

LICENCIADOS EN PEDAGOGÍA INFANTIL UNADISTAS: MAESTRAS Y MAESTROS TRANSFORMATIVOS



Sandra Milena Morales Mantilla

Universidad Nacional Abierta y a Distancia
Colombia

A MODO DE PROVOCACIÓN

El programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) se compromete con la formación de profesionales que actúan como intelectuales transformativos y solidarios. Los pilares que sustentan dicha propuesta se basan en las siguientes concepciones: 1. Infancia como sujeto de derechos; 2. Educación, pedagogía y didáctica para la inclusión; 3. El licenciado en pedagogía infantil como intelectual transformativo.¹

El presente documento realiza un análisis del desarrollo del proceso formativo de los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la UNAD, como profesionales transformativos, a partir de la información obtenida de tres instrumentos: 1. Ponencias de estudiantes realizadas como sistematización del desarrollo de su proceso de práctica pedagógica; 2. Cuestionario dirigido a estudiantes de última matrícula del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil; 3. Grupo focal con las directoras de los cursos de práctica pedagógica de la Licenciatura en Pedagogía Infantil.

Como resultado final, y a partir de los hallazgos, se realizan discusiones que pretenden contribuir al fortalecimiento de la correspondencia entre las apuestas formativas del programa y las acciones transformadoras de las maestras y maestros en formación.

INTRODUCCIÓN

En su conocido texto *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, publicado en 1997, Henry Giroux plantea una resignificación de los roles del docente y del estudiante en una educación que transforme el orden social en beneficio de una democracia más justa y equitativa; en últimas, de una sociedad más libre. Giroux defiende la idea de un docente como un intelectual transformativo, profesional activo y reflexivo, capaz de hacerse cargo de una pedagogía contextualizada social y políticamente, con capacidad para incidir en la transformación social. Un profesor que integra pensamiento y práctica, que se aleja de su papel como ejecutor de metas y se constituye, en consecuencia, en un profesional reflexivo.

En síntesis, y siguiendo a Giroux, un profesor como intelectual transformativo se caracteriza por:

1 Las concepciones relacionadas se desarrollan a nivel conceptual y se explicitan en la construcción curricular en el documento maestro para la obtención de registro calificado del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la UNAD.



- ▶ Comprender su trabajo docente como una tarea intelectual.
- ▶ Ser un profesional activo y reflexivo.
- ▶ Ser un sujeto libre que da valor a la inteligencia y a la capacidad crítica de los estudiantes.
- ▶ Estar en capacidad de conceptualizar, planificar, diseñar, aplicar, ejecutar y evaluar todos los asuntos implicados en el proceso formativo.
- ▶ Asumir una postura ética y política en relación con las dinámicas e intereses ideológicos de su tiempo.
- ▶ Acompañar su reflexión pedagógica con acciones críticas para contribuir en la construcción de un mundo mejor para todos.
- ▶ Ser un sujeto político capaz de pronunciarse contra toda forma de injusticia dentro y fuera de la escuela.
- ▶ Dar voz y voto a los estudiantes sobre sus experiencias de aprendizaje.
- ▶ Conectar los problemas de la vida diaria con las prácticas de aula.
- ▶ Hacer problemático el conocimiento, recurrir al diálogo crítico y afirmativo.
- ▶ Favorecer el trabajo y la interacción del grupo de estudiantes.
- ▶ Leer contextos para incluir a todos y todas con sus diversos problemas, esperanzas y sueños.

En correspondencia, el programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la UNAD define, en su documento de condiciones para la obtención de registro calificado, los principios, competencias y escenarios de formación que evidencian su compromiso con la formación de un licenciado en pedagogía infantil como intelectual transformativo, como se resume a continuación:

Principios de formación: el programa formula como máximas aspiraciones formativas las siguientes:

- ▶ Formar licenciados en pedagogía infantil con una visión política del contexto educativo.
- ▶ Propender por la formación de docentes reflexivos, autónomos y comprometidos con la formación de las infancias (Pedraza et al., 2014, p. 91).

Estructura curricular: la UNAD se caracteriza por el diseño de currículos problémicos articulados en torno a problemas, lo que garantiza la pertinencia y valor social de sus ofertas de formación. En este orden de ideas, el programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil define en su organización curricular, como uno de los núcleos integradores de problema, la formación de un pedagogo infantil como intelectual transformativo.

Descrito este como un investigador de su contexto, que se preocupa por comprenderlo y transformarlo, como un maestro capaz de reconocer a cada estudiante como un ser único, con características y contextos diferentes, con procesos de aprendizaje y desarrollo singulares, y con posibilidades y potencialidades distintas (Pedraza et al., 2014, p. 122).

Competencias: el programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil define las competencias como aprendizajes complejos que requieren la movilización de recursos para la acción eficaz (Morales, 2011). El licenciado en pedagogía infantil de la UNAD, como intelectual transformativo, construirá entre otras, las siguientes competencias:

- ▶ Actúa como intelectual transformativo y solidario, incidiendo en la transformación de las realidades de su contexto, de forma pertinente y ética.
- ▶ Conoce la teoría educativa y hace uso crítico de ella en diferentes contextos, evidenciando capacidad para aportar, desde elementos conceptuales sólidos, soluciones pertinentes y posibles de acuerdo con los contextos.
- ▶ Diseña e implementa diversas estrategias de evaluación de aprendizajes con base en criterios objetivos, haciendo evidente una concepción crítica de la evaluación que le permite hacer una lectura compleja y comprensiva de los contextos educativos de las infancias.
- ▶ Diseña y desarrolla estrategias de enseñanza y aprendizaje adecuadas al contexto, dando evidencias de capacidad para articular, flexibilizar y transversalizar saberes, en función de un adecuado desarrollo y construcción de conocimientos en las infancias.
- ▶ Desarrolla su labor docente desde un evidente compromiso ético y social, articulando de manera efectiva su saber pedagógico, didáctico, evaluativo e investigativo a favor de una lectura contextual pertinente y una potenciación de los desarrollos de las infancias, basado en los principios de atención integral y enfoque diferencial.
- ▶ Educa en valores, interculturalidad, formación ciudadana y democracia a las infancias, posibilitando relaciones armónicas y respetuosas en sus escenarios de trabajo.
- ▶ Analiza críticamente las políticas educativas para las infancias, y se involucra de manera activa en la discusión de las mismas, respondiendo a su carácter crítico y compromiso social permanente.
- ▶ Asume su práctica educativa desde una postura crítica y reflexiva, en tanto sustenta su labor en una perspectiva de investigación sobre su propia práctica,



en aras de constituirse en un intelectual transformativo de la educación para las infancias.

- ▶ -Reflexiona de manera permanente sobre sus prácticas para mejorar su quehacer educativo e incidir de forma positiva en el mejoramiento de las condiciones de vida de las infancias (Pedraza et al., 2014, p. 162).

Escenarios de formación: para la formación de un maestro como intelectual transformativo se requiere de escenarios específicos en la organización curricular. Durante el proceso formativo, el programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la UNAD dispone de manera intencional de los siguientes escenarios formativos:

- ▶ Cátedra Unadista. Cátedra obligatoria para todos los programas académicos que, de conformidad con los lineamientos generales del currículo en la UNAD, centra su trabajo en torno al Proyecto Académico Pedagógico Solidario, el Modelo Pedagógico Unadista y la Metodología del Trabajo Académico en Educación a Distancia y en Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA) (UNAD, 2013a, p. 15).
- ▶ Prestación del Servicio Social Unadista (SISSU). El acuerdo 080 del 7 de julio de 2015, en el artículo 1, define el SISSU como una “estrategia solidaria que dinamiza la dimensión de e-comunidad, promoviendo el ejercicio de la acción solidaria en el marco del liderazgo transformador para la participación autónoma, libre, crítica y creativa de las comunidades, en la renovación permanente de sus procesos de autogestión formativa, transformación productiva y de cambio sociocultural, permitiendo la consolidación de un verdadero desarrollo comunitario” (UNAD, 2015, p. 2).
- ▶ Práctica pedagógica. Definida en los lineamientos de las prácticas pedagógicas de la Escuela de Ciencias de la Educación (ECEDU) versión 2020 como “un espacio curricular de formación integral previsto para la puesta en escena de las competencias desarrolladas por el futuro docente en su proceso formativo como profesional de la educación. En sentido amplio, se entiende como una práctica social, cultural y académica dirigida a crear condiciones favorables para promover nuevas relaciones entre el educador y su contexto” (ECEDU, 2020, p. 4).
- ▶ Cátedra de infancias RG (requisito de grado). Espacio académico para la socialización pública de la experiencia del desarrollo del componente práctico. Se realiza una vez sean cursados los cuatro cursos académicos obligatorios de práctica pedagógica y el curso de trabajo de grado. Requiere de un ejercicio

escritural previo, tipo ponencia, que sistematiza el proceso de desarrollo de la práctica pedagógica y es considerada un requisito de grado.

- ▶ Opción de grado. De acuerdo con el Reglamento General Estudiantil, artículo 65, las opciones de grado son las “alternativas que la universidad ofrece al estudiante con el fin de complementar, profundizar e integrar los conocimientos y competencias desarrollados en el transcurso de su proceso formativo” (UNAD, 2013b, p. 28).
- ▶ Cursos académicos disciplinares. Definidos en el artículo 70 del Reglamento Académico como los cursos que componen “la formación básica disciplinaria y profesional específica, tiene como propósito el desarrollo de las competencias propias del campo de conocimiento específico y de la práctica profesional correspondiente” (UNAD, 2016, p. 16).

METODOLOGÍA

El ejercicio de indagación realizado se inscribe dentro del enfoque interpretativo, toda vez que como expresa Colás y Buendía (1999), su finalidad será comprender un fenómeno educativo concreto y situacional a través del análisis de las percepciones y de las acciones educativas de los sujetos. En este sentido, los hallazgos no pretenden ser de carácter universal, sino más bien ofrecer reflexiones orientativas para la valoración, cualificación y mejora del proceso formativo analizado.

Participan en el ejercicio diez estudiantes del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la UNAD correspondientes al 100 % de maestras (solo mujeres hacen parte de este grupo) en formación de la primera cohorte de dicho programa que han finalizado el desarrollo de sus prácticas pedagógicas, realizado y aprobado el curso de trabajo de grado, escrito su ponencia de sistematización del desarrollo de la práctica pedagógica y participado en la Cátedra de Infancias RG.

Para comprender la incidencia del programa en Pedagogía Infantil en la construcción del perfil como intelectual transformativo, se realiza un análisis de la información obtenida a partir de las siguientes técnicas para la recolección y análisis de información:

1. Análisis de contenido de la ponencia que sistematiza el desarrollo de la práctica pedagógica. Ejercicio realizado por cada una de las maestras en formación para hacer socialización pública sobre el proyecto de práctica pedagógica realizado durante cuatro semestres académicos.



2. Encuesta para valorar la percepción de las maestras en formación sobre sus competencias como maestras transformativas y la incidencia del programa en la construcción de las mismas.
3. Grupo focal con las directoras de los cursos de Práctica Pedagógica con el fin de identificar acciones de mejora requeridas para favorecer la construcción de competencias de las y los licenciados en pedagogía infantil como intelectuales transformativos.

Para la recolección y análisis de la información se establecen cuatro categorías, a saber:

1. Características de la maestra como intelectual transformativo.
2. Competencias de la pedagogía infantil como intelectual transformativo.
3. Experiencias formativas de la maestra como intelectual transformativo.
4. Percepción sobre el *ethos* de la maestra como intelectual transformativo.

Finalmente, con los resultados obtenidos se realiza un análisis para comprender la incidencia del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil en la construcción del perfil de maestros en formación como intelectuales transformativos y se establecen propuestas de acción para su fortalecimiento.

RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados obtenidos y se realizan los análisis correspondientes en diálogo con la información recopilada desde las voces de las maestras en formación participantes y de algunas de sus docentes.

1. CARACTERÍSTICAS DE LA MAESTRA COMO INTELLECTUAL TRANSFORMATIVO

Para valorar la comprensión de las maestras en formación sobre los rasgos que caracterizan al profesional como intelectual transformativo se formularon ocho afirmaciones inspiradas en las características definidas por Giroux (1997) al respecto, solicitando a las estudiantes responder su nivel según la escala: 5. Muy de acuerdo; 4. De

acuerdo; 3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 2. En desacuerdo y 1. Muy en desacuerdo. En la tabla 1 se presentan los resultados obtenidos de la encuesta realizada.

Tabla 1. Resultados categoría 1. Características de la maestra como intelectual transformativo

| Soy una maestra con perfil de intelectual transformativo cuando: | Muy de acuerdo | De acuerdo |
|---|----------------|------------|
| Cumplo con responsabilidad todas las actividades asignadas a mi responsabilidad. | 9 | 1 |
| Me preocupo por formar capacidades críticas de los niños y las niñas. | 8 | 2 |
| Incluyo los contextos de los estudiantes y de la escuela, en los aprendizajes, comprensiones y transformaciones de realidades educativas y familiares. | 7 | 3 |
| Reconozco la singularidad de los niños y las niñas en su proceso de aprendizaje, de desarrollo, así como en sus potencialidades. | 6 | 4 |
| Genero ideas con valor pedagógico reflexionando sobre mi accionar y los fines que considero en una transformación educativa y sobre las condiciones para su desarrollo. | 5 | 5 |
| Doy voz y voto a los estudiantes en su experiencia de aprendizaje, es decir, participan en lo que les gustaría aprender y cómo aprenderlo. | 5 | 5 |
| Desde mi práctica docente reflexiono y potencio diferentes ambientes o escenarios educativos. | 5 | 5 |
| Fortalezco mi práctica pedagógica a partir de la reflexión sobre mis acciones educativas y los impactos alcanzados. | 5 | 5 |

Fuente: elaboración propia.

Tres conceptos claves caracterizan las prácticas docentes del profesional como intelectual transformativo: reflexión, transformación y postura crítica. Con cincuenta años de diferencia Jhon Dewey (1933) y Donald Schön (1983) sientan las bases de la resignificación de la práctica docente, desde un enfoque reflexivo, es decir, la posibilidad de un docente de mejorar su práctica a partir de la reflexión sobre su propia experiencia para la construcción de conocimiento a través de la solución de problemas de su quehacer.



Dewey, además de introducir el concepto de experiencia reflexiva, precisa tres actitudes que favorecen una práctica reflexiva, a saber: *apertura intelectual*, deseo de atender a más de un punto de vista; *responsabilidad*, cuidadosa consideración de las consecuencias que conduce una acción y, la *sinceridad*, capacidad real de autocrítica.

Por su parte, Shön (1983) introduce la noción de práctica reflexiva como la capacidad de un profesional para acceder al conocimiento de las complejas relaciones entre pensamiento y acción. Identifica dos tipos de prácticas reflexivas: reflexión en la acción referida a la capacidad para problematizar, indagar e investigar la propia acción mientras se realiza y, la reflexión sobre la acción, que permite capitalizar la experiencia y transformarla en conocimiento para ser utilizado en posteriores circunstancias. En definitiva, la reflexión sobre las propias prácticas pedagógicas se constituye en el primer insumo del maestro como intelectual transformativo para transformar y transformarse.

Las emergencias educativas, la conciencia de la diversidad, la educación como derecho y responsabilidad universal, las brechas educativas por condiciones económicas, geográficas, culturales, de acceso tecnológico, hacen de las sociedades contemporáneas auténticos desafíos para la innovación docente transformadora. La idea de educación con capacidad transformadora defendida desde enfoques críticos, socioeducativos y liberadores, tiene en común su visión sobre el carácter político de la educación, la dudosa neutralidad de los procesos formativos, el reconocimiento del otro con sus diferencias y particularidades, el diálogo como mecanismo de encuentro y la escuela como un espacio de micropoderes. En este orden de ideas, demanda prácticas pedagógicas intencionales e intencionadas que respondan a las necesidades y dinámicas de los sujetos que aprenden y de sus contextos. El maestro como intelectual transformativo genera ideas con valor pedagógico para la transformación educativa y gestiona las respectivas condiciones para su desarrollo.

Finalmente, la postura crítica como acto de resistencia frente a las prácticas tradicionales, ortodoxas y atemporales que persisten en las instituciones educativas implica la formación de maestros capaces de verse a sí mismos como agentes, investigadores, gestores y promotores de aprendizajes, que huyen de la práctica rutinaria para, en términos de Giroux (1997), asumir el reto de una educación que aspira a formar ciudadanos críticos y reflexivos que participen de manera activa en la sociedad. En definitiva, un maestro como intelectual transformativo asume una postura política progresista y efectiva, capaz de exponer voces y acciones que incidan en la definición, ejecución y evaluación de políticas públicas y condiciones para la transformación educativa.

La valoración realizada por las futuras primeras egresadas de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la UNAD resulta esperanzadora en la medida que su nivel de acuerdo, en relación con las características de la maestra y el maestro como intelectual transformativo, se ubica en los niveles “Muy de acuerdo” y “De acuerdo”. La formación de las capacidades críticas de los niños y las niñas, el reconocimiento de su singularidad, de sus contextos e historias, así como la importancia concedida a la reflexión sobre sus prácticas pedagógicas para la transformación, la potenciación de ambientes y escenarios educativos y, especialmente, los aprendizajes construidos a partir de ella, son indicadores de la alta comprensión teórica en relación con el significado del ejercicio docente con rasgos propios de intelectuales transformativos.

Sin embargo, llama la atención la escasa presencia de la reflexión sobre las propias prácticas pedagógicas en el ejercicio escritural (ponencia) realizado para socializar en la Cátedra de Infancias RG, lo cual podría constituirse en una eventual incoherencia entre las posturas teóricas y las prácticas mismas. Es decir, se esperaría que un estudiante que reconoce a nivel teórico las características de un maestro como intelectual transformativo, tenga la capacidad de movilizar, de manera espontánea, dichos saberes en un ejercicio de sistematización del desarrollo de su práctica pedagógica. Por otra parte, puede ser este un llamado al proceso formativo mismo para contar con los mecanismos, instrumentos y estrategias que demanden de manera continua, visible y permanente la reflexión pedagógica, la evidencia del impacto social y en el sujeto, de las prácticas y acciones pedagógicas como indicios de transformación, así como la presencia de posturas críticas en los discursos del licenciado en pedagogía infantil Unadista como imperativo de su accionar.

2. COMPETENCIAS DEL PEDAGOGO INFANTIL COMO INTELECTUAL TRANSFORMATIVO

El programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil obtuvo su registro calificado en el marco de las condiciones de calidad del Decreto 1295 del 20 de abril de 2010, el cual solicita en la condición Justificación precisar los atributos o factores que constituyen los rasgos distintivos y, en la condición Contenidos Curriculares, definir los propósitos de formación, las competencias y perfiles para el respectivo programa académico.

En este orden de ideas, el programa opta por la formación de “docentes críticos y transformadores, capaces de respetar, potencializar y enriquecer la diversidad social y de la infancia desde nuevas didácticas, concepciones de sujeto, apuestas de país y formas de enseñanza para la diversidad de poblaciones, escenarios, contextos y regiones



que coexisten en nuestro entorno” (Pedraza et al., 2014, p. 75), haciendo del concepto el pedagogo infantil como intelectual transformativo, uno de sus núcleos integradores de problema y, en consecuencia, uno de los rasgos característicos de la formación del licenciado en pedagogía infantil de la UNAD.

Para indagar por los aportes realizados por el programa para la construcción de las competencias del pedagogo infantil como profesional transformativo, se solicita a las estudiantes valorar cada competencia en relación con el nivel del aporte recibido, de acuerdo con la siguiente escala: 5: Aportes más que suficientes, 4: Aportes suficientes, 3: Aportes básicos, 2: Algún aporte, y 1: Ningún aporte. A continuación, en la tabla 2, los resultados obtenidos:

Tabla 2. Resultados categoría 2. Competencias del pedagogo infantil como intelectual transformativo

| El pedagogo infantil como intelectual transformativo | Aportes más que suficientes | Aportes suficientes | Aportes básicos |
|--|-----------------------------|---------------------|-----------------|
| Conoce la teoría educativa y hace uso crítico de ella en diferentes contextos, evidenciando capacidad para aportar, desde elementos conceptuales sólidos, soluciones pertinentes y posibles de acuerdo con los contextos. | 2 | 7 | 1 |
| Diseña e implementa diversas estrategias de evaluación de aprendizajes con base en criterios objetivos, haciendo evidente una concepción crítica de la evaluación, que le permite hacer una lectura compleja y comprensiva de los contextos educativos de las infancias. | 4 | 5 | 1 |
| Diseña y desarrolla estrategias de enseñanza y aprendizaje adecuadas al contexto, dando evidencias de capacidad para articular, flexibilizar y transversalizar saberes en función de un adecuado desarrollo y construcción de conocimientos en las infancias. | 7 | 3 | 0 |

| El pedagogo infantil como intelectual transformativo | Aportes más que suficientes | Aportes suficientes | Aportes básicos |
|--|-----------------------------|---------------------|-----------------|
| Desarrolla su labor docente desde un evidente compromiso ético y social, articulando de manera efectiva su saber pedagógico, didáctico, evaluativo e investigativo a favor de una lectura contextual pertinente y una potenciación de los desarrollos de las infancias, basado en los principios de atención integral y enfoque diferencial. | 8 | 2 | 0 |
| Educa en valores, interculturalidad, formación ciudadana y democracia a las infancias, posibilitando relaciones armónicas y respetuosas en sus escenarios de trabajo. | 8 | 2 | 0 |
| Analiza críticamente las políticas educativas para las infancias y se involucra de manera activa en la discusión de las mismas, respondiendo a su carácter crítico y compromiso social permanente. | 9 | 1 | 0 |
| Asume su práctica educativa desde una postura crítica y reflexiva, en tanto sustenta su labor en una perspectiva de investigación sobre su propia práctica, en aras de constituirse en un intelectual transformativo de la educación para las infancias. | 9 | 1 | 0 |

Fuente: elaboración propia.

Entender las competencias como aprendizajes complejos que requieren la movilización de recursos para la acción eficaz centra el proceso de construcción de las mismas en los conceptos, procedimientos, disposiciones afectivas, motivacionales, actitudinales y, especialmente, en las situaciones que demandan actuación en contexto. En este orden de ideas, las competencias del pedagogo infantil como intelectual transformativo serán evidenciables en las maestras en formación a través de la fundamentación y argumentación crítica sobre sus prácticas; la habilidad para diseñar experiencias significativas de aprendizaje de manera contextuada, producto del reconocimiento de los entornos educativos y de las necesidades y condiciones específicas de cada uno de los estudiantes; de la misma manera, por su compromiso social en la participación efectiva en los asuntos de su interés, en el conocimiento de las políticas propias de la



educación infantil, de su disciplina y, a través de desarrollos investigativos producto de la reflexión sobre sus propias prácticas pedagógicas.

La información obtenida permite evidenciar que las maestras en formación de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la UNAD reconocen que su programa les ha ofrecido aportes suficientes y más que suficientes para la construcción de competencias como profesionales transformativos. Se destaca el valor concedido a los aportes en relación con el compromiso ético y social del pedagogo infantil reflejado en su capacidad para leer el contexto y propiciar procesos de cuidado y atención a la primera infancia que respondan a la formación integral desde enfoques diferenciales y educación para la ciudadanía en contextos interculturales. De la misma manera, se valoran con alto nivel de importancia los aportes recibidos del programa académico para asumir sus prácticas educativas desde posturas críticas y reflexivas.

Resulta interesante seguir indagando en torno a la percepción de los y las maestras en formación sobre los aportes realizados por el programa en relación, al conocimiento de teorías educativas, estrategias de evaluación de aprendizajes, capacidad para articular, flexibilizar y transversalizar saberes, en función del desarrollo y construcción de conocimientos en las infancias. Pues si bien es cierto, el programa conoce, desde indicadores específicos, los desempeños de los estudiantes al respecto, el autoconcepto o la valoración que el maestro hace sobre sí mismo, sobre sus conocimientos, actitudes y valores se convierten en creencias subjetivas que condicionan sus conductas e inciden en sus prácticas pedagógicas.

De la misma manera y con base en el análisis de contenido realizado a las ponencias de las maestras en formación participantes en el estudio, se identifican sus motivaciones para la acción pedagógica transformativa, la consistencia teórica de la acción pedagógica, la pertinencia de las estrategias implementadas en relación con las necesidades de los contextos, y la situación problémica identificada, así como la capacidad para afrontar un ejercicio autocrítico sobre el proceso desarrollado durante su práctica pedagógica. Al respecto se realizan las siguientes inferencias:

Las motivaciones de las maestras en formación para la acción pedagógica transformativa, a nivel metodológico, parten del reconocimiento de las necesidades de los contextos educativos. Sin embargo, y siguiendo los postulados básicos de la teoría de la elección racional propuesta por Boudon (2002), toda acción individual es el resultado de las creencias, de las buenas razones que tiene un actor para realizarlas, es decir, las motivaciones para la acción pedagógica de las maestras en formación pasan

por su capacidad para reconocer sus preferencias, sistemas de valores, emociones, concepciones, saberes, entre otras, sobre los fines y sentidos de la educación inicial, el papel del docente, la comprensión de las dinámicas de la institución de práctica y, de alguna manera, la posición que siente puede ocupar al interior de dicho contexto.

En consecuencia, se observa que las maestras optan por orientar sus acciones pedagógicas en temáticas como el aprendizaje de la lectura, la escritura y la comunicación oral; el desarrollo de habilidades para la convivencia, el ejercicio de la ciudadanía y la inclusión educativa, lo que permite inferir que desde su perspectiva son asuntos de alto interés en la formación inicial. Sienten que cuentan con las competencias para su abordaje y, seguramente, existe algún tipo de condicionamiento sobre las expectativas de las familias, la sociedad y la tradición histórica sobre las habilidades y aprendizajes de la primera infancia.

Desde las perspectivas del programa académico y los lineamientos curriculares de la educación inicial, las temáticas definidas para la acción pedagógica son de alta pertinencia para el nivel de formación. Sin embargo, partiendo de las múltiples realidades de los contextos educativos, de los intereses de aprendizaje de los niños y las niñas, es deseable ampliar los horizontes en la identificación de situaciones problemáticas para actuar de manera pedagógica en el sinnúmero de aprendizajes que se pueden lograr en la educación infantil.

En relación con la consistencia teórica de las acciones pedagógicas presentadas, se evidencian debilidades, en la medida en que las ponencias presentan marcos conceptuales básicos que, en la mayoría de casos, son coherentes con el tema trabajado, pero reflejan escasa incidencia en la propuesta didáctica. De la misma manera y, sin obedecer a un porcentaje significativo, existen diferencias entre la contundencia en las respuestas dadas a los ítems relacionados con los fundamentos teóricos y los referidos al diseño e implementación de estrategias didácticas; teniendo, los segundos, mayor nivel de valoración en relación con los aportes realizados por el programa académico.

Se destaca la creatividad en el diseño de estrategias de aprendizaje, toda vez que obedecen a la aplicación de las actividades rectoras de la educación inicial, al trabajo por proyectos, integrando en la mayoría de los casos la interacción familia-escuela. No obstante, existe ausencia de prácticas docentes que integren a la comunidad, el cual es considerado un rasgo fundamental en el accionar del maestro como intelectual transformativo.



Finalmente, aunque las maestras en formación valoran con alta estima el aporte dado por el programa para asumir su práctica desde una postura crítica y reflexiva, en la ponencia escrita no se evidencian rasgos más allá de enunciar los aprendizajes logrados y algunas limitaciones encontradas. Lo que evidencia escasa reflexión y autocrítica en relación con el proceso de la práctica pedagógica. Asunto que, sin duda, puede ser de interés para el diseño de acciones de mejora al interior del programa académico.

3. EXPERIENCIAS FORMATIVAS DE LA MAESTRA COMO INTELLECTUAL TRANSFORMATIVO

El diseño curricular requiere de condiciones y dispositivos para su gestión, siendo las distintas formas de organización de los aprendizajes una de ellas. Para la formación de una maestra como intelectual transformativo, el programa dispone de espacios dentro del plan de estudios con intencionalidades y propuestas de aprendizaje específicas.

Se solicitó a las maestras en formación valorar desde la escala “Mucha”, “Escasa” y “Ninguna” el grado de importancia que conceden a los espacios curriculares pensados para promover experiencias de aprendizaje que favorezcan la construcción de competencias como maestra con perfil de intelectual transformativo. En la tabla 3 se presentan los resultados.

Tabla 3. Resultados categoría 3. Experiencias formativas de la maestra como intelectual transformativo

| Experiencias formativas | Mucha | Escasa | Ninguna |
|----------------------------------|-------|--------|---------|
| Cátedra Unadista | 9 | 1 | |
| Servicio Social Unadista (SISSU) | 10 | | |
| Prácticas pedagógicas | 10 | | |
| Cátedra de infancias RG | 10 | | |
| Opción de trabajo de grado | 8 | 2 | |
| Cursos académicos disciplinares | 10 | | |
| Cursos académicos electivos | 6 | 4 | |

Fuente: elaboración propia.

Valorar la satisfacción del estudiante sobre su proceso formativo debe entenderse no solo como una deferencia o estrategia de participación estudiantil; la satisfacción del estudiante está contemplada como un aspecto clave en la valoración de la calidad de

la educación. Es evidente el reconocimiento que realizan las maestras en formación sobre la importancia de los escenarios dispuestos por el programa para la construcción de competencias como intelectuales transformativos.

Se confirma la hipótesis sobre la pertinencia del plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, el cual, a través de los diversos cursos académicos, experiencias de aprendizaje, contenidos de formación, momentos para su desarrollo, coadyuva a la formación de un licenciado crítico, transformativo, capaz de leer, comprender y actuar en sus contextos y, especialmente, con capacidad para movilizar sus conocimientos al servicio de sus comunidades y las necesidades de sus territorios.

Se destaca la valoración dada al aporte de la Cátedra Unadista, el SISSU, las prácticas pedagógicas, la Cátedra de Infancia RG y los cursos académicos disciplinares. Para los intereses del programa académico puede ser interesante revisar la oferta de cursos académicos electivos y, especialmente, acompañar a sus estudiantes en la toma de decisiones para la selección de cursos electivos. De la misma manera, indagar con mayor intencionalidad en las expectativas de los estudiantes respecto a las opciones de grado.

4. PERCEPCIÓN SOBRE EL *ETHOS* DE LA MAESTRA COMO INTELLECTUAL TRANSFORMATIVO

Referirse al *ethos* docente es reconocer los rasgos y modos de comportamiento que conforman la identidad, el carácter del sujeto docente individual o colectivo. Por otra parte, y siguiendo la etimología de la palabra ética que deviene del griego *ethos*, el *ethos* docente refiere a la orientación de la acción pedagógica, que en el sentido de Altarejos (1999) es considerado una disposición a la acción que orienta la conducta y las actitudes de una persona y, de acuerdo con Giroux (1997) obedece a un compromiso ético y político del maestro como sujeto y actor social gestor de transformaciones desde perspectivas críticas.

Para indagar en ello, se solicitó a cada participante seleccionar de una lista propuesta tres acciones que al realizarlas se sienta una auténtica maestra. En la tabla presentada a continuación se resumen los resultados obtenidos:



Tabla 4. Resultados categoría 4. Percepción sobre el *ethos* de la maestra como intelectual transformativo 1

| Me siento una auténtica maestra cuando: | Seleccione las tres con las que se sienta más cómoda |
|---|--|
| Estoy en la escuela con los niños y las niñas | 1 |
| Reflexiono y teorizo sobre los procesos educativos | 0 |
| Desarrollo innovación educativa a partir de las propias experiencias pedagógicas | 10 |
| Tengo claridad en los fines educativos y los medios para conseguirlos | 0 |
| Formo en valores pues considero que son la base para la convivencia | 8 |
| Genero espacios comunicativos para dialogar con los niños y las niñas y aprender de sus argumentos | 8 |
| Domino las técnicas y contenidos para favorecer aprendizajes en los niños y las niñas | 3 |
| Asumo un rol activo en escenarios comunitarios, barriales y regionales con propuestas innovadoras para la atención y cuidado de las infancias | 0 |

Fuente: elaboración propia.

Tres acciones concentran el *ethos* de las maestras en formación participantes en el presente estudio: innovación educativa, formación en valores e interacción pedagógica desde el diálogo. En contraste, tres acciones reflejan ninguna preferencia: reflexionar y teorizar los procesos, tener claro los fines y medios educativos, y actuar en escenarios por fuera de la escuela. Lo que permite concluir que en este grupo de maestras en formación emergen con fuerza dimensiones asociadas a los imaginarios sociales establecidos sobre el rol docente y las habilidades necesarias para su desarrollo: formación en valores para la vida y el ejercicio de la ciudadanía, construcción de ambientes escolares saludables e innovadores. Sin embargo, vale cuestionarse sobre el escaso valor dado a la teoría pedagógica, a la reflexión sobre los fines de la educación y el liderazgo comunitario del maestro.

¿Será que persisten en los docentes en formación imaginarios sobre la educación como ejercicio técnico-funcionalista? Siguiendo las reflexiones de María Cristina Martínez (2006) sobre la figura del maestro como sujeto político, vale preguntarse: ¿Qué acciones deberá implementar la formación inicial docente para la potenciación del

maestro como sujeto político, individual y colectivo? ¿Cómo incidir en el agenciamiento de subjetividades docentes críticas, transformadoras y solidarias que actúan desde y para sus territorios y comunidades?

De la misma manera se indaga por los logros, por el desarrollo de acciones pedagógicas que, a juicio de las participantes, son dignas de reconocimiento y, por las cuales quisieran ser galardonadas, corroborando los hallazgos anteriores. Persiste en las maestras en formación la idea de que el mejor maestro de educación infantil es aquel que ofrece a sus estudiantes estrategias para el desarrollo cognitivo y social. A su juicio, la labor del docente ejemplar se centra en el desarrollo didáctico, en la pericia técnica y en la capacidad de innovación, tal como lo presenta la siguiente tabla.

Tabla 5. Resultados categoría 4. Percepción sobre el *ethos* de la maestra como intelectual transformativo 2

| En mi municipio se entregarán los premios a la excelencia docente en varias categorías. Me gustaría ganar el premio a: | Seleccione una opción |
|---|-----------------------|
| Mejor estrategia de aprendizaje de la escritura en educación inicial | 3 |
| Mejor práctica pedagógica para favorecer la convivencia y la cultura de paz | 4 |
| Mejor recurso tecnológico para el desarrollo del pensamiento lógico-matemático en la educación inicial | 2 |
| Mejor narración sobre el significado del ejercicio docente en el municipio | 0 |
| Mejor experiencia pedagógica para facilitar procesos de reconocimiento de contextos y transformación social en territorios escolares, familiares, vecindarios y en el municipio | 1 |

Fuente: elaboración propia.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En la Propuesta de la Misión Internacional de Sabios (Gobierno Nacional, 2019) se cita: “la educación ha mostrado ser un factor crítico para el desarrollo humano y la transformación efectiva de las sociedades, y lo será aún más en el contexto del cambio tecnológico acelerado. Una educación transformadora demanda pedagogías nuevas” (p.18). Destaca, más adelante, la necesidad de avanzar en la atención de todos los componentes de atención integral de las niñas y niños de 0 a 5 años. Lo que permite inferir que la educación inicial en general y, las prácticas pedagógicas de cuidado,



atención y formación de la primera infancia se consideran de especial importancia en la construcción de un proyecto de país en el que el conocimiento se convierta en la base del desarrollo humano, sostenible y con equidad.

Formar maestros y maestras de educación infantil para la transformación efectiva de las sociedades desde la perspectiva del maestro como intelectual transformativo, implica grandes esfuerzos para hacer de la reflexión pedagógica un dispositivo para la formación de un licenciado en pedagogía infantil capaz de

reflexionar sobre sus acciones y construirse como sujeto de cambio que permanentemente busca aprender de sí mismos, de las niñas y de los niños, de la arquitectura institucional, de las situaciones que se le presentan y de los otros actores con quienes se relaciona. (MEN, 2014, p. 28).

En este sentido, resultan muy potentes los hallazgos de Sánchez y Jara (2018) en sus investigaciones sobre la formación inicial y el trabajo docente, en el que identifican seis tipos de docente en que los maestros en formación aspiran a convertirse, destacando dos de ellos como fundamentales para un maestro como intelectual transformativo:

Rol practicante reflexivo. Surge la noción de un profesorado capaz de analizar sus propias actuaciones, de resolver problemas y de inventar estrategias que respondan a las necesidades de sus estudiantes y los requerimientos contextuales.

Rol actor social. La comprensión referida a esta dimensión surge anclada a la idea de un profesorado consciente y comprometido con una tarea cuya misión es transformadora y colectiva. (pp. 12-13).

Centrar la atención en los procesos de reflexión sobre las prácticas pedagógicas para la transformación educativa implica claridades y, especialmente, rutas metodológicas intencionadas que aporten elementos conceptuales, metodológicos y con capacidad de permear la acción pedagógica diaria de las maestras en formación. En este orden de ideas, y como producto de la revisión en profundidad realizada por la red curricular de los cuatro cursos académicos de práctica pedagógica y del curso trabajo de grado, se propone la siguiente ruta metodológica para favorecer la interrelación conocimiento-acción-reflexión-acción-transformación, que retoma ideas sobre las metodologías

para el análisis de las prácticas de atención integral a la primera infancia, planteadas en el apartado –la gestión pedagógica de los planes de cualificación–, de los “Referentes técnicos para la cualificación del talento humano que trabaja con primera infancia” (MEN, 2014).

PRÁCTICA PEDAGÓGICA 1. REFLEXIÓN PEDAGÓGICA CENTRADA EN LA NARRACIÓN DE LAS PRÁCTICAS

Coadyuvar a los niños y a las niñas en su proceso de formación integral parece ser la motivación de las maestras en formación, la intencionalidad de los programas de licenciatura y la expectativa social frente al ejercicio del licenciado en pedagogía infantil. La práctica pedagógica se constituye en la primera vivencia y oportunidad del maestro en formación para encontrarse con las dinámicas educativas, institucionales y de aprendizaje. En otras palabras y, como lo expresa el manual de prácticas pedagógicas de las licenciaturas de la UNAD:

La práctica pedagógica es un espacio curricular de formación integral previsto para la puesta en escena de las competencias desarrolladas por el futuro docente en su proceso formativo como profesional de la educación. En sentido amplio, se entiende como una práctica social, cultural y académica dirigida a crear condiciones favorables para promover nuevas relaciones entre el educador y su contexto. (ECEDU, 2020, p. 4).

El licenciado en pedagogía infantil como intelectual transformativo debe conocer, comprender y actuar sobre las demandas de su contexto social y las necesidades de formación de los niños y las niñas. De allí la necesidad de realizar un trabajo de campo que, en la práctica pedagógica 1, inicia con el reconocimiento de sí mismo, como sujeto y actor pedagógico, y termina con la elaboración de un informe de caracterización del contexto educativo y la identificación de una situación problémica para la posterior acción pedagógica.

En este orden de ideas, la práctica pedagógica 1 de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la UNAD, desde técnicas etnográficas como la observación participante, la entrevista y el análisis documental, con sus respectivas triangulaciones, favorecerá la reflexión pedagógica a través de lecturas de contexto basadas en narraciones y relatos de acontecimientos de la vida escolar, de los actores educativos, de los niños y de las niñas y de la institución educativa misma donde el estudiante realiza su práctica.



De la misma manera, a través de narraciones autobiográficas favorecerá el autococonocimiento, la autoconciencia y la indagación en la subjetividad docente, pues quien se atreve a escribir o relatar su historia, sus motivaciones, fortalezas, temores, necesidades de aprendizaje, “está favoreciendo su formación, esto es, las experiencias de cambio, de crecimiento y de desarrollo profesional” (Gil, 1999, p. 179). En términos de Widlack (1984), “la comprensión de mi propia biografía mejora la conciencia de mi propio actuar” (p. 97) y, parafraseando, la comprensión de la propia historia de vida pedagógica mejora la conciencia de mis prácticas pedagógicas y las maneras específicas de ver y comprender los contextos educativos, de allí su importancia.

PRÁCTICA PEDAGÓGICA 2. REFLEXIÓN PEDAGÓGICA CENTRADA EN LA SECUENCIA ACCIÓN-REFLEXIÓN-ACCIÓN

Para aprender de manera profunda a ser maestro con perfil de intelectual transformativo, se requiere saber qué se sabe, así como saber qué saberes están presentes en las propias prácticas pedagógicas. La coherencia, pertinencia y eficacia de las prácticas pedagógicas pasan por la alineación “entre las acciones realizadas, sus objetivos y sus efectos; es decir, por la coherencia/incoherencia interna y con el contexto en el cual dichas prácticas están situadas” (Latorre, 2004, p. 82).

Son múltiples las investigaciones que cuestionan el impacto de la formación inicial del docente en su ejercicio profesional. Sin embargo, para los intereses del presente estudio, resulta fundamental potenciar la incidencia de los procesos formativos en el accionar docente, para lo cual se propone en la práctica pedagógica 2 fortalecer la formación de los futuros licenciados en pedagogía infantil desde la secuencia acción-reflexión-acción.

La práctica pedagógica transformativa implica reconocimiento del contexto para garantizar diseños y adecuaciones pedagógicas situadas, estructuradas y flexibles, con altos niveles de pertinencia y expectativas de aprendizaje. A nivel metodológico, la secuencia acción-reflexión-acción encuentra posibilidades de implementación en la investigación-acción que en el campo educativo conceptualiza a los profesores como agentes de cambio social y educativo (Zeichner y Noffke, 2001), ha estado relacionada con la justicia social y el propósito de cambiar las inequidades sociales (Noffke, 2009), concibe al profesor como investigador y actor político (Freire, 2009; Stenhouse, 1975; Anderson et al., 2007), e incide en la mejora de la calidad de la acción educativa (Elliot, 1990).

En consecuencia, en la práctica pedagógica 2, a partir de rutas metodológicas propias de la investigación-acción en educación, se propone el diseño de un proyecto de acción pedagógica mediado por experiencias significativas de aprendizaje dirigidas a la primera infancia, en el marco de la situación problemática identificada en la práctica pedagógica 1. De la misma manera, hace de la reflexión en la acción, sobre la acción y para la acción, su criterio de actuación. Es decir, y siguiendo a Perrenoud (2007), la reflexión en el desarrollo de la práctica pedagógica 2 solo tiene sentido si se desarrolla bajo las intenciones de “comprender, aprender e integrar lo sucedido” (p. 31), para lo cual será fundamental el uso y análisis del diario de campo.

PRÁCTICA PEDAGÓGICA 3. REFLEXIÓN PEDAGÓGICA CENTRADA EN EL ESTUDIO COLECTIVO DE LAS PRÁCTICAS

Centrar la reflexión pedagógica en el estudio colectivo de las prácticas implica trascender las barreras del aula y de la interacción maestra en formación-niños y niñas, para proyectarse a la dimensión comunitaria. Es decir, para establecer vínculos de aprendizaje y diálogos con otros agentes de la comunidad que inciden en los procesos educativos de los niños y de las niñas.

La práctica pedagógica 3 aboga por la formación de maestros capaces de realizar procesos reflexivos críticos, en diálogo con la teoría pedagógica, los saberes que enfrentan en su práctica, las percepciones, conocimientos y saberes de la comunidad educativa, con el fin de construir nuevos aprendizajes e integrar mejoras al diseño de sus experiencias de aprendizaje y a la construcción de su proyecto de acción pedagógica. Es decir, en la práctica pedagógica 3 el maestro en formación se potencia como actor protagónico, agente transformador, líder de una comunidad educativa que participa en el cuidado, atención y formación de los niños y de las niñas.

La integración de la dimensión comunitaria para el fortalecimiento del proyecto de acción pedagógica, que transversaliza el desarrollo de la práctica pedagógica en la Licenciatura en Pedagogía Infantil, invita en la práctica pedagógica 3, a la implementación de dos estrategias para favorecer la acción-reflexión-acción, a saber: diálogo de saberes y aprendizaje entre pares, para lo cual resulta de alta importancia el uso de técnicas e instrumentos propios de la investigación-acción-participativa tales como: grupos focales y talleres de aprendizaje entre maestras en formación.



PRÁCTICA PEDAGÓGICA 4. REFLEXIÓN PEDAGÓGICA CENTRADA EN LA DOCUMENTACIÓN DE LAS PRÁCTICAS

Documentar las experiencias de formación y las reflexiones sobre las prácticas pedagógicas observadas y recreadas mediante relatos pedagógicos escritos por las maestras en formación, recopilar las evidencias sobre la acción pedagógica y resultados de la misma, a través de metodologías de investigación cualitativa, es un insumo para la construcción colectiva de saber pedagógico. Interpretar, problematizar, inferir, categorizar, fundamentar hechos y procesos educativos de la primera infancia son resultados de aprendizajes básicos en la formación de maestros como intelectuales transformativos.

En este sentido, la práctica pedagógica 4 promueve ejercicios de reflexión pedagógica a través de la documentación como metodología de investigación, el análisis documental como técnica de análisis de la información y el e-portafolio como instrumento de organización de la información.

TRABAJO DE GRADO. REFLEXIÓN PEDAGÓGICA CENTRADA EN LA SISTEMATIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS.

El maestro en formación como intelectual transformativo se asume como un pedagogo. En nuestro caso, como un pedagogo infantil, es decir, como un profesional que reflexiona sobre la educación de la primera infancia y sobre sus prácticas pedagógicas para generar conocimiento pedagógico. La pedagogía entendida de esta manera deja de ser “un campo del conocimiento estructurado por personajes destacados y se transforma en un patrimonio de todos los educadores, de los educadores anónimos e innumerables, legitimados por su trabajo” (Messina, 2005, p. 1).

La práctica pedagógica investigativa y reflexiva desarrollada durante dos años por los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la UNAD encuentra en el curso de trabajo de grado la oportunidad para sistematizar el proyecto desarrollado, la experiencia vivida y los aprendizajes alcanzados.

REFERENCIAS

- Altarejos, F. (1999). El ethos docente: una propuesta deontológica. En *Ética Docente*. Ariel. 87-118. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2091765>
- Anderson, G., Herr, K. y Nihlen, A. (2007). *Studying your own school: An educator's guide to qualitative practitioner research*. Corwin Press.
- Boudon, R. (2002). Théorie du choisis rationnelle ou individualisme méthodologique? *Revue sociologie et sociétés*, 34(1), 9-34.
- Colás, P. y Buendía, L. (1999). *Modelos de análisis de la investigación educativa*. Alfar.
- Domingo, J. (2016). Tener historias que contar : Profundizar narrativamente la educación. *Roteiro*, 41(1), 15–40. <https://doi-org.bibliotecavirtual.unad.edu.co/10.18593/r.v41i1.9259>
- Dewey, J. (1993). *Cómo pensamos: nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Paidós.
- Elliot, J. (1990). *La investigación acción en educación*. Morata.
- Escuela de Ciencias de la Educación (ECEDU). (2020). *Lineamientos de las prácticas pedagógicas*, versión 2020. UNAD
- Freire, P. (2009). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI editores
- Freire, P. (2011). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI editores
- Fuentalba, R. (2003). *La inserción profesional de profesores principiantes de enseñanza media del área humanista de la Región Metropolitana* (tesis de doctorado). Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Gil, F. (1999). Las bases teóricas de las narraciones autobiográficas de los docentes. *Teoría de la Educación*, (11), 159-181.
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Editorial Paidós.
- Gobierno de Colombia. (2019). *Propuestas de la Misión Internacional de Sabios*. https://minciencias.gov.co/sites/default/files/upload/paginas/propuesta-sabios-tx-t_y_portada-alta.pdf
- Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIEP) UNESCO. (2001). *Formación docente inicial*. <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/es/taxonomy/term/137>
- Latorre, M. (2004). Aportes para el análisis de las racionalidades presentes en las prácticas pedagógicas. *Estudios Pedagógicos*, (30), 75-91.
- Martínez, M. (2006). La figura del maestro como sujeto político: el lugar de los co-



lectivos y redes pedagógicas en su agenciamiento. *Educere*, 10(33), 243-250.

Messina, G. (2005). *Construyendo saber pedagógico desde la experiencia*. <http://goo.gl/R SXcj>

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2014). *Cualificación del talento humano que trabaja con la primera infancia (Documento N.º 19)*. <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-341804.html>

Morales, S. (2011). La construcción de competencias en ambientes virtuales de aprendizaje. *Revista de investigaciones de la UNAD*, (10), 10-16.

Noffke, S. (2009). Revisiting the professional, personal, and political dimensions of action research. En S. Noffke y B. Somekh (eds.), *The SAGE handbook of educational action research* (pp. 5-18). Sage.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2004) *Informe sobre la educación en América Latina*. OCDE.

Pedraza, C., Téllez, P. y Reyes, O. (2014). *Documento de registro calificado de la Licenciatura en Pedagogía Infantil*. UNAD.

Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó.

Rodríguez, G. y Ramón, J. (2012). *El Sistema de Servicio Social Unadista (SISSU)*. UNAD.

Sánchez, G. y Jara, X. (2018). *De la formación inicial al trabajo docente: comprensión de la trayectoria*. <https://doi-org.bibliotecavirtual.unad.edu.co/10.15517/revedu.v42i2.23996>

Schön, D. (1982). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.

Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. Heinemann.

Suárez, D. (2007). Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. En I. Sverdlick (comp.), *La investigación educativa: una herramienta de conocimiento y acción*. Novedades Educativas, 1-36.

Suárez, D. y Metzdorff, V. (2018). Narrar la experiencia educativa como formación. La documentación narrativa y el desarrollo profesional de los docentes. *Espacios en blanco. Serie Indagaciones*, 28(1), 49-74.

Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). (2011). *Proyecto académico pedagógico solidario. Versión 3.0*. UNAD.

Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). (2013a). *Lineamientos generales del currículo en la UNAD. Aspectos macrocurriculares*. UNAD.

Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). (2013b). *Reglamento estudiantil de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia*. UNAD.

Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). (2015). *Acuerdo 080 del 7 de julio, por el cual se adopta el Sistema del Servicio Social Unadista SISSU de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia*. UNAD.

Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). (2016). *Reglamento académico de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD)*. UNAD.

Widlack, H. (1984). El shock que produce la práctica: el fracaso de la aplicación del saber. *Educación. Colección semestral de aportaciones alemanas recientes en las ciencias pedagógicas*, (30), 95-107

Zeichner, K. y Noffke, S. (2001). Practitioner research. En V. Richardson (ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 298-330). AERA.

