

**Resignificar las prácticas pedagógicas de las maestras de educación preescolar:
aportes al mejoramiento de la calidad de la educación en el municipio de Medellín**

Liliana María Del Valle Grisales

DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD
CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y JUVENTUD
UNIVERSIDAD DE MANIZALES - CINDE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS
MANIZALES

2017

Asesora de Tesis

Dra. Luz Stella Mejía Aristizábal

Tesis presentada para optar al título de Doctora en
Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

ENTIDADES COOPERANTES:

UNIVERSIDAD DE MANIZALES, CENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
Y DESARROLLO HUMANO - CINDE, CENJU CENTRO DE ESTUDIOS
AVANZADOS EN NIÑEZ Y JUVENTUD, UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA,
UNIVERSIDAD DE QUÉBEC, UNIVERSIDAD DE MONTREAL, CENTRO DE
INVESTIGACIÓN INTERUNIVERSITARIA DE LA FORMACIÓN Y PROFESIÓN
DOCENTE (CRIFPE), LE CENTRE DE RECHERCHE INTERUNIVERSITAIRE SUR
LA FORMATION ET LA PROFESSION ENSEIGNANTE – UNIVERSITÉ DU
QUÉBEC (CRIFPE –UQ), SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE MEDELLÍN.

Manizales

2017

A la memoria de:

Ana Leonisa Girón Rodríguez

Rosa Helena Girón Rodríguez

María Rocío Del Valle Girón

Ana Lucía Hincapié Correa

Agradecimientos

A los niños y a las niñas por sus miradas, sus sonrisas y sus preguntas. Gracias por generarme tanta curiosidad de conocer y descubrir su manera de aprender, cómo funciona su mente y su mundo. A mi asesora, la doctora Luz Stella Mejía Aristizábal, por su incondicional y riguroso acompañamiento en mi proceso de formación doctoral.

A mi esposo Leonardo Vélez Hincapié, por su compromiso y amor incondicional, por acompañarme en este camino tan exigente de la academia y la investigación a lo largo de estos años. A mi mamá, por su amor y comprensión en mis largas jornadas de lectura y estudio; a toda mi familia por estar a mi lado brindándome su apoyo y voz de aliento para finalizar con éxito mis estudios.

A las maestras compañeras de la Red de Primera Infancia de la Secretaría de Educación de Medellín, quienes generosamente participaron en la investigación y me permitieron conocer sus prácticas pedagógicas, y generar nuevas alternativas para resignificarlas a través de procesos de formación continua.

Gracias al Cinde y a la Universidad de Manizales por el reconocimiento académico que me otorgaron por la contribución en la producción de conocimiento útil y pertinente en el campo de la educación preescolar en Colombia, y en la generación de innovaciones educativas orientadas al pleno desarrollo humano integral de los niños y las niñas.

Gracias al Ministerio de Educación Nacional de Colombia, a Mercosur, a la Organización de los Estados Iberoamericanos OEI y al Ministerio de Educación de República Dominicana por entregarme el reconocimiento como Mejor Experiencia significativa de educación inicial en Colombia, y poder participar del Programa de Redes de Movilidad Docente.

Gracias al Banco Interamericano de Desarrollo BID y a la Fundación ALAS – BID por la mención honorífica que me concedieron en la Categoría Mejor Educador América latina y el Caribe y por posibilitarme la pasantía al BID con sede en Washington.

Gracias a la Secretaría de Educación de Medellín por su apoyo y colaboración para adelantar mis estudios doctorales en la ciudad de Manizales y por el presupuesto para la realización de los procesos de formación continua de las maestras de preescolar. Gracias a Escuela Biodiversa por brindarme sus espacios para pensar, generar nuevas ideas, escribir y avanzar satisfactoriamente en mi proceso formativo como maestra investigadora. A la Asociación Antioqueña de Educación infantil y a Beatriz Elena Vélez Mesa, por el reconocimiento que me otorgaron como maestra innovadora.

Un agradecimiento muy especial a Melissa Álvarez Licona por su calidad humana y su ejemplo de dar siempre lo mejor de sí en cada acción realizada en beneficio de los niños. Gracias por creer en mi capacidad de liderazgo para orientar las acciones del Laboratorio, de la Red de Primera Infancia de la Secretaría de Educación y participar en el equipo

académico del Centro de Innovación del Maestro Mova. Gracias también por permitirme brindar apoyo al Programa Buen Comienzo, a las Transiciones exitosas de los niños y a la construcción de políticas públicas de primera infancia del municipio de Medellín. Y gracias a Alexandra Pelaéz Botero por las oportunidades que me brindó para la realización de mis pasantías fuera del país.

Al Secretario de Educación de Medellín, doctor Luis Guillermo Patiño Aristizábal, gracias por su apoyo y colaboración para la finalización de mis estudios. Gracias al equipo humano del Centro de Innovación del Maestro Mova por construir juntos programas y oportunidades de formación para los maestros del municipio de Medellín.

A Ximena Granados Ríos y a sus padres Neftali Granados y Balladolid Ríos, quienes me recibieron durante dos años en su hogar con amor fraterno. A Jorge Luis Rocha, por su acompañamiento riguroso y profesional para la realización de los videos testimoniales de las prácticas innovadoras de las maestras. A Adriana María Villegas y Jenny Alejandra Duque por sus valiosos aportes y acompañamiento. A Ángela González, gracias por los momentos de vida espiritual y académica compartidos y por abrir las puertas de Escuela Activa para permitirme conocer sus prácticas pedagógicas, inspiradas en la teoría del cerebro integral de los niños.

Gracias a los profesores Teresita María Gallego Betancur y Luis Javier Tobón Restrepo, y a mis estudiantes de la Universidad de Antioquia y del Tecnológico de Antioquia por su

comprensión y apoyo durante mis ausencias para asistir a los seminarios de investigación en el Cinde y en la Universidad de Manizales.

Gracias a los profesores Héctor Fabio Ospina Serna, Marco Fidel Chica Lasso, Andrés Klaus Runge Peña y demás profesores y compañeros del grupo de investigación Educación y pedagogía: Saberes, imaginarios e intersubjetividades por los aportes a mi formación investigativa. Al equipo editorial de la Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud por brindarme la posibilidad de participar en el grupo como editora asociada. Y a mis compañeros de la cohorte 11° por su compañía y calor humano; gracias por caminar juntos a lo largo de estos años en Manizales.

Un agradecimiento muy especial a la doctora Monica Cividini, a Adriana Morales y al profesor Maurice Tardif, por su amigable acogida y apoyo en Canadá para la realización de mis pasantías en la Universidad de Québec y en la Universidad de Montreal; fue una experiencia académica con sentido humano. Y a la doctora María Mercedes Jiménez por su rigurosa lectura y aportes a mi proyecto de investigación.

Resumen

En esta investigación analicé cómo los programas de formación continua fortalecen el saber pedagógico y didáctico y las prácticas pedagógicas de algunas maestras del nivel de educación preescolar del Municipio de Medellín, ofrecidos desde la Red de Primera Infancia y Mova, de la Secretaría de Educación de Medellín.

Desarrollé la investigación bajo un enfoque cualitativo, y opté por el estudio de casos como estrategia metodológica para comprender a profundidad el fenómeno educativo; llevé a cabo esto con la participación voluntaria de cuatro maestras de preescolar, quienes estuvieron dispuestas y motivadas para aportar a la construcción del saber pedagógico y didáctico, y a las prácticas pedagógicas con los niños y niñas.

Para la recolección de la información utilicé la observación no participante de las clases de las cuatro maestras; la entrevista estructurada, que contenía preguntas relacionadas con las dos categorías iniciales —*saberes pedagógicos y didácticos y prácticas pedagógicas*—, y, por último, los videos testimoniales de las prácticas pedagógicas de las maestras en el preescolar. Para el análisis de la información utilicé la categorización y triangulación de la información.

Entre los hallazgos de la investigación observé la fuerte incidencia de los programas de formación continua ofrecidos desde la Red de Primera Infancia en la construcción del

saber pedagógico y didáctico de las cuatro maestras; de esta manera, ellas lograron actualizar sus conocimientos y transformar sus prácticas pedagógicas. Por tanto, desde esta investigación considero necesario el fortalecimiento tanto de la formación inicial como de la formación continua de las maestras de preescolar, dada la relación entre dicha formación, los saberes pedagógicos y didácticos de las maestras, y sus prácticas pedagógicas.

Palabras clave: saberes pedagógicos y didácticos, prácticas pedagógicas, formación inicial, formación continua, maestras de preescolar.

Tabla de contenido

1. Planteamiento del problema de Investigación	15
1.1. Descripción del Problema de Investigación.....	15
1.2. Antecedentes de la Investigación	18
1.3. Justificación	25
1.4. Objetivos de la investigación	26
1.4.1. Objetivo general.....	26
1.4.2. Objetivos Específicos	26
2. Marco Referencial	27
2.1. Aproximación a un estado estado del arte	27
2.1.1. Saberes pedagógicos y didácticos.	28
2.1.2. Prácticas pedagógicas.....	40
2.1.3. Programas de formación de maestros de preescolar a nivel internacional, nacional y local.....	54
2.2. Marco Téorico	71
2.2.1. Saber pedagógico y didáctico	71
2.2.2. Prácticas pedagógicas.....	96
3. Sobre las cuestiones de orden metodológico	117
3.1. Enfoque y tipo de estudio	117
3.2. Participantes y criterios de selección.....	120
3.3. Estrategias para recoger la información	131
3.3.1. La observación no participante	132
3.3.2. La entrevista estructurada.....	133
3.3.3. Los videos testimoniales.....	135
3.3.4. Estrategias y procedimiento de análisis	138
3.3.5. Fases o momentos de la investigación	142
3.3.6. Criterios de credibilidad.....	143
3.3.7. Consentimiento informado y compromiso ético.....	144

4. Hallazgos y Discusión	146
4.1. Saberes pedagógicos y didácticos de las maestras de preescolar	147
4.1.1. Maestra MT	147
4.1.2. Maestra GG.....	165
4.1.3. Maestra CA	182
4.1.4. Maestra CR.....	192
4.2. Prácticas pedagógicas de las maestras de preescolar	207
4.2.1. Maestra MT	208
4.2.2. Maestra GG.....	221
4.2.3. Maestra CA	232
4.2.4. Maestra CR.....	244
5. Conclusiones y Recomendaciones.....	259
Lista de Referencias bibliográficas	278

Lista de Anexos

Anexo 1. Protocolo de observación de clase	299
Anexo 2. Protocolo de entrevista estructurada.....	300
Anexo 3. Transcripción entrevista estructurada.....	301
Anexo 4. Matriz de organización de la información entrevistas estructuradas.....	317
Anexo 5. Tematización de la información de la entrevista estructurada.....	319
Anexo 6. Resumen de palabras clave por categoría: saberes pedagógicos y didácticos	322
Anexo 7. Resumen de palabras clave por categoría: prácticas pedagógicas	323
Anexo 8. Transcripción de los videos testimoniales (Observación de las clases).....	324
Anexo 9. Ficha resumen transcripción de la observación de clase	330
Anexo 10. Ficha resumen experiencias significativas	333
Anexo 11. Consentimiento informado instituciones educativas diligenciado	338
Anexo 12. Consentimiento informado maestras diligenciado	339
Anexo 13. Consentimiento informado padres de familia diligenciado	339
Anexo 14. Socialización de la tesis en espacios y eventos académicos	340
Anexo 15. Carta de aceptación ponencia en el V Congreso Internacional sobre el profesorado principiante y la inducción a la docencia. OEI, Intec, Inafocam y Universidad de Sevilla.	342
Anexo 16. Certificado como ponente II Bienal Iberoamericana de infancias y juventudes	343

Lista de figuras

Figura 1. Mapa comunas de Medellín y ubicación de Instituciones Educativas.....	131
Figura 2. Fotografías práctica pedagógica maestra MT.....	221
Figura 3. Resumen Categorías maestra MT.....	221
Figura 4. Fotografías práctica pedagógica maestra GG.....	232
Figura 5. Resumen Categorías maestra GG.....	233
Figura 6. Fotografías práctica pedagógica maestra CA.....	244
Figura 7. Resumen Categorías maestra CA.....	245
Figura 8. Fotografías práctica pedagógica maestra CR.....	255
Figura 9. Resumen Categorías maestra CR.....	256

Lista de tablas

Tabla 1. Resumen de la investigación.....	137
Tabla 2. Categorías y subcategorías.....	139
Tabla 3. Resumen perspectiva de los autores acerca de las de las prácticas pedagógicas	257
Tabla 4. Resumen de las prácticas pedagógicas de las maestras.....	258

1. Planteamiento del problema de Investigación

1.1. Descripción del Problema de Investigación

En la actualidad, la ciudad de Medellín cuenta con el Centro de Innovación del Maestro (Mova), escenario pensado para la formación integral de los maestros¹ de la ciudad, cuyas propuestas educativas tienen como finalidad la generación y socialización de prácticas pedagógicas diversas y contextualizadas, desde cuatro líneas de acción: Investigación educativa, Desarrollo humano, Formación situada y Reflexión metodológica.

La oferta de programas dirigidos a los maestros de la ciudad es variada; sin embargo, a pesar de contar con este espacio y con políticas públicas en términos de darle importancia a la educación inicial, es muy poco lo que se ha hecho por ofrecer programas de formación continua pertinentes y exclusivos para los maestros del nivel de educación preescolar. Durante los años 2013 y 2014 se ofrecieron algunos programas a los maestros

¹ En el presente escrito hago referencia a los maestros y maestras, y a los niños y niñas, empleando sólo el sustantivo en su genérico masculino, sin que por ello pueda entenderse un desconocimiento de las maestras y las niñas. Esto, siguiendo los lineamientos de la Real Academia de la Lengua y considerando particularmente que, dada la extensión del documento y siendo como son protagonistas los maestros, las maestras, los niños y las niñas, el lenguaje puede hacerse pesado con la distinción de género cada vez que se hace necesario usar estos sustantivos.

de este nivel, desde el Laboratorio de Primera Infancia² de la Secretaría de Educación de Medellín.

La propuesta de formación en ese momento fue producto de las necesidades e intereses de los maestros de preescolar de instituciones públicas y privadas de la ciudad de Medellín, identificados a partir de un diagnóstico que arrojó como prioridad la necesidad de revisar, construir y actualizar los planes de estudio de las instituciones educativas oficiales del municipio.

Al respecto, se planearon algunas acciones que se materializaron durante los años 2014 y 2015. Una de ellas fue la *Resignificación del plan de estudios del nivel de educación preescolar*, y el ofrecimiento de Programas de formación continua sobre Proyectos Lúdico Pedagógicos y Recursos Didácticos, programas cuya pretensión fue aportar a la construcción del saber pedagógico y didáctico de los maestros, con miras a la transformación de sus prácticas pedagógicas y de los ambientes de aprendizaje.

A la vez, durante el año 2013 se inició y consolidó *la Red de primera infancia (150 maestras)* de la Secretaría de Educación de Medellín, cuya intencionalidad fue brindar asesoría en la implementación del plan de estudio de educación preescolar; para ello se llevaron a cabo algunas visitas y reuniones por núcleos educativos con las

²El Laboratorio de Primera Infancia tuvo como objetivo generar espacios propicios para la gestión del conocimiento, prácticas educativas y el desarrollo personal y profesional del docente, a partir de procesos de investigación, formación y fortalecimiento de las competencias.

maestras³ de la Red. Este trabajo, y a su vez la experiencia como líder del Laboratorio de Primera Infancia durante estos años, permitió conocer más de cerca e *in situ* las prácticas pedagógicas de las maestras y las condiciones socioculturales en que ejercen su quehacer. Es de anotar que la Red de Primera Infancia se encuentra activa a la fecha.

Específicamente, fue posible evidenciar prácticas pedagógicas caracterizadas por ser mecanicistas y estar descontextualizadas, en las que se desconocen los saberes previos, los intereses de los niños y el contexto sociocultural. Los ejercicios propuestos en este nivel fueron mecánicos; además, fue evidente la desarticulación y atomización del contenido, por ejemplo, al encontrar que los maestros enseñaban simultáneamente temas como las vocales, las figuras geométricas y la ubicación espacial, sin reflexiones previas sobre qué, cómo, para qué y a quién enseñar; es decir, los contenidos se seleccionan y enseñan al margen de las intencionalidades pedagógicas y didácticas.

Esta situación manifiesta claramente cómo la práctica pedagógica se convierte en un asunto cuestionable desde la concepción que tienen los maestros de la misma, ya que para la mayoría de ellos su práctica es producto de la imitación o de sus experiencias como estudiantes. De ahí que la preocupación con respecto a la práctica pedagógica es un asunto que requiere atención, pues resulta problemático que su ejercicio, aunado a los

³ La mayoría de las participantes de la Red de Primera Infancia de la Secretaría de Educación de Medellín eran maestras; si bien existen hombres profesionales que se ocupan de la educación preescolar-grado transición, son más las mujeres que se dedican a esta profesión.

avances en los referentes teóricos, no está dando cuenta de ese saber pedagógico y didáctico del maestro, como factor esencial de la escena educativa.

Todo el trabajo propuesto desde la Escuela del Maestro de la Secretaría de Educación de Medellín —Laboratorio y Red de Primera Infancia— es apenas una pequeña solución a la problemática relacionada con los procesos de formación de los maestros del nivel de educación preescolar, pues a pesar de su cobertura —188 maestras—, todavía falta comprobar si el proceso de formación incide significativamente en la transformación de las prácticas pedagógicas de los sujetos participantes.

1.2. Antecedentes de la Investigación

En la revisión de la literatura que realicé a nivel nacional e internacional, encontré algunas investigaciones sobre el objeto de estudio; específicamente, indagué en la Biblioteca electrónica - Scielo, el Portal bibliográfico - Dialnet, la Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal - Redalyc, EBSCO y Google Académico, entre otros. Las categorías iniciales que orientaron la búsqueda fueron: saberes pedagógicos y didácticos y prácticas pedagógicas de maestros del nivel de educación preescolar, en los últimos 15 años.

En relación con la categoría *Saberes pedagógicos y didácticos*, encontré diversas investigaciones, entre ellas la tesis doctoral de González (2016) titulada *Caracterización*

del saber pedagógico de los profesores del proyecto académico de investigación y extensión de pedagogía - Paiep- en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas; en ella el autor se centra en el saber pedagógico que elaboran los maestros universitarios; concibe el saber pedagógico como la forma de interpretar el quehacer del maestro desde sus propias concepciones de vida y cultura, según la realidad contextual e histórica donde se desenvuelve; a partir de lo anterior, el maestro genera reflexión individual tanto de sus pensamientos como de las representaciones que elabora de sus acciones pedagógicas. González (2016) concluye desde tres dimensiones —la sociopolítica, la magisterial profesional y la metodológica—, que existe una complementariedad entre el saber pedagógico y la práctica pedagógica, y además apuesta por la constitución y fortalecimiento de la comunidad académica desde su interioridad, para favorecer el saber pedagógico del maestro.

Cárdenas (2016), en la investigación de corte cualitativo *Historia de los saberes escolares en el preescolar público bogotano*, aborda rigurosamente los saberes pedagógicos de los maestros de preescolar, con el propósito de elaborar la historia de la enseñanza y establecer las condiciones necesarias para que ciertas prácticas y contenidos en el preescolar surjan, subsistan o desaparezcan. Para este autor el saber pedagógico, en este nivel, es un campo casi inexplorado que necesita de más investigación que lo enriquezca.

En la investigación cualitativa llevada a cabo por Gallego, Jaramillo, Ospina y Quintero (2015), titulada *Una mirada hacia la consolidación de la educación preescolar y el saber pedagógico de los agentes educativos*, los autores presentan una aproximación a la relación que existe entre el saber pedagógico de las licenciadas de la Fundación FAN y sus prácticas pedagógicas con niños. Entre los hallazgos se evidencia que hay una vinculación entre la formación de los maestros y la calidad de las prácticas; el saber pedagógico lo constituye tanto el saber teórico como el saber práctico sobre la primera infancia, y a partir de estos saberes es posible que el maestro contribuya de manera significativa al desarrollo infantil.

Páez (2015), en la investigación *Experiencia, práctica y saber pedagógicos. Campos analógicos y posibilidades para el maestro*, indica que el saber pedagógico se relaciona con las habilidades adquiridas a través de la experiencia, y también con la reinención de lo ya memorizado; el saber adquirido siempre es el punto de partida para la generación de nuevos saberes. Por tanto, el saber pedagógico está en constante construcción, y el maestro siempre debe estar abierto al cambio según las necesidades contextuales.

En la investigación *Aportes para la educación inicial: saberes construidos por el Proyecto Pedagógico Educativo Comunitario*, Bejarano, Buitrago, Garzón y Pineda (2015), dan cuenta de los saberes y prácticas pedagógicas construidas en los 20 años de implementación del Proyecto Pedagógico Educativo Comunitario -Ppec-, del Instituto

Colombiano de Bienestar Familiar -ICBF- con la primera infancia. Para los autores, es necesario que las prácticas pedagógicas de los maestros estén mediadas por el saber pedagógico y didáctico, pues sólo así es posible que las acciones tengan una intencionalidad y se alejen del instrumentalismo.

De igual manera, Leguizamón (2013), en la investigación *La construcción de saberes pedagógicos en la formación del profesorado*, describe los saberes pedagógicos que elaboran los estudiantes de carreras de formación docente. Desde las narraciones de los practicantes se construye el sentido del saber pedagógico, que se diferencia del saber pedagógico del maestro en que este último tiene mayor tiempo de experiencia. Para el autor, sólo es posible que el saber pedagógico se transforme a través de la reflexión continua de la práctica pedagógica que realizan tanto practicantes como antiguos maestros.

Las anteriores investigaciones, que corresponden al saber pedagógico y didáctico, develan el vínculo que existe entre la formación del maestro y el saber que posee; así mismo expresan la relación entre el saber pedagógico y didáctico y la posibilidad de transformar la práctica pedagógica; la reinención del saber pedagógico sólo es posible cuando el maestro asume una actitud reflexiva frente a la práctica pedagógica. Por tanto, resulta fundamental investigar sobre el saber pedagógico de los maestros de educación preescolar y su incidencia en la práctica pedagógica.

En lo que respecta a la categoría *Prácticas pedagógicas*, en la tesis de grado *Caracterización de prácticas de enseñanza en el Nivel Pre-escolar*, Árbelaez (2005) identifica las prácticas de enseñanza de las maestras con niños de 3 a 5 años del Jardín Infantil Cometas, y del Centro Social Santa Magdalena Sofía (ICBF) de la ciudad de Bogotá. Para la autora, las prácticas pedagógicas son descontextualizadas; al respecto propone algunos lineamientos y estrategias de intervención didáctica que contribuyan con el mejoramiento de las mismas.

En la investigación *Cómo aprenden y cómo enseñan los profesores en preescolar y primaria*, Guzmán (2010) explora las formas de enseñanza de los maestros de preescolar, primero y segundo de primaria. Los maestros en los primeros grados escolares utilizan métodos en clase que no están relacionados con la formación que reciben en la universidad, sino que dichas técnicas responden a las prácticas cotidianas. De ahí que la enseñanza tenga relación con actividades como hacer planas, copiar, recortar, pegar o pintar, entre otros métodos considerados ya obsoletos. En el estudio se concluye que los maestros de preescolar ignoran la pedagogía y desconocen la didáctica.

Igualmente, el libro-guía *¿Qué se enseña y qué se aprende en preescolar?* de la Coordinación General de Actualización y Capacitación para Maestros en Servicio, de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la Secretaría de Educación Pública de México (2003), expresa que “En las prácticas educativas de los maestros de preescolar subyace la concepción que sobre enseñanza y aprendizaje tiene quien la realiza” (p. 9). El

propósito de este trabajo fue identificar las prácticas de los maestros en educación preescolar y comprender las razones del por qué se han arraigado; se deduce que esta situación obedece la mayoría de las veces al peso de la costumbre y de la tradición.

Por su parte, Morelos (2011), en su tesis *La formación docente y las prácticas preescolares indígenas*, concuerda con lo encontrado en los estudios anteriores; afirma que tanto el medio como el sistema inciden en las prácticas educativas. La autora realiza un análisis sobre las dificultades que presentan los maestros egresados de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena, Plan 90, enfocándose en investigar los elementos antropológicos-lingüísticos del currículo.

La tesis doctoral de Ruiz (2013) titulada *Características esenciales y prácticas educativas en un programa preescolar inclusivo: un estudio de caso*, explora, describe y documenta las prácticas educativas que se implementan en un programa de preescolar inclusivo a partir de un estudio de caso.

Las investigaciones relacionadas con las prácticas pedagógicas de los maestros del nivel de educación preescolar, arriba reseñadas, dan cuenta de la importancia de centrar la atención en las prácticas de los maestros de este nivel; ponen sobre la escena educativa la necesidad de caracterizar dichas prácticas con miras al diseño de propuestas que enriquezcan la formación de los maestros de educación preescolar y, en consecuencia, se posibilite la transformación de sus prácticas pedagógicas.

Es entonces, desde este contexto problemático en el que se hace necesario el fortalecimiento del saber pedagógico y didáctico del maestro con miras a la transformación de sus prácticas pedagógicas, que se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo los programas de formación continua fortalecen el saber pedagógico y didáctico y las prácticas pedagógicas de algunas maestras del nivel de educación preescolar del Municipio de Medellín?

Algunas preguntas orientadoras son:

- ¿Qué conocimiento pedagógico y didáctico tienen algunas maestras de educación preescolar de la ciudad de Medellín, que participaron de los programas de formación continua?
- ¿Cómo son las prácticas pedagógicas de las maestras de educación preescolar que participaron de programas de formación continua?
- ¿Cómo es posible aportar a la formación inicial y continua de maestras en el nivel de preescolar con miras al fortalecimiento del saber pedagógico y didáctico y a la transformación de sus prácticas pedagógicas?

1.3. Justificación

Este estudio se justifica por su pertinencia al contribuir y brindar posibilidades a los maestros para el diseño de propuestas de enseñanza, aprendizaje y evaluación, desde los intereses de los niños y desde las realidades contextuales. La pretensión con el proceso de formación es que se tenga presente los factores socioculturales que afectan o no las prácticas pedagógicas de los maestros y, por ende, los ambientes de aprendizaje.

Igualmente, en este contexto de ciudad es necesario que la investigación brinde posibilidades para que los maestros de educación preescolar involucren a la familia y a la comunidad educativa en los procesos formativos de los niños, ya que es una responsabilidad social que no sólo puede atribuírsele al maestro. La investigación puede ser de gran aporte en términos de la propuesta de formación, que se fundamentará en el diseño y aplicación de la estrategia de trabajo por *Proyectos lúdico-pedagógicos*, y en las actividades rectoras para la educación preescolar, como elementos fundamentales para el trabajo en contextos vulnerables y de violencia.

El aporte más significativo estará en pro del análisis de los saberes pedagógicos y didácticos, y en la transformación de las prácticas pedagógicas de las maestras en ejercicio, de la ciudad de Medellín. Finalmente, se espera que todo el conocimiento que se derivará de esta investigación pueda volverse en un referente para otros trabajos.

1.4. Objetivos de la investigación

1.4.1. Objetivo general

Analizar cómo los programas de formación continua fortalecen el saber pedagógico y didáctico y las prácticas pedagógicas de algunas maestras del nivel de educación preescolar del Municipio de Medellín.

1.4.2. Objetivos Específicos

- Identificar los saberes pedagógicos y didácticos de algunas maestras del nivel de educación preescolar que laboran en instituciones educativas oficiales de la ciudad de Medellín.
- Caracterizar las prácticas pedagógicas de las maestras de educación preescolar que han participado en programas de formación continua.
- Describir los aportes de los programas de formación continua con respecto al saber pedagógico y didáctico de las maestras de preescolar, y a sus prácticas pedagógicas.

2. Marco Referencial

2.1. Aproximación a un estado estado del arte

A continuación describo algunas investigaciones y estudios recientes del ámbito nacional e internacional, relacionadas con el saber pedagógico y didáctico, con las prácticas pedagógicas y con la formación de maestros. Inicialmente abordo el tema del saber pedagógico y didáctico, tanto de los maestros del nivel preescolar como de los maestros en general.

Luego de esto, expongo algunas investigaciones y programas enfocados a la revisión de las prácticas pedagógicas con la primera infancia. Finalmente describo algunos programas de formación de maestros de preescolar, en los ámbitos internacional, nacional y local.

Para la búsqueda de estos referentes utilicé las siguientes categorías: saber pedagógico y didáctico, y prácticas pedagógicas. La documentación que hallé en la búsqueda de estas categorías en su mayoría es digital, y atiende a investigaciones en los últimos años referentes al objeto de estudio del presente trabajo. Al final, expongo mi postura.

2.1.1. Saberes pedagógicos y didácticos.

En la investigación de corte interpretativo *El saber pedagógico: componentes para una reconceptualización*, Bobadilla, Bustamante, Cárdenas y Dobbs (2012) describen las representaciones que tienen los estudiantes de pedagogía y los maestros formadores de docentes sobre el saber pedagógico. La investigación surge como una preocupación por el bajo rendimiento de los estudiantes chilenos en las pruebas estatales, el cual se relaciona con las falencias del ejercicio profesional de los maestros.

En esta investigación, Bobadilla et al. (2012) conciben el saber pedagógico como un saber relacionado con el entorno social, las ideologías, el contexto y las experiencias. Así mismo, estos autores —siguiendo a Tardif (2004)— entienden al maestro como un sujeto que posee unos conocimientos específicos y un saber hacer; su práctica pedagógica depende del significado y orientación que él mismo le dé. El saber del maestro siempre tiene una dimensión colectiva, en tanto puede compartir su conocimiento y experiencia con otros maestros.

La metodología que utilizaron los autores para la investigación se desarrolló bajo una perspectiva fenomenológica, puesto que partieron de las experiencias de los maestros, sin perder de vista sus contextos, para luego hacer un análisis descriptivo interpretativo de los elementos compartidos o disímiles de las representaciones de

estudiantes de pedagogía y de maestros formadores de docentes, acerca del saber pedagógico.

La investigación arrojó hallazgos importantes sobre los elementos que componen el saber pedagógico según el imaginario de estudiantes y maestros, entre los cuales se destacan los diversos contenidos de enseñanza y de aprendizaje, que se refieren al saber de libros y a la especialidad teórica del área que se enseña. De igual manera, se remiten al saber pedagógico como las herramientas que tiene el maestro para manejar la clase y los comportamientos de los estudiantes; y la importancia que adquiere la conducta del maestro con los pares, con el rector y con los padres de familia.

Para Bobadilla et al. (2012) el saber pedagógico está atravesado por un componente ético, que se refiere a los comportamientos y valores del maestro tanto dentro como fuera de la institución. En efecto, en el imaginario de los estudiantes y maestros, el docente cumple tres roles: intelectual, modelo a seguir, y hacedor de clases.

Por su parte, entre los elementos que aportan a la construcción del saber pedagógico están las experiencias vividas, las interacciones con la familia y con maestros y estudiantes, la toma de consciencia de la práctica pedagógica, las experiencias afectivas y la reflexión constante de la tarea docente. Los dos espacios que contribuyen a la formación del saber son las universidades y la escuela; en la primera se aprende las bases teóricas y academicistas, mientras que en la escuela se vive la realidad compleja y

concreta. Dicen Bobadilla et al. (2012): “Estos dos contextos experienciales de formación —la institución formadora y la escuela— se configuran, en las representaciones de los estudiantes de pedagogía, en una relación de tensión entre conocer y saber hacer, entre teoría y práctica” (p. 492).

Los autores concluyen que existe desarticulación sobre qué es el saber pedagógico como objeto epistemológico; sin embargo, los estudiantes y maestros señalan elementos importantes sobre cómo es el saber pedagógico, donde incluyen aspectos ideológicos, teóricos, prácticos y éticos. Bobadilla et al. (2012) recalcan que es fundamental que los maestros asuman una reflexión crítica sobre su tarea escolar; sólo así es posible que se apropien de su saber y de su práctica pedagógica.

Leguizamón (2013), en la investigación *La construcción de saberes pedagógicos en la formación del profesorado*, describe e interpreta las formas como los estudiantes de carreras de formación docente elaboran los saberes pedagógicos. A partir de las narrativas de los practicantes construye —desde la subjetividad— el sentido de los saberes pedagógicos, y diferencia el saber pedagógico del maestro y del practicante: el primero posee una cantidad de experiencias que le ha dado su recorrido profesional, mientras que el practicante empieza el camino para la construcción y reflexión de su saber.

La reflexión personal le posibilita al practicante reorientar la acción y enfrentar lo inesperado; de ahí que al maestro se le conozca como un profesional reflexivo. Afirma Leguizamón (2013), refiriéndose a los practicantes:

Pero para que este saber se transforme en saber pedagógico y para que sea realmente reconocido como tal, tiene que ser ensayado en el contexto real de prácticas y ser sometido a nuevos procesos de reflexión, luego de ser puesto en acción (p. 48).

Sin embargo, para Leguizamón (2013), esta acción reflexiva no sólo aplica para los practicantes, sino también para los antiguos maestros; ambos deben actualizar y renovar el saber pedagógico con el fin de recrear nuevos conocimientos, donde se concibe la educación como experiencia, ocurrida y vivenciada. Por último, señala la autora los saberes pedagógicos que nombran los practicantes en las narrativas. Algunos de los saberes pedagógicos mencionados son la organización y los modos de enseñar en las clases, la influencia en la vida institucional, el uso de diversas técnicas de enseñanza y el cambio de estrategias didácticas según el contexto.

En el ámbito nacional, Páez (2015), en su investigación *Experiencia, práctica y saber pedagógicos. Campos analógicos y posibilidades para el maestro*, revisa tres conceptos clave que forman parte de la profesión docente: la experiencia, la práctica y el saber pedagógico. La autora escribe el texto gracias a las reflexiones suscitadas a partir

de los ocho encuentros: *Dialogando con Maestros*, que forman parte de la cátedra *Maestros hacen Maestros* que se desarrolló en el 2014 en la Facultad de Ciencias de la Educación de La Universidad de La Salle (Bogotá, D.C.), a propósito de un convenio entre esta universidad y la Fundación Compartir.

En los encuentros *Dialogando con Maestros*, se socializaron las experiencias de seis maestros que participaron o fueron ganadores del Premio Compartir, que se entrega como estímulo a los mejores maestros de Colombia. Participaron maestros y estudiantes de Licenciatura en Lengua castellana, inglés y francés. Dice Páez (2015): “Durante este tiempo, como si estuviese en un ‘laboratorio social’, experimenté la importancia de conocer desde las voces de los mismos maestros, el origen, desarrollo y proyecciones que han dado a su experiencia pedagógica” (p. 171).

Respecto al saber pedagógico, esta autora indica que dicho saber se relaciona con la habilidad y la costumbre; el saber se obtiene por la repetición y la experiencia adquirida, por lo cual resulta familiar y cercano; éste se vincula con la inteligencia, puesto que el sentido, el entendimiento y el ingenio reiventan lo que ya está memorizado para construir nuevos conocimientos. También el saber se enlaza con la memoria: para Páez (2015), “El asiento del saber es la memoria, entendida como un movimiento temporal en dirección al pasado y al futuro, pero siempre desde el presente” (p. 182). Por tanto, la experiencia adquirida siempre va ser un punto de partida y de recapitulación para repensar las acciones del futuro.

Por último, considera la autora que el saber es afín a la similitud y a la conformidad: quien tiene un saber nunca lo posee de manera estática sino que está abierto a reajustarlo, a adaptarlo o a apropiarlo a sus necesidades.

Luego de lo anterior, Páez (2015) se cuestiona por las habilidades y hábitos esenciales de los maestros; indica que deben tener habilidades para leer el aula de clase y para interpretar a los estudiantes y captar su atención, y deben también poseer un adecuado manejo de la evaluación. Dentro de los hábitos, destaca la lectura de noticias, especialmente temas de actualidad relacionados con la disciplina y la literatura; la toma de notas de lo observado en clase y la revisión constante de los productos entregados por los estudiantes. Estas habilidades y hábitos sólo se logran al combinar los insumos teórico-didácticos.

Por tanto, para esta autora el saber pedagógico implica leer tanto a los estudiantes como el contexto de la escuela y de la región, reevaluar la planeación y pensar las mejores mediaciones —la didáctica— para acercar a los estudiantes al conocimiento; el saber pedagógico del maestro está en completa relación con su formación continua y su capacidad investigativa. Todo lo anterior posibilita que transforme tanto la realidad escolar de los estudiantes como el contexto inmediato.

Cárdenas (2016), en su investigación *Historia de los saberes escolares en el preescolar público bogotano*, aborda rigurosamente los saberes pedagógicos de los

maestros de preescolar, e indica que el tema de los saberes pedagógicos en este nivel es un campo casi inexplorado; de ahí que se necesita de más estudios que lo enriquezcan; sin embargo, los estudios recientes han logrado visibilizarlo.

Para este autor, las nuevas reflexiones sobre el saber pedagógico y didáctico de los maestros favorecen el surgimiento de preguntas enfocadas a la enseñanza y al aprendizaje en el preescolar; Cárdenas (2016) revisa las formas de instruir que se utilizaban en la escuela pública bogotana. A partir de esto surgen cuestionamientos por el origen y la operatividad de los saberes escolares. Según Cárdenas (2016), una investigación que se preocupe por los saberes pedagógicos del maestro vislumbra las formas y los criterios que se utilizan para seleccionar tanto los contenidos como los discursos y prácticas que se consideran legítimos en el preescolar. De igual manera, se evidencia las formas como se sustentan los tiempos, la aparición, la permanencia y la desaparición de nuevas prácticas, y el sentido de las mismas según las características de cada época.

Los saberes escolares se consideran invenciones históricas que aparecen en conjunción con otras prácticas singulares que a su vez forman parte de las maneras de actuar y de ser de cada tiempo, que emergen o circulan en la escuela, susceptibles de mutar, permanecer o desaparecer (Cárdenas, 2016, p. 91).

En conclusión, para este investigador el saber escolar, si bien proviene de una fuente científica, adquiere legitimidad cuando se institucionaliza en la escuela de acuerdo

con las necesidades de cada época. Estos saberes siempre dan cuenta de la realidad en la que está sumergida la escuela, de las tensiones sociales, culturales y políticas del entorno; nunca son realidades dadas y acabadas, sino que el maestro en la escuela transforma ese saber científico según la realidad de cada tiempo.

Por su parte, en la investigación *Aportes para la educación inicial: saberes contruidos por el Proyecto Pedagógico Educativo Comunitario*, Bejarano, Buitrago, Garzón y Pineda (2015) evidencian los saberes y prácticas pedagógicas construidas en los 20 años de implementación del Proyecto Pedagógico Educativo Comunitario -Ppec-del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar -ICBF- con la primera infancia. El propósito de los autores es que el saber pedagógico sea explícito y pueda ser compartido con otras personas que trabajan en el campo de la primera infancia. Realizan un recorrido histórico por el Proyecto Pedagógico Educativo Comunitario -Ppec-, que es un proyecto teórico-práctico que desde 1990 orienta la atención de los niños menores de 6 años en Colombia.

La finalidad del Ppec es el desarrollo infantil tanto desde lo individual como desde lo colectivo; se centra en la creación de un mundo mejor, más que en los saberes necesarios para aprobar en la escuela; se concentra en el cuidado de los derechos de los niños, y en la promoción de la cultura, el arte y la autonomía. Uno de los hallazgos que los autores encontraron en esta investigación está en que el inicio del desarrollo humano sólo es posible cuando el agente educativo asume una actitud reflexiva y comprensiva de sus acciones pedagógicas. A partir de esta reflexión consciente es posible replantear

constantemente el saber pedagógico y reorientar las acciones pedagógicas de acuerdo al interés de los niños y según las necesidades del contexto. Así, en la implementación del Ppec adquieren sentido tres actividades integradoras, a saber: el juego de roles, la vida del grupo infantil y la vida familiar y comunitaria. Las anteriores actividades ayudan a los maestros a reorganizar y situar adecuadamente sus prácticas pedagógicas.

La investigación de Bejarano, Buitrago, Garzón y Pineda (2015) se realizó con diez experiencias del programa Hogares Comunitarios de Bienestar-HCB, del ICBF, en los departamentos de Antioquia, Arauca, Atlántico, Caldas, Córdoba, Nariño, Meta, Santander, Risaralda y San Andrés. En estas experiencias se apostó a la construcción del niño en relación consigo mismo, con sus compañeros, maestros, familias y con el mundo, donde se incluye la comunidad y el medio ambiente. Según estos investigadores, “Llegar a este reconocimiento ha implicado para los sujetos adultos y particularmente para los agentes educativos, descentrarse de sí, explorar, comprender y apropiarse los modos en que se construye y se significa la vida infantil” (p. 273).

De esta forma, las prácticas pedagógicas de los maestros deben estar mediadas por su saber pedagógico y didáctico; esto evita que las acciones se realicen de manera instrumental y mecánica; se pretende que haya una relación entre el saber y la práctica donde las acciones tengan tal intencionalidad e intensidad que trastorquen a los niños. Así lo reiteran estos autores: “Las agentes educativas coinciden en afirmar que escuchar a los

niños y niñas enriquece permanentemente su quehacer, dotándolo de sentido tanto para ellas como para los niños y las niñas” (p. 273).

En esta misma línea, en la tesis de grado *Caracterización de prácticas de enseñanza en el Nivel Pre-escolar*, Arbeláez (2005) identifica las prácticas de enseñanza de las maestras con niños de 3 a 5 años del Jardín Infantil Cometas y del Centro Social Santa Magdalena Sofía, del ICBF, en la ciudad de Bogotá. Lo que resulta oportuno revisar en esta tesis es el tema de los saberes pedagógicos y didácticos de las maestras, evidenciados en el aula escolar.

Respecto al saber didáctico, para Arbeláez (2005) éste debe ser acorde con las necesidades educativas y sociales de los niños; refiere la importancia del juego, la exploración del medio, la búsqueda y las experiencias diseñadas. Considera fundamental la reflexión sobre las concepciones que tienen los maestros y las interpretaciones que elaboran de las interacciones que observan en el aula de clase. Esta reflexión posibilita el desarrollo de propuestas académicas y didácticas que tengan en cuenta las particularidades y el contexto de los niños; la realidad contextual siempre plantea un reto tanto para los maestros como para las instituciones, por tanto, la implementación didáctica debe estar en constante renovación y actualización.

Dice Arbeláez (2005), refiriéndose al saber pedagógico y didáctico de los maestros: “En el desarrollo de las prácticas de enseñanza, están involucradas las teorías

subjetivas o los implícitos de los docentes, los cuales son propuestas fundamentales para apoyar el quehacer docente en el aula y el proceso de construcción del conocimiento” (p. 34). Estos saberes subjetivos son fundamentales para los procesos de formación y comunicación, y para las prácticas pedagógicas; en este sentido, los maestros deben revisar estos saberes subjetivos y prácticas con el fin de compartir sus experiencias.

Por último esta autora, en sus apreciaciones sobre la dimensión didáctica, destaca que la mayoría de las maestras coinciden en que las prácticas de enseñanza deben motivar y procurar el mayor desarrollo de las destrezas en los niños; de igual forma, resaltan que en las estrategias de enseñanza se debe incluir la lúdica y la imitación, y los procesos que favorezcan la motivación, la memoria, la concentración y la atención. Según el autor, en la planeación de sus clases las maestras expresan que se debe tener claros los objetivos de enseñanza y utilizar el material adecuado que motive a los niños; los materiales no deben ser sofisticados, lo más importante es la mediación y el sentido que adquieren en las actividades. Otro de los aspectos relevantes que, según Arbeláez, mencionan las maestras, es que la práctica no se debe desarrollar de manera mecánica; por el contrario, es fundamental la reflexión y pensar las mejores formas de incentivar a los niños; esto sólo es posible cuando las maestras tienen amor por la enseñanza y desean que sus prácticas pedagógicas sean cada día mejores.

Para finalizar, en la investigación *La alegría de vivir»: Metodología didáctica desde la resiliencia. Desempeño con niños preescolares en situación de vulnerabilidad*

social, realizada por Camargo, Macías y Quintero (2014), las investigadoras analizan la implementación de la metodología didáctica llamada «La alegría de vivir», en jardines infantiles de lugares marginales de la ciudad de Bogotá. Esta metodología tiene sus fundamentos teóricos en la Escuela Nueva y en la pedagogía constructivista. Es fundamental examinar el afecto y la empatía como saberes pedagógicos y didácticos que subyacen en estos jardines infantiles.

Con relación a su origen, hay que decir que la metodología didáctica “La alegría de vivir” nació en el 2002 con la profesora Martha Quintero, en el Jardín Social Bellavista de la Caja de Compensación Familiar (CAFAM), y también se desarrolló en el 2010 en el Jardín Infantil Mujeres del Río. La apuesta de esta metodología es por una pedagogía de la ternura y por aprender a través del afecto y del juego. Dicen Camargo, Macías y Quintero (2014): “La metodología del programa citado consiste en educar con amor desde la resiliencia, lo que exige de prácticas transformadoras en el aula, ya que el niño necesita vivir en el amor para aprender y estar alegre” (p. 164). En esta investigación se destaca que el maestro de educación infantil no solamente debe tener un amplio conocimiento pedagógico y didáctico, sino que cuenta con la empatía como una herramienta fundamental para comunicarse con los niños a través de la emotividad. Todo lo anterior fomenta en los niños la confianza en sí mismos y en los demás, un acertado manejo y expresividad de sus emociones, y habilidades de diálogo y participación.

2.1.2. Prácticas pedagógicas

Lucero (2015), en *Reflections upon a Pedagogical Practice Experiences: Standpoints, Definitions and Knowledge*, presenta las reflexiones sobre la tutoría de prácticas pedagógicas durante cinco años con estudiantes de Licenciatura en Inglés. La práctica pedagógica se entiende como un saber hacer en contexto, y no se reduce a replicar literalmente lo que el maestro en formación aprende en las universidades; de manera que, tanto estudiantes de licenciaturas como maestros deben reflexionar sobre la práctica. Lucero (2015) retoma a Freire, quien entiende la práctica como un acto humano de compromiso y libertad: “Overall, I can affirm that pedagogical practicum is a human act of commitment to doing in context, with the aim of transforming not only that context, but also all the participants in it.”⁴ En la práctica pedagógica intervienen muchos tipos de conocimiento que ayudan a enriquecerla y a darle sentido; además, se debe reconocer como seres activos a todos los participantes que intervienen en ella.

En consecuencia, para este autor los tutores de los estudiantes de licenciaturas deben tener el compromiso de educar en el conocimiento y la reflexión; de lo contrario pueden causar frustración, decepción y desinterés en la práctica pedagógica de los futuros maestros. Así, las prácticas son exitosas cuando el tutor y el maestro en formación logran

⁴ “En general, puedo afirmar que la práctica pedagógica es un acto humano de compromiso de hacer en contexto, con el objetivo de transformar no sólo el contexto, sino también a todos los participantes”.

construir, reconstruir y transformar el conocimiento, el contexto y la práctica.

La investigación de Juul (2014), titulada *La complejidad de la práctica pedagógica y el juicio del pedagogo*, en los centros infantiles de Dinamarca, propone un enfoque analítico de la práctica pedagógica, para lo cual realiza un recorrido por los actores que intervienen en ella. Desde esta perspectiva, se puede decir que la práctica pedagógica que vive a diario el maestro de preescolar, consiste en la gestión de múltiples situaciones y actividades complejas en las que utiliza su criterio para resolverlas y lograr lo mejor para sus estudiantes.

Dice Juul (2014): “El pedagogo debe saber cómo interpretan los niños y niñas una determinada situación y cuáles son sus deseos, sentimientos y recursos, y mirarlo desde su perspectiva” (p. 7). Los maestros de educación preescolar se deben inscribir en las normas y exigencias del sistema político de cada país, pues los objetivos de la tarea pedagógica vienen dados desde las leyes generales de educación que cada municipio concreta. Además, el maestro debe ceñirse a las directrices impartidas por la institución en la cual labora, lo que no quiere decir que su práctica deba llevarse de una forma rígida; por el contrario, él está en la capacidad de cambiar el sistema educativo.

También se debe tener en cuenta que los maestros de preescolar o pedagogos “tienen una formación de tres años y medio y, además, pueden tener años de práctica, en los que han aprendido teorías, métodos y experiencias prácticas” (Juul, 2014, p. 8).

Durante su formación logran desarrollar competencias de su campo de acción y competencias personales; es una exigencia danesa que el estudiante se forme tanto en el ámbito académico como personal; por ello, durante su práctica el maestro en formación debe preguntarse por su papel en la sociedad, y asumir ese rol.

De forma general, la “práctica pedagógica se fundamenta en el análisis de cada situación concreta, y su conocimiento no se basa en una única escuela de pensamiento pedagógico” (Juul, 2014, p. 10). La autora plantea como conclusión que, si bien la tarea pedagógica es compleja, los maestros de preescolar no tienen por qué verla así; tienen en sus manos diferentes capacidades para cambiarla y hacer de ella una tarea más llevadera y significativa para la sociedad danesa.

En la investigación *La calidad de la educación parvularia* realizada por Treviño, Toledo y Gempp (2013), los autores describen los cambios que se han dado en Chile en la educación parvularia con los niños de 3 a 6 años, en especial en la forma de llevar a cabo la práctica pedagógica, pues tras la Reforma Educativa Chilena las educadoras se enfrentan a grandes desafíos, como lo son la inclusión educativa de los niños con necesidades educativas especiales, y la integración y optimización de las prácticas pedagógicas en consonancia con las orientaciones de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia.

Así mismo, los investigadores analizan los patrones de desempeño de las

educadoras parvularias de escuelas públicas, y usan la pauta de observación CLASS, que verifica si las prácticas de Chile son similares a las de Estados Unidos y Finlandia. Los resultados revelan que las prácticas de las educadoras alcanzan niveles bajos en cuanto al apoyo pedagógico; con relación al apoyo emocional y a la organización de las clases se ubican en un nivel medio. Los autores concluyen que el desempeño de las educadoras en el aula es heterogéneo y que se hace necesario el desarrollo de programas de formación profesional que posibiliten la mejora de los desempeños en el aula.

Por su parte, la investigación realizada por Cuellar y Tamayo (2011), titulada *Los obstáculos pedagógicos de tres maestras en formación inicial*, apunta a reflexionar sobre la formación de maestras de educación preescolar y sus prácticas pedagógicas. Este estudio de corte cualitativo hace énfasis en la generación de teoría a partir de los datos. En dicha investigación se clasifican los obstáculos pedagógicos en cuatro grupos: “Creatividad, disciplina, concepción de infante y proceso de formación” (p. 121).

Para los autores, estos cuatro grupos implican diferentes dificultades que tienen las maestras de formación inicial. El primer grupo remite a los obstáculos en términos de creatividad; se evidencia la falta de imaginación de las maestras para propiciar el aprendizaje en los niños; la formación y la creatividad son procesos muy cercanos y relacionados entre sí. El segundo grupo de obstáculos pedagógicos está relacionado con la disciplina: las maestras aplican procedimientos disciplinarios muy rígidos, que en vez de generar confianza y seguridad en los niños, producen inseguridad y baja autoestima.

En los obstáculos correspondientes a la concepción del infante se incluyen todas las ideas que tienen las maestras sobre los niños; los imaginan como sujetos dependientes, pasivos y disciplinados; las anteriores concepciones resultan perjudiciales para alcanzar una formación fundamentada en la autonomía y la libertad. Por último, los obstáculos pertenecientes a la categoría de proceso de formación abarcan las acciones no reflexionadas y contradictorias de las maestras, la falta de una concepción global del desarrollo y la atención superficial de los niños.

En la investigación de Alvarado (2013), denominada *Práctica pedagógica y gestión de aula, aspectos fundamentales en el quehacer docente*, se reflexiona sobre la importancia que tiene la práctica pedagógica en la vida de los maestros en formación y en ejercicio. Se presenta una conceptualización sobre la práctica pedagógica definida desde Zuluaga (1987), citada por Alvarado (2013) como: “Una noción metodológica que designa: los modelos pedagógicos tanto teóricos como prácticos, utilizados en los diferentes niveles de la enseñanza; una pluralidad de conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimiento retomados y aplicados por la pedagogía” (p. 101).

Para elaborar esta conceptualización, Alvarado (2013) recurre a las definiciones de currículo teórico y currículo práctico, y a la relación entre ambos. El primero lo define como el conjunto de ideas, conceptos, principios e intenciones derivadas de una noción de ciencia, de educación y de una disciplina específica; el segundo lo comprende como aquellos procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan entre maestro y

estudiante. En este sentido, Alvarado (2013) plantea que estos currículos deben estar estrechamente ligados, ya que ambos se complementan, y en el aula el maestro facilita que estos procesos puedan llevarse a cabo.

En la investigación se concluye que la práctica pedagógica “exige procedimientos, estrategias y planeación, y que además se hace necesario que dentro de la práctica pedagógica se manejen los instrumentos propios del contexto y se trabaje de acuerdo con las necesidades del mismo” (Alvarado, 2013, p. 104). Para la autora, toda práctica pedagógica se compone de la planificación que elabora el maestro según las necesidades que le plantea el contexto; por esto, debe elegir las herramientas e instrumentos adecuados para propiciar el aprendizaje con determinada población.

Al respecto, Guzmán y Guevara (2010), en el estudio *Las formas en que aprenden los maestros que dictan clase en preescolar, primero y segundo de primaria*, concluyen que los maestros ignoran la pedagogía y desconocen la didáctica. Es decir, los métodos para enseñarles a los niños no están relacionados con su formación, sino con métodos obsoletos y prácticas cotidianas, como por ejemplo hacer planas, recortar y colorear. Las prácticas educativas son tradicionales y están ligadas a la experiencia propia de la niñez, específicamente; el maestro enseña de la misma forma como le enseñaron. Muchos de los maestros no tienen formación pedagógica y aún así están enseñando en las escuelas; además, lo que aprendieron en las universidades es teórico y es muy poco lo que aplican en la práctica.

En la investigación *Experiencias educativas para la Primera infancia*, Guevara (2015) analiza las prácticas pedagógicas que se desarrollan en el Jardín Infantil Mi Pequeño Mundo, ubicado en la ciudad de Bogotá, y revisa diferentes teóricos con el ánimo de comprender el contexto y el proyecto pedagógico. La autora retoma el pensamiento de Feuerstein para analizar la interacción educativa como un proceso mediado por determinadas condiciones que implican la intencionalidad y la reciprocidad, es decir, que cada acción de los maestros debe enfrentar a los niños a determinados estímulos y llevarlos a la observación minuciosa de lo visto. Dice Guevara (2015):

La mediación de significado donde los significados se refieren a la búsqueda del por qué de cada experiencia ofrecida a los niños y a las niñas. Se trata también de acciones propias del maestro que constituyen una fuente motivacional, de manera que incite al niño a apropiarse de ellas (párr.13).

Para la autora, la aplicación de una propuesta de enfoque de Modificabilidad Estructural Cognitiva en este Jardín, ayudó a los maestros a comprender las prácticas pedagógicas de otra manera; la educación infantil se entiende desde las realidades que plantea el contexto y desde el egocentrismo hacia la generosidad y el compartir con los otros. Por esto, toda práctica pedagógica debe incluir tres fases: la primera es la perceptiva, que contiene diversas preguntas claves de aquello que los niños observan y perciben; esto le posibilita al maestro tener una idea sobre lo que ellos saben y deben

saber. La segunda es la fase activa en la que se dedica un tiempo para el trabajo, ya sea individual o colectivo, oral o escrito; el maestro todo el tiempo debe observar los procesos de trabajo y servir de mediador. La última fase es la social y significativa, donde se hace una revisión crítica de las fases anteriores con el fin de tomar consciencia de las acciones, y establecer reglas y principios para transferir nuevos significados.

Guevara (2015) cuenta sobre los resultados alcanzados en las prácticas pedagógicas del Jardín Infantil, en el grado de caminadores, en el cual hay niños de 20 a 27 meses; se observan grandes logros en la fase perceptiva, al propiciar en ellos diversas experiencias sensoriales y apropiación de operaciones mentales propias de la edad de desarrollo. Por su parte, en los grados de párvulos, prejardín, jardín y transición, se desarrollan actividades mediadas; los niños son más atentos a la realidad que se les presenta y mucho más críticos; todo esto es posible porque el maestro está atento a las necesidades e intereses de los niños.

La aplicación de una propuesta de este enfoque en el Jardín Infantil exige un replanteamiento del maestro de preescolar como guía y mediador, que busque que los niños construyan su propio pensamiento tanto individual como colectivo. Según su intencionalidad, el maestro retoma diferentes operaciones mentales, como lo son identificar, diferenciar, clasificar, seriar o relacionar. De igual forma, Guevara (2015) enfatiza que se favorece el desarrollo emocional de los niños como la aceptación, la autonomía, la colaboración, la participación; compartir, descubrir sentimientos y valorar.

En este sentido, los niños se constituyen como los actores principales, y aportan sus experiencias previas del mundo al llegar al salón de clases; a partir de esas preconcepciones, junto con los maestros y sus compañeros, logran entender el significado de los sucesos del mundo.

Escobar, González y Manco (2016), en su investigación *Mirada pedagógica a la concepción de infancia y prácticas de crianza como alternativa para refundar la educación infantil*, realizan una revisión histórica de las concepciones de la niñez: en la sociedad moderna se reconoce al niño como un ser de carencias y defectos, pero también como un ser con virtudes y potencialidades. Los niños requieren un cuidado integral que tenga en cuenta todas sus dimensiones, particularmente la salud, la alimentación, lo sensitivo y lo corporal. Por tanto, las prácticas pedagógicas deben propender a potenciar todas las capacidades, oportunidades y estado natural de los niños. Sin embargo, dicen Escobar, González y Manco (2016):

Hoy las prácticas de crianza en la escuela aún siguen siendo un campo para la formación de un niño que dista de ser un agente, es decir, que el ser humano que se desea formar se sustenta en la inteligencia, la ilustración, el dominio y el saber hacer, pero carece de voluntad y consciencia (p. 73).

Dadas estas dificultades que se presentan en las prácticas pedagógicas con la primera infancia, se hace necesario que las prácticas de crianza se reivindicquen desde una perspectiva humanista, lo que implica el cultivo de la humanidad a partir de las artes, el

juego, la literatura, las acciones que favorezcan la comunicación, la apertura y la corrección. Se busca que las prácticas estimulen a los niños más allá de sus límites y que el maestro tenga en cuenta el contexto y las diferencias del grupo, sus mayores miedos y sus sueños, con el fin de que ellos comprendan el mundo que los rodea.

No obstante, Escobar, González y Manco (2016) enuncian que muchas veces los educadores infantiles asumen una actitud pasiva en sus prácticas pedagógicas y sólo piensan en la forma como van a realizar sus clases; muchas veces no reflexionan sobre los fines de la enseñanza ni sobre la visión a futuro del desarrollo que desean alcanzar en los niños para que vivan bien ahora y en el porvenir. Para estos autores, si se desea que haya un cambio en las prácticas de los maestros de educación infantil, es necesario que éstos asuman una actitud activa, sentida y comprometida por la infancia y la educación. Por último, los investigadores en mención anotan que en la educación infantil se debe velar por el desarrollo de saberes comprensivos que tengan en cuenta la realidad concreta, tanto respecto al entorno familiar como al barrial, al territorial, al cultural y al social, con el ánimo de que los niños tengan experiencias cercanas a lo que viven día a día.

Por otro lado, Comfenalco Antioquia (2015), en sus Centros de Atención Integral a la Primera Infancia, genera en varias partes del departamento prácticas pedagógicas significativas con los niños; estos centros nacen como una estrategia por articular la educación y el desarrollo infantil. Con estos espacios se busca que los niños adquieran habilidades para la vida, el pensamiento, la personalidad, y para una vida comunitaria y

cultural; se benefician niños menores de 6 años y sus familias, que habitan en municipios vulnerables a las problemáticas sociales, tales como Chigorodó, Apartadó, La Pintada, Concordia y Medellín.

El objetivo principal de estos centros es promover acciones enfocadas a la salud, a la seguridad alimentaria y a la educación inicial de los niños, desde la equidad de género y la perspectiva de la inclusión social. Dado que los niños que participan conviven en espacios vulnerables, la propuesta de Comfenalco Antioquia (2015) pretende minimizar las desigualdades que se dan en la familia y en el ambiente sociocultural; de este modo, se disminuye la deserción escolar y la repitencia cuando los niños ingresan al sistema escolar.

Comfenalco Antioquia (2015) implementa la metodología para el desarrollo del pensamiento creativo CRISOL, que implica una reflexión sobre la comprensión y el trato hacia la niñez a lo largo de la historia; esta metodología promueve el buen trato y la inclusión del juego, el arte, el lenguaje y la tecnología para propiciar el aprendizaje en los niños. CRISOL se fundamenta en la teoría de los lenguajes expresivos, y resulta vital para las prácticas pedagógicas con los niños y sus familias, desde tres ejes, a saber: la cultura, la participación y la creatividad; estos tres fundamentos se articulan desde la reflexión-acción, tanto individual como colectiva, con el fin de modificar las prácticas de todos los agentes que acompañan el proceso.

Desde esta perspectiva, se promueve la **participación** como elemento enriquecedor del crecimiento individual y colectivo, soportado en la afirmación de la identidad personal y cultural, y la **creatividad** como expresión de la interioridad del ser humano y de la historia universal, fundamental en la transformación de la realidad y el mejoramiento de la calidad de vida (Comfenalco Antioquia, 2015, párr. 6).

Los agentes educativos que participan en estos espacios motivan a que el aprendizaje se genere desde las experiencias y saberes previos de los niños; las preocupaciones y vivencias se materializan en proyectos de investigación. Por esto, las prácticas pedagógicas se caracterizan por la capacidad de asombro, de cuestionamiento, de observación, de investigación, de exploración, de interpretación, de creatividad y de comunicación. Con el propósito de que los niños adquieran nuevas formas de vivir y sentir la realidad, se sensibilizan frente a la vida, la naturaleza y el conocimiento.

Los Centros de Atención de Comfenalco Antioquia (2015) se crean y remodelan según los contextos socioculturales y las necesidades de la comunidad; estos centros tienen cuatro enfoques. El primero es la estimulación adecuada, un programa que se ocupa de las familias gestantes y los bebés hasta los 3 años, y que busca fortalecer el vínculo afectivo desde el arte y la sensibilidad. El segundo es la educación preescolar para niños entre 3 y 5 años, que incluye educación, alimentación, servicios de salud y acompañamiento psicosocial; de igual manera, crea las Ludotecas experimentales con el ánimo de vincular el arte y la ciencia, a efectos de que los niños aprendan desde el juego,

desde las artes, desde el goce y desde el disfrute de los bienes culturales. El tercer enfoque promueve la formación de adultos responsables y agentes educativos que cuiden de los niños con buen trato y un acompañamiento afectuoso. El último enfoque es la participación comunitaria, que adquiere sentido a través de los espacios de encuentro.

De igual forma, se encuentran los esfuerzos de la Fundación Carulla Colombia, que es una empresa comprometida con la primera infancia y la implementación de nuevas prácticas pedagógicas con los niños. Desde el año 1961 trabaja por la educación en el país y desde el año 2008 se enfoca en la cobertura y la calidad de la educación de los niños, con la creación de Centros de atención integral a la primera infancia.

Los Centros de atención operan con referentes teóricos actuales, pero siempre en relación con las necesidades de los contextos y familias de los niños. Estos espacios tienen unas exigencias particulares que incluyen un enfoque integral del desarrollo, objetivos, pedagogía específica, un espacio físico digno y la participación de las familias.

La inspiración para los centros de atención integral de la Fundación Carulla es la experiencia de Reggio Emilia, en el Norte de Italia, un municipio en el que después de la Segunda Guerra Mundial se decidió priorizar la primera infancia y posicionarla como factor de desarrollo social (López, 2009, p. 115).

López (2009) señala que la Fundación Carulla crea el programa *aeioTu*, que se basa en la metodología Reggio Emilia; en estos centros que atienden a la primera infancia, adquiere un valor fundamental la diferencia, el respeto, el diálogo, el juego y la escucha. La visión que tiene el maestro del niño en estos espacios es la del niño que cuestiona todo lo que ve a su alrededor, el niño fuerte, decidido y lleno de potencialidades, que se vuelve creador y partícipe de su propio aprendizaje, que no tiene miedo de expresar sus emociones, manipula los objetos del medio y tiene ganas de aprender. La escucha resulta vital en esos espacios; dice López (2009): “Escuchar significa estar atento no sólo con los oídos, sino con todos los sentidos, con todo el cuerpo. Hay que escuchar la gestualidad del niño, entender la manera como maneja sus dedos y su cuerpo” (p. 254).

Para finalizar, López (2009) enfatiza que en el programa *aeioTu* los niños desarrollan la capacidad de investigar y de cuestionarse por todos los fenómenos que los rodean; afianzan la habilidad de crear y pensar nuevos mundos y diversas soluciones a los problemas que se les presentan. Son notorios los altos niveles de autoestima, el desarrollo de la personalidad, la capacidad crítica y de discusión, y la toma acertada de decisiones por parte de los niños.

2.1.3. Programas de formación de maestros de preescolar a nivel internacional, nacional y local

Para comenzar, a nivel internacional Morales y Tardif (2015), en su investigación *La formation initiale des enseignants au Québec et en Finlande: une étude comparative*, confrontan los procesos de formación de maestros de Québec y Finlandia; en ambos lugares la profesionalización de los maestros de primaria tiene una duración diferente. Los autores limitan la investigación a cinco características, a saber: la formación universitaria, la integración de la investigación en la formación, la importancia central de la formación práctica y las pasantías, la colaboración entre los centros de formación y el entorno escolar, y los modos de control de los niveles de aprendizaje y de habilidad. No obstante en el artículo, por cuestiones de espacio, sólo se aborda la importancia de las prácticas y la integración de la investigación en la formación de maestros.

Morales y Tardif (2015) apuestan a que la producción del conocimiento no sólo sea una tarea de los investigadores sino de los maestros; para el caso de Québec, sólo seis universidades ofrecen cursos enfocados a la investigación, y los maestros de primaria se dan cuenta de las carencias en investigación durante su proceso de formación inicial. Para el caso de Finlandia, los programas de formación están orientados a la investigación; los maestros en formación ven cursos de metodología de la investigación y preparan su propio proyecto investigativo. “Au Québec, les cours dédiés à la recherche ne représentent que 2 à 3% du nombre total de crédits du programme, tandis qu’en Finlande

ceux-ci représentent environ 20% du programme”⁵ (Morales y Tardif, 2015, p. 9).

En relación con la importancia de las prácticas de los maestros en formación, los autores concluyen que en Finlandia la formación práctica busca que los maestros reflexionen críticamente sobre sus prácticas; en Québec se dedica más tiempo a la formación práctica, mientras que en Finlandia se vincula la formación práctica con el desarrollo de habilidades de investigación.

En América Latina y el Caribe, los retos para los maestros resultan cada vez más exigentes, ya que los gobiernos se detienen a evaluar su desempeño y por ende la calidad de la educación. Según Bruns y Luque (2014), “Los profesores de América Latina tienen en común algo muy importante: se les reconoce cada vez más como actores clave en los esfuerzos de la región por mejorar la calidad y los resultados educativos” (p.1). Los autores además afirman que las investigaciones de los últimos diez años evidencian la importancia de una buena enseñanza y la cuantificación del impacto económico sobre la calidad de los maestros. Además, aseguran que cada día es más frecuente que los maestros centren su atención en las competencias de los estudiantes frente a la resolución de problemas, la disposición para el aprendizaje y el pensamiento crítico.

En este contexto, Bruns y Luque (2014) realizaron el estudio con maestros de

⁵ “En Québec, los cursos dedicados a la investigación representan sólo el 2-3% del total de créditos del programa, mientras que en Finlandia éstos representan aproximadamente el 20% del programa”.

preescolar, básica y secundaria, indagando por el desempeño actual de los maestros de América Latina y el Caribe, los parámetros establecidos, las dificultades principales, las reformas políticas docentes y el margen político para la aplicación de reformas en la región.

Del estudio los autores extraen seis mensajes, referidos a la baja calidad promedio de los maestros en América Latina y el Caribe, lo cual limita el avance educativo. La calidad de los maestros se ve comprometida por el escaso manejo de contenidos académicos, por las prácticas improductivas en el aula y por el uso limitado de materiales didácticos. A su vez, afirman que actualmente no hay un cuerpo docente de alta calidad en la región, con la posible excepción de Cuba. Para ello, se hace necesario inscribir, desarrollar y motivar mejores maestros y por ende orientar nuevos diseños de políticas. Los autores concluyen que es necesaria una mayor inversión y el desarrollo de políticas públicas que mejoren la calidad de la formación y prácticas pedagógicas de los maestros.

En el texto *Los Desafíos de Educación Preescolar, Básica y Media en América Latina* se recopilan diversas investigaciones de todos los países de habla hispana, las cuales tienen el propósito de indagar por el estado de la educación en relación con lo político, lo social y lo económico. Dicha compilación es posible gracias a los aportes de 13 reconocidos investigadores de diferentes centros de estudios en Latinoamérica. Las investigaciones tratan de manera detallada el tema de las políticas públicas en educación;

sin embargo, allí se aborda los aspectos relevantes sobre la actualidad de la educación en preescolar.

Para comenzar, Cortés y Hecksher (2014) escriben en la anterior compilación el artículo *Educación en Brasil: ¿En qué y cómo invertir los nuevos recursos?* En éste presentan un panorama de la evolución en los últimos años de los principales indicadores educativos brasileños y los cambios en las políticas públicas de educación. En Brasil, la primera infancia debe estar a los 3 años de edad en la guardería, en el preescolar de los 4 a los 5 años, en la primaria de los 6 a los 14 años y en la secundaria de los 15 a los 17 años.

Según estos autores, en el censo Escolar del año 2012 el Ministerio de Educación contaba con 192.700 establecimientos de enseñanza, con 50,5 millones de matrículas, lo que corresponde a un cuarto de la población del país; datos estos que representan grandes retos para el 2016, tales como: universalizar la cobertura en el nivel preescolar y ampliar la oferta de educación infantil en guarderías para atender al 50% de los niños hasta 3 años, considerando que en el 2012 solo el 21% de este grupo estaba cubierto.

Para el caso de Ecuador, Baquero, Mieles y Oleas (2014), en *Los desafíos de la educación preescolar, básica y media en Ecuador*, aseguran que en este país, desde los últimos años, el Estado realiza una mayor inversión en materia de educación, “lo que se traduce en más de dos tercios de la matrícula en los niveles preescolar, primario y

secundario” (Baquero, Miele y Oleas, 2014, p. 191). No obstante, anotan que si bien se destinan bastantes recursos para la educación, todavía hay aspectos por mejorar respecto a los índices regionales.

El sistema educativo ecuatoriano se divide en educación inicial o preescolar, educación básica o primaria, y bachillerato general unificado o secundaria. En el preescolar deben estar los niños menores de 5 años; éste se divide en dos subniveles: el primero llamado inicial uno, para niños menores de 3 años, y el segundo llamado inicial dos, para niños de 3 a 5 años. Ecuador realiza un gran esfuerzo para que todos los niños accedan a este nivel inicial de educación, en especial los más vulnerables. Se reconoce la importancia de los establecimientos de educación preescolar como espacios que involucran a las familias para potenciar el desarrollo y el aprendizaje de los niños. De igual manera, estos establecimientos velan por los cuidados tempranos, lo que les permite a los padres desarrollar sus actividades laborales. Por tanto, la educación preescolar debe ir acompañada de programas nutricionales, de salud y sociales, promovidos por el Estado para brindar mayor apoyo a las familias y a los educadores.

Respecto al caso colombiano, Delgado (2014) escribe para esta misma compilación el texto *La educación básica y media en Colombia: retos en equidad y calidad*, donde muestra que en Colombia la cobertura en educación básica —primaria y secundaria— es casi total, mientras que la educación preescolar y media aún tienen deficiencias en la cobertura. Dice esta autora: “En el ciclo de educación básica (primaria

y secundaria) las coberturas brutas superan el 100%, mientras que en los niveles de educación preescolar y media llegan al 97% y al 75% respectivamente” (p. 123). En Colombia, el nivel de educación preescolar incluye tres grados: pre jardín para niños de 3 años, jardín para niños de 4 años y transición para niños de 5 años; este último grado es obligatorio. Desde los últimos años, se da gran importancia a la educación inicial para combatir la pobreza y la desigualdad; mecanismos como la gratuidad de la educación y los programas de alimentación escolar conciben a los niños como sujetos de derecho.

El Estado colombiano centra la mirada en la primera infancia, y para esto crea el Programa Nacional de Atención Integral a la Primera Infancia (PAIPI) y la Estrategia Nacional de Cero a Siempre. Dice Delgado (2014), refiriéndose a esta última: “Esta estrategia prioriza a la población más pobre y tiene como meta atender a 1,2 millones de niños de hogares vulnerables en el 2014” (p. 130). A pesar de los esfuerzos de estas estrategias estatales, aún falta ampliar la oferta para el nivel preescolar en todo el país, en especial en las zonas rurales.

Luego de revisar algunas investigaciones que dan cuenta de la organización de la educación preescolar y los esfuerzos que realizan algunos Estados por mejorar la atención a la población infantil, es menester examinar investigaciones que apuntan a la formación de maestros de preescolar, tanto en el ámbito internacional como en el nacional y local.

A nivel internacional y nacional son muchas las diferencias que se pueden encontrar sobre los programas de formación de maestros de preescolar, y estas diferencias están directamente relacionadas con la forma como cada país atiende su población infantil. Muchos países tienen diversas modalidades formativas para esta profesión, que varían en cuanto a tiempo y contenidos, y otorgan títulos de técnicos, normalistas o licenciados. En este punto, hay que destacar que la formación profesional, es decir, aquella que otorga el título de Licenciado en educación preescolar o pedagogía infantil, tiene un carácter más investigativo y una mayor profundización conceptual, en comparación con la formación técnica; además, esta última tiene una duración de 2 a 3 años, mientras que la Licenciatura tiene una duración de 5 años.

Alarcón (s. f.), en su investigación titulada *Marco de la Licenciatura en Preescolar, Pedagogía Infantil Preescolar o Estimulación Temprana*, realiza un recorrido por los títulos que reciben estos profesionales. En cuanto a los títulos o nombres que se les otorga cabe mencionar que también son diversos; por ejemplo, en Ecuador se les llama profesor pre primario, en Chile y Argentina son educadores de párvulos, para el caso de Colombia se les da el título de licenciados en Educación Preescolar o licenciados en pedagogía infantil, en España son reconocidos como maestros especialistas en educación infantil, en Canadá como profesores de educación infantil y, finalmente, en Portugal se les conoce con el nombre de educadores de la infancia.

También se debe tener en cuenta que en algunos países como Cuba, Uruguay y Alemania, la educación preescolar no es obligatoria, por tanto no hay un currículo establecido y es el maestro quien define o decide qué enseñar.

Respecto a los contenidos curriculares de los programas de formación de maestros de preescolar, para Alarcón (s. f.) muchos países europeos y latinoamericanos comparten los mismos contenidos; tal es el caso de Portugal, Reino Unido, Alemania, Bélgica, Dinamarca, España y Luxemburgo, donde la formación en juego, lúdica y psicología infantil, está presente. Para el caso de los países latinoamericanos como lo son Ecuador, Perú, Venezuela, Cuba, Uruguay, México, Chile, Argentina y Panamá, se hace especial énfasis en las teorías curriculares.

Además, es importante hacer referencia a las investigaciones que están directamente relacionadas con la formación de maestros; tal es el caso de Cuba en donde desde los últimos años se realizan investigaciones al respecto; una de ellas es la de Franco (2008), titulada *Cómo queremos que sean los educadores de Preescolar*; allí se plantea que la labor de los maestros en la actualidad debe ir encaminada al rescate y preservación de la identidad cultural; por ende, la formación de los maestros debe ir en esa misma vía.

En dicho país, Franco (2008) asegura que la formación de los maestros infantiles tiene el propósito de que éstos compartan sus conocimientos y sean portadores de los

saberes universitarios en los municipios donde realizan las prácticas pedagógicas. En tal sentido, el Estado garantiza la formación integral de los maestros, en tanto que vinculan el aprendizaje y la enseñanza con la realidad contextual. En este orden de ideas, el centro de práctica dice Franco (2008), “Actúa como un importante agente integrador y promotor de todas las potencialidades científicas y laborales, ya que es el sitio donde se producirán valiosas interacciones con el personal en ejercicio y los actores educativos de la comunidad” (p. 18).

Para esta autora, la formación de maestros infantiles en Cuba se da por etapas: en el primer año, los estudiantes van a la universidad a recibir los cursos teóricos que les permitirán asumir las determinadas funciones en el aula de clase; en el segundo año se realizan encuentros entre maestros y estudiantes de otras sedes; a partir del tercer año los estudiantes se insertan en los centros educativos acompañados de un maestro o tutor. Así, este proceso responde a las necesidades tanto del estudiante como del contexto. A modo de conclusión, Franco (2008) plantea que

La formación de un egresado con un amplio perfil es un rasgo distintivo de la concepción curricular cubana, pues en ella se define que el profesional se caracteriza por tener un dominio profundo de la formación básica de su profesión, de modo tal que sea capaz de resolver, con independencia y creatividad, los problemas más generales y frecuentes que se presentan en las disímiles esferas de su actividad profesional (p. 20).

Ahora bien, con el fin de conocer experiencias significativas realizadas por maestros de educación preescolar de América Latina y el Caribe, el Ministerio de Educación Nacional, la Organización de los Estados Iberoamericanos y Mercosur, a través de su Red de movilidad, realizaron en febrero del 2015, en República Dominicana, un encuentro con maestros de varios países premiados por sus experiencias significativas de trabajo con niños de 5 años⁶. En dicho encuentro se posibilitó el diálogo de saberes y el intercambio de experiencias; se logró identificar y comprender a viva voz aspectos relacionados con la educación preescolar y las prácticas pedagógicas, con la formación de maestros y con los planes de estudio del nivel de educación preescolar.

Este espacio contribuye a la profesionalización de los maestros a partir del intercambio de información y de experiencias relacionadas con las buenas prácticas con niños de 5 años. En esta medida, el Programa de Movilidad Docente destaca las instituciones que desarrollan experiencias innovadoras en todos los países participantes, con el propósito de crear redes de cooperación entre los países, enfocadas al intercambio de experiencias, innovación e investigación. Por tanto, los maestros participan de encuentros formativos, seminarios o grupos de reflexión, para conocer las experiencias de

⁶ La investigadora Liliana Del Valle Grisales fue ganadora del premio “Mejor experiencia significativa en alfabetización inicial en lengua y matemáticas en Colombia”, con el cual tuvo la oportunidad de realizar una pasantía en el Programa de Redes de Movilidad de Docentes liderado por la OEI, Mercosur y los Ministerios de Educación Nacional de Colombia y República Dominicana. También recibió la mención honorífica BID y la Fundación ALAS –BID, en la categoría mejor educador en América Latina y el Caribe, y la invitación al Seminario todos los niños cuentan, en Washington. A su vez, recibió el Reconocimiento académico a la mejor profesora de Preescolar en Colombia Cinde – Universidad de Manizales, y el Reconocimiento a la esencia del maestro innovador, por parte de la Asociación Antioqueña de Educación Infantil.

otros maestros en diversos países.

Respecto al caso colombiano y a los contenidos curriculares que tienen las universidades colombianas, en especial en la ciudad de Bogotá, Fandiño (2008), en la investigación *Formación de maestros y maestras para la educación infantil: entre el currículo y la práctica*, afirma que en éstas convergen varios temas, tales como: la fundamentación teórica e histórica de la pedagogía y el desarrollo del niño, la formación en investigación a través de la práctica pedagógica, el trabajo con la familia y la comunidad, la formación disciplinar —matemáticas, lengua escrita, artes, ciencias, sociales y lúdica— y, finalmente, una formación práctica desde los primeros semestres.

De acuerdo con lo anterior, para Fandiño (2008) el perfil profesional de los maestros de preescolar apunta hacia un educador que además de cumplir las características mencionadas por la ley, posea capacidad y autonomía para tomar decisiones, y una consciencia social que le permita transformar el contexto en el que se desenvuelve; debe ser una persona con interés por conocer, investigar y profundizar, en asuntos propios de su quehacer educativo.

En esta misma línea, Fuentes de Roa (2008), en su artículo *La formación y capacitación de los educadores de la atención a la primera infancia: historia y apuestas*, plantea como propósito: “Dar a conocer la historia y las características de los procesos de

formación de educadores y comunitarios que ha adelantado el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) desde su creación” (p. 65).

En el apartado sobre el sistema de formación para maestros que atienden la primera infancia, propuesto por la mesa de talento humano, Fuentes de Roa (2008) describe los cambios en la formación de maestros desde la creación del ICBF. Como bien lo plantea la autora, en el marco de la Política Nacional para la Primera Infancia se conforma una mesa de talento humano, integrada por diversos actores tales como algunas universidades, el Ministerio de Educación Nacional, el ICBF y centros de investigación como el Cinde, donde se plantea el establecimiento de una política de formación para los maestros que atienden la primera infancia.

Fuentes de Roa (2008) indica que para dar cumplimiento al artículo 29 de la Ley 1098 de 2007, se establecen diversos compromisos y convenios para que el proceso de formación de los maestros de educación infantil sea prioritario y que su principal fundamento sea la calidad en la atención a la primera infancia. Se comienza entonces a hablar de formación y no de capacitación, como habitualmente se hacía; es un proceso conjunto donde se incluye la experiencia del maestro. De manera general, para Fuentes de Roa (2008) se puede concluir que esta política es una

(...) propuesta educativa y pedagógica que, como conjunto de conceptos, lineamientos y estrategias, se constituye en una política que orienta acciones de planes y programas de formación alrededor de un objetivo

común de construcción de saberes enfocados en favor del desarrollo humano de un determinado sector de población. Se concibe en permanente construcción, porque recoge la trayectoria de los actores que participan de él (p. 70).

Esta autora plantea al respecto que es de gran importancia la formación pedagógica del maestro, dado que éste es el encargado de servir de mediador para que los derechos de los niños se cumplan en los escenarios donde transcurren diariamente. La formación del maestro potencia la cobertura, calidad y eficacia en la atención a la primera infancia, lo que permite un verdadero enfoque en el desarrollo, el cuidado, la educación y el bienestar infantil.

De igual manera, la investigación realizada por Amaya (2008) denominada *Experiencia de formación de licenciados en pedagogía infantil*, narra la experiencia en la formación inicial de los educadores infantiles; la autora da cuenta de dos escenarios que se implementan en la Licenciatura en Pedagogía infantil de la Universidad Pontificia Javeriana; el primer escenario es el encuentro anual de prácticas formativas, y el segundo una cátedra de pedagogía e infancia. Como argumento para la puesta en marcha de estos escenarios, Amaya (2008) dice que

Responden a un conjunto de acciones combinadas en la Licenciatura y a la reflexión permanente de los comités de carrera y de práctica acerca de la intencionalidad formativa de la Licenciatura y su pertinencia social, del

sentido de las prácticas, de la pertinencia de la investigación formativa, de la coherencia sobre la formación integral, de las concepciones de infancia, pedagogía y saber pedagógico que subyacen a la formación, la calidad y pertinencia de los trabajos de grado, y la de la preocupación por la productividad académica, la transformación de las prácticas pedagógicas, pero fundamentalmente por los sujetos que estamos formando, entre otros asuntos (p. 74).

Esta investigadora defiende este tipo de espacios académicos pues logran avances fundamentales en el campo de la formación y del enriquecimiento de la práctica y el discurso de los educadores infantiles. El primer avance supera el aislamiento con el propósito de que los estudiantes y los educadores conozcan otros saberes que se generan en otros contextos sobre la educación y la infancia. El segundo avance pretende visibilizar a los educadores infantiles, dada la poca valoración que se tiene de la infancia y que se refleja en el escaso reconocimiento social y académico de esta profesión. Para la investigadora, en el imaginario colectivo se cree que el educador infantil no requiere mucha formación y mucho menos que pueda realizar una reflexión profunda de su práctica; debido a esto, se considera que educar a los niños es una tarea sencilla que cualquier persona puede emprender.

El tercer avance logra el afianzamiento de la identidad del educador infantil; se busca que éste entre en contacto con diversos saberes y culturas para construir

colectivamente una visión más universal y contextualizada de la tarea del pedagogo infantil. El cuarto avance centra la mirada en la formación inicial y en la interdisciplinariedad, para que los educadores se nutran de otras disciplinas. Dice Amaya (2008): “En este sentido, los escenarios en mención favorecen la mirada y el abordaje interdisciplinar de los problemas relacionados con la infancia y la pedagogía” (p. 76).

Según Amaya (2008), el último alcance potencia el carácter político de estos espacios en tres direcciones. La primera parte de un reconocimiento de los sujetos y saberes implicados a través de la modificación de la formación inicial de los educadores infantiles. El segundo beneficia la construcción colectiva del conocimiento para transformar a los sujetos y los saberes. Por último, se da un empoderamiento y reconocimiento de las voces de todos los actores involucrados en la formación de los niños. Finalmente, Amaya (2008) plantea que si bien el reconocimiento social y académico de estos profesionales en Colombia es muy poco se hace necesario contar con este tipo de espacios que le permitan a los educadores infantiles y educadores en formación entrar en diálogo con pares académicos e investigadores y confrontar sus experiencias. Así mismo, considera que gracias a la creación de estos encuentros anuales de estudiantes, maestros e investigadores comparten y analizan sus experiencias pedagógicas, lo que ayuda a comparar diversos programas de formación de maestros en el país, en especial los relacionados con la educación infantil.

También se destaca en Colombia la investigación *La educadora infantil: Práctica*

y *conocimiento*, realizada por Vergara y Gutiérrez (2013) en la que explican la relación existente entre la práctica y el conocimiento que tiene el educador infantil; las autoras se plantearon como propósito reconocer las prácticas educativas que realizan los graduados de las licenciaturas en Pedagogía Infantil, Educación Infantil, Educación Preescolar y Educación para la Primera Infancia de algunas universidades del país. Esta investigación, se despliega en dos partes; la primera de ellas expone los referentes teóricos y conceptuales, y la segunda corresponde a las conclusiones y discusiones a las que llegaron luego de realizar el análisis.

La primera parte de la investigación inicia con lo referente al contexto colombiano, en donde se muestra que en el año 2002 se realizaron diversos tipos de leyes y reformas en lo que respecta a los niños en sus primeros años de vida, entre estas se encuentran la reforma educativa “política Pública: Colombia por la primera infancia” (Vergara y Gutiérrez, 2013, p. 30). A partir de estas reformas los niños se reconocen como seres integrales y las universidades comienzan a replantearse las prácticas pedagógicas. Al respecto, cada universidad inicia con los programas de formación para los educadores infantiles, cuya intencionalidad es desarrollar en ellos la capacidad de asumir roles en los escenarios donde se encuentran los niños.

En este estudio, Vergara y Gutiérrez (2013) plantean que la formación profesional del educador infantil debe guardar un equilibrio entre la teoría y la práctica, para que estos dos aspectos se vuelvan comprensibles y adquieran gran significado dentro de la

práctica pedagógica. De ahí que el desafío actual de las instituciones formadoras sea lograr un equilibrio en la vida profesional del estudiante; tal como lo afirman Vergara y Gutiérrez (2013, p. 32), “el conocimiento práctico de la educadora infantil debe reconocerse desde la experiencia, como resultado de la relación entre la formación teórica y la interacción con la vida tanto laboral como de la experiencia construida”.

Como conclusión a su investigación, las autoras plantean que en el campo laboral y práctico del educador infantil se generan grandes tensiones, pues ambos escenarios entran en disputa cuando lo visto en la universidad no coincide con la realidad y las demandas de la sociedad; de ahí surge la necesidad de cuestionarse sobre la formación de los educadores infantiles y sobre lo que verdaderamente exigen los programas de formación.

La formación se debe reconocer la importancia que tienen las prácticas formativas y el desarrollo de un pensamiento crítico reflexivo de la educadora infantil sobre su práctica pedagógica, [pues] la educadora infantil es una profesional que sabe integrar y leer el contexto para con ello dar pertinencia a su práctica (Vergara y Gutiérrez, 2013, p. 37).

Se evidencia que en la formación del educador infantil es fundamental la actitud reflexiva, pues a través de esta actitud es posible hacer una integración entre los saberes teóricos y prácticos, siempre teniendo en cuenta la realidad contextual.

2.2. Marco Teórico

A continuación presento los referentes teóricos que son fundamentales en términos del objeto de estudio. En este apartado abordo desde diferentes autores los conceptos *saber pedagógico y didáctico*, y *prácticas pedagógicas*; así mismo incluyo mi propia postura en relación con las dos categorías anteriores.

2.2.1. Saber pedagógico y didáctico

En este apartado abordaré los diferentes usos del concepto saber, con el propósito de buscar una aproximación hacia lo que en este estudio denomino *Saber pedagógico y didáctico*. Desde Díaz (2005), el saber se refiere a los conocimientos que elabora el maestro tanto en las instituciones formales como en la informalidad de la vida cotidiana; son construcciones del docente según la realidad contextual, que incluyen tanto valores como pensamientos, acciones y prácticas, los que están en constante cambio y se generan gracias a las relaciones que tiene el maestro con los estudiantes, así como con otros maestros, con el personal directivo, con la comunidad, con el entorno y con las instituciones de enseñanza. El autor agrega que actualmente se enfrenta un vacío en el término y construcción del saber pedagógico, pues si bien es una palabra usada constantemente y esencial en el rol del maestro, aún no hay una definición como tal para describirlo.

El primer aspecto que Díaz (2005) analiza es la naturaleza del saber; éste se refiere a la esencia en cuanto al ser, a lo que lo rodea, es decir, a la construcción que hace el maestro de su saber a partir del contexto. En este sentido, el saber puede ser teórico, en tanto que es referido al conocimiento de la disciplina que enseña, el saber práctico está relacionado con las aplicaciones del conocimiento, y el saber reflexivo es el que construye el maestro desde su consciencia y desde lo colectivo.

El segundo aspecto que describe Díaz (2005) son los atributos que se le dan al saber, que se dividen en dos: el primero es la consistencia del saber relacionada con la experimentación en el aula, y el segundo es la pertinencia del saber, que remite a la interacción entre la teoría y la práctica.

Así mismo, el tercer aspecto que Díaz (2005) describe, son los contextos en los cuales se construye el saber; estos pueden ser académicos y estar orientados a la formación en universidades, escuelas o institutos; el contexto laboral es el lugar donde el maestro desempeña su rol de formador, y el contexto familiar es un centro de desarrollo social que favorece la construcción del saber.

El cuarto y último aspecto que refiere Díaz (2005) es la consolidación del saber, donde se destacan dos categorías: la primera está relacionada con la construcción del saber, y la segunda con la preservación de ese saber y la práctica pedagógica del maestro.

En conclusión, para Díaz (2005) el saber se concibe desde lo formal e informal, desde la teoría y la práctica; el maestro constantemente lo construye, tanto desde sus conocimientos académicos como desde el contexto donde realiza su práctica pedagógica; la realidad contextual cobra sentido, ya que determina tanto los hechos que tienen lugar en el aula de clase como la pertinencia del saber.

En esta misma línea, Restrepo (2004) plantea que la pedagogía “Es un saber teórico que aspira a orientar la práctica pedagógica de los docentes y de todos los interesados en la educación como práctica” (p. 46). Si bien no existe aún una conceptualización o consenso para definir la práctica pedagógica, tampoco hay acuerdo para definir el saber pedagógico, puesto que algunos aluden al saber como algo propio del maestro, otros a lo disciplinar, y otros a la adquisición del saber en el aula de clase.

Así, según Restrepo (2004) el saber pedagógico hace referencia a la adaptación de lo pedagógico en la actuación profesional, según la personalidad del maestro y el contexto en el cual se desenvuelve. La construcción del saber pedagógico se convierte en algo más personal que colectivo, y está vinculado estrechamente con las competencias adquiridas durante el quehacer del maestro.

Para Restrepo (2004), el saber pedagógico se construye desde el trabajo en clase día a día; el maestro transforma constantemente su práctica a partir del contexto, de las necesidades de los estudiantes y de la comunidad en general. Esto conlleva a una

“transformación en las relaciones del docente con sus alumnos, con los saberes que éste maneja y con la implementación del proceso educativo” (Restrepo, 2004, p. 47).

Gallegos (1992), citado por Restrepo (2004), plantea la siguiente visión acerca de la transformación que se da gracias al saber pedagógico:

Toda transformación intelectual es una reestructuración parcial o total de la organización de saberes, desde la cual cada individuo formula y lleva a cabo, realiza, hace real sus interrelaciones consigo mismo, con la naturaleza, con la sociedad y con los saberes que en ella se disponen. Es un acto creativo que se experimenta (p. 47).

Al respecto, Restrepo (2004) es enfático cuando dice que mientras más conocimiento tiene el maestro sobre el saber que enseña, es más fácil la transmisión de ese conocimiento, por tanto, el proceso de enseñanza fluye de mejor manera. Sin embargo, en el ámbito pedagógico el maestro debe investigar y construir su propio *saber hacer* para favorecer la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes; además, debe formarse en actitudes y valores para construir desde allí el saber pedagógico.

De igual manera, Restrepo (2004) reitera que aparte del saber pedagógico, el maestro posee otros tipos de saberes como el psicológico, el sociológico, el antropológico y el filosófico; éstos son los que le ayudan constantemente en la construcción de su saber

pedagógico. También el maestro tiene un saber disciplinar, es decir, un conocimiento de los contenidos o la disciplina que enseña en el aula; la construcción del saber pedagógico es un cúmulo de saberes que se edifican en un tiempo y en un contexto determinados.

Para que este saber pedagógico adquiriera validez, el maestro debe sistematizarlo y darlo a conocer a sus compañeros, en espacios colectivos, por ejemplo en Redes, además de reflexionar sobre su práctica y objetivarla con miras a transformarla y mejorarla. El saber pedagógico se refleja en la práctica del maestro, en su diario compartir con los estudiantes y con sus compañeros.

Para Restrepo (2004), el saber pedagógico “Implica una red de conocimientos acerca de la educación y la enseñanza, configurados por la práctica pedagógica” (p. 49). El saber pedagógico es un discurso que se da gracias a otros saberes y a los conocimientos disciplinarios que ayudan a transformar la práctica y, por ende, a reflexionar sobre la misma. Es decir, el saber pedagógico hace parte y se desarrolla en el contexto, se inscribe en la esfera social regida por normas y hábitos, lo que origina una especial atención hacia su puesta en acción y hacia el desempeño del maestro. A su vez, esto lleva a la transformación de la educación tradicional y abre la posibilidad de formar de maneras diferentes, sin seguir patrones o modelos estandarizados por el gobierno. En palabras de Restrepo (2004):

El saber pedagógico no se relaciona sólo con la didáctica del saber que se enseña, sino también con todo lo que la formación del maestro implica, esto es, con el para qué, cómo y por qué, o sea, con el “campo” científico, intelectual o profesional (p. 49).

Para Restrepo (2004), si bien existen diferentes definiciones del saber pedagógico, la construcción de este saber está estrechamente ligada a la personalidad del maestro y al contexto donde se desenvuelve. Además, hay una relación entre el saber pedagógico y la transformación de la práctica pedagógica, donde el maestro tiene la tarea de construir su propio saber pedagógico a partir de las necesidades de sus estudiantes y el contexto. Por último, el saber pedagógico, aun cuando tiene que ver con la didáctica de la asignatura específica que enseña, también incluye cuestiones más profundas referidas a la finalidad, a la manera, y a las razones de la formación del estudiante. Luego de revisar las definiciones de saber pedagógico que brinda Restrepo (2004), la autora Tezanos (2007) plantea que para muchos investigadores el concepto de saber pedagógico es paradigmático, lo que ha impedido una discusión sobre el campo de la producción intelectual de la pedagogía y la educación. En tal sentido, para hablar de saber pedagógico es necesario reflexionar sobre la práctica pedagógica, la cual surge para darle otro nombre al oficio del maestro, que es enseñar; además, permite generar una discusión en torno a la relación maestro-estudiante, que es finalmente lo que le otorga el sentido a la enseñanza.

Por tanto, según Tezanos (2007): “El enseñar responde a la demanda de construcción de saber y en su particularidad, de saber pedagógico, que es el producto natural de la reflexión crítica colectiva del hacer docente expresado en la escritura” (p. 11).

En este orden de ideas, para Tezanos (2007), es necesario hablar de la noción de saber en la docencia, pues los maestros son productores constantes de saber, que en la particularidad del oficio docente recibe el nombre de saber pedagógico. En este sentido, conviene diferenciar el término *saber de ciencia*, pues si bien ambos apuntan a definiciones similares, no son lo mismo.

Para Tezanos (2007), el saber surge desde una práctica reflexiva que se da en un tiempo y un espacio específicos; los maestros preparan las clases, las ejecutan, valoran el trabajo y el aprendizaje de los estudiantes, para lo cual tienen presente el contexto en el que se desarrolla la práctica pedagógica. El maestro inmerso en la realidad contextual construye el saber pedagógico, un saber que requiere ser conversado, discutido y analizado entre pares para comprender la forma como se dirige la enseñanza.

Así, para Tezanos (2007): “Sólo cuando la escritura de una lección y/o unidad ya desarrollada, es sometida al juicio riguroso, objetivo y sistemático, que trasciende la mera opinión, de los colegas, se puede afirmar que se está construyendo saber pedagógico” (p. 12).

De forma general, Tezanos (2007) indica que el término saber se origina en las prácticas pedagógicas, cuya finalidad es transformar los ámbitos sociales, mientras que la ciencia se orienta a explicar fenómenos naturales y sociales. El término saber pedagógico se construye a partir de la reflexión que realiza el maestro de su práctica pedagógica, fundando este saber desde la historia de la profesión docente y articulándola con otras profesiones.

En conclusión, para Tezanos (2007) el saber pedagógico es el saber que produce el maestro y lo hace partícipe de la tarea de enseñar; es un eje esencial en la formación del maestro, puesto que le brinda identidad y le ayuda a transformar su práctica. De este modo, la construcción del saber se realiza gracias a las contribuciones de diferentes disciplinas, a partir de la constante relación entre la teoría y la reflexión sobre la práctica, donde los conceptos aprendidos se re-significan.

Después de comprender desde Tezanos (2007) que el saber pedagógico es algo propio del maestro, también se debe resaltar que en el mundo contemporáneo la escuela está inmersa en situaciones de cambio permanente, debido a la complejidad y globalización del mundo; en este sentido, los maestros juegan un papel fundamental, ya que a partir de la transformación que realizan de sus prácticas pedagógicas responden a esos contextos y a los cambios sociales, económicos, políticos y culturales.

En cuanto al saber pedagógico, Vasco (1990) plantea que los maestros son los indicados para hablar de este saber; ellos son, finalmente, quienes lo vivencian a diario. La enseñanza se vuelve un espacio de instrucción donde el maestro debe asumirse como un reproductor del saber. Vasco (1990) ubica sus ideas en dirección contraria y no ve la enseñanza como espacio para la instrucción, sino que la considera como “Eje articulador y sobre la cual se puede construir el saber pedagógico como saber propio del maestro, saber que surge de la reflexión sobre su propia práctica” (p. 61). En este caso, la construcción del saber se da desde el diálogo entre colegas, como posibilidad de escuchar y tomar ideas de las experiencias vividas por otros; a partir de lo anterior, se llega a la constitución del saber propio o —lo que es lo mismo— del saber pedagógico.

Para Vasco (1990), los maestros son los que producen el saber pedagógico como una elaboración que se da gracias a la capacidad de escuchar a los otros maestros, para posteriormente poner en práctica lo aprendido. De ahí que es un saber abierto a diversas perspectivas y opiniones, que se construye desde las prácticas en el aula y se legitima a través de la enseñanza. En definitiva, para este autor el saber pedagógico es algo propio de los maestros, ellos son quienes día a día lo construyen a partir de sus experiencias en el aula de clase. Su elaboración sólo es posible cuando el maestro asume una posición reflexiva y crítica sobre su propia práctica pedagógica; el diálogo con otros maestros resulta vital para concebir nuevas formas de orientar la enseñanza.

De otra parte, es importante resaltar que el grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia ha realizado grandes aportes al concepto de saber pedagógico. Zuluaga (1999), citada por Zapata (2003), considera “(...) el saber pedagógico como campo de conocimientos sobre la enseñanza” (p. 178), lo que significa que la reflexión sobre el saber pedagógico remite a un campo más general sobre los objetivos, propósitos y fines de la enseñanza.

Según Zapata (2003), el archivo pedagógico es un acumulado de documentos y registros que aportan significativamente a la construcción del concepto de saber pedagógico en Colombia. Plantea que el discurso del saber pedagógico refiere a la episteme, a la función que cumple este concepto dentro del saber general, a la educación, a la pedagogía, a la didáctica y, finalmente, a la interacción con otros saberes.

El saber pedagógico, según Zapata (2003), “Se funda, desde las ciencias sociales y humanas, en el eje socialización, sujetación (...) y habilitación para el trabajo (competencias) que en el terreno académico-escolar se traducen en educación, pedagogía y didáctica” (p. 180). También Zuluaga (1979), citada por Zapata (2003), define el saber pedagógico como el “Discurso en el cual se localiza la enseñanza como macro-objeto y lugar de aplicación de sus nociones” (p. 181).

Para Zapata (2003), el saber pedagógico deja huella, ya que rescata la historicidad de la pedagogía, le da un nuevo status a lo pedagógico y lo transversaliza con los demás saberes.

Lenis (2014), considera que el saber pedagógico representa una relación bilateral entre la educación y la pedagogía, y su aplicación en la práctica pedagógica. Afirma que “El saber pedagógico marca varios dominios como tópicos diferenciales de quien sabe enseñar y posee un saber disciplinar frente a quien sólo sabe la disciplina” (p. 74). De manera que el saber pedagógico no es algo fijo o inmóvil, sino que son varias situaciones tanto prácticas como discursivas que van acumulando un grupo de sujetos.

Además, podría concebirse —en palabras de Lenis (2014)— el saber pedagógico como “Una producción propia, auténtica y única, donde el maestro sabe lo que piensa, hace y dice, respecto de las prácticas pedagógicas de la sociedad en una visión sociopolítica integradora” (p. 76). En síntesis, el saber pedagógico es más que una reflexión sobre el quehacer cotidiano del maestro; este saber trasciende los límites de la escuela para trastocar aspectos más profundos de la sociedad, como los ámbitos político y social. De alguna manera, el saber pedagógico que produce el maestro debe permear las problemáticas sociales más relevantes de la sociedad.

En relación con el saber didáctico, es importante resaltar que este tipo de saber de los maestros va de la mano con el saber pedagógico. Así dice Lenis (2014):

La didáctica es un campo de saber que tiene profunda génesis y fertilidad en la epistemología del conocimiento, no sólo del hacer y del saber hacer, sino de las preguntas centrales del qué, con qué, por qué y para qué del saber, de la diada enseñanza-aprendizaje y sus implicaciones teórico-prácticas en el aula y fuera de ella (p. 76).

Para Lenis (2014), el saber didáctico es el saber hacer con los conocimientos que posee el maestro; además, es saber innovar, seleccionar e identificar las formas más adecuadas de llevarlos al aula de clase.

En conclusión, según Lenis (2014) el saber pedagógico implica que el maestro sea consciente de las acciones que realiza; además este saber no se reduce solamente al conocimiento disciplinar de la asignatura que enseña, sino que envuelve también el análisis y la transformación que ejecuta tanto en la práctica pedagógica como en el contexto inmediato.

A continuación abordo la concepción de saber pedagógico que desarrolla Franco (2010), según el cual “El saber pedagógico (o la pedagogía, que es lo mismo) reflexiona acerca del contexto socio histórico y, por ende, de los retos y los problemas de la educación que se brinda en una sociedad concreta” (p. 152). Lo anterior significa que el saber pedagógico permite al maestro racionalizar el mundo cotidiano, las prácticas sociales y los diversos procesos educativos; un saber con el cual el maestro puede

transformar su práctica pedagógica y la vida de sus estudiantes, dado que todo lo que enseña en el aula se puede relacionar con lo que se vive fuera de ella; es un saber que va más allá de los límites escolares.

En palabras de Tezanos (2006), citada por Franco (2010), se plantea que el saber pedagógico es “La relación pedagógica, entendida como toda relación social que tiene como finalidad la formación de sujetos, mediada por los procesos de apropiación de la cultura” (p. 155). Por esto, el saber pedagógico puede considerarse como una reflexión crítica o una transformación de la práctica pedagógica; esta renovación sólo es posible gracias al trabajo realizado por el maestro en la cotidianidad, en la reflexión que se genera en el aula de clase y en el saber que va acumulando.

Para Franco (2010) el saber pedagógico se cuestiona por los obstáculos de la educación en la sociedad donde se encuentra inmerso el maestro. Esta tarea le permite pensar tanto en las problemáticas del mundo cotidiano —en las prácticas sociales— como en los hechos que se presentan en los procesos educativos dentro de la institución. Lo anterior favorece la acumulación y creación del saber pedagógico y la transformación de la práctica pedagógica.

Luego de definir el saber pedagógico desde Franco (2010), como un saber que trasciende las barreras escolares, en esa misma línea Castaño (2012) afirma que:

Tras someter a evaluación, a autoexamen la praxis docente, se construye un saber pedagógico alternativo, apropiado y crítico y un hacer docente distante en algún grado del saber epistemológico de la pedagogía. A este proceso de construcción de saber hacer pedagogía, o saber educar bien, se constituye en el saber pedagógico del docente (p. 39).

Por lo cual, Castaño (2012) alude al saber pedagógico como “Un saber profesional práctico, que tiene que ver con la formalización del saber hacer pedagogía” (p. 40). Por ende, este saber es individual y propio de cada maestro en relación con lo que vivencia a diario en el aula de clase; lo construye desde el trabajo cotidiano y según las necesidades del contexto donde desarrolla su labor.

Para Castaño (2012) el saber pedagógico se construye desde la práctica de cada maestro; allí entra en relación con los demás saberes que posee, entre ellos el disciplinar. Por tanto, se considera la enseñanza como una actividad reflexiva que se ve reflejada en el saber pedagógico; a su vez, éste se ve inmerso en la práctica pedagógica.

Para Castaño (2012):

El saber pedagógico (...) es un discurso que se instaura no sólo por la síntesis de otros saberes, sino a propósito de las prácticas de formación e instrucción de otros, es decir, que los conocimientos disciplinarios se

transforman en objetos de enseñanza al ser procesados didácticamente, sistematizados y registrados (p. 41).

En efecto, según Castaño (2012) el saber pedagógico no se relaciona solamente con la didáctica de la disciplina, sino que también se vincula con la formación del maestro, lo que implica reflexionar sobre preguntas del tipo *para qué, cómo y por qué*. Sin embargo, no basta que el maestro piense sobre su práctica pedagógica; para que se produzca el saber pedagógico, debe haber una sistematización y un registro de los nuevos saberes.

En consonancia con la idea de que el saber pedagógico involucra además del saber disciplinar otros aspectos del maestro, Díaz (2001), citado por Díaz (2006), plantea que

El saber pedagógico son los conocimientos, contruidos de manera formal e informal por los docentes; valores, ideologías, actitudes, prácticas; es decir, creaciones del docente, en un contexto histórico cultural, que son producto de las interacciones personales e institucionales, que evolucionan, se reestructuran, se reconocen y permanecen en la vida del docente (p. 95).

Por lo dicho, el saber pedagógico siempre es una construcción que realiza el maestro en un momento histórico particular; está condicionado tanto por determinaciones existenciales como por las interacciones institucionales.

Con respecto a la vinculación que existe entre el saber pedagógico y la realidad contextual, Flores (2013) concibe el saber pedagógico como un saber hacer en un contexto educativo determinado, que tiene la intencionalidad de ayudar a los demás a lograr una convivencia con sus semejantes, es decir, ayudar a formar en el deber ser de la sociedad. El saber pedagógico adquiere sentido a medida que se transforma; a su vez, esa transformación aporta a la sociedad. En palabras de Flores (2013), el saber pedagógico “(...) es una síntesis entre las bases que aportan las ciencias y teorías de la educación y la experiencia en el desempeño docente con fuerte carga ética y valórica pues converge a la intencionalidad educativa que aspira al deber ser” (p. 2). Por consiguiente, se construye a través de la reflexión de la práctica pedagógica del maestro y a partir de la experiencia educativa.

El saber pedagógico también es considerado como un elemento de la identidad profesional de los maestros, y por ende tiene unas características fundamentales. Flores (2013) enuncia cinco de éstas: La primera es darle sentido y significado a la práctica pedagógica de los maestros; a partir de la construcción del saber pedagógico se logra redireccionar y justificar las nuevas acciones emprendidas en la práctica. La segunda es constituirse como un saber disciplinario, lo que implica que el maestro debe tener en

cuenta las formas particulares como los estudiantes aprenden el saber específico que enseñan. La tercera característica remite a que el saber pedagógico es situado, lo que quiere decir que el maestro lo elabora en un contexto determinado. La cuarta característica refiere a que es una construcción en la que intervienen lo teórico, lo histórico, lo social y lo cultural; el saber pedagógico no se construye en abstracto, sino que en él influyen otros aspectos que trascienden los límites escolares. Por último, es el resultado de una articulación entre teoría y práctica; la reflexión que el maestro emprende de su práctica pedagógica será fundamental para la creación de nuevos saberes. A su vez, el maestro retoma estos saberes para resignificar su quehacer en el aula de clase.

De forma general, Flores (2013) plantea que el maestro, para la construcción del saber pedagógico, debe tener herramientas que le permitan desarrollar su capacidad investigativa según la realidad educativa, con el fin de problematizar, evaluar y transformar el contexto. Además, debe haber apropiación de los diversos saberes que se dan en su contexto, en los cuales se incluyen el saber sobre las normas políticas, las problemáticas sociales, la herencia cultural, la idea de ser humano y sociedad que desea formar. Otra de las herramientas que debe poseer el maestro es la capacidad de tomar decisiones y proponer posibles soluciones a los problemas del aula; el maestro asume un papel activo en la transformación de la realidad escolar, por lo cual debe verse como un agente de cambio. En conclusión, para Flores (2013) existe una estrecha relación entre el saber pedagógico y el deseo de formar un determinado proyecto de persona y de sociedad. Este deber ser que idealiza el maestro tiene que estar en concordancia con la

realidad del contexto educativo, para lograr una verdadera transformación tanto de la práctica pedagógica como de la sociedad.

Otro de los autores que desarrolla el concepto de saber pedagógico es Barragán (2015), quien realiza un exhaustivo análisis filosófico del saber práctico. Desde este enfoque, el investigador define este saber como “(...) una disposición humana en la que se reconoce y critica la tradición, se dialoga con ella y con las otras personas, con lo cual se valoran los prejuicios que determinan las actuaciones propias y extrañas” (p. 118). El saber práctico siempre se enfoca en lo que sucede día a día, no es algo acabado y preexistente; siempre se da a partir de las mismas acciones.

Barragán (2015) aclara que, si bien el saber práctico es retomado del campo de la filosofía, este saber se traslada a todos los campos de las ciencias sociales y de la educación. Además, el saber práctico es primordial para los diferentes estudios porque legitima el saber que proviene de las diversas prácticas humanas. Este saber tiene una característica particular, y es que debe ser *phrónesis*, lo que significa que todas las acciones emprendidas deben ser buenas y estar mediadas por la prudencia y la búsqueda de un ser humano virtuoso, de donde se desprende que el saber pedagógico del maestro debe responder a estas características.

De acuerdo con lo anterior, para un maestro que asume una actitud reflexiva frente a su práctica pedagógica, según Barragán (2015), “(...) sus preocupaciones se

emparentan más con el saber práctico que con los resultados o metas exigidos institucionalmente” (p. 151). A través de sus acciones prudentes buscará tanto el bien como la felicidad de los sujetos que se encuentran en el espacio escolar; para lograr esto debe realizar una revisión crítica del currículo, dado que éste alberga ideologías vacías del pasado y tecnicismos obsoletos. El saber práctico o saber pedagógico sólo es posible construirlo cuando el maestro asume una posición activa en su profesión.

En la misma línea, otro autor que define el saber pedagógico es Zambrano (2006), quien comprende este saber como “(...) el conjunto de prácticas que un sujeto vive cuando está inmerso en una relación de enseñanza y aprendizaje” (p. 227).

Indudablemente, el saber pedagógico tiene que ver con las prácticas del maestro y con las preocupaciones que surgen en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Preguntas como: qué, por qué y cómo se debe enseñar, son fundamentales en la creación de ese saber. De igual forma son importantes cuestionamientos que van desde de qué manera aprenden mejor los estudiantes hasta cuáles son los elementos que motivan el aprendizaje.

Siguiendo a Zambrano (2006), el saber pedagógico se corresponde con las descripciones y reflexiones que realiza el maestro de las diferentes relaciones que se tejen en el aula de clase. La comprensión de estas interacciones no es tarea fácil; no obstante, a partir de éstas es posible la elaboración del saber pedagógico. Para este autor, el origen del saber pedagógico es la resistencia que tienen tanto el maestro como el estudiante para adquirir el conocimiento: mientras el estudiante resiste al saber del maestro, impone su

forma de ser y se conforma con los conocimientos dados, el maestro busca razones al saber de su disciplina. La forma como el maestro asume esta resistencia con el tiempo dará como resultado su saber pedagógico. Para Zambrano (2006), “Este saber no puede ser enseñable, como tampoco existe una fórmula mágica que permita su aplicación” (p. 228). Por lo cual, la forma como cada maestro resuelve las situaciones en el aula es algo particular que no se puede transmitir, tan sólo puede servir de precedente para los futuros maestros.

Así mismo, para Zambrano (2006) el saber pedagógico está en relación con la comunicación que realiza el maestro de sus conocimientos; éste posee ideologías, posturas, maneras de ser y de dirigir las clases, en las que se evidencia la reflexión que realiza sobre la transmisión del saber. Por tanto, los medios que elige para enseñar el conocimiento, las estrategias didácticas y los demás elementos pedagógicos, muestran el saber que posee gracias a la práctica que realiza a lo largo de los años.

Para finalizar, Zambrano (2006) relaciona el saber pedagógico con el paso de los años, dado que la experiencia adquirida con el tiempo le ayuda a anticipar muchas acciones que tienen lugar día a día en la escuela. El tiempo en el saber pedagógico nunca es lineal, por el contrario, está lleno de casualidades, sobresaltos y experiencias que sólo se logran en el aula de clase. A pesar de que existe una anticipación de los gestos del estudiante, para que haya saber pedagógico, la práctica pedagógica debe ir más allá y no puede ser mecánica.

Luego de revisar la comprensión que tienen diversos autores del saber pedagógico, es primordial precisar algunas definiciones del saber didáctico. Al respecto, Zambrano (2007) entiende el saber didáctico como “La manera como un profesor puede explicar lo que hace, cómo lo hace y qué resultados obtiene cuando los estudiantes aprenden” (p. 236). La didáctica es una disciplina que tiene su objeto de estudio bien trazado, a saber, estudia las técnicas y métodos de la enseñanza. El saber didáctico, según este autor, son los modos como el maestro interpreta y se apropia de la producción académica realizada por la didáctica. Cuando el maestro comprende las teorías de la didáctica se puede decir que tiene un saber, mientras que cuando produce teorías didácticas posee un conocimiento. Lo que diferencia el saber del conocer es la producción investigativa de material relacionado con la didáctica; en el conocimiento se producen nuevas teorías mientras que en el saber se crean interpretaciones y comprensiones.

Para Zambrano (2007) el saber didáctico implica las interpretaciones que realiza el maestro de cómo aprenden sus estudiantes, las dificultades que surgen en el proceso de enseñanza, la deliberación sobre los objetivos de enseñanza, la forma de ordenar las clases para que sus estudiantes logren el aprendizaje y las expectativas que tiene de ellos. Por tanto, Zambrano (2007) define el saber didáctico como “(...) el conjunto de comprensiones del acto de aprender; es a la vez, el ejercicio de reflexión entre el marco teórico de la didáctica como disciplina científica y la práctica de aprendizaje impulsada

por el profesor” (p. 236). Lo que significa que el saber didáctico implica tanto lo práctico como lo teórico: lo práctico, que está referido al proceso de enseñanza, con el propósito de que los estudiantes aprendan, mientras que lo teórico se relaciona con el estudio de la didáctica como disciplina.

En conclusión, para Zambrano (2007) el saber didáctico adquiere sentido para el maestro, puesto que potencia su discurso y hace que su práctica sea mucho más firme e innovadora. A su vez, el saber del maestro nutre las teorías que son desarrolladas en la didáctica entendida como disciplina.

Al respecto del saber didáctico, Camilloni (2007) divide la didáctica en dos: en una didáctica pseudoerudita y en otra teórica; en la presente investigación hago énfasis en la didáctica o saber didáctico como disciplina teórica. Al respecto, dice Camilloni: “La didáctica (...) es un conjunto de teorías de la enseñanza con enfoques diversos pues la didáctica se propone describir la enseñanza, explicarla y establecer normas para la acción de enseñar” (p. 51).

La didáctica tiene como objetivo describir la realidad de una forma objetiva y explicar la relación de la enseñanza con aquello que les rodea; además, orienta la práctica pedagógica de los maestros dentro y fuera del aula de clase. De esta forma, como lo plantea Camilloni (2007), si bien el objeto de conocimiento de la didáctica es la

enseñanza, ésta se ocupa del aprendizaje de conocimientos y de la relación con otras disciplinas, ya que su fin último es la enseñanza.

En este orden de ideas, la didáctica se convierte en una fuente de conocimientos que apoya el quehacer del maestro; es una ayuda para la toma de decisiones con grupos específicos de estudiantes, según las necesidades que éstos tengan. La didáctica no pretende resolver cada una de estas necesidades, pero sí brindar herramientas para mejorar la enseñanza y vincularse de una u otra forma con los procesos sociales y culturales que se llevan a cabo en los contextos educativos. Como lo refiere Camilloni (2007):

La didáctica debe (...) construir una propuesta que sea consistente con el tipo de sujetos de la enseñanza (los docentes), la concepción de sujetos del aprendizaje (los alumnos) y el modelo de institución (las escuelas) que surgen de una postulación de propósitos de la educación escolar que responda a la necesidad de educar en los mejores niveles a un número creciente de alumnos diversos, que cada vez serán más en cantidad y más heterogéneos (p. 58).

En definitiva, para Camilloni (2007) el saber didáctico de los maestros se convierte en una construcción social, ya que busca consolidar valores, indagar posibles

soluciones a los problemas presentados en la comunidad y orientar a los estudiantes, con el fin de alcanzar un aprendizaje significativo.

Después de explorar la concepción de saber didáctico que ofrece Camilloni (2007), creo fundamental señalar que en algunos países se comprende que la formación de maestros de educación inicial o preescolar tiene como intencionalidad la formación en saberes didácticos y pedagógicos; tal es el caso de Argentina. Denies (1989), citado por Violante y Soto (2010), concibe la didáctica como: “(...) teoría y programación de la práctica y la práctica misma de la enseñanza enmarcadas por la teoría de la educación” (p. 13).

Según Violante y Soto (2010), en esa concepción se puede observar tres dimensiones de la didáctica:

- 1) Dimensión teórica, que incluye teorizaciones y repertorios de formas de enseñar;
- 2) Dimensión del diseño, programación y desarrollo curricular, que se presenta como un espacio articulador entre teorías y acciones;
- 3) Dimensión práctica de las acciones, que apunta a que se analice las situaciones particulares de enseñanza, aquellas que suceden en el devenir cotidiano, las formas concretas de hacer, de enseñar, que se caracterizan por ser espacios de deliberación y toma de decisiones (p. 13).

En conclusión, para Violante y Soto (2010) la didáctica envuelve varios aspectos, entre ellos: la producción teórica, que indica las mejores formas de enseñar; además está el diseño curricular, que pretende vincular lo teórico con lo práctico; por último, la dimensión práctica de las acciones, que analiza las particularidades que se presentan día a día en el aula de clase.

Ahora bien, el saber didáctico siempre se vincula al saber pedagógico; según Lucio (1990), citado por Camargo et al. (2004), “La didáctica está orientada por un pensamiento pedagógico, ya que la práctica de la enseñanza es un momento específico de la práctica educativa” (p. 101). La didáctica guía la tarea de enseñanza de los maestros, y adquiere sentido porque establece la normatividad necesaria para regir los procesos de enseñanza en el aula; sin este saber didáctico los procesos de enseñanza no tendrían dirección, ni propósito, ni sentido.

Relacionando tanto el saber pedagógico como el saber didáctico, Lucio (1992) afirma que “(...) el saber pedagógico es la orientación metódica y científica del quehacer educativo, el saber didáctico lo es de la enseñanza” (p. 42). El saber pedagógico hace referencia al por qué y al para qué de la educación, es decir, a sus fines; mientras que el saber didáctico se refiere a los fines, pero de la enseñanza. Es decir, la pedagogía es el saber y la didáctica orienta un aspecto específico de la labor del maestro. El saber didáctico se desarrolla y concretiza dentro del aula de clase, mientras que el saber pedagógico lo hace a una escala mayor, es decir, a nivel institucional; es un saber que, si

bien es propio de cada maestro, en su construcción interviene toda la comunidad educativa y el contexto.

Luego de realizar este recorrido por la conceptualización del saber pedagógico y didáctico, es posible afirmar que dicho saber se plantea como una construcción personal, profesional y social, que le permite al maestro una mirada reflexiva de su práctica acorde con el contexto histórico, social y cultural donde lleva a cabo su quehacer pedagógico.

En la presente investigación asumo los saberes pedagógico y didáctico como el cimiento de la práctica que el maestro que lleva a cabo dentro y fuera del aula de clase, buscando una conexión entre su saber, lo que enseña y los problemas de la realidad contextual y del territorio.

2.2.2. Prácticas pedagógicas

El concepto de práctica pedagógica se utiliza en el campo de la educación desde diferentes conceptualizaciones; existen diversas definiciones sobre qué es la práctica pedagógica y cuáles son sus elementos más importantes.

Las prácticas pedagógicas se caracterizan y clasifican según los ideales de la educación y el modelo de persona que se desea formar. Para Davini (s.f.), desde un enfoque clásico éstas se entienden como un “*Campo de aplicación* de conocimientos,

métodos y técnicas para enseñar” (p. 5). Para esta autora, el enfoque clásico reúne prácticas pedagógicas tanto academicistas como tecnicistas.

Las prácticas pedagógicas academicistas se caracterizan por dar mayor preponderancia a las disciplinas y a la investigación científica; en este enfoque, las prácticas no se centran tanto en los métodos de enseñanza, sino que se consideran como un campo para la transmisión de una disciplina particular. Por su parte, las prácticas pedagógicas tecnicistas son consideradas como un campo de aplicación de técnicas y métodos estandarizados. Afirma Davini (s.f.): “Los docentes sintieron que se jerarquizaba su labor, con la incorporación de una gran cantidad de técnicas para la acción” (p. 5).

Este tipo de prácticas se identifican por el uso de técnicas instrumentales, donde se incluye la planificación de diferentes objetivos, la enseñanza programada, y la evaluación desde una perspectiva de medición.

Davini (s. f.) concluye que a partir de la crisis que sufrió la didáctica entre los 70 y los 80, se busca una transformación de las prácticas de los maestros, con el propósito de rescatar las vivencias que se dan en las aulas, desde su diversidad y su complejidad. A partir de esta crisis, los enfoques de las prácticas se multiplicaron y se integraron diferentes concepciones que implican mayor reflexión y exigencia por parte del maestro.

Según Rodríguez (2007), si se parte de una visión academicista del currículo, la práctica pedagógica será academicista racionalista, es decir, la enseñanza se centrará en los contenidos como forma de saber. Para este autor, “Lo nuclear o básico de este modelo es el aprendizaje de contenidos (conceptos, hipótesis, teorías, leyes, sistemas conceptuales, principios, ...), por medio de métodos y actividades, que es realmente lo que constituye el currículum explícito” (p. 5). Por tanto, la forma como el maestro desarrolla capacidades y valores en los estudiantes será a partir del sentido común; la tarea primordial en su práctica pedagógica es saber transmitir los contenidos de la disciplina que enseña.

Para Rodríguez (2007), existen otras prácticas que están orientadas por una concepción tecnológico-positivista o conductista del currículum, y en tal sentido la práctica pedagógica se concibe como una actividad técnica, regulable, calculable, en la que se puede programar, realizar actividades y evaluar resultados con parámetros de control. Este tipo de práctica que se enfoca más en lo técnico, parte de los principios del conductismo y del neoconductismo. La práctica pedagógica está mediada por los estímulos que provoca el maestro en los estudiantes a través de diferentes técnicas y métodos.

Desde esta perspectiva técnica, Rodríguez (2007) afirma que “El docente es concebido como un seleccionador de técnicas y medios disponibles para alcanzar los objetivos previstos” (p. 2). El autor compara al maestro con un artesano que desea crear

un producto específico, para lo cual adecúa todos los condicionamientos físicos para su creación, es decir, piensa en los materiales y en la técnica que utilizará. La práctica pedagógica tecnicista no cuestiona la tradición pedagógica, no controvierte las relaciones que se establecen entre el maestro y el estudiante; sólo piensa en este último como un objeto moldeable para conseguir determinado producto.

Según Rodríguez (2007): “Si la habilidad del artesano ha sido defectuosa, el producto no logrará alcanzar los objetivos propuestos” (p. 2).

En efecto, el maestro se preocupa por encontrar los mejores medios, materiales y técnicas para su práctica pedagógica; la responsabilidad de que los estudiantes no aprendan caerá sobre él, quien no eligió las técnicas adecuadas para transmitir el conocimiento. La evaluación del aprendizaje se da para tener control de la situación más que como una acción de mejora.

Respecto a las prácticas pedagógicas que se orientan desde una perspectiva práctica, Rodríguez (2007) propone que, a diferencia de las anteriores, donde lo que importa son los contenidos o los medios, esta perspectiva plantea una búsqueda de fines morales por parte del maestro: “Su interés está dirigido a la comprensión de las situaciones humanas de interacción, pone énfasis en la deliberación ante las situaciones concretas de las prácticas de enseñar y de aprender, en lugar de centrarlo en aspectos teóricos” (p. 2).

La práctica del maestro está relacionada con el juicio deliberativo que el mismo realiza de diversas situaciones. Mientras la perspectiva técnica se centra en las técnicas de enseñanza, la perspectiva práctica se ocupa de la acción y de la interacción que surge entre el maestro y los estudiantes; por ende, ya no interesa tanto medir los resultados del artesano, sino comprender las relaciones y sentidos que subyacen en la práctica. “La práctica no se deja reducir al control técnico, está permanentemente impactada por situaciones contextuales en las que el docente se ve obligado a tomar decisiones que implican cuestiones de responsabilidad moral” (Rodríguez, 2007, p. 2). En consecuencia, comprender la práctica del maestro desde una perspectiva práctica del currículo implica entenderla como una enseñanza que favorece el contexto y la interpretación prudente de las relaciones que se tejen en el aula.

Por último, Rodríguez (2007) revisa las prácticas pedagógicas desde una perspectiva crítica que implica reflexionar sobre los factores institucionales, sociales, ideológicos, políticos y culturales. Por ejemplo, este enfoque reflexiona sobre la deserción escolar desde las problemáticas sociales y desde las injusticias del entorno. Esta perspectiva une los conocimientos teóricos y prácticos que posee el maestro para la transformación de su práctica y de la sociedad. Rodríguez (2007) remite a Kemmis y a Carr para comprender la práctica pedagógica como una disposición moral a obrar bien y con prudencia (*phrónesis*).

En efecto, la práctica pedagógica concebida desde una perspectiva crítica intenta liberar la enseñanza de los discursos hegemónicos y coercitivos, con el fin de lograr la emancipación del ser humano; de esta forma, los estudiantes deben lograr asumir la responsabilidad de sus propias vidas.

Por su parte, Tardif (2010) reconoce ocho tipos de acción en la educación, en las cuales se puede observar las prácticas pedagógicas tanto desde una acción instrumental o técnica como desde una acción normativa. La primera conduce a pensar la práctica como un conjunto de acciones guiadas por unos objetivos específicos a través de comportamientos que el maestro puede observar y medir. Dice Tardif (2010): “Actuar de acuerdo con reglas técnicas o con una metodología del comportamiento” (p. 125). Lo que significa que las actividades que se realizan en el aula están dadas por un condicionamiento, del cual el maestro tiene control.

Tardif (2010) reconoce las prácticas pedagógicas desde una acción normativa, como “(...) la práctica guiada por normas: disciplina, currículo, etc.” (p. 126). Las conductas del maestro están orientadas por normas y valores, por lo que las actividades que emprende deben garantizar el respeto a las normas o a su realización. Dentro de las normas se encuentran reglas éticas, jurídicas y estéticas. Cada una de las acciones y decisiones del maestro están orientadas desde el respeto a la normatividad; por esto, el docente posee un profundo saber en el campo normativo.

Para Bermúdez y Fandiño (2015) la práctica pedagógica se caracteriza según el énfasis del maestro, así que, un maestro tradicional asume que la práctica sirve para adquirir las técnicas del oficio de ser maestro y se entiende como la reproducción del conocimiento. Para el maestro personalista, la práctica es un espacio para vincularse con la realidad de la institución y contribuir a la transformación de las problemáticas a partir de proyectos sociales comunitarios.

Por último, para el maestro investigador “la práctica proporciona capacidad de análisis de la acción, de las creencias y teorías implícitas que subyacen en ellas, y de los significados otorgados por los protagonistas de la acción” (Bermúdez y Fandiño, 2015, p. 34). Esta última concepción integra la teoría y la práctica a partir de la reflexión de las acciones educativas, con el propósito de producir nuevos conocimientos.

Asimismo, Bermúdez y Fandiño (2015) clasifican las prácticas pedagógicas desde cinco enfoques:

El primero es el enfoque práctico artesanal, donde la práctica se concibe como transmisión y repetición de los conocimientos que posee el maestro. El segundo enfoque es el normalizador disciplinario en el que “la práctica pedagógica se orienta a inculcar comportamientos, normas, valores y principios” (p. 35). Este enfoque se relaciona con el condicionamiento de la conducta y el comportamiento de los estudiantes. El tercer enfoque es el técnico-academicista donde el maestro se orienta a aplicar los contenidos

desde la utilización de diferentes herramientas metodológicas para convertir los contenidos en algo entendible para los estudiantes. El cuarto enfoque es el personalista-humanista, que busca que la práctica pedagógica favorezca el desarrollo libre de los estudiantes de manera autónoma y creativa. Para finalizar, el enfoque hermenéutico-reflexivo, donde “la práctica pedagógica gira en torno a la formación de un profesional capaz de dominar su propia evolución, construyendo competencias y nuevos saberes a partir de lo que adquiere en su experiencia” (Bermúdez y Fandiño, 2015, p. 35). En este sentido, la práctica se caracteriza por la comprensión y reflexión que realiza el maestro para la construcción de nuevos saberes.

Otros autores desarrollan diversas definiciones y comprensiones de la práctica pedagógica; desde el pensamiento de Díaz (2006) existe un vínculo entre la formación del maestro, el saber pedagógico y la práctica pedagógica; el autor reconoce la práctica pedagógica como “(...) la actividad diaria que desarrollamos en las aulas, laboratorios u otros espacios, orientada por un currículo y que tiene como propósito la formación de nuestros alumnos” (p. 90).

Lo que se puede evidenciar en la definición de Díaz (2006) es que la práctica pedagógica alberga tres características particulares para poder ser considerada como tal: La primera característica es la periodicidad y la constancia de las actividades que se realizan tanto en el aula como en los otros espacios escolares. La segunda característica refiere a que la práctica tiene una intencionalidad, y está orientada de manera organizada

por un currículo. La última característica remite al fin o propósito con que se realizan las acciones, esto es, la formación íntegral de los estudiantes como fin último de la práctica pedagógica.

Considerando lo anterior, Díaz (2006) revisa cada uno de los componentes de la práctica pedagógica: los maestros, los estudiantes, el currículo y el proceso formativo; el investigador indica que el maestro se forma a partir de la individualidad de una persona, y en esta medida, si la formación es buena y sólida, ello se evidenciará en las acciones desarrolladas en el ámbito escolar. En relación con los estudiantes, dice que se debe reflexionar de manera global sobre el proyecto formativo y pensar en ellos como personas desde una determinada perspectiva antropológica y cosmológica. Lo anterior implica tener claro la idea de ser humano que se quiere formar y la sociedad que se desea.

Por otra parte, en las instituciones educativas coexisten tres versiones del currículo: el primero es el oficial, que está indicado por las autoridades educativas en los planes de estudio; el segundo es el oculto, que se genera a partir de las acciones repetitivas, las prácticas y las costumbres que se establecen en la institución; por último, el currículo real refleja la unión entre ambos currículos. Dado lo anterior, Díaz (2006) finaliza señalando que hay un conflicto entre lo que dicen los programas que debe enseñar el maestro, lo que realmente enseña y lo que aprenden los estudiantes.

En este orden de ideas, Olmedo (2012) concibe la práctica pedagógica como el ejercicio profesional pedagógico donde el maestro debe de-construir su práctica inicial. Al principio el maestro tiene unas teorías y discursos pedagógicos abstractos que adquiere en las facultades de educación, pero en el momento de la práctica pedagógica contextualiza todo el saber adquirido en la realidad de la comunidad educativa. Para Olmedo (2012), “Esta solución comienza con la crítica a la propia práctica, a través de una reflexión profunda acerca del quehacer pedagógico, las teorías que presiden dicho actuar y la situación que viven los estudiantes” (p. 43). Este ejercicio le permite al maestro tener una mayor comprensión tanto de las fortalezas como de las debilidades de la práctica pedagógica que realiza; sólo cuando elabora una adecuada de-construcción es posible emprender una nueva construcción y transformación de la práctica pedagógica.

En esta misma línea, Contreras y Contreras, (2014), definen la práctica pedagógica como “Una acción en la que intervienen diversidad de elementos como: las estrategias de enseñanza, la comunicación pedagógica, la planificación didáctica, el currículo, alumnos, docentes, y saberes” (p. 197). Todos estos elementos se unen para que la educación sea un proceso continuo con miras a formar al ser humano en su integridad. Por tanto, el maestro propicia experiencias en los estudiantes para que comprendan lo importantes que son para la familia, la escuela y la sociedad.

Además, estos autores conciben la práctica pedagógica como una acción dinámica y compleja, que debe estar en constante renovación y debe responder a las necesidades

educativas que surgen en la sociedad actual; lo anterior exige que se tenga en cuenta tanto el contexto de los estudiantes como el contexto de la institución. Así mismo, consideran tanto los avances científicos como los tecnológicos, para que las prácticas no sean obsoletas.

Otro aspecto que destacan Contreras, y Contreras, (2014), es que la práctica pedagógica debe estar centrada en el estudiante de acuerdo con su desarrollo evolutivo, lo que implica que el maestro conciba tanto las diferencias cognitivas de los estudiantes, como las emocionales, las sociales y las físicas, para responder de manera acertada a las necesidades específicas de ellos. En la práctica pedagógica, el maestro busca las mejores estrategias de enseñanza, tales que le permitan organizar acertadamente su jornada de clase; utiliza una adecuada comunicación pedagógica para lograr que los estudiantes construyan el aprendizaje; por último, realiza la planificación didáctica para determinar los mejores métodos, técnicas y materiales para acercar y motivar a los estudiantes al objeto de estudio.

Hay que mencionar, además, la definición de práctica pedagógica que brinda Zuluaga (1987); para la autora, cuando se habla de práctica pedagógica, se recupera la historicidad de la pedagogía desde su discursividad y su herencia. Al respecto dice Zuluaga (1987): “La historia de la práctica pedagógica posibilita el análisis de las ‘formas de lo dicho’, ya que, en las prácticas de saber en la enseñanza, la Pedagogía produce ‘formas’ de enunciación de los saberes” (p. 15).

Para Zuluaga (1987), la práctica pedagógica tiene una doble naturaleza: por un lado se refiere a una cuestión metodológica de lo que sucede en el salón de clase y de las acciones que realiza el maestro en el ambiente educativo; por otro lado, alude a una cuestión discursiva compuesta por la relación escuela, maestro y saber pedagógico. Por tanto, la práctica pedagógica da cuenta no sólo de las acciones sino también de los discursos que circulan en las instituciones; lo anterior, con el propósito de distinguir cómo se enuncian y se legitiman los saberes que se enseñan en la escuela. Dice Zuluaga (1987): “La práctica pedagógica como práctica discursiva está cruzada por relaciones interdiscursivas y políticas que imprimen al discurso pedagógico y a su ejercicio en las instituciones una forma específica de vincularse como saber a las prácticas sociales” (p. 38).

Por su parte, Duque, Rodríguez y Vallejo (2014) definen la práctica pedagógica como las diferentes acciones que realiza el maestro para alcanzar el desarrollo integral de los estudiantes; las acciones que emprende implican enseñar los contenidos del área, comunicar los saberes, socializar experiencias tanto propias como de los estudiantes, reflexionar desde la cotidianidad para contextualizar el conocimiento, evaluar los procesos cognitivos y establecer vínculos con la comunidad educativa.

En este mismo sentido, dicen estos autores: “Las prácticas pedagógicas requieren la utilización de la didáctica, el saber ser y hacer disciplinar, requiere el abordaje del estudiante, sus características, procesos de pensamiento, madurez y desarrollo...” (p. 17).

Para lograr lo anterior, el maestro requiere de una formación conceptual y procedimental; sin embargo, ésta por sí sola no es suficiente; en las prácticas pedagógicas se pone en juego todo el ser del maestro y las competencias relacionadas con la resolución de conflictos, liderazgo, trabajo en equipo y cooperación.

Así, Duque, Rodríguez y Vallejo (2014) conciben las prácticas pedagógicas desde la didáctica, es decir, desde las herramientas y estrategias utilizadas para la preparación y realización de la clase; los maestros piensan en los mejores medios para acercar a los estudiantes al saber específico, de tal manera que éstos se motiven y encuentren una conexión entre los contenidos y la realidad. Desde este punto de vista, la práctica pedagógica debe estar fundamentada en valores como el respeto, la igualdad, la responsabilidad y la comunicación.

En resumen, Duque, Rodríguez y Vallejo (2014) concluyen que la práctica pedagógica debe orientarse de manera pertinente y relevante para el proceso formativo de los estudiantes; todas las acciones que realiza el maestro deben potenciar el desarrollo humano, favorecer la socialización entre los estudiantes, producir experiencias significativas y promulgar los diferentes valores. De igual modo, los espacios creados en la práctica deben ser pacíficos y amigables, donde sea posible la construcción colectiva del conocimiento.

En este mismo orden de ideas, Barragán (2012) entiende la práctica pedagógica como lo más íntimo del maestro, que no se reduce solamente a las técnicas de enseñanza, sino que incluye acciones intencionales que envuelven aspectos éticos, morales y políticos. La práctica pedagógica implica que el maestro tenga conocimiento académico de su disciplina y de la didáctica, donde se reconozca su papel social; no obstante, una de las tareas fundamentales es reflexionar y mejorar cada día su práctica pedagógica. Dice Barragán (2012): “Así como el escultor trabaja insistentemente sobre la obra y como el arquitecto diseña y ejecuta sus proyectos, así también el maestro debe trabajar rigurosamente sobre lo que de suyo le pertenece: su práctica pedagógica; esa es su obra” (p. 25).

Para este investigador, la reflexión que emprende el maestro sobre la práctica pedagógica trasciende los límites de las técnicas y los conocimientos; esta meditación exige una mirada desde la prudencia (*phrónesis*). A partir de esta virtud griega se pretende que todas las acciones humanas estén encaminadas al bien; en tal sentido, la prudencia remite a que todas las acciones se realicen bajo un horizonte reflexivo. La práctica pedagógica se debe realizar desde la prudencia (*phrónesis*) con el propósito de lograr la transformación tanto del ambiente educativo inmediato como del campo social. De ahí que el autor relacione la práctica pedagógica con la práctica prudente.

Ahora bien, Barragán (2012) enumera y describe algunas características de la práctica pedagógica. La primera característica es el dominio crítico sobre las

concepciones de humanidad, lo que significa que en la práctica pedagógica se evidencia la concepción de lo humano que tiene el maestro; pensar al ser humano como un ser que está determinado por diferentes aspectos como lo político, lo ético, lo cognitivo, lo estético, lo narrativo y lo cultural. La segunda característica es el dominio de las acciones que lo identifican como maestro; éste debe ser consciente de las acciones que realiza y saber por qué las ejecuta. Dice Barragán (2012): “Sus prácticas deben ser auto-reflexionadas, para así escudriñar lo bueno y lo malo de las mismas” (p. 28).

Por otro lado, la tercera característica refiere al dominio de sus horizontes praxiscos y técnicos; el maestro debe tener un amplio dominio de las técnicas de su saber pedagógico, donde se incluye un conocimiento y una revisión profunda del currículo, de la didáctica y de la evaluación. La cuarta característica remite al dominio de la teoría que sustenta sus acciones educativas; las acciones deben estar fundamentadas en cimientos teóricos, ya que sería en vano que la teoría que se produce no sea aplicada a la práctica. La última característica es el dominio de conocimientos disciplinares.

Dice Barragán (2012): “Los profesores deben enseñar algo, eso proviene de la disciplina; es allí donde se da el profesionalismo, el cual se expresa en los conocimientos y en la calidad académica” (p. 28). El maestro debe reflejarse como un profesional que enseña un saber específico, ya sea matemáticas, español, sociales o cualquier otra disciplina; sin embargo, lo que importa en ese conocimiento es la forma como lo enseña con miras a un mejoramiento social.

Por su parte, Barragán (2015) retomando las ideas de Carr describe las concepciones inadecuadas de práctica; el autor dice que las representaciones que se tienen de la práctica pedagógica actual impiden reflexionar desde una perspectiva diferente. Barragán (2015), siguiendo a Carr, enfatiza en las tres definiciones de práctica pedagógica que prevalecen en las teorías de educación. La primera entiende la práctica como totalmente opuesta a la teoría, y se caracteriza por ser particular, dependiente del contexto, y acorde con las necesidades que se presentan en la vida cotidiana; por tanto, la solución de los problemas que se dan en la práctica pedagógica sólo se está en la acción y nunca con ayuda de las teorías. La segunda define la práctica como dependiente de la teoría, en la cual se puede observar la aplicación que hacen los maestros de los principios teóricos en el aula de clase. La tercera entiende la práctica pedagógica como autónoma y no dependiente de la teoría, pero sí como precedente de la elaboración teórica.

Por tanto, concluye que estas tres concepciones de la práctica pedagógica resultan insuficientes e incompletas para comprenderla en profundidad; por lo cual se propone resignificar el sentido de este concepto a partir de la relación griega entre *praxis*, *poiesis* y *techné*; estos tres conceptos griegos componen la *phrónesis*, entendida como prudencia. Según Barragán (2015): “La práctica como *phrónesis* es, finalmente, filosofía práctica, es decir, un saber hacer, con miras a un bien, que existe solamente cuando se realiza la acción” (p. 133).

En este orden de ideas, la práctica pedagógica implica las acciones del *phrónimos*, es decir, del maestro como ser prudente que delibera y por medio del juicio resignifica y dirige su práctica. Así, la práctica se entiende desde una visión más completa que supera e integra las tres definiciones tradicionales anteriormente enunciadas; debe ser una práctica que relacione el conocimiento humano, la acción técnica del maestro y la búsqueda del bien humano.

Finalmente Barragán (2015) siguiendo las ideas de Carr concluye que la práctica pedagógica no se reduce a las acciones técnicas del maestro, que tiene un fin determinado y está ajustada a reglas sobre cómo se debe realizar; ésta se comprende como una forma de *praxis* guiada por principios éticos. De ahí que se pueda establecer cuáles prácticas pedagógicas se consideran auténticas y buenas, y cuáles no. Una de las orientaciones más amplia de la práctica pedagógica es que al comprenderse como una actividad ética, a su vez exige un compromiso político con el contexto donde el maestro se desenvuelve, y con la sociedad. Para alcanzar el mayor desarrollo profesional, todos los maestros deben reflexionar sobre su práctica pedagógica, que se traducirá en prácticas auténticas y en el posterior mejoramiento educativo.

Seguidamente Barragán (2015) presenta la definición y las características de práctica pedagógica que desarrolla Kemmis; para este autor, las prácticas también se relacionan con la *phrónesis*, en tanto que tienen un sentido ético y moral. Pensar las prácticas pedagógicas como *phrónesis* es reflexionar sobre éstas más allá de la mera

instrumentalización y tecnificación; éstas no solamente se condicionan a partir de las intencionalidades y de los conocimientos del maestro, sino que implican las circunstancias y coordinaciones externas.

Por tanto, según Barragán (2015): “Una teoría crítica, como lo propone el autor, intentaría articular las dimensiones técnicas, científicas, éticas, morales, políticas y democráticas —por mencionar algunas— en un espacio vital de las actuaciones de los diferentes actores educativos” (p. 152). Lo que significa que una revisión crítica del currículo y de las prácticas educativas implica una exploración de la tradición en las dimensiones anteriormente mencionadas; de lo contrario, las prácticas del maestro caerían en el sin sentido y en el tecnicismo.

La propuesta de Barragán (2015), quien retoma a Carr y a Kemmis, apuesta por la superación de las concepciones de prácticas pedagógicas tradicionalistas e intenta comprenderlas desde un contexto más general, que envuelve tanto el ambiente escolar como el aspecto ético, político, social y cultural, que de alguna manera determinan la forma como el maestro asume dichas prácticas.

Luego de revisar las definiciones de práctica pedagógica planteadas por Barragán (2015), paso a definir la práctica del maestro desde *La Propuesta educativa* del Centro de Innovación del maestro Mova (2015), donde se presenta una visión pluralista de la pedagogía, y se expone que:

La práctica pedagógica, se refiere a la construcción de formas de ver la realidad y el establecimiento de diálogos entre diferentes saberes, a partir de la experiencia misma del maestro en el mundo escolar. Constituye pues, un ejercicio de formación y construcción de experiencias que surgen de la interacción entre el maestro, los estudiantes y otros agentes educativos, y que le lleva a la transformación de sí mismo, de su quehacer y de su propio saber. Así, la práctica pedagógica permite la producción de un saber pedagógico, en la medida en que ella le posibilita al maestro pensar y expresar su experiencia, en interlocución con otras tradiciones y otras formas de saber (p. 48).

Por lo tanto, la formación de maestros en Mova se orienta a la valoración de prácticas pedagógicas conectadas con las necesidades y problemáticas del aula, de la escuela y de la ciudad. La pedagogía pasa a entenderse como campo, ya que “... permite la comunicación de saberes y disciplinas con lo político, lo cultural y lo histórico en el terreno de la escuela y la ciudad por medio de la práctica, la teoría y la evaluación” (Mova, 2015 p. 47). Y como saber, “apela a aquellas teorizaciones y explicaciones del acto educativo que hace el maestro y la maestra a partir de diferentes concepciones de sociedad, producidas en diferentes momentos históricos” (Zuluaga (1999), citada por Mova, 2015, p. 47). Dicha visión pluralista de la pedagogía aporta los fundamentos para la construcción de los procesos de formación continua que apuntan al reconocimiento de las prácticas pedagógicas de los maestros.

Finalmente, después de efectuar un recorrido por la conceptualización del concepto de práctica pedagógica, puedo afirmar que se refiere a la construcción de experiencias e interacciones vividas entre maestro y estudiante, que le permiten reflexionar acerca de su quehacer docente posibilitando una transformación de sí mismo, de su labor y de su propio saber.

Así, la práctica admite la elaboración de un saber pedagógico y didáctico, en tanto le posibilita al maestro llevar a cabo una práctica reflexiva que trasciende el aula y le abre la posibilidad de compartir y socializar su saber con otros maestros.

En conclusión, existe una profunda relación entre el saber pedagógico y didáctico del maestro y la práctica pedagógica, ya que el saber pedagógico se compone de muchos elementos que van desde el saber disciplinar, el didáctico, el pedagógico, el legislativo, el psicológico, el sociológico, el antropológico y el filosófico, hasta la reflexión que emprende el maestro de su propia práctica. Cuando el maestro reflexiona sobre su práctica pedagógica, adquiere un saber fundamental para su tarea en el aula de clase; de lo contrario, su práctica sería vacía, sin sentido y sin dirección.

Esta meditación se constituye en algo vital; de esta manera, el maestro logra resignificar las acciones que día a día realiza, y consigue proponer nuevas formas para que sus estudiantes adquieran el aprendizaje. Por tanto, cuando la práctica pedagógica es

reflexiva el maestro adquiere un saber pedagógico y didáctico esencial para la transformación, tanto de su práctica como del contexto de sus estudiantes.

3. Sobre las cuestiones de orden metodológico

3.1. Enfoque y tipo de estudio

En este apartado presento el diseño metodológico y las estrategias que utilicé para recoger la información, como modalidad para indagar por el saber pedagógico y didáctico de las maestras; además, para realizar el análisis de las prácticas pedagógicas y la mejora de las mismas.

Con el término “diseño metodológico” hago alusión en este trabajo al modo como se enfocó el problema y busqué las posibles respuestas. Específicamente, en los estudios en ciencias sociales este término hace referencia a la manera como se realiza la investigación; de ahí que los supuestos e intereses de la investigación llevan a adoptar una metodología en particular.

Al respecto, es pertinente inscribir la presente investigación en el paradigma cualitativo. Como dice Martínez (2006):

La investigación cualitativa trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones. De aquí, que lo cualitativo (que es el

todo integrado) no se opone a lo cuantitativo (que es sólo un aspecto), sino que lo implica e integra, especialmente donde sea importante (p. 128).

El estudio, al tener un enfoque cualitativo, apuesta hacia la observación, la descripción y la interpretación de los sucesos, no con la intención de medir cuantitativamente la información obtenida, sino más bien con el propósito de entenderla y comprenderla. Este tipo de enfoque favorece la interacción con todas las personas que participan en el proceso de investigación, lo que implica una nueva forma de acceder a la realidad.

Ahora bien, de acuerdo con Taylor y Bogdan (1987), la investigación educativa se puede ubicar dentro del enfoque cualitativo que deviene de la fenomenología, pues el interés es entender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva de los actores.

La investigación cualitativa en educación se caracteriza por ser un estudio *inductivo*; para Taylor y Bogdan (1987), el investigador sigue un diseño flexible en el que se inicia con interrogantes vagamente formulados. De la misma manera, es *naturalista*, ya que interactúa con los informantes de un modo natural; al respecto, lo que se pretende ver es el escenario (la escuela) y los informantes, desde una mirada holística, es decir, en las situaciones específicas de su labor, con la finalidad de comprender cómo perciben y sienten. En este tipo de investigación, la idea es asegurar la *confiabilidad* y *validez* de la misma; lo fundamental es garantizar la mayor cercanía entre los datos y lo que las

maestras realmente hacen. Pretendo aproximarme a las maestras en la cotidianidad de su quehacer, escuchar sus palabras sobre lo que tienen en mente y relacionarlas con sus prácticas pedagógicas.

Retomando lo anterior, la investigación cualitativa en educación centra la atención en las acciones de las maestras informantes para la comprensión de su realidad, a través de la selección y uso de algunas estrategias como la observación no participante, y la entrevista y videos testimoniales como técnicas valiosas para la interpretación de los significados de las diferentes situaciones y prácticas a investigar.

Según Altet (1994):

La formación centrada en una práctica que se analiza mediante dispositivos de análisis de prácticas, posibilita que se expliciten los saberes de la práctica y formalicen los saberes prácticos, todo esto con la confrontación de sus experiencias y gracias a las herramientas de formación construidas por la investigación, de esta manera, acción/formación/investigación quedan vinculadas (p. 51).

En cuanto a la estrategia metodológica, utilicé el *estudio de caso*, porque permite comprender en profundidad el fenómeno educativo. Según Stake (1998), el estudio de

caso “Es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso particular para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (p. 13).

El procedimiento que empleé para realizar el estudio de caso desde la perspectiva cualitativa-interpretativa, fue la construcción constante desde la confrontación con una realidad externa (casos), y la comprensión interna de significados subjetivos elaborados por mí. Ambas posibilidades de análisis se reconstruyeron mutuamente con el fin de producir el conocimiento sobre el saber pedagógico y didáctico de las maestras. Aquí la idea no fue “producir generalizaciones, sino generar modificaciones nuevas con los conocimientos ya construidos” (Alfonso, 2009, p. 5).

3.2. Participantes y criterios de selección

El presente estudio contempla la participación intencionada de un grupo de 4 maestras, pertenecientes a la Red de Primera Infancia de la Secretaría de Educación de Medellín⁷. Los criterios de selección de los participantes obedecen a la pertinencia y representatividad, de ahí que seleccioné a las maestras de mayor motivación que participaron durante los años 2014 y 2015 en los diferentes programas de formación,

⁷ La Secretaría de Educación de Medellín, en el Plan territorial de formación de docentes y directivos docentes Medellín 2012-2015, presenta la caracterización de maestros del sector oficial en el Municipio de Medellín. Reporta en la planta de cargos 712 maestros de preescolar, quienes atienden a los niños de 216 Instituciones educativas oficiales, agrupadas en 24 núcleos educativos ubicados en 16 comunas y 5 corregimientos de Medellín.

liderados desde la Escuela del Maestro y desde Mova: Resignificación del plan de estudios de preescolar, Programas de formación en Proyectos lúdicos Pedagógicos y Recursos didácticos; además, por su disposición para participar del proceso de formación en jornada contraria. Un criterio adicional de algunas de las maestras fue su participación en el Premio Ciudad de Medellín a la calidad de la educación⁸ que cada año realiza la ciudad de Medellín.

Las cuatro maestras de preescolar seleccionadas se encuentran nombradas en propiedad en las instituciones educativas de carácter público u oficial, adcritas a la Secretaría de Educación del Municipio de Medellín. Algunas se encuentran vinculadas bajo el Decreto 2277 de 1979 y otras bajo el Decreto 1278 del 2002, y llevan laborando más de 5 años en su institución. Algunas han adelantado estudios de especialización o maestría.

A continuación describo el contexto de las instituciones educativas donde labora cada una de las maestras participantes:

- *La maestra MT actualmente labora en la Institución Educativa Pedro Claver Aguirre, ubicada en el barrio Castilla en la comuna 5 de Medellín. La institución*

⁸ Es una iniciativa de la Secretaría de Educación de Medellín. Es una ruta a través de la cual se visibiliza la gestión escolar de las instituciones educativas y las acciones pedagógicas de los directivos docentes, maestros y proyectos de liderazgo de los estudiantes. Sus herramientas y modelo de trabajo la han convertido en una estrategia que aporta al mejoramiento de las prácticas pedagógicas de los maestros.

atiende todos los grados —de preescolar a undécimo—, y está adscrita al núcleo educativo 920. La institución está localizada en la zona noroccidental de la ciudad; limita por el norte con el municipio de Bello; por el oriente con la Comuna 6 Doce de Octubre, por el sur con la Comuna 7 Robledo, y por el occidente con el Río Medellín.

Antes de llamarse Institución Educativa Pedro Claver Aguirre, la escuela adoptó diferentes nombres como Escuela Rural Alternada Castilla, Liceo Alfredo Cock Arango, e Inem José Manuel Gómez. A partir de 1997 acogió el nombre actual. La historia de la institución evidencia procesos administrativos y académicos fragmentados debido a las problemáticas sociales de la zona. La *Reseña histórica de la institución* cuenta cómo los actores educativos eran víctimas de las problemáticas de seguridad; en muchas ocasiones los amenazaban, lo que los obligaba a retirarse inmediatamente.

En el texto de la Alcaldía de Medellín *Rutas para el desarrollo de la comuna cinco al 2017*, se manifiesta que los datos poblacionales que ofrece la Alcaldía de Medellín sobre la comuna son inexactos, lo que ha generado preocupación en la población y en los líderes comunitarios. Respecto a la población infantil y adolescente, se estima que para el 2007 “la población entre 5 y 14 años ocupa el segundo lugar en número, con 26.611 personas, seguido por los adultos entre 45 y 59 años quienes suman 25.723” (Alcaldía de Medellín, 2007, p. 17). Por otro lado, en el aspecto educativo de la comuna 5, dice la alcaldía que “nos hallamos entre las comunas con menor oferta educativa y con mayor vulnerabilidad” (Alcaldía de Medellín, 2007, p. 28). Entre los

problemas está la insuficiencia de instalaciones físicas, la falta de dotación adecuada para las instituciones, el hecho de que un número considerable de niños y jóvenes estudia en otros barrios, y la deserción escolar y la vulnerabilidad frente a los problemas sociopolíticos y económicos.

La Comuna 5 Castilla es la más afectada por situaciones relacionadas con la violencia y el conflicto armado urbano, con el enfrentamiento entre bandas, con la parálisis del transporte, con el cobro de dinero por parte de bandas a los comerciantes del sector, con el retiro de apoyo a los procesos de paz y con el control del territorio ejercido por pandillas. La seguridad es considerada muy baja por parte de la población, debido a la existencia de expendios de droga a la concurrencia de grupos organizados de delincuentes, al cobro extorsivo de dinero a los comerciantes (vacunas) y a los hurtos. La convivencia ciudadana se ha visto afectada por la invasión del espacio público con discotecas, ventas, talleres y lavados de carros, parqueaderos, vallas y avisos.

Durante los años 2016 y 2017 se hace necesario establecer por parte de la Alcaldía de Medellín un plan de seguridad para contrarrestar la oleada de inseguridad que a diario viven sus habitantes, ya bien sea por el cobro de vacunas o por el microtráfico.

- *La maestra GG labora actualmente en la Institución Educativa Manuel J. Betancur*, ubicada en el corregimiento de San Antonio de Prado en la comuna 80 de la ciudad de Medellín. La institución tiene dos sedes, la de bachillerato y la sede de

primaria, que es la Escuela Gustavo Rodas Isaza; igualmente atiende todos los grados de preescolar a undécimo. Está adscrita al núcleo educativo 937 de la Comuna 8 en San Antonio de Prado, al sur oriente de Valle del Aburrá. La institución se encuentra ubicada en medio de barreras invisibles que trasladan el conflicto al aula; allí las maestras toman la decisión de convertir este espacio hostil en oportunidades para mediar y solucionar conflictos desde el diálogo.

En el Plan de Desarrollo Participativo del Corregimiento de San Antonio de Prado 2007-2017, se indica que el corregimiento tiene un relativo aislamiento de Medellín y no hace parte de la periferia urbana de esta ciudad. El corregimiento ha sufrido una gran transformación de la ruralidad a la urbanidad en los últimos años. Respecto a la población, “los(as) niños(as) menores de nueve años constituyen el 16,5% de la población, las y los jóvenes el 30,9%, los(as) adultos(as) el 43,9%, representando el mayor grupo poblacional, y los(as) adultos(as) mayores el 8,8%” (Alcaldía de Medellín, 2007, p. 22). Para la elaboración del Plan de Desarrollo Participativo de este corregimiento, respecto a la educación se tomó la Encuesta de Calidad de Vida del año 2005, en donde “se reportó que 9.835 hombres y 9.794 mujeres (un total de 19.630 personas) estudiaban en el corregimiento durante ese año” (Alcaldía de Medellín, 2007, p. 39).

Lo que se evidencia es que el acceso a la educación es desigual y está condicionado por los ingresos de los padres. Son bastante menores las probabilidades de

que las personas de bajos recursos finalicen una carrera universitaria, que las esperanzas de que lo hagan las gentes de la población más rica del corregimiento.

El corregimiento ha sufrido fuertes presiones poblacionales durante los últimos años, tanto en la zona urbana como en la rural, debido a la fuerte expansión urbana que ha recibido para cubrir los déficit de vivienda de la ciudad de Medellín. Su población ha crecido en grandes proporciones en los últimos 10 años, casi hasta duplicarse. El grupo de los jóvenes es uno de los más vulnerables, por el limitado acceso al mundo laboral o al estudio. Los jóvenes, principalmente del sector rural, están emigrando hacia la ciudad en busca de nuevas oportunidades laborales y de educación.

Los adultos mayores tienen una alta dependencia económica de familiares, de vecinos y del Estado, ya que el porcentaje de esta población que recibe ingresos mensuales por su trabajo es muy bajo.

- *La maestra CA trabaja actualmente en la Institución Educativa Finca la Mesa, ubicada en la comuna 2 de Medellín, la cual cuenta con cuatro sedes: la de bachillerato en el barrio la Frontera, la sede la Isla en el barrio la Isla, la sede la Francia en el barrio la Francia y la sede La Montini en el barrio Pablo VI. La institución atiende todos los grados de preescolar a undécimo y tiene grupos de procesos básicos y aceleración.*

Está adscrita al núcleo educativo 915. Se encuentra ubicada en la Comuna 2 Santa Cruz, localizada en la zona nororiental de la ciudad; limita por el norte con el municipio de Bello; por el oriente con la Comuna 1 Popular, por el sur con la Comuna 4 Aranjuez y por el occidente con el Río Medellín. El estrato socioeconómico de la comuna oscila entre el estrato 1 y el estrato 2.

La actualización de los censos catastrales muestra actualmente una clasificación mayor de viviendas en estrato 1 en la comuna, aumentando en 3.359 viviendas para el año 2013, es decir, el 13% de las viviendas se encuentra en este estrato, hecho que corrobora el aumento de producción informal de la vivienda, que origina mayores riesgos físicos, sociales y mentales relacionados con las precarias condiciones y la falta de control territorial (Alcadía de Medellín, 2015, p. 95).

La aparición del “cable aéreo” del Metro de Medellín con 90 cabinas y tres estaciones, surge con el fin de mejorar las condiciones de movilidad de los habitantes de la comuna 2.

Sin embargo, y de acuerdo con el *Plan de Desarrollo de la Comuna Dos Santa Cruz, 2007 – 2019*, el principal problema es la falta de recursos económicos, pues hace parte de las franjas de mayor pobreza de la ciudad, donde persisten las situaciones precarias de los derechos humanos y socioculturales; hay bajas posibilidades de cambio.

En relación con el aspecto educativo de la comuna 2, dice en el *Plan de Desarrollo* (2015):

De los 101.512 habitantes, es decir del total de la comuna dos, 80.938 han tenido algún estudio, mientras 20.574 no tienen ninguno. De los que tienen estudios, se encuentran 17.029 en preescolar; 38.206 en primaria; 24.108 en secundaria; 1.140 estudia un nivel técnico y 385 en tecnológico; en la universidad se cuentan sólo 479 y ninguna persona ha estudiado ni especializaciones, ni maestrías, ni doctorados (p. 16).

En esta comuna hay un alto nivel de cobertura en educación; no obstante, existen aún dificultades en relación con la calidad educativa, pues todavía hay aspectos para mejorar, tales como la infraestructura, la dotación educativa y la planta docente que acompaña los procesos formativos.

Por otro lado, la comuna registra uno de los mayores índices de natalidad y al mismo tiempo tiene uno de los mayores índices de mortalidad infantil. De acuerdo con las cifras entregadas por Andrés Escobar, Subdirector del Departamento Nacional de Planeación, en Colombia las causas más comunes de muerte en niños menores de 5 años responden a enfermedades respiratorias, malformaciones genéticas, maltrato, infecciones diarreicas y desnutrición (Caracol Radio, 2008).

Respecto al madresolterismo y al embarazo en adolescentes, la Secretaría de Salud de Medellín señaló que se han definido causas estructurales, individuales e institucionales por las que se ocasiona estas problemáticas. Dentro de las causas estructurales están lo económico, la marginalidad, el conflicto armado y el desplazamiento. En las causas individuales resaltan la búsqueda del reconocimiento, las creencias, las prácticas asociadas a la maternidad y a la paternidad. Por último, en las causas institucionales aparece la violencia intrafamiliar, el abuso sexual y el déficit en los servicios de consejería (Periódico el Mundo, 2014).

- *La maestra CR labora actualmente en la Institución Educativa Vallejuelos* de carácter público, ubicada en el Barrio Vallejuelo en la comuna 7 de Medellín. Atiende todos los grados desde preescolar hasta undécimo y tiene grupos de aceleración y procesos básicos. Está adscrita al núcleo educativo 923, y localizada en la zona noroccidental de la ciudad, en el sector de Robledo, en la margen izquierda de la carretera que conduce a Urabá —carretera al Mar— y pertenece a la comuna 7, de las 16 en las que se encuentra dividida la ciudad de Medellín.

La comuna alberga una población heterogénea que va desde el estrato 0 hasta el estrato 5; la zona es conocida por la ubicación de varias instituciones de educación superior como la Universidad Nacional, la Universidad de Antioquia, la Universidad Santo Tomás, ESUMER, ITM, Colegio Mayor, Pascual Bravo, Tecnológico de Antioquia y UPB. En relación con la educación, dice la Alcaldía de Medellín (2015):

Presenta dificultades de cobertura, específicamente en los grados de educación preescolar y superior, a pesar de ser una de las zonas de la ciudad que cuenta en su territorio con importantes centros e instituciones de carácter oficial y no oficial, que imparten educación en los grados mencionados (p. 63).

Los problemas de cobertura se suman a la insuficiencia en dotación de recursos, a la deserción escolar por falta de pertinencia, y al sobrecupo escolar en primaria y secundaria en las instituciones de los barrios periféricos. Contrario a lo que sucede en el preescolar, dice la Alcaldía de Medellín (2015): “El promedio de alumnos por salón se ajusta a los estándares mínimos establecidos en la norma” (p. 64).

El sector Vallejuelos es habitado por las familias desplazadas que salieron de regiones como el Urabá antioqueño y chocoano, Córdoba y otros municipios de Antioquia, al igual que algunos desplazados intraurbanos por causa de la violencia; las familias destechadas son aquellas que, viviendo en Medellín, tuvieron que salir de los barrios que habitaban por la dificultad de seguir pagando un arrendamiento y en búsqueda de una vivienda propia. Ambos tipos de familia llegaron a este lugar buscando resolver su necesidad de seguridad, protección y vivienda, luego del proceso de invasión por parte de los desplazados y destechados que ocuparon los terrenos de la parte alta que bordea la vía al mar.

Posteriormente se reestructuró la planta física para atender de manera adecuada a los estudiantes. Uno de los problemas más sentidos en la institución era el clima escolar que se reflejaba en los altos niveles de agresividad, y la poca inclinación de los estudiantes a solucionar sus conflictos de manera pacífica; por lo tanto fue necesario realizar una sensibilización a todos los miembros de la comunidad sobre esta problemática, y con la participación activa de ellos se construyó el Manual de Convivencia para regular las relaciones que se producen en la comunidad, dar a conocer las pautas de funcionamiento como institución, contribuir con la formación integral y mejorar la convivencia pacífica y la solución negociada de los conflictos.

En el siguiente mapa de las comunas de Medellín se muestra la ubicación de las Instituciones Educativas donde laboran las cuatro maestras participantes.

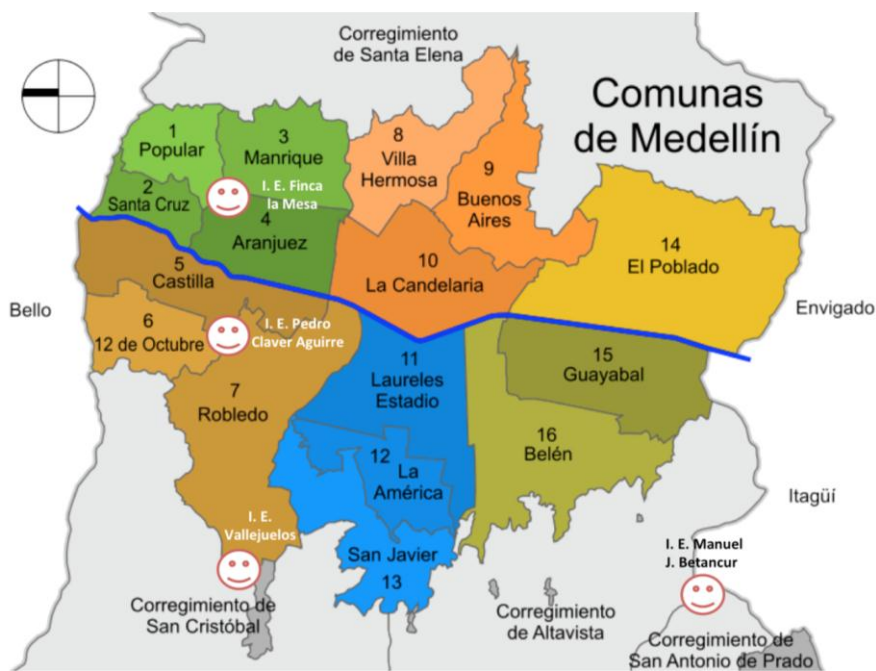


Figura 1. Mapa comunas de Medellín y ubicación de las Instituciones Educativas. En “Medellín te espera”, 2016. <http://medellintespera.blogspot.com.co/p/mapa-de-medellin-con-barrios-y-comunas.html>

3.3. Estrategias para recoger la información

A continuación expongo las diferentes estrategias que utilicé para recoger la información que consideré pertinente en términos de los objetivos de la investigación:

3.3.1. La observación no participante

Como estrategias del enfoque cualitativo la observación no participante proporcionó la posibilidad de recoger información de las palabras y acciones de las maestras en ejercicio, del nivel de educación preescolar. La idea con esta técnica fue observar a las informantes en su contexto, con la finalidad de recoger datos de forma sistemática. Se trata de una observación con propósitos definidos; el investigador se vale de ella para obtener información y datos sin participar en los acontecimientos de la vida del grupo que estudia; éste debe permanecer ajeno al mismo.

Para Fuertes (2011):

La observación de las prácticas escolares, utilizada como técnica de investigación educativa, debe tener un carácter intencionado, específico y sistemático que requiere de una planificación previa que nos posibilite recoger información referente al problema o la cuestión que nos preocupa o interesa. Como proceso de recogida de información, la observación resulta fundamental en toda evaluación formativa que tiene como finalidad última conseguir mejorar la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje, y por consiguiente del sistema educativo (p. 238).

Utilicé como foco de análisis el *técnico instrumental*, que se centra específicamente en las maestras, buscando comprender su tarea pedagógica y didáctica, y las características dialógicas de los momentos de la clase: presentación, desarrollo y finalización; para ello, dispuse la realización de registros fotográficos como protocolo de observación de clase (ver anexo 1). Este foco de observación orientó y posibilitó la selección de las categorías de análisis en estrecha relación con los objetivos de la investigación.

Es importante mencionar que, para la realización de la observación no participante, visité a cada maestra en 4 ocasiones diferentes. Asumí un papel pasivo, limitándome a observar y anotar en la libreta todas aquellas acciones que hacían referencia al saber pedagógico y didáctico de las maestras. Llevé a cabo una observación de campo, realizada en el contexto real del aula; además, la observación fue estructurada, puesto que definí previamente el foco de atención y los indicadores a observar.

3.3.2. La entrevista estructurada

Es una estrategia necesaria en conjunción con la observación; en este tipo de entrevista las preguntas son preestablecidas, atendiendo a categorías iniciales. Según Díaz et al. (2013):

(...) en las entrevistas estructuradas o enfocadas, las preguntas se fijan de antemano, con un determinado orden y contiene un conjunto de categorías u opciones para que el sujeto elija. Se aplica en forma rígida a todos los sujetos del estudio. Tiene la ventaja de la sistematización, la cual facilita la clasificación y análisis, asimismo, presenta una alta objetividad y confiabilidad. Su desventaja es la falta de flexibilidad que conlleva la falta de adaptación al sujeto que se entrevista y una menor profundidad en el análisis (p. 163).

La entrevista estructurada consta de diez preguntas: siete corresponden a la categoría de saberes pedagógicos y didácticos, y tres a la categoría de prácticas pedagógicas. Sometí el diseño inicial a juicio de expertos por parte de dos investigadoras, y a una prueba piloto por parte de dos maestras, lo que permitió su cualificación.

En relación con el consentimiento dado por cuatro maestras participantes, que por asuntos éticos se nombran con las letras iniciales de su nombre y apellido MT, CA GG y CR, debo reseñar que para su realización se citó a cada una de ellas en jornada contraria; en ese espacio se diligenció el protocolo de preguntas estructuradas y con posterioridad a la transcripción las maestras revisaron sus respuestas a esas preguntas, con la posibilidad de complementarlas. En este último momento las maestras enviaron a la investigadora el archivo de la transcripción de la entrevista en formato digital.

Una de las críticas a la entrevista estructurada es la que exponen Lucca y Berríos (2003); para estos autores la entrevista es muy formal, ya que se plantea la misma pregunta a los participantes con la intención de triangular luego la información; sin embargo, esto fue precisamente lo que me permitió analizar las respuestas con mayor facilidad.

Para el diseño del ejercicio elaboré un protocolo de entrevista estructurada (ver anexo 2). Mi intención con esta estrategia fue indagar por las fortalezas y dificultades en la apropiación del saber pedagógico y didáctico de las maestras. Es necesario aclarar que por los objetivos del estudio fue imperioso realizar una entrevista antes y después de que las maestras participaran del programa de formación, pues la intención era indagar inicialmente por el saber pedagógico y didáctico de las maestras e identificar si el proceso de formación lograba fortalecer, cambiar o reestructurar ese saber. Con la entrevista buscaba indagar por las prácticas pedagógicas de las maestras y las posibles transformaciones en las mismas.

3.3.3. Los videos testimoniales

Conservan el registro de las acciones que tienen lugar en determinado tiempo. Para Baer y Schnettler (2009) el video, como metodología cualitativa, documenta la realidad exterior que se recoge, y construye una visión de las posibles lecturas de los acontecimientos. “Es obvio que el vídeo no es idéntico a lo que percibimos cuando

estamos en el campo, participando en la situación en primera persona, bien sea como miembro activo de la misma, bien sea como observador desinteresado” (p. 20).

Los videos testimoniales favorecen las investigaciones, ya que brindan datos naturales y en un orden secuencial, lo que permite la interpretatividad del análisis. Por tanto, luego de realizar las observaciones de las clases de las cuatro maestras, se les solicitó participar en la elaboración de un video (ver anexo 8), donde ellas narraron sobre sus saberes pedagógicos y didácticos referidos a las subcategorías: contenidos —¿Qué enseñar?—, metodología —¿Cómo enseñar?—, propósitos —¿Para qué enseñar?—, y contexto —¿A quién enseñar?—; de igual forma, contaron cómo eran sus prácticas pedagógicas y la transformación de las mismas a raíz de los procesos de formación continua en los que participaron.

A continuación presento una tabla resumen de la investigación, en la que se puede evidenciar la relación entre preguntas, objetivos, categorías y estrategias para recoger la información:

Tabla 1*Resumen de la investigación*

Pregunta central	Objetivo general	Objetivos específicos	Categorías	Sub categorías	Estrategias para recoger la información
¿Cómo los programas de formación continua fortalecen el saber pedagógico y didáctico y las prácticas pedagógicas de algunas maestras del nivel de educación preescolar del Municipio de Medellín?	Analizar cómo los programas de formación continua fortalecen el saber pedagógico y didáctico y las prácticas pedagógicas de algunas maestras del nivel de educación preescolar del Municipio de Medellín.	- Identificar los saberes pedagógicos y didácticos de algunas maestras del nivel de Educación preescolar que laboran en instituciones educativas oficiales de la ciudad de Medellín.	Saber pedagógico y didáctico	Propósitos Contenidos Metodología Contexto	Entrevista estructurada Observación no participante
		- Caracterizar las prácticas pedagógicas de las maestras de educación preescolar que han participado en programas de formación continua. - Describir los aportes de los programas de formación continua con respecto al saber pedagógico y didáctico de las maestras de preescolar y a sus prácticas pedagógicas.	Prácticas Pedagógicas	Normativas Academista Técnicistas Reflexivas	Observación no participante Video testimonial

3.3.4. Estrategias y procedimiento de análisis

En este apartado presento las estrategias, los criterios para organizar la información, el procedimiento de análisis y los criterios para interpretar la información proveniente de las cuatro maestras participantes.

Para el análisis de la información se recurre a las estrategias de categorización y triangulación, que propone Cisterna (2005). Para este autor, la categorización consiste

(...) en la elaboración y distinción de tópicos a partir de los que se recoge y organiza la información. Para ello distinguiremos entre categorías, que denotan un tópico en sí mismo, y las subcategorías, que detallan dicho tópico en microaspectos. Estas categorías y subcategorías pueden ser apriorísticas, es decir, construidas antes del proceso recopilatorio de la información, o emergentes, que surgen desde el levantamiento de referenciales significativos a partir de la propia indagación (p. 64).

Este proceso le exige al investigador disponer su mente para adentrarse intensamente en la realidad; al respecto, revisé los datos provientes de las entrevistas, el protocolo de observación y de los videos testimoniales; mi intención era revivir lo acontecido y reflexionar sobre la situación para comprenderla. La idea era capturar en lo posible los mayores detalles y poner la mirada en lo más significativo, subrayándolo con

un código de colores. La selección de las unidades de sentido la llevé a cabo a partir de las de su correspondencia con las categorías y subcategorías que previamente definí (proceso que implicó rotular las categorías y seleccionar algunas propiedades o atributos de las mismas). A continuación, presento la tabla de categorías y subcategorías iniciales:

Tabla 2

Categorías y subcategorías

Saber pedagógico y didáctico			
Contenidos ¿Qué enseñar?	Metodología ¿Cómo enseñar?	Propósitos ¿Para qué enseñar?	Contexto ¿A quien enseñar?
Prácticas pedagógicas			
Normalistas	Academicistas	Tecnicistas	Reflexivas

Este primer acercamiento al material primario fue el punto de partida para realizar el proceso de categorización. Durante la selección de las unidades de sentido hice algunas anotaciones o memorandos para resaltar algunos aspectos relevantes en términos del objeto de estudio.

La triangulación, de acuerdo con Cisterna (2005), es “La acción de reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio surgida en una investigación por medio de los instrumentos correspondientes, y que en esencia constituye el corpus de resultados de la investigación” (p. 68).

El proceso de triangulación es entonces una estrategia de análisis que se realiza cuando ya se tiene toda la información; los pasos que seguí fueron:

1. Selección de la información de cada uno de los instrumentos (proceso de categorización) atendiendo los criterios de pertinencia y relevancia. Específicamente el *criterio de pertinencia* permitió seleccionar sólo aquella información que se relacionara directamente con el objeto de la investigación, pero además permitió la toma de decisiones para incorporar categorías emergentes. La *relevancia* tiene relación con lo que se devela, según criterios de recurrencia o asertividad.

2. Triangulación entre fuentes de información. En este proceso se integró todo el trabajo de campo, es decir, se integró la información proveniente de las entrevistas, el protocolo de observación y los videos testimoniales por cada una de las maestras participantes; el resultado es dar respuesta del primer y segundo objetivo de la investigación, extrayendo conclusiones. La idea fue integrar la información proveniente de cada maestra desde una perspectiva inter-instrumental, logrando nuevos procesos interpretativos para cada una de las categorías de análisis.

3. Triangulación de la información con el marco teórico. En este proceso se realiza la interpretación hermeneútica, que dota de sentido los hallazgos, para la construcción del nuevo conocimiento.

El procedimiento de análisis en los estudios de caso es considerado el punto más débil, debido a que la mayoría de las veces los desarrollos son escasos en función de los objetivos que se pretende alcanzar. No obstante, la posibilidad de recurrir a diferentes

estrategias abre el camino para fortalecer el análisis. Con miras a dar más claridad, presento a continuación el procedimiento de análisis por cada instrumento:

Específicamente para el análisis de la *entrevista estructurada*, transcribí las entrevistas de cada una de las maestras (ver anexo 3) las cuales fueron organizadas en una matriz de análisis (ver anexo 4). Seleccioné y codifiqué la información de cada maestra participante, haciendo uso de un código de colores que resaltaba los datos relevantes referidos a los indicios establecidos previamente según cada subcategoría (categorización). Los resultados los presento en una matriz llamada tematización de la información de la entrevista estructurada (ver anexo 5). Con este procedimiento obtuve como resultado la descripción inicial del saber pedagógico y didáctico de las maestras (ver anexo 6) y de la caracterización de las prácticas pedagógicas (ver anexo 7).

De la misma manera, transcribí y organicé la información derivada de los videos testimoniales (ver anexo 8); también organicé la observación de las clases en una ficha resumen (ver anexo 9) y de las experiencias significativas (ver anexo 10). La descripción por instrumentos y por participante me permitió obtener un análisis inicial de la información. Realicé entonces, tal y como lo anoté antes, un cruce de la información desde las subcategorías y las categorías. Finalmente, triangulé la información derivada de este análisis con el marco teórico, logrando así las conclusiones que me permitieron dar respuesta a los objetivos de la investigación.

Es necesario resaltar que no fue un proceso lineal sino que, por el contrario, fue necesario ir y volver sobre los resultados durante el desarrollo de la investigación; igualmente, todo el tiempo estuve atenta al surgimiento de categorías emergentes.

3.3.5. Fases o momentos de la investigación

Llevé a cabo la investigación en cuatro diferentes fases:

Fase I. Diseño del proyecto de investigación: revisé las fuentes documentales, construí el estado del arte y el marco referencial y lo sometí a juicio de expertos y de pares para su validación.

Fase II. Diseño de estrategias para recoger la información: diseñé y validé el protocolo de entrevista y el protocolo de observación.

Fase III. Trabajo de campo: realicé la entrada al campo, atendiendo lo sugerido dentro del compromiso ético de solicitar el consentimiento informado a los rectores de las instituciones educativas, a las maestras participantes y a los padres de familia de los niños de los grupos del grado transición. Apliqué la entrevista estructurada y acompañé a las maestras en su proceso de formación continua durante los años 2014 y 2015. Posteriormente realicé las visitas institucionales donde pude observar las prácticas de las maestras y obtuve un nuevo registro de sus experiencias a través del video testimonial.

En esta fase también recogí algunos de los documentos diseñados por las maestras — experiencias significativas y plan de estudio—. Finalmente, confronté con las maestras participantes la información que obtuve.

Fase IV. Análisis de la información y elaboración de informe final: En esta fase procedí a realizar la organización de la información en tablas y matrices, y llevé a cabo la categorización y triangulación de toda la información que recogí en el trabajo de campo. Por último procedí a realizar el informe final de tesis.

3.3.6. Criterios de credibilidad

En la investigación cualitativa, en lugar de hablar de generalizaciones empleo términos como trazabilidad y comparabilidad pues, según Moltó (2002), “El énfasis está en cómo los datos, las categorías, los análisis y los patrones se describen y se hacen comprensibles a los demás” (p. 151). Al respecto, para darle credibilidad a la investigación utilicé los siguientes criterios:

- Los instrumentos diseñados fueron revisados por expertos y se ajustaron a lo sugerido, lo que se determinó también mediante una prueba piloto. Al respecto, las investigadoras externas que avalaron el proyecto realizaron algunas recomendaciones que tuve en cuenta, y el producto fue una nueva versión de los mismos (ver anexos 1 y 2).

- Se procedió a la confrontación con las participantes. Envié a cada una de las maestras la transcripción de la entrevista, para que ellas revisaran y avalaran el contenido.

- Elaboré triangulaciones entre instrumentos. Este procedimiento adicionalmente me permitió dar cuenta de si lo que las maestras informaron en la entrevista era coherente o no con lo que la investigadora evidenció en las observaciones de las prácticas pedagógicas.

- Finalmente, el juicio de expertos fue un elemento importante, pues la valoración del proyecto por parte de dos investigadoras externas, así como la lectura de los avances de la tesis y la presentación en los Seminarios de la Línea Educación y Pedagogía del programa de doctorado, posibilitaron su cualificación.

3.3.7. Consentimiento informado y compromiso ético

La investigación la llevé a cabo con la participación voluntaria de cuatro maestras, quienes estuvieron dispuestas y motivadas para cumplir con el compromiso ético que todo proceso de investigación requiere.

Para ello diseñé tres formatos de un consentimiento informado dirigido a las instituciones educativas (ver anexo 11), otro a las maestras, quienes consentían en

participar y aportar la información requerida para la investigación (ver anexo 12), y un tercero para los padres de familia, mediante el que permitían la participación de los niños en los videos testimoniales, y en el registro fotográfico y su divulgación (ver anexo 13); la investigación tuvo el compromiso de guardar la confidencialidad de la información y utilizarla sólo con su autorización para los fines de este trabajo.

4. Hallazgos y Discusión

A continuación presento el capítulo *Hallazgos y discusión*, producto del análisis de los datos que aportó cada una de las maestras participantes. La organización de este capítulo obedece a las categorías iniciales: *Saberes pedagógicos y didácticos* y *Prácticas pedagógicas*, las cuales direccionaron todo el trabajo.

Para el análisis de la primera categoría Saberes pedagógicos y didácticos, realicé una descripción de lo más relevante en términos de las subcategorías: Contenidos —¿Qué enseñar? —, Metodología —¿Cómo enseñar? —, Propósitos —¿Para qué enseñar? — y Contexto —¿A quién enseñar? —, análisis que llevé a cabo cruzando la información de la entrevista estructurada, los videos testimoniales y la observación no participante por parte de la investigadora, para posteriormente interpretarla a la luz del marco teórico.

Para el análisis de la segunda categoría Prácticas pedagógicas realicé igualmente el procedimiento anteriormente descrito; es decir, detallé e interpreté lo más relevante de la información en términos de las subcategorías *prácticas pedagógicas normalistas, academicistas, tecnicistas y reflexivas*.

La descripción inicial la hice por cada maestra participante, para luego triangular la información de todas, con el objetivo de analizar cómo los programas de formación continua fortalecen tanto el saber pedagógico y didáctico como las prácticas pedagógicas

de algunas maestras del nivel de educación preescolar del Municipio de Medellín. En esta parte realicé el cruce de la información a partir de un proceso de triangulación general de cada maestra, para dar respuesta a las preguntas de la investigación. Este proceso consistió en triangular las descripciones iniciales producto de la entrevista estructurada, de los videos testimoniales y de la observación no participante de las clases, con el marco referencial. Seguidamente llevé a cabo de manera detallada el análisis y la discusión, por cada maestra, de la categoría Saberes pedagógicos y didácticos, y de las subcategorías correspondientes.

4.1. Saberes pedagógicos y didácticos de las maestras de preescolar

A continuación presento el análisis del saber del maestro, por cada maestra participante; la idea es evidenciar lo que las maestras saben de su hacer y cómo se apropian de él, a partir de los procesos de formación continua.

4.1.1. Maestra MT

Contenidos ¿Qué enseñar?

Respecto a los *criterios* que utiliza la maestra MT a la hora de seleccionar los contenidos a enseñar, se encuentran la edad y las habilidades de los niños. A su vez, afirma que la escolarización de niños de 4 años en el grado transición la ha llevado a

clasificarlos por edades para la construcción y el desarrollo de los proyectos lúdico-pedagógicos. Las habilidades de los niños se convierten en otro criterio que le permite a la maestra identificar sus necesidades, intereses y, por ende, los contenidos a enseñar durante el período académico. En este mismo sentido, la maestra expresa:

Yo creía en el proceso pedagógico que tenía antes que la cantidad de contenidos era lo más importante que yo debía trabajar en el aula de clase, entonces a veces ni siquiera limitaba cuántos contenidos iba a trabajar. La idea era trabajar actividades cada cinco minutos porque el niño se cansa; traer actividades muchas veces sin una coherencia, sin un sentido. El Laboratorio de Primera Infancia precisamente me centró en esa organización de los procesos (Maestra MT, p. 368).

Desde su participación, en los procesos de formación continua, la maestra estableció diálogos con otras maestras de la Red en torno a la pregunta ¿Qué enseñar? y reflexionó acerca de la cantidad de contenidos y sobre la manera desconectada como los enseñaba a los niños. Al respecto, Díaz (2005) plantea que el saber práctico se refiere a la aplicación de los conocimientos disciplinares y al saber reflexivo que el maestro construye desde su consciencia y desde lo colectivo. Dichas reflexiones, tanto individuales como colectivas, le posibilitaron a la maestra MT analizar la consistencia de su saber, relacionado con la experimentación en el aula y la pertinencia del saber. La

maestra, a partir de los conocimientos adquiridos en los encuentros de la Red, realizó una conexión entre la teoría y su práctica.

El autor afirma que tanto la consistencia como la experimentación son atributos que se le dan al saber; a su vez, éste se construye tanto desde los conocimientos académicos del maestro como del contexto donde realiza su práctica pedagógica, en este caso en la Institución Educativa Pedro Claver Aguirre. La maestra MT, a través del análisis de la consistencia del saber, es decir, a partir de la revisión de lo que ella creía era adecuado en su práctica pedagógica, entendió que los conocimientos que consideraba importantes en el proceso pedagógico estaban completamente desarticulados de la realidad de la institución.

La maestra MT expresa que “el plan de estudios de la educación preescolar fue una excelente guía en la definición de los indicadores de cada período académico” (Maestra MT, p. 355). El plan recoge la polifonía de voces de las maestras que participaron de los espacios de formación continua, orientados desde el Laboratorio y desde la Red de Primera Infancia de la Secretaría de Educación de Medellín. Es decir, la maestra MT se apropió de los contenidos disciplinares derivados del *Plan de estudios de la educación preescolar*, para establecer los indicadores de logro de cada período y direccionar así sus prácticas pedagógicas a través de los proyectos lúdico-pedagógicos que propone El plan para cada período académico; en palabras de Díaz (2005), la maestra configura su saber pedagógico desde lo disciplinar.

Por su parte, Restrepo (2004) plantea que el saber pedagógico se convierte en algo más personal y consciente que colectivo, puesto que está ligado a las competencias adquiridas por parte de la maestra durante su quehacer pedagógico. De esta forma, la maestra MT, si bien participó de los encuentros de la Red, individual y conscientemente se empoderó de los conocimientos adquiridos y los adaptó a su trabajo con los niños. Que una maestra participe y adquiera nuevos conocimientos no garantiza la transformación de su saber y de la práctica, puesto que es necesario que haya voluntad y acciones concretas donde vincule lo teórico y lo práctico.

En suma, respecto al saber pedagógico de la maestra MT referido a los contenidos, se vislumbra que su preocupación ya no se enfoca en la cantidad de contenidos desarticulados de la realidad de los niños; lo que importa a la hora de seleccionar los contenidos es la coherencia y el sentido. Al respecto, la maestra MT afirma que “El Laboratorio de Primera Infancia precisamente me centró en esa organización de los procesos ” (Maestra MT, p. 368).

Metodología ¿Cómo enseñar?

La metodología que la maestra MT emplea para sus intervenciones en el aula de clase contempla los proyectos lúdico-pedagógicos. Es de anotar que durante el año escolar, la maestra desarrolló cuatro proyectos lúdico-pedagógicos, cuyos ejes de

investigación están relacionados con el cuerpo, la familia, la comunidad y el mundo.

Dichos ejes fueron fruto de la reflexión y discusión por parte de 150 maestras de la Red de Primera Infancia que participaron del proceso de formación continua: Resignificación del plan de estudios de preescolar orientado desde la Red de la Secretaría de Educación de Medellín, con el apoyo de la Universidad de Antioquia; posteriormente los cuatro ejes de investigación fueron tenidos en cuenta para la elaboración de *El plan de Estudios de la educación preescolar* de la Secretaría de Educación de Medellín.

Es de anotar que la Maestra MT participó del proceso de formación continua *Resignificación del plan de estudios de preescolar* y como expedicionaria en el *Proyecto Expedición Currículo* de la Secretaría de Educación de Medellín, del cual se derivó la serie *Medellín construye un sueño maestro*, que contiene 13 documentos, siendo el No.2 *El plan de estudios de la educación preescolar*.

Con respecto a su trabajo por proyectos, la maestra menciona:

Iniciamos un proyecto, el primer proyecto se llama *Amigos de la alimentación sana*, aquí lo que involucramos es el conocimiento del cuerpo de los niños, cómo identificar desde su forma, desde afuera hacia dentro quiénes somos y qué somos en relación con los otros. Identificar el cuerpo como centro de sensaciones y de percepciones para poder lograr el conocimiento me ubica en la importancia que tiene el ser humano de

conocerse a sí mismo para saber cómo interpretar el mundo (Maestra MT, p. 368).

La maestra desarrolló un proyecto por período académico, equivalente a diez semanas; durante el primer período abordó el cuerpo como eje de investigación; de allí se derivaron las inquietudes, necesidades e intereses de los niños. Junto con los padres de familia eligieron el nombre del proyecto —en este caso *Amigos de la alimentación sana*— y establecieron el plan de trabajo del proyecto, el cual contemplaba actividades por fases: antes, durante, después y evaluación.

En relación con las fases de los proyectos, Rincón (2003) reconoce que toda enseñanza por proyectos tiene unas fases: la primera es la planificación colectiva que involucra la participación de los niños, los padres de familia y la maestra; allí se pregunta por los temas, subtemas, métodos, modos, materiales y fines de la actividad. La segunda fase remite al desarrollo del plan de trabajo del proyecto previsto entre los niños, padres de familia y la maestra; éste puede estar sujeto a cambios o variaciones. La última fase se refiere a la evaluación; pienso que ésta se lleva a cabo o al mismo tiempo que la ejecución del proyecto para verificar si se están logrando los objetivos propuestos o, en caso de que sea necesario, se propongan acciones de mejoramiento. La evaluación contempla: autoevaluación, coevaluación o evaluación de la maestra. Se evidencia que en la implementación del proyecto lúdico-pedagógico sobre el cuerpo la maestra MT incorpora las fases que contiene todo trabajo por proyectos que describe Rincón (2003);

es de anotar que este tipo de metodología por proyectos exige toda una preparación y organización para que las actividades se den de manera acertada en el aula.

La maestra en su práctica pedagógica, para llevar a cabo las estrategias y actividades por fases del proyecto lúdico-pedagógico, se cuestiona sobre las preguntas: ¿Qué enseñar? y ¿Cómo enseñar? Así, Restrepo (2004) expresa que el saber pedagógico se relaciona con la didáctica del saber, es decir, con la pregunta ¿cómo enseñar? y cómo el saber didáctico va de la mano del saber pedagógico del maestro. Cuando la maestra se pregunta por el cómo, logra entrar en relación con la disciplina didáctica, se interroga por los medios y por cómo va a presentar el conocimiento a sus estudiantes. En este caso, la maestra MT optó por los proyectos lúdico-pedagógicos como una estrategia didáctica para construir el conocimiento con los niños, la familia y la comunidad.

Por su parte, Lenis (2014) establece que el saber didáctico es el *saber hacer* del maestro, con los conocimientos que éste posee; además, implica que se involucren los contenidos, las estrategias y las actividades al proceso formativo de los niños. Es decir, que el saber didáctico se relaciona con las preguntas ¿Qué enseñar? y ¿Cómo enseñar? en el aula de clase.

La maestra MT *selecciona las estrategias y actividades* teniendo presente las siete dimensiones del desarrollo de los niños: corporal, cognitiva, afectiva, comunicativa, ética, estética, actitudinal; y señala la necesidad de la participación y el acompañamiento

de los padres de familia en el proceso formativo. El Decreto 2247 de 1997, en su artículo 12 establece que “Los procesos curriculares se desarrollan mediante la ejecución de proyectos lúdico pedagógicos y actividades que tengan en cuenta la integración de las dimensiones del desarrollo humano” (p. 3), favoreciendo así los ritmos y estilos de aprendizaje de los niños y las características étnicas, culturales, lingüísticas y ambientales de cada región y comunidad.

En la serie *Lineamientos curriculares Preescolar*, el Ministerio de Educación Nacional (1998) comprende que el principio de lúdica

Reconoce el juego como dinamizador de la vida del educando mediante el cual construye conocimientos, se encuentra consigo mismo, con el mundo físico y social, desarrolla iniciativas propias, comparte sus intereses, desarrolla habilidades de comunicación, construye y se apropia de normas (p. 16).

Para la maestra MT, el principio de la lúdica es esencial en la formación de los niños, puesto que a través del juego y del goce pueden sentirse creadores y generar diversos significados y visiones del mundo. Según el Ministerio de Educación Nacional (2014), el juego es vital en las relaciones que establecen los niños con el mundo exterior, con los objetos y con el espacio que los rodea.

El juego le posibilita al niño recrearse y ser activo, desarrollar su imaginación y su capacidad de asombro, expresarse libremente y establecer un vínculo con el patrimonio cultural. El juego es una actividad rectora que previene los comportamientos agresivos y violentos, dado que invita a disfrutar y a crear colectivamente; en esa puesta en escena del juego y en las interacciones de los niños con los otros, aquéllos descubren nuevos elementos del mundo, crean e imaginan. Y es precisamente en el contexto vulnerable en que se desenvuelve la maestra MT —donde se presentan graves problemas de violencia— que el juego ayuda a que los niños se imaginen otros mundos alejados de las problemáticas de su barrio o expresen sus percepciones o miedos frente a éstas; a través del juego aprenden a escuchar, a ser escuchados, a compartir y a ayudar, entre otras actividades que favorecen la socialización.

Para la *secuenciación de actividades* derivadas del proyecto lúdico pedagógico se observó durante las clases que la maestra inicialmente brindaba a los niños veinte minutos de juego libre una vez ingresaban al salón; luego hacían el saludo y la reflexión, conversaban acerca de sucesos importantes, llamaba a lista y presentaba la agenda a trabajar durante la jornada de cuatro horas; también establecía acuerdos de convivencia y algunas recomendaciones en términos del uso del espacio y los materiales. Este momento duraba 30 minutos.

Continuaba con la realización de las actividades del proyecto lúdico-pedagógico, involucrando las actividades rectoras: el arte, el juego, la literatura y la exploración del

medio, lo que se daba por un espacio de una hora y 40 minutos. Luego salían los niños a tomar la lonchera, y una vez finalizaban quedaban en descanso, que podía hacerse en el salón de clase o en el patio de la institución educativa y que se extendía a lo largo de 50 minutos.

Posteriormente ingresaban al salón y realizaban una actividad grupal o un juego con material didáctico durante 30 minutos. Al finalizar la jornada la maestra dialogaba con los niños acerca de la agenda, evaluaba cómo pasaron el día y realizaban la reflexión de despedida, durante 10 minutos.

El proceso de *evaluación* de los niños se desarrollaba mediante evaluaciones individuales o colectivas, juegos de competencias y ejercicios prácticos en clase, en los que daban cuenta de su independencia y autonomía; de igual manera realizaba un seguimiento de cada uno.

La maestra considera que la participación y la expresión oral de los niños en público son elementos de gran valor en su proceso formativo, por lo tanto, continuamente emprendía actividades que favorecían la participación y la expresión. Durante las clases, la maestra constantemente animaba e invitaba a todos los niños a participar en los ejercicios y juegos; si un niño se mostraba tímido o no quería expresarse en público se le respetaba y se le invitaba a participar en los siguientes diálogos.

Vernón y Alvarado (2014), citadas por Chaparro (2015), enuncian varias indicaciones para la ejecución de los proyectos lúdico-pedagógicos. Entre otras se encuentra la necesidad de brindar explicaciones e instrucciones claras a los niños, con el fin de que conozcan el trabajo que realizarán y puedan centrar su atención en éste. De igual forma es necesario el establecimiento de rutinas con los niños. A la hora de invitarlos a participar en actividades individuales, colectivas y de expresión oral en público, equivocarse no se considerará como un error sino como una oportunidad para aprender; se debe evitar las burlas y la discriminación. En este mismo sentido, Vernón y Alvarado (2014), citadas por Chaparro (2015), aclaran que es necesario aceptar "... que un niño tiene derecho a no participar, sobre todo cuando el tema le resulta incómodo" (p. 30). Por tanto, los temas que se trabajan en los proyectos lúdico-pedagógicos deben surgir de las necesidades, intereses y motivación de los niños.

La maestra MT, en la realización del proyecto lúdico-pedagógico, respetaba si un niño no quería participar, dado que el conocimiento del desarrollo tanto individual como grupal de los niños le ayudaba a comprender las razones y a buscar los medios para que éste participara en las próximas actividades.

Siguiendo a Rincón (2003), el trabajo por proyectos es vital para tener una comprensión profunda del proceso de aprendizaje de los niños, dado que permite involucrar tanto el saber pedagógico y didáctico de la maestra, como las necesidades, intereses y preguntas de los niños. Los proyectos lúdico-pedagógicos, como una

metodología para enseñar, son fundamentales porque permiten superar las metodologías tradicionalistas; a partir de estos proyectos la maestra MT construye colectivamente el conocimiento con sus estudiantes y sus familias.

Propósitos ¿Para qué enseñar?

La maestra MT tiene como *propósito*, a la hora de formar a los niños, motivar la fantasía, la creatividad, la alegría, la lúdica, la espontaneidad y la habilidad para relacionarse con otros y solucionar los problemas que se les presentan. A su vez, motiva a los padres de familia en la elaboración de herramientas, juegos y materiales didácticos que les facilitan el aprendizaje y los incentiva a adquirir nuevos conocimientos, teniendo en cuenta el contexto o las realidades contextuales donde lleva a cabo su práctica pedagógica.

La maestra no solamente tiene la tarea de construir su propio saber pedagógico y didáctico; también debe definir a partir de las necesidades de los niños y del contexto, aprendizajes que los motiven a adquirir nuevos conocimientos para relacionarse consigo mismo, con el otro y con el medio, brindándoles herramientas para la solución de los problemas cotidianos que se les presentan a diario en el aula de clase.

Restrepo (2004) plantea que la construcción del saber pedagógico, además de estar ligada a la personalidad de la maestra y al contexto donde se desenvuelve, atiende a

un propósito, que es el *¿Para qué enseñar?* Esta pregunta remite a cuestionarse por los fines y los propósitos que quiere alcanzar el maestro en su práctica pedagógica.

Por su parte, Zambrano (2015) entiende el saber didáctico como “La manera como un profesor puede explicar lo que hace, cómo lo hace y qué resultados obtiene cuando los estudiantes aprenden” (p. 236). Es decir, son los modos como el maestro interpreta y se apropia de la producción académica realizada por la didáctica. La maestra MT expresa que la participación en la Red

Me ha llevado a visualizar en los niños esa capacidad de reflexión, esa capacidad de memoria y esa capacidad de comprensión de lo que realmente tenemos como propósito en el proyecto del cuerpo, que es aprender a nutrirnos, aprender a cuidarnos, aprender a prevenir para vivir con el otro (Maestra MT, p. 324).

La maestra expresa las cualidades que tienen los niños como lo son la capacidad de reflexión, de memoria y comprensión; ella es consciente de los modos como aprenden y este conocimiento didáctico del *cómo aprenden* le ayuda a direccionar de mejor manera su práctica. De ahí que lo que señala la maestra se vincule con lo que plantea Zambrano (2015); para el autor, el saber didáctico implica que el maestro realice interpretaciones que comprenden desde cómo aprenden los niños, cuáles son las dificultades que surgen

en el proceso de enseñanza, cuáles son los objetivos de enseñanza, hasta la metodología de sus clases y las expectativas de los niños.

Se puede decir que la maestra MT posee un saber didáctico referido a los objetivos de enseñanza, dado que ella tenía claro cuál era el propósito del proyecto del cuerpo, a saber: que los niños aprendieran a nutrirse, a cuidarse y a vivir con los otros niños. Si la maestra no tuviera claro los objetivos de enseñanza, su práctica no tendría dirección, sentido y coherencia; por el contrario, los objetivos trazan el camino, aunque puedan surgir variaciones en la implementación de los proyectos.

Así mismo, Zambrano (2015) define el saber didáctico como “El conjunto de comprensiones del acto de aprender; es a la vez, el ejercicio de reflexión entre el marco teórico de la didáctica como disciplina científica y la práctica de aprendizaje impulsada por el profesor” (p. 236). Así, el saber didáctico implica lo teórico, relacionado éste con el estudio de la didáctica como disciplina, y lo práctico referido al proceso de enseñanza con el fin de que los niños aprendan.

En conclusión, para Zambrano (2015) el saber didáctico adquiere sentido para la maestra, puesto que le permite potenciar su discurso y hacer que su práctica pedagógica sea se más firme e innovadora. A su vez, el saber del maestro posibilita nutrir las teorías que son desarrolladas en la didáctica entendida como disciplina.

En consecuencia, el saber pedagógico y didáctico de la maestra MT, referido a los propósitos de la enseñanza, está relacionado con la reflexión que ella realiza sobre para qué enseñar a los niños; a partir de esta pregunta se tienen claros los objetivos y el camino a seguir. Para la maestra es primordial formar a los niños para que sean alegres, espontáneos, y aprendan a solucionar problemas y a socializar con el medio.

Contexto ¿A quien enseñar?

Si bien el saber pedagógico tiene que ver con la didáctica y el propósito *¿para qué enseñar?* también incluye cuestiones más profundas que le implican a la maestra reflexionar sobre *¿A quién enseñar?*, puesto que debe elaborar los indicadores de logros de cada período académico, los cuales deben estar conectados con El plan de estudios, los proyectos lúdico-pedagógicos, el PEI y el modelo pedagógico de la institución.

La maestra MT se refiere al contexto y plantea la siguiente pregunta:

¿Cómo debe ser la educación en nuestro contexto? Lleno de dificultades, lleno de problemas entre las familias, lleno de desnutrición, de carencias económicas, hay una problemática de violencia muy generalizada en el barrio, pero ¿cómo debe ser la educación? Que la transformación se haga de la comunidad hacia la escuela, no de la escuela hacia la comunidad (Maestra MT, p. 325).

La maestra se cuestiona por el modelo de educación para la Institución Educativa Pedro Claver Aguirre, la cual se encuentra inmersa en un contexto complejo donde abundan las problemáticas familiares, económicas, de desnutrición y de violencia. No es lo mismo implementar un proyecto lúdico pedagógico sobre la alimentación en una institución donde las familias viven en la abundancia económica que en una institución donde el contexto presenta problemas de desnutrición. La tarea que realiza la maestra es muy significativa para construir su saber pedagógico y didáctico, puesto que ella piensa en el contexto donde ejerce su labor; de lo contrario, los contenidos aparecerían desconectados de las necesidades de los niños y del contexto.

Con relación a la *participación de los padres de familia y la comunidad educativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje* de los niños, la maestra manifiesta que los padres asistían periódicamente al aula de clase y realizaban actividades y talleres donde elaboraban materiales didácticos; así mismo realizaban salidas pedagógicas y demás actividades derivadas del proyecto lúdico-pedagógico que se estaba desarrollando.

También cita a los padres de familia para evaluar conjuntamente el proceso de sus hijos durante el período académico, pues considera que:

Si el padre de familia conoce el proceso de aprendizaje que propone el maestro, la ayuda en casa es significativa, por ello el trabajo que se envía

para la casa, es siempre el refuerzo de lo que ya se ha hecho en el aula
(Maestra MT, p. 302).

La maestra apuesta por una educación que vincule tanto a los niños como a los padres de familia; resalta el valor que tiene el diálogo con los padres de familia de aquellos niños que muestran desmotivación e incumplimiento en las tareas escolares. Considera que la comunicación debe ser permanente, positiva y respetuosa; la invitación siempre está abierta al diálogo, en especial a la hora de salida de los niños.

La maestra también expresa que a través de los talleres y demás actividades derivadas del proyecto lúdico pedagógico que realizaba con los niños y con los padres de familia, ellos no identificaban los grupos de alimentos; por ejemplo, no sabían establecer diferencias entre cuáles eran las verduras o las frutas, las proteínas o las harinas, ni daban cuenta de ello; por lo tanto, fue necesario construir conjuntamente actividades para enseñarles los grupos de alimentos y promover la participación activa de la familia en el Proyecto del cuerpo. La maestra partía de las necesidades que identificaba en el contexto inmediato, que es la familia, pues era imposible hablar e implementar la alimentación sana si ni los padres conocían la clasificación de los alimentos. Por ejemplo, la maestra en sus clases invita a participar a “(...) los padres de familia en esa transformación de la importancia de los alimentos; iniciamos con que en el en salón de clase vamos a desayunar todos los días” (Maestra MT, p. 324).

Para la maestra, la participación de la familia en el proceso de enseñanza favorece la construcción del conocimiento de manera colectiva; además, permite que la comunidad ayude a la transformación de la escuela. Si los niños comen sano en el aula de clase todos los días, el conocimiento adquirido es experiencial y duradero, a diferencia de que solamente hablaran sobre los grupos de alimentos. La formación tiene que ver con acciones donde los niños experimenten lo aprendido.

La maestra MT concluye que

(...) cuando el proyecto lúdico pedagógico se hace con la familia y luego se hace en el aula de clase el aprendizaje es tranquilo, es vivencial y es mucho más sostenible porque no se hace solamente en una persona el aprendizaje sino que se transversaliza en la familia (Maestra MT, p. 324).

En este orden de ideas, el Ministerio de Educación Nacional (1998) enfatiza que además de los proyectos lúdico-pedagógicos, es necesario incluir actividades que les permitan relacionarse de otra manera, como por ejemplo, “talleres de expresión plástica, musical, corporal, literaria y otros” (Ministerio de Educación Nacional, 1998, p. 29), tal como los realiza la maestra con los niños y padres de familia. La elaboración de los proyectos lúdico pedagógicos sólo es posible cuando hay compromiso por parte de la maestra, la familia y la comunidad; sólo cuando todos los actores participan y se vinculan activamente es posible generar un aprendizaje significativo en los niños.

Finalmente, la maestra reconoce que su saber pedagógico fue enriquecido por diversos elementos que adquirió en los procesos de formación de la Red de Primera Infancia. La maestra reconoce que sólo cuando ella asumió la responsabilidad de cuestionar sus prácticas pedagógicas, pudo adquirir nuevos saberes y perspectivas para mejorar su tarea con los niños. El saber pedagógico y didáctico de la maestra implica la implementación de los proyectos lúdico-pedagógicos como una nueva metodología en sus prácticas; además, el contexto donde se desenvuelve le permite pensar y cuestionarse por la idea de niño que desea formar, por los contenidos y los modos cómo va a atraer y a vincular a los niños y sus familias con el conocimiento.

4.1.2. Maestra GG

Contenidos ¿Qué enseñar?

La maestra GG, a la hora de seleccionar los contenidos a enseñar, tiene en cuenta los criterios que éstos comprenden: intereses, fortalezas, debilidades, y el contexto de los niños, entre otros saberes pedagógicos y didácticos que debe tener en cuenta para llevar a cabo su práctica pedagógica. En este orden de ideas, Restrepo (2004) insiste en que aparte del saber pedagógico hay otros tipos de saber que le ayudan a la maestra en la construcción y en la orientación de los contenidos a enseñar; entre ellos se encuentran: el saber psicológico, que atiende los procesos de desarrollo infantil; y el sociológico, que comprende el contexto y el conocimiento de los tipos de familia, del barrio y demás

problemáticas socioculturales en las que se encuentran inmersos los niños. La maestra reconoce que según el desarrollo de los niños y el contexto donde estén inmersos, debe seleccionar determinados contenidos enfocados a la solución o a la problematización de estas dificultades.

Como el saber pedagógico también se desarrolla en el contexto, se inscribe en la esfera social, la cual se encuentra regida por normas y hábitos, originando así una atención especial hacia el desempeño del maestro y su puesta en acción.

Por su parte, el saber antropológico tiene que ver con el ideal de estudiante que se quiere formar a la luz del Proyecto Educativo Institucional, y el saber filosófico está relacionado con el conocimiento crítico y racional de los maestros frente al proceso de formación de los niños. El saber pedagógico se da gracias a otros saberes y a los conocimientos disciplinarios del maestro, que le ayudan a reflexionar y a transformar su práctica. La maestra, en nuestro caso, utiliza todos estos tipos de saber para realizar un diagnóstico de la escuela, y a partir de esto, seleccionar los contenidos más pertinentes de acuerdo con las necesidades y fortalezas tanto de los niños como del contexto.

En el proceso de enseñanza con los niños, el maestro refuerza el trabajo colaborativo —las competencias ciudadanas—, y busca desde su saber pedagógico y didáctico posibilitar espacios de aprendizaje que resignifiquen sus prácticas tradicionales. Restrepo (2004) afirma que el saber pedagógico adquiere validez cuando el maestro

sistematiza, se cuestiona, reflexiona y socializa con los demás pares su proceso de enseñanza, con miras a transformar y mejorar su práctica pedagógica. Es así como el saber pedagógico y didáctico se refleja en la práctica del maestro en su diario vivir con los niños y en los diálogos con sus pares de preescolar. La maestra plantea una reflexión que remite a cómo era su antigua práctica y a cómo el participar de los procesos de formación continua le brindó elementos para cuestionar y resignificar su nueva práctica en términos de ¿Qué enseñar? y ¿Qué quieren aprender los niños? Para esto agrega:

Cuando yo entré al Laboratorio de la Red de Primera Infancia yo estaba cumpliendo 25 años de labor, o sea que yo soy de la época en que creíamos que los niños eran una tabla rasa en la que los maestros escribíamos; entonces... Resignificación; el Laboratorio resignificó mi práctica pedagógica. Porque fue decirme... bueno, usted lleva 25 años haciendo esto, realmente es lo que los niños quieren, sin decir que lo estaba haciendo de manera equivocada; pero mis niños habían cambiado, o sea, habían pasado 25 años, lo que implica 25 generaciones; ¿eran los mismos que había tenido en esa época recién graduada? No (Maestra GG, p. 325).

Ahora bien, para Zambrano (2007), el saber pedagógico está en relación con la comunicación que realiza la maestra de sus conocimientos, con los medios que elige para enseñar el conocimiento y las estrategias didácticas y pedagógicas; lo anterior evidencia

el saber que posee la maestra gracias a la práctica que ha realizado a lo largo de sus 25 años.

El paso de los años le permite anticipar muchas acciones que tienen lugar día a día en el aula de clase y que están referidas al proceso de enseñanza de los niños y al conocimiento que tiene de la realidad contextual. Zambrano (2007) relaciona el saber pedagógico con el paso de los años del maestro, y establece que el tiempo en el saber pedagógico nunca es lineal; por el contrario, está lleno de casualidades, sobresaltos y experiencias que sólo se logran en el aula de clase. Si el tiempo en el saber pedagógico fuera lineal, la maestra seguiría con sus prácticas tradicionalistas y no habría redireccionado su práctica pedagógica.

La reflexión de la maestra invita a repensar y a considerar los cambios que se vienen presentando durante los últimos 25 años en la formación de los niños, lo cual —en palabras de Restrepo (2004)— implica construir una red de conocimientos acerca de la educación y la enseñanza, configurados por la práctica pedagógica y su constante reflexión. El paso del tiempo siempre trae consigo cambios, por lo que la maestra debe actualizar su conocimiento a partir de programas de formación continua, para capacitarse en nuevas metodologías e innovar en su práctica pedagógica. Día a día el saber disciplinar cambia las concepciones de la infancia y los modos de aprender; de ahí que la maestra deba estar a la vanguardia de estos nuevos cambios para enriquecer su saber pedagógico y didáctico.

En este orden de ideas, Rincón (2003) afirma que el aprendizaje por proyectos ayuda a superar la concepción de la educación como mera transmisión, y del estudiante como tabula rasa. Concibe la enseñanza como una construcción colectiva de intercambios de saber; dado que el elemento esencial de los proyectos lúdico-pedagógicos son las interacciones del niño con los otros y con los objetos del medio, esto le permite la construcción de sentido de sí mismo, de los demás y del mundo.

Para la maestra, la participación en la Red le permitió cambiar la idea que ella tenía de los niños como mera tabla o tabula rasa. Cuando se considera la niñez de esta manera no se reconoce a los niños como seres activos y partícipes de la construcción del conocimiento. Por el contrario, cambiar esta concepción favorece una mirada de la niñez desde el asombro, desde la creatividad y desde la comunicación.

En suma, el saber pedagógico y didáctico de la maestra GG, en relación con los contenidos, envuelve diferentes componentes; ella, cuando selecciona los contenidos, tiene presente el contexto de la institución; es una concepción activa y participativa de la niñez y una visión de la educación que supera la mera transmisión. Además, el saber pedagógico de la maestra se configura desde diferentes saberes, desde la experiencia de los años y desde la revisión que realiza de su práctica.

Metodología ¿Cómo enseñar?

La metodología que empleó para sus intervenciones en el aula de clase fueron los proyectos lúdico-pedagógicos. Es de anotar que el proyecto que acompañó la maestra GG nació de una necesidad real de los niños y de sus familias, que invita a expresar sus sentimientos y emociones a través del diálogo para una solución pacífica de los conflictos, dado que el contexto en el cual se encuentra inmersa la institución educativa atiende a diferentes barrios que muestran problemáticas de barreras invisibles, entre otras problemas de violencia que se presentan en el Corregimiento de San Antonio de Prado.

Chaparro (2015) señala que los proyectos lúdico-pedagógicos son esenciales para desarrollar habilidades de escucha en los niños; a través de la escucha se comprenden para conseguir el objetivo deseado; también a través del juego se crean ambientes de aprendizaje donde asumen un rol activo y participativo. Las actividades que propone la maestra parten del interés de los niños, quienes resuelven las dificultades y obstáculos propuestos conjuntamente; para que esto sea posible, los niños y la maestra deben llegar a acuerdos, ponerse tareas y compromisos, y revisar colectivamente los resultados. Para Chaparro (2015), es importante que las maestras trabajen cooperativamente los proyectos y los lleven al aula como algo natural y propio de su práctica pedagógica.

A través de los diálogos que emergen en las diferentes actividades del proyecto lúdico-pedagógico, los niños develaban sus temores y miedos por las situaciones que

viven a diario en sus barrios; algunas preguntas de la maestra y algunas respuestas de los niños abordan temáticas relacionadas con el miedo y con la parte del cuerpo donde lo sienten.

Para Lenis (2014), el saber pedagógico implica que la maestra sea consciente de las acciones que realiza en el aula de clase; en este caso, la maestra tiene en cuenta los sentimientos y emociones de los niños y el contexto de la institución educativa; lo que implica que este saber no se reduce sólo al conocimiento disciplinar de la educación preescolar o al trabajo por proyectos lúdico-pedagógicos, sino también que envuelve el análisis de situaciones que tocan con la vida de los niños, sus miedos, sus temores y el contexto.

La maestra GG selecciona las *estrategias y actividades* con ayuda de los niños y de los padres de familia. A su vez, busca que éstas reúnan dos elementos esenciales: que sean atractivas y divertidas, y que estén intencionadas a generar en los niños dudas y a despertar su curiosidad. Las actividades en el preescolar deben estar encaminadas a promover el juego y la autonomía, y a reconocer en el niño su curiosidad y su capacidad de asombro, lo que les permite demostrar la forma como comprende y siente el mundo que lo rodea.

Para la *secuenciación de las actividades* la maestra empleaba fases: antes, durante, después y evaluación; a su vez, consideraba que tanto los proyectos lúdico-

pedagógicos como las secuencias didácticas deben desarrollarse paulatinamente durante el período académico.

Al observar sus clases y el desarrollo de los proyectos lúdico-pedagógicos, se evidencia la secuenciación por fases, y la articulación de las cuatro actividades rectoras en sus clases. Para el Ministerio de Educación Nacional (1998), el trabajo por proyectos favorece el acompañamiento y dirección del desarrollo integral de los niños a partir de su propio contexto. A su vez, permite el apoyo a los procesos de investigación que se emprenden para encontrar respuestas y generar más inquietudes, en la medida en que los niños van profundizando en lo que quieren saber y hacer.

Al respecto, la maestra afirma que su participación en el proceso de formación continua le brindó herramientas nuevas para apoyar los procesos de investigación de los niños, lo que antes no manejaba, y agrega:

Yo pienso que el proceso que se hizo de la Red, de resignificación, fue conocer que teníamos actividades rectoras para manejar el trabajo de los niños, o sea que podíamos trabajar a través del juego, de la literatura, del arte y de la exploración del medio, eran cosas que nosotros no manejábamos (Maestra GG, p. 326).

La maestra desconocía las actividades rectoras; sólo a partir del proceso de formación continua pudo ampliar su saber pedagógico y didáctico, y el conocimiento de

estas actividades le ayudó a incorporar nuevos elementos como lo son el juego, el arte, la literatura y la expresión del medio. A partir de estas actividades rectoras la maestra tuvo nuevas herramientas para responder a la pregunta ¿cómo enseñar?

En la secuenciación cotidiana de las actividades se observa que una vez los niños ingresaban al salón de clase, la maestra los saludaba con una canción y los llamaba por su nombre a cada uno; la maestra así lo amplía:

En cada ganchito de ropa se coloca el nombre del compañerito y ellos van visualizando qué compañerito falta, y comparamos cuántos se quedaron en casa y cuántos vinieron a estudiar; entonces trabajamos lo que es más, menos, trabajamos lo que es la secuencia temporal (Maestra GG, p. 326).

Luego les presentaba la agenda y les leía lo escrito por sus madres en el diario de campo. Éste es un cuaderno que los niños llevan a sus casas con el fin de que la madre o el padre de familia escriban lo narrado por el niño. La maestra lo usa como medio de comunicación y evaluación del proceso de aprendizaje de los niños. Esta herramienta le permitió a la maestra observar el acompañamiento que les brindan los padres a los niños. Esta actividad inicial duraba 30 minutos.

Seguidamente, para dar inicio a la jornada escolar se establecían acuerdos para el buen comportamiento, y se iniciaba el desarrollo de las actividades rectoras, las cuales

estaban conectadas con el proyecto lúdico-pedagógico, y tenían una duración de una hora y 30 minutos. Posteriormente se pasaba a tomar el refrigerio y el descanso por una hora.

Finalmente, ingresaban al salón después del descanso y en la última hora de clase concluían las actividades que estaban previstas en la agenda; se hacía una evaluación del trabajo realizado durante el día y se despedían para ir a sus casas.

Con respecto a la articulación de las actividades rectoras en las clases, se puede afirmar que la maestra privilegia la participación de los niños tanto de manera individual como colectiva a través del juego y la literatura. El juego siempre está presente en todas las actividades; así mismo, la maestra incluye los cuentos sugeridos por los niños para orientar las estrategias y actividades que desarrolla en la clase. En especial trabaja con cuentos tradicionales, como Caperucita roja, Pinocho, Cenicienta, Pulgarcito, Los Tres cerditos, La bella durmiente, El patito feo, entre otros, pues éstos le permiten recrear nuevos mundos y establecer diálogos para que los niños expresen sentimientos y emociones como el susto, el miedo, la alegría y la tristeza, en relación con los personajes, y a su vez involucrarlos con las vivencias y situaciones cotidianas propias.

En los *Lineamientos de la Educación Inicial en Colombia*, se propone a las maestras la transformación de los ambientes de aprendizaje a través del trabajo con las cuatro actividades rectoras, dado que éstas son inherentes a los niños y ayudan al aprendizaje de una forma diferente a la tradicional.

Según el Ministerio de Educación Nacional (2014), las bases de la comunicación se construyen durante los primeros años de vida del niño, en su interactuar con los demás y en el disfrute del juego, las artes y la lectura. A través del lenguaje se otorga sentido a la comunicación y simbolización con el otro, lo que le posibilita arraigarse a su entorno y a la cultura. Cuando la maestra lee con los niños, éstos no sólo aprenden sobre el lenguaje, palabras e historias, sino que se insertan en la tradición cultural, a partir de lo cual el niño conoce una parte de la literatura de su medio.

La maestra GG empleaba la literatura en sus clases; ésta se considera parte fundamental del arte, que se vale de las palabras y significados para explorar las emociones humanas mediante los símbolos. Para abordar los cuentos tradicionales con los niños, la maestra empleaba la estrategia de la narrativa oral; se disfrazaba de algunos de los personajes del cuento y mediante imágenes que iba pegando en el tablero reconstruían en grupo la historia y las vivencias de los personajes. También establecían reflexiones y diálogos acerca de los sentimientos y las emociones de los personajes y de lo que sentían los niños.

En la educación preescolar la literatura abarca diversas publicaciones escritas, juegos y manifestaciones culturales, que se encuentran presentes en cada región del país. Por lo tanto, la implementación de la literatura como una actividad rectora debe darse según contexto en el cual la maestra lleva a cabo su práctica pedagógica.

Durante las clases también se observó que los niños podían expresar libremente sus ideas, ya bien sea de manera oral o a través del arte y de sus diversos lenguajes expresivos; para ello la maestra, en compañía de los padres de familia, planeaban y llevaban a cabo actividades lúdico-recreativas, como por ejemplo el festival de talentos, que se realizaba al final de cada proyecto lúdico-pedagógico; en éste todos los niños de manera voluntaria tenían la oportunidad de dar a conocer los aprendizajes adquiridos durante el proyecto; podían dibujar, cantar, realizar dramatizaciones, contar chistes, declamar poesías o narrar cuentos, entre otras actividades.

Al respecto, El Ministerio de Educación Nacional (2014) destaca la importancia de favorecer espacios que propicien la exploración, apreciación y vivencia de todos los lenguajes artísticos de los niños, por medio del lenguaje, con el fin de ayudar en el desarrollo de éstos. Es así como “la especificidad es fundamental en el campo literario debido a la importancia que tiene el lenguaje verbal en el desarrollo infantil y a la necesidad de ofrecer experiencias literarias, como alternativas de nutrición lingüística” (Ministerio de Educación Nacional, 2014, p. 14). El saber pedagógico y didáctico de la maestra GG se nutre del conocimiento que tiene de las actividades rectoras; a partir de estas actividades alcanza aprendizajes significativos y vivenciales con los niños.

Es de anotar que la participación de la maestra en los procesos de formación continua de la Red de Primera Infancia le brindó elementos nuevos que poco a poco fue incorporando a sus clases; por ejemplo, la actividad de cierre al final de cada proyecto

lúdico-pedagógico, como es el Festival de Talentos, fue una idea que nació de las discusiones y reflexiones de los procesos de formación entre las maestras de preescolar.

Ellas consideraban importante realizar actividades de cierre o finalización de los proyectos que recogieran las experiencias vividas durante las fases del proyecto lúdico pedagógico (antes, durante, después y evaluación), es decir, durante la planeación, ejecución, desarrollo y evaluación del proyecto que realizaban los niños con apoyo de sus padres. Es necesario aclarar que en algunas instituciones educativas el calendario académico estaba distribuido en tres o cuatro períodos; por lo tanto, unas maestras realizaron tres y otras cuatro proyectos lúdico-pedagógicos en el año, es decir, un proyecto por período.

La maestra también articuló en sus clases la actividad rectora *exploración del medio*, y realizó salidas pedagógicas con los niños y los padres de familia. Es de anotar que la Secretaría de Educación de Medellín facilitó el transporte y brindó los refrigerios para que la maestra y su grupo participaran activamente de la Séptima versión del *Festival Buen Comienzo —El Circo 2015—*. Este evento de ciudad se caracterizó por ser divertido y mágico, donde niños, jóvenes y sus familias aprendieron jugando a través de diversas actividades circenses, musicales, y demás juegos interactivos. El Festival tuvo lugar en el Parque Norte del municipio de Medellín.

Para el proceso de *evaluación* de los niños, la maestra GG empleó la Rejilla de registro N° 2, del *Documento No. 13—Aprender y Jugar. Instrumento Diagnóstico de Competencias básicas en Transición—* del Ministerio de Educación (2009). En la Rejilla registró y estableció avances y progresos, valorando así las competencias ciudadanas de los niños, entre otros aspectos abordados durante el proyecto lúdico pedagógico. Otro instrumento para evaluar el proceso de aprendizaje de los niños fue el diario de campo, que leía todos los días en voz alta al inicio de la clase. La maestra se refiere a él:

(...) el diario de campo es un cuaderno que ellos se llevan para la casa y le cuentan a la mamá lo que hicimos en el colegio. La profesora nos entregó una hoja grande, grande, y pegó unas figuras geométricas para trabajar ¿Con qué trabajamos? Con crayolas. Y les sirve también para ese contacto con las familias, entonces se genera un espacio de conversación entre la mamá y el niño, porque la mamá es quien escribe lo que el niño le cuenta (Maestra GG, p. 326).

En suma, el saber pedagógico y didáctico de la maestra GG en relación con la pregunta ¿cómo enseñar?, muestra el conocimiento y apropiación que ella realizó de los proyectos lúdico-pedagógicos y las actividades rectoras. La maestra utilizó estas actividades para motivar a los niños y generar aprendizajes significativos a partir de una nueva concepción de la niñez, como seres capaces de crear y cuestionarse.

Propósitos ¿Para qué enseñar?

La maestra GG tuvo como *propósito*, a la hora de formar a los niños, generar espacios de interacción y aprendizaje mutuo, donde ellos, a través de las actividades rectoras, tuvieron libertad para descubrir y aprender.

Siguiendo a Franco (2010), el saber pedagógico le permite a la maestra reflexionar acerca del contexto socio histórico, de los retos y los problemas de la educación, que en este caso se suscitan en el Corregimiento de San Antonio de Prado. El autor explica que el saber pedagógico le facilita a la maestra racionalizar frente a la pregunta *¿Para qué enseñar?*, y poder conectar los propósitos con la realidad contextual. Es un saber con el cual puede transformar su práctica pedagógica y la vida de sus estudiantes, dado que todo lo que enseña en el aula se puede relacionar con lo que se vive fuera de ella; es un saber que va más allá de los límites escolares.

Para la maestra GG, el fin de la formación debe ser que los niños descubran y aprendan del mundo, por lo cual la visión que tiene de la enseñanza se enfoca en la construcción colectiva del conocimiento, en el aprendizaje mutuo y en la vinculación de la familia como eje esencial de los procesos formativos. Para lograr este propósito, la maestra recurre a las actividades rectoras para, desde la libertad y la autonomía, generar aprendizajes significativos y duraderos en los niños.

Contexto ¿A quién enseñar?

Respecto al contexto donde trabaja la maestra GG, se debe señalar que el preescolar de la Institución Educativa Manuel J. Betancur lleva dos años de funcionamiento en la sede anexa. Los niños que ingresan son de los sectores Salinas, El Parque, La Trece y San Antonio de Prado. Los grupos de niños de preescolar, cuando terminan este grado, luego pasan a nutrir los grupos del grado primero de básica primaria, los cuales están distribuidos una parte en la sede anexa y otra en la sede el Vergel.

La comuna 5, que corresponde al lugar donde está ubicada la institución, presenta problemáticas de violencia y de inseguridad. Esta realidad lleva a la maestra a pensar los contenidos de acuerdo con estas problemáticas; de lo contrario su práctica pedagógica sería descontextualizada y alejada de la realidad.

Al proceso de enseñanza y aprendizaje de los niños, se vinculan los padres de familia a través de las diferentes actividades del proyecto lúdico pedagógico. La maestra GG expresa que en su institución contaba con una red de padres que procuraban estar en contacto con los niños, apoyar el trabajo en el aula y demás actividades propuestas. Los padres eran invitados por la maestra a participar activamente de los diálogos, y conjuntamente planteaban alternativas de solución a problemáticas del contexto, contribuyendo así al manejo de los sentimientos y emociones de los niños, tanto en el hogar como en la institución educativa.

La maestra GG considera que es necesario conocer el contexto sociocultural y económico de los niños, es decir ¿A quién va a enseñar?, dado que esto le brinda aportes a su práctica pedagógica, y le permite reflexionar y conectar sus saberes pedagógicos y didácticos con su quehacer pedagógico.

Tezanos (2007) expresa que al hablar de saber pedagógico es necesario reflexionar sobre la práctica pedagógica, pues ésta última surge como un concepto para darle otro nombre al oficio del maestro, que es enseñar; además, permite generar una discusión en torno a la relación maestro-estudiante-contexto, que es finalmente lo que le otorga el sentido a la enseñanza.

En conclusión, la maestra GG construyó y transformó su saber pedagógico a partir de la reflexión generada desde la Red de Primera Infancia, donde pudo pensar los conocimientos que ella consideraba adecuados para trabajar con los niños. A través de los procesos formativos de la Red, ella pudo actualizar su saber y redireccionar sus prácticas pedagógicas. Para la maestra, el saber pedagógico y didáctico se construye desde el trabajo colaborativo con los niños, la familia y la comunidad; cuando todos estos actores aportan a la construcción de los proyectos lúdico-pedagógicos, el aprendizaje es significativo. Además, reconoce que las maestras deben construir su saber pedagógico no solamente para ganarse el salario, sino para reflexionar en profundidad sobre las acciones que realizan en el aula.

4.1.3. Maestra CA

Contenidos ¿Qué enseñar?

Los *criterios* que utiliza la maestra CA a la hora de seleccionar los contenidos a enseñar, son las necesidades e intereses de los niños. La maestra propende por un proceso participativo y divertido donde los niños aprenden haciendo desde la exploración y el cuidado por el medio ambiente.

Durante las clases observé cómo la maestra CA día a día construía su saber pedagógico y didáctico con los niños; adaptaba su práctica al contexto y a las necesidades e intereses de los niños. Para Restrepo (2004), dicha adaptación conlleva a una transformación en las relaciones de la maestra con los niños, con los saberes y con el uso de éstos en su quehacer educativo. Dicha transformación es un acto creativo que se experimenta e implica una reestructuración de los saberes y de sus interrelaciones consigo mismo, con la naturaleza y la sociedad.

Es decir, cuando la maestra tiene más conocimiento acerca de lo que enseña y de los contenidos que enseña, el proceso de enseñanza se da de manera creativa con los niños. El autor añade que el *saber hacer* del maestro favorece la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes.

Metodología ¿Cómo enseñar?

La metodología que empleaba la maestra para sus intervenciones en el aula de clase contemplaba los proyectos lúdico-pedagógicos. Es de anotar que trabajaba conjuntamente con las compañeras de su institución educativa en la implementación de los proyectos lúdico- pedagógicos. La maestra CA menciona que:

La transformación fundamental es pensar en los niños, a partir de las necesidades de los niños, y pienso que el eje fundamental es el trabajo por proyectos, o sea, si yo trabajo por proyectos donde parto de las necesidades que hay en el contexto de los niños, de las familias, puedo aportar a la transformación social y a un aprendizaje más significativo, al simplemente dar o brindar contenidos (Maestra CA, p. 327).

Malaguzzi, citado por el Ministerio Educación Nacional (2014), plantea que: “El niño aprende interaccionando con su ambiente, transformando activamente sus relaciones con el mundo de los adultos, de las cosas, de los acontecimientos y de manera original, con sus coetáneos” (p. 13). Los niños exploran con su cuerpo la relación con los objetos, luego los clasifican, comparan y relacionan con el espacio físico, social y cultural. Para la maestra CA, esta interacción del niño con el medio, que implica tanto la relación con los otros niños como con la familia, la institución educativa, la comunidad y el medio

ambiente, le ayuda a comprender las relaciones que se tejen, las necesidades y las cualidades del contexto.

Con respecto a la pregunta *¿Cómo enseñar?*, Tezanos (2007) afirma que responde a la demanda de construcción del saber pedagógico, pues éste es el producto natural de la reflexión crítica colectiva del hacer docente. En este caso, la maestra CA trabajó conjuntamente con las compañeras de su institución educativa en la implementación de los proyectos lúdico-pedagógicos, y tuvieron en cuenta el contexto y las necesidades de los niños. Al cuestionarse por el *¿Cómo enseñar?*, la maestra reflexiona sobre cómo la práctica pedagógica aporta a la transformación social y al aprendizaje significativo de los niños; la maestra se constituye en productora constante del saber pedagógico y didáctico.

Para la *selección de las estrategias y actividades*, la maestra tenía en cuenta el tema a tratar, el contexto y las particularidades del grupo de niños; seleccionaba las actividades que consideraba pertinentes para alcanzar el objetivo de aprendizaje. Los elementos que incorporaba en las actividades eran las Tecnologías de la información y comunicación TIC, y el inglés, dado que participó del programa de formación continua Pre-K English, adelantado por la Secretaría de Educación de Medellín para la enseñanza del inglés en el preescolar.

Para la *secuenciación de las actividades*, la maestra realizaba unas rutinas propias del preescolar, como son el saludo, la reflexión, la agenda en el tablero, la realización de

las actividades relacionadas con el proyecto lúdico-pedagógico que se estaba desarrollando, la evaluación y la despedida. Es decir, realizaba una secuenciación que iniciaba con una conducta de entrada, donde se identificaban saberes previos e intereses de los niños; luego se desarrollaba el tema propuesto en la agenda, que contenía una construcción individual y grupal para reforzar el tema tratado, y finalizaba sus clases con una evaluación de la jornada. A continuación, la maestra detalla la secuenciación de algunas de las actividades que realizó en las clases con los niños en torno al Proyecto lúdico pedagógico el cuerpo:

Después del descanso vamos a seguir trabajando con el cuerpo, mi cuerpo, el cuerpo; pero hoy la actividad está orientada a trabajar las siluetas y a empezar a introducir el tema de las sombras. Entonces hicimos un ejercicio por parejitas de dibujar la silueta de su cuerpo; en este proyecto del cuerpo trabajamos la relación consigo mismo, con lo otro y la relación con el entorno (Maestra CA, p. 327).

Se puede observar que la maestra piensa el cuerpo tanto en relación con el cuerpo del niño, como en relación con la corporalidad de los otros niños, del maestro y de los objetos que están en el entorno. Durante la realización de las actividades se pudo observar que la maestra motivaba a los niños a participar de manera individual y colectiva, a cuidar el medio ambiente y a aprender desde la diversión.

Para la maestra CA es necesario conocer otras experiencias y actividades que realizan otras maestras con sus estudiantes alrededor de los proyectos lúdico-pedagógicos, bien sea de otras sedes pertenecientes a la institución educativa donde labora o de diferentes instituciones del núcleo educativo 915, y de la ciudad. Y expresa:

El trabajo colectivo de las docentes de preescolar a nivel de ciudad me parece que es uno de los aportes más grandes, o sea el hecho de que la Red permita que nos encontremos las docentes de preescolar de la ciudad y hablemos en unos mismos términos todas (Maestra CA, p. 328).

La maestra reconoce que su saber pedagógico se transformó a partir de la participación en los procesos de formación de la Red; ésta le permitió compartir las experiencias con otras maestras de preescolar; en este compartir cada maestra se enriqueció de los conocimientos de las otras. De esta manera, se observa que el saber pedagógico se construye a partir del trabajo colaborativo con otras maestras.

La maestra llevaba a cabo el proceso de *evaluación* de los niños a partir de la observación, del registro de lo encontrado, de la autoevaluación, de la coevaluación y de la heteroevaluación en el grupo.

La maestra CA construyó su saber pedagógico y didáctico referido al *¿cómo enseñar?*. Desde los conocimientos adquiridos en la Red, para la maestra, cuando se

trabaja por proyectos lúdico-pedagógicos, se parte de las necesidades del contexto y ello hace que las prácticas tengan una intencionalidad tal que logran transformar la vida de los niños. Cuando las maestras participan en procesos de formación continua consiguen que sus prácticas sean compartidas y superen el individualismo; es decir, compartir el saber con otros ayuda a la construcción y deconstrucción del saber propio.

Propósitos ¿Para qué enseñar?

El *propósito* de la maestra CA para formar a los niños es generar experiencias de aprendizaje que contribuyan al desarrollo de competencias, actitudes y valores, orientados a la formación integral de los niños para una sociedad. La maestra expresa que desde su práctica pedagógica intenta que

(...) los niños desde esta edad aprendan y asuman responsabilidades como individuos; todos tenemos una responsabilidad con el medio, con las otras personas, con nosotros mismos. Entonces pienso que desde preescolar se deben dar las bases para ese proceso de formación como seres humanos responsables e individuos en una sociedad (Maestra CA, p. 327).

En estas palabras de la maestra se puede apreciar que ella tiene un propósito a futuro en la formación de los niños; es decir, visualiza al niño como un ciudadano en potencia y como quien en unos años deberá reflejar en sus acciones la responsabilidad y el respeto que aprendió en su formación en la escuela. La maestra reflexiona sobre el

propósito de la formación en relación con la sociedad; cuando la maestra no sólo concibe la formación en el tiempo inmediato sino que visualiza el tiempo futuro, admite que la formación no se reduce sólo a los contenidos ni a responder a las exigencias académicas, sino que ésta tiene un compromiso mucho más profundo con la sociedad.

Respecto al saber pedagógico, Lenis (2014) lo concibe como “Una producción propia, auténtica y única, donde el maestro sabe lo que piensa, hace y dice, respecto de las prácticas pedagógicas de la sociedad en una visión sociopolítica integradora” (p. 76). En consonancia con lo que plantea la maestra, el saber pedagógico y didáctico trasciende los límites de la escuela para trastocar aspectos sociales y políticos de la sociedad, dado que el saber que produce es más que una reflexión sobre su quehacer cotidiano; el saber permea las problemáticas más relevantes de la sociedad.

Contexto ¿A quien enseñar?

A la Institución Educativa Finca la Mesa asisten niños de los barrios La Isla, Popular, La Francia, El Playón de los Comuneros y Pablo Sexto. Muchos de ellos no tienen a sus dos padres; la mayoría de los niños están a cargo de personas ajenas a sus familias, por ejemplo, de vecinos o amigos, y algunos pocos son cuidados por su abuela o su tía. La realidad contextual se caracteriza por la existencia de conflictos, violencia y agresividad, entre otras problemáticas sociales. Sin embargo, la maestra

expresa: “Este grupo especialmente es un grupo de niños muy inquietos por aprender, por transformarse, ven en la escuela una posibilidad distinta a la que viven en sus casas” (Maestra CA, p. 328).

Por lo anterior, puedo afirmar que existe un vínculo entre el contexto o la realidad contextual de los niños y el saber pedagógico de la maestra. Para Flores (2013), el saber pedagógico se concibe como un saber hacer en un contexto educativo determinado, cuya intención es la de ayudar a los demás a lograr una sana convivencia, posibilitando así una vinculación que permita ayudar a formar en el deber ser de la sociedad. En esto coincide la maestra CA, porque para ella la formación debe ir en consonancia con las exigencias de formar un ser humano responsable que sepa vivir en sociedad. Además, el saber pedagógico de la maestra no es estático e inmóvil, sino que se transforma, y esa transformación contribuye a la sociedad.

Finalmente, el autor señala que el saber pedagógico “Es una síntesis entre las bases que aportan las ciencias y teorías de la educación y la experiencia en el desempeño docente con fuerte carga ética y valórica pues converge a la intencionalidad educativa que aspira al deber ser” (p. 2). Por lo tanto, el saber pedagógico se construye a partir de la experiencia educativa y de la reflexión de la práctica pedagógica.

Sin embargo, y pese a todas las adversidades de la realidad contextual, la maestra expresa que los niños manifiestan deseos de aprender, de formarse, convirtiéndose la

escuela en una posibilidad de vida distinta a la que tienen en sus casas y en sus entornos.

A pesar de las dificultades que plantea el contexto de esta institución, la maestra forma en el deber ser de la sociedad, para que los niños cambien en un futuro el rumbo de sus barrios y sean niños responsables que se valoren a sí mismos y a los demás, y que cuiden del medio ambiente.

Con respecto al saber didáctico, Camilloni (2007) afirma que se convierte en una construcción social, ya que busca consolidar valores en sus estudiantes, e indagar por soluciones a sus problemas y a los de la comunidad, con el fin de orientarlos para que alcancen un aprendizaje significativo. El conocimiento didáctico de la maestra orienta las decisiones y acciones que emprenderá en su práctica de acuerdo con el contexto; si la maestra conoce que los niños de su institución no conviven con sus padres, sabrá identificar problemáticas o vacíos afectivos; a partir de esto puede comprender el origen de algunos comportamientos y plantear acciones de mejora.

En este orden de ideas, la autora se refiere a la didáctica como una fuente de conocimientos que apoya el quehacer del maestro, puesto que orienta la toma de decisiones acorde con las necesidades de los estudiantes. Así mismo, brinda al maestro herramientas para mejorar su enseñanza y vincularse a procesos sociales y culturales que se llevan a cabo en el contexto.

Por su parte, Violante y Soto (2010) establecen que la didáctica envuelve varios aspectos, tales como la producción teórica, que indica mejores formas de enseñar; el diseño curricular, que vincula lo teórico con lo práctico; y las particularidades que se presentan día a día en el aula de clase.

El saber pedagógico y didáctico de la maestra se consolida a partir de la identificación de las problemáticas y posibilidades que viven los niños día a día. Además, intenta superar estas limitaciones y dificultades desde una formación con una visión de seres humanos responsables y transformadores de la sociedad. Sin este conocimiento, siguiendo a Lucio citado por Camargo et al. (2004), los procesos de enseñanza no tendrían dirección, ni propósito, ni sentido.

Por tanto, la elaboración del saber pedagógico y didáctico de la maestra CA parte de los conocimientos que adquiere tanto en procesos de formación formal como en contextos informales. Por ejemplo, en la Red amplió su saber con respecto a la utilización de proyectos lúdico-pedagógicos con los niños; por otro lado, a partir de su reflexión consciente comprendió la importancia de formar para combatir las dificultades del contexto; se puede evidenciar que la maestra ve en los niños y en la educación la posibilidad de cambio de las realidades contextuales.

4.1.4. Maestra CR

Contenidos ¿Qué enseñar?

Entre los *criterios* que utiliza la maestra CR para seleccionar los contenidos que enseña, se encuentran los intereses de los niños, dado que a partir de ellos se construyen los proyectos lúdico-pedagógicos. La maestra asume que el niño es un ser lúdico que se relaciona con el mundo a través del goce, el placer y el disfrute; también comprende que es un ser sensible con unas necesidades específicas acordes con su edad de desarrollo; igualmente tiene sentimientos y pensamientos, pero necesita de la guía y comprensión de la maestra para descubrirse, descubrir y relacionarse con los demás.

En este mismo sentido, advierte que un criterio esencial para llevar a cabo los proyectos son las particularidades del contexto que habitan los niños; dichos criterios son contruidos por la maestra mediante la reflexión de la pregunta: ¿Qué enseñar? El criterio que utiliza la maestra se vincula con lo que plantea Tezanos (2007), quien comprende el saber pedagógico como un eje esencial en la formación docente. La maestra construye su identidad a partir de este saber y le ayuda a transformar su práctica acorde con las particularidades del contexto y con las necesidades de los niños. Así, la construcción de este saber se realiza, en palabras de esta autora, gracias a las contribuciones de varias disciplinas y a la permanente relación entre teoría y reflexión de la práctica; sólo así es posible resignificar el quehacer pedagógico del maestro.

Por su parte Tezanos (2007) señala que gracias a la globalización la escuela en la actualidad plantea nuevos retos, donde las maestras son fundamentales en estos tiempos de cambios y sus prácticas deben responder a estas nuevas exigencias sociales, políticas, económicas y culturales; las maestras deben reflexionar continuamente sobre sus prácticas pedagógicas para redirigir y transformar los procesos de enseñanza.

La maestra CR también hace referencia al Proyecto Educativo Institucional PEI, y señala que éste contiene *El plan de estudio para el grado Transición*, el cual está fundamentado en la legislación y actualizado con los aportes del proceso de formación continua, denominado *Resignificación del Plan de Estudio de preescolar*, orientado desde la Red de Primera Infancia. A su vez, la maestra señala los aportes del texto: *Serie Lineamientos curriculares. Preescolar del Ministerio de Educación Nacional* (1998), y la experiencia con el texto: *El plan de estudios de la educación preescolar del proyecto de Expedición Currículo* de la Secretaría de Educación de Medellín (2014). La maestra agrega que “En el último año, en la institución se han incluido elementos que contribuyen a la transición exitosa de los niños y niñas al grado primero, como ejercicios de empalme” (Maestra CR, p. 306).

Respecto a las transiciones de los niños del grado transición al grado primero, la maestra señala que los ambientes de aprendizaje pueden facilitar dicho proceso, dado que

ayudan a desarrollar en los niños procesos cognitivos desde la sensibilidad y las interacciones con otros niños, con los objetos del entorno y con la comunidad. Señala que para llevar a cabo transformaciones en los ambientes de aprendizaje, es necesario tener en cuenta el Proyecto Educativo Institucional (PEI); a raíz de él se dan las bases para el trabajo dentro y fuera del aula.

Esta transformación incluye el trabajo colaborativo de los niños, de los padres de familia, de la maestra y de los demás miembros de la comunidad educativa. A su vez, resalta la importancia de las salidas pedagógicas y los recorridos por el barrio donde viven, con el fin de vislumbrar otros espacios en los que se puede aprender con ayuda de los demás.

En síntesis, el saber pedagógico de la maestra CR parte de la lectura que ha realizado de textos sobre el preescolar; en ellos adquiere herramientas para darle otro rumbo a sus prácticas pedagógicas. Por otro lado, el saber pedagógico se enriquece cuando la maestra no solamente piensa en la formación del niño cuando está en preescolar, sino que visualiza situaciones a futuro como lo es la transición del grado preescolar al grado primero.

Metodología ¿Cómo enseñar?

La metodología que emplea la maestra CR está orientada desde los proyectos lúdico-pedagógicos; señala que utiliza los saberes pedagógicos y didácticos y todas las estrategias que se requieran para favorecer el proceso formativo de los niños, y expresa que en cierta medida su implementación también depende del ritmo y de las dinámicas que se concretan con el grupo.

En cuanto al saber pedagógico, Vasco (1990) plantea que los maestros lo viven a diario en la escuela; la pregunta *¿cómo enseñar?* se convierte en el eje articulador sobre el cual el maestro construye el saber pedagógico. En la pregunta *¿cómo enseñar?*, la maestra se cuestiona por los medios y métodos que utiliza en determinado contexto para que los niños aprendan; no todas las técnicas de enseñanza funcionan para todos los contextos, de ahí que la tarea del maestro sea pensar en la metodología más idónea para el contexto donde realiza su práctica pedagógica.

En este sentido, la maestra CR resalta la importancia del trabajo en equipo entre las maestras de los grados transición y primero, con el fin de que conozcan la metodología que se lleva a cabo con los niños de preescolar, a través del trabajo por proyectos lúdico-pedagógicos y las actividades rectoras. De igual manera la maestra considera relevante

El Proyecto Educativo Institucional que contiene el Plan de Estudio para el grado Transición, el cual está fundamentado en la legislación y actualizado con los aportes del proceso de Resignificación del Plan de

Estudio para la ciudad, los lineamientos curriculares y la experiencia de *Expedición currículo*. Además, se construyen los proyectos de aula de acuerdo a los intereses de los niños y niñas o de las situaciones particulares del contexto. En el último año, en la institución se han incluido elementos que contribuyan a la transición exitosa de los niños y niñas al grado primero, como ejercicios de empalme (Maestra CR, 306).

La maestra CR *selecciona las estrategias y actividades* de acuerdo con el proyecto lúdico-pedagógico que se construía, los niños sugerían y solicitaban actividades, se hacían búsquedas individuales y colectivas, en ocasiones se proponían otras actividades intencionalmente para fortalecer aspectos particulares que se requerían al interior del grupo. La maestra señala:

En general se proponen actividades que incluyen los principios de la educación preescolar, se enfatiza en diversos ejercicios lúdicos que a los niños y niñas explorar sus habilidades. Poco a poco se incrementan los ejercicios que posibilitan el uso de estrategias cognitivas como la resolución de situaciones problema (Maestra CR, p. 307).

La maestra comprende en su práctica pedagógica la actividad rectora: exploración del medio, la cual busca que través del asombro el niño indague, se plante preguntas, se formule hipótesis y genere explicaciones de situaciones problemas. Los niños

constantemente entran en contacto con los objetos del medio; los objetos dispuestos allí son oídos, tocados y percibidos de una manera particular.

Para la *secuenciación de las actividades* del proyecto lúdico-pedagógico, la maestra CR construyó con los niños nuevas actividades, haciendo una búsqueda colectiva de necesidades e intereses, en ocasiones eligió intencionalmente juegos y demás aspectos relacionados con el buen trato y la resolución de problemas, con el fin de fortalecer problemáticas particulares del contexto de los niños.

En el texto *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito*, la Alcaldía de Bogotá y la Secretaría de Educación (2013) reconocen la importancia del juego, el cuerpo, la sensibilidad y el goce dentro de la formación de los niños, desde los proyectos lúdico-pedagógicos se logra el desarrollo cognitivo, sensorial y social de los niños. Con el cuerpo, el movimiento, la creación de historias, cuentos y el uso de las artes el niño identifica sus gustos, disgustos, cualidades y limitaciones; además, aprende a relacionarse y socializar con otros niños.

En el diálogo entre la maestra y los niños se evidencian preguntas, tales como:

¿Qué quieren saber del cuerpo? Y ellos hacen propuestas acerca de eso y proponen actividades, construyen las actividades, aportan para las actividades y así vamos haciendo nuestro proyecto lúdico-pedagógico; son cargadas de energía, son

cargadas de lúdica son cargadas de manualidades, de cosas donde ellos puedan explorar el entorno, puedan comunicar y puedan sonreír fundamentalmente (Maestra CR, p. 328).

La maestra CR presentaba diariamente a los niños la secuenciación de las actividades a través de una agenda que dibujaba en el tablero, allí incluía momentos lúdicos, de construcción colectiva, de reto personal, de lectura y de actividades por fases iniciales, centrales, de cierre y de evaluación.

Durante sus clases construía con los niños acuerdos de convivencia; diseñaba estrategias y actividades, las cuales eran el punto de partida de muchas situaciones de aprendizaje y apoyo para la adquisición de hábitos. Con respecto a la implementación de diversos materiales y la adecuación de espacios, afirma que:

A veces se comete el error de decir que no hay medios, que no hay herramientas tecnológicas que no hay apoyo de la institución. Yo pienso que el aula puede ser construida con muchas cosas, con material reutilizable, con una buena disposición de los espacios, que sean variados, que el entorno sea acorde con las necesidades de los niños y las niñas (Maestra CR, p. 329).

El Decreto 2247 de 1997 menciona que los espacios lúdicos ayudan a que los niños interactúen y ganen confianza. Para que esto sea posible es necesario que la maestra adecue e implemente en los espacios diversos materiales y propicie situaciones

recreativas, vivenciales, productivas y espontáneas, que motiven a los niños a explorar, experimentar y comprender el mundo que los rodea; de esta manera se aporta a la construcción de la identidad y la autoestima.

Según el Ministerio de Educación Nacional (1998) cuando el niño se desprende de sus ideas egocentristas y aprende a compartir con los otros, adquiere valores como la solidaridad y el compañerismo, y habilidades como la comunicación. Para la construcción de los espacios lúdicos no se requieren de materiales tan elaborados, es importante la disposición y creatividad tanto de los niños como de la maestra para transformar los espacios. Cuando se construyen conjuntamente estos espacios, el aprendizaje resulta ser más significativo.

La maestra respecto a sus clases subraya que:

(...) son muy divertidas, son muy encantadoras, son llenas del trabajo de los niños y las niñas; parto siempre de los saberes previos de los gustos e intereses de ellos (Maestra CR, p. 328).

En la observación se evidencia que la maestra al inicio de sus clases presenta y dibuja la agenda en el tablero, luego indaga por los niños ausentes y seguidamente ejecuta las actividades rectoras en especial las referidas al arte, en algunas ocasiones empleaban arcilla, leían cuentos o realizaban la silueta de sus pies. También establecía

diálogos con los niños para indagar por sus saberes previos y recordarles los acuerdos acerca del compartir los materiales y el trabajo en equipo.

La maestra, al propiciar el arte como actividad rectora integra las experiencias de vida del entorno educativo y social, con esas experiencias artísticas. De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (2014) esta forma de trabajo “se convierten en formas orgánicas y vitales de habitar el mundo y contribuyen a evidenciar, por medio de diversas formas de comunicación y expresión, la necesidad simbólica que hace disfrutar la vida, contemplarla, transformarla y llenarla de sentido” (p. 13).

Cuando el niño utiliza el arte construye su identidad, se da cuenta con cuáles expresiones artísticas se siente más a gusto y con cuáles no. De hecho a partir del uso de las artes muchos niños pueden identificar algunos talentos artísticos y trabajar en ellos para involucrarlos en su vida. Desde esta perspectiva, Maya citada por Ministerio de Educación Nacional (2014), plantea que:

El arte, con ayuda de la imaginación creadora, es el medio más propicio para preparar a los niños en la conquista de su futuro, ya que los dota de iniciativas, recursos y confianza para enfrentar y resolver problemas más allá de la información (p. 14).

Desde el arte tanto la maestra como el niño disfrutaban y aprendían de manera diferente, permite desde todos los sentidos percibir y comprender el mundo para plantearse preguntas y posibles respuestas más allá de la mera información.

La maestra una vez terminaba cada una de las actividades programadas en la agenda, verificaba con ellos la siguiente actividad. Luego los niños se disponían y se organizaban para salir al restaurante y recibir sus alimentos, que en este caso eran preparados en la institución. Una vez los consumían pasaban al parque infantil y quedaban en descanso.

En algunas ocasiones se aprovechaban los espacios físicos de la institución para realizar recorridos y observaciones de elementos que tenían que ver con la naturaleza y el cuerpo, para lo cual empleaban las lupas, que la maestra les prestaba para llevar a sus casas.

Las actividades rectoras estaban presentes en sus clases, éstas eran variadas, lúdicas y privilegiaban la exploración del medio. Finalmente, los niños ingresaban al salón de clase, dialogaban acerca de las actividades realizadas, organizaban sus puestos y evaluaban la jornada y su comportamiento, finalmente, se despedían.

Las familias también participaban en la construcción de las actividades rectoras derivadas del proyecto lúdico-pedagógico, ayudaban con la búsqueda de información y

con el acercamiento a la respuesta de las preguntas que se planteaban. En ocasiones se integraban a las actividades en el aula y proponían ejercicios extracurriculares.

Con relación al *proceso de evaluación* de los niños, la maestra expresa que en el preescolar la evaluación es permanente y conjunta, así se definen metas colectivas y se analizan las situaciones cotidianas que se deben emprender. Argumenta que la evaluación implica que se realice de diversas maneras, se hacía una aproximación al estado inicial de los niños que incluía revisión de los antecedentes médicos o familiares de relevancia y las dimensiones del desarrollo, desde una mirada pedagógica. A su vez, observaba el avance individual y proponía ejercicios en los que se visualizaban sus logros.

También conformó un comité para realizar procesos de coevaluación diaria en el que se proponían unas metas a cumplir conjuntamente. Las familias contribuyeron con el proceso de formación de los niños, se realizaban planes de mejoramiento continuo en los que se les indicaban que aspectos debían fortalecer y la manera cómo se les debía brindar el apoyo a los niños desde sus casas. Para ello la maestra agrega:

Diseño planes de mejoramiento conjuntos, identificamos los aspectos en los que debemos trabajar y hacemos un cronograma al que se le hace seguimiento durante 4 semanas. Cada miembro de la familia firma el compromiso. Durante la entrega de informes por período hago mención pública de los padres o madres que se han destacado

por su acompañamiento y los invito a compartir estrategias que han utilizado en los hogares (Maestra CR, p. 307).

Así mismo, señala que otro asunto indispensable es la autoevaluación para que los niños formen la capacidad de autorregularse. Sin embargo, institucionalmente se requería un reporte por período en el que se especificaban los logros alcanzados, pero esto se realizaba con el apoyo de un sistema digital estandarizado, que no permitía cualificar de manera individual a los niños. A la maestra CR no le parece relevante este proceso y manifiesta que no está de acuerdo con esa evaluación apoyada en el sistema digital.

En suma, el saber pedagógico y didáctico de la maestra referido a la pregunta ¿cómo enseñar? Se ve influenciado fuertemente por la implementación de los proyectos lúdico-pedagógico y lúdico-pedagógicos y las actividades rectoras. La maestra observa en ambos unas metodologías muy enriquecedoras para su práctica pedagógica, además, establece orden y rutinas para familiarizar a los niños con este tipo de proyectos.

Propósitos ¿Para qué enseñar?

El propósito de la maestra CR para formar, es:

(...) fortalecer en los niños y las niñas las habilidades comunicativas, también fortalecer habilidades de expresión, de sensibilidad que posibilite en ellos una mejor

interacción y una mejor interacción con los otros. Que tenga que ver con el afecto, con el cuidado del otro con el cuidado del cuerpo, con el cuidado del contexto. Desde el cuerpo trabajamos muchas cosas que tiene que ver cómo nosotros experimentamos todo lo que tiene que ver con el mundo (Maestra CR, p. 328).

El propósito de la maestra cuando enseña es el desarrollo de habilidades comunicativas y de expresión, las cuales se vinculan con los procesos de socialización que se llevan a cabo tanto dentro como fuera del aula. Para la maestra el afecto es fundamental para formar niños con autonomía y autoestima.

La pregunta ¿Para qué enseñar? en palabras de Tezanos (2007) surge desde una práctica reflexiva de la maestra, que se da en un tiempo y espacio específico. Pues la maestra al preparar sus clases y ejecutarlas tiene presente las habilidades de los niños, sus interacciones con los otros, el afecto y el cuidado; todos estos aspectos son esenciales junto con el contexto para valorar el proceso de aprendizaje de los niños. El conocimiento de la realidad contextual contribuye al saber pedagógico y didáctico de la maestra, éste saber requiere de conversar, discutir y analizar entre pares las preguntas: ¿cómo enseñar? Y ¿para qué enseñar?

La maestra CR plantea su preocupación respecto a la transición de los niños al grado primero de básica primaria:

(...) creo que hay una ruptura y sigue habiendo un abismo que es necesario resolver, que es necesario hacer un empalme y un buen aprestamiento para que esos niños y niñas no corten el enamoramiento (Maestra CR, p. 329).

Para la maestra debe haber continuidad entre la formación del preescolar y la formación en el grado primero, de lo contrario se perderían el trabajo adelantado con los niños en el preescolar, en el cual ellos se sienten muy atraídos por todas las actividades que se plantean en los proyectos lúdico-pedagógico-lúdico-pedagógicos y las actividades rectoras. La apuesta sería porque en el grado primero también se incluyera el trabajo por proyectos y las actividades rectoras.

Contexto ¿A quién enseñar?

La Institución Educativa Vallejuelos atiende desde preescolar hasta el grado 11; los niños que conviven en el barrio Vallejuelos son de estrato socioeconómico cero, que necesitan mucho apoyo por parte de la maestra; dado que están inmersos en situaciones de agresividad y violencia constantemente. Por lo tanto, aspectos como: el buen trato y la resolución de problemas se hacen necesarios fortalecerlos diariamente a través de actividades que se construyen de manera conjunta entre los niños, los padres de familia y la maestra. De dichas situaciones contextuales se vale la maestra para el diseño, construcción y ejecución de diversas estrategias como el trabajo en equipo y actividades con el barro, tal y como se evidencia en el video testimonial; que según Flores (2013) le

permiten desarrollar su capacidad investigativa de acuerdo a la realidad educativa y al contexto, con el fin de problematizar, evaluar y transformar la realidad de los niños. Estas herramientas favorecen la construcción del saber pedagógico dado que permiten conectar la práctica pedagógica con el contexto y generar así nuevas alternativas para fortalecer en los niños el buen trato y la resolución de conflictos.

La maestra enuncia que es necesario la integración de las familias en el proceso de formación de los niños, no sólo por la corresponsabilidad mencionada en el Código de infancia y adolescencia, sino porque su participación agiliza los procesos. Señala en relación a los padres que:

También se integran en el empalme de los niños y las niñas con la institución, antes del ingreso al año escolar, convoco a dos reuniones, una en la que informo todos lo relacionado con la institución y otra para modelar las estrategias que utilizo en el aula, hago una clase modelo y los invito a reflexionar acerca de su propia infancia. Tengo permanente comunicación telefónica y personal con las familias, en los encuentros asesoro acerca de pautas y prácticas de crianza y cuando lo requieren hago gestión con la psicóloga del Programa Escuelas saludables para brindar apoyo (Maestra CR, p. 362).

La maestra considera que los padres son un eje central en la formación de los niños, recurre en ocasiones al saber psicológico para apoyar las prácticas de crianza, para ella es importante apropiarse de los saberes que se dan en su contexto, donde se incluye

el saber sobre las normas políticas, las problemáticas sociales y la herencia cultural. Otra de las herramientas de las que se apropia es la capacidad de tomar decisiones y proponer posibles soluciones a los problemas del aula, la maestra asume un papel activo en la transformación de la realidad escolar y se concibe como un agente de cambio.

En conclusión, el saber pedagógico y didáctico de la maestra CR incluye el diagnóstico tanto del contexto de la institución como del estado físico, psicológico y emocional de los niños. Recurre al conocimiento que tiene de los proyectos lúdico-pedagógico-lúdico-pedagógicos y las actividades rectoras para que sus prácticas sean diferentes, divertidas y capten la atención de los niños. Dentro de su saber no sólo está el conocimiento disciplinario sino que entiende que el afecto y la ternura son esenciales para establecer un vínculo y alcanzar la autoestima de los niños.

4.2. Prácticas pedagógicas de las maestras de preescolar

A continuación se realiza de manera detallada el análisis y la discusión por cada maestra participante, en el que se trata de dar cuenta del tipo de práctica: academicistas, tecnicistas, normalistas y reflexiva, que asume cada maestra en su que hacer docente. La idea con este análisis es poder evidenciar si el proceso de formación contribuyó no solo a fortalecer el saber pedagógico y didáctico de las maestras, sino también presentar cómo se transforman sus prácticas pedagógicas.

4.2.1. Maestra MT

Para caracterizar la práctica pedagógica de la maestra, se analizan la entrevistas inicial y el video testimonial, así como el protocolo de observación. Inicialmente la maestra parte de una reflexión sobre cómo realizaba su práctica antes de participar de los encuentros de la Red de Primera Infancia y cómo se transformó luego de dichos encuentros. Para lo cual expresa:

Entonces ¿cómo eran mis clases anteriormente? Les faltaba coherencia unas con otras, les faltaba ese sentido, le faltaba lo significativo, le faltaba esa partecita que quedará en la vida de ellos y que se reflejará en la familia, ahora lo estoy logrando (Maestra MT, p. 325).

La práctica pedagógica de la maestra MT era una práctica que se centraba en los contenidos, como ella misma lo expresa lo importante era transmitir en los niños la mayor cantidad de contenidos, por lo que no limitaba el número de contenidos y de actividades, los cuales no albergaban conexión entre sí. Como la práctica se centraba en los contenidos, olvidaba vincular éstos con las familias y el contexto, por tanto, el aprendizaje no tocaba a los estudiantes y no era duradero. La práctica de la maestra MT, siguiendo a Davini (s.f.) se inscribe en el enfoque clásico, ya que ella dirigía su práctica desde contenidos y actividades desvinculados entre sí.

Desde el enfoque clásico la práctica se entiende como campo de acción orientada desde los conocimientos y técnicas de enseñanza. Así, desde el enfoque clásico surgen las prácticas academicistas y tecnicistas, las primeras se preocupan por transmitir una disciplina particular a través de los temas que se enseñan. Por su parte, Rodríguez (2007) considera que en las prácticas academicistas: “Lo nuclear o básico de este modelo es el aprendizaje de contenidos (conceptos, hipótesis, teorías, leyes, sistemas conceptuales, principios,...), por medio de métodos y actividades, que es realmente lo que constituye el currículum explícito” (p. 5). Anteriormente, la práctica de la maestra MT era academicista porque sólo se preocupaba por transmitir contenidos, lo importante era que los niños no se cansaran, por tanto, la solución era hiperbolizar los contenidos y las actividades.

Lo relevante, es que la maestra evidencia un cambio en su práctica antes y después de su participación en la Red, entendió que algo debía cambiar en su práctica, que con el excesivo uso de contenidos y actividades no lograba conectar la enseñanza con la realidad de los niños, por tanto, ella asumió una actitud reflexiva de sus clases y una postura crítica acompañada de autoevaluación y autorreflexión. Precisamente esta nueva postura le permitió emprender una práctica pedagógica diferente y reflexiva, según Rodríguez (2007) cuando la práctica se orienta desde una perspectiva práctica y crítica ya no interesa tanto medir la cantidad de contenidos obtenidos por los estudiantes, sino comprender las relaciones e interacciones que se tejen en la práctica aunadas al contexto,

esto coincide con el pensamiento de la maestra MT; para ella el aprendizaje debe ser vivencial y transversal en la familia y la comunidad.

La Maestra MT se apropia de su práctica desde una posición reflexiva y crítica, encuentra entre sus fortalezas pedagógicas y didácticas la orientación que da a los procesos cognitivos y sociales de los niños, afirma que estos están acorde con sus necesidades, a la familia y al contexto; propenden por su desarrollo integral y por la participación activa de la familia en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los niños. Para ello, realiza diariamente en sus clases el seguimiento y control de las actividades; a través de mensajes positivos verbales y escritos estimula a los niños y a sus familias a participar del proceso de formación. La maestra indica:

Practico a diario el seguimiento y control de las actividades propuestas, además del cumplimiento de las mismas, estimulándolos con frases que siempre dejo en sus cuadernos, mensajes que van dirigidos también a las familias (Maestra MT, p. 302).

La maestra MT considera que su práctica está centrada en el respeto, la ternura y la atención personalizada que les brinda a los niños en diversas situaciones que suceden cotidianamente en el aula de clase. A su vez expresa que si éstos se sienten atendidos y escuchados es mucho más especial la motivación y la responsabilidad que van adquiriendo en su proceso de formación escolar.

La maestra reitera que su participación en los procesos de formación continua y el trabajo colectivo con otras maestras de la Red de Primera Infancia desde los programas de formación continua presenciales orientados desde la Secretaría de Educación; tales como: Resignificación del plan de estudios de preescolar⁹ (42 horas), Proyectos Lúdico-pedagógicoLúdico-pedagógicos¹⁰ (42 horas) y Campamento pedagógico Mova¹¹ (24 horas), le permitieron cuestionarse acerca de la transformación de su práctica, reformular sus clases y actualizar sus saberes pedagógicos y didácticos; en términos: ¿Qué enseñar? ¿Cómo enseñar? ¿Para qué enseñar? Y ¿A quien enseñar?

En esta medida Díaz (2006) anota que existe un vínculo entre la formación del maestro, el saber pedagógico y la práctica pedagógica; este vínculo se observa claramente en el quehacer educativo de la maestra MT. Respecto a los procesos de formación continua, expresa que:

El Laboratorio de Primera Infancia me llevo a entender mucho más el proceso de desarrollo de los niños y el proceso cognitivo que ellos tienen desde que vienen de Buen

⁹ Dicho programa tuvo por objetivo formar, asesorar y acompañar a las maestras en el rediseño del plan de estudios del grado transición, mediante la estrategia de proyectos lúdico pedagógicos. Este a su vez, contó con la estrategia de pares académicos.

¹⁰ Este programa tuvo como objetivo aportar a las maestras elementos epistemológicos, pedagógicos y didácticos para el trabajo en el aula de clase con miras a la transformación de los ambientes de aprendizaje.

¹¹ El campamento pedagógico Mova buscó que las maestras afianzarán su vocación y la importancia del papel que juegan en la transformación social.

Comienzo en esa transición a la escuela para luego ingresar al grado primero (Maestra MT, p. 325).

Al respecto la maestra afirma que durante el proceso de formación continua tuvo la oportunidad de participar activamente de los diálogos y las discusiones que se tejen alrededor del desarrollo integral de los niños y resalta que al transformar su práctica y al abordar la estrategia de proyectos lúdico-pedagógico-lúdico-pedagógicos se evidencia la necesidad de poseer un conocimiento más amplio y actualizado de lo que implican los procesos de desarrollo infantil, las particularidades y potencialidades de los niños en edad preescolar. La maestra MT se refiere a *El plan de estudios de la educación preescolar*, que expresa que hoy ser maestra de preescolar:

(...) nos plantea retos frente a la formación integral de un sujeto de derechos, inmerso en la contemporaneidad, que se enfrenta a diferentes situaciones sociales, culturales y ambientales, en los ámbitos local, nacional y global. Esto hace que asistamos a una nueva realidad sobre la infancia, en el marco de la perspectiva de derechos, la cual considera a los niños y las niñas portadores de saberes y con capacidades para comprender y transformar el entorno (Alcaldía de Medellín, 2014, p. 9).

La maestra manifiesta que es necesario reflexionar frente a las infancias, al concepto de niño como sujeto social de derechos, desde una formación para el desarrollo del ser humano, la cultura para la ciudadanía y la participación. Los planteamientos de la

maestra concuerdan con el pensamiento de Díaz (2006), que considera que el maestro debe reflexionar sobre el proyecto formativo y pensar en los estudiantes a futuro como hombres que vivirán en una sociedad. La maestra MT concibe al niño desde lo político y desde una educación que forme para el porvenir buenos ciudadanos, participativos y comprometidos con la sociedad.

Por su parte, la maestra agrega que al desarrollar un proyecto con los niños es necesario partir de sus necesidades, intereses, preguntas y situaciones problema; buscando siempre como ente cooperador del proceso de formación de los niños, la familia y la comunidad. Por ejemplo, durante el Proyecto lúdico-pedagógico El cuerpo, que se llevó a cabo con los niños durante el primer período académico del año escolar la maestra señala que logro:

(...) visualizar en los niños esa capacidad de reflexión, esa capacidad de memoria y esa capacidad de comprensión de lo que realmente tenemos como propósito en el proyecto del cuerpo, que es aprender a nutrirnos, aprender a cuidarnos, a aprender a prevenir, para vivir con el otro (Maestra MT, p. 324).

Lo que plantea la maestra MT se vincula con las teorizaciones que realizan Duque, Rodríguez y Vallejo (2014), que conciben la práctica pedagógica como las diferentes acciones que realiza el maestro para alcanzar el desarrollo integral de los estudiantes, para lograr esto debe enseñar contenidos, socializar experiencias, enseñar

desde la cotidianidad y el contexto, comprender los procesos cognitivos de los niños y vincularse con la comunidad. La maestra MT emprende todas estas acciones en el Proyecto lúdico-pedagógico del cuerpo cuando enseña contenidos referidos a los grupos de alimentos, socializa experiencias y enseña desde la cotidianidad mediante el consumo de alimentos en la institución, percibe los procesos cognitivos de los niños como la reflexión, la memoria y la comprensión, y enseña a los padres todo lo referido a la alimentación sana para vincular el saber con la comunidad.

Además de la participación en los procesos de formación, la maestra destaca lo valioso que fueron para ella los diálogos y los intercambios que pudo establecer con otras maestras de preescolar de diferentes instituciones educativas del municipio de Medellín, dado que le permitieron en palabras de Vasco (1990) concebir nuevas formas de orientar su enseñanza; es decir tomar una posición reflexiva y crítica de su propia práctica pedagógica. Además de compartir experiencias entre pares acerca del quehacer pedagógico en diversas realidades contextuales de los barrios, comunas y corregimientos del municipio de Medellín. Y señala:

Me ha gustado mucho compartir mi conocimiento y escuchar a las otras compañeras frente a su quehacer pedagógico, entonces nos reunimos y hacemos muchos mapas mentales, por que no solamente nos quedamos en lo que construimos en el Laboratorio, sino cómo estamos viendo la realidad de los niños en el contexto de Moravia o en el contexto de Castilla (Maestra MT, p. 325).

La participación en estos espacios vincula a las maestras a través de la reflexión de sus prácticas, conocer los procesos adelantados en otros contextos por maestras diferentes y desde el saber de otras maestras retomar y apropiarse de lo que cada maestra considera pertinente y provechoso para su propio contexto y su propia práctica.

De las experiencias cotidianas con los niños en el aula de clase y del trabajo por proyectos lúdico-pedagógico, la maestra realizó un proceso de sistematización de su práctica pedagógica, para ello contó con el apoyo de la líder de la Red de Primera Infancia de la Secretaría de Educación de Medellín. Con dicha sistematización se presentó al Premio Ciudad de Medellín a la calidad de la educación 2015 y fue nominada en la Mención Luis Fernando Vélez Vélez.

La sistematización de la práctica pedagógica de la maestra MT se denominó: *“No quiero licor, quiero aprender: articulación de preescolar, primero, segundo y tercero. Niños y niñas investigando para la vida”*. El proyecto nació de la problemática real del consumo de licor por parte de los menores de edad en los sectores aledaños a la institución educativa del barrio Castilla. La maestra junto con las familias analizó la problemática y emprendieron acciones para transformar la realidad contextual, en la que se encontraban inmersos los niños. En la sistematización de la experiencia la maestra señala:

Estudiamos en clase el funcionamiento de los diferentes sistemas del cuerpo humano; analizamos videos sobre las enfermedades del sistema digestivo, circulatorio, y nervioso para entender cómo afecta el licor en el cuerpo y cerebro de los niños y niñas... Así, se dio inicio a la propuesta con la pregunta que sirvió de horizonte de sentido: ¿cuál es el riesgo de los niños y niñas frente al consumo de licor en el contexto social y familiar en el que viven? (Maestra MT, p. 333).

La práctica pedagógica de la maestra se enmarca desde un enfoque crítico, pues según Rodríguez (2007), tal enfoque implica reflexionar sobre la práctica desde los aspectos que la determinan tanto desde la institución, las problemáticas sociales, las ideologías, las cuestiones políticas y los procesos culturales. Por ejemplo, la maestra MT sensibiliza a los niños sobre el consumo de licor desde la problemática de alcoholismo en su entorno. Desde esta perspectiva se une los conocimientos teóricos y prácticos que posee el maestro para la transformación de su práctica y de la sociedad.

Así mismo, señala la experiencia que vivió con los niños al realizar recorridos nocturnos en compañía de sus familias a diferentes horas y días de la semana en el Barrio Castilla, en especial en la calle denominada el bulevar de la 68; por tratarse del sector más cercano al colegio y a las viviendas de los niños donde se ubica el mayor riesgo para el consumo de licor. La maestra agrega:

(...) en compañía de sus familias, indagamos por los riesgos a los que son expuestos los niños en ausencia, y hasta en permanencia, de sus padres en el llamado

Bulevar de la 68, espacio de encuentro para niños, jóvenes y adultos. También en compañía de los padres y aprovechando la sensibilidad de los niños, nos dimos a la tarea de escribir varios documentos que ellos, los niños, exponen en las ferias en las que hemos participado (Maestra MT, p. 380).

La maestra indica que los procesos de formación continua le brindaron nuevos saberes y herramientas para conectar las realidades contextuales del barrio Castilla con las necesidades de los niños y así transformar su realidad social, en este caso frente a la prevención del consumo de licor en los niños. Para la maestra el proyecto le aportó a la expansión de los espacios donde desarrollaba su práctica, pues no sólo utilizó el salón del clases, sino que encontró en el entorno la posibilidad de llevar su práctica más allá de los límites escolares. Como lo manifiesta Díaz (2006), la practica pedagógica es: “La actividad diaria que desarrollamos en las aulas, laboratorios u otros espacios, orientada por un currículo y que tiene como propósito la formación de nuestros alumnos” (p. 90). La maestra pensó en las salidas nocturnas con los niños y los padres como un buen medio de observar el contexto e implementar acciones preventivas para abordar la problemática de consumo de licor que trastocaba a la institución.

Por lo anterior, la maestra vio la necesidad de realizar transformaciones en los ambientes de aprendizaje, optó por incluir en su práctica pedagógica el trabajo con padres de familia, el análisis de historias de vida, los diagnósticos y demás estrategias, actividades y campañas institucionales de prevención del consumo de licor por parte de

los niños. También participó y socializó el proyecto en diferentes escenarios y eventos académicos de la ciudad; con el fin de vislumbrar otros espacios en los que se puede aprender con ayuda de los demás.

La maestra vislumbró en la calle denominada el bulevar de la 68 un ambiente de aprendizaje diferente, según Sacristán (2008) el ambiente de aprendizaje es visto como aquel espacio donde confluyen múltiples encuentros y donde se llevan a cabo interacciones sociales que facilitan el intercambio de ideas, valores, gustos e intereses. La calle es un espacio de encuentro y de interacción, por allí circulan las personas del barrio, se manifiestan las ideas y las prácticas culturales representativas del sector, por tanto, la calle se convierte en un ambiente de aprendizaje.

Sauvé citado por Duarte (2003) plantea el ambiente como problema que se debe solucionar, para este caso la maestra MT buscó alternativas conjuntas con los padres de familia para desarrollar en los niños capacidades con el fin de identificar problemáticas de la realidad contextual, apropiarse de ella, investigarla y transformarla.

La maestra para poder llevar a cabo dichas transformaciones en su práctica y en los ambientes de aprendizaje, asumió una posición reflexiva y crítica de su propia práctica, tuvo en cuenta el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el contexto, las realidades del barrio Castilla, de la comunidad y de la institución educativa dentro y fuera del aula de clase.

Finalmente, la maestra MT habla de sus *debilidades pedagógicas y didácticas* las cuales tienen que ver con el poco manejo de la virtualidad y del idioma inglés. Para, Contreras, y Contreras, (2014) expresan que el maestro debe actualizarse en herramientas científicas y tecnológicas para que su práctica no sea obsoleta. Por tanto, la maestra para responder a esta exigencia, continuará formándose en estos temas a través de los procesos de formación continua que ofrece la Red de Primera Infancia de la Secretaría de Educación del municipio de Medellín.

En conclusión, en la práctica pedagógica de la maestra MT se observa un antes y un después, antes de los procesos de formación su práctica era academicista porque se enfocaba sólo en los contenidos, olvidaba involucrar a las familias y al contexto en la práctica. En este tipo de práctica academicista se observó que los niños no tenían aprendizajes duraderos. Desde su proceso de formación continua de la Red de Primera Infancia asumió una postura más reflexiva de su práctica, comprendió la práctica desde lo vivencial y contextual.

Para la maestra es fundamental educar desde la ternura, el respeto, el reconocimiento de las diferencias de los niños, el conocimiento de los procesos del desarrollo infantil con el fin de formar niños y ciudadanos del futuro. Para esto los proyectos lúdico-pedagógico-lúdico-pedagógicos son una metodología que vincula el saber con los niños y las familias. Para finalizar, la maestra expande su práctica pedagógica a otros ambientes escolares fuera de los límites institucionales.

A continuación se presenta el registro fotográfico de la práctica pedagógica y el mapa conceptual de las categorías de la maestra MT.



Figura 2. Fotografías práctica pedagógica maestra MT

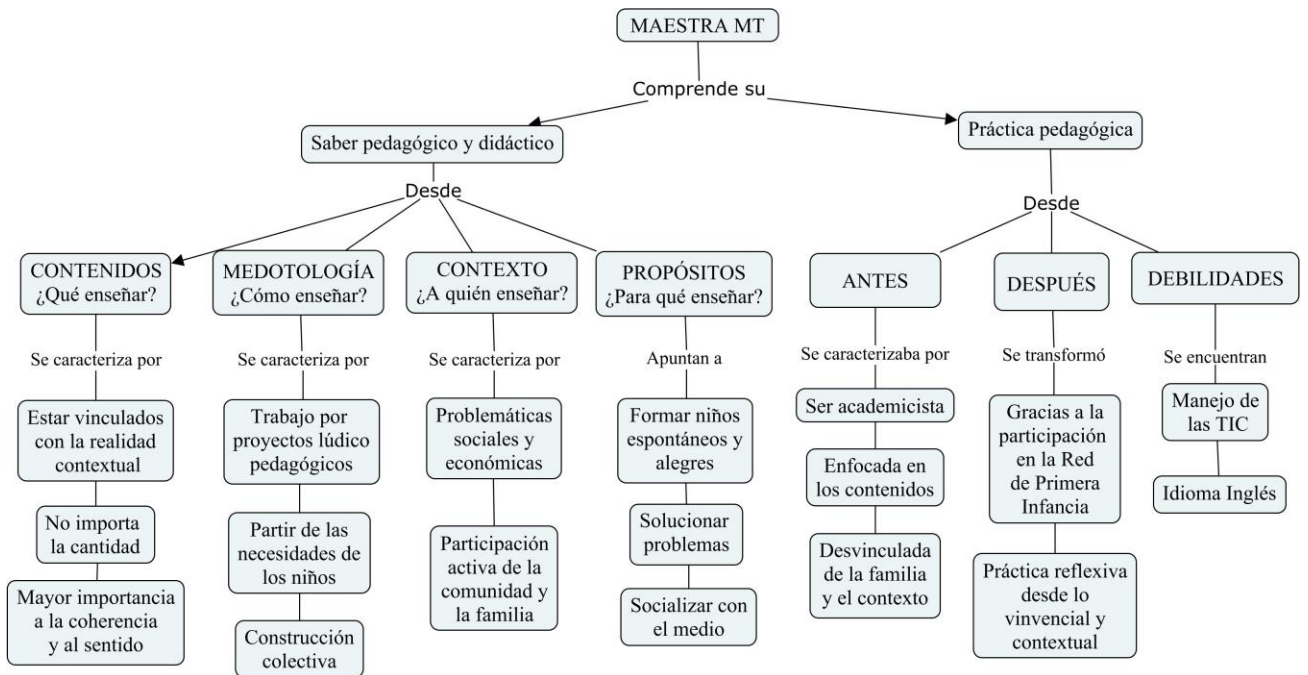


Figura 3. Resumen categorías maestra MT. Elaboración propia.

4.2.2. Maestra GG

La maestra GG describe que en su práctica pedagógica procura fomentar en los niños la sana convivencia y las competencias ciudadanas: *identificación de las emociones y reconocimiento de la perspectiva del otro*; a través del trabajo colaborativo, con el propósito de reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas tradicionales y establecer mediaciones con los nuevos saberes adquiridos en los procesos de formación continua de los cuales participó.

Desde los postulados de Duque, Rodríguez y Vallejo (2014) la práctica pedagógica debe ser pertinente y relevante para el proceso formativo de los estudiantes tanto en la actualidad como en el futuro para el ejercicio de la ciudadanía. El maestro en su práctica debe realizar acciones que favorezcan el desarrollo humano, promuevan los procesos de socialización, propicien experiencias significativas e incentiven los diferentes valores. Así mismo, el ambiente de las prácticas debe ser pacífico y amigable para construir colectivamente el conocimiento.

En su práctica pedagógica la maestra GG realiza estas acciones, puesto que promueve los procesos de socialización a través del trabajo colaborativo y reconocimiento del otro y de las emociones. Desde las competencias ciudadanas busca

que en su práctica se dé un espacio de sana convivencia, por tanto, el ambiente que se genere debe ser pacífico y amigable.

La maestra considera que el trabajo colaborativo que realiza con los niños y padres de familia es de vital importancia, ya que les permite la construcción de aprendizajes para una sana convivencia y el abordaje de situaciones propias de la realidad contextual. Y resalta que en el contexto de violencia en el que se encuentran inmersos los niños es prioridad potenciar esas competencias ciudadanas, desde el Ministerio de Educación Nacional (2009), se entienden como:

(...) los conocimientos y habilidades que los niños ponen en evidencia cuando comprenden las regularidades del mundo social: atribuyen estados psicológicos a sí mismos y a los otros en función de sus actuaciones, reconocen la perspectiva del otro en un hecho social, identifican múltiples posiciones en un conflicto, establecen acuerdos en la resolución de un problema, comprenden las emociones que median situaciones y predicen acciones futuras en una interacción (p. 29).

La maestra señala que la competencia ciudadana: *identificación de las emociones*, detalla la capacidad de los niños para interpretar las situaciones que provocan la expresión de emociones, los actores involucrados y las relaciones entre éstos y las normas sociales; por su parte la competencia: *el reconocimiento de la perspectiva del otro* es central en la construcción del conocimiento de los principios que sostienen la

convivencia; valorando así las diferencias y el respeto por los puntos de vista propios y ajenos. Es decir es reconocer al otro y ponerse en los zapatos del otro.

Las anteriores descripciones y reflexiones que realiza la maestra de las diferentes relaciones e interacciones que se tejen en el aula de clase y su conexión con la realidad contextual tiene que ver con el saber pedagógico; paralelamente Zambrano (2007) indica que la comprensión de estas interacciones no es tarea fácil, a partir de éstas es posible la elaboración del saber pedagógico. Por lo tanto, cada maestra tiene una forma diferente de abordar las situaciones escolares, esto es algo tan personal que no se puede transferir, pero es útil para las reflexiones de futuras maestras. Para Zambrano (2007): “Este saber no puede ser enseñable, como tampoco existe una fórmula mágica que permita su aplicación” (p. 231).

Así mismo la maestra GG reflexiona acerca de sus prácticas pedagógicas tradicionales y establece mediaciones con nuevos saberes adquiridos en el proceso de formación continua de Resignificación del Plan de Estudios de Preescolar (42 horas) orientado desde la Red de Primera Infancia de la Secretaría de Educación de Medellín y con el apoyo de la Universidad de Antioquia. En este orden de ideas la maestra expresa:

Yo termino una clase y me voy con la clase en la mente, lo que hice mal, lo que no debí haber hecho, lo que hice cómo no era, la voz que no escuche, el que caye como no era, porque de todas maneras mi formación fue tradicional y aprendí con

Resignificación que yo cada año voy hacer un año más vieja, pero siempre voy a tener niños de 5 años (Maestra GG, p. 327).

La acción reflexiva y crítica acerca de su práctica tradicional le permite señalar entre sus fortalezas pedagógicas y didácticas la organización con que lleva a cabo el proceso de enseñanza de los niños en el aula de clase y el conocimiento que tiene de la realidad contextual del Corregimiento de San Antonio de Prado. Para ello, la maestra conformó una Red de apoyo de padres de familia, los cuales participaron todo el período académico de las actividades derivadas del proyecto lúdico-pedagógico; dicho proyecto buscó a través del trabajo colaborativo que los niños desarrollaran sus competencias ciudadanas: *identificación de las emociones y reconocimiento de las perspectiva del otro*, con el fin de brindar herramientas para establecer acuerdos en la resolución de problemas cotidianos acordes a su realidad contextual.

Cuando la maestra asume una práctica pedagógica reflexiva se cuestiona sobre su formación tradicional, de acuerdo con Olmedo (2012), lo que ella realiza es una deconstrucción de su práctica y formación inicial, que es precisamente la tarea del profesional docente. Al principio de su formación el maestro adquiere unas teorías y discursos pedagógicos en la universidad, pero luego debe contextualizar ese saber o actualizarlo.

En tal sentido la maestra GG afirma que:

(...) fue decirme bueno, usted lleva 25 años haciendo esto realmente es lo que los niños quieren, sin decir que lo estaba haciendo de manera equivocada pero mis niños habían cambiado, o sea habían pasado 25 años lo que implica 25 generaciones ¿eran los mismos que había tenido en esa época recién graduada? No (Maestra GG p. 325).

La maestra GG expresa que en sus 25 años de ejercicio docente hasta hoy, se ha dado un cambio en la formación de los niños, lo que le implicó un cambio en sus prácticas, es decir, de una perspectiva tradicional a una más reflexiva, práctica que se refleja hoy en su trabajo en el aula.

Para lograr una práctica pedagógica reflexiva, Olmedo (2012) afirma: “Esta solución comienza con la crítica a la propia práctica, a través de una reflexión profunda acerca del quehacer pedagógico, las teorías que presiden dicho actuar y la situación que viven los estudiantes” (p. 43). Cuando la maestra asume esta actitud logra identificar tanto las fortalezas como las debilidades de la práctica pedagógica que realiza y plantear acciones de mejora. Éste fue el ejercicio que emprendió la maestra GG, quien deconstruyó su práctica tradicional para elaborar una nueva construcción y transformar la práctica pedagógica.

También, la participación de los procesos de formación continua, le permitieron la adaptación a los cambios que se presentaron constantemente en relación a lo educativo; afirma que tuvo que hacer negociaciones y mediaciones entre su práctica tradicional y la

incorporación de nuevos saberes adquiridos, como por ejemplo las incorporación de las actividades rectoras en los proyectos lúdico-pedagógico, la maestra dice:

(...) mi formación era más de cuaderno, de norma, de quieto, de escuche lo que yo digo, hago... y generar ahora esa libertad con las actividades rectoras y descubrir todo lo que los niños aprenden a través de esas actividades, uno dice bueno, uno lo que hacia era una clase magistral y ahora realmente aprendí a trabajar un Proyecto lúdico-pedagógico con una secuencia didáctica que vale la pena (Maestra GG, p. 326).

La maestra en su anterior testimonio da cuenta de su postura, de la manera cómo dirigía sus clases y de la reflexión que establece frente a la transmisión del saber a los niños. Así mismo, señala que sus clases eran normativas y que la participación en los procesos de formación continua le permitió reflexionar e ir más allá, cuestionarse y transformar su práctica pedagógica, apoyada en las actividades rectoras.

La formación que la maestra GG adquirió hace 25 años era una formación tradicionalista donde la práctica pedagógica se orientaba al cumplimiento de la norma, Tardif (2010) reconoce las prácticas pedagógicas desde una acción normativa como: “La práctica guiada por normas: disciplina, currículo, etc.” (p. 126). Dentro y fuera del aula las acciones del maestro y de los niños son guiadas por valores y normas éticas, jurídicas y estéticas; principalmente la maestra MT asume una práctica normativa desde las

conductas que establecía en el aula de clase, reglas que no podían romper como la quietud y el silencio.

No obstante, para Rodríguez (2007) la perspectiva crítica incluye reflexionar sobre los determinantes institucionales, sociales, ideológicos, políticos y culturales en las prácticas pedagógicas. Por ejemplo, la maestra GG reflexiona sobre las problemáticas sociales de violencia que ocurren en el contexto del corregimiento de San Antonio de Prado y emprende acciones para su transformación social.

Derivado de la acción reflexiva y crítica de su práctica pedagógica, la maestra GG sistematizó su práctica con el apoyo de la líder de la Red de Primera Infancia de la Secretaría de Educación de Medellín y se postuló al Premio Ciudad de Medellín a la calidad de la educación 2015; la cual fue nominada como finalista a la Medalla Medellín ciudad de niños y niñas.

La sistematización de la práctica pedagógica de la maestra GG se denominó: *“Narrativa oral; estrategia didáctica para el desarrollo de competencias ciudadanas en los niños y las niñas del grado Transición de la Institución Educativa Manuel J. Betancur”*. El proyecto nació del diagnóstico que realizó la maestra al observar a los niños en sus interacciones cotidianas tanto individuales como colectivas en el juego, en el aula, en el patio, entre otros escenarios. Dicha observación dio cuenta de las maneras de

expresar, comunicar e interpretar situaciones y expresiones de emociones propias de los niños y de los demás. La maestra señala:

Entre algunos aspectos se pudo evidenciar que la mayoría de los niños y las niñas, presentan dificultades para interpretar situaciones que motivan la expresión de sus emociones y las de los demás. Es difícil verbalizar su sentir y se limitan a la respuesta inmediata, llanto o golpe (Maestra GG, p. 337).

En el trabajo con los padres de familia se evidencia que muchos intervienen y sugieren a la maestra como solucionar los conflictos de la cotidianidad del aula, trasladando a la escuela el conflicto exterior, del barrio o de ellos y ellas como padres y madres, dejando de lado las voces y la oportunidad de que niños y niñas, busquen su manera de solucionarlos, lo cual obstaculiza la expresión espontánea de los pequeños (Maestra GG, p. 337).

Una vez identificada la problemática, la maestra GG integró a los proyectos lúdico-pedagógico lúdico-pedagógicos (cuerpo, familia, comunidad y mundo) la estrategia de la narrativa oral de cuentos tradicionales. En palabras de Rodríguez (2007) el interés del maestro: "...está dirigido a la comprensión de las situaciones humanas de interacción, pone énfasis en la deliberación ante las situaciones concretas de enseñar y de aprender..." (p. 2).

Por tanto, la práctica pedagógica está relacionada con el juicio deliberativo que realiza la maestra con el apoyo del diagnóstico y la observación de diversas situaciones

como por ejemplo: las dificultades que tienen los niños a la hora de expresar, comunicar e interpretar situaciones y expresiones de emociones propias y de los demás. El autor señala que la práctica, en este caso está constantemente impactada por situaciones contextuales en las que el maestro se ve obligado a tomar decisiones que implican cuestiones morales. Por su parte, la maestra GG señala la necesidad de fortalecer las competencias ciudadanas en los niños a través de un proyecto lúdico-pedagógico.

Por último, la maestra GG señala como *debilidades pedagógicas y didácticas* su capacidad lectora, la cual es necesaria para el ejercicio de abandonar la formación tradicional e incorporar nuevos conocimientos a su práctica. Al respecto afirma:

¿Qué nos falta en educación? Maestras de preescolar que estemos posesionadas del conocimiento, porque se relacionó en una época que la maestra de preescolar no tenía que saber mucho, porque para enseñarle a los niños pequeños ¿Usted que tiene que saber? No (Maestra GG, p. 327).

La maestra GG expresa que es necesario demostrar que el saber pedagógico y didáctico de las maestras de preescolar es válido y que es fundamental participar de los procesos de formación continua, leer, formarse, actualizarse para poder innovar en la práctica pedagógica y preocuparse por ir más allá de lo que realizó durante 25 años. Además agrega:

(...) el hecho de ser docente no quiere decir que el conocimiento sea mío, porque he aprendido muchísimo de los papás, de los niños y agradezco la oportunidad de haber participado en Resignificación, porque yo pienso que cambio el panorama, por lo menos hizo algo y fue que después de cada clase yo me cuestione, reflexione y realmente sea una reflexión pedagógica y no un ya cumplí y me gane el sueldo (Maestra GG, p. 327).

La práctica pedagógica de la maestra GG cambio de una práctica normativa a una práctica reflexiva, para Barragán (2012) la práctica no se reduce a las técnicas de enseñanza ni al cumplimiento de las normas, si no que se debe entender desde la prudencia (phrónesis) para que todas las acciones se realicen bien y con un fin moral. El compromiso de la prudencia como virtud griega, exige que el maestro sea sensato y como lo expresa GG, no realice su práctica sólo por cumplir y ganar dinero, sino que requiere un verdadero amor y entrega por lo que hace; sólo de esa manera el maestro puede ser consciente de la transformación de su práctica pedagógica.

La maestra GG establece un antes y un después en su práctica pedagógica, su formación inicial fue normalista, lo que importaba era que los niños permanecieran quietos y obedientes a las reglas del aula. Desde los procesos de la Red, ella es consciente de que necesita renovar su saber pedagógico y su práctica, porque en 25 años los niños han cambiado.

A partir de esto, el trabajo de su práctica es a través de proyectos lúdico-pedagógico-lúdico-pedagógicos dirigidos a trabajar competencias ciudadanas que enseñen a los niños a vivir en sociedad. Por tanto, la práctica pedagógica es exitosa y alcanza las competencias necesarias cuando se da en espacios tranquilos, armoniosos y de sana convivencia.

Desde la nueva visión reflexiva que adquirió de la práctica pedagógica, involucra más a los padres y parte del contexto, ésta meditación se centra en las relaciones que se establecen en el aula y el vínculo con el contexto. A partir de la reflexión, la maestra observa cuáles son sus fortalezas y debilidades para plantear soluciones de cambio.

A continuación se presenta el registro fotográfico de la práctica pedagógica y el mapa conceptual de las categorías de la maestra GG.



Figura 4. Fotografías práctica pedagógica maestra GG

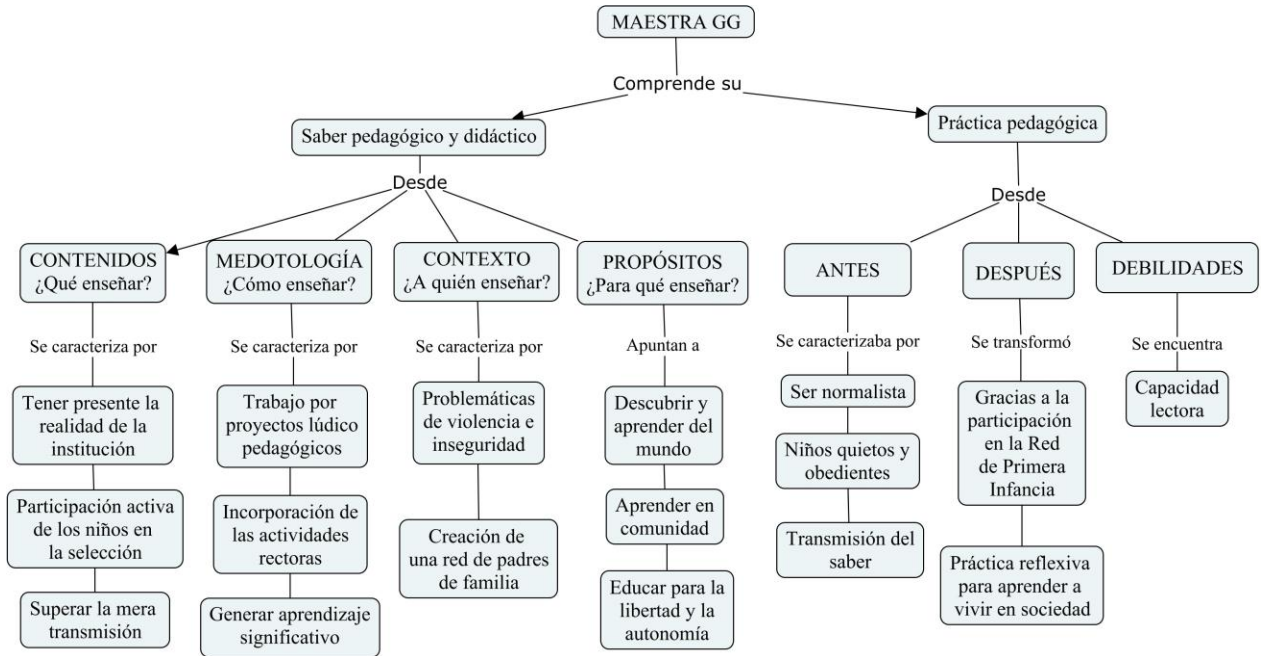


Figura 5. Resumen Categorías maestra GG. Elaboración propia

4.2.3. Maestra CA

La maestra CA se refiere a su práctica pedagógica como un proceso participativo y divertido, donde los niños aprenden haciendo, explorando y reconociendo su realidad; además destaca que en su práctica siempre tiene presente los principios de la educación preescolar: lúdica, integralidad y participación. A través de la lúdica y el juego, el niño expresa sus sentimientos, pensamientos, emociones, creatividad e imaginación; construye su conocimiento, imagina nuevas formas de interacción y convivencia consigo mismo, con los otros y con el medio ambiente.

La integralidad la asume desde los proyecto lúdico-pedagógicolúdico-pedagógicos, que permiten desarrollar y potenciar las dimensiones del desarrollo del niño necesarias para la exploración del contexto, la solución de problemas y la apropiación del mundo físico, afectivo, cognitivo, social y cultural. Los diálogos que estableció la maestra con los niños le permitieron evidenciar sus saberes previos e intereses, fomentando así la participación, el intercambio de experiencias con otros, el trabajo en equipo y la construcción conjunta normas y valores sociales para reconocerse como sujetos activos de derechos y deberes, miembros de una familia, una comunidad y del mundo.

Para la maestra cuando se trabaja por proyectos lúdicos pedagógicos la enseñanza parte de las necesidades de los niños y de la familia, el aprendizaje es significativo y promueve la transformación social; situación que es diferente si su práctica fuera simplemente brindar contenidos. Se debe evitar la práctica academicista, según Bermúdez y Fandiño (2015) en la práctica desde un enfoque técnico-academicista, el maestro se orienta a aplicar los contenidos desde la utilización de diferentes herramientas metodológicas para convertir los contenidos en algo entendible para los estudiantes. Para la maestra CA la práctica pedagógica no puede reducirse simplemente a la transmisión de contenidos a través técnicas, la enseñanza debe ir más allá siempre vinculada al contexto.

Para lograr esto, la maestra CA centra su práctica pedagógica en el afecto, los valores, la motivación por el estudio y el amor por la educación ambiental. Al identificar

y conocer los problemas ambientales y educativos de su institución educativa y de las demás instituciones del núcleo educativo 915 Santa Cruz, Comuna 2 del municipio de Medellín; señala que es necesario realizar un proyecto lúdico-pedagógico que: “responda a las necesidades, intereses y expectativas propias de los niños y las niñas en relación al contexto social y familiar en el que se encuentran inmersos, porque es una experiencia orientada a la formación integral de los estudiantes” (Maestra CA, p. 305).

La maestra realizó la sistematización de la práctica pedagógica, para ello contó con el apoyo de la líder de la Red de Primera Infancia de la Secretaría de Educación de Medellín; dicha sistematización se postuló al Premio Ciudad de Medellín a la calidad de la educación 2016; y obtuvo el primer puesto en la *Medalla Medellín ciudad de niños y niñas*. Dicho reconocimiento fue otorgado por la Alcaldía de Medellín y la Secretaría de Educación a la Institución Educativa Finca la Mesa.

La práctica pedagógica de la maestra CA se denominó: “*Educación ambiental desde la primera infancia para el mejoramiento de la calidad de vida*” el proyecto nació de una necesidad real del contexto, para la maestra es:

(...) urgente que desde la educación inicial se forme a los niños y niñas con un pensamiento ambiental, que les permita comprender su realidad de interdependencia con el medio ambiente y ser conscientes de su papel en la evolución y conservación de la vida en el planeta (Maestra CA, p. 335).

A su vez, señala la necesidad de que otras maestras comprendan sobre la educación ambiental:

El carácter sistémico, dinámico y complejo del ambiente, definido por las interacciones físicas, biológicas, sociales y culturales, percibidas o no, entre los seres humanos y los demás seres vivos y todos los elementos del medio en el cual se desenvuelven, hay que entender que el ambiente no es solamente todo lo que nos rodea, sino que los seres humanos somos parte de él, somos el ambiente (Maestra CA, p. 335).

A su vez, considera que fue necesario compartir y socializar con las demás maestras de la Red de Primera Infancia las problemáticas ambientales del núcleo educativo 915, a partir de los procesos de formación continua se abordaron los fundamentos conceptuales de la educación ambiental, como aspectos necesarios para convertirse en multiplicadoras de ese saber, hacer y ser con los niños, sus familias y demás comunidad educativa, en aras de buscar una solución conjunta a dichas problemáticas del contexto.

Por su parte, el contexto donde la maestra desarrolla su práctica pedagógica pertenece a estratos socioeconómicos uno y dos con altos índices de pobreza, la mayoría es población desplazada por la violencia, con un bajo nivel de escolarización y desigualdad social. Los niños se ven afectados además de los problemas ambientales por el abandono y la falta de acompañamiento de los padres en sus procesos formativo.

En los contextos que presentan problemáticas sociales, Rodríguez (2007) recomienda que el tipo de práctica pedagógica deba realizarse desde un enfoque crítico, por ejemplo, desde este enfoque se comprende la deserción más a fondo a través de los comportamientos de los niños porque se conoce las condiciones en las que viven, para este caso, la mayoría de ellos no viven con sus padres. Desde la escuela se reflexiona sobre las problemáticas sociales e injusticias del entorno; se unen los conocimientos teóricos con los conocimientos prácticos para transformar tanto la realidad escolar como mejorar el contexto.

La maestra realiza una reflexión frente a la formación de los niños desde un pensamiento ambiental y la necesidad de que otras maestras de preescolar comprendan la educación ambiental para que sean multiplicadoras de ese saber, hacer y ser con los niños. En esta concepción de la maestra se percibe que para ella el conocimiento debe ser público y comunicado, si ella no comparte su saber con otras maestras se perdería la posibilidad de multiplicar el saber y transformar las prácticas pedagógicas en otros contextos.

La maestra CA denota en su práctica pedagógica el interés y el amor que fomenta en los niños por la educación ambiental, aprendizaje derivado de sus estudios de maestría. Para Duque, Rodríguez y Vallejo (2014): “Las prácticas pedagógicas requieren la utilización de la didáctica, el saber ser y hacer disciplinar, requiere el abordaje del estudiante, sus características, procesos de pensamiento, madurez y desarrollo” (p. 17). Para alcanzar esto, se debe formar en conceptos y procedimientos, sin embargo, esto no

es suficiente, es necesario que en la práctica el maestro demuestre competencias relacionadas con la solución de conflictos, liderazgo y cooperación. Por tanto, la maestra CA durante el proyecto comparte sus saberes pedagógicos y didácticos y construye otros acerca de la educación ambiental con los niños, padres de familia y demás maestras de la Red de Primera Infancia.

En este orden de ideas, desde el pensamiento de Duque, Rodríguez y Vallejo (2014), la práctica debe motivar a los niños y que ellos encuentren una conexión entre los contenidos y la realidad. Desde este punto de vista la práctica pedagógica debe estar fundamentada en valores como el respeto, la igualdad, la responsabilidad y la comunicación. De tal manera que, la maestra CA busca en su práctica pedagógica que los niños se interesen y se vinculen con la educación ambiental.

Por su parte Díaz (2006) comprende tres características esenciales de la práctica pedagógica: la periodicidad y la constancia de las actividades que se realiza en múltiples espacios. La intencionalidad y organización del currículo y la última remite a la formación integral de los niños, en la que la maestra CA centra su mayor interés. En conclusión, el autor señala que la práctica pedagógica comprende cuatro componentes, a saber, los maestros, los niños, el currículum y el proceso formativo. Para la maestra el proceso formativo es fundamental en su práctica pedagógica con los niños.

De esta forma, la maestra CA señala que su práctica pedagógica está orientada a

la formación integral de los niños, donde la educación ambiental se consolide en un proyecto lúdico-pedagógico en el que participe la comunidad educativa y se conozca la realidad del contexto, para transformarla y darle solución a las problemáticas ambientales locales.

Entre sus fortalezas pedagógicas y didácticas la maestra CA destaca el amor por lo que hace y su dedicación en la participación de los procesos de formación continua: Resignificación del plan de estudios de preescolar (42 horas), Proyectos Lúdico-pedagógicoLúdico-pedagógicos (42 horas) y Campamento pedagógico Mova (48 horas), pues señala que éstos le posibilitaron apropiarse de nuevos saberes pedagógicos y didácticos para luego, aplicarlos en su práctica. En concreto expresa:

Yo siento que los procesos de formación con la Red de Primera infancia han sido muy significativos en mi quehacer docente, me permitió conocer mucho mejor la legislación que hay de preescolar en Colombia, que en la Universidad no la vi y realmente la desconocía (Maestra CA, p. 328).

Al respecto Contreras, y Contreras, (2014) afirman que la práctica pedagógica es acción dinámica y compleja, nunca es estática, por tanto, el maestro siempre debe renovarla de acuerdo a los gustos y problemáticas de los niños. Para que esto sea posible el maestro debe estar actualizando su saber a través de procesos de formación.

De acuerdo con las palabras de la maestra CA de que los procesos de formación de la Red le permitieron conocer mucho mejor la legislación que existe sobre preescolar en Colombia, si bien esto no significa que su práctica pedagógica sea normalista, si se puede observar como ella se nutre de los documentos normativos para orientar su práctica pedagógica, siguiendo a Bermúdez y Fandiño (2015) el enfoque normalizador disciplinario entiende que “la práctica pedagógica se orienta a inculcar comportamientos, normas, valores y principios” (p. 35). La maestra desconocía anteriormente toda la normatividad que regula la educación preescolar, no obstante, al conocer estas nuevas normas su práctica fue más centrada y más significativa, dado que hizo uso de las herramientas que ofreció dicha legislación.

Por su parte, para Zuluaga (1987) la práctica pedagógica tiene una doble naturaleza, dado que atiende a asuntos metodológicos del aula de clase y de las acciones que realiza el maestro en el ambiente educativo. A su vez, hace alusión a una cuestión discursiva compuesta por la relación escuela, maestro y saber pedagógico. Es decir, la práctica pedagógica da cuenta de las acciones y los discursos que circulan en las instituciones; lo anterior con el propósito de distinguir cómo se enuncian y se legitiman los saberes que se enseñan en la escuela. Por tanto, cuando la maestra CA realizó el proyecto lúdico-pedagógico del cuerpo tuvo que reflexionar sobre todos los discursos que lo trastocan, el cuerpo como un lugar permeado por múltiples discursos estéticos, culturales, políticos y religiosos.

En este orden de ideas Zuluaga (1987) expresa que: “La práctica pedagógica como práctica discursiva está cruzada por relaciones interdiscursivas y políticas que imprimen al discurso pedagógico y a su ejercicio en las instituciones una forma específica de vincularse como saber a las prácticas sociales” (p. 38). A partir de los discursos del cuerpo se establece una forma diferente de vincularse con la práctica pedagógica en la escuela.

En esta misma línea, Vasco (1990) señala que los maestros producen el saber pedagógico, y que éste es un proceso que se da gracias a la capacidad de escuchar a otros maestros, para luego, poner en práctica lo aprendido. De ahí que es un saber abierto a varias configuraciones, saberes y opiniones, el cual se cimenta desde las prácticas pedagógicas de los maestros, los cuales legitiman ese saber a través de la enseñanza; es decir a través del saber didáctico.

Nuevamente, la maestra expresa los logros de su participación activa en los programas de formación continua de la Red de Primera Infancia de la Secretaría de Educación de Medellín, en estos espacios académicos tuvo la oportunidad de ser escuchada y de socializar sus proyectos lúdico-pedagógico-lúdico-pedagógicos: Educación ambiental y El cuerpo; con otras maestras de diferentes instituciones educativas del núcleo 915; las cuales le brindaron aportes a sus proyectos y a su práctica pedagógica. A su vez, tuvo la oportunidad de establecer reflexiones acerca de su práctica y del día a día en su aula de clase. Sumado a lo anterior, resalta sus capacidades para el

uso de las Tecnologías de la información y la comunicación TIC y el inglés en el proceso formación de los niños.

A partir de esta reflexión la maestra enriquece su saber pedagógico, para Barragán (2015) el saber práctico siempre se enfoca en lo que sucede día a día en la práctica pedagógica del maestro. Para el autor el saber debe ser un saber práctico *phrónesis*, lo que significa que todas las acciones del maestro deben ser sabias y buscar un ser humano honesto. De ahí que el saber pedagógico del maestro deba responder a estas características. Lo anterior se vincula con el pensamiento de la maestra CA, ella asume que la formación de los niños se debe enfocar a que los niños desde temprana edad aprendan a asumir responsabilidades como individuos, ya que todos los seres humanos tienen una responsabilidad con el medio, con las otras personas y consigo mismos.

De acuerdo con lo anterior, el autor afirma que un maestro asume una actitud reflexiva frente a su práctica pedagógica y a sus acciones phronéticas en pro del bien y la felicidad de los niños. Para lograr esto debe realizar una revisión crítica no sólo de su práctica pedagógica, sino también de sus saberes pedagógicos y del currículo; dado que el saber práctico o saber pedagógico sólo es posible construirlo cuando el maestro asume una posición activa en su profesión.

Con respecto a las *debilidades pedagógica, didácticas y disciplinares* la maestra CA manifiesta que en algunas ocasiones es impaciente, por la falta de herramientas para

el manejo de conflictos que se presentan en el aula de clase entre los niños. Señala a su vez, que es poca la vinculación de la familia en el proceso educativo de los niños, lo que no permite a veces avanzar tanto como se quisiera.

En conclusión, la práctica pedagógica de la maestra CA es una práctica reflexiva enfocada al trabajo participativo, divertido, aprender haciendo y reconociendo la realidad, donde los proyectos lúdico-pedagógico-lúdico-pedagógicos adquieren gran importancia, dado que permiten aprender a través de los principios lúdicos y la participación. La maestra tiene una visión fundamental de su práctica, que es la formación no sólo para el momento actual sino con una visión a futuro, donde se reconoce en la proximidad a los niños como ciudadanos con sujetos y deberes.

Para la maestra la práctica pedagógica no puede ser netamente academicista y centrarse en los contenidos, para ella es esencial el trabajo por proyectos lúdico-pedagógico-lúdico-pedagógicos, que parte de las necesidades contextuales y genera un aprendizaje significativo con miras a una transformación social.

Para la maestra cuando la práctica pedagógica se centra desde la afectividad, los valores y la motivación se logra un aprendizaje verdadero en los niños. De igual forma, la participación en los procesos de formación continua se constituyó en espacios para la socialización de los saberes pedagógicos provenientes de la práctica.

Por último, la práctica pedagógica de la maestra CA es reflexiva y parte del análisis de las condiciones donde viven los niños. A pesar de que en su entorno la maestra tiene dificultad para que los padres se vinculen al proceso de formación, ella siempre ejecuta acciones enfocadas a mejorar este aspecto.

A continuación se presenta el registro fotográfico de la práctica pedagógica y el mapa conceptual de las categorías de la maestra CA



Figura 6. Fotografías práctica pedagógica maestra CA

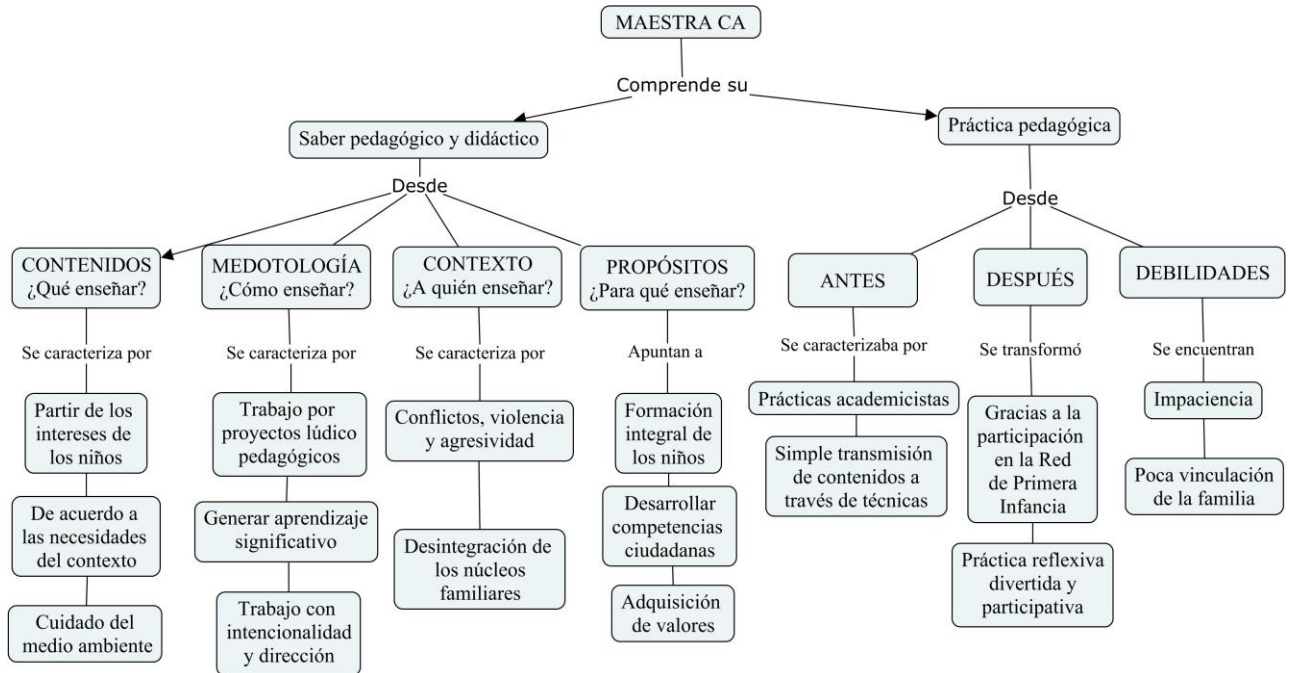


Figura 7. Resumen Categorías maestra CA. Elaboración propia

4.2.4. Maestra CR

La maestra CR orienta su práctica pedagógica desde el principio: “Todo lo que hacemos es para aprender a vivir con otros y hacer parte del mundo” (Maestra CR, p. 363) y señala que en su práctica observa e interpreta en los niños saberes previos, sentimientos, emociones y situaciones, con el fin de proporcionarles ambientes de aprendizaje que les brinden oportunidades y experiencias de interacción, tanto individuales como grupales para construir paulatinamente habilidades enfocadas a la resolución de problemas cotidianos, el trabajo en equipo y la participación en la

construcción de normas, hábitos y acuerdos con los que funcionan los encuentros de clase.

Por su parte, los ambientes de aprendizaje se constituyen como espacios diversos que permiten la incorporación de elementos, materiales, lenguajes artísticos, actividades rectoras y habilidades comunicativas (hablar, escuchar, leer y escribir de manera espontánea). Para ello la maestra CR organiza y direcciona las actividades del proyecto de tal modo que los niños exploren con todos sus sentidos y alcancen aprendizajes significativos que contribuyan al desarrollo de sus habilidades acordes a la realidad contextual.

Malaguzzi, citado por el Ministerio Educación Nacional (2014) plantea que: “El niño aprende interaccionando con su ambiente, transformando activamente sus relaciones con el mundo de los adultos, de las cosas, de los acontecimientos y de manera original, con sus coetáneos” (p. 13). Los niños a través de su cuerpo y movimientos exploran e interactúan con su cuerpo; ampliando sus posibilidades, aprendizajes e interacciones consigo mismo y con los objetos, para luego clasificarlos, compararlos y relacionarlos en el espacio físico, social y cultural.

Para la implementación de las actividades rectoras en los ambientes de aprendizaje se requiere de una maestra que acompañe y promueva experiencias vivenciales que fomente en los niños su capacidad de asombro, creatividad, fantasía,

planteamiento de preguntas, respuestas y la búsqueda de soluciones a problemas de la cotidianidad.

En consonancia con lo anterior, Guevara (2015) expresa que el enfoque de Modificabilidad Estructural Cognitiva del Jardín Infantil Mi Pequeño Mundo, le ha permitido al maestro comprender su práctica pedagógica desde la realidad y entender la educación infantil desde las actitudes egoístas del niño hasta el desarrollo de conductas solidarias y generosas; por lo tanto, las preguntas que se plantea frente a ¿qué enseñar? y ¿a quién enseñar? han exigido un replanteamiento del rol del maestro en la sociedad como guía y mediador que busca que los niños construyan su propio pensamiento individual y colectivo; a su vez, desarrollen competencias y la curiosidad científica por conocer el mundo, entre otras.

Guevara (2015) también reseña que es relevante en el desarrollo emocional de los niños la aceptación, autonomía, participación, compartir, valorar y descubrir sentimientos. Los niños son los actores principales del proceso educativo, los cuales aportan a la maestra experiencias previas que han tenido del mundo antes de llegar al salón de clases y a partir de estos saberes propios junto con sus compañeros logran entender el significado de las diversas situaciones y sucesos del mundo.

La práctica pedagógica de la maestra CR se vincula con los planteamientos de Guevara (2015), dado que la maestra concibe a los niños como seres que llegan a la escuela con saberes previos y a partir de estos se construye conjuntamente el

conocimiento. Cuando la maestra entiende que los niños llegan al aula de clases con saberes previos comprende que la práctica pedagógica no parte de la nada, sino que el punto de partida son esos saberes que poseen los niños fruto de su interacción con el mundo en sus pocos años de vida. Por tanto, la maestra construye tanto el proyecto lúdico-pedagógico y los ambientes de aprendizaje a partir de los saberes previos y los intereses de los niños, porque cuando hay motivación e interés se puede captar la atención y conducir las acciones en la práctica de manera más armoniosa. Además, cuando se vinculan las emociones de los niños se crean verdaderos espacios de comprensión y entendimiento, de lo contrario la práctica pedagógica sería descontextualizada y ajena al sentir de los niños, que es lo más genuino que ellos poseen.

Por su parte, en relación a su propia formación la maestra la maestra CR afirma:

Hago de mí ser formativo una herramienta para reinventar realidades sociales y transformar los modos de accionar y emocionar de los sujetos con los que construyo el hacer (Maestra CR, p. 306)

Juul (2014) resalta la importancia de que el maestro en formación, es decir el estudiante de pregrado, se pregunte por ¿Quién es él en la sociedad? Y ¿Cómo asumir su rol?, durante el proceso de formación y de su práctica logra desarrollar competencias personales, didácticas, pedagógicas y disciplinares que le permitirán interpretar a los niños en determinadas situaciones sus deseos, sentimientos y recursos para resolver problemas cotidianos. Y añade que, “la práctica pedagógica se fundamenta en el análisis

de cada situación concreta, y su conocimiento no se basa en una única escuela de pensamiento pedagógico” (Juul, 2014, p. 10). Las diversas situaciones a las que se enfrentan día a día los maestros en la institución educativa les permiten adquirir nuevas y diversas capacidades para transformar su práctica y problemáticas reales de la sociedad.

Esta tarea que emprende el maestro, tal y como lo describe Juul (2014) la realiza la maestra CR, dado que para ella es fundamental reinventar realidades sociales y transformar los modos cómo actúan y sienten los niños. La maestra CR comprende su compromiso con la sociedad, a partir de esto asume un rol activo en la construcción de las realidades sociales donde ejerce su práctica pedagógica.

Entre las fortalezas pedagógicas y didácticas la maestra CR destaca que su participación en los procesos de formación continua le brindó elementos para conocer más acerca del desarrollo de los niños, participación de las familias en el proceso formativo y superar su formación tradicionalista. Y señala que sus estudios de maestría le posibilitaron adquirir mayor dominio de las TIC y conocimiento acerca de las infancias y la situación actual en el país. Al respecto agrega:

Lo que me permitió el proceso de Resignificación del plan de estudios, primero empoderarme de mi labor dentro de la institución, segundo querer vincularme con los procesos directivos, hago parte en este momento del consejo directivo; segundo año de consejo directivo ¿Por qué? Porque pienso que el preescolar a veces se queda como un

espacio separado y es necesario vincular ese espacio a todo lo demás de la institución para que podamos tomar decisiones, para que podamos solicitar material para que podamos hacer que participen los niños y las niñas (Maestra CR, p. 329).

La maestra manifiesta que su participación activa en los diálogos y discusiones tanto de los procesos de formación continua como del Consejo directivo de su institución educativa le ayudaron a actualizarse en temas relacionados con el desarrollo infantil, legislación educativa, transiciones, derechos básicos de aprendizaje para el grado transición y demás temáticas relacionadas con lineamientos pedagógicos y políticas públicas de atención integral a la primera infancia, educación inicial y educación preescolar.

En las palabras de la maestra se observa que a partir de su participación de los procesos de formación continua, ella tuvo mayor apropiación de su labor dentro de la institución; cuando la maestra CR se refiere al empoderamiento de su labor se entiende toda la carga semántica de esta palabra, que la Real Academia de la Lengua Española define como hacer poderoso o fuerte un grupo social desfavorecido. La maestra adquirió poder y fortaleza en los procesos de la institución a través de su participación del consejo directivo, y a partir de esto logró vincular el preescolar a todos los procesos de la institución y tomar voz activa en las decisiones para integrar a los niños.

Así mismo, expresa que constantemente en su práctica pedagógica estuvo en la búsqueda de estrategias de enseñanza, actividades y en la construcción de proyectos lúdicos pedagógicos que se adecuaban al contexto y a los procesos de inclusión escolar de los niños; respetando los ritmos, estilos y dinámicas que se concretaban con el grupo. Sin embargo, expresa que en las instituciones de carácter oficial se dispone un horario semanal para construcción de un proyecto, manifiesta que no está de acuerdo con ello porque no es práctico, ya que es imposible fragmentar las dimensiones del desarrollo del niño, dada la condición de integralidad que privilegia la educación preescolar.

En consonancia con lo anterior, Chaparro (2015) destaca que los proyectos lúdico-pedagógico-lúdico-pedagógicos desarrollan habilidades de escucha en los niños; a través del juego y demás actividades rectoras; la maestra CR creó ambientes de aprendizaje donde ellos los niños asumían un rol activo y participativo, pues a través de la escucha se comprenden para conseguir el objetivo deseado, establecer acuerdos y resolver problemas. En esta construcción colectiva del conocimiento se observa como la maestra no considera a los niños como seres limitados del pensamiento, por el contrario, los concibe como seres dinámicos y pensantes de acuerdo a su desarrollo y a sus ritmos.

Las actividades que emprende la maestra con los niños y padres de familia son propuestas desde sus necesidades e interés, a través de éstas resuelven de manera cooperativa las dificultades y los obstáculos que se presentan cotidianamente en el aula de clase; puesto que es necesario que el grupo llega a acuerdos, establezca las reglas de

los juegos y construya tareas conjuntas en pro de unos resultados tanto individuales como colectivos. Lo importante con este tipo de proyectos es que el maestro los lleve al aula como algo natural y propio de su práctica pedagógica.

La maestra agrega que se encuentra en constante búsqueda de estrategias de enseñanza, actividades y proyectos lúdicos pedagógicos que se adecuen al contexto y a los procesos de inclusión escolar de los niños; es decir, se encuentra en permanente reflexión y transformación de su práctica pedagógica. Si bien la maestra CR se enfoca en buscar estrategias y nuevas técnicas de enseñanza su práctica pedagógica no se orienta desde una perspectiva técnica, según Rodríguez (2007) desde una concepción tecnológico-positivista o conductista del currículum la práctica pedagógica es una actividad técnica, regulable, calculable, en la que se puede programar, realizar y evaluar con parámetros de control.

La maestra constantemente reflexiona sobre nuevas técnicas y estrategias de enseñanza, no obstante, ella no se enfoca en medir de una manera estricta los resultados de los estudiantes y no concibe a los niños como objetos moldeables para conseguir determinado producto. Por el contrario, la maestra se cuestiona por la tradición pedagógica y las relaciones que se establecen en la escuela, tanto es así que participa de los procesos adelantados por el Consejo directivo para vincular el grado preescolar a la institución. Además, a la maestra CR no le interesa evaluar para tener control de la situación sino para estar en permanente mejora de su práctica pedagógica.

Añade que recurre a las actividades rectoras y a su implementación de manera secuencial durante sus clases; dado que considera que son el punto de partida de muchas situaciones de aprendizaje, pues les posibilitan a los niños el desarrollo de competencias y habilidades para enfrentarse a los retos que convoca la vida. Expresa que se siente dispuesta a aprender de cada una de las oportunidades y situaciones que se le presentan con los niños dentro y fuera del aula de clase.

En este orden de ideas, las actividades rectoras se transforman de acuerdo a las intencionalidades de los maestros y a las condiciones del medio, ellos son los principales responsables de analizar en los niños sus comportamientos, ideas, perspectivas y actitudes con el fin de propiciar un ambiente de aprendizaje adecuado. A partir de lo anterior, se transforma la práctica pedagógica y el ambiente, ya que se generan experiencias significativas que facilitan aprendizajes en los niños.

Con respecto a las *debilidades pedagógicas y didácticas* la maestra CR manifiesta ser un poco resistente a los parámetros institucionales y considera que usa poco el inglés en su desempeño como docente.

En la práctica pedagógica se da un conflicto entre lo que dicen los programas que debe enseñar el maestro, lo que realmente enseña y lo que aprenden los estudiantes. La maestra puede percibir algunas contradicciones en las acciones que se dictan desde los

planes de estudios, las costumbres que se dan en la institución y lo que ella desea realizar en el preescolar.

Por último, la maestra CR considera que es necesario orientar y propiciar ambientes que brindan oportunidades de aprendizaje y se siente dispuesta a aprender de cada una de las oportunidades y situaciones que se le presentan en el aula con los niños. Cuando la maestra asume esta actitud se comprende que los niños aportan a la construcción de su saber pedagógico, por tanto, según Barragán (2012) el maestro debe ser consciente de las acciones que realiza y saber por qué las realiza, de lo contrario su práctica no sería ni reflexionada ni auténtica.

En conclusión, la práctica pedagógica de la maestra CR es una práctica reflexiva donde todas las acciones se enfocan en la convivencia comunitaria, para lo cual es fundamental una enseñanza centrada en los saberes previos, sentimientos y situaciones contextuales. La metodología que utiliza la maestra para responder a estas exigencias es el trabajo por proyectos lúdico-pedagógico y los ambientes de aprendizaje; a través de las actividades rectoras los niños aprenden con todos sus sentidos: tacto, olfato, vista y oído.

En su práctica pedagógica concibe la infancia como una edad en la que los niños si bien llevan poco tiempo explorando el mundo tienen mucho que enseñar y brindar en

la construcción conjunta del conocimiento. Por otro lado, la maestra asume su rol y su compromiso tanto con los niños como con la institución, la comunidad y la sociedad.

Para finalizar, la práctica pedagógica de la maestra CR es una práctica que vincula el contexto de los niños, de igual forma, parte del empoderamiento y del reconocimiento que ella realiza de la niñez y de lo que se debe enseñar en la escuela. La maestra tiene claro cómo desea formar a sus estudiantes.

A continuación se presenta el registro fotográfico de la práctica pedagógica y el mapa conceptual de las categorías de la maestra CA.



Figura 8. Fotografías práctica pedagógica maestra CR

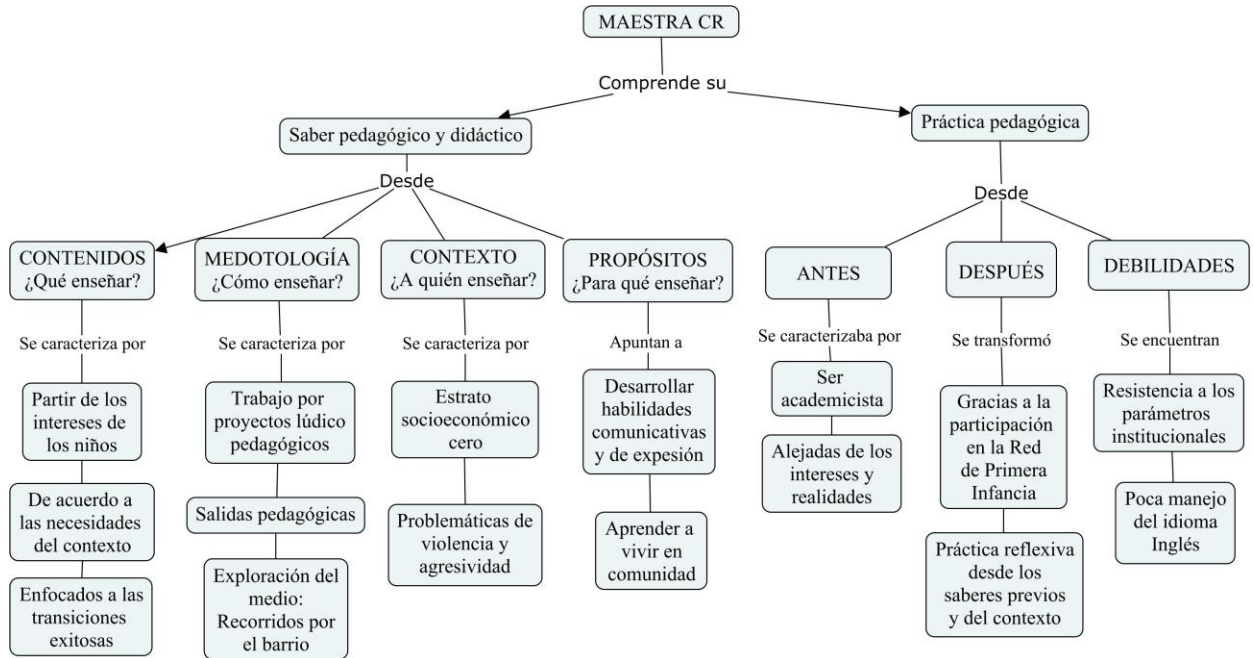


Figura 9. Resumen Categorías maestra CR. Elaboración propia.

A continuación se presenta la tabla resumen en la que se caracterizan las prácticas pedagógicas de las maestras MT, GG, CA y CR, en términos de las perspectivas teóricas sobre las prácticas: normalistas, academicistas, tecnicistas y reflexivas.

Tabla 3*Resumen perspectiva de los autores acerca de las de las prácticas pedagógicas*

Perspectiva de los autores acerca de las de las prácticas pedagógicas			
Normalistas	Academicistas	Tecnicistas	Reflexivas
<p>Bermúdez y Fandiño (2015) afirman que en el enfoque normalizador disciplinario se entiende que “la práctica pedagógica se orienta a inculcar comportamientos, normas, valores y principios” (p. 35).</p> <p>Tardif (2010) reconoce las prácticas pedagógicas desde una acción normativa como: “La práctica guiada por normas: disciplina, currículo, etc.” (p. 126).</p>	<p>Rodríguez (2007) considera que en las prácticas academicistas: “Lo nuclear o básico de este modelo es el aprendizaje de contenidos (conceptos, hipótesis, teorías, leyes, sistemas conceptuales, principios,...), por medio de métodos y actividades, que es realmente lo que constituye el currículo explícito” (p. 5).</p>	<p>Davini (s. f.): afirma que “Los docentes sintieron que se jerarquizaba su labor, con la incorporación de una gran cantidad de técnicas para la acción” (p. 5). Este tipo de prácticas se identifican por el uso de técnicas instrumentales, donde se incluyen la planificación de diferentes objetivos, la enseñanza programada y la evaluación desde una perspectiva de medición.</p>	<p>La pregunta ¿Para qué enseñar? en palabras de Tezanos (2007) surge desde una práctica reflexiva de la maestra, que se da en un tiempo y espacio específico. Pues la maestra al preparar sus clases y ejecutarlas tiene presente las habilidades de los niños, sus interacciones con los otros, el afecto y el cuidado; todos estos aspectos son esenciales junto con el contexto para valorar el proceso de aprendizaje de los niños.(p.205)</p>

Tabla 4

Resumen de las prácticas pedagógicas de las maestras

Resumen de las prácticas pedagógicas de las maestras		
MAESTRA	ANTES	DESPUÉS
MT	<p>Academicista</p> <p>Antes se enfocaba en enseñar gran cantidad de contenidos; y desvinculada de la familia y el contexto. Sus prácticas era academicistas porque sólo se preocupaba por transmitir contenidos, lo importante era que los niños no se cansaran, por tanto, la solución era aumentar el número de los contenidos y las actividades.</p>	<p>Reflexivas</p> <p>Después de los procesos de formación continua, su práctica es más reflexiva desde lo vivencial y contextual Ejemplo: “¿Cómo debe ser la educación? Que la transformación se haga de la comunidad hacia la escuela, no de la escuela hacia la comunidad. ¿Entonces cómo eran mis clase anteriormente? les faltaba coherencia unas con otras, les faltaba ese sentido, le faltaba lo significativo, le faltaba esa partecita que quedara en la vida de ellos y que se reflejara en la familia, ahora lo estoy logrando” (Maestra MT, p. 325).</p>
GG	<p>Normalista</p> <p>Antes su práctica se caracterizaba por ser normalista.</p> <p>Niños quietos y obedientes. La maestra GG centraba su práctica en la disciplina y el comportamiento del grupo de niños que estuvieran quietos y obedientes.</p>	<p>Reflexivas</p> <p>Después de los procesos de formación continua su práctica es reflexiva para aprender a vivir en sociedad. Ejemplo: “Entonces yo pienso que el proceso que se hizo de la Red, de resignificación fue conocer que teníamos actividades rectoras para manejar el trabajo de los niños, o sea que podíamos trabajar a través del juego, de la literatura, del arte y de la exploración del medio eran cosas que nosotros no manejábamos. Mi formación era más de cuaderno, de norma, de quieto, de escuche lo que yo digo, hago, lo que yo digo y generar ahora esa libertad con las actividades rectoras y descubrir todo lo que los niños aprenden a través de esas actividades, uno dice bueno, uno lo que hacía era una clase magistral y ahora realmente aprendí a trabajar un Proyecto con una secuencia didáctica que vale la pena” (Maestra GG, p. 326).</p>

Resumen de las prácticas pedagógicas de las maestras		
MAESTRA	ANTES	DESPUÉS
CA	<p>Academicista Antes se centraba en la transmisión de contenidos a través de técnicas.</p>	<p>Reflexivas Después de los procesos de formación continua su práctica es reflexiva, divertida y participativa. Ejemplo: “Yo siento que los procesos de formación con la Red de Primera infancia han sido muy significativos en mi quehacer docente, me permitió conocer mucho mejor la legislación que hay sobre preescolar en Colombia que en la Universidad no la vi y realmente lo desconocía. El trabajo colectivo de las docentes de preescolar a nivel de ciudad me parece que es uno de los aportes más grandes, o sea el hecho de que la Red permita que nos encontremos las docentes de preescolar de la ciudad y hablemos en unos mismos términos todas” (Maestra CA, p. 328)</p>
CR	<p>Academicista Antes su práctica era alejada del interés de los niños.</p>	<p>Reflexivas Después de los procesos de formación continua, centró su práctica en los saberes previos de los niños y su contexto. Ejemplo: “Lo que me permitió el proceso de Resignificación del plan de estudios, primero empoderarme de mi labor dentro de la institución, segundo querer vincularme con los procesos directivos, hago parte en este momento del consejo directivo; segundo año de consejo directivo ¿Por qué? Porque pienso que el preescolar a veces se queda como un espacio separado y es necesario vincular ese espacio a todo lo demás de la institución para que podamos tomar decisiones, para que podamos solicitar material para que podamos hacer que participen los niños y las niñas” (maestra CR, p. 329)</p>

5. Conclusiones y Recomendaciones

Todas las personas que se desempeñan en el campo de la educación día a día se ven avocadas por las exigencias propias de ella; las maestras del nivel de educación preescolar, tanto en su formación como en sus prácticas pedagógicas, ven la necesidad de responder al proceso de enseñanza y de aprendizaje de manera adecuada de acuerdo con la población que atienden, a saber, niños de 4 a 6 años. Los niños de estas edades plantean unas exigencias diferentes determinadas por su edad, su desarrollo cognitivo, sus capacidades, sus habilidades, sus competencias y sus condiciones sociales, económicas y culturales.

En este apartado daré respuesta a las preguntas de investigación que específicamente se relacionan con ¿cómo los programas de formación continua fortalecen el saber pedagógico y didáctico y las prácticas pedagógicas de algunas maestras del nivel de educación preescolar del Municipio de Medellín?

Las maestras de preescolar participaron en jornada contraria de manera voluntaria y presencial, tanto en los procesos de formación continua ofrecidos desde la Red de Primera Infancia de la Secretaría de Educación de Medellín, como en la recolección de la información de la presente investigación, ya que abrieron las puertas del aula para la observación de sus clases, la realización de los videos testimoniales y las entrevistas.

Las cuatro maestras participaron del programa de formación continua de la Secretaría de Educación de Medellín *Resignificación del plan de estudios de preescolar*, con una intensidad de 42 horas, con el apoyo de la Universidad de Antioquia. Así mismo, participaron de los campamentos pedagógicos Mova del Centro de Innovación del maestro de la Secretaría de Educación, con el apoyo de la Universidad Pontificia Bolivariana, con una intensidad de 24 horas.

Del programa de formación continua *Proyectos Lúdico pedagógicos* participaron las maestras GG y MT con intensidad de 42 horas, el cual se llevó a cabo con el apoyo del CINDE y la Universidad de Manizales. Todas las maestras, de manera generosa y profesional, permitieron el acceso a la intimidad de sus saberes pedagógicos y didácticos y de sus prácticas pedagógicas.

El principal desafío de la investigación fue comprender de manera desprevenida lo que las maestras hacían en clase, pues era entrar en relación con sus mayores virtudes, con sus miedos, sus motivaciones y sus dificultades; ellas posibilitaron conocer de manera directa y espontánea su ser en relación con su tarea educativa, para de esta manera aportar a la construcción del saber pedagógico y didáctico y al mejoramiento de las prácticas pedagógicas en el preescolar.

De esta forma se elaboró el análisis de la información, partiendo de las categorías y las subcategorías. Respecto a la categoría de *saberes pedagógicos y didácticos* y sus

respectivas subcategorías: *contenidos* —¿*Qué enseñar?*—, *metodología* —¿*Cómo enseñar?*—, *propósito* —¿*Para qué enseñar?*— y *contexto* —¿*A quién enseñar?*—, fue importante evidenciar cómo el saber pedagógico y didáctico de las maestras tiene una gran incidencia en sus prácticas pedagógicas.

Ahora bien, respondiendo a las exigencias planteadas en los tres objetivos específicos de la investigación, inicialmente identifiqué los saberes pedagógicos y didácticos de las maestras de preescolar que participaron en el presente trabajo; seguidamente caractericé sus prácticas pedagógicas; por último, presento ahora algunos aportes de los programas de formación continua con respecto al saber pedagógico y didáctico de las maestras de preescolar y a sus prácticas pedagógicas.

Con respecto al saber pedagógico y didáctico

Para identificar los saberes pedagógicos y didácticos de las maestras de preescolar fue fundamental responder a las preguntas que propuse para cada una de las subcategorías; de esta manera logré caracterizar los saberes pedagógicos y didácticos de las maestras y evidenciar que éstos son construidos a partir de las dimensiones: personal, familiar y profesional.

La mayoría de las maestras coincidieron en que la participación en los procesos de formación continua de la Red de Primera Infancia de la Secretaría de Educación de

Medellín, contribuyó a una mejor apropiación del saber pedagógico y didáctico, pues tales desarrollos se constituyeron en espacios esenciales para que las maestras evaluaran, replantearan, socializaran y actualizaran sus conocimientos.

En ese sentido, el saber pedagógico se elabora a partir tanto de los conocimientos disciplinares que adquieren las maestras en su formación inicial como de los conocimientos y replanteamientos que realizan de su saber, cuando participan de programas de formación continua. En la formación inicial, las maestras se apropian de los conocimientos referidos a los saberes propios del maestro, conocimientos que, según el ICFES, se concretan en tres competencias básicas fundamentales: enseñar, formar y evaluar, de las que se espera su actualización en la formación continua, según las nuevas exigencias políticas, legislativas y pedagógicas del momento; aquí es importante entonces resaltar que el saber es algo que se transforma según las necesidades de cada época; es decir, en su construcción intervienen aspectos teóricos, históricos, sociales y culturales; no se construye en abstracto, pues en él influyen otros aspectos también de orden contextual que trascienden los límites escolares.

No obstante, participar en programas de formación continua no garantiza la transformación del saber pedagógico y didáctico de las maestras; para que haya tal transformación son necesarias tanto la reflexión como la acción, donde las maestras pongan en juego lo aprendido; de lo contrario el saber quedaría en abstracto y sin aplicación; es decir, se trata de que las maestras reflexionen acerca de sus prácticas

pedagógicas. El trabajo en la Red permitió a las maestras reflexionar acerca de sus saberes y prácticas, confrontarse y fundar nuevos elementos para la construcción de ambientes de aprendizaje acorde con las necesidades de los niños y del contexto.

Otra de las fuentes de donde se construye el saber pedagógico y didáctico tiene relación directa con la reflexión que emprenden las maestras sobre el contexto donde realizan sus prácticas pedagógicas; al respecto, todas las maestras participantes coincidieron en señalar la importancia del *contexto* en la puesta en escena de su saber pedagógico y didáctico. Los contextos o realidades contextuales en los que se sitúan las instituciones educativas en donde trabajan las maestras están caracterizados por la violencia, a raíz de las problemáticas sociales, económicas y familiares; de ahí que estos contextos les plantearan nuevos retos, nuevos desafíos en los que fue necesario poner en escena otros conocimientos, estrategias y recursos.

Las maestras comprendieron que si deseaban un aprendizaje, la escuela no debía dar la espalda a las necesidades contextuales; por el contrario, cuando las prácticas pedagógicas tienen en cuenta el medio, el aprendizaje es cada vez más significativo, duradero y vivencial, siempre y cuando la enseñanza tenga intencionalidades pedagógicas. A pesar de que una de las maestras reconoció que en su contexto hubo poca participación de la familia, las otras maestras coincidieron en que cuando la familia se involucra en el proceso educativo de los hijos, se logran mejores condiciones para el aprendizaje y la formación.

Otro de los componentes que configuró el saber pedagógico y didáctico de las maestras fue la utilización de *estrategias didácticas* diferentes, como lo fue el trabajo por proyectos lúdico-pedagógicos. A través de los conocimientos adquiridos tanto en la Red de Primera Infancia como de las lecturas de legislación vigente sobre el trabajo con la primera infancia y las actividades rectoras, las maestras conocieron que incluir el juego, la literatura, el arte y la exploración del medio, eran fundamentales para el trabajo con los niños. De acuerdo con estas cuatro actividades rectoras, las maestras enriquecieron el abanico de posibilidades a la hora de enseñar y nutrieron su saber pedagógico al comprender lo que hacían, por qué lo hacían y para qué lo hacían; además les permitieron comprender cómo aprenden mejor los niños.

Cuando las maestras incluyeron en sus prácticas pedagógicas el trabajo por proyectos lúdico-pedagógicos, algunas lograron actualizar los conocimientos que habían obtenido en su formación inicial donde, como muchas de ellas lo expresaron, las metodologías de enseñanza eran tradicionalistas y academicistas. Por tanto, la inclusión de esta estrategia en sus prácticas pedagógicas les ayudó a enriquecer su saber pedagógico y didáctico en términos de cómo enseñar y para qué enseñar.

Los proyectos lúdicos pedagógicos que las maestras trabajaron partieron de los intereses de los niños, de las realidades del contexto y con la participación de la familia; de ahí se evidencia cómo las maestras asumieron otras posibilidades para la enseñanza;

no se asumieron como poseedoras absolutas del conocimiento, sino que entendieron que su saber pedagógico estaba en constante construcción y transformación, que tanto las familias como los niños podían aportar a la elaboración de dicho saber.

En esa idea subyace una concepción del conocimiento como producción que se realiza con los otros; es decir, no es un conocimiento acabado que no es susceptible de ser transmitido de manera mecánica, tal y como lo hacían en sus prácticas pedagógicas iniciales.

Por otro lado, el saber pedagógico y didáctico de las maestras se transforma y amplía a través del conocimiento proveniente del diagnóstico tanto del contexto de la institución como del estado físico, psicológico y emocional de los niños, lo que de alguna u otra forma las movilizó hacia el diseño de nuevas experiencias para que los niños aprendieran con todos los sentidos —olfato, vista, tacto y gusto—, logrando que ellos congeniaran con el conocimiento desde lo cognitivo y desde lo emocional.

Las maestras reconocen, además, que el saber pedagógico que no se cuestiona es un saber estático, estancado y desvinculado de la realidad; por el contrario, un saber que se pone en movimiento y en perspectiva siempre conducirá a producir acciones más auténticas y más provechosas. Por lo tanto, el saber pedagógico se considera como un elemento de la identidad profesional de las maestras, y una de sus características fundamentales es darle sentido y significado a la práctica pedagógica; a partir de su

construcción se logra redireccionar y justificar las nuevas acciones emprendidas en la práctica de las maestras.

Por tanto, el enriquecimiento del saber pedagógico y didáctico sólo es posible cuando las maestras asumen su rol y su compromiso con la sociedad, cuando entienden la importancia no sólo de una formación inicial, sino que además se hace necesario seguir con el proceso formación continua, pues la actualización resulta fundamental en aras del mejoramiento de las prácticas pedagógicas y de los ambientes de aprendizaje.

Para lograr lo anterior es necesario que las maestras tengan empatía y amor por lo que hacen queriendo hacerlo, pues para muchos es más fácil seguir reproduciendo los modelos tradicionalistas y academicistas, y permanecer en una especie de zona de confort.

En todo cambio hay dolor, momentos de crisis, desesperación y desestabilización, dado que no es fácil cuestionarse sobre lo que se creía que era correcto y auténtico hacer; cuando hay esfuerzo y dedicación es posible sobreponerse a estos momentos de crisis y lograr una verdadera transformación del saber y de las prácticas. Las maestras reconocieron que también podían aprender de los demás, de los niños, de los padres de familia y del contexto.

El tener claro los propósitos de la formación les ayudó a las maestras a enriquecer su saber pedagógico y didáctico; cuando comprendieron que el fin de la enseñanza traspasaba los límites escolares e iba más allá del aprendizaje inmediato para responder a las necesidades institucionales, lograron asimismo entender que la educación tenía fines ulteriores relacionados con la formación de un ser humano integral que en el futuro fuera capaz de participar activamente de sus responsabilidades como ciudadano, tanto con los demás como con el medio ambiente. Cuando las maestras tuvieron un propósito claro, enriquecieron su saber pedagógico y didáctico, ya que se vieron ante la exigencia de educar no solamente niños sino ciudadanos en potencia. En este mismo sentido, su saber disciplinar les ayudó a identificar las formas particulares sobre cómo los niños se relacionan con ese saber específico que ellas enseñan.

Por último, respecto a los saberes pedagógicos y didácticos de las maestras observé una generalizada preocupación por el paso de los niños del grado transición al grado primero, para lo cual algunas de ellas abogaron por un verdadero empalme entre estos grados, ya que reconocían la importancia del trabajo realizado en el grado transición a través de los proyectos lúdico-pedagógicos y los ambientes de aprendizaje. En el grado transición, los niños se relacionan con el conocimiento desde la lúdica, la participación, la integralidad, el asombro y el amor por el conocimiento; la preocupación de las maestras era por la ruptura de estos procesos en el grado primero, lo que podía llevar a que los niños perdieran su interés por el conocimiento y la escuela.

Cuando las maestras se preocupan por esta transición, se entiende que la labor docente es una tarea continua que va más allá de enseñar en un grado en particular y que exige un compromiso real del proceso formativo de los niños.

Sobre la relación entre el saber pedagógico y didáctico y la transformación de las prácticas pedagógicas

A continuación describo cómo los programas de formación continua fortalecen el saber pedagógico y didáctico y las prácticas pedagógicas de algunas maestras del nivel de educación preescolar del Municipio de Medellín. Dado que dicho saber sólo fue posible construirlo cuando las maestras asumieron una posición activa, reflexiva y crítica de su profesión, ellas se ocuparon del mundo cotidiano, de las prácticas sociales y de los diversos procesos educativos en sus respectivas instituciones.

El saber pedagógico y didáctico es un saber que incide en la transformación de su práctica pedagógica y por ende de los ambientes de aprendizaje pues, todo lo que se enseña en el aula se puede relacionar con lo que se vive fuera de ella; es decir, el saber pedagógico es un saber que va más allá de los límites escolares.

A partir de la apropiación del saber pedagógico y didáctico en los procesos de formación continua de la Red de Primera Infancia, es posible evidenciar resignificaciones

en ciertas acciones que permiten la transformación de las prácticas pedagógicas de las maestras.

Algunas maestras evidenciaron posibles cambios en sus prácticas pedagógicas, particularmente para el caso de la maestra MT y la maestra GG. Por ejemplo la primera maestra, quien antes de su práctica era academicista porque se centraba en los contenidos y olvidaba las familias y el contexto; así mismo, la maestra GG antes de su práctica era normalista, pues su mayor preocupación era que los niños permanecieran obedientes a las normas de la clase.

Estas maestras, en los procesos de formación continua en los que participaron, reevaluaron estas prácticas que ambas consideraban como legítimas; posteriormente entendieron que las prácticas debían ir más allá de los contenidos y de las normas. Esta comprensión sólo fue posible a través del programa de formación en el que se actualizaron sus conocimientos; a partir de los nuevos conocimientos las maestras asumieron unas prácticas pedagógicas más reflexivas. Las maestras comentaron que los niños durante las actividades de los proyectos lúdico-pedagógicos disfrutaban del aprendizaje, dado que éste se daba de manera más vivencial y cercano a sus realidades contextuales, contribuyendo así al desarrollo de habilidades para su vida de una manera lúdica, participativa e integral.

Las reflexiones hechas por las maestras sobre cómo cambian los tiempos, y la necesidad de actualizar sus saberes pedagógicos y didácticos para transformar sus prácticas pedagógicas, muestran la sensibilidad que ellas poseen para captar tales cambios y estar a la altura de las nuevas exigencias. Desde esta nueva perspectiva reflexiva todas las maestras ganaron algo significativo para sus prácticas pedagógicas; pudieron comprender de mejor manera las relaciones que se tejían en la escuela, y diagnosticar sus fortalezas y debilidades. Para realizar esta tarea se debe tener un verdadero compromiso como maestro, pues es claro que la resistencia y la costumbre no permiten la evolución y la transformación de la Escuela. El trabajo en la Red les permitió hablar con tranquilidad de sus debilidades y construir estrategias que les permitieran convertirlas en fortalezas. Este punto es fundamental, no solo como una posibilidad para la conformación de colectivos docentes, sino porque posibilita la reflexión en colectivo sobre su práctica.

Luego de la participación en los procesos de formación continua, todas las maestras adoptaron prácticas pedagógicas reflexivas desde los proyectos lúdico-pedagógicos; prácticas con intencionalidades claras, acordes con el modelo pedagógico, además de que consideraron la necesidad de indagar por los saberes previos de los niños, las necesidades del contexto y la construcción comunitaria del conocimiento con miras tanto a la formación actual como a la formación de sujetos de derechos y deberes para vivir en sociedad.

Cuando se cambia el aprendizaje tradicional de planas y ejercicios mecanicistas, y se incluyen las actividades rectoras, las prácticas pedagógicas son dinámicas, divertidas, participativas y alegres; cuando los niños se sienten felices es más fácil lograr aprendizajes. Cuando se reconoce que los niños aprenden con todos sus sentidos se supera la idea de que el conocimiento sólo se adquiere a través de procesos rígidos y mecanicistas de lectura y escritura, para lo cual se hace necesario incorporar en las prácticas pedagógicas el arte, el juego, la literatura y la exploración del medio, otorgando sentido así a un aprendizaje significativo y divertido.

A partir de esto, las maestras aportaron a la formación de niños con mayor autonomía y autoestima, y lograron prevenir comportamientos violentos, dado que sus prácticas se centraron en el desarrollo emocional de los niños, en la comprensión de las diferencias, en la afectividad y la construcción de valores. Reconocieron que la niñez es privilegiada por la capacidad de asombro, la creatividad, la fantasía y la imaginación, y que tiene mucho que aportar tanto a las maestras, a la institución y a la comunidad.

En suma, todas las maestras, después de participar en los procesos de formación de la Red de Primera Infancia de la Secretaría de Educación de Medellín, se apropiaron de los saberes pedagógicos y didácticos, lo que se reflejó en prácticas pedagógicas más cercanas a la realidad y a los intereses de los niños y de las familias. La reflexión que las maestras emprendieron sobre su práctica pedagógica fue fundamental para la creación de

nuevos saberes, dado que éstos fueron retomados por las maestras para resignificar su quehacer en el aula de clase.

Aportes a la formación inicial y continua de los maestros de preescolar

Para finalizar, aporto algunos lineamientos teóricos para la formación inicial y continua de las maestras en el nivel de educación preescolar.

Respecto a la formación inicial, es necesario que las instituciones encargadas brinden una educación sólida enfocada en todos los aspectos de la niñez, que formen en conceptos pedagógicos, en estrategias didácticas y de evaluación, en legislación de las infancias y en prácticas pedagógicas innovadoras. Así mismo, es necesario inculcar en las maestras esa sensibilidad por estar revisando y reflexionando sobre su quehacer educativo; sólo de esta manera es posible evitar las prácticas pedagógicas mecánicas y sin sentido.

Con relación a la formación continua, es fundamental que las maestras de preescolar participen activamente de los espacios que ofrecen las instituciones encargadas; éstas se constituyen en escenarios fundamentales para fomentar sus saberes pedagógicos y didácticos y para compartir sus experiencias con otras maestras. Cuando se asume esta postura, el conocimiento se socializa y se comparte, lo que puede ayudar a construir prácticas más auténticas en diferentes contextos.

De ahí que sea necesario que desde el Ministerio de Educación Nacional, las Secretarías de educación y las demás instituciones autorizadas para brindar programas de formación continua, ofrezcan variedad de programas enfocados en las necesidades de las maestras de preescolar en cada territorio; de esta manera es posible que el conocimiento se mantenga vigente, actualizado y contextualizado.

En consecuencia, cuando las maestras tienen una buena formación inicial y continua, ello se evidenciará en sus prácticas pedagógicas, en los procesos de aprendizaje de los niños y en el contexto, es decir, en una verdadera articulación entre la teoría y la práctica. Por esto se debe valorar la tarea que emprenden las maestras comprometidas con el mejoramiento de la escuela y de la sociedad; éstas asumen el rol que les confiere su profesión de manera sentida y participativa.

Entre algunos aportes que ofresco con el presente trabajo a la formación de las maestras de educación preescolar, destaco la necesidad de recoger, sistematizar y actualizar sus saberes pedagógicos y didácticos; esta actualización requiere un ejercicio permanente a lo largo de toda su trayectoria como maestras, puesto que un efectivo desarrollo profesional no sólo se sustenta en cualidades individuales, también debe ser sostenido a través del tiempo en varios niveles: individual —saberes pedagógicos y didácticos—, institucional —referido a las características de los programas de formación inicial y continua), inter-institucional —referido a los vínculos entre las instituciones

formadoras— y políticas públicas —referido al marco legal e institucional donde se inserta el sistema de educación para la educación inicial y la educación preescolar—.

A su vez la investigación contribuye a la formación de las maestras de educación preescolar, en tanto resalta la importancia de la implementación de la estrategia de los proyectos lúdico-pedagógicos en el trabajo con los niños, dado que a través de éstos y de las actividades rectoras —el arte, el juego, la literatura y la exploración del medio— se integran las siete dimensiones del desarrollo humano de los niños y se les brinda la oportunidad de aprender con todos sus sentidos desde el principio de la lúdica, la participación y la integralidad.

Entre otros aportes a la formación de las maestras se evidencia la necesidad de crear y transformar los ambientes de aprendizaje, con el fin de favorecer los procesos de enseñanza de los niños y articularlos a las realidades contextuales donde se encuentran inmersos. De esta manera es posible crear un vínculo entre la escuela y el contexto.

Algunas limitaciones y situaciones que se presentaron durante la realización de la investigación, se encuentran los problemas de violencia —barreras invisibles y cobro de vacunas— a los que me enfrenté para poder llevar a cabo las visitas a las instituciones educativas y los procesos de filmación de los videos testimoniales. En especial en la comuna 5 Castilla fue necesario en varias ocasiones retirarme de la Institución educativa por situaciones de seguridad social y orden público. Al respecto puedo agregar que la

investigación puede aportar con sus límites al campo de conocimiento de las ciencias de la educación, en tanto brinda elementos y propicia ambientes de reflexión, análisis crítico, ajustes progresivos y propositivos que ayuden a las maestras, a los padres de familia, a los niños y a los demás miembros de la comunidad educativa, a afrontar las problemáticas de hoy y del futuro. Es necesario continuar con el ejercicio de la formación de una ciudadanía que se exprese y promueva de manera solidaria y comprometida los valores, tanto en la familia como en la escuela y la comunidad.

Finalmente, concluyo que las maestras MT, GG, CA y CR, después de participar de los procesos de formación continua derivados de la Red de Primera infancia de la Secretaría de Educación de Medellín, resignificaron o volvieron a significar sus prácticas pedagógicas, dado que sus acciones reflejan el paso de unas prácticas academicistas y normalistas a unas más reflexivas. Aunque el concepto de resignificación no aparece en el diccionario de la Real Academia Española (RAE), la inclusión del prefijo *re* permite afirmar que el término hace referencia a volver a significar.

Concluyo igualmente que el trabajo entre pares que realizan las maestras de preescolar de la Red de Primera Infancia, en el marco de los programas de formación continua, posibilita espacios para el encuentro, la escucha, el debate, el intercambio de ideas y el compartir de diferentes situaciones que se presentan a diario con los niños en los barrios de las comunas del municipio de Medellín. Dicho trabajo en equipo facilita encuentros e intercambios de experiencias individuales y colectivas de las maestras, las

cuales brindan luces y posibilidades de resignificar sus saberes pedagógicos y didácticos, sus prácticas pedagógicas, los ambientes de aprendizaje, así como el trabajo por proyectos lúdico-pedagógicos y la incorporación de las actividades rectoras, las TIC y el inglés en el preescolar. Debo anotar, además, que de todas las maestras que participaron en los procesos de la Red de Primera Infancia, sólo cuatro aceptaron participar en la investigación y permitieron que se observaran sus prácticas pedagógicas; algunas maestras se negaron a participar por la incomodidad que les generaba que sus prácticas fueran observadas y filmadas.

Perspectivas a futuro o caminos que deja abiertos la investigación

Del presente trabajo se derivan algunos interrogantes que serán de gran interés para profundizar en futuras investigaciones, tanto de las ciencias sociales como de educación. Entre algunos se encuentran: ¿Cuáles son las tensiones que existen entre la formación adquirida en las instituciones de educación superior y los contextos donde llevan a cabo sus prácticas pedagógicas las maestras de preescolar? ¿Cómo impulsar y fortalecer desde las agendas y desde las políticas públicas el trabajo de las redes de maestras de educación preescolar? ¿Cómo las maestras de educación preescolar llevan a cabo sus prácticas pedagógicas con niños en contextos sociales vulnerables en diferentes Instituciones Educativas del Municipio de Medellín? ¿Cómo los programas de formación continua para maestros pueden vincularse con otras ciencias de la educación?

Lista de Referencias bibliográficas

- Alarcón, C. (s.f.). Marco de la Licenciatura en Preescolar, Pedagogía Infantil Preescolar o Estimulación Temprana. *Facultad de Educación: Corporación Universitaria Iberoamericana*. Recuperado de <https://documents.mx/documents/como-debe-ser-el-docente-de-preescolar-y-primaria.html>
- Alcaldía de Bogotá. (2017). *Ficha de Estadística Básica de Inversión Distrital EBI-D*. Bogotá. Recuperado de http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/FICHA_EBI-D_PROYECTO_1040.pdf
- Alcaldía de Bogotá y Secretaría de Educación del Distrito. (2013). *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito*. Bogotá D.C: DVO Universal. Recuperado de http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/Educacion_inicial/Primer_ciclo/Lineamiento_Pedagogico.pdf
- Alcaldía de Medellín. (2007). *Plan de Desarrollo Participativo del Corregimiento de San Antonio de Prado 2007-2017*. Recuperado de <https://www.medellin.gov.co/irj/go/km/docs/wpcccontent/Sites/Subportal%20del%20Ciudadano/Planeaci%C3%B3n%20Municipal/Secciones/Plantillas%20Gen%C3%A9ricas/Documentos/Plan%20Desarrollo%20Local/PDL%20SAN%20ANTONIO%20de%20PRADO.pdf>

Alcaldía de Medellín. (2007). *Rutas para el desarrollo de la comuna 5 al 2017*.

Recuperado de:

<https://www.medellin.gov.co/irj/go/km/docs/wpcccontent/Sites/Subportal%20del%20Ciudadano/Planeaci%C3%B3n%20Municipal/Secciones/Plantillas%20Gen%C3%A9ricas/Documentos/Plan%20Desarrollo%20Local/PDL%20COMUNA%205.pdf>

Alcaldía de Medellín. (2012). *Plan territorial de formación de docentes y directivos docentes Medellín 2012-2015*. Recuperado de

http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-319469_archivo_pdf_Medellin_julio2013.pdf

Alcaldía de Medellín. (2014). *Medellín construye un sueño maestro. Documento N° 2. El Plan de Estudios de la Educación Preescolar*. Medellín: Impresos Begon S.A.S.

Alcaldía de Medellín. (2015). *Concepto jurídico sobre el Proyecto de Acuerdo No. 334*.

Alcaldía de Medellín. (2015). *MOVA*. Recuperado de

<http://www.medellin.edu.co/index.php/programas-y-proyectos/mova/acerca-de-mova>

Alcaldía de Medellín. (2015). *Plan de desarrollo local Comuna 2 Santa Cruz*. Recuperado

De https://www.medellin.gov.co/irj/go/km/docs/pccdesign/SubportalDelCiudadano_2/PlanDeDesarrollo_0_15/InformacinGeneral/Shared%20Content/Documentos/comunas/COMUNA2_SANTA_CRUZ.pdf

Alcaldía de Medellín. (2015). *Plan de desarrollo local comuna 7 Robledo*. Recuperado de

https://www.medellin.gov.co/irj/go/km/docs/pccdesign/SubportalDelCiudadano_2

[/PlandeDesarrollo_0_15/InformacinGeneral/Shared%20Content/Documentos/comunas/COMUNA7_ROBLEDO.pdf](#)

- Alfonso, I. (2009). Capítulo II. La investigación cualitativa como dispositivo de formación en las prácticas docentes. En Sanjurjo, L. (Coord.), *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*, (pp. 45-70.). Rosario: Homo sapiens ediciones.
- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants. Analyse des pratiques et situations pédagogiques*. París: PUF.
- Alvarado, S. V. (2013). Práctica pedagógica y gestión de aula, aspectos fundamentales en el quehacer maestro. *Revista Unimar*, 31(2), 99 – 113.
- Amaya, M. (2008). Formación de maestros y maestras para la educación infantil: entre el currículo y la práctica. En Castro, A., *Formación de maestras y educadores en educación infantil: Una apuesta clave para el desarrollo integral de la primera infancia*, (pp. 65 - 73). Bogotá: Ediciones SM.
- Ander, E. (1982). *Técnicas de investigación social*. España: Humanitas Alicante.
- Arbeláez, M. (2005). *Caracterización de prácticas de enseñanza en el nivel Pre-escolar* (Tesis de pregrado). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá. Recuperado de <http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/educacion/tesis04.pdf>
- Baer, A. y Schnettler, B. (2009). Hacia una metodología cualitativa audiovisual. El vídeo como instrumento de investigación social. En Merlino, A. (Edit). *Investigación cualitativa en ciencias sociales*, (pp. 1-38). Buenos Aires: Cengage Learning. Recuperado de https://epub.ub.uni-muenchen.de/13087/1/Baer_13087.pdf

- Baquero, D., Mieles, J. y Sebastián, O. (2014). Los desafíos de la educación preescolar, básica y media en Ecuador. En SOPLA Programa Regional sobre Políticas Sociales. *Los desafíos de Educación Preescolar, Básica y Media en América Latina*, (pp. 177-194). Chile: Konrad Adenauer Stiftung.
- Barragán, D. (2012). Capítulo II. La práctica pedagógica: pensar más allá de las técnicas. En Acosta, A. *Práctica pedagógica. Perspectivas teóricas* (pp.19-37). Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Barragán, D. (2015). Las comunidades de práctica (cp): hacia una reconfiguración hermenéutica. *Franciscanum*, 57 (163), 139-165.
- Bejarano, D., Buitrago, N., Garzón, J. y Pineda, N. (2015). Aportes para la educación inicial: saberes construidos por el Proyecto Pedagógico Educativo Comunitario. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1), 263-278. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v13n1/v13n1a16.pdf>
- Bermúdez, J. y Fandiño, Y. J. (2015). Práctica pedagógica: subjetivar, problematizar y transformar el quehacer docente. En Muñoz, A. (Ed.). *Práctica y experiencia. Claves del saber pedagógico docente*. Bogotá: Universidad de la Salle, 29-53. Recuperado de http://compartirpalabramaestra.org/documentos/invescompartir/practica-y-experiencia_claves-del-saber-pedagogico-docente.pdf
- Bobadilla, G., Bustamante, A., Cárdenas, A. y Dobbs, E. (2012). *El saber pedagógico:*

- componentes para una reconceptualización*. Educ. 15(3), 479-496. Recuperado de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1962/2957>
- Bruns, B. y Luque, J. (2014). *Profesores Excelentes: Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Washington: Grupo del Banco Mundial. Recuperado de <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/20488/Spanish-excellent-teachers-report.pdf?sequence=5>
- Calixto, B., e Hinojosa, M. (2010). *Análisis de la formación de maestras de preescolar desde la perspectiva de género*. México: UPN.
- Camargo, M., Calvo, G., Franco, F., Vergara, M., Londoño, S., Zapata, F. y Garavito, C. (2004). Las necesidades de formación permanente del docente. *Educación y Educadores*, (7), 79-111. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/834/83400708.pdf>
- Camargo, M., Macías, E. y Quintero, M. (2014). “La alegría de vivir”: Metodología didáctica desde la resiliencia. Desempeño con niños preescolares en situación de vulnerabilidad social. *Revista Iberoamericana de Educación*, (66), 159-174. Recuperado de <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:T9OC5JHmnxMJ:rieoei.org/rie66a10.pdf+ycd=lyhl=esyct=clnkygl=co>
- Camilloni, A. (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Editorial Paidós. Recuperado de https://docs.google.com/document/d/1Ve3OOL98CvYw-ilgFykmP3Bq9-RuJu_dC1cywfqJwHs/edit?hl=en_USypref=2ypli=1

- Caracol Radio. (2008). *Enfermedades respiratorias y malformaciones: principales causas de mortalidad infantil*. Recuperado de http://caracol.com.co/radio/2008/09/17/nacional/1221663960_672840.html
- Cárdenas, Ó. L. (2016). Historia de los saberes escolares en el preescolar público bogotano. *Infancias Imágenes*, 15(1), 89-102. Recuperado de <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/infancias/article/viewFile/9578/11416>
- Castaño, J. (2012). De la práctica al saber pedagógico. *Grafías disciplinares de la UCP*, (17), 37- 48. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5031420.pdf>
- Chaparro, C. (2015). *Proyectos lúdico-pedagógicos para desarrollar la habilidad de la escucha* (Tesis de grado especialista). Fundación Universitaria los Libertadores, Bogotá. Recuperado de <http://repository.libertadores.edu.co/bitstream/11371/410/1/ChaparroAvellanedaCarmenAdriana.pdf>
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria* 14(01), 61-71. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/299/29900107/>
- Cividini, M. y Zourhlal, A. (2015). Alcances y límites de una investigación-acción-formación realizada con profesores principiantes. *CIMIE* (15). Valencia. Recuperado de <http://amieedu.org/actascimie15/wp-content/uploads/2016/06/Contribution377.pdf>

- Comfenalco Antioquia. (2015). Centro de atención a la infancia. Recuperado de <http://www.comfenalcoantioquia.com/Cooperaci%C3%B3n/Proyectosdecooperaci%C3%B3n/Educaci%C3%B3n/CentrodeAtenci%C3%B3nIntegralalaInfanciaChigor.aspx>
- Congreso de la República de Colombia. (8 de febrero de 1994). *Ley General de Educación. Ley 115 de 1994*. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Contreras, A. y Contreras, M. (2014). Práctica pedagógica: postulados teóricos y fundamentos ontológicos y epistemológicos. *Revista Heurística*, (12), 197-220.
- Cortés, M. y Hecksher, M. (2014). Educación en Brasil: ¿en qué y cómo invertir los nuevos recursos? En SOPLA Programa Regional sobre Políticas Sociales. *Los desafíos de Educación Preescolar, Básica y Media en América Latina*, (pp. 67 - 95). Chile: Konrad Adenauer Stiftung.
- Cuellar, Y. y Tamayo, O. (2011). Los obstáculos pedagógicos de tres maestras preescolares en formación inicial. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 7(2), 121-138. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1341/134125454008.pdf>
- Davini, M. (s. f.). *Acerca de las prácticas docentes y su formación*. Ministerio de Educación Nacional: Argentina. Recuperado de http://cedoc.infed.edu.ar/upload/DAVINI_Cristina_1._Acerca_de_las_practicas_docentes_y_su_formacion_1_1.pdf

- Delgado, M. (2014). La educación básica y media en Colombia: retos en equidad y calidad. En SOPLA Programa Regional sobre Políticas Sociales. *Los desafíos de Educación Preescolar, Básica y Media en América Latina*, (pp. 123- 146). Chile: Konrad Adenauer Stiftung.
- Díaz, V. (2005). Teoría emergente en la construcción del saber pedagógico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 3(37), 1-18. Recuperado de <http://rieoei.org/1122.htm>
- Díaz, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Revista Laurus*, vol. 12, 88-103. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/761/76109906.pdf>
- Díaz, L., Martínez, M., Torruco U y Varela, M. (2013). *Metodología de investigación en educación médica. La entrevista, recurso flexible y dinámico*. México D.F: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Duarte, J. (2003). Ambientes de aprendizaje, una aproximación conceptual. *Revista Estudios Pedagógicos*, (29), 1-19. Recuperado de <http://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v19n3/1409-4258-ree-19-03-00132.pdf>
- Duque, P., Rodríguez, J. C. y Vallejo, S. (2014). *Prácticas pedagógicas y su relación con el desempeño académico* (Tesis maestría). Universidad de Manizales – Cinde, Manizales. Recuperado de <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/1254/Practicas%20pedagogicas%20y%20su%20relacion%20con%20el%20desempe%C3%B1o%20academico.pdf?sequence=1>

- Escobar, J., González, M. y Manco, S. (2016). Mirada pedagógica a la concepción de infancia y prácticas de crianza como alternativa para refundar la educación infantil. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (47), 64-81. Recuperado de: <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/742/1268>
- Fandiño, G. (2008). Formación de maestros y maestras para la educación infantil: entre el currículo y la práctica. A., Castro. *Formación de maestras y educadores en educación infantil: Una apuesta clave para el desarrollo integral de la primera infancia* (pp. 54 – 64). Bogotá: Ediciones SM.
- Flores, R. (2013). Aproximación a la construcción de saber pedagógico. *AXES consultores*, 1-5. Recuperado de <http://www.axes.cl/?p=227>
- Franco, J. (2010). El saber pedagógico del maestro como fundamento de la acción creativa y formativa en el aula de clase. *Revista Docencia universitaria*, (11), 149-158. Recuperado de <http://ieens-sanjose.com/principal/documentos/claudia-aranzazu/formacion%20para%20el%20conocimiento%20III%20semestre/saber-pedagogico-accion-creativa.pdf>
- Franco, O. (2008). Cómo queremos que sean los educadores de Preescolar. *Educación (La Habana)*, (124), 15 – 22.
- Fuentes de Roa, L. (2008). Formación de maestros y maestras para la educación infantil: entre el currículo y la práctica. En A. Castro, *Formación de maestras y educadores en educación infantil: Una apuesta clave para el desarrollo integral de la primera infancia* (pp. 65-73). Bogotá: Ediciones SM.

- Fuertes, M. T. (2011). La observación de las prácticas educativas como elemento de evaluación y de mejora de la calidad en la formación inicial y continua del profesorado *Revista de Docencia Universitaria*, 9(3), 237-258.
- Gallego, A. M., Jaramillo, B., Ospina, S. A. y Quintero, S. R. (2015). Una mirada hacia la consolidación de la educación preescolar y el saber pedagógico de los agentes educativos. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (44), 267-279.
- Recuperado de
<http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/629/1164>
- González, H. (2016). *Caracterización del saber pedagógico de los profesores del proyecto académico de investigación y extensión de pedagogía -Paiep- en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas* (Tesis doctoral). Cinde y Universidad de Manizales, Manizales. Recuperado de
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20160630111243/HamletSantiagoGonzalez.pdf>
- Guevara, M. (2015). Experiencias educativas para la Primera infancia. *Compartir Palabra Maestra*. Fundación Compartir. Recuperado de
<http://compartirpalabramaestra.org/alianza-gimnasio-campestre-compartir/experiencias-educativas-para-la-primera-infancia>
- Guzmán, R. y Guevara, M. (2010). Concepciones de infancia, alfabetización inicial y aprendizaje de los educadores y educadoras. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(2), 861-872. Recuperado de

- http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2010000200007&lng=en&lng=es.
- Guzmán, R. (2010). Cómo aprenden y cómo enseñan los profesores en preescolar y primaria. *Cvne*. Universidad de la Sabana, Bogotá. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-257785.html>
- Herrer, A. (2008). La educación infantil y la formación de docentes en el Gobierno de la Comunidad Autónoma de Aragón. En A., Castro. *Formación de maestras y educadores en educación infantil: Una apuesta clave para el desarrollo integral de la primera infancia* (pp. 12-23). Bogotá: Ediciones SM. <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/629/1164>
- Institución Educativa Pedro Claver Aguirre. (2017) *Reseña histórica*. Recuperado de <http://www.iepedroclaveraguirre.edu.co/index2.php?id=559&idmenutipo=187&tag=col>
- Juul, J. (2014). La complejidad de la práctica pedagógica y el juicio del pedagogo. *Revista Infancia: Educar de 0 a 6 años*, (147), 7 - 10.
- Jiménez, M. A. (2013). *Profesor/a principiante de ciencias naturales: la configuración de su conocimiento en la inserción profesional* (Tesis de doctorado). Universidad de Antioquia, Medellín. Recuperado de <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/30/1/JE0808.pdf>
- Jiménez, M. A. & Morales, A. (2015). La formation pratique des enseignants en Colombie. *Formation et profession* 23(3), 195-202. Recuperado de http://formation-profession.org/files/numeros/12/v23_n03_a80.pdf

- Leguizamón, G. (2013). La construcción de saberes pedagógicos en la formación del profesorado. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(1), 35-54. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol12num1/art3.pdf>
- Lenis, J. (2014). Del saber pedagógico al saber didáctico, movilizaciones en las concepciones escolares. *Revista Internacional Magisterio*, (71), 74-77.
- López, M. (2009). El compromiso de la Fundación Carulla con la primera infancia. En *Foro Mundial de Grupos de trabajo por la Primera Infancia Sociedad Civil-Estado*. Cali, Colombia. Recuperado de http://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-177829_archivo_pdf_foro_trabajo_primerainfancia.pdf
- Lucca, N. y Berríos, R. (2003). *Investigación cualitativa, fundamentos, diseños y estrategias*. Colombia: Ediciones S. M.
- Lucero, E. (2015). Chapter 8. Reflections upon Pedagogical Practic Experience: Standpoints, Definitions and Knowledge. En Muñoz, A. (Ed.) *Práctica y experiencia. Claves del saber pedagógico docente* (pp. 143- 168). Bogotá: Universidad de la Salle. Recuperado de http://compartirpalabramaestra.org/documentos/invescompartir/practica-y-experiencia_claves-del-saber-pedagogico-docente.pdf
- Lucio, R. (1992). La construcción del saber y del saber hacer. *Revista Estudios políticos*, (8-9), 38-56.

- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista IIPSI*, 9(1), 123-146.
- Medellín te espera. (s. f.). *Mapa de Medellín Colombia, Barrios y comunas*. Recuperado de <http://medellintespera.blogspot.com.co/p/mapa-de-medellin-con-barrios-y-comunas.html>
- Ministerio de Educación de Bolivia. (s. f.). Diseño Curricular base para la Formación de Maestros del nivel Inicial. Recuperado de http://www.oei.es/linea3/Formacion_maestros_inicial_Bolivia.pdf
- Ministerio de Educación de República Dominicana. (2014). *Estándares profesionales y del desempeño para la certificación y desarrollo de la carrera maestra*. Recuperado de <http://www.minerd.gob.do/documentosminerd/EPDD.pdf>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2014). *Currículo Educación Inicial 2014*. Quito. Recuperado de <http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/06/curriculo-educacion-inicial-lowres.pdf>
- Ministerio de Educación. (2009). *Aprender y Jugar, Instrumento Diagnóstico de Competencias Básicas en Transición*. Bogotá. Recuperado de http://cms.univalle.edu.co/cognitiva/wp-content/archivos/publicaciones/Elementos%20conceptuales_aprender%20y%20jugar.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Serie Lineamientos curriculares. Preescolar*. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_11.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Documento no. 22. Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. El juego en la educación inicial*. Bogotá. Recuperado de

http://www.colombiaaprende.edu.co/html/familia/1597/articles-341487_doc22.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Documento No. 21 Serie de orientación pedagógica para la educación inicial en el marco de la atención integral. El arte en la educación inicial*. Bogotá. Recuperado de

http://www.colombiaaprende.edu.co/html/familia/1597/articles-341487_doc21.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación*. Bogotá. Recuperado de

http://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-357233_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (22 de abril del 2004). *Resolución número 1036. Por la cual se definen las características específicas de calidad para los programas de pregrado y especialización en Educación*. Recuperado de

http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-86386_Archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Planes territoriales de formación docente*

Recuperado de <http://www.mineduccion.gov.co/1621/article-190313.html>

- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Formación continua*. Recuperado de <http://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-510.html>
- Ministerio de Educación Nacional del Perú. (2013-2014). *Plan Perú Maestro 2013 2015*. Recuperado de <https://www.dropbox.com/s/if0e7xpwwb6opbd/Cartilla%20PeruMaestro.pdf>
- Moltó, C. (2002). *Introducción a los métodos de investigación en educación*. Madrid: Editorial EOS.
- Morales, A. & Tardif, M. (2015). La formation initiale des enseignants au Québec et en Finlande: une étude comparative. *Éducation Comparée et Internationale*, (3)43, 1-15. Recuperado de <http://ir.lib.uwo.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=1285&context=cie-eci>
- Morelos, L. (2011). *La formación docente y las prácticas preescolares indígenas* (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional, México D.F. Recuperado de <http://200.23.113.51/pdf/27867.pdf>
- Mova. (2015). *Propuesta educativa*. Medellín: Punto tres.
- OEI. (2013). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica. Desarrollo profesional docente y mejora de la educación*. Madrid: Liagrafic.
- OEI. (2015). *Agenda: Programa Movilidad Docentes Iberoamericanos en República Dominicana*. Santa Domingo. Recuperado de www.oei.es/formaciondocente/documentos/AgendaDominicana-Ibe.pdf
- Olmedo, J. (2012). De la práctica al saber pedagógico. *Revista Grañas Disciplinarias de la UCP*, (17), 37-48.

- Páez, R. (2015). Capítulo 9. Experiencia, práctica y saber pedagógicos. Campos analógicos y posibilidades para el maestro. En Muñoz, A. (Ed.) *Práctica y experiencia. Claves del saber pedagógico docente* (pp. 169-189). Bogotá: Universidad de la Salle. Recuperado de: http://compartirpalabramaestra.org/documentos/invescompartir/practica-y-experiencia_claves-del-saber-pedagogico-docente.pdf
- Periódico el Mundo. (2014). *Embarazo adolescente. Un reto para Antioquia*. Recuperado de: http://www.elmundo.com/portal/noticias/poblacion/embarazo_adolescente_un_reto_pa_ra_antioquia.php
- República Argentina. Consejo Federal de Educación. *Resolución N° 24/07. (2007). Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Maestra Inicial*. Recuperado de <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res07/24-07-anexo01.pdf>
- República de Argentina. Consejo Federal de Educación. *Resolución C.F.E. N° 167/12. Plan Nacional de Formación Maestra 2012 – 2015*. Recuperado de http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res12/167-12_01.pdf
- República de Argentina. *Ley n° 26.206. Ley de educación nacional. (2006)*. Recuperado de http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf
- República de Colombia. (10 de septiembre del 2010). *Decreto 2566 de 2003. Por el cual se establecen las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior y se*

- dictan otras disposiciones.* Recuperado de
http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-86425_Archivo_pdf.pdf
- República de Colombia. (11 de septiembre de 1997). *Decreto 2247 de 1997. Por el cual se establecen normas relativas a la prestación del servicio educativo del nivel preescolar y se dictan otras disposiciones.* Recuperado de:
http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-104840_archivo_pdf.pdf
- República de Colombia. (17 de abril de 1996). *Decreto 709 de 1996. Reglamento general para el desarrollo de programas de formación de educadores y se crean condiciones para su mejoramiento profesional.* Recuperado de
<http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=1344>
- República de Colombia. (19 de junio de 2002). *Decreto 1278 de 2002. Estatuto de profesionalización docente.* Recuperado de
http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf
- República de Colombia. (3 de agosto de 1994). *Decreto 1860 de 1994. Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales..* Recuperado de
http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-172061_archivo_pdf_decreto1860_94.pdf
- República de Colombia. (Febrero 11 de 1998). *Decreto 0272 de 1998. Por el cual se establecen los requisitos de creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado y postgrado en Educación ofrecidos por las universidades y por las instituciones universitarias, se establece la nomenclatura*

- de los títulos y se dictan otras disposiciones.* Recuperado de
http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86202_archivo_pdf.pdf
- República de Colombia. Decreto 2277 de 1979. *Normas sobre el ejercicio de la profesión docente.* 1979, 14, Septiembre. Recuperado de
<http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=1216>
- Restrepo, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y Educadores*, (7), 45-55. Recuperado de
<http://www.redalyc.org/pdf/834/83400706.pdf>
- Restrepo, M. y Campo, R. (2002). *La docencia como práctica: el concepto, un estilo, un modelo.* Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Rincón, G. (2003). *Algunos malentendidos en el trabajo por proyectos.* Ponencia Universidad del Valle, Cali. Recuperado de
<http://ayura.udea.edu.co/dependencias/NodoAntioquia/Mesas/3.PONENCIA%20DE%20GLORIA%20RINCON.pdf>
- Rodríguez, M. (2007). Concepciones curriculares. En: Castro, F. *Currículum y evaluación.* Chile: Universidad del Bío Bío.
- Ruíz, J. (2013). *Características esenciales y prácticas educativas en un programa preescolar inclusivo: un estudio de caso* (Tesis doctoral). Universidad Metropolitana, Barranquilla. Recuperado de
http://www.suagm.edu/umet/biblioteca/UMTESIS/Doctorado_Educacion/DOCTORADO%202013/JRuizRamirez_2013.pdf
- Sacristán, J. (2008). *Educación por competencias ¿qué hay de Nuevo?* Madrid: Morata.

- Secretaría de Educación de Medellín. (2016). *Guía de postulación ciudad de Medellín a la calidad de la educación*. (Documento interno).
- Stake, E. (1998). *Investigación con estudios de casos*. Madrid: Morata.
- Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la Secretaría de Educación Pública de México. (2003) *¿Qué se enseña y qué se aprende en preescolar?* Recuperado de http://www.zona-bajio.com/TGA_PREES_NAL_2003.pdf
- Tardif, M. (2010). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea S.A. De ediciones.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tezanos, A. (2007). Oficio de enseñar-saber pedagógico: la relación fundante. *Revista Educación y ciudad*, (12), 7-26. Recuperado de <http://www.idep.edu.co/revistas/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/175>
- Treviño, E., Toledo, G. y Gempp, R. (2013). Calidad de la educación parvularia: las prácticas de clase y el camino a la mejora. *Pensamiento educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 50(1), 40-62. Recuperado de <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:oPld7CgTQIkJ:pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/download/564/1167+ycd=1yhl=esyct=clnkygl=co>
- Unesco. (2016). *Reflexiones en curso N°7 sobre Cuestiones fundamentales y actuales del currículo, el aprendizaje y la evaluación. Contenido, integralidad y coherencia en*

- las políticas de primera infancia: aportes desde el currículo*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002467/246701s.pdf>
- Unesco. (2016). *Estrategia regional sobre docentes. Estado del arte y criterios orientadores para la elaboración de políticas de formación y desarrollo profesional de docentes de primera infancia en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002451/245157s.pdf>
- Vaillant, D. (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. *Pensamiento educativo*, 41(2), 207-222. Recuperado de <http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/424/public/424-941-1-PB.pdf>
- Vasco, C. (1990). Algunas reflexiones sobre la pedagogía y la didáctica. En Díaz, M. (Ed.), *Pedagogía, discurso y poder* (pp. 107-122). Colombia: Corprodic.
- Vergara, M. y Gutiérrez, A. (2013). La educadora infantil: práctica y conocimiento. *Revista Infancias Imágenes*, 12(2), 29 – 37. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4814899.pdf>
- Violante, R. y Soto, C. (2010). *Aportes para el desarrollo curricular. Didáctica de la educación inicial*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002481.pdf>
- Zambrano, A. (2006). Tres tipos de saber del profesor y competencias: una relación compleja. *Revista Educere*, 10 (33), 225-232. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/356/35603303.pdf>

Zambrano, A. (2007). *Formación, experiencia y saber*. Bogotá: Cooperativa Editorial

Magisterio.

Zapata, V. (2003). La evolución del concepto saber pedagógico: su ruta de

transformación. *Revista Educación y Pedagogía*, (37), 175-184.

Zuluaga, O. (1987). *Pedagogía e historia*. Bogotá: Ediciones Foro Nacional por

Colombia.

Lista de Anexos

Anexo 1. Protocolo de observación de clase

RESIGNIFICAR LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LAS MAESTRAS DE EDUCACIÓN PREESCOLAR. APORTES AL MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN EL MUNICIPIO DE MEDELLÍN			
Protocolo de la observación de las clases			
Maestra	Inicio	Desarrollo	Finalización
MT			
GG			
CA			
CR			

Anexo 2. Protocolo de entrevista estructurada

<p>RESIGNIFICAR LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LAS MAESTRAS DE EDUCACIÓN PREESCOLAR. APORTES AL MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN EL MUNICIPIO DE MEDELLÍN</p> <p>Protocolo de entrevista estructurada</p> <p>El proyecto de investigación tiene como objetivo general analizar cómo los programas de formación continua fortalecen el saber pedagógico y didáctico y las prácticas pedagógicas de algunas maestras del nivel de educación preescolar del Municipio de Medellín. Para esto se ha diseñado una entrevista estructurada que será diligenciada en formato digital o físico por cada una de las maestras participantes. La invitamos a leer cuidadosamente cada una de las preguntas y a responderlas objetivamente; como criterio ético se garantiza que la información que usted nos proporcione será exclusivamente utilizada para los propósitos de la investigación.</p>	
1. Identificación	
Nombre de la maestra	
Institución Educativa	
Correo Electrónico	
Decreto de vinculación	
Universidad y programa del cual egresó	
2. Preguntas	
Saberes pedagógicos y didácticos	
¿Cuál es la intención a la hora de formar a los niños y niñas?	
¿Cuáles son los criterios que utiliza a la hora de seleccionar los contenidos a enseñar?	
¿Cómo selecciona las estrategias y actividades?	
¿Cómo lleva a cabo el proceso de evaluación de los niños de preescolar?	
¿Cómo realiza la secuenciación de las actividades?	
¿Tienen en cuenta la participación de los padres de familia y de la comunidad educativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje? Si su respuesta es afirmativa, explique ¿Cómo?	
¿Sus intervenciones en el aula de clase las realiza desde alguna estrategia específica? (proyectos, centros de interés, resolución de problemas, aprendizaje significativo, otra) Explique cuál.	
Prácticas pedagógicas	
¿Cuáles considera que son sus fortalezas (pedagógicas y didácticas) como maestra de preescolar?	
¿Cuáles considera que son sus debilidades (pedagógicas y didácticas) como maestra de preescolar?	
¿Cómo es su proceso de enseñanza con los niños de preescolar? Describa su práctica pedagógica.	
3. Observaciones y recomendaciones	
Firma:	

Anexo 3. Transcripción entrevista estructurada

RESIGNIFICAR LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LAS MAESTRAS DE EDUCACIÓN PREESCOLAR. APORTES AL MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN EL MUNICIPIO DE MEDELLÍN	
Protocolo de entrevista estructurada	
<p>El proyecto de investigación tiene como objetivo general analizar cómo los programas de formación continua fortalecen el saber pedagógico y didáctico y las prácticas pedagógicas de algunas maestras del nivel de educación preescolar del Municipio de Medellín. Para esto se ha diseñado una entrevista estructurada que será diligenciada en formato digital o físico por cada una de las maestras participantes. La invitamos a leer cuidadosamente cada una de las preguntas y a responderlas objetivamente; como criterio ético se garantiza que la información que usted nos proporcione será exclusivamente utilizada para los propósitos de la investigación.</p>	
1. Identificación	
Nombre de la maestra	MT
Institución Educativa	P.C.A.
Correo Electrónico	
Decreto de vinculación	2277 de 1979
Universidad y programa del cual egresó	Licenciada en Educación Preescolar, Especialista en Gerencia Educativa, Especialista en Docencia Universitaria. Universidad de San Buenaventura.
2. Preguntas	
Saberes pedagógicos y didácticos	
¿Cuál es la intención a la hora de formar a los niños y niñas?	Motivar la creatividad, la alegría, la lúdica, la espontaneidad y la habilidad para relacionarse y solucionar los pequeños problemas que se les presentan.
¿Cuáles son los criterios que utiliza a la hora de seleccionar los contenidos a enseñar?	Actualmente la escolarización de los niños a partir de los 4 años en transición me ha llevado a clasificar las edades para la construcción de los proyectos. Las habilidades de los niños también son un criterio que me permite identificar sus necesidades. El conocimiento del plan de estudios de preescolar para Medellín es una excelente guía en la definición de los indicadores de logro en cada período.
¿Cómo selecciona las estrategias y actividades?	Tengo presente la dimensión estética y el principio lúdico es lo que me orienta siempre, además de que me permita la participación de los padres y su acompañamiento.
¿Cómo lleva a cabo el proceso de evaluación de los niños de preescolar?	Las evaluaciones son individuales personalizadas o colectivas. Realizo evaluaciones mediante juegos de competencias. Realizando un seguimiento de cada niño por su participación en clase según el tema trabajado. La participación en frente del público es de gran valor en mi clase y lo hago secuencialmente, por grupos de niños. (Todos realizan el ejercicio evaluativo; si el niño muestra timidez, él ya sabe que lo esperaremos hasta que se encuentre preparado). Los ejercicios prácticos en clase son la muestra de su independencia y autonomía y los considero evaluaciones escritas.
¿Cómo realiza la secuenciación de las actividades?	12m A 12:20 Ingresan y juego libre. 12:20 Saludo, oración, conversación (sucesos importantes), Agenda de la tarde, recomendaciones y acuerdos. 12:50 A 2:30 Proyecto.

	<p>2:30 Lonchera. 2:45 a 3:20 descanso 3:20 Actividad grupal o juego con material didáctico. 3:50 Evaluación de la jornada, y despedida. 4:00 Salida.</p>
<p>¿Tienen en cuenta la participación de los padres de familia y de la comunidad educativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje? Si su respuesta es afirmativa, explique cómo.</p>	<p>Los padres de familia asisten al aula de clase en acuerdo con la docente, lo que se hace periódicamente. Realizamos talleres para elaborar materiales didácticos u otros requeridos en una actividad.</p> <p>Citación a los padres para evaluar el progreso y/o retroceso de su hijo durante el transcurso del período. Salidas pedagógicas. Planeación de los proyectos de aula.</p>
<p>¿Sus intervenciones en el aula de clase las realiza desde alguna estrategia específica? (proyectos, centros de interés, resolución de problemas, aprendizaje significativo, otra). Explique cuál.</p>	<p>Proyectos, aprendizaje significativo.</p>
Prácticas pedagógicas	
<p>¿Cuáles considera que son sus fortalezas (pedagógicas y didácticas) como maestra de preescolar?</p>	<p>Oriento procesos cognitivos y sociales acordes con las necesidades de los niños, su entorno y sus familias, logrando la participación activa y permanente de todos. Construyo y oriento tanto a los padres como a los niños y las niñas en la elaboración de herramientas, juegos y materiales didácticos que les facilitan a los niños el aprendizaje y la motivación para adquirir conocimientos.</p>
<p>¿Cuáles considera que son sus debilidades (pedagógicas y didácticas) como maestra de preescolar?</p>	<p>La virtualidad es sin duda una de mis debilidades, al igual que el inglés.</p>
<p>¿Cómo es su proceso de enseñanza con los niños de preescolar? Describa su práctica pedagógica.</p>	<p>Siempre he considerado que cualquier práctica pedagógica con los niños tiene que estar centrada en el respeto, la ternura y la atención personalizada de situaciones cotidianas de los niños y las niñas; si estos se sienten atendidos y escuchados por su profesora es mucho más especial la motivación y la responsabilidad que van adquiriendo en su proceso escolar.</p> <p>Practico a diario el seguimiento y control de las actividades propuestas, además del cumplimiento de las mismas, estimulándolos con frases que siempre dejo en sus cuadernos, mensajes que van dirigidos también a las familias. El diálogo y la socialización de los logros de los estudiantes que se destacan, su creatividad, responsabilidad y superación de otros que han presentado dificultades, motiva y mantiene al grupo en actitud de deseo por aprender, por ser mejores niños y niñas cada día; y lleva a los padres a cumplir responsablemente los derechos de los niños y las niñas.</p> <p>Si el padre de familia conoce el proceso de aprendizaje que propone el maestro, la ayuda en casa es significativa; por ello el trabajo que se envía para la casa es siempre el refuerzo de lo que ya se ha hecho en el aula. Veo una gran fortaleza en el diálogo con los padres cuando los niños muestran</p>

	desmotivación, desorden, incumplimiento en las tareas escolares, indisciplina; por ello la invitación está siempre abierta y a la hora de salida de los niños se atiende al padre que lo requiera.
3. Observaciones y recomendaciones	
Firma: Original firmado	

RESIGNIFICAR LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LAS MAESTRAS DE EDUCACIÓN PREESCOLAR. APORTES AL MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN EL MUNICIPIO DE MEDELLÍN	
Protocolo de entrevista estructurada	
<p>El proyecto de investigación tiene como objetivo general analizar cómo los programas de formación continua fortalecen el saber pedagógico y didáctico y las prácticas pedagógicas de algunas maestras del nivel de educación preescolar del Municipio de Medellín. Para esto se ha diseñado una entrevista estructurada que será diligenciada en formato digital o físico por cada una de las maestras participantes. La invitamos a leer cuidadosamente cada una de las preguntas y a responderlas objetivamente; como criterio ético se garantiza que la información que usted nos proporcione será exclusivamente utilizada para los propósitos de la investigación.</p>	
1. Identificación	
Nombre de la maestra	GG
Institución Educativa	M.J.B.
Correo Electrónico	
Decreto de vinculación	2277 de 1979
Universidad y programa del cual egresó	Licenciada en Educación Preescolar Universidad de San Buenaventura
2. Preguntas	
Saberes pedagógicos y didácticos	
¿Cuál es la intención a la hora de formar a los niños y niñas?	Generar un espacio de interacción y aprendizaje mutuo.
¿Cuáles son los criterios que utiliza a la hora de seleccionar los contenidos a enseñar?	Intereses de los niños, el contexto, las fortalezas y debilidades.
¿Cómo selecciona las estrategias y actividades?	Con ayuda de padres, madres, niños y niñas, busco que sean atractivas y divertidas; intenciono que generen dudas y curiosidad.
¿Cómo lleva a cabo el proceso de evaluación de los niños de preescolar?	Aplico el Instrumento Diagnóstico N° 13. Establezco sus avances. Pregunto a los padres por los progresos de sus hijos.
¿Cómo realiza la secuenciación de las actividades?	Antes-durante-después. Secuencias Didácticas.
¿Tienen en cuenta la participación de los padres de familia y comunidad educativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje? Si su respuesta es afirmativa, explique cómo.	Contamos con una red de padres que procuran estar en contacto con los niños y niñas, apoyando el trabajo en el aula, proponiendo y evaluando procesos.
¿Sus intervenciones en el aula de clase las realiza desde alguna	Proyectos lúdico-pedagógicos.

estrategia específica? (proyectos, centros de interés, resolución de problemas, aprendizaje significativo, otra) Explique cuál.	
Prácticas pedagógicas	
¿Cuáles considera que son sus fortalezas (pedagógicas y didácticas) como maestra de preescolar?	Organización. Deseo de aprender. Intención de mejorar mis prácticas de aula. Capacidad de adaptación a los cambios.
¿Cuáles considera que son sus debilidades (pedagógicas y didácticas) como maestra de preescolar?	Debo mejorar mi capacidad lectora; a veces se me dificulta soltar y retomo la formación tradicional.
¿Cómo es su proceso de enseñanza con los niños de preescolar? Describa su práctica pedagógica.	Procuró reforzar mucho el trabajo colaborativo, las competencias ciudadanas, y me muevo entre posibilitar espacios de aprendizaje y las prácticas tradicionales.
3. Observaciones y recomendaciones	
Firma: Original firmado	

<p>RESIGNIFICAR LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LAS MAESTRAS DE EDUCACIÓN PREESCOLAR. APORTES AL MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN EL MUNICIPIO DE MEDELLÍN</p> <p>Protocolo de entrevista estructurada</p> <p>El proyecto de investigación tiene como objetivo general analizar cómo los programas de formación continua fortalecen el saber pedagógico y didáctico y las prácticas pedagógicas de algunas maestras del nivel de educación preescolar del Municipio de Medellín. Para esto se ha diseñado una entrevista estructurada que será diligenciada en formato digital o físico por cada una de las maestras participantes. La invitamos a leer cuidadosamente cada una de las preguntas y a responderlas objetivamente; como criterio ético se garantiza que la información que usted nos proporcione será exclusivamente utilizada para los propósitos de la investigación.</p>	
1. Identificación	
Nombre de la maestra	CA
Institución Educativa	F. la M.
Correo Electrónico	
Decreto de vinculación	1278 de 2002
Universidad y programa del cual egresó	Licenciada en Educación Preescolar. Especialista en Gestión Ambiental, Universidad de Antioquia. Magíster en Desarrollo Sostenible y Medio Ambiente. Universidad de Manizales.
2. Preguntas	
Saberes pedagógicos y didácticos	
¿Cuál es la intención a la hora de formar a los niños y niñas?	Generar experiencias de aprendizaje que contribuyan al desarrollo de competencias, actitudes y valores orientados a la formación integral de los niños y las niñas.

¿Cuáles son los criterios que utiliza a la hora de seleccionar los contenidos a enseñar?	Las necesidades e intereses de los niños y niñas.
¿Cómo selecciona las estrategias y actividades?	De acuerdo con el tema a tratar, el contexto y las particularidades del grupo, selecciono las actividades que considero me permitirán alcanzar mejor el objetivo de aprendizaje.
¿Cómo lleva a cabo el proceso de evaluación de los niños de preescolar?	La evaluación la realizo desde la observación permanente, registrando lo encontrado. También empleo la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación.
¿Cómo realiza la secuenciación de las actividades?	Generalmente, además de las rutinas propias del preescolar de saludo, oración, actividades temáticas, evaluación y despedida, realizo las actividades con una conducta de entrada donde identifico saberes previos e intereses, un desarrollo del tema, una construcción para reforzar el tema tratado, y la evaluación.
¿Tienen en cuenta la participación de los padres de familia y comunidad educativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje? Si su respuesta es afirmativa, explique cómo.	Por las características de la población es poca la participación de la familia; ésta se hace solamente en reuniones y tareas.
¿Sus intervenciones en el aula de clase las realiza desde alguna estrategia específica? (proyectos, centros de interés, resolución de problemas, aprendizaje significativo, otra). Explique cuál.	Este año he tratado de implementar el trabajo por proyectos, pero generalmente trabajo por el aprendizaje significativo.
Prácticas pedagógicas	
¿Cuáles considera que son sus fortalezas (pedagógicas y didácticas) como maestra de preescolar?	Amor por lo que hago. Formación Académica. Manejo de grupo y liderazgo. El uso de las TICs y el manejo de la lúdica, la integralidad y la participación. El trabajo de las artes, el inglés y la literatura.
¿Cuáles considera que son sus debilidades (pedagógicas y didácticas) como maestra de preescolar?	La impaciencia. El manejo de conflictos en el aula (falta de herramientas). Poca vinculación de la familia en el proceso educativo.
¿Cómo es su proceso de enseñanza con los niños de preescolar? Describa su práctica pedagógica.	Trato de que sea un proceso participativo y divertido donde los niños aprendan haciendo desde la exploración del medio y el reconocimiento de su realidad. Trabajo mucho desde el afecto, los valores, la motivación por el estudio y el amor por la educación ambiental.
3. Observaciones y recomendaciones	
Firma: Original firmado	

**RESIGNIFICAR LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LAS MAESTRAS DE EDUCACIÓN
PREESCOLAR. APORTES AL MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN EL
MUNICIPIO DE MEDELLÍN**

Protocolo de entrevista estructurada

El proyecto de investigación tiene como objetivo general analizar cómo los programas de formación continua fortalecen el saber pedagógico y didáctico y las prácticas pedagógicas de algunas maestras del nivel de educación preescolar del Municipio de Medellín. Para esto se ha diseñado una entrevista estructurada que será diligenciada en formato digital o físico por cada una de las maestras participantes. La invitamos a leer cuidadosamente cada una de las preguntas y a responderlas objetivamente; como criterio ético se garantiza que la información que usted nos proporcione será exclusivamente utilizada para los propósitos de la investigación.

1. Identificación

Nombre de la maestra	CR
Institución Educativa	V. J.
Correo Electrónico	
Decreto de vinculación	1278 de 2002
Universidad y programa del cual egresó	Licenciatura en pedagogía infantil. Universidad de Antioquia. Especialización en administración de la informática educativa. Universidad de Santander. Magíster en Educación y Desarrollo Humano Cinde, Universidad de Manizales.

2. PREGUNTAS

Saberes pedagógicos y didácticos

¿Cuál es la intención a la hora de formar a los niños y niñas?	Posibilitar el desarrollo de habilidades para enfrentarse a los retos que convoca la vida. La intencionalidad pedagógica la contextualizo de manera que me permite considerar las condiciones sociales, económicas y personales de los niños y las niñas para hacer de estas oportunidades un aprendizaje; a la vez, me ocupo de recrear ambientes formativos capaces de sobrepasar los límites que se presentan en su cotidianidad. Hago de mi ser formativo una herramienta para reinventar realidades sociales y transformar los modos de accionar y emocionar de los sujetos con los que construyo el hacer.
¿Cuáles son los criterios que utiliza a la hora de seleccionar los contenidos a enseñar?	Considero el Proyecto Educativo Institucional que contiene el Plan de Estudio para el grado Transición, el cual está fundamentado en la legislación y actualizado con los aportes del proceso de Resignificación del Plan de Estudio para la ciudad, los lineamientos curriculares y la experiencia de expedición currículo. Además, construyo los proyectos de aula de acuerdo con los intereses de los niños y niñas o de las situaciones particulares del contexto. En el último año, en la institución se han incluido elementos que contribuyen a la transición exitosa de los niños y niñas al grado primero, como ejercicios de empalme.

<p>¿Cómo selecciona las estrategias y actividades?</p>	<p>De acuerdo con el proyecto lúdico pedagógico que se construya, los niños y las niñas sugieren y solicitan actividades; se hace una búsqueda colectiva y en ocasiones los elijo intencionalmente para fortalecer aspectos particulares que se requieran.</p> <p>En general propongo actividades que incluyan los principios de la educación preescolar; énfasis en diversos ejercicios lúdicos que permitan a los niños y niñas explorar sus habilidades. Poco a poco incremento los ejercicios que posibilitan el uso de estrategias cognitivas, como la resolución de situaciones problema.</p>
<p>¿Cómo lleva a cabo el proceso de evaluación de los niños de preescolar?</p>	<p>En el preescolar la evaluación es permanente y conjunta; así defino metas colectivas y analizo las situaciones cotidianas que se deben emprender.</p> <p>La evaluación la realizo de diversas maneras; inicialmente hago una aproximación al estado inicial de los niños y las niñas considerando cada una de las dimensiones del desarrollo. Además, incluyo antecedentes médicos o familiares de relevancia. Observo el avance individual en cada uno de estos aspectos y propongo ejercicios en los que se visualicen sus logros.</p> <p>También promuevo la conformación de comités para realizar procesos de coevaluación diaria en los que se proponen unas metas a cumplir, de manera colectiva. Las familias también contribuyen con el proceso; elaboro planes de mejoramiento continuo en los que se indica cuáles aspectos deben fortalecer y la manera como se les debe brindar el apoyo. Otro asunto indispensable es la autoevaluación, para que los niños y las niñas formen la capacidad de autoregular y adecuar sus metas.</p> <p>Institucionalmente se requiere un reporte por período en el que se especifican los logros alcanzados; esto se realiza con el apoyo de un sistema digital estandarizado que no permite cualificar de manera individual a los niños y las niñas. De manera personal, no me parece relevante este proceso y no estoy de acuerdo con la calificación.</p>
<p>¿Cómo realiza la secuenciación de las actividades?</p>	<p>En las instituciones de carácter oficial se dispone un horario semanal; sin embargo, para construcción de un proyecto no es práctico debido a que es imposible fragmentar las dimensiones del desarrollo.</p> <p>Por esta razón uso una agenda en la que les presento a los niños y las niñas las actividades que se realizarán durante el día; allí incluyo momentos lúdicos, momentos de construcción colectiva, momentos de reto personal, momentos de lectura, una actividad inicial, una central y una de cierre.</p>
<p>¿Tienen en cuenta la participación de los padres de familia y comunidad educativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje? Si su respuesta es afirmativa, explique cómo.</p>	<p>A mi modo de ver, es indispensable la integración de las familias en el proceso, no sólo por la corresponsabilidad mencionada en el Código de Infancia y adolescencia, sino porque su participación agiliza los procesos.</p> <p>Las familias participan en la construcción del proyecto lúdico-pedagógico, ayudando con la búsqueda de información y con el acercamiento a la respuesta de las preguntas que se plantean. En ocasiones se integran a las actividades en el aula y proponen ejercicios extracurriculares.</p> <p>También se integran en el empalme de los niños y las niñas con la Institución; antes del ingreso al año escolar convoco a dos reuniones, una en la que informo todo lo relacionado con la institución y otra para modelar las estrategias que utilizo en el aula; hago una clase modelo y los invito a reflexionar acerca de su propia infancia.</p>

	<p>Tengo permanente comunicación telefónica y personal con las familias; en los encuentros asesoro acerca de pautas y prácticas de crianza y cuando lo requieren hago gestión con la psicóloga del Programa Escuelas saludables, para brindar apoyo.</p> <p>Diseño planes de mejoramiento conjuntos, los invito, identificamos los aspectos en los que debemos trabajar y hacemos un cronograma al que se le hace seguimiento durante 4 semanas. Cada miembro de la familia firma el compromiso.</p> <p>Durante la entrega de informes por período hago mención pública de los padres o madres que se han destacado por su acompañamiento, y los invito a compartir estrategias que han utilizado en los hogares.</p> <p>Al finalizar el año los invito a una campaña colectiva de aseo en la que entregan de manera simbólica el salón y los implementos a los nuevos integrantes del grupo.</p>
<p>¿Sus intervenciones en el aula de clase las realiza desde alguna estrategia específica? (proyectos, centros de interés, resolución de problemas, aprendizaje significativo, otra) Explique cuál.</p>	<p>Trabajo por proyectos lúdico-pedagógicos; utilizo todas las estrategias que se requieran para favorecer el proceso formativo, lo que depende en cierta medida del ritmo y dinámicas que se concreten con el grupo.</p>
Prácticas pedagógicas	
<p>¿Cuáles considera que son sus fortalezas (pedagógicas y didácticas) como maestra de preescolar?</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Conocimiento del proceso de desarrollo de los niños y las niñas con las que cumplo mi labor. -Interés y capacidad de convocar a las familias para participar en el proceso formativo de los niños y las niñas. -Permanente búsqueda de elementos que enriquezcan mi hacer respecto a la práctica docente. -Capacitación en temáticas relacionadas con las infancias y su situación actual en el país. -Disposición para buscar estrategias de enseñanza que se adecuen al contexto. -Gestión en los procesos de inclusión escolar de los niños y las niñas. -Gusto por los procesos lúdicos que me sirven como herramienta didáctica. -Compromiso con la construcción de proyectos lúdico pedagógicos. -Uso de herramientas tecnológicas.
<p>¿Cuáles considera que son sus debilidades (pedagógicas y didácticas) como maestra de preescolar?</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Ser un poco resistente a los parámetros institucionales. -Poco uso del idioma inglés en mi desempeño como docente.
<p>¿Cómo es su proceso de enseñanza con los niños de preescolar? Describa su práctica pedagógica.</p>	<p>Podría definirlo como una secuencia, pero prefiero incluir elementos que para mí son indispensables para acompañar el proceso de enseñanza.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Considero que acompaño, oriento y propicio ambientes que brindan oportunidades de aprendizaje. -Me siento dispuesta a aprender de cada una de las oportunidades que se

	<p>presentan en el aula.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Asumo que todo material o situación se puede convertir en una oportunidad de aprendizaje. -Construyo con los niños y las niñas los acuerdos con los que funcionan nuestros encuentros. -Todo lo que hacemos es para aprender a vivir con Otros y hacer parte del mundo. -Diseño actividades y estrategias que son el punto de partida de muchas situaciones de aprendizaje. -Apoyo la adquisición de hábitos que a veces se diluyen en los hogares.
<p>3. Observaciones y recomendaciones</p>	
<p>Sería muy enriquecedor proponerle este cuestionario a los docentes de los grados primero; eso permitiría un acercamiento a los aspectos que se vuelven tropiezo a la hora de articular las prácticas docentes y contribuir al tránsito exitoso de los niños y las niñas.</p>	
<p>Firma: Original firmado</p>	

Anexo 4. Matriz de organización de la información entrevistas estructuradas

Anexo 4. Matriz de organización de la información entrevistas estructuradas					
Maestra	Institución Educativa	Saberes pedagógicos y didácticos			
		1.¿Cuál es la intención a la hora de formar a los niños y niñas?	2.¿Cuáles son los criterios que utiliza a la hora de seleccionar los contenidos a enseñar?	3.¿Cómo selecciona las estrategias y actividades?	4.¿Cómo lleva a cabo el proceso de evaluación de los niños y las niñas de preescolar?
		Propósitos ¿Para qué enseñar?	Contenidos ¿Qué enseñar?	Metodología ¿Cómo enseñar?	Metodología ¿Cómo enseñar?
Maestra MT	P. C. A.	Motivar la fantasía, la creatividad, alegría, la lúdica espontaneidad la habilidad para relacionarse y solucionar los pequeños problemas que se le presentan.	Actualmente la escolarización de los niños a partir de los 4 años en transición me ha llevado a clasificar las edades para la construcción de los proyectos. Las habilidades de los niños también es un criterio que me permite identificar sus necesidades . El conocimiento del plan de estudios de preescolar para Medellín es una excelente guía en la definición de los indicadores de logro en cada período.	Tengo presente la dimensión estética y el principio lúdico es lo que me orienta siempre, además de que me permita la participación de los padres y su acompañamiento.	Las evaluaciones son individuales personalizadas o colectivas. Realizo evaluaciones mediante juegos de competencias. Realizando un seguimiento de cada niño por su participación en clase de acuerdo al tema trabajado. La participación en frente del público es de gran valor en mi clase y lo hago secuencialmente, por grupos de niños. (Todos realizan el ejercicio evaluativo, si el niño muestra timidez, él ya sabe que lo esperaremos hasta que se encuentre preparado.) Los ejercicios prácticos en clase son la muestra de su independencia y autonomía y los considero evaluaciones escritas.

Saberes pedagógicos y didácticos		
5.¿Cómo se realiza la secuenciación de las actividades?	6.¿Tiene en cuenta la participación de los padres de familia y la comunidad educativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje? Si su respuesta es afirmativa, explique ¿Cómo?	7.¿Sus intervenciones en el aula de clase las realiza desde alguna estrategia específica (proyectos, centros de interés, resolución de problemas, aprendizaje significativo, otro) Explique cuál?
Metodología ¿Cómo enseñar?	Contexto ¿A quien enseñar?	Metodología ¿Cómo enseñar?
12m A 12:20 Ingresan y juego libre 12:20 Saludo, oración, conversación (sucesos importantes), Agenda de la tarde, recomendaciones y acuerdos. 12:50 A 2:30 Proyecto 2:30 Lonchera 2:45 a 3:20 descanso 3:20 Actividad grupal o juego con material didáctico. 3:50 Evaluación de la jornada, y despedida. 4:00 Salida	Los padres de familia asisten al aula de clase en acuerdo con la docente, esto se hace periódicamente. Realizamos talleres para elaborar materiales didácticos u otros requeridos en una actividad. Citación a los padres para evaluar el progreso y/o retroceso de su hijo durante el transcurso del periodo. Salidas pedagógicas. Planeación de los proyectos de aula.	Proyectos, aprendizaje significativo.

Anexo 4. Matriz de organización de la información entrevistas estructuradas			
Maestra	Prácticas pedagógicas		
	8. ¿Cuáles considera que son sus fortalezas (pedagógica, didácticas y disciplinares) como maestra de preescolar?	9. ¿Cuáles considera que son sus debilidades (pedagógica, didácticas y disciplinares) como maestra de preescolar?	10. ¿Cómo es un proceso de enseñanza con los niños y niñas de preescolar? Describa su práctica pedagógica.
	Práctica Pedagógica	Práctica Pedagógica	Práctica Pedagógica
Maestra MT	Oriento procesos cognitivos y sociales acordes a las necesidades de los niños, su entorno y sus familias; logrando la participación activa y permanente de todos. Construyo y oriento tanto a padres como a los niños y las niñas en la elaboración de herramientas, juegos y materiales didácticos que les facilitan a los niños el aprendizaje y la motivación para adquirir conocimientos.	La virtualidad es sin duda una de mis debilidades, al igual que el inglés .	Siempre he considerado que cualquier práctica pedagógica con los niños tiene que estar centrada en el respeto, la ternura y la atención personalizada de situaciones cotidianas de los niños y las niñas; si estos se siente atendido y escuchado por su profesora es mucho más especial la motivación y la responsabilidad que va adquiriendo en su proceso escolar. Practico a diario el seguimiento y control de las actividades propuestas además del cumplimiento de las mismas, estimulándolos con frases que siempre dejo en sus cuadernos, mensajes que van dirigidos también a las familias. El diálogo y la socialización de los logros de los estudiantes que se destacan, su creatividad, responsabilidad y superación de otros que han presentado dificultades, motiva y mantiene al grupo en actitud de deseo por aprender por ser mejores niños y niñas cada día y lleva a los padres a cumplir responsablemente los derechos de los niños y las niñas. Si el padre de familia conoce el proceso de aprendizaje que propone el maestro la ayuda en casa es significativa por ello el trabajo que se envió para la casa es siempre el refuerzo de lo que ya se ha hecho en el aula. Veo una gran fortaleza en el dialogo con los padres cuando los niños muestran desmotivación, desorden, incumplimiento en las tareas escolares, indisciplina, por ello la invitación está siempre abierta y a la hora de salida de los niños se atiende el padre que lo requiera.

Anexo 4. Matriz de organización de la información entrevistas estructuradas					
Maestra	Institución Educativa	Saberes pedagógicos y didácticos			
		1.¿Cuál es la intención a la hora de formar a los niños y niñas?	2.¿Cuáles son los criterios que utiliza a la hora de seleccionar los contenidos a enseñar?	3.¿Cómo selecciona las estrategias y actividades?	4.¿Cómo lleva a cabo el proceso de evaluación de los niños y las niñas de preescolar?
		Propósitos ¿Para qué enseñar?	Contenidos ¿Qué enseñar?	Metodología ¿Cómo enseñar?	Metodología ¿Cómo enseñar?
Maestra GG	Manuel J. Betancur	Generar un espacio de interacción y aprendizaje mutuo.	Intereses de los niños. Contexto. Fortalezas y debilidades.	Con ayuda de padres, madres , niños y niñas. Busco que sean atractivas y divertidas intenciono que generen dudas y curiosidad.	Aplico el Instrumento Diagnóstico N° 13. Establezco sus avances. Pregunto a los padres por los progresos de sus hijos.
Maestra CA	Finca la Mesa	Generar experiencias de aprendizaje que contribuyan al desarrollo de competencias, actitudes y valores orientados a la formación integral de los niño y las niñas.	Las necesidades e intereses de los niños y niñas.	De acuerdo al tema a tratar, al contexto y a las particularidades del grupo, selecciono las actividades y considero permitan alcanzar mejor el objetivo de aprendizaje.	La evaluación la realizo desde la observación permanente, registrando lo encontrado. Tambien empleo la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación.
Maestra CR		Posibilitar el desarrollo de habilidades para enfrentarse a los retos que convoca la vida. La intencionalidad pedagógica la contextualizo, de manera que me permite considerar las	Considero el Proyecto Educativo Institucional que contiene el Plan de Estudio para el grado Transición, el cual está fundamentado en la legislación y actualizado con los aportes del proceso de	De acuerdo al proyecto lúdico-pedagógico que se construya, los niños y las niñas sugieren y solicitan actividades, se hace búsqueda colectiva y en ocasiones los elijo intencionalmente para fortalecer aspectos	En el preescolar la evaluación es permanente y conjunta, así se definen metas colectivas y se analizan las situaciones cotidianas que se deben emprender. La evaluación se realiza de diversas manera, inicialmente se hace una aproximación al estado inicial de los niños y las niñas considerando cada una de las dimensiones del desarrollo. Además se

		condiciones sociales, económicas y personales de los niños y las niñas para hacer de estas oportunidades de aprendizaje; a la vez, me ocupo de recrear ambientes formativos capaces de sobrepasar los límites que se presentan en su cotidianidad. Hago de mí Ser formativo una herramienta para reinventar realidades sociales y transformar los modos de accionar y emocionar de los sujetos con los que construyo el hacer.	Resignificación del Plan de Estudio para la ciudad, los lineamientos curriculares y la experiencia de expedición currículo. Además se construyen los proyectos de aula de acuerdo a los intereses de los niños y niñas o de las situaciones particulares del contexto. En el último año, en la institución se han incluido elementos que contribuyan a la transición exitosa de los niños y niñas al grado primero, como ejercicios de empalme.	particulares que se requieran. En general se proponen actividades que incluyen los principios de la educación preescolar , se enfatiza en diversos ejercicios lúdicos que permitan a los niños y niñas explorar sus habilidades. Poco a poco se incrementan los ejercicios que posibilitan el uso de estrategias cognitivas como la resolución de situaciones problema.	incluyen antecedente médicos o familiares de relevancia. Se observa el avance individual en cada uno de estos aspectos y se proponen ejercicios en los que se visualicen sus logros. También se conforman comités para realizar procesos de coevaluación diaria en el que se proponen unas metas a cumplir, de manera colectiva. Las familias también contribuyen con el proceso, se realizan planes de mejoramiento continuo en los que se le indica que aspectos deben fortalecer y la manera cómo se les debe brindar el apoyo. Otro asunto indispensable es la autoevaluación, para que los niños y las niñas formen la capacidad de autorregular y adecuar sus metas. Institucionalmente se requiere un reporte por periodo en el que se especifican los logros alcanzados, esto se realiza con el apoyo de un sistema digital estandarizado que no permite cualificar de manera individual a los niños y las niñas. De manera personal, no me parece relevante este proceso y no estoy de acuerdo con la calificación.
Palabras clave por pregunta de cada maestra		Desarrollo de competencias y habilidades para la vida.	edad, necesidades e intereses de los niños y las niñas.	Principios de la educación preescolar: Lúdica, participación e integralidad.	Observación del desarrollo individual del niño y la niña

Anexo 4. Matriz de organización de la información entrevistas estructuradas				
Maestra	Institución Educativa	Saberes pedagógicos y didácticos		
		5.¿Cómo se realiza la secuenciación de las actividades?	6.¿Tiene en cuenta la participación de los padres de familia y la comunidad educativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje? Si su respuesta es afirmativa, explique ¿Cómo?	7.¿Sus intervenciones en el aula de clase las realiza desde alguna estrategia específica (proyectos, centros de interés, resolución de problemas, aprendizaje significativo, otro) Explique cuál?
		Metodología ¿Cómo enseñar?	Contexto ¿A quien enseñar?	Metodología ¿Cómo enseñar?
Maestra GG	Manuel J. Betancur	Antes-durante-después. Secuencias Didácticas.	Contamos con una red de padres que procuran estar en contacto con los niños y niñas, apoyando el trabajo en el aula, proponiendo y evaluando procesos.	proyectos lúdico pedagógicos.
Maestra CA	Finca la Mesa	Generalmente, además de las rutinas propias del preescolar de saludo, oración, actividades temáticas, evaluación y despedida. Las actividades las realizo con una conducta de entrada donde se identifican saberes previos e intereses, un desarrollo del tema, una construcción para reforzar el tema tratado, y la evaluación.	Por las características de la población es poca la participación de la familia, esta se hace solamente en reuniones y tareas.	Este año he tratado de implementar el trabajo por proyectos pero generalmente, trabajo por el aprendizaje significativo.

<p>Maestra CR</p>		<p>En las instituciones de carácter oficial se dispone un horario semanal; sin embargo para construcción de un proyecto no es práctico debido a que es imposible fragmentar las dimensiones del desarrollo. Por esta razón uso una agenda en la que se le presenta a los niños y las niñas las actividades que se realizarán durante el día, allí se incluyen momentos lúdicos, momento de construcción colectiva, momento de reto personal, momento de lectura, una actividad inicial, central y de cierre.</p>	<p>A mi modo de ver es indispensable la integración de las familias en el proceso, no sólo por la corresponsabilidad mencionada en el Código de Infancia y adolescencia, sino porque su participación agiliza los procesos. Las familias participan en la construcción del proyecto lúdico-pedagógico, ayudando con la búsqueda de información y con el acercamiento a la respuesta de las preguntas que se plantean. En ocasiones se integran a las actividades en el aula y proponen ejercicios extracurriculares. También se integran en el empalme de los niños y las niñas con la Institución, antes del ingreso al año escolar convoco a dos reuniones, una en la que informo todos lo relacionado con la institución y otra para modelar las estrategias que utilizo en el aula, hago una clase modelo y los invito a reflexionar acerca de su propia infancia. Tengo permanente comunicación telefónica y personal con las familias, en los encuentros asesoro acerca de pautas y prácticas de crianza y cuando lo requieren hago gestión con la psicóloga del Programa Escuelas saludables para brindar apoyo. Diseño planes de mejoramiento conjuntos, los invito identificamos los aspectos en los que debemos trabajar y hacemos un cronograma al que se le hace seguimiento durante 4 semanas. Cada miembro de</p>	<p>Se trabaja por proyectos lúdico pedagógicos, utilizo todas las estrategias que se requieran para favorecer el proceso formativo, esto depende en cierta medida del ritmo y dinámicas que se concreten con el grupo.</p>
-----------------------	--	---	---	---

			la familia firma el compromiso. Durante la entrega de informes por periodo hago mención pública de los padres o madres que se han destacado por su acompañamiento y los invito a compartir estrategias que han utilizado en los hogares. Al finalizar el año los invito a una campaña de aseo colectiva en la que entregan de manera simbólica el salón y los implementos a los nuevos integrantes del grupo.	
Palabras clave por pregunta de cada maestra		Momentos, rutinas y, secuencias didácticas propias del preescolar.	Talleres, reuniones y entregas de informes.	proyectos, aprendizaje significativo

Anexo 4. Matriz de organización de la información entrevistas estructuradas			
Maestra	Prácticas pedagógicas		
	8.¿Cuáles considera que son sus fortalezas (pedagógica, didácticas y disciplinares) como maestra de preescolar?	9. ¿Cuáles considera que son sus debilidades (pedagógica, didácticas y disciplinares) como maestra de preescolar?	10. ¿Cómo es un proceso de enseñanza con los niños y niñas de preescolar? Describa su práctica pedagógica.
	Práctica Pedagógica	Práctica Pedagógica	Práctica Pedagógica
Maestra GG	Organización. Deseo de aprender. Intención de mejorar mis prácticas de aula . Capacidad de adaptación a los cambios.	Debo mejorar mi capacidad lectora a veces se me dificulta soltar y retomo la formación tradicional.	Procuró reforzar mucho el trabajo colaborativo, competencias ciudadanas y me muevo entre posibilitar espacios de aprendizaje y prácticas tradicionales.
Maestra CA	Amor por lo que hago. Formación Académica Manejo de grupo y liderazgo. El uso de las TICs y el manejo de la lúdica, la integralidad y la participación . El trabajo de las artes, el inglés y la literatura.	La impaciencia. El manejo de conflictos en el aula (falta de herramientas). Poca vinculación de la familia en el proceso educativo.	Trato de que sea un proceso participativo y divertido donde los niños aprenden haciendo desde la exploración del medio y el reconocimiento de su realidad. Trabajo mucho desde el afecto, los valores , la motivación por el estudio y el amor por la educación ambiental.

<p>Maestra CR</p>	<p>Conocer el proceso de desarrollo de los niños y las niñas con las que cumpla mi labor.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Interés y capacidad de convocar a las familias para participar en el proceso formativo de los niños y las niñas. -Permanente búsqueda de elementos que enriquezcan mi hacer respecto a la práctica docente. -Capacitación en temáticas relacionadas con las infancias y su situación actual en el país. -Disposición para buscar estrategias de enseñanza que se adecuen al contexto. -Gestión en los procesos de inclusión escolar de los niños y las niñas. -Gusto por los procesos lúdicos que me sirven como herramienta didáctica. -Compromiso con la construcción de proyectos lúdicos pedagógicos. -Uso de herramientas tecnológicas. 	<p>Ser un poco resistente a los parámetros institucionales.</p> <p>-Poco uso del idioma inglés en mi desempeño como docente.</p>	<p>Podría definirlo como una secuencia, pero prefiero incluir elementos que para mí, son indispensables para acompañar el proceso de enseñanza.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Considero que acompaño, oriento y propicio ambientes que brindan oportunidades de aprendizaje. -Me siento dispuesta a aprender de cada una de las oportunidades que se presentan en el aula. -Todo material o situación se puede convertir en una oportunidad de aprendizaje. -Construyo con los niños y las niñas los acuerdos con los que funcionan nuestros encuentros. -Todo lo que hacemos es para aprender a vivir con Otros y hacer parte del mundo. -Diseño actividades rectoras y estrategias que son el punto de partida de muchas situaciones de aprendizaje. -Apoyo la adquisición de hábitos que a veces se diluyen en los hogares.
<p>Palabras clave por pregunta de cada maestra</p>	<p>Proyecto Lúdico pedagógico. Integralidad, lúdica y participación.</p>	<p>Procesos de formación y profundización. TICs, inglés.</p>	<p>Ambientes de aprendizaje, actividades rectoras.</p>

Anexo 5. Tematización de la información de la entrevista estructurada

Anexo 5. Tematización de la información de la entrevista estructurada					
Maestra	Institución Educativa	Saberes pedagógicos y didácticos			
		1. ¿Cuál es la intención a la hora de formar a los niños y niñas?	2. ¿Cuáles son los criterios que utiliza a la hora de seleccionar los contenidos a enseñar?	3. ¿Cómo selecciona las estrategias y actividades?	4. ¿Cómo lleva a cabo el proceso de evaluación de los niños y las niñas de preescolar?
		Propósitos ¿Para qué enseñar?	Contenidos ¿Qué enseñar?	Metodología ¿Cómo enseñar?	Metodología ¿Cómo enseñar?
Maestra MT	P. C. A.	habilidad para relacionarse y solucionar los pequeños problemas	necesidades	principio lúdico	Realizo evaluaciones mediante juegos de competencias. Seguimiento de cada niño
Maestra GG	M. J. B.	aprendizaje	Intereses de los niños	atractivas y divertidas	Establezco sus avances.
Maestra CA	F la M.	desarrollo de competencias,	Las necesidades e intereses de los niños y niñas	De acuerdo al tema a tratar	observación permanente
Maestra CR	V.	desarrollo de habilidades	se construyen los proyectos de aula de acuerdo a los intereses de los niños y niñas	los principios de la educación preescolar,	Se observa el avance individual
Resumen Palabras clave por las cuatro maestras		Desarrollo de competencias y habilidades para la vida. (3)	edad, necesidades e intereses de los niños y las niñas(4)	Principios: Lúdica, participación e integralidad. (3)	Observación del desarrollo individual del niño y la niña (4)

Anexo 5. Tematización de la información de la entrevista estructurada				
Maestra	Institución Educativa	Saberes pedagógicos y didácticos		
		5. ¿Cómo se realiza la secuenciación de las actividades?	6. ¿Tiene en cuenta la participación de los padres de familia y la comunidad educativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje? Si su respuesta es afirmativa, explique ¿Cómo?	7. ¿Sus intervenciones en el aula de clase las realiza desde alguna estrategia específica (proyectos, centros de interés, resolución de problemas, aprendizaje significativo, otro) Explique cuál?
		Metodología ¿Cómo enseñar?	Contexto ¿A quién enseñar?	Metodología ¿Cómo enseñar?
Maestra MT	P. C. A.	Proyecto	Los padres de familia asisten al aula	Proyectos, aprendizaje significativo
Maestra GG	M. J. B.	Secuencias Didácticas.	red de padres	proyectos lúdico pedagógicos
Maestra CA	F la M.	rutinas propias del preescolar	reuniones y tareas	trabajo por proyectos , aprendizaje significativo
Maestra CR	V.	construcción de un proyecto	Las familias participan en la construcción del proyecto lúdico-pedagógico, reuniones	por proyectos lúdico pedagógicos
Resumen Palabras clave por las cuatro maestras		Momentos, rutinas y, secuencias didácticas, proyectos propios del preescolar (4)	Talleres, reuniones y entregas de informes(4)	proyectos, aprendizaje significativo (4)

Anexo 5. Tematización de la información de la entrevista estructurada			
Maestra	Práctica pedagógica		
	8. ¿Cuáles considera que son sus fortalezas (pedagógica, didácticas y disciplinares) como maestra de preescolar?	9. ¿Cuáles considera que son sus debilidades (pedagógica, didácticas y disciplinares) como maestra de preescolar?	10. ¿Cómo es un proceso de enseñanza con los niños y niñas de preescolar? Describa su práctica pedagógica.
	Práctica Pedagógica	Práctica Pedagógica	Práctica Pedagógica
Maestra MT	logrando la participación activa	La virtualidad , el inglés.	el respeto, la ternura y la atención
Maestra GG	mejorar mis prácticas de aula	mejorar mi capacidad lectora	ambientes de aprendizaje
Maestra CA	lúdica, la integralidad y la participación	Poca vinculación de la familia	exploración del medio, valores.
Maestra CR	procesos lúdicos -Compromiso con la construcción de proyectos pedagógicos.	Poco uso del idioma inglés .	ambientes que brindan oportunidades de aprendizaje
Resumen Palabras clave por las cuatro maestras	Proyecto Lúdico pedagógico. Integralidad , lúdica y participación (2)	Procesos de formación y profundización. TICs, inglés (2)	Ambientes de aprendizaje, actividades rectoras (3)

Anexo 6. Resumen de palabras clave por categoría: saberes pedagógicos y didácticos

Anexo 6. Resumen de palabras clave por categoría: saberes pedagógicos y didácticos							
	1 ¿Cuál es la intención a la hora de formar a los niños y niñas?	4¿Cuáles son los criterios que utiliza a la hora de seleccionar los contenidos a enseñar?	5¿Cómo selecciona las estrategias y actividades?	6¿Cómo lleva a cabo el proceso de evaluación de los niños y las niñas de preescolar?	7¿Cómo se realiza la secuenciación de las actividades?	9¿Sus intervenciones en el aula de clase las realiza desde alguna estrategia específica (proyectos, centros de interés, resolución de problemas, aprendizaje significativo, otro) Explique cuál?	8¿Tiene en cuenta la participación de los padres de familia y la comunidad educativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje? Si su respuesta es afirmativa, explique ¿Cómo?
Subcategorías							
Maestras	Propósitos ¿Para qué enseñar?	Contenidos ¿Qué enseñar?	Metodología a ¿Cómo enseñar?	Metodología a ¿Cómo enseñar?	Metodología ¿Cómo enseñar?	Metodología ¿Cómo enseñar?	Contexto ¿A quien enseñar?
MT	habilidad para relacionarse y solucionar los pequeños problemas	necesidades.	principio lúdico	Realizo evaluaciones mediante juegos de competencias. Seguimiento de cada niño	Proyecto	Proyectos, aprendizaje significativo.	Los padres de familia asisten al aula
GG	aprendizaje	Intereses de los niños.	atractivas y divertidas	Establezco sus avances.	Secuencias Didácticas	proyectos lúdico pedagógicos.	red de padres
CA	desarrollo de competencias	Las necesidades e intereses de los niños y niñas.	De acuerdo al tema a tratar	observación permanente,	rutinas propias del preescolar	trabajo por proyectos , aprendizaje significativo.	reuniones y tareas.
CR	desarrollo de habilidades	se construyen los proyectos de aula de acuerdo a los intereses de los niños y niñas	los principios de la educación preescolar,	Se observa el avance individual	construcción de un proyecto	por proyectos lúdico pedagógicos,	Las familias participan en la construcción del proyecto lúdico-pedagógico, reuniones.

Anexo 7. Resumen de palabras clave por categoría: prácticas pedagógicas

Anexo 7. Resumen de palabras clave por categoría: prácticas pedagógicas			
	8. ¿Cuáles considera que son sus fortalezas (pedagógica, didácticas y disciplinares) como maestra de preescolar?	9. ¿Cuáles considera que son sus debilidades (pedagógica, didácticas y disciplinares) como maestra de preescolar?	10. ¿Cómo es un proceso de enseñanza con los niños y niñas de preescolar? Describa su práctica pedagógica.
Maestras	Práctica Pedagógica	Práctica Pedagógica	Práctica Pedagógica
MT	logrando la participación activa	La virtualidad , el inglés.	el respeto, la ternura y la atención
GG	mejorar mis prácticas de aula.	mejorar mi capacidad lectora	ambientes de aprendizaje
CA	lúdica, la integralidad y la participación.	Poca vinculación de la familia	exploración del medio, valores.
CR	procesos lúdicos . -Compromiso con la construcción de proyectos pedagógicos.	Poco uso del idioma inglés .	ambientes que brindan oportunidades de aprendizaje.

Anexo 8. Transcripción de los videos testimoniales (Observación de las clases)

Transcripción de los videos testimoniales (Observación de las clases)	
<p>Maestra MT. Institución Educativa P. C. A. Link video testimonial: https://www.youtube.com/watch?v=kSdZ-UmbZSw</p>	
Transcripción del video	Palabras clave
<p>Bienvenidos a la Institución Educativa Pedro Claver Aguirre; este es mi grupo de grado preescolar y los invito a que participen en la observación de una de mis clases.</p> <p>Yo creía —en el proceso pedagógico que tenía antes— que la cantidad de contenidos era lo más importante que yo debía trabajar en el aula de clase; entonces a veces ni siquiera limitaba cuántos contenidos iba a trabajar. La idea era trabajar actividades cada cinco minutos porque el niño se cansa; traer actividades muchas veces sin una coherencia, sin un sentido. El Laboratorio de Primera Infancia precisamente me centró en esa organización de los procesos.</p> <p>Iniciamos un proyecto; el primer proyecto se llama Amigos de la alimentación sana. Aquí lo que involucramos es el conocimiento del cuerpo de los niños, cómo identificar desde su forma, desde afuera hacia dentro quiénes somos y qué somos en relación con los otros. Identificar el cuerpo como centro de sensaciones y de percepciones para poder lograr el conocimiento, me ubica en la importancia que tiene el ser humano de conocerse así mismo para saber cómo interpretar el mundo. Si venimos trabajando los alimentos, entonces de qué manera lo vamos hacer vivencial en el aula, cómo van a participar los padres de familia en esa transformación de la importancia de los alimentos; iniciamos con que en el salón de clase vamos a desayunar todos los días; ¡jumm!, qué delicia, saboréelo, mástíquelo.</p> <p>Cuando realicé una escuela de papás referente a la pirámide de los alimentos infantil, me di cuenta de que ni siquiera los padres de familia identifican cuáles son las verduras, cuáles son las frutas, cuáles son las proteínas, cuáles son los azúcares y cuáles son las harinas; eso me gustó mucho. Si yo me doy cuenta de que los papás no identifican esos diferentes grupos de alimentos entonces he dado con la forma más ideal: enseñarles a los niños para que ellos trabajen en sus casas; involucrar a los padres de familia. Me parecía que si el colegio no les permitía entrar, entonces yo no les iba a permitir, pero cuando el proyecto lúdico-pedagógico se hace con la familia y luego se hace en el aula de clase, el aprendizaje es tranquilo, es vivencial y es mucho más sostenible, porque no se hace solamente en una persona sino que se transversaliza en la familia.</p> <p>Me ha llevado a visualizar en los niños esa capacidad de reflexión, esa capacidad de memoria y esa capacidad de comprensión de lo que realmente tenemos como propósito en el proyecto del cuerpo, que es aprender a nutrirnos, aprender a cuidarnos, aprender a prevenir para vivir con el otro.</p> <p>El Laboratorio de Primera Infancia me llevó a entender mucho más el</p>	<p>Contenidos ¿Qué enseñar?</p> <p>Cantidad de contenidos</p> <p>Verduras, frutas, proteínas, azúcares, harinas</p> <p>Metodología ¿Cómo enseñar?</p> <p>Actividades</p> <p>Sin una coherencia</p> <p>Sin un sentido</p> <p>Proyecto lúdico pedagógico</p> <p>Propósitos ¿para qué enseñar?</p> <p>Conocerse así mismo</p> <p>Interpretar el mundo</p> <p>Aprender a nutrirnos</p> <p>Aprender a cuidarnos</p> <p>Aprender a prevenir para vivir con el otro.</p> <p>Contexto ¿A quién enseñar?</p> <p>Participar los padres de familia</p> <p>Realidad de los niños</p> <p>Contexto lleno de dificultades, lleno de problemas entre las familias, lleno de desnutrición, de carencias económicas</p>

<p>proceso de desarrollo de los niños y el proceso cognitivo que ellos tienen desde que vienen de Buen Comienzo en esa transición a la escuela, para luego ingresar al grado primero.</p> <p>Diálogo con los niños: - ¿El cuerpo entonces lo podemos cuidar aseándolo? - No</p> <p>Me ha gustado mucho compartir mi conocimiento y escuchar a las otras compañeras frente a su quehacer pedagógico; entonces nos reunimos y hacemos muchos mapas mentales porque no solamente nos quedamos en lo que construimos en el laboratorio, sino que exploramos cómo estamos viendo la realidad de los niños en el contexto de Moravia o en el contexto de Castilla.</p> <p>¿Cómo debe ser la educación en nuestro contexto lleno de dificultades, lleno de problemas entre las familias, lleno de desnutrición, de carencias económicas? Hay una problemática de violencia muy generalizada en el barrio, pero ¿cómo debe ser la educación? Que la transformación se haga de la comunidad hacia la escuela, no de la escuela hacia la comunidad.</p> <p>Entonces, ¿cómo eran mis clases anteriormente? les faltaba coherencia unas con otras, les faltaba ese sentido, les faltaba lo significativo, les faltaba esa partecita que quedará en la vida de ellos y que se reflejará en la familia; ahora lo estoy logrando.</p>	<p>Violencia muy generalizada en el barrio</p> <p>Práctica pedagógica</p> <p>Faltaba coherencia</p> <p>Faltaba ese sentido</p> <p>Lo significativo</p> <p>Quedará en la vida</p>
<p>Maestra GG . Institución Educativa M. J. B. Link video testimonial: https://www.youtube.com/watch?v=uOXupEMLPJO</p>	
<p>Transcripción de video</p>	<p>Palabras clave</p>
<p>Bienvenidos a la Institución Educativa Manuel J. Betancur; esta es la sede alterna, los niños vienen de los sectores Salinas, el Parque, la Trece y todo este sector de San Antonio de Prado. Estamos funcionando apenas hace 2 años y es algo que enorgullece al Manuel J., porque es el que va a surtir la primaria de acá y la del Vergel; son las que van a surtir el bachillerato de la institución educativa.</p> <p>Diálogo con los niños: - Por aquí, por allá, hay que saludar hola, hola, ¿cómo estás? - Muy bien.</p> <p>Cuando yo entré al Laboratorio de la Red de Primera Infancia yo estaba cumpliendo 25 años de labor; o sea que yo soy de la época en que creíamos que los niños eran una tabla rasa en la que los maestros escribíamos; entonces... ¡Resignificación!; el Laboratorio resignificó mi práctica pedagógica.</p> <p>Canción con los niños.</p> <p>Porque fue decirme, bueno, usted lleva 25 años haciendo esto; realmente es lo que los niños quieren, sin decir que lo estaba haciendo de manera equivocada; pero mis niños habían cambiado, o sea, habían pasado 25</p>	<p>Contenidos ¿Qué enseñar?</p> <p>Más, menos</p> <p>La secuencia temporal.</p> <p>Metodología ¿Cómo enseñar?</p> <p>Diario de campo</p> <p>Actividades rectoras</p> <p>Juego, literatura, arte y la exploración del medio</p> <p>Proyecto lúdico pedagógico</p> <p>Secuencia didáctica</p> <p>Contexto ¿A quién</p>

<p>años, lo que implica 25 generaciones. ¿Eran los mismos que había tenido en esa época recién graduada? No.</p> <p>Diálogo con los niños: - ¿Qué vamos a leer? - El diario de campo</p> <p>Hay una actividad que es la del diario de campo; el diario de campo es un cuaderno que ellos se llevan para la casa y le cuentan a la mamá lo que hicimos en el colegio. La profesora nos entregó una hoja grande, grande, y pegó unas figuras geométricas para trabajar. ¿Con qué trabajamos? con crayolas. Y les sirve también para ese contacto con las familias; entonces se genera un espacio de conversación entre la mamá y el niño, porque la mamá es quien escribe lo que el niño le cuenta.</p> <p>Diálogo con los niños: 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27.</p> <p>Y lo hacemos con ayudas; por ejemplo, en cada ganchito de ropa se coloca el nombre del compañerito y ellos van visualizando cuál compañerito falta y comparamos cuántos se quedaron en casa y cuántos vinieron a estudiar; entonces trabajamos lo que es más, menos, trabajamos lo que es la secuencia temporal.</p> <p>Diálogo con los niños: - Hace mucho, mucho tiempo, había una familia muy pobre que no tenía nada para comer ¿Cómo dice uno cuando tiene hambre? ¿Cómo? - I am Hungry.</p> <p>Entonces yo pienso que el proceso que se hizo de la Red, de resignificación, fue conocer que teníamos actividades rectoras para manejar el trabajo de los niños, o sea que podíamos trabajar a través del juego, de la literatura, del arte y de la exploración del medio; eran cosas que nosotros no manejábamos. Mi formación era más de cuaderno, de norma, de quieto, de escuche lo que yo digo, hago, lo que yo digo; y generar ahora esa libertad con las actividades rectoras y descubrir todo lo que los niños aprenden a través de esas actividades..., uno dice, bueno, uno lo que hacía era una clase magistral y ahora realmente aprendí a trabajar un Proyecto lúdico-pedagógico con una secuencia didáctica que vale la pena.</p> <p>Diálogo con los niños: - Cuando tú tienes miedo, ¿dónde lo sientes? - En el corazón - En el corazón, ¿tú dónde lo sientes en el corazón..., y tú? - El corazón tiembla. ¿Dónde más se siente? - En la barriga. ¿Y qué pasa ahí en la barriga cuando tenemos miedo? - Hambre.</p> <p>Entonces yo termino una clase y me voy con la clase en la mente; lo que hice mal, lo que no debí haber hecho, lo que hice como no era, la voz que no escuché, el niño que hice callar como no era, porque de todas maneras mi formación fue tradicional y aprendí con Resignificación que</p>	<p>enseñar?</p> <p>San Antonio de Prado</p> <p>contacto con las familias</p> <p>Práctica pedagógica</p> <p>Cuaderno, norma, quieto, escuche</p> <p>Clase magistral</p> <p>Clase en la mente</p> <p>Me cuestione, reflexione</p>
---	---

<p>yo cada año voy a hacer un año más vieja, pero siempre voy a tener niños de 5 años.</p> <p>¿Qué nos falta en educación? Maestras de preescolar que estemos en posesión del conocimiento, porque en una época se asumió que la maestra de preescolar no tenía que saber mucho, pues para enseñarle a los niños pequeños... ¿usted qué tiene que saber? No.</p> <p>Demostrar que lo que sabemos es válido, pero no lo hacemos precisamente por eso, porque como no tenemos formación, como no leemos, como no nos formamos, no nos preocupamos por ir más allá de lo que siempre hemos hecho, no vamos a lograr ningún cambio. Y aprendí que el hecho de ser docente no quiere decir que el conocimiento sea mío, porque he aprendido muchísimo de los papás, de los niños, y agradezco la oportunidad de haber participado en Resignificación; porque yo pienso que cambió el panorama, por lo menos hizo algo y fue que después de cada clase yo me cuestioné, reflexioné; y la idea es que realmente sea una reflexión pedagógica y no un ya cumplí y me gané el sueldo.</p>	
<p align="center">Maestra CA. Institución Educativa F la M. Link del video testimonial: https://www.youtube.com/watch?v=LVR0JUME0f8</p>	
<p align="center">Transcripción del video</p>	<p align="center">Palabras clave</p>
<p>Bienvenidos, esta es mi institución Educativa Finca la Mesa; son niños y niñas del barrio la Isla, Popular, la Francia, el playón de los comuneros y Pablo VI, la mayoría de ellos.</p> <p>Pienso que la transformación fundamental es pensar en los niños, partir de las necesidades de los niños y pienso que el eje fundamental es el trabajo por proyectos, o sea si yo trabajo por proyectos donde parto de las necesidades que hay del contexto de los niños y de las familias, puedo aportar a la transformación social y a un aprendizaje más significativo, al simplemente dar o brindar contenidos.</p> <p>Diálogo con los niños: después del descanso vamos a seguir trabajando con el cuerpo, mi cuerpo, el cuerpo.</p> <p>Pero hoy la actividad está orientada a trabajar las siluetas y a empezar a introducir el tema de las sombras. Entonces hicimos un ejercicio por parejitas de dibujar la silueta de su cuerpo; en este proyecto del cuerpo trabajamos la relación consigo mismo, con lo otro, y la relación con el entorno. Desde ahí tratamos de que los niños desde esta edad aprendan y asuman responsabilidades como individuos; todos tenemos una responsabilidad con el medio, con las otras personas, con nosotros mismos. Entonces pienso que desde preescolar se deben dar las bases para ese proceso de formación como seres humanos responsables e individuos en una sociedad.</p> <p>Canción en inglés: - I look the dolphie, I look my face, look my nouse, I look my abrazo.</p> <p>La mayoría de ellos no tiene a sus dos padres, muchos de ellos están a</p>	<p>Contenidos ¿Qué enseñar?</p> <p>Siluetas</p> <p>Sombras</p> <p>Metodología ¿Cómo enseñar?</p> <p>Trabajo por proyectos</p> <p>Propósitos ¿para qué enseñar?</p> <p>Responsabilidades</p> <p>Individuos en una sociedad</p> <p>Contexto ¿A quién enseñar?</p> <p>Isla, Popular, la Francia, el playón de los comuneros y Pablo VI</p> <p>Padres</p> <p>Comunidad</p>

<p>cargo de una persona ajena a sus padres, ya sea una abuela, una tía; es una comunidad que vive en medio del conflicto, hay mucha agresividad, hay muchos problemas sociales.</p> <p>Diálogo con los niños: tortuguita venid, dale la comida al gato. - No tengo manos, no tengo pies.</p> <p>Yo siento que los procesos de formación con la Red de Primera infancia han sido muy significativos en mi quehacer docente; me han permitido conocer mucho mejor la legislación que hay sobre preescolar en Colombia, pues en la Universidad no la vi y realmente lo desconocía. El trabajo colectivo de las docentes de preescolar a nivel de ciudad me parece que es uno de los aportes más grandes, o sea, el hecho de que la Red permita que nos encontremos las docentes de preescolar de la ciudad y todas hablemos en los mismos términos.</p> <p>Este grupo especialmente es un grupo de niños muy inquietos por aprender, por transformarse; ven en la escuela una posibilidad distinta a la que viven en sus casas.</p> <p>Dialogando con los niños: - ¡Arroz con leche con crispetas!</p>	<p>Conflicto</p> <p>Agresividad</p> <p>Problemas sociales.</p> <p>Práctica pedagógica</p> <p>Aprendizaje más significativo</p>
<p>Maestra CR. Institución Educativa V. Link video testimonial: https://www.youtube.com/watch?v=3n9iFnDHRV0</p>	
<p>Transcripción del video</p>	<p>Palabras claves</p>
<p>Bienvenidos y bienvenidas a la Institución Educativa Vallejuelos; esta es una institución educativa que atiende los niveles de preescolar, primaria, bachillerato y media técnica, y este sector es el que rodea nuestra institución; las personas que conviven en ese barrio son las personas que atendemos aquí, niños y niñas de estrato cero que necesitan mucho apoyo; entonces esto es una gran labor que hay que cumplir.</p> <p>Estamos trabajando el macroproyecto Cuerpo con el que nosotros pretendemos fortalecer en los niños y las niñas las habilidades comunicativas; también fortalecer habilidades de expresión, de sensibilidad, que posibiliten en ellos una mejor interacción y una mejor interacción con los otros. Que tenga que ver con el afecto, con el cuidado del otro, con el cuidado del cuerpo, con el cuidado del contexto. Desde el cuerpo trabajamos muchas cosas que tienen que ver con la forma como nosotros experimentamos todo lo que se relaciona con el mundo.</p> <p>Mis clases son muy divertidas, encantadoras, y son llenas del trabajo de los niños y las niñas; parto siempre de los saberes previos, de los gustos e intereses de ellos.</p> <p>Se les propone la actividad o el tema; por decir, el cuerpo. ¿Qué quieren saber del cuerpo? Y ellos hacen propuestas acerca de eso y proponen actividades, construyen las actividades, aportan para las actividades y así vamos haciendo nuestro proyecto lúdico pedagógico; son cargadas de energía, son cargadas de lúdica, son cargadas de manualidades, de cosas donde ellos puedan explorar el entorno, puedan comunicar y puedan</p>	<p>Contenidos ¿Qué enseñar?</p> <p>Cuerpo</p> <p>Metodología ¿Cómo enseñar?</p> <p>Construyen las actividades</p> <p>Proyecto lúdico pedagógico;</p> <p>Propósitos ¿para qué enseñar?</p> <p>Habilidades comunicativas</p> <p>Habilidades de expresión</p> <p>Mejor interacción</p> <p>Contexto ¿A quién enseñar?</p> <p>Institución Educativa Vallejuelos</p>

<p>sonreír fundamentalmente.</p> <p>A veces se comete el error de decir que no hay medios, que no hay herramientas tecnológicas, que no hay apoyo de la institución. Yo pienso que el aula puede ser construida con muchas cosas, con material reutilizable, con una buena disposición de los espacios, que sean variados, que el entorno sea acorde con las necesidades de los niños y las niñas.</p> <p>Lo que me permitió el proceso de Resignificación del plan de estudios: primero, empoderarme de mi labor dentro de la institución; segundo, querer vincularme con los procesos directivos; hago parte en este momento del consejo directivo. Segundo año de consejo directivo, ¿por qué? Porque pienso que el preescolar a veces se queda como un espacio separado y es necesario vincular ese espacio a todo lo demás de la institución, para que podamos tomar decisiones, para que podamos solicitar material, para que podamos hacer que participen los niños y las niñas.</p> <p>Respecto al paso de los niños y las niñas de Transición a primero de primaria, creo que hay una ruptura y sigue habiendo un abismo que es necesario resolver; que es necesario hacer un empalme y un buen aprestamiento para que esos niños y niñas no corten el enamoramiento. Es muy importante la comunicación entre la maestra de preescolar y la maestra de primero, para que eso permita y favorezca el empalme fundamentalmente.</p>	<p>Necesidades de los niños y las niñas.</p> <p>Práctica pedagógica</p> <p>Divertidas</p> <p>encantadoras</p> <p>trabajo de los niños y las niñas</p> <p>los saberes previos</p> <p>gustos e intereses</p>
--	---

Anexo 9. Ficha resumen transcripción de la observación de clase

Protocolo de la observación de las clases			
Maestra	Inicio	Desarrollo	Finalización
Maestra MT	Se observó durante las clases que la maestra inicialmente brindaba a los niños veinte minutos de juego libre una vez ingresaban al salón; luego hacían el saludo, la oración, y conversaban acerca de sucesos importantes, llamaba a lista y presentaba la agenda a trabajar durante la jornada de cuatro horas; también establecía acuerdos de convivencia y algunas recomendaciones en términos del uso del espacio y los materiales. Este momento duraba 30 minutos.	Se continuaba con la realización de las actividades del proyecto lúdico-pedagógico, las cuales involucraban las actividades rectoras: el arte, el juego, la literatura y la exploración del medio; esto se daba por un espacio de 1 hora y 40 minutos. Luego salían los niños a tomar la lonchera y una vez finalizaban quedaban en descanso, que podía hacerse en el salón de clase o en el patio de la institución educativa, y comprendía 50 minutos. Posteriormente, ingresaban al salón y realizaban una actividad grupal o un juego con material didáctico por 30 minutos.	Al finalizar la jornada la maestra dialogaba con los niños acerca de la agenda, evaluaba cómo pasaron el día y realizaban la oración de despedida, durante 10 minutos.
Maestra GG	En la secuenciación cotidiana de las actividades se observó que una vez los niños ingresaban al salón de clase, la maestra los saludaba con una canción y los llamaba por su nombre a cada uno; al respecto agrega la maestra: <i>En cada ganchito de ropa se coloca el nombre del compañerito y ellos van visualizando cuál compañerito falta, y comparamos cuántos se quedaron en casa y cuántos vinieron a estudiar; entonces trabajamos lo que es más, menos, trabajamos lo que es la secuencia temporal (Maestra GG).</i> Luego les presentaba la agenda y les leía lo escrito por sus madres en el diario de campo. Éste es un cuaderno que los niños llevaban a sus casas con el fin de que la madre o el padre de familia escribiera lo narrado por el niño. La maestra lo usaba como medio de comunicación y evaluación del	Seguidamente para dar inicio a la jornada escolar se establecían acuerdos para el buen comportamiento y se iniciaba el desarrollo de las actividades rectoras, las cuales estaban conectadas con el proyecto lúdico pedagógico y tenían una duración de una 1 y 30 minutos. Posteriormente se pasaba a tomar el refrigerio y el descanso por 1 hora.	Finalmente, ingresaban al salón después del descanso y en la última hora de clase concluían las actividades que estaban previstas en la agenda; se hacía una evaluación del trabajo realizado durante el día y se despedían para ir a sus casas.

	proceso de aprendizaje de los niños; éste le permitió observar el acompañamiento que les brindaban sus padres. Esta actividad inicial duraba 30 minutos.		
Maestra CA	<p>Para la secuenciación de las actividades, inicialmente la maestra realizaba unas rutinas propias del preescolar, como son: el saludo, la oración y la agenda en el tablero.</p> <p>Iniciaba con una conducta de entrada, donde se identificaban saberes previos e intereses de los niños.</p>	<p>Se continuaba con la realización de las actividades relacionadas con el proyecto lúdico pedagógico que se estaba desarrollando.</p> <p>Luego se desarrollaba el tema propuesto en la agenda que contenía una construcción individual y grupal para reforzar el tema tratado. A continuación, la maestra detalla la secuenciación de algunas de las actividades que realizó en las clases con los niños en torno al Proyecto lúdico pedagógico el cuerpo:</p> <p><i>Después del descanso vamos a seguir trabajando con el cuerpo, mi cuerpo, el cuerpo, pero hoy la actividad está orientada a trabajar las siluetas y a empezar a introducir el tema de las sombras. Entonces hicimos un ejercicio por parejitas de dibujar la silueta de su cuerpo; en este proyecto del cuerpo trabajamos la relación consigo mismo, con lo otro y la relación con el entorno (Maestra CA).</i></p>	Finalizaba sus clases con una evaluación de la jornada y con la despedida.
Maestra CR	La maestra CR presentaba diariamente a los niños la secuenciación de las actividades a través de una agenda que dibujaba en el tablero; allí incluía momentos lúdicos, de construcción colectiva, de reto personal, de lectura y de actividades por fases iniciales, centrales, de cierre y de evaluación.	Durante sus clases construía con los niños acuerdos de convivencia; diseñaba estrategias y actividades, las cuales eran el punto de partida de muchas situaciones de aprendizaje y apoyo para la adquisición de hábitos. Con respecto a la implementación de diversos materiales y la adecuación de espacios, la maestra afirma que: <i>A veces se comete el error de decir que no hay medios, que no hay herramientas tecnológicas, que no hay apoyo de la institución. Yo pienso que el aula puede ser construida con muchas cosas, con material reutilizable, con una buena disposición de los espacios,</i>	Finalmente, los niños ingresaban al salón de clase, dialogaban acerca las actividades realizadas, organizaban sus puestos y evaluaban la jornada y su comportamiento; por último, se despedían.

		<p><i>que sean variados, que el entorno sea acorde con las necesidades de los niños y las niñas (Maestra CR).</i></p> <p>La maestra, durante las clases, les presentaba la agenda, que la dibujaba en el tablero; luego indagaba por los niños ausentes; seguidamente ejecutaban las actividades rectoras, en especial las referidas al arte; en algunas ocasiones empleaban arcilla, leían cuentos o realizaban la silueta de sus pies. También establecía diálogos con los niños para recordarles los acuerdos acerca de compartir los materiales y el trabajo en equipo.</p> <p>La maestra, una vez terminaba cada una de las actividades programadas en la agenda, verificaba con ellos la siguiente actividad. Luego los niños se disponían y se organizaban para salir al restaurante y recibir sus alimentos, que en este caso eran preparados en la institución. Una vez los consumían pasaban al parque infantil y quedaban en descanso.</p> <p>En algunas ocasiones se aprovechaban los espacios físicos de la institución para realizar recorridos y observaciones de elementos que tenían que ver con la naturaleza y el cuerpo, para lo cual empleaban las lupas, que la maestra les prestaba para llevar a sus casas. Las actividades rectoras estaban presentes en sus clases; éstas eran variadas, lúdicas, y privilegiaban la exploración del medio.</p>	
--	--	---	--

Anexo 10. Ficha resumen experiencias significativas

<p>RESIGNIFICAR LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LAS MAESTRAS DE EDUCACIÓN PREESCOLAR. APORTES AL MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN EL MUNICIPIO DE MEDELLÍN</p>
<p>Ficha resumen sistematización de la experiencia significativa</p>
<p>Título: "No quiero licor, quiero aprender: articulación de preescolar, primero, segundo y tercero. Niños y niñas investigando para la vida"</p>
<p>Objetivo general: Sensibilizar a las familias para prevenir el consumo de licor en los niños.</p>
<p>Nombre de la maestra: MT. Licenciada en Educación Preescolar. Especialista en Gerencia Educativa. Especialista en Docencia Universitaria . Años de servicio: 29</p>
<p>Institución Educativa: Pedro Claver Aguirre Rector: Simón Enrique Ibarquén Palacios.</p>
<p>Núcleo educativo 920, comuna 5</p>
<p>Premio Ciudad de Medellín a la calidad de la Educación: Es una iniciativa de la Secretaría de Educación de Medellín. Es una ruta a través de la cual se visibiliza la gestión escolar de las instituciones educativas y las acciones pedagógicas de los directivos docentes, maestros y proyectos de liderazgo de los estudiantes. Sus herramientas y modelo de trabajo lo han convertido en una estrategia que aporta al mejoramiento de las prácticas pedagógicas de los maestros.</p>
<p>Categoría de Experiencias significativas: Mención Luis Fernando Vélez Vélez, 2015. Nominada. Medalla Medellín, ciudad de los niños y las niñas</p>
<p>Estrategia pedagógica: Proyecto lúdico-pedagógico</p>
<p>“El barrio Castilla viene "sembrando" una cultura de violencia y problemáticas sociales que cada día merecen ser más analizadas, comprendidas y transformadas; por ello, los derechos de los niños y las niñas son desconocidos por muchos padres de la comunidad y la sociedad misma; incluso la situación ambiental así lo demuestra. En este marco, las acciones educativas se reflejan en esta experiencia significativa desde muy temprana edad, como lo plantea el proyecto. Y es innegociable: no podemos esperar a que los seres humanos lleguen a su edad adulta para defenderse y actuar haciendo valer sus derechos. Por eso es urgente tener en cuenta a las familias en este camino. Aquí, entonces, se internalizan acciones pedagógicas que permean los problemas sociales, para identificarlos. La curiosidad y la capacidad de observación de los niños y niñas sobre lo que sucede en su comunidad se comprende desde los proyectos lúdicos pedagógicos; se organizan los procesos de enseñanza y aprendizaje para construir dignidad, acompañados por la fundamentación conceptual que construye el conocimiento, sobre todo, el conocimiento que se torna comprensión” (Maestra MT, p. 10).</p>
<p>Aspectos relevantes de la sistematización de la práctica pedagógica:</p>
<p>A continuación, se presentan los fragmentos más relevantes tomados de la postulación que presentó la maestra MT al Premio.</p>
<p>En la sistematización de la experiencia la maestra señala: “Estudiamos en clase el funcionamiento de los diferentes sistemas del cuerpo humano; analizamos videos sobre las enfermedades del sistema digestivo, circulatorio y nervioso, para entender cómo afecta el licor en el cuerpo y cerebro de los niños y niñas... Así, se dio inicio a la propuesta con la pregunta que sirvió de horizonte de sentido: ¿cuál es el riesgo de los niños y niñas frente al consumo de licor en el contexto social y familiar en el que viven?” (Maestra MT, p. 3).</p>

“... en compañía de sus familias, indagamos por los riesgos a los que son expuestos los niños en ausencia, y hasta en permanencia, de sus padres en el llamado Bulevar de la 68, espacio de encuentro para niños, jóvenes y adultos. También en compañía de los padres y aprovechando la sensibilidad de los niños, nos dimos a la tarea de escribir varios documentos que ellos, los niños, exponen en las ferias en las que hemos participado” (Maestra MT, p. 4).

“Se trata de sensibilizar a las familias, detectar un problema latente que hace parte de la idiosincrasia, y establecer un posible mecanismo que permita hacer parte de una solución que, si bien no es inmediata, es un punto de partida hacia una toma de consciencia frente a una enfermedad que aqueja nuestra sociedad paulatina y constantemente. Respecto de la proyección, se trata de vincular el proyecto a acciones de salud pública, en especial, la protección de la primera infancia y pediatría, de manera que desde pequeños se formen e investiguen para su vida. Para ello es necesario participar en eventos de educación. Aquí, nos articulamos a la metodología Activa participativa, esto es, con niños, padres y docentes comprometidos. Es, a fin de cuentas, un trabajo articulado con padres de familia e IE. En definitiva, la experiencia es una muestra del gran potencial que tienen los niños y las niñas de nuestra ciudad; ellos sienten y se preocupan por las condiciones en las que están viviendo y lo que más desean es que los adultos no vean la realidad tan normal y que simplemente no hagan nada por evitar las enfermedades” (Maestra MT, p. 14).

Programas de formación continua en los que participó: Resignificación del plan de estudios de preescolar (42 horas), Proyectos Lúdico-pedagógicos (42 horas) y Campamento pedagógico Mova (24 horas).

Fuente: tomado de la guía de postulación.

RESIGNIFICAR LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LAS MAESTRAS DE EDUCACIÓN PREESCOLAR. APORTES AL MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN EL MUNICIPIO DE MEDELLÍN

Ficha resumen sistematización de la experiencia significativa

Título: Educación ambiental desde la primera infancia para el mejoramiento de la calidad de vida.

Nombre de la maestra: CA. Licenciada en Educación Preescolar, Especialista en Gestión Ambiental, Magíster en Desarrollo Sostenible y Medio Ambiente.

Institución Educativa: F la M **Rector:** Luis Eugenio Mena Palacios

Núcleo educativo: 915, comuna 2 **Años de servicio:** 6

Objetivo general: “Brindar desde la primera infancia una educación ambiental pertinente y de calidad que garantice la formación de ciudadanos que respeten y valoren el ambiente, que conozcan su realidad, comprendan su relación de interdependencia con el medio y sean conscientes del papel que tiene la humanidad en la evolución como especie y en la conservación de la vida en el planeta” (Maestra CA, p. 19).

Premio Ciudad de Medellín a la calidad de la Educación: Es una iniciativa de la Secretaría de Educación de Medellín. Es una ruta a través de la cual se visibiliza la gestión escolar de las instituciones educativas y las acciones pedagógicas de los directivos docentes, maestros y proyectos de liderazgo de los estudiantes. Sus herramientas y modelo de trabajo lo han convertido en una estrategia que aporta al mejoramiento de las prácticas pedagógicas de los maestros.

Medalla Medellín, ciudad de los niños y las niñas 2016. Ganadora Primer Puesto

<p>Estrategia pedagógica: Proyecto lúdico pedagógico – Proyecto ambiental. “La experiencia ‘Educación Ambiental desde la Primera Infancia para el mejoramiento de la Calidad de vida’ responde a las necesidades, intereses y expectativas propias de los niños y las niñas en relación con el contexto social y familiar en el que se encuentran, y en relación con los docentes de la institución en la enseñanza de la educación ambiental, según los planteamientos de la Política Nacional de Educación Ambiental, donde se propone hacer de la educación ambiental un proyecto institucional en el que participe toda la comunidad educativa y se conozca la realidad del contexto para poder transformarla a través de la investigación y la acción en la solución de problemas ambientales locales” (Maestra CA, p. 5).</p>
<p>Aspectos relevantes de la sistematización de la práctica pedagógica:</p> <p>“... la población de la comuna dos pertenece a los estratos socioeconómicos uno y dos, con un gran número de pobladores desplazados de sus lugares de origen por situaciones de violencia; es una comunidad con bajo nivel de escolaridad y marcada por altos índices de pobreza y desigualdad social. Los niños y las niñas se ven afectados por dichas situaciones con problemas de desnutrición y salud, abandono, falta de acompañamiento de sus padres en los procesos formativos y educativos y pocos espacios para la recreación, el deporte y su libre desarrollo” (Maestra CA, p. 5).</p> <p>“La identificación de los problemas ambientales y educativos ambientales en la comuna dos de Medellín, y en particular en las instituciones educativas del Núcleo 915 Santa Cruz, fue la principal motivación para el desarrollo de esta experiencia, pues es urgente que desde la educación inicial se forme a los niños y niñas con un pensamiento ambiental, que les permita comprender su realidad de interdependencia con el medio y ser conscientes de su papel en la evolución y conservación de la vida en el planeta. Pero para que esto se pueda lograr, se requiere que las educadoras de la primera infancia y todos los docentes en general, tengan los fundamentos conceptuales y el pensamiento ambiental necesario para ser multiplicadores de ese saber, hacer y ser con los niños, niñas y sus familias” (Maestra CA, p. 5). “El carácter sistémico, dinámico y complejo del ambiente, definido por las interacciones físicas, biológicas, sociales y culturales, percibidas o no, entre los seres humanos y los demás seres vivos y todos los elementos del medio en el cual se desenvuelven; hay que entender que el ambiente no es solamente todo lo que nos rodea, sino que los seres humanos somos parte de él, somos el ambiente” (Maestra CA, p. 6)</p>
<p>Programas de formación continua en los que participó: Resignificación del plan de estudios de preescolar (42 horas), Proyectos Lúdico-pedagógicos (42 horas) y Campamento pedagógico Mova (24 horas).</p>
<p>Fuente: tomado de la guía de la postulación.</p>

<p>RESIGNIFICAR LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LAS MAESTRAS DE EDUCACIÓN PREESCOLAR. APORTES AL MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN EL MUNICIPIO DE MEDELLÍN</p>
<p>Ficha resumen sistematización de la experiencia significativa</p>
<p>Título: Narrativa oral; estrategia didáctica para el desarrollo de competencias ciudadanas en los niños y las niñas del grado Transición de la Institución Educativa Manuel J Betancur.</p>
<p>Nombre de la maestra: GG. Licenciado en Educación Preescolar. Años de servicio 29</p>
<p>Institución Educativa: Manuel J. Betancur. Rector: Rafael Antonio Valencia Franco</p>
<p>Núcleo educativo: 937, comuna 80</p>

Objetivo general: Desarrollar las competencias ciudadanas de los niños y las niñas del grado Transición de la Institución Educativa Manuel J Betancur, a través de la estrategia didáctica narrativa oral (Maestra GG, p. 6).

Premio Ciudad de Medellín a la calidad de la Educación: Es una iniciativa de la Secretaría de Educación de Medellín. Es una ruta a través de la cual se visibiliza la gestión escolar de las instituciones educativas y las acciones pedagógicas de los directivos docentes, maestros y proyectos de liderazgo de los estudiantes. Sus herramientas y modelo de trabajo la han convertido en una estrategia que aporta al mejoramiento de las prácticas pedagógicas de los maestros.

Medalla Medellín, ciudad de los niños y las niñas, 2015. Finalista

Estrategia pedagógica: Proyecto lúdico pedagógico

“El eje central de la experiencia es el niño y la niña como sujeto de derecho, con una valoración de la familia como agente activo en el desarrollo de ellos y ellas; aquí el papel de la maestra es primordial” (Maestra GG, p. 6).

“La experiencia se encuentra sustentada en la Pedagogía Activa que propone el trabajo por proyectos lúdicos pedagógicos para el preescolar, la cual está enmarcada en el PEI proyecto educativo Institucional, cuyo modelo o propuesta pedagógica es Holística. Esta experiencia pedagógica logra ser integral e integradora, porque mediante los proyectos lúdico-pedagógicos se abordan las dimensiones y/o competencias, y a través de las actividades rectoras, los niños y niñas construyen su aprendizaje consigo mismo, con el entorno y con los demás. Durante todo el año escolar dentro de los tres periodos académicos, se abordan los cuatro proyectos lúdico-pedagógicos, dinamizados a través de la estrategia de la narrativa oral y las actividades rectoras” (maestra GG, p. 3).

Aspectos relevantes de la sistematización de la práctica pedagógica:

A continuación, se presentan los fragmentos más relevantes tomados de la postulación que presentó la maestra GG al Premio.

En la sistematización de la experiencia la maestra señala: “Al inicio del año escolar la maestra realiza un diagnóstico, que parte de la observación de los niños y las niñas en sus interacciones cotidianas en el juego, en el aula, en el patio, entre otros escenarios. Dicha observación va orientada a las acciones tanto individuales como colectivas, a sus maneras de expresar, comunicar e interpretar situaciones, que dan paso a la expresión de emociones propias y de los demás” (Maestra GG, p. 3).

“La Institución Educativa Manuel J Betancur, da respuesta a estas directrices al escuchar ‘las voces de los niños y las niñas’ que son las que han permitido organizar una serie de actividades rectoras en las diferentes dimensiones, fortaleciendo la experiencia, en la cual ellos y ellas se relacionan a través del juego, el arte, la literatura y la exploración del medio. La intervención es una mediación pedagógica que tiene en cuenta la integración de las dimensiones del desarrollo, los pilares del conocimiento (aprender a conocer, a hacer, a vivir con los demás y aprender a ser), las actividades rectoras de la infancia y los principios, a través de la narrativa oral integrada a los 4 proyectos lúdico-pedagógicos (mi cuerpo, mi familia, mi comunidad y mi mundo) distribuidos en los tres períodos académicos de la I.E Manuel J Betancur” (Maestra GG, p. 9).

“A través de la narrativa oral, se ha realizado una interrelación de saberes, intercambio de sentimientos, respeto del otro desde la propia familia; se ha dado paso a una verdadera integración familia, compañeros y escuela. Los discursos de niños y niñas son cada vez más elaborados, las comprensiones lectoras van más allá del nombre de los personajes, se describen escenarios, se

relacionan eventos y sentimientos, se evalúan las decisiones y se establecen juicios de valor. Niños y niñas demuestran sus logros en las diferentes dimensiones, haciendo de este grado un tránsito exitoso hacia la escolaridad” (Maestra GG, p. 15).

“Entre algunos aspectos se pudo evidenciar que la mayoría de los niños y las niñas presentan dificultades para interpretar situaciones que motivan la expresión de sus emociones y las de los demás. Es difícil verbalizar su sentir y se limitan a la respuesta inmediata, llanto o golpe” (Maestra GG, p. 3). “En el trabajo con los padres de familia se evidencia que muchos intervienen y sugieren a la maestra cómo solucionar los conflictos de la cotidianidad del aula, trasladando a la escuela el conflicto exterior, del barrio o de ellos y ellas como padres y madres, dejando de lado las voces y la oportunidad de que niños y niñas busquen su manera de solucionarlos, lo cual obstaculiza la expresión espontánea de los pequeños” (Maestra GG, p. 3).

Programas de formación continua en los que participó: Resignificación del plan de estudios de preescolar (42 horas), Proyectos Lúdico-pedagógicos (42 horas) y Campamento pedagógico Mova (24 horas).

Fuente: tomado de la guía de la postulación.

Anexo 11. Consentimiento informado instituciones educativas diligenciado

RESIGNIFICAR LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LAS MAESTRA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR. APORTES AL MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN EL MUNICIPIO DE MEDELLÍN

Formato de consentimiento informado para realizar en la Institución Educativa con la maestra de preescolar y su grupo, la investigación derivada de la tesis doctoral: "Resignificar las prácticas pedagógicas de las maestra de educación preescolar. Aportes al mejoramiento de la calidad de la educación en el municipio de Medellín.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

A quien pueda interesar:

Yo LUIS EUGENIO MENA PALACIOS, identificado con cédula de ciudadanía 11792505 de Quibdó - Chocó

Autorizo a realizar en la Institución Educativa, con la maestra de preescolar y su grupo, la investigación derivada de la tesis doctoral: "Resignificar las prácticas pedagógicas de las maestra de educación preescolar. Aportes al mejoramiento de la calidad de la educación en el municipio de Medellín".

Se autoriza en la institución educativa la toma de fotografías, videos, reportajes en radio, prensa, televisión e internet y la realización de entrevistas a las maestras de preescolar, además de su publicación y difusión para fines pedagógicos. Las maestras de preescolar y los padres de familia de los niños y niñas de su grupo deberán también firmar sus consentimientos informados.

En ningún momento estos serán utilizados para fines de lucro, sino exclusivamente pedagógicos e informativos y de difusión de las actividades desarrolladas.

Al firmar reconozco que he leído y he comprendido los términos el consentimiento.

Original firmado

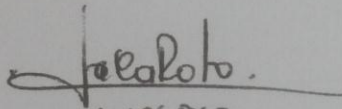
Anexo 12. Consentimiento informado maestras diligenciado

CONSENTIMIENTO INFORMADO

En el marco de la tesis doctoral titulada Resignificar las prácticas pedagógicas de las maestras de educación preescolar. Aportes al mejoramiento de la calidad de la educación en el municipio de Medellín. Es muy importante contar con su apoyo y colaboración para el diligenciamiento de la entrevista estructurada y la observación que se realizará no participante de sus prácticas pedagógicas; dado que la información que usted nos brinde nos permitirá avanzar en el análisis del proceso de apropiación del saber pedagógico y didáctico de algunas maestras del nivel de educación preescolar del Municipio de Medellín, que participaron de programas de formación continua y su incidencia en la transformación de sus prácticas pedagógicas. Como parte del protocolo ético se garantiza la confidencialidad de la información que usted nos proporcione e indique, esta será utilizada exclusivamente para fines académicos que trata esta investigación, respetando las ideas, opiniones expresadas o manifestadas por cada participante.

La información que usted diligencie en la entrevista estructurada y la información derivada de la observación no participante de sus prácticas pedagógicas serán empleada únicamente para fines académicos y con su consentimiento, durante el análisis sólo el equipo de investigación tendrá acceso a ella, y podrá ser dada a conocer si usted lo autoriza.

Firma:


43186569

Anexo 13. Consentimiento informado padres de familia diligenciado

RESIGNIFICAR LAS PRACTICAS PEDAGÓGICAS DE LOS MAESTROS Y MAESTRAS DE EDUCACIÓN PREESCOLAR. APORTES AL MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN EL MUNICIPIO DE MEDELLÍN

Formato de consentimiento informado de uso de producción artística, gráfica o literaria, material fílmico, fotográfico y de difusión en internet.

A Quien Interese:

Yo (nombres y apellidos del padre o madre o acudiente)
Arley Patricia Tamayo Lagares

Con C.C. 42 653 8691 de Arboles.

Autorizo a mi hijo/hija por este medio como representante legal del niño/niña,
(Nombres y apellidos del niño/niña)
Emmanuel Guzmán Tamayo

a participar en el Proyecto de Investigación: Resignificar las prácticas pedagógicas de los maestros y maestras de educación preescolar. Se autoriza también, la toma de fotografías, videos, reportajes en radio, prensa, televisión y la realización de entrevistas; además de su publicación y difusión para fines pedagógicos.

De la misma manera, se autoriza que las creaciones artísticas, escritos, dibujos, pinturas, y otros trabajos realizados por parte de su hijo/ hija en el marco del mencionado proyecto de investigación sean difundidos y exhibidos, respetando su autoría intelectual, haciendo referencia a los niños y las niñas participantes y que en ningún momento estos serán usado para fines de lucro; sino exclusivamente pedagógicos e informativos y de difusión de las actividades desarrolladas.

Al firmar abajo, reconozco que he leído y/o he comprendido los términos de este consentimiento.

Firma del padre, madre o representante legal del niño/niña
C.C.

Original firmado

Anexo 14. Socialización de la tesis en espacios y eventos académicos

Socializaciones de la tesis en espacios y eventos académicos	
Artículo publicado Anexo link: http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ikala/article/view/23260/20780392	Del Valle Grisales, L. M. y Mejía Arístizábal, L. S. (2016). Desarrollo de competencias científicas en la primera infancia. Un estudio de caso con los niños y las niñas del nivel de educación preescolar, grado transición de la ciudad de Medellín. Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura, 21 (2), 217-226. DOI: 10.17533/udea.ikala.vv21n02a07
Anexo carta de aceptación de la ponencia	V Congreso Internacional sobre el profesorado principiante y la inducción a la docencia. OEI, Intec, Inafocam y Universidad de Sevilla. República Dominicana. Ponencia: Conocimiento pedagógico y didáctico de algunas maestras de educación preescolar y su incidencia en las prácticas de enseñanza. Junio 6, 7 y 8 de 2016. Publicada en las memorias del V Congreso.
Certificado como ponente	II Bienal Iberoamericana de infancias y juventudes. Manizales 7 al 11 de noviembre de 2016. Ponencia: Resignificar las prácticas pedagógicas de las maestras de educación preescolar: aportes al mejoramiento de la calidad de la educación en el municipio de Medellín.

Anexo 15. Carta de aceptación ponencia en el V Congreso Internacional sobre el profesorado principiante y la inducción a la docencia. OEI, Intec, Inafocam y Universidad de Sevilla.



<http://proiecta.org/congreso/>



CARLOS MARCELO GARCÍA, Coordinador general del V Congreso Internacional sobre el Profesorado Principiante y la Inducción a la Docencia.

INFORMA:

Que la ponencia titulada: Conocimiento pedagógico y didáctico de algunas maestras de educación preescolar y su incidencia en las prácticas de enseñanza

Presentada por:
Del Valle Grisales, Liliana María
Mejía Aristizabal, Luz Stella

Ha sido **admitida** para ser defendida en el citado congreso.



Anexo 16. Certificado como ponente II Bienal Iberoamericana de infancias y juvenudes

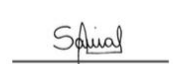


Certifica que:

LILIANA MARIA DEL VALLE GRISALES

Participó como PONENTE en la II Bienal Iberoamericana de Infancias y Juventudes, que se realizó en Manizales del 7 al 11 de noviembre del 2016.



Guillermo Ofando Sierra
Rector
Universidad de Manizales


Sara Victoria Alvarado
Directora Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud


Alejandra Acosta
Coordinador General Bienal Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud


M^{ra} Camila Ospina A.
María Camila Ospina
Representante GI CLACSO


Silvia Borelli
Representante de la Red INJU


Pablo Vomaro
Coordinador Programa Grupos de Trabajo CLACSO

Entidades convocantes:



Red Iberoamericana de Postgrados en Infancia y Juventud, Red INJU

Grupo de Trabajo CLACSO Investigantes e Infancias: Políticas Públicas y Culturales, Memoria y Desplazamiento en el Escenario Contemporáneo

Grupo de Trabajo CLACSO Educación Popular y Pedagogías Críticas Latinoamericanas

Comisión Niñez, Niñez y Jóvenes Constructores de Paz "Democracia, Reconstrucción y Paz"
Universidad Pedagógica Nacional
Universidad de Manizales - Fundación CINDE