de los trabajos de grado, reconocemos que en la

modalidad monografía se abordan o problematizan situaciones relacionadas con las realidades que viven las infancias. Por ello los estudiantes se interesan por desarrollar sus trabajos en torno a situaciones de vulneración, violencias, conflicto, así como otras relacionadas con asuntos de género, desarrollo infantil y socio afectividad, pues es claro que ni el ejercicio profesional del educador infantil se limita al aula de clase, ni los niños y las niñas están solo en las escuelas. Entonces, interpelar diferentes contextos, relaciones o afectaciones que tienen que ver con las infancias, compromete a los futuros educadores y educadoras infantiles con el reconocimiento de la compleja red que acompaña la educación de las infancias contemporáneas.

## Conclusiones

El desarrollo de este trabajo nos permitió reconocer algunos de los aspectos desde los cuales las y los estudiantes de la licenciatura proponen y desarrollan su trabajo de grado. Estos aspectos relacionados con las modalidades, problematizaciones, temáticas y metodologías dan cuenta de los intereses formativos de los futuros educadores y educadoras infantiles, así como de algunas de las aproximaciones que logran en relación con su conocimiento profesional a partir de la conjugación de diferentes saberes que han ido construyendo en su proceso formativo. La conjugación con los saberes pedagógicos, académicos y experienciales fundamentados en la reflexión que hace el estudiante sobre y desde su práctica pedagógica en los diferentes contextos educativos, le posibilita configurar un conocimiento específico en el campo de la educación infantil en el cual profundiza en su trabajo de grado.

En relación con la formación inicial de las educadoras y educadores infantiles, este trabajo nos permitió reconocer el valor de la formación en investigación y el desarrollo del trabajo de grado que supera su condición de requisito cuando se comprende la importancia que tiene como ejercicio investigativo que permite profundizar en aquellos temas o problemas de interés desde los cuales el futuro docente puede proyectar su desempeño y desarrollo profesional. En la construcción de los trabajos de grado los estudiantes buscan dar respuesta a aquellos interrogantes que tienen respecto a su práctica, a su formación, a las diferentes problemáticas de la educación, de las infancias, entre otros, permitiendo comprender y abordar de forma pertinente las diferentes situaciones de la realidad educativa.

Por ello, el trabajo de grado como ejercicio de aproximación a la investigación, promueve también el desarrollo de una actitud investigativa, al poner en juego aspectos tales como la observación, el registro, la lectura crítica, el análisis, el trabajo colaborativo, el aprendizaje

autónomo, así como la actitud alerta ante determinadas situaciones en escenarios concretos, la apertura ante lo desconocido, la capacidad de interrogación y duda permanente, como actitudes investigativas necesarias para su desarrollo.

La contribución de los trabajos de grado para la actual versión de la malla curricular de la Licenciatura en Educación Infantil, se da desde la articulación de las líneas de investigación, con la práctica educativa y el trabajo de grado, alimentando diálogos al interior de los seminarios de formación para la investigación de cada línea, en los que se socializan investigaciones, trabajos de grado y otros desarrollos que se armonizan para fortalecer los diferentes objetos de estudio relevantes para la formación de educadoras y educadores infantiles. Así, el trabajo de grado contribuye con una mirada actualizada sobre temáticas favorecen el desarrollo de las líneas.

Organizar, clasificar y categorizar la información nos permitió reconocer el lugar preponderante de la modalidad Proyecto pedagógico en el desarrollo de los trabajos de grado, destacando desde allí su relación con la práctica pedagógica y con el interés por profundizar en aspectos relacionados con la enseñanza. Las temáticas predominantes en el desarrollo de los trabajos de grado, así como los aspectos que problematizan dan cuenta del interés de los estudiantes por el trabajo del educador y la educadora infantil, desde preguntas concretas relacionadas con el quehacer del docente, con la didáctica, con las estrategias de enseñanza y de aprendizaje, entre otros. En relación con las apuestas metodológicas los estudios desde la investigación acción revelan el interés por vincular la reflexión con la acción y de disminuir la brecha entre teoría y práctica. Por su parte, el predominio también de los estudios interpretativos da cuenta de un interés por hacer lectura de realidades, comprender conceptos, formas de pensar, entre otros.

Finalmente, el desarrollo de un estado del arte nos permitió reconocer algunas de las características y tendencias de los trabajos de grado de los estudiantes en los últimos años, logrando establecer un estado de los desarrollos específicos en el campo a partir de estos trabajos. Además, nos permitió reconocer intereses, comprender el sentido de este ejercicio formativo y aproximarnos a las construcciones que los estudiantes logran en relación con su conocimiento profesional. Esto, en nuestro propio proceso de formación se traduce en comprensiones respecto a la importancia del fortalecimiento de una actitud investigativa que ha de predominar en nuestro futuro desempeño profesional; el reconocimiento de saberes que se conjugan en la construcción de nuestro conocimiento como educadoras infantiles.

## 5. Referencias

- Albert, M. (2007). *La investigación educativa: claves teóricas*. Editorial McGraw-Hill/Interamericana de España.
- Castro, J., Pulido, J. y Valenzuela, C. (2019). La investigación en la formación de licenciados en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia: tránsitos y transformaciones. 40 años de la Licenciatura en Educación Infantil. *Documentos Pedagógicos*, 20, 25 – 30.
- Cárdenas, D. y Fonseca, A. (2020). El profesor como constructor de conocimiento, una mirada que resignifica. *Importancia de la investigación de los maestros y maestras. Educación y Ciudad*, enero-junio 2020 (38), 35-46.
- Córdoba, F., Ortega, R. y Rodríguez, A. (2005). La formación inicial del profesorado de educación secundaria: un estudio en curso. *Revista Internacional de Psicología del Desarrollo y la Educación*, 2 (1), 663-672. ISSN: 0214-9877.
- Duran, S. (2011). Los rostros y las huellas del juego. *Lúdica Pedagógica*, 2, (16), 87-96.
- Galeano, M. y Vélez, O. (2002). *Estado del arte sobre fuentes documentales en investigación cualitativa*. Universidad de Antioquia. Centro de Investigaciones Sociales y Humanas.
- Gómez, M., Galeano, C. y Jaramillo, D. (2015). El estado del arte: una metodología de investigación. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 6, (2), 424.
- González, M., y Rincón, C. (2008). El trabajo de grado en el proyecto curricular de Educación Infantil. *Revista Educación y Cultura*, (12), 1-22.
- Guerra, R. (2017). ¿Formación para la investigación o investigación formativa? La investigación y la formación como pilar común de desarrollo. *Boletín virtual*, 6, (enero), 84-89.

- Guevara, R. (2016). El estado del arte en la investigación: ¿análisis de los conocimientos acumulados o indagación por nuevos sentidos? *Revista Folios*, 44 (segundo semestre 2016), 165-179.
- Hoyuelos, A. (2010). La identidad de la educación infantil. *Revista Centro de Educación*, 35, (1), 15-23.
- Imbernón, F. (2014) *Calidad de la enseñanza y formación del profesorado*. Octaedro: Barcelona.
- Jiménez, A. (2004). El estado del arte en la investigación en las ciencias sociales. En *La práctica investigativa en ciencias sociales*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Londoño, O, Maldonado, L, y Calderón. L, (2016). Guía del estado del arte. International Corporation of Knowledge, ICONK.
- Marcelo, C. (1989). Conceptos de formación del profesorado. Introducción a la formación del profesorado teoría y métodos. Editorial Universidad de Sevilla.
- Marcelo, C. (2007). La formación docente en la sociedad del conocimiento y la información: avances y temas pendientes. *Olhar de Professor*, 10, (1), 63-90. ISSN: 1518-5648.
- Millán, N. (2010). Modelo didáctico para la comprensión de textos en educación básica. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 16, (enero-junio 2010), 109-133..
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2013). *Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política*. MEN.
- Padilla, J., Rincón , D. , y Buitrago , L. (2015). La investigación formativa desde la teoría de las representaciones sociales en la Facultad de Estudios a Distancia de la Universidad Militar Nueva Granada. *Academia Y Virtualidad*, 8, (1), 21-34. <https://doi.org/10.18359/ravi>



- Perafán, G. (2005). Epistemologías del profesor de ciencias sobre su propio conocimiento profesional. En *Enseñanza de las Ciencias. Número Extra. VII Congreso*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Perafán, G. (2015). Conocimiento profesional docente y prácticas pedagógicas. *Colección Investigar en el Aula*. Editorial Aula de Humanidades. ISBN: 978-958-58945-6-3
- Porlán, R., Rivero, A. y Martín del Pozo, R. (1997). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: Teoría, Métodos e Instrumentos. *Enseñanza de las Ciencias. Revista de investigación y experiencias didácticas, [en línea], 15, (2), 155-171.*
- Rojas, C. Aguirre, S. (2015). La formación investigativa en la educación superior en América Latina y el Caribe: Una aproximación a su estado del arte. *Revista Eleuthera*.
- Rodríguez, J. y Alamilla, P. (2018). La complejidad del conocimiento profesional docente y la formación del conocimiento práctico del profesorado. *Revista electrónica "Actualidades Investigativas en educación", 18, (2), 1-24.*
- Simao, V. (2010). Formación Continuada y varias voces del profesorado de educación infantil de Blumenau: Una propuesta desde dentro. Análisis de información. En: Departamento de Didáctica y Organización Educativa DOE (2015). Programa de doctorado "Educación y sociedad". Barcelona, España.
- Sosa, L. y Ribeiro, C. (2015). El conocimiento profesional como característica distintiva de profesionalización docente en la formación de profesores.. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa, 2, (enero-junio 2015) ISSN2007 -8412.*
- Trillos, C. (2017). La pregunta, eje de investigación. Un reto para el investigador. *Revista Ciencias de la Salud, 15, (3), 309-312.*

Universidad Pedagógica Nacional (UPN). (2020). *Facultad de Educación. Licenciatura en educación Infantil*. [Página web]. Universidad Pedagógica Nacional. <http://educacion.pedagogica.edu.co/vercontenido.php?idp=395&idh=398>

Universidad Pedagógica Nacional (UPN). (2018) Licenciatura en Educación Infantil. Plan de estudios renovado [2018-2]. Versión 4. Universidad Pedagógica Nacional. [http://institucional.pedagogica.edu.co/admin/docs/1588619813version\\_4.pdf](http://institucional.pedagogica.edu.co/admin/docs/1588619813version_4.pdf)

Universidad Pedagógica Nacional (UPN). (2008). Malla curricular Licenciatura en Educación Infantil – Versión 3. Universidad Pedagógica Nacional. <http://institucional.pedagogica.edu.co/admin/docs/1552312128mallacurricular2008ii.pdf>

Zamudio, J. (2003). El conocimiento profesional del profesor de Ciencias Sociales. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (8), 87-103. ISSN: 1316-9505.

## Anexo

*Anexo a:* **Base de datos trabajos de grado LEI**

<https://docs.google.com/spreadsheets/d/1OPNjPY0n8gtlmrl29JaWi2fdsas1T0cp/edit?usp=sharing&oid=116410042295272734611&rtpof=true&sd=true>

