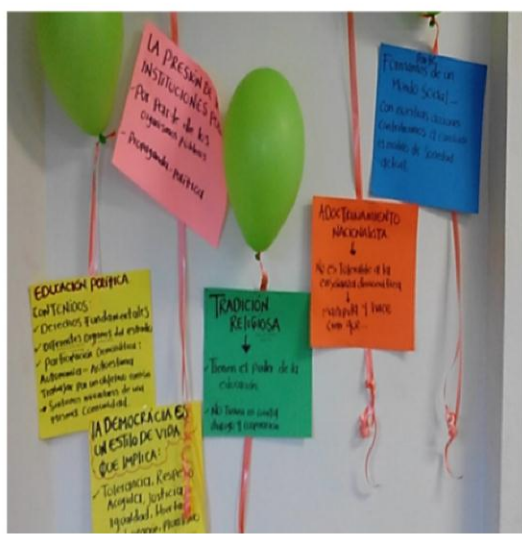


TESIS DOCTORAL

EL SEMINARIO DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA Un espacio para la formación ciudadana en la universidad



MARTA ELENA GONZÁLEZ GIL





UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

EL SEMINARIO DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA

Un espacio para la formación ciudadana en la universidad

MARTA ELENA GONZÁLEZ GIL

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Línea de investigación: Educación en Ciencias Sociales y Humanas

Facultad de Educación

Universidad de Antioquia

Medellín

2017

1 8 0 3



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

EL SEMINARIO DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA

Un espacio para la formación ciudadana en la universidad

MARTA ELENA GONZÁLEZ GIL

Directora de tesis

DRA. RUTH ELENA QUIROZ POSADA

TESIS DOCTORAL

Para optar al título de Doctora en Educación

Línea de investigación: Educación en Ciencias Sociales y Humanas

Facultad de Educación

Universidad de Antioquia

Medellín



AGRADECIMIENTOS

Agradezco a Dios por trazar mi camino y procurarme una experiencia de vida rica en aprendizajes.

A mi familia, por tolerar mis ausencias y por compartir mi sueño. Su apoyo fue el aliciente para el inicio y la culminación exitosa de esta meta.

A la Doctora Ruth Elena Quiroz Posada por creer en mí y por la generosidad con su conocimiento. Su orientación me permitió comprender las posibilidades que tiene la formación ciudadana para la transformación educativa y social.

A los profesores de la línea de investigación Educación en Ciencias Sociales y Humanas, principalmente, a la Doctora Ana Elsy Díaz Monsalve y a los Doctores Alejandro Mesa Arango y Alejandro Pimiento Betancur. Las evaluaciones que realizaron a mi trabajo fueron decisivas en cada una de las etapas del proceso.

A la Doctora Fanny Angulo Delgado y al Doctor Carlos Arturo Soto Lombana de la Universidad de Antioquia, por dejarme sentir, desde el comienzo, que la formación ciudadana va más allá de un concepto y que se traduce en actitudes de confianza en el otro.

Al Doctor Antoni Santisteban Fernández de la Universidad Autónoma de Barcelona y a la Doctora Martha Cecilia Gutiérrez Giraldo de la Universidad Tecnológica de Pereira, por acogerme en sus espacios formativos durante la pasantía doctoral.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

A las estudiantes y a los profesores participantes, por brindarnos la información requerida para el desarrollo de la investigación.

A la Agencia de Educación Superior de Medellín SAPIENCIA, por contribuir financieramente a la investigación.

Finalmente, quiero agradecer a la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia y a la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Católica Luis Amigó, porque permitieron que irrumpiera en sus dinámicas internas y resignificara sus experiencias a la luz de la investigación.

¡Gracias!

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

NOTA DE ACEPTACIÓN

La tesis fue sustentada el 11 de mayo de 2017

El jurado estuvo integrado por:

Dr. Joan Pagès Blanch

Dr. Carlos Arturo Sandoval Casilimas

Dr. Gustavo González Valencia

Directora de la tesis: Dra. Ruth Elena Quiroz Posada

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN	10
INTRODUCCIÓN	12
1. CAPÍTULO UNO: DIAGNÓSTICO Y CONSTRUCCIÓN DEL PROBLEMA	18
1.1. Diagnóstico.....	18
1.2. Construcción del problema.....	20
OBJETIVO GENERAL	26
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	26
2. CAPÍTULO DOS: MARCO TEÓRICO	28
2.1. Antecedentes	28
2.1.1. La didáctica de las ciencias sociales: marco de referencia de la investigación.....	28
2.1.2. Trabajos que comparten el interés concreto de esta investigación.....	36
2.2. Perspectivas teóricas y prácticas de la enseñanza	48
2.3. Perspectivas teóricas y prácticas de la formación del profesorado.....	50
2.4. Sobre la formación inicial de profesores	55
2.5. Sobre la formación ciudadana en la formación inicial de profesores	60
2.6. Sobre la formación ciudadana en los programas de formación de profesores de educación infantil	64
2.7. El seminario de práctica pedagógica en la formación inicial de profesores.....	69



2.8. Situación actual de la formación inicial de profesores de educación infantil en España, Italia, Francia, Estados Unidos y Colombia	73
3. CAPÍTULO TRES: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	84
3.1. Diseño metodológico.....	84
3.2. Fases de la investigación	87
3.3. Participantes de la investigación	88
3.4. Los talleres pedagógicos.....	92
4. CAPÍTULO CUATRO: ANÁLISIS Y RESULTADOS	97
4.1. APARTADO UNO. Tendencias generales sobre la dimensión política de la formación ciudadan	98
4.2. APARTADO DOS: Resultados obtenidos en la indagación a las estudiantes	102
4.2.1. ¿Por qué se considera la dimensión política de la formación ciudadana como un saber en construcción?.....	102
4.2.2. Transformaciones para el despliegue de la dimensión política de la formación ciudadana en opinión de las estudiantes.....	106
4.2.3. Sobre el acompañamiento de los profesores a los procesos de práctica.....	114
4.2.4. Discursos de las futuras profesoras de educación infantil, acerca de la dimensión política de la formación ciudadana en la práctica pedagógica.....	117
4.2.5. Expresión de la formación ciudadana en la solución de problemas sociales en el contexto del seminario de la práctica pedagógica.....	125



4.2.6. La participación democrática y la toma de decisiones: plataforma estructural de la dimensión política de la formación ciudadana.....	129
4.2.7. Talleres pedagógicos: estrategia de cualificación recíproca entre el seminario de la práctica pedagógica y la dimensión política de la formación ciudadana.....	132
4.2.8. Cuestionario final.....	133
4.2.9. La práctica de Diana una estudiante de profesora de educación infantil.....	136
4.3. APARTADO TRES: Discursos y prácticas de las profesoras cooperadoras en relación con la dimensión política de la formación ciudadana.....	142
4.3.1. La autonomía y el despliegue de la dimensión política de la formación ciudadana: una implicación necesaria.....	142
4.3.2. Los discursos de las profesoras cooperadoras respecto a la expresión de la dimensión política de la formación ciudadana de las estudiantes.....	146
4.3.3. La dimensión política de la formación ciudadana concebida como el cumplimiento de normas escolares.....	149
4.3.4. ¿Qué piensan las profesoras cooperadoras sobre los vínculos establecidos entre la universidad y las agencias de práctica?.....	151
4.4. APARTADO CUATRO. Discursos de los profesores de la Licenciatura en educación infantil que orientan la práctica de las estudiantes	154
4.4.1. ¿Qué piensan los asesores de práctica sobre los vínculos establecidos entre la universidad y las agencias de práctica?.....	154



4.4.2. El lugar de la dimensión política de la formación ciudadana en el seminario de la práctica pedagógica en opinión de los asesores de la universidad.....	156
4.4.3. Transformaciones requeridas en el seminario de práctica en opinión de los profesores que asesoran a las estudiantes.....	162
4.5. APARTADO CINCO. Triangulación de discursos y problemas.....	164
5. CONCLUSIONES.....	168
BIBLIOGRAFÍA.....	175
ANEXOS.....	199



RESUMEN

La investigación tiene sus orígenes en la interacción de la comunidad investigativa de la línea *Educación en Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Antioquia* y en el entorno de la Universidad Católica Luis Amigó de la ciudad de Medellín (Colombia), del que hace parte la investigadora. Se inscribe en la teoría crítica y en la didáctica de las ciencias sociales, porque indagó por dos categorías propias de este campo: la formación ciudadana y la formación inicial de profesores de educación infantil, particularmente, el seminario de la práctica pedagógica.

La investigación desarrolló una reflexión crítica sobre la formación ciudadana que contribuyó a su configuración teórica. Los resultados mostraron que, a través del litigio, el debate, el consenso, el disenso y la voz pública, el seminario de práctica deja de ser un espacio técnico sub-utilizado, para proyectarse como un escenario flexible que permite a las estudiantes posicionarse como ciudadanos activos, capaces de interrogar su práctica y de poner en duda la teoría, a fin de transformarlas.

Asimismo, se hizo evidente que la formación ciudadana es concebida por profesores y estudiantes desde el punto de vista de la democracia representativa y es reducida a un conjunto de acciones prácticas. Su dimensión política se perfiló como un saber que, apenas, ha empezado a configurarse, por tanto, no hace parte de la cotidianidad formativa de las estudiantes. Este vacío representa la posibilidad de aumentar la producción investigativa en



el campo de la didáctica de las ciencias sociales y, en particular, de la formación inicial y permanente del profesorado.

La metodología se inscribió en el paradigma cualitativo con un enfoque interpretativo siguiendo la línea de los estudios etnográficos. Las estrategias de investigación fueron la observación de clase y el taller pedagógico. El trabajo de campo fue realizado en el año 2015 y contempló tres grupos de participantes: estudiantes de la Licenciatura en educación infantil, profesoras en ejercicio de las instituciones escolares y profesores de la Licenciatura que asesoran la práctica pedagógica.



INTRODUCCIÓN

La presente investigación corresponde al marco general de la teoría crítica y de la didáctica de las ciencias sociales. Particularmente, está inscrita en el grupo *Comprender* de la línea de investigación *Educación en Ciencias Sociales y Humanas del Doctorado en Educación de la Universidad de Antioquia*. Surgió de los postulados que se exigen en los ámbitos nacional e internacional, en relación con la formación ciudadana, así como de las necesidades contextuales de la Licenciatura en educación infantil¹ de la Universidad Católica Luis Amigó².

La investigación desarrolló una reflexión crítica sobre el lugar de la formación ciudadana en el contexto de la formación inicial de profesores, que contribuye a la configuración de su campo teórico. Asimismo, permitió constatar que la mayoría de trabajos interesados en ubicar la formación ciudadana en sus objetos de estudio, ha omitido el reconocimiento del potencial formativo del seminario de la práctica pedagógica para

¹ El Ministerio de Educación Nacional, mediante resolución N° 19910 del 18 de octubre de 2016, cambió la nominación de la Licenciatura en educación preescolar de la Universidad Católica Luis Amigó, por Licenciatura en educación infantil, como es referida en la presente tesis.

² El Ministerio de Educación Nacional mediante Resolución N° 21211 del 10 de noviembre de 2016 otorgó a la Fundación Universitaria Luis Amigó, el reconocimiento oficial como Universidad Católica Luis Amigó.



desarrollar su dimensión política. Este estudio exalta esas potencialidades por tratarse de un espacio rico en experiencias comunes.

Desde esta perspectiva, se comparten los planteamientos de Aristóteles, sobre la formación ciudadana al definirla como el hecho de crear conciencia del vínculo de pertenencia que se tiene hacia una comunidad política (Pimienta & Pulgarín, 2015). También se aceptan los postulados de Bilbeny (1998), quien conceptualiza la ciudadanía en términos de justicia y solidaridad, porque precisa derechos y deberes, así como la lucha contra la desigualdad social.

En esta investigación, la formación ciudadana se entiende como la incorporación de elementos políticos, jurídicos y sociales, que llevan al sujeto a participar activamente como miembro pleno de la sociedad de la cual es parte. Desde el comienzo, el interés estuvo puesto en su dimensión política, bajo el convencimiento, que el contexto de la educación, constituía el medio eficaz para su desarrollo y puesta en práctica.

La dimensión política de la formación ciudadana se ubica dentro del marco general de la formación política, y tiene sus asentamientos discursivos en los planteamientos de Marshall (1949), quien determinó que había una ciudadanía civil, una ciudadanía política y una ciudadanía social. El autor visibilizó el lugar de la dimensión política en su modelo de ciudadanía progresiva y planteó su ejercicio como un medio para que los sujetos disuelvan el poder, evitando la aparición y el posicionamiento de sistemas totalitarios.



La dimensión política de la formación ciudadana se entiende en esta investigación, como el proceso que permite la configuración de una subjetividad democrática. Es decir, sujetos políticos, que conciben la realidad como una construcción social en la que se rescata la existencia del otro y se valora la singularidad como reconocimiento a la diversidad.

Esta dimensión asume la construcción de la subjetividad democrática, que encuentra sustento en Bárcena & Mélich (2000), quienes refieren que la subjetividad se exhibe cuando el sujeto individual es capaz de decidir cómo orientará su vida, y también cuando puede dar cuenta de la vida del otro y de lo otro. Este contexto dio origen a la idea que la formación ciudadana podría ser enseñada en el seminario de la práctica pedagógica por tratarse de un espacio de encuentros intersubjetivos.

De manera general, el seminario de la práctica pedagógica se define como el proceso que permite al estudiante que se está formando para ser profesor, articular sus saberes teóricos y prácticos, a través de su experiencia en el aula. Desde el contexto particular de la Universidad Católica Luis Amigó, escenario de esta investigación; se entiende como el espacio que tienen los estudiantes de los diferentes programas de licenciatura, para perfeccionar sus aprendizajes pedagógicos y didácticos, con la orientación que reciben de los asesores de práctica en la universidad y de los profesores en ejercicio³ de las instituciones escolares.

³ Los profesores en ejercicio que acompañan la práctica pedagógica de las estudiantes en las instituciones educativas se denominan *cooperadores* y los profesores que orientan este proceso desde el seminario de práctica en la universidad son llamados *asesores*.



La práctica pedagógica se realiza a partir del sexto semestre y consta de dos procesos paralelos; el primero consiste en un seminario de práctica representado en un curso con características singulares, del que se espera el intercambio de experiencias entre el profesor y las estudiantes, además del debate y la consolidación de los saberes conceptuales. El profesor brinda orientaciones teóricas y metodológicas para que las estudiantes lleven a buen término sus intervenciones escolares. El segundo proceso se refiere al desplazamiento de las estudiantes hacia las instituciones, para tener contacto directo con los niños y desarrollar propuestas pedagógicas acompañadas desde el espacio del seminario.

La incursión de la dimensión política de la formación ciudadana en la práctica pedagógica, permitió la incorporación de discursos, relaciones y acciones construidas a partir de debates y reflexiones. En el campo práctico, se contribuyó a la transformación de la práctica pedagógica de las estudiantes, no solo desde la conceptualización debatida y/o concertada, sino también articulando los saberes construidos a sus experiencias en las instituciones escolares. Se generó un escenario de interacción pedagógica, que permitió a la investigadora y a las participantes⁴, pensarse como ciudadanos activos capaces de realizar transformaciones efectivas a la educación.

⁴ Al hacer referencia a las participantes directas de la investigación se utiliza el término Las estudiantes porque todas son mujeres; además, en la población adscrita al programa, un porcentaje del 98% corresponde a mujeres.



Desde el punto de vista metodológico la investigación se apoyó en los postulados del método etnográfico y asumió el paradigma cualitativo desde un enfoque interpretativo. La metodología se desarrolló en cuatro fases: contextualización, ejecución, análisis y sistematización. En cada una se desarrollaron procedimientos, técnicas e instrumentos para la recolección y el análisis de la información a través de cuestionarios, entrevistas semiestructuradas, talleres pedagógicos y observación de clase. Se aprovecharon las ventajas que brindan el análisis del discurso y el análisis de contenido para interpretar la información y, de esta manera, poder definir los resultados de la investigación.

La conceptualización de la formación ciudadana se fortaleció desde el desarrollo de su dimensión política en el seminario de práctica. Su puesta en escena llevó a redefinir el espacio de la práctica pedagógica y a reconocerla como el proceso mismo de la formación, trascendiendo su imagen de requisito de graduación.

La formación ciudadana desplazó su énfasis jurídico naturalizado para asumir una subjetividad democrática, que permitiera a las estudiantes interactuar en los contextos educativos, asumir su rol como líderes sociales, confrontar sus temores y aprender a resolver problemas sociales. De esta manera, su acercamiento a las instituciones y su contacto con los niños podrían llevarlas a interrogar la teoría, a preguntarse por su veracidad y actualidad, a proponer nuevas alternativas y a buscar respuestas de manera sistemática a las problemáticas de la realidad.

Los resultados, más como ejercicio de reflexividad que en pretensión de universalidad, se agruparon en unidades conceptuales que giran en torno a la dimensión política de la



formación ciudadana en relación con la práctica pedagógica de las estudiantes. Se presentan organizados en cinco apartados: El apartado 1 se denomina: Tendencias generales sobre la dimensión política de la formación ciudadana. El apartado 2: Resultados obtenidos en la indagación a las estudiantes. El apartado 3: Discursos y prácticas de las profesoras cooperadoras en relación con la dimensión política de la formación ciudadana. El apartado 4. Discursos de los profesores de la Licenciatura en educación infantil que orientan la práctica pedagógica de las estudiantes, y el apartado 5: Triangulación de discursos y problemas.

Esta investigación abre posibilidades para poner en marcha un acercamiento profundo al seminario de la práctica pedagógica desde la dimensión política de la formación ciudadana, con miras a que las estudiantes configuren su subjetividad democrática, como sujetos políticos, conocedores de la diversidad humana, capaces de comprender la importancia de su función social y de reflexionar permanentemente su rol como ciudadanos.



CAPÍTULO UNO: DIAGNÓSTICO Y CONSTRUCCIÓN DEL PROBLEMA

1.1. Diagnóstico

La formación ciudadana es un concepto que viene vinculado al sistema educativo, más concretamente, a la educación política. Ha recibido diferentes denominaciones, siendo las de mayor actualidad: educación cívica, educación para la ciudadanía, educación en ética y valores, y formación ciudadana. Estos conceptos que, en esta investigación, no se consideran sinónimos, guardan una profunda relación semántica desde sus fundamentos epistemológicos.

La formación ciudadana ha sido objeto de diferentes interpretaciones desde perspectivas políticas, sociales y culturales que, proyectadas a la sociedad, configuran el tipo de ciudadano requerido. La multiplicidad de perspectivas ha limitado la concreción de los ejes articuladores entre la formación ciudadana y la educación superior.

Esta disgregación ha provocado la indefinición de la tarea de la universidad, particularmente de los programas de formación de profesores, respecto al cumplimiento de su función social en el marco de la formación ciudadana. Esta situación de manera particular, se observa en el enfoque dado al programa de la Licenciatura en educación infantil de la universidad donde realizamos esta investigación.

El programa privilegia el conocimiento jurídico en el marco de la formación ciudadana con alguna mención a su dimensión política. Su desarrollo profundo implicaría la incidencia



en la configuración de la subjetividad democrática de las estudiantes con miras a fortalecer su empoderamiento del rol como actores de cambio. Uno de los aspectos que llamó nuestra atención y que desde el comienzo fue considerado un vacío curricular, fue que no estaba contemplada la cátedra de formación ciudadana dentro del plan de estudios y tampoco se brindaba como curso electivo. Lo más cercano a estos aprendizajes estaba representado en algunos cursos⁵ que se ofrecían en el programa.

Sumado a lo anterior, se constató que el seminario de práctica de la Licenciatura en educación infantil, privilegia la orientación para el desarrollo y aplicación de propuestas pedagógicas y el diligenciamiento de formatos propios del programa. Se omiten debates que llevarían a reflexionar la autonomía, la toma de decisiones, la participación democrática y la solución de problemas sociales. Consideramos que estos asuntos correspondientes a la dimensión política de la formación ciudadana, son necesarios en esta etapa de la formación inicial.

Las omisiones presentadas dieron fuerza a esta investigación, por considerar el seminario de práctica como un espacio privilegiado para el análisis de la dimensión política de la formación ciudadana a través de experiencias compartidas. La estructura del seminario era diferente a los otros componentes de la malla curricular y daba lugar a la flexibilidad temática y al desarrollo de metodologías activas.

⁵ En la página web: <http://www.funlam.edu.co/>, pueden ser consultados los cursos: Políticas planes y proyectos de infancia, Desarrollo humano y formación socio-política y Legislación educativa y modalidades.



Se comprende que el enfoque técnico-operativo otorgado al seminario de práctica reduce sus posibilidades como espacio potencial para fortalecer la formación ciudadana de las estudiantes. Estas afirmaciones y otras ya expresadas, se fundamentan en que la investigadora está vinculada como docente del programa desde el año 2010 y conoce las dinámicas internas. Igualmente, en los datos que obtuvo de la revisión realizada a los documentos curriculares.

1.2. Construcción del problema

En respuesta a orientaciones internacionales basadas en los derechos humanos, la formación ciudadana en Colombia es un tema de actualidad que permea la educación superior en general y los programas de formación pedagógica en particular. Estas instancias, en atención a lineamientos legales como la Constitución Política de Colombia⁶ (Artículos 41 y 67) y la Ley 30 de Educación Superior, han integrado ese principio constitucional de manera diversa en los currículos de los programas de formación profesional.

Con base en las ideas precedentes, surgen inquietudes sobre la incidencia que ha tenido ese mandato constitucional en la formación ciudadana de los futuros profesores. Su función como promotores de la educación, ha de tener entre sus finalidades la formación para la ciudadanía y sus estrategias didácticas.

⁶ Constitución Política de Colombia reformada en 1991.



No obstante, la revisión de los documentos curriculares evidencia que la formación ciudadana impartida en la universidad y en los programas de formación de profesores, está orientada en mayor proporción desde la instrucción jurídica (normatividad, constitucionalidad, deberes, derechos) sin que se haga evidente la exploración de su dimensión política.

Cabe aclarar que la formación inicial de profesores en la universidad colombiana se encuentra inscrita en programas de licenciatura, para los que conviene delimitar su definición, en el sentido en que su campo de acción no comparte una representación universal. Por ejemplo, en países como México significa la culminación de cualquier carrera universitaria, a diferencia de Colombia, donde corresponde al campo exclusivo de la formación pedagógica en educación superior y concede el permiso oficial para ejercer la enseñanza en el país.

La formación profesional de los profesores en Colombia comienza a definirse durante el periodo de la República Liberal (1930-1946) con la creación de las primeras facultades de educación y es ratificada con la Ley 30 de 1992 y la Ley 115 de 1994. Por lo general, estos programas tienen una duración, entre ocho y diez semestres⁷.

Sin embargo, en la actualidad esta no es la única vía para ser profesional de la educación en Colombia. Con la expedición del Decreto 1278 de 2002 (Art. 3), también pueden ejercer

⁷ Una de las licenciaturas se refiere a la formación de Profesores de Educación infantil, que se originó en la Escuela Montessori de Bogotá y fue convertido en carrera profesional por la Universidad Pedagógica Nacional en 1978.



la docencia en el país, los profesionales con título diferente al de licenciado. Estos cambios introducidos a la educación a través de las políticas públicas acrecentaron el debate sobre la despedagogización de la profesión docente en Colombia (Cuervo, 2013).

Como se expresó en la introducción un componente básico de los programas de licenciatura corresponde a la práctica pedagógica. Este término ha tenido diferentes denominaciones en distintas zonas geográficas, incluso dentro del contexto colombiano. Por ejemplo, se conoce como práctica profesional (Gaitán et al, 2005), práctica educativa (Malpica, 2013), práctica docente (Díaz, 2007) y práctica pedagógica (Chaverra, Echeverry & Molina, 2002), todas ellas referidas al proceso de enseñanza-aprendizaje, con profesores titulados o en formación.

Más allá de las denominaciones expuestas, esta investigación estuvo centrada en la práctica pedagógica como parte esencial del proceso de formación de quienes han optado por ser profesores. A través de este proceso se procura su inserción en las instituciones escolares, llamadas en este contexto y en esta investigación, *agencias de práctica*. Se trata de espacios que procuran a los estudiantes el mejoramiento de sus aprendizajes pedagógicos y didácticos con la orientación de un profesor titulado -profesor cooperador- que, por las funciones designadas en su rol de acompañante del aprendizaje, se asemeja al mentor del entorno europeo. La formación de los estudiantes es realimentada en el ámbito universitario desde un curso específico llamado seminario de práctica, en el que socializan las experiencias y reciben orientaciones teóricas y metodológicas para mejorar las intervenciones escolares.



Esta restricción representó la razón principal para desarrollar la investigación, cuando se advirtió desde la revisión bibliográfica que existían vacíos al respecto. Por ejemplo, Cárcamo (2008) desarrolló una investigación en Chile y los principales resultados mostraron la supremacía de la dimensión jurídica en las concepciones de los participantes, sostenida en el cumplimiento de los deberes y los derechos. Desde este trabajo se indica la necesidad de desarrollar la ciudadanía en la formación inicial del profesorado desde los ámbitos pedagógico y disciplinario. El autor también señala que la ciudadanía es, ante todo, una actitud.

En similar perspectiva, Cárcamo (2015) asegura que se debe impulsar la problematización sobre la ciudadanía y la formación ciudadana en la escuela, desde el contexto de la formación inicial de profesores, para evitar la reproducción del modelo de ciudadanía pasiva. El mismo autor citando a Ladson-Billings (2004) expresa que existe una serie de dificultades para el desarrollo del proceso de ciudadanización en la formación inicial docente y destaca las siguientes.

La presentación de experiencias irrelevantes para el estudiantado como expresión del ejercicio de la ciudadanía; el no abordaje de tópicos controvertidos como nuevos modelos familiares, orientación sexual, discriminación en función del origen en la propia escuela, entre otros; la escasa atención a temas de carácter global, y la falta de entrenamiento en el desarrollo de un pensamiento propio y en el proceso de adquisición de



habilidades por parte de docentes, lo que revela el predominio de un enfoque de aprendizaje pasivo (p. 3).

Estas dificultades ponen de manifiesto los límites que ha tenido la formación ciudadana en sentido educativo, porque, aunque ha sido objeto de desarrollos curriculares y ha dado respuesta al qué, al cómo y al cuándo enseñarla, aún faltan alternativas que permitan incorporarla como conocimientos y criterios que deriven en acciones políticas.

Los planteamientos realizados llevaron a pensar en la construcción de la subjetividad democrática en línea con los fundamentos de la subjetividad social que “se configura en una dimensión discursiva, representacional y emocional” (González Rey, 2012, p.24), y comparte los principios de la subjetividad política pensada desde el punto de vista de la “acción de reflexividad sobre lo político” (Díaz, 2012, p.54). Desde esta mirada, surgieron opciones para visibilizar las posibilidades de acción política que llevaron a discutir lo instituido y a comprender las ataduras del sujeto a los poderes absolutos como lazos factibles de romper, por medio de la incorporación y la apropiación de la subjetividad democrática.

La subjetividad democrática también coincide con los planteamientos de Deleuze (1995) citado por Muñoz (2007), quien argumenta que la producción de la subjetividad tiene que ver con las diversas maneras en que los individuos y colectividades se constituyen como sujetos. Sin embargo, subraya el autor, solo vale la pena en la medida en que, al realizarse, escapen a los poderes dominantes.



En la misma línea, Bárcena & Mélich (2000) aseguran que la subjetividad se exhibe cuando el sujeto individual es capaz de decidir cómo orientará su vida y cuando puede dar cuenta de la vida del otro y de lo otro. De manera particular, los postulados de Díaz (2007) permitieron comprender que la pedagogía, en sus transformaciones históricas, ayuda al estudiante a construir su propio conocimiento, que escapa a los mecanismos de control y poder que caracterizan la enseñanza.

Esta formación implica el despliegue de la subjetividad democrática que, como señala el autor, se presenta en la vida cotidiana y sus referentes están dados desde las lógicas de la interacción humana, para que el sujeto político sea capaz de la acción política, a la que está llamado, y reflexione sobre el papel que cumple como ciudadano.

Por otro lado, cuando Marshall (1949) expresó que las condiciones particulares de cada sociedad eran las que determinaban el tipo de ciudadano requerido, dio pautas para pensar la tarea de la universidad, frente a la formación ciudadana de los futuros profesores, porque esta institución se proyecta a través de ellos e influye en la transformación social. Pensando en las características del ciudadano requerido hoy, desde esta investigación se buscó contribuir al desarrollo de la dimensión política de la formación ciudadana de las estudiantes, mediante la promoción de la subjetividad democrática en el espacio pedagógico del seminario de práctica. De esta manera, como afirman Jaramillo & Quiroz (2009), participan en procesos de instrucción, educación y desarrollo, para apropiarse de elementos políticos, sociales y jurídicos que les permite ser y sentirse miembros plenos de una sociedad de iguales.



Conviene anotar que la interacción generada en los espacios curriculares tradicionales del aula, presenta limitaciones debido al tipo de relaciones que se establece entre los sujetos y con el saber, a diferencia del seminario de práctica que, al implicar la desestructuración de los roles y funciones del estudiante, permitió la reflexión y el fortalecimiento de la dimensión política de la formación ciudadana. Este trabajo que tomó como situación empírica la Licenciatura en educación infantil de la Universidad Católica Luis Amigó y como participantes directas a las estudiantes de práctica, trazó el camino para la pregunta central de la investigación:

¿Cómo contribuye el seminario de práctica, desde la dimensión política, al desarrollo de un proceso oportuno y eficaz en la formación ciudadana de las estudiantes de la Licenciatura en educación infantil de la Universidad Católica Luis Amigó?

OBJETIVO GENERAL

- Analizar el seminario de práctica desde la dimensión política y desarrollar un proceso oportuno y eficaz en la formación ciudadana de las estudiantes de la Licenciatura en educación infantil de la Universidad Católica Luis Amigó.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS 1 8 0 3

- Indagar sobre las circunstancias que favorecen u obstaculizan el despliegue de la dimensión política de la formación ciudadana en el proceso de práctica pedagógica.



- Describir las concepciones que tienen los actores de la práctica pedagógica de la Licenciatura en educación infantil de la Universidad Católica Luis Amigó -estudiantes, asesores de práctica y profesoras en ejercicio- sobre la formación ciudadana en su dimensión política.
- Reflexionar a partir de talleres pedagógicos intencionados desde la dimensión política de la formación ciudadana, los discursos, acciones y relaciones de las estudiantes en su interacción con los niños.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



CAPÍTULO DOS: MARCO TEÓRICO

El marco teórico se organizó en ocho apartados que dan cuenta del recorrido teórico e investigativo que ha tenido el objeto de estudio y su lugar en la didáctica de las ciencias sociales. El orden y el nombre dado a cada uno de los bloques temáticos es el siguiente. Antecedentes, Perspectivas teóricas y prácticas de la enseñanza, Perspectivas teóricas y prácticas de la formación del profesorado, Sobre la formación inicial de profesores, Sobre la formación ciudadana en la formación inicial de profesores, Sobre la formación ciudadana en los programas de formación de profesores de educación infantil, El seminario de práctica pedagógica en la formación inicial de profesores. Situación actual de la formación inicial de profesores de educación infantil en España, Italia, Francia, Estados Unidos y Colombia.

2.1. Antecedentes

2.1.1. La didáctica de las ciencias sociales: marco de referencia de la investigación

El marco general en el que se inscribe la presente investigación es la didáctica de las ciencias sociales, un campo que posibilita la articulación de los conceptos sociales con los conocimientos y teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje. Esta ubicación se fundamenta porque se indagó por tres asuntos importantes para la didáctica de las ciencias sociales: la formación ciudadana, la práctica pedagógica y la formación inicial de profesores de



educación infantil. La correspondencia básica se encontró en el carácter social y en el interés por mejorar los procesos educativos.

La didáctica de las ciencias sociales se ha configurado en un cuerpo teórico a partir del debate generado en las comunidades investigativas interesadas en el área. Al respecto, compartimos con González (2012) la valoración que otorga a los avances provenientes del mundo anglosajón, principalmente de Estados Unidos y del mundo francófono. Estas contribuciones, señala el autor, son recogidas por los trabajos de Prats (1999) y Pagès (2002), quienes llevan varias décadas, dedicados a la construcción del campo científico de la didáctica de las ciencias sociales. El objetivo es la comprensión profunda de la formación inicial de profesores para contribuir a la transformación de las prácticas de enseñanza.

Dentro de las líneas de investigación propuestas por Pagès (2002), destacamos aquella que se refiere al análisis de la enseñanza porque preparó el camino para la ubicación del presente estudio en sus postulados científicos. Las razones se concretan en que nos preguntamos por las concepciones que tienen los actores de la práctica pedagógica, acerca de la dimensión política de la formación ciudadana, y sobre la forma en que las estudiantes confrontan sus ideas en el contexto real de la educación infantil.

En esta misma línea, y siendo fieles al interés de la investigación, valoramos los planteamientos de Prats (1999) a partir de la definición que concede a la didáctica de las ciencias sociales como “un saber científico de carácter tecnológico, al que se une un saber técnico” (p.3). El autor ha dedicado una parte considerable de su tiempo a la construcción de este corpus teórico, y señala que el carácter científico de la didáctica de las ciencias



sociales se justifica desde los aportes recibidos de otras ciencias sociales y desde la elaboración de conceptos y teorías provenientes de la investigación. Dice también que el carácter tecnológico surge del apoyo que encuentra la didáctica de las ciencias sociales en modelos de aplicación rigurosos que exigen la evaluación de resultados, situándola en una relación dialéctica con la práctica; y que el saber técnico se materializa en la adopción de normas y reglas provenientes de los saberes científicos implicados, que se configuran como aspectos prácticos de intervención en la acción docente.

La didáctica de las ciencias sociales, apenas inicia como campo de investigación científica, en comparación con las grandes tradiciones investigativas de las ciencias naturales e incluso de las ciencias sociales en general. Prats (1999) señala como causas principales las siguientes: la falta de un acuerdo que determine los principales problemas a dilucidar y los núcleos conceptuales sobre los que deba trabajarse; el incipiente desarrollo de los métodos y técnicas de investigación propias de la disciplina; la poca importancia que se ha dado a las particularidades conceptuales y epistemológicas de las ciencias que se trata de enseñar y, finalmente, la fuerte impregnación de ideologías pedagógicas que pervierten, en ocasiones, el propio planteamiento de los temas de estudio.

Sin embargo, se reconoce un proceso sistemático y progresivo en las recientes décadas, representado en una producción significativa de investigaciones que aporta a la trascendencia de hábitos arraigados en la enseñanza y el aprendizaje de las disciplinas del área. Particularmente, se están generando discusiones reflexivas en universidades de Europa y América que han dado lugar a investigaciones cuyos resultados poseen el rigor



exigido por la comunidad científica. Compartimos con el autor la idea de mantener vivo el debate sobre la delimitación de problemas conceptuales y metodológicos que, en últimas, generaría la potencia para consolidar este campo, y la necesidad de sistematizar el conocimiento producido.

Para precisar la correspondencia teórica de la presente investigación, consideramos necesario, por lo menos, nombrar los cinco campos de investigación definidos por Prats (1999, p.11): el primero se refiere al *Diseño y desarrollo curricular en sus diversas etapas, áreas y disciplinas educativas*. El segundo tiene que ver con la *Construcción de conceptos y elementos que centren el contenido relacional y polivalente de la Didáctica de las Ciencias Sociales*. El tercero alude a los *Estudios sobre comportamiento y desarrollo de la profesionalidad docente en lo referente a la enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales*. El cuarto está centrado en las *Investigaciones ligadas a las concepciones de la Historia y la Geografía u otras Ciencias Sociales entre el alumnado y la evaluación de los aprendizajes*, y el quinto ha sido nombrado por el autor como *Investigaciones sobre la didáctica del patrimonio*.

Estos planteamientos reciben toda nuestra atención porque el autor no solo delimita los campos, también propone unas líneas de investigación para cada uno de ellos con lo cual fortalece el carácter de cientificidad de la didáctica de las ciencias sociales. La presente investigación se ubica en el campo *Estudios sobre comportamiento y desarrollo de la profesionalidad docente en lo referente a la enseñanza de la Historia, Geografía y ciencias Sociales*, específicamente en la línea denominada “Análisis de la formación inicial del



profesorado de ciencias sociales: tipo de conocimientos disciplinares que maneja, formación pedagógica etc.” (Prats 1999, p.18). Las razones no son otras que las provenientes de los asuntos que promovieron el desarrollo de esta investigación.

En el marco de la didáctica de las ciencias sociales, la formación de profesores como objeto de investigación, ha sido abordada de manera recurrente desde hace ya varios años, aumentando la producción bibliográfica al interior de las comunidades investigativas. Estos avances han permitido que autores como Imbernón (2002), ubiquen la investigación educativa en tres líneas diferentes. La primera de corte cuantitativo relacionada con el enfoque proceso-producto, la segunda de corte cualitativo referida a la investigación interpretativa y la tercera con un enfoque crítico que integra las dos anteriores y les agrega el sentido interés por la transformación social.

En esta investigación nos ubicamos en el segundo enfoque con el ánimo de trascender la interpretación de un simple trabajo académico para aportar a la formación de las estudiantes de licenciatura en educación infantil.

Basados en las ideas anteriores, las investigaciones rastreadas se clasificaron en dos grupos. El primero abarca la formación permanente del profesorado, la cual es definida por Imbernón (1989, p. 493) como “un subsistema específico, dirigido al perfeccionamiento del profesorado en su tarea docente, para que asuma un mejoramiento profesional y humano que le permita adecuarse a los cambios científicos y sociales de su entorno”. El autor agrega que esta formación debe ser considerada dentro de la política educativa de un país



en términos ideológicos y logísticos, dado que la actualización del profesorado constituye un elemento decisivo para la modernización del sistema educativo.

Estas investigaciones pusieron a nuestra disposición elementos teóricos y metodológicos que ayudaron a guiar el proceso y permitieron un acercamiento comprensivo a la situación de la formación del profesorado en ejercicio. En este sentido retomamos los trabajos de Zuluaga (2001), Imbernón (2002), Evans (2006), Velandia, Rodríguez & Acosta (2011) y Cisternas (2011). Es importante anotar que algunos de estos autores hacen referencia tanto a la formación inicial como a la formación permanente en sus investigaciones.

El segundo grupo se refiere a la formación inicial del profesorado, un proceso en el que, según Imbernón (1997, p.7) se “ha de capacitar al futuro profesor o profesora para asumir la tarea educativa en toda su complejidad, actuando con la flexibilidad y la rigurosidad necesarias”. Se requiere, entonces, que las acciones del futuro profesor estén apoyadas en fundamentaciones válidas, para evitar caer, como señala el autor, en una visión funcionalista de la profesión, que deriva en bajos niveles de abstracción y escaso potencial de aplicación.

En la ruta de la formación inicial del profesorado se encontró una producción suficiente para comprender el lugar de la presente investigación y para definir los aspectos puntuales que se pretendía fortalecer. Las investigaciones revisadas, por representar un alto número, desbordaron nuestras posibilidades, principalmente de tiempo. Fue necesario establecer un filtro, basado en una lectura rápida de cada una, que permitiera rescatar las más cercanas y



agruparlas en tres contextos geográficos, según su lugar de procedencia: anglosajona, europea y latinoamericana.

La producción anglosajona se concretó en los trabajos de Adler y Goodman (1983), Cárter (1990), Armento (1996), Ávalos (1996), Cochran-Smith, Zeichner y Fries (2006) y Adler (2008). Esta comunidad ha sido pionera en el desarrollo de investigaciones centradas, tanto en la formación inicial, como en la formación permanente del profesorado.

Igualmente, importante y numerosa es la tradición europea que se nutre, en buena medida, con trabajos como los de Santisteban (2007), que han sido desarrollados en el marco del Doctorado en Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) y del Grupo de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales (GREDICS). Asimismo, se consideraron importantes las investigaciones de Porlan (1990), Pagès (2002), Pérez Gómez (1998 y 2002), Frelat-Kahn (2004), Esteve (2006), Marcelo & Vaillant (2009), Márquez (2009), Salmerón (2010), Tutiaux-Guillon (2009), Gómez (2011), Niemi (2012), Ayala & Luzón (2013), Gauthier (2013) y Serrano (2013).

Aunque en Latinoamérica no ha sido tan abundante la producción de investigaciones sobre la formación inicial de profesores y la formación ciudadana, no puede desconocerse que su interés va en aumento y que cada vez son más los estudios en este campo. La representación ha sido tomada de Quintero (2002), Pech (2003), Castañeda y Manuel (2003), Fabara (2004), Pogré, Allevato & Gawiansky (2004), Saravia & Flores (2005), Uribe (2010), Mesa (2011), González (2012) y Hernández (2013). Además de los antecedentes mencionados, también se hizo un rastreo de investigaciones desarrolladas en



Colombia que aportaron al componente de ciudadanía en el contexto educativo. Así lo evidencian las investigaciones de Mesa & Quiroz (2011), Mesa & Benjumea (2011), Cortés (2012), Gutiérrez (2012) y Calderfús & Martínez (2012). Estas investigaciones se llevaron a cabo en la ciudad de Medellín. También se revisó la investigación de Castillo (2006) desarrollada en la ciudad de Manizales.

Otros antecedentes valorados fueron los estudios de Benítez (2004) en España, Portillo (2004) en México y, Echavarría (2006), Quintero (2006), Lozano (2009), Pimienta (2012) y Díaz (2012), en Colombia. Su contribución amplió la conceptualización que se ha dado respecto a la formación ciudadana desde su constitución histórica.

En un sentido amplio y retomando los aportes de González (2012), podemos decir que las investigaciones enunciadas han puesto su interés en tres cuestiones propias de la formación de profesores. El primero ha indagado por asuntos teóricos, el segundo por las prácticas de los estudiantes como parte de su proceso de formación y el tercero ha revisado todo el proceso de la formación inicial y la llevada a la práctica de conceptos propios de las ciencias sociales, entre ellos, la formación ciudadana.

La presente investigación se instala en la tercera línea que también ha sido seguida por González (2012) y Hernández (2013), bajo los preceptos del Doctorado en Didáctica de las Ciencias Sociales y del Grupo GREDICS de la UAB. Estos dos trabajos desarrollados en Colombia y en México respectivamente, representaron antecedentes importantes, porque establecieron relaciones entre la teoría y la práctica.



El total de las investigaciones reconocen la formación inicial como un proceso importante que prepara a los profesores para asumir su función, con las competencias necesarias y suficientes para orientar los procesos educativos de otros. También registran que no puede ser una etapa única porque debe contarse con la actualización continua para estar en consonancia con las necesidades de la sociedad.

2.1.2. Trabajos que comparten el interés concreto de esta investigación

Los trabajos relacionados en el apartado anterior representan antecedentes importantes para este estudio. Sin embargo, insistimos que aún con el creciente interés de las comunidades investigativas en indagar por la formación inicial de profesores, los avances respecto a la formación ciudadana en la práctica pedagógica de estudiantes para profesor de educación infantil es un panorama casi desierto. Por consiguiente, la novedad de esta investigación es que contribuye al aumento de la producción científica en esta materia. Llena un vacío de conocimiento importante porque expone vivencias de las aulas de clase universitarias, un saber que ha sido poco difundido. También muestra la importancia de la reflexión permanente sobre la práctica, al ser producto del interés en la cotidianidad del aula en una facultad de educación.

A continuación, se exponen los asuntos relevantes de algunos de los trabajos enunciados en el apartado anterior que, en consideración de la investigadora, han aportado con mayor sistematicidad a la investigación.



De acuerdo con Coudannes (2013), hasta 1980, aproximadamente, la investigación educativa se centraba en analizar las relaciones entre los comportamientos que mostraban los profesores y el éxito que lograban sus alumnos. Se estudiaba la transmisión y la aplicación de habilidades y se cuestionaban los contenidos de la formación inicial, concepciones, formas de cambiarlas entre otros asuntos.

Las investigadoras norteamericanas Adler y Goodman han desarrollado estudios desde hace ya varias décadas, con los que se ha enriquecido la producción científica. Por ejemplo, Adler (2008) en uno de sus trabajos abordó asuntos de la formación inicial del profesorado en Estados Unidos entre 1994 y 2005. Sus cuestionamientos se asentaron, entre otros asuntos, en el impacto de las creencias y actitudes de los profesores en sus prácticas de enseñanza, en los factores que podrían contribuir a la reestructuración de esas creencias y actitudes, y en la influencia que tenían las políticas educativas en los programas de formación de profesores.

Este trabajo deja ver el aumento de investigaciones sobre la formación inicial, pero también los vacíos existentes respecto a estudios que enfatizan en las prácticas de enseñanza, más concreto aún en la formación ciudadana. Las conclusiones en coincidencia con los planteamientos de Stearns, Seixas & Wineburg (2000), exponen la necesidad de enfocar la formación en prácticas investigativas. Asimismo, un informe presentado por la



American Educational Research Association⁸ evidencia que para una formación exitosa de los profesores se deben reforzar las conexiones entre la universidad y las instituciones escolares.

Adler y Goodman (1986) insisten en el compromiso activo que se debe tener para fortalecer en los futuros profesores la promoción de la justicia social y la democracia. Sus ideas concuerdan con las de Giroux (2004) y con nuestra postura, en el sentido en que reiteran que los estilos de enseñanza de las ciencias sociales, adoptados en las escuelas, contribuyen a reproducir las desigualdades sociales y económicas, beneficiando los intereses dominantes de la sociedad. Reclaman también que se forme a los estudiantes para que sean conscientes de sus prácticas, que puedan discutirlos y objetarlas con el fin de que desarrollen las capacidades necesarias para resignificarlas e implementar prácticas alternativas.

En la vasta producción de las autoras merece especial mención la investigación realizada en 1983, en el contexto de la formación inicial de profesores, porque algunos de sus objetivos estuvieron centrados en la formación ciudadana y en la práctica pedagógica. Este trabajo aunado al de Dinkelman (1999), González (2012) y Hernández (2013), demarcaron la línea de investigación, la trayectoria, el campo y el lugar del presente estudio, pues en

⁸ The American Educational Research Association (AERA), founded in 1916, is concerned with improving the educational process by encouraging scholarly inquiry related to education and evaluation and by promoting the dissemination and practical application of research results.



ellos se concretaron las finalidades que tiene para los docentes, la enseñanza de los estudios sociales, incluyendo la formación ciudadana.

Adler y Goodman (1983) manifiestan la necesidad de esforzarnos más, para entender las perspectivas hacia la educación en estudios sociales que los estudiantes desarrollan durante su preparación profesional. Se necesita más investigación que ilumine las perspectivas que los estudiantes generan durante su educación profesional sobre los estudios sociales si se quiere mejorar la formación profesional, una necesidad que a nuestro parecer sigue estando vigente.

Este estudio examinó las perspectivas frente a los estudios sociales y determinó seis categorías basadas en la acción y en el lenguaje de los estudiantes: Social Studies as a Non-Subject, Social Studies as Human Relations, Social Studies as Citizenship, Social Studies as School knowledge, Social Studies as the Great Connection y Social Studies as social action. Es importante señalar que un número de estudiantes individuales alteró sus perspectivas durante sus experiencias de campo, lo que indica la importancia del profesor cooperador en la formación del estudiante. Dicen las autoras que las demandas institucionales dentro de los sitios de prácticas parecen tener una fuerte influencia en las perspectivas de los estudiantes. Estos hallazgos mostraron que las concepciones oficiales de los estudios sociales tienen poco que ver con las creencias y acciones de los estudiantes en el aula.

En la misma línea se estima una investigación realizada por Dinkelman (1999) quién indagó por las concepciones sobre la ciudadanía democrática que tenían cinco estudiantes



avanzados de último año. Pudo constatarse que mientras unos consideraban la ciudadanía democrática como un saber ajeno a la enseñanza de las ciencias sociales, otros establecían relaciones directas entre ellas. Una de las conclusiones a las que llegó el autor, señala que las concepciones cambiaron en la medida que los estudiantes realizaban sus prácticas de enseñanza; aunque el estudio no indagó por las prácticas de enseñanza, confirma la importancia de esta etapa particular del proceso de formación de los estudiantes.

Un resultado importante del estudio de Dinkelman (1999) es que rescata la influencia de los profesores para que los estudiantes de profesor desarrollen su capacidad crítica aun con los límites que ponen los programas educacionales y las dificultades psicosociales. Asimismo, atribuye el desarrollo de la capacidad crítica a la calidad en las relaciones que se construyen con los estudiantes y a las prácticas tempranas.

Después de revisar estos antecedentes se puede afirmar que los estudios realizados hasta la década del noventa, aproximadamente, exhiben unas tendencias generales de las investigaciones acerca de la formación del profesorado. Por ejemplo, muchos estudios centraron su interés en el pensamiento del profesor y en la forma en que construye su conocimiento.

La trascendencia de esta reducción del objeto de estudio hizo que las comunidades se movilizaran alrededor de la investigación en la formación de profesores aumentando las alternativas en este campo. Por ejemplo, Porlan (1990), con el enfoque que le dio a su trabajo, abrió caminos para que se propusieran otros estudios alternativos sobre la formación de profesores y la manera en que éstos construyen el conocimiento.



De manera paralela, Cárter (1990) estableció otros ámbitos de investigación que incluían el procesamiento de la información y la comparación experto-principiante. El análisis estuvo situado en el conocimiento práctico en el aula, los procesos mentales y el conocimiento didáctico del contenido. Los avances en este campo se multiplicaron con los aportes de Pagès (2002) en España, quien se interesó no solo en indagaciones teóricas, además incluyó las prácticas de enseñanza y la epistemología de las ciencias sociales, entre otros aspectos de interés para la didáctica de las ciencias sociales y para la formación inicial de profesores en particular.

A esta importante misión se unieron los trabajos de Prats (1999), quien al definir unas líneas de investigación específicas y delimitar los núcleos conceptuales en el campo de la investigación en didáctica de las ciencias sociales, desató en los investigadores el interés por transformar la formación del profesorado.

Las líneas que se observan con mayor sistematicidad en lo que podríamos llamar el comienzo de una nueva etapa en la investigación sobre la formación de profesores en la producción anglosajona, muestran un marcado interés por la profesionalidad de los profesores, las prácticas de los estudiantes para profesor y las metodologías que desarrollan en sus prácticas. También se evidencia una tendencia progresiva hacia la articulación temprana de los estudiantes para profesor en los centros de práctica.

Por ejemplo, Ávalos (1996), a partir de reflexiones generadas en sus investigaciones muestra la relevancia de la práctica y difiere de los programas que articulan este proceso solo en los últimos semestres. Argumenta que cuando la formación se da por etapas y se



diferencia la teoría y la práctica, se evita la interacción, las discusiones, los consensos y las posibilidades de actuación en los entornos escolares. La práctica corresponde a un proceso intensivo que se expresa de comienzo a fin en los diseños curriculares de los programas de formación de profesores.

Las investigaciones de Armento (1996) desde el contexto anglosajón, abordaron cuestiones similares a las mencionadas, pero centrados en una misión metodológica. Sus estudios partieron del interés en el desarrollo profesional, los programas de formación, las concepciones, la formación pedagógica y la práctica de los estudiantes para profesor.

Por su parte, Cochran-Smith, Zeichner y Fries (2006), realizaron un informe en el que ponen de relieve el interés de la comunidad científica anglosajona, representada, en este caso, en la Asociación Americana de Investigación Educativa (AERA), que en 1999 creó un panel de investigación en formación del profesorado, buscando definir las líneas de investigación que fortalecieran la preparación de buenos profesores para los estudiantes de los Estados Unidos.

Una de las tareas específicas de los 17 investigadores fue la revisión crítica de la evidencia empírica sobre las políticas y prácticas relativas a la formación inicial del profesorado en este contexto. Los investigadores constataron que tanto la práctica educativa como la investigación, estaban influenciadas por las mismas políticas cambiantes y los contextos políticos.



De acuerdo con los autores, los resultados del informe manifiestan un vacío considerable en cuanto a la existencia de investigaciones que relacionen la formación con la práctica y el aprendizaje de los estudiantes. El Comité recomienda que se “examinen las relaciones existentes entre los programas de formación de profesorado y los contextos, la mejora del conocimiento de los candidatos, las prácticas profesionales del profesorado y el aprendizaje de los estudiantes en el contexto del centro escolar y del aula” (p. 291).

Este trabajo permitió detectar vacíos en la producción investigativa sobre la formación del profesorado que quedaron reflejados en la necesidad de realizar investigaciones en las que se analicen las siguientes temáticas: relaciones entre las opiniones de los estudiantes para profesor y su posterior desempeño en la práctica profesional; relaciones entre las opiniones, actitudes, habilidades y práctica de los estudiantes para profesor y sus oportunidades de aprendizaje, rendimiento y mejora de su conocimiento; el contenido y la formación general del profesorado desde sus bases psicológica y social y su posterior impacto en el rendimiento de profesores y estudiantes; cómo las distintas políticas y requisitos para acceder a la profesión docente afectan al impacto de la formación del profesorado sobre el aprendizaje de los estudiantes; impacto de la implementación de reformas en el ámbito nacional que demandan una mayor responsabilidad de las universidades en la formación del profesorado; impacto de los diferentes sistemas de acceso a la profesión docente, e impacto de las distintas políticas federales y estatales sobre los resultados de la formación del profesorado.

Necesidades similares se observan en Francia, expresadas en los trabajos de Gauthier (2013) que exponen las problemáticas que vienen presentándose en la formación inicial del profesorado en diferentes momentos de la historia de ese país y expone el declive paulatino del imperio escolar francés y la forma en que la fractura escolar sobrepasa en amplitud a la fractura social. El autor brinda un panorama general respecto a la formación de profesores y a las necesidades sociales en su país que, en esta situación particular, no distan mucho de las características del contexto colombiano.

Para el interés puntual de esta investigación en relación con la formación ciudadana se contó también con los aportes de Gómez (2011) quien indagó por las percepciones y creencias de los profesores de educación infantil y la forma en que desarrollan la competencia intercultural. Este trabajo puso de manifiesto la insuficiente formación en esta materia, porque sus actitudes, percepciones y creencias hacia la interculturalidad y hacia la interacción con niños provenientes de otros contextos son negativas y de inaceptabilidad. Estos resultados coinciden con estudios anteriores como los de Cochran-Smith, Zeichner & Fries (2006), quienes argumentan que los cambios que produce la formación inicial, no son significativos en las formas de pensar de los profesores.

Se considera importante precisar que el interés en investigar la formación ciudadana en la formación inicial del profesorado, viene tomando fuerza, principalmente en las últimas décadas, a través de autores como Santisteban y Pagès (2007). Sus aportes se consideran de especial relevancia para esta propuesta, en tanto ofrecen un marco teórico para el desarrollo



conceptual de la educación para la ciudadanía y establecen las coincidencias de esta formación con los fines educativos de las Ciencias Sociales.

En términos generales, la formación del profesorado en Europa es un tema de actualidad; por ejemplo, Ayala & Luzón (2013), de las universidades de Murcia y Granada, respectivamente, coordinaron un trabajo investigativo sobre la formación del profesorado en el siglo XXI desde una perspectiva comparada. Su investigación estuvo ajustada a la exigencia del nuevo modelo de formación de profesores para los diferentes ciclos de la educación primaria y secundaria. Los desarrollos investigativos realizados en varios países europeos, surgen como respuesta a las demandas generadas en la sustitución del modelo establecido por la Ley General de Educación de 1970, por el actual modelo basado en la adecuación al sistema de grados y posgrados del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

La formación inicial de profesores también es valorada por Marcelo & Vaillant (2009), quienes exaltan la necesidad de brindar atención a la práctica pedagógica. Coincidimos con los en que la práctica no es una fase de aplicación de conocimientos teóricos, sino un proceso formativo, que incorpora conocimientos que deben ser reflexionados a partir de la experiencia.

Los antecedentes más cercanos de la práctica pedagógica en el contexto colombiano se han relacionado en varios trabajos investigativos, algunos consignados en el archivo pedagógico de la Universidad Pedagógica Nacional; no obstante, el énfasis se ha dado en el desempeño de los profesores en momentos posteriores a su titulación; por ejemplo, Zuluaga



(2001) en su recorrido investigativo, develó las condiciones en que se han desarrollado las prácticas docentes y aportó aspectos relevantes sobre la historia de la educación en Colombia desde el siglo XIX; la autora manifiesta, además, que la evolución de la documentación curricular determina, en gran medida, la formación que se ofrece a los profesores. Asimismo, se refiere a la historia del maestro en Colombia como una paradoja, a manera de contradicción entre la formación que le brinda la universidad y las condiciones de su ambiente laboral, en el sentido en que al practicante se le forma desde concepciones idealistas y luego se pone de cara a una realidad *dura y de exigencias*, que contrasta con sus expectativas.

En la misma línea se encuentra el trabajo de Quintero (2002), direccionado a la práctica integral escolar en la formación de licenciados en educación de la Universidad de Antioquia. La autora señala algunas tensiones en lo concerniente a la práctica pedagógica, relacionadas con la significación que le otorgan los distintos actores. Considera que, siendo una etapa trascendental, es concebida como un fragmento del proceso formativo y no como un espacio de integración del mismo, un espacio reducido a lo académico en el que se manifiestan problemas en el vínculo esfera formante-esfera actuacional.

Igualmente, centrados en la práctica pedagógica Saravia & Flores (2005) estudiaron la formación de profesores en diez países de América Latina. Llegaron a la conclusión que, pese a los múltiples estudios realizados en este campo, existe una gran distancia entre la formación y las herramientas que los estudiantes, en efecto, necesitan para trabajar en la realidad educativa.



Estas ideas se complementan con los postulados de Uribe (2010), quien expresa que en las facultades de educación es necesaria la orientación pertinente por parte de los profesores que acompañan la práctica, porque en este espacio se ubica al estudiante en una realidad concreta que le exige, en términos también concretos, la puesta en escena de sus conocimientos, procedimientos y actitudes, en distintas situaciones en las que trasciende su rol de estudiante para proyectarse desde la perspectiva del profesor.

Desde el punto de vista metodológico, las investigaciones mencionadas en este apartado, han seguido diferentes rutas. Las preferencias se observaron en la selección del paradigma cualitativo (Adler y Goodman, 1983; Dinkelman, 1999); en segundo lugar, los métodos mixtos (Gómez, 2011) y en menor medida, el paradigma cuantitativo. Las estrategias de mayor recurrencia fueron la investigación-acción y el estudio de caso y las técnicas, la observación participante, las entrevistas, la revisión documental y los cuestionarios.

Con referencia a los objetivos privilegiados, el énfasis estuvo puesto en las indagaciones teóricas. Sin embargo, se observa un aumento progresivo en la producción de investigaciones interesadas en la práctica y en la combinación teoría-práctica. Con relación a las finalidades, algunas investigaciones incluyeron concepciones, discursos y representaciones sociales; otras se interesaron en el impacto que un saber específico puede tener en las prácticas de enseñanza. Un reducido número incluyó dentro de sus objetos de estudio, la formación ciudadana en la formación de profesores de educación infantil, como es interés de esta investigación.



2.2. Perspectivas teóricas y prácticas de la enseñanza

En vista de que nuestra investigación está inscrita en la didáctica de las ciencias sociales consideramos oportuno complementar el contexto de la formación de profesores exponiendo brevemente las perspectivas teórico-prácticas de la enseñanza para dar mayor fuerza al posicionamiento teórico que se viene configurando.

Al respecto, Lozano (2007) expone algunos de los términos más utilizados para hacer referencia a la interpretación contemporánea de la educación, el currículum y la enseñanza. Su análisis permitió un acercamiento al concepto de racionalidad propio de autores como Schön (1990) y Borens (2000), y al concepto de perspectiva proveniente de las reflexiones de Kirk (1986), Stenhouse (1987), Carr y Kemmis (1988), Sparkes (1991) y Pérez Gómez (2002).

Siendo fieles al interés de la investigación se concluyó que los conceptos, práctica y técnica son compartidos tanto por autores que acogen el término racionalidad como por los que apoyan el de perspectiva. Así entonces, es posible referirse a la racionalidad técnica y práctica y también a la perspectiva técnica y práctica, y a la perspectiva de reconstrucción social (Pérez Gómez, 2002).

Perspectiva técnica. Se define la calidad de la enseñanza por el rendimiento y la productividad, se solucionan problemas instrumentales, la función básica del profesor es aplicar las teorías y técnicas científicas. En estas circunstancias y con la seguridad que brinda el acercamiento teórico al campo educativo, nos permitimos compartir con Stenhouse (1987),



Carr y Kemmis (1988), Schön (1992) y Pérez Gómez (2002) que esta perspectiva prevalece en el campo de la educación en general.

Perspectiva práctica. La educación es considerada desde el punto de vista heurístico y los escenarios reales en los que se desarrolla la enseñanza son concebidos como únicos y complejos. El proceso de enseñanza-aprendizaje se da en medio de una práctica reflexiva que contrasta profundamente con la actividad técnica.

Respecto a estos planteamientos, Carr y Kemmis (1988) señalan que “el practicante cauto y avezado formulará juicios de gran complejidad y obrará de acuerdo con dichos juicios, que aconsejarán intervenciones en uno u otro sentido sobre la vida de la clase o de la escuela, a fin de influir en los acontecimientos (p.53). Esta idea avala el rechazo que los autores manifiestan por el tecnicismo práctico porque la enseñanza sirve a propósitos externos priorizados a través de los resultados. Por el contrario, la vida en el aula, dicen ellos, es una red viva de intercambio que tiene como finalidad educativa la creación y transformación de significados por parte de los estudiantes.

En el marco de esta perspectiva se encontraron coincidencias de varios autores entre los que destacamos a Stenhouse (1984) y a Schön (1992 y 1998). Sus ideas se encuentran cuando el primero plantea que el profesor reflexiona su acción y sobre su acción y el segundo que el profesor es un investigador. Esta fusión de pensamientos corrobora nuestra postura frente a la imagen, la función y la proyección que debe tener el profesor del siglo XXI. Los postulados de los autores tienden a significar los asuntos propios del sistema



educativo y constituyen un llamado a las facultades de educación para que diagnostiquen aquellos aspectos que sean objeto de modificación.

La perspectiva estratégica. Esta perspectiva comparte algunos principios de la perspectiva práctica, pero se sale de los entornos físicos escolares al ubicarse en los contextos educativos reales con su accionar social, histórico y político. El profesor que considera la enseñanza y el currículo como estratégicos acepta exponer su labor a un examen sistemático (Carr y Kemmis, 1988, p. 57). Según los autores, el profesor, en la medida de lo posible, planea con detenimiento, obra deliberadamente, observa de manera sistemática las consecuencias de su acción y reflexiona desde un posicionamiento crítico las posibilidades y limitaciones de cada situación.

Con satisfacción observamos que esta perspectiva está acorde con nuestras convicciones y sostiene puntos de convergencia con la perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social de la formación de profesores y con el modelo de formación de Zeichner (1983). La mayor coherencia reside en la relación dialéctica que se establece entre la teoría y la práctica creando un escenario dinámico de realimentación mutua que confluye en la mejora sustancial de ambos procesos.

2.3. Perspectivas teóricas y prácticas de la formación del profesorado

La radiografía obtenida de la revisión bibliográfica demostró que las comunidades académicas e investigativas se han ocupado de poner la mirada en la formación de profesores instaurándola como objeto de estudio permanente. Incluso, en las últimas décadas el tema se



ha priorizado a tal punto, que ha alcanzado el nivel de otros eslabones del proceso educativo como la enseñanza-aprendizaje, los objetivos, el método y el currículo.

El marcado interés en este asunto se ve reflejado en una progresión de paradigmas, enfoques y perspectivas que, al principio, llegaron a confundirnos por la variedad terminológica y por las coincidencias y divergencias presentes en ellas. Poco a poco se fue definiendo el camino hacia la ubicación teórica de la investigación en un proceso de correlación que terminó por particularizar el enfoque teórico-práctico en correspondencia con los objetivos planteados.

Para este cometido se adoptó el concepto de perspectiva de Sparkes (1991) citado por Lozano (2007, p.55), quien la define como “una serie de ideas y acciones coordinadas que una persona utiliza al ocuparse de una situación problemática, para referirse al modo corriente en que una persona piensa, siente y actúa en una situación dada”. Las perspectivas, refiere el autor, surgen cuando los sujetos se enfrentan a situaciones de elección, tienen alternativas y no están limitados por entornos físicos y sociales. La razón de este acogimiento reposa en el componente de ciudadanía que caracteriza el presente estudio y singulariza la formación inicial de profesores de educación infantil.

Estas ideas fueron referentes para articular el objeto de estudio en el debate teórico localizado, en el que se pudo constatar el pronunciado interés por la relación teoría-práctica en la formación de profesores. Así lo evidencian los trabajos de Zeichner (1983), Imbernón (1997), Pérez Gómez (1988), Hernández (2003) y Gimeno e Imbernón (2006). En esta variedad teórica la práctica es objeto de diversas interpretaciones que van desde formas



simples -práctica como teoría aplicada- hasta concepciones complejas -práctica como campo de experimentación- (Hernández, 2003).

El panorama anterior, así como la ruta que ofrece a diversas fuentes bibliográficas, fueron clave para puntualizar que esta investigación, comparte los postulados de Zeichner (1983), porque argumenta la necesidad de la reflexión sobre la propia práctica y defiende la idea que el pensamiento del profesor es mediador entre la teoría y la práctica. Convoca un profesor reflexivo que investiga su espacio de actuación profesional y emprende acciones transformadoras de su contexto.

El autor afirma que el conocimiento científico-técnico se integra de manera significativa en los esquemas de pensamiento del futuro profesor. La síntesis de esta fusión es la base para la toma de decisiones y la activación de los procesos reflexivos. En esta relación de integración, argumenta Hernández (2003), la práctica es el escenario transformador que hace posible la construcción del conocimiento.

Consideramos acertado expresar que los planteamientos que se vienen desarrollando se ajustan al presente estudio y enriquecen su fundamentación. Esta afirmación surge del reconocimiento de la profundidad teórica, creada por los autores, que permite interpretar cada una de las dimensiones del proceso de la formación inicial de profesores; además porque identificamos en la práctica reflexiva y contextualizada elementos inherentes a nuestras categorías conceptuales.



Las ideas expuestas muestran cómo la exploración de literatura se hizo, inicialmente, de manera general, y luego se fue cerrando el círculo sobre el tema de interés hasta encontrar afinidad con la propuesta de Pérez Gómez (2002).

En primer lugar, porque observamos que su análisis no partió únicamente del discurso subjetivo, surgió de un debate teórico que le permitió entrar en contacto con autores como Zeichner (1983) y Kirk (1986), discutirlos y retomar las ideas que consideró adecuadas para configurar la clasificación de las perspectivas de la formación de profesores. En segundo lugar, porque en sus aportes analíticos, aunque no, fuera su intención, refleja muchas de las características y necesidades del contexto educativo colombiano.

Pérez Gómez (2002) distingue cuatro perspectivas básicas en la formación del profesorado: Perspectiva Académica, Perspectiva Técnica, Perspectiva Práctica, y Perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social.

Los argumentos del autor respecto a la perspectiva académica llevan a entender que la formación de profesores se da por imitación. El profesor se forma como un receptor pasivo que apoya sus acciones en el dominio disciplinar. En estas circunstancias, dice el autor, la enseñanza es un proceso de transmisión de conocimientos y de adquisición de la cultura pública alcanzada por la humanidad. Esta descripción tiene sus asientos en autores que han profundizado en este campo; por ejemplo, Joyce (1975) plantea que en esta perspectiva la eficacia docente está determinada por el conocimiento, Zeichner (1983) se refiere a la acción del profesor como a la de un técnico, y Kirk (1986) la califica como una actividad artesanal.



Con respecto a la perspectiva técnica, Pérez Gómez (2002) aduce que el docente “es un técnico que debe aprender conocimientos y desarrollar competencias y actitudes adecuadas a su intervención práctica, apoyándose en el conocimiento que elaboran los científicos básicos y aplicados” (p. 20). En este caso, el profesor no necesita acceder a conocimientos científicos, pero si debe dominar las rutinas de intervención técnica derivadas de ellos. Las contribuciones que realiza el autor nos permiten definir la formación de profesores como un proceso de intervención en el aula por medio de la acción instrumental del profesor, quien tiene la tarea de exponer formalmente el conocimiento producido y valorado por teóricos a través de la investigación.

En contraste con los argumentos expuestos, la perspectiva práctica presenta una idea muy diferente de la formación de profesores; por ejemplo, se prioriza el fortalecimiento de las capacidades del profesor para que pueda hacer frente a la realidad educativa, diagnosticar problemas y plantear soluciones a las dificultades detectadas. El profesor se concibe como “un artesano, artista o profesional clínico que tiene que desarrollar su sabiduría, su experiencia y su creatividad para afrontar las situaciones únicas, ambiguas, inciertas y conflictivas que configuran la vida del aula” (Pérez Gómez, 2002, p. 27). La enseñanza es definida como una actividad compleja, de resultados imprevisibles, influenciada por el contexto y cargada de conflictos de valor que requieren alternativas éticas y políticas. En la definición de esta perspectiva, el autor acude a los fundamentos teóricos de Stenhouse (1984) y Schön (1993), quienes en sus reflexiones exaltan la importancia de la investigación y el trabajo colaborativo como acción transformadora de los contextos educativos.



La cuarta perspectiva desarrollada por Pérez Gómez, se denomina Perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social. En ella encontramos una fundamentación razonable para nuestra investigación si se tiene en cuenta que la pretensión es aportar al desarrollo científico de la formación inicial de profesores en el marco de la dimensión política de la formación ciudadana.

En este sentido, compartimos con Pérez Gómez (2002), que el profesor debe “comprender tanto las características específicas de los procesos de enseñanza-aprendizaje, como del contexto en que la enseñanza tiene lugar, de modo que su actuación reflexiva facilite el desarrollo autónomo y emancipador de quienes participan en el proceso educativo” (p.39). Se trata entonces, de un profesional que basa su pensar y su acción educativa en la autonomía y en la reflexión crítica de su práctica cotidiana.

2.4. Sobre la formación inicial de profesores

Como se viene indicando, la formación inicial del profesorado es tema prioritario debido a la responsabilidad social que ha sido conferida a la educación. Esta situación implica directamente a la educación superior, por ser escenario privilegiado de la formación profesional, en coherencia con las condiciones temporales y espaciales que surgen en la trayectoria social.

En estas circunstancias cobra relevancia la figura del profesor, quien se convierte en el eslabón principal entre la universidad y la sociedad. De acuerdo con Torres (1996), el



profesor se encuentra en el epicentro del sistema educativo y la reforma educativa depende, en gran medida, de la formación inicial y permanente del profesorado.

La educación trae una fuerte herencia tradicional y aunque ha sido la base para crear y proponer diversas alternativas pedagógicas, sus fuertes arraigos culturales se niegan a abandonar las prácticas educativas, incluso en los programas de formación de profesores. En estas condiciones y siguiendo a Fabara (2004), el profesor se convierte en un transmisor de los saberes que serán retenidos o repetidos por los estudiantes.

Situaciones como las mencionadas han motivado a que la formación inicial del profesorado sea tomada como objeto de investigación desde hace ya varias décadas. La actualidad en este tema viene concretándose de forma paralela a las transformaciones que ocurren en la sociedad. Estos cambios, no son más que la expresión de las necesidades particulares que emergen en las nuevas sociedades, las mismas que exigen la revisión constante de los programas curriculares de formación de profesores en la búsqueda de la coherencia con los requerimientos sociales.

La formación inicial del profesorado es definida por González (2012), como “una fase en que se espera dotar a los futuros enseñantes el conjunto de conocimientos y experiencias que les permita desempeñarse de manera competente en su práctica profesional” (p.25). En este proceso, la universidad tiene una importante tarea, no solamente en términos académicos, sino también respecto a la formación ciudadana de los futuros profesores, quienes han de configurarse como sujetos públicos con voz y acción públicas.



En estas circunstancias, se piensa la educación como una plataforma social que marca el camino para que el sujeto se inserte y se posicione en la sociedad, teniendo entre sus prioridades, la misión de producir acciones y reflexiones que opten por el bien común.

Se trata entonces, desde la educación, de realizar contribuciones individuales para generar cambios que aporten a la colectividad, en consideración a que el estudiante revertirá los saberes adquiridos durante su proceso de formación, a la sociedad misma; razón por la cual se asume con Torres (1996), que la educación implica el mejoramiento de los contextos sociales e individuales, o por lo menos eso es lo que se espera.

De acuerdo con lo descrito y con las necesidades evidenciadas en esta investigación, la formación inicial del profesorado debe concebirse como un proceso de incorporación de convicciones y de apropiación de saberes, que favorezcan el desarrollo de la individualidad y el planteamiento de metas comunes. De esta manera, se combate la visión reduccionista de la educación centrada en la acumulación de conocimientos teóricos y en el desarrollo de instrumentos de enseñanza.

Al respecto, han surgido comunidades académicas e investigativas que, preocupadas por las experiencias sociales que se viven en las diferentes sociedades, han dedicado parte de sus agendas a reflexionar la formación inicial del profesorado. Así lo afirma Santisteban (2007) cuando dice que “es un hecho el aumento de las investigaciones sobre la formación inicial y la mejora de la calidad del debate” (p. 20). Esto implica la evidente preocupación por transformar las prácticas educativas y mejorar la sociedad.



Las transformaciones sociales surgen en las comunidades de investigación que se ocupan de la formación del profesorado y se van consolidando a partir de la materialización de las ideas. Por esta razón, los procesos deben centrarse, en primer lugar, en enseñar al futuro profesor a analizar con el mayor detalle, los múltiples factores que están influyendo en las situaciones de enseñanza en las que desarrolla su actividad docente cotidiana.

Según Vaillant (2012), el papel del profesor se ha modificado y sus responsabilidades han aumentado. No se trata ahora de priorizar acumulaciones conceptuales y aplicar recetarios didácticos, sino de comprender las características culturales, sociales, políticas y económicas, para proponer acciones educativas que realmente se acomoden a las necesidades contextuales. Hoy en día los profesores deben pensarse como profesores investigadores, capaces de leer la realidad social y de actuar en ella con precisión.

Esta no es más que una invitación a trascender la teoría reproductiva del conocimiento y a optar por la teoría crítica de la educación, que en sus marcos conceptuales exige que los profesores funcionen profesionalmente como intelectuales y vinculen su formación a la transformación crítica, tanto en el escenario escolar como en el entorno social.

Estas ideas están fuertemente apoyadas en el pensamiento de Giroux (2006), quien citando a Willard (1980) y Holmes (1930), asegura que la problematización de la formación de profesores no corresponde a un momento histórico particular, sino que es un tema en permanente actualidad que debe mantenerse en estricta coherencia con los cambios que se presentan en la sociedad.



La actualización permanente de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, crean puntos de reflexión centrados no solamente en las necesidades presentes de los estudiantes, sino en otros requerimientos sociales en los que se valore la formación ciudadana como telón de fondo para la proposición de metas y objetivos educativos.

El tema de la formación de profesores también ha sido estudiado por Ayala & Luzón (2013), quienes han reunido en sus trabajos las ideas de investigadores como Nóvoa (2009) y Vega (2011), para exponer su interés en que la formación de profesores responda a las necesidades contextuales, aunque reconocen que las transformaciones requeridas no son tarea fácil. En contraste, Dewey (2004) manifiesta que “desde hace tiempo, los hombres han tenido alguna sospecha de la medida en que la educación puede emplearse conscientemente para los males sociales encauzando a la juventud por caminos que no produzcan esos males” (p. 75). La educación puede alcanzar un procedimiento constructivo para mejorar la sociedad.

Estas transformaciones demandan un profesor formado en ciudadanía que aprecie y promueva la capacidad crítica de los estudiantes, los reconozca como sujetos políticos que pueden debatir y defender sus ideas por las vías del diálogo, y cuestione la forma en que se produce el conocimiento. Estas características propias de un profesor intelectual y crítico, son necesarias para mejorar el sistema educativo.

Como puede leerse, diseñar programas que centren sus objetivos en la formación de profesores intelectuales y críticos, no es una cuestión nueva, es una idea que “ha influido invariablemente en los debates sobre las diversas «crisis» de la educación en el transcurso



de los últimos cincuenta años” (Giroux, 2006, p. 262). Este asunto, aún pendiente, constituyó un punto de reflexión importante en esta investigación y despertó nuestro interés en encontrar razones que explicaran la transformación paulatina que ha tenido el sistema educativo.

2.5. Sobre la formación ciudadana en la formación inicial de profesores

Hablar de la formación ciudadana en la formación inicial del profesorado, exige, sin duda, asumir la teoría crítica de la educación como marco referencial para la preparación profesional del profesor contemporáneo; es además, aceptar su coherencia con las necesidades sociales y educativas del siglo XXI y entender que las características particulares de la sociedad y de sus unidades constitutivas exigen un maestro que lea su contexto y lo comprenda, y apoyado en su pensamiento crítico, aporte a su transformación.

Es oportuno tener presente que “el concepto de teoría crítica se refiere a la naturaleza de la crítica autoconsciente y a la necesidad de desarrollar un discurso de emancipación social que no se aferre dogmáticamente a sus propias posiciones doctrinales” (Giroux, 1990, p. 26). En estas expresiones se sustentan la función educativa y los requerimientos de un trasfondo teórico-crítico del que fluyan acciones y efectos contextuales.

La teoría crítica, proveniente de la Escuela de Frankfurt ofrece, según el autor, conceptos y categorías que permiten analizar el papel de las instituciones educativas como agentes de reproducción cultural y social. Se observa cómo las ideologías dominantes se fortalecen a través de la transmisión cultural que reina en las instituciones educativas.



No es de conocimiento restringido el panorama general de las tendencias pedagógicas que han permeado la educación. Se ha observado un camino trastocado por eventos históricos que determinan las transformaciones realizadas a la pedagogía en la búsqueda de respuestas a las necesidades de formación que presentan los sujetos. Este ha sido el principal encargo social que, desde la historia, ha sido otorgado a la pedagogía y, desde la sociedad le ha sido exigido.

En este mismo sentido, dice Arendt (1993) que “la condición humana abarca más que las condiciones bajo las que se ha dado la vida del hombre” (p. 23); para la autora, todas las cosas con las que el ser humano entra en contacto, condicionan su existencia; este condicionamiento requiere de una pedagogía que permita al sujeto reflexionar y proponer cambios permanentes acordes con sus experiencias vitales.

La reproducción ideológica se argumenta en la sumisión que ha caracterizado a algunos individuos pertenecientes a instituciones educativas que, ante los planes y programas propuestos, desde la esfera gubernamental, se asumen como ejecutores de procedimientos de “contenido predeterminado” (Giroux, 1990, p. 175). Esto sugiere un conocimiento fragmentado acomodado a tiempos, pruebas de medición y periodos académicos prescritos, en los que han de desarrollarse los contenidos para cada grado escolar.

En contraste con las ideas expuestas y en relación con la formación ciudadana, la pedagogía crítica propone modelos de ruptura como estrategia de transformación. Las experiencias conjuntas aseguran la base del conocimiento y surge la pregunta, el diálogo y la argumentación, como acciones políticas mediante las cuales el sujeto toma posición y se



convierte en un proponente activo de sus propias experiencias de vida, y de la vida de los otros.

En esta dinámica, el acto educativo se transforma en un acto político (Freire, 2005) y la educación en un proceso de matiz política. Así las cosas, en el marco de la dimensión política de la formación ciudadana, el estudiante no solo incorpora conocimientos académicos, sino también elementos políticos, sociales y jurídicos que le permitirán dar cuenta de sí mismo, del otro y de lo otro desde la esfera colectiva.

Esto hace pensar en un sujeto caracterizado singularmente, poseedor de una conciencia, habituado a diversos estados emocionales, transformador de realidades, conocedor de la pluralidad y en la búsqueda incesante de su autorrealización profesional y humana. Estas condiciones le permiten, entre otras cosas, significar el mundo a partir de su experiencia de vida y articularse a él con sus acciones, relaciones y discursos. Al respecto expresa Giroux (1990):

En lugar de aprender a plantear cuestiones acerca de los principios subyacentes a los diferentes métodos pedagógicos, a las técnicas de investigación y a las teorías educativas los estudiantes se entretienen a menudo en el aprendizaje del “cómo enseñar”, con “qué libros hacerlo”, o en el dominio de la mejor manera de transmitir un cuerpo dado de conocimientos. Por ejemplo, los seminarios obligatorios de prácticas de campo a menudo se reducen a que algunos estudiantes compartan entre sí las técnicas utilizadas para manipular y controlar la disciplina del aula, para



organizar las actividades de una jornada y para aprender a trabajar dentro de una distribución específica del tiempo (p. 174).

Con esto se posterga la formación de profesores inquietos por la sociedad, capaces de diagnosticar y analizar las peculiaridades de los problemas de su aula, su institución y su comunidad, que además asuman con responsabilidad ciudadana las consecuencias de sus decisiones (Díaz & Quiroz, 2005). Es por eso que Freire (2005) expone que, a través del proceso formativo, hay que liberar a la persona, empoderar al sujeto democrático. Se propone la liberación y la autonomía como ruta de acceso a la formación ciudadana y la incorporación de sus elementos regulativos como la justicia, la solidaridad, el respeto por la vida, y la tolerancia. en las prácticas educativas,

Así, se circunscribe la formación ciudadana a la educación, asumida, no sólo como una categoría social que forma parte de las estructuras contextuales, sino también como una “categoría pedagógica, pensada con rigor científico y administrada en las instituciones escolares por agentes culturales competentes” (Díaz & Quiroz, 2005, p. 2).

Formar ciudadanos que tendrán dentro de su función la formación de otros ciudadanos, requiere, tal como dice Giroux (1990), de un profesor que ejerza su práctica intelectual y pedagógica, e inserte la enseñanza y el aprendizaje en la esfera política. Esta esfera se fortalece en espacios de vida pública que crean redes simbólicas para experimentar la vida en comunidad.



2.6. Sobre la formación ciudadana en los programas de formación de profesores de educación infantil

La formación ciudadana es un tema de obligada vinculación al contexto educativo, máxime si se trata de la formación de profesores de educación infantil, quienes tienen como tarea la educación de los niños en la primera infancia. Los debates conceptuales que se vienen realizando se fundamentan en el afán de lograr la transformación de la sociedad que, en el caso del contexto colombiano, esboza un escenario cada vez más incierto, guiado por la inmediatez, el consumismo y el clientelismo político. Lo atractivo de la ciudadanía pareciera centrarse en su utilidad instantánea y conveniente, que lleva a los sujetos a sentirse protegidos por un Estado paternal de apariencia proteccionista, que pone en riesgo la estabilidad subjetiva, a condición de inhabilitar las voces, y de caer en la cultura del permitir, del dejar que el sistema realice, exprese y decida.

La participación política tiene que ver con la defensa de los derechos individuales y colectivos, y también con el reconocimiento de las personas y de las instituciones garantes de ellos. En este sentido se perciben carencias políticas que impiden al ciudadano la comprensión de la participación política como un estilo de vida que promueve la comunicación y el consenso entre los ciudadanos, pero también el litigio y el disenso como expresiones de las que emana la política en sentido riguroso.

La estrategia de integrar a los menos favorecidos se ha visto abatida por ideas como las de Norman & Kymlicka (2002) quienes sostienen que el “Estado de bienestar desalienta a la gente de todo esfuerzo por llegar a autoabastecerse, se debe cortar la red de seguridad y todo



beneficio social restante debe conllevar alguna obligación” (p. 6). Quizás de esta manera, sea posible entrar en el proceso de consolidación de una ciudadanía social, en la que desaparezcan los ciudadanos de paso y se inicie un proceso de auto-convicción de la vida en común, de la vida política. Por consiguiente, se promueve, conjuntamente, la consecución de logros y ganancias para la vida, como expresan estos autores, al referir que la ciudadanía es una identidad, es la expresión de la pertenencia a una comunidad política, por lo que no podría reducirse a un *status* legal.

Asimismo, los autores asumen que el “concepto de ciudadanía está íntimamente ligado, por un lado, a la idea de derechos individuales y, por el otro, a la noción de vínculo con una comunidad particular” (p. 2). En tal sentido, adquiere relevancia la esfera social, pensada en términos de humanidad, sin desconocer los requerimientos individuales, porque cuando el sujeto se siente bien consigo mismo, en esa medida se proyecta a los otros y es capaz de ser y sentirse parte de vidas comunes. Pero esa proyección solo puede lograrse cuando el sujeto se asume como un ser social perteneciente a una comunidad política que lo abastece en sus requerimientos pero que también le demanda obligaciones porque de lo que se trata es de una cooperación permanente en la relación individuo-Estado-sociedad.

Al respecto, Ochman (2006, p. 37) afirma que “el carácter dialógico de la búsqueda del bien común y la conceptualización de lo político como una actividad por excelencia humana, implica lógicamente el postulado de la ciudadanía activa para todos”. De ahí que no podría pensarse en la pasividad que se asume cuando se espera que el Estado supla cada necesidad de la comunidad y del ciudadano.



Atendiendo a la formación ciudadana de las futuras profesoras de educación infantil, recurrimos a los aportes de Pimienta (2012) quien manifiesta que, en el ámbito educacional es posible “formar en actitudes, valores y habilidades políticas ciudadanas” (p. 108). Este sería el camino para combatir, desde la primera infancia, los nuevos lenguajes propios de la sociedad globalizada que irrumpen en las instituciones educativas en términos de competencias. Consideramos que el modelo educativo por competencias pone a los sujetos unos contra otros y fortalece el progreso individual, evadiendo los modos alternativos de razonamiento, de acción y de reflexión, como condiciones necesarias para afrontar el exigente mundo contemporáneo.

La presente investigación permite señalar que esta situación genera nuevas demandas para la orientación efectiva de las estudiantes de licenciatura en educación infantil, así como la necesidad de formar profesores que acompañen procesos que, en lugar de trazar caminos y conducir por ellos, permitan marcar diferencias sustentadas en los conocimientos, procedimientos y actitudes, para crecer en la pluralidad.

Pensar la formación de profesores implica comprender que el concepto *Formación* trae adscritas las categorías educación, instrucción y desarrollo (Díaz & Quiroz, 2005). De acuerdo con las autoras, la educación alberga en sus fines básicos la socialización del sujeto, atendiendo, en este caso, a los acuerdos y a las dinámicas de su historia y de su territorio; la instrucción alude a los aprendizajes que permiten avanzar en procesos cognitivos y racionales, y el desarrollo se enfoca en las habilidades y formas de pensamiento. La



formación como esfera fundante de estos procesos se concibe inacabada y requiere del otro para ser configurada, deseable y puesta en práctica.

La universidad, en este caso los programas de formación de profesores de educación infantil, tiene la tarea de crear espacios o escenarios propicios para que converjan estos procesos a través de la potenciación de comunidades políticas en las que prime lo público como bien de todos (Mesa & Quiroz, 2012); máxime si se trata de la preparación de sujetos que tienen dentro de sus funciones la orientación de la vida de los niños, porque bien se sabe que el profesor ejerce una influencia importante con su ser, su conocimiento y su acción en aquellos a quienes cobija su función social.

Lo que se requiere es que los futuros profesores de educación infantil desarrollen su escala de valores ciudadanos y que la universidad sea el vehículo que posibilite ese trajinar hacia el *entrenós*, el mismo que los conducirá, como dicen los autores mencionados apoyados en las ideas de Arendt (1993), al espacio de aparición, no referido a lo público en calidad de pertenencia colectiva, sino a esa esfera en la que se aparecen unos a otros y en la que ha de consolidarse la comunidad conformada, construida y reconstruida por los sujetos en eso que llamamos lo público:

Es el espacio de aparición, político por excelencia, la dignidad del ser humano se define mediante la acción y el discurso en la reunión de los ciudadanos a quienes se asume como objetos de atención y de juicio por cuanto son percibidos por otros iguales a ellos, y como sujetos, puesto que



perciben y juzgan a otros, también congéneres (Mesa & Quiroz, 2012, p. 15).

Estas apreciaciones exhortan la responsabilidad de la universidad en la formación ciudadana de los futuros profesores y el reconocimiento de que las transformaciones discursivas y prácticas deben tener su centro de reflexión en el entorno universitario, para ser transferidas a la esfera social como destinataria final de la formación que reciben las estudiantes.

En esta investigación, precisamos lo político desde dos referentes teóricos, el primero evoca las ideas de Arendt (1993) quien lo define como la emisión de un juicio o de una opinión, y el segundo definido por Carlí (2004) como el litigio o el desacuerdo, es de anotar que las ideas de Carlí están fundamentadas en los postulados de Ranciere (1996). La coincidencia teórica radica en que lo político tiene sus raíces en el desequilibrio entre pérdidas y ganancias, en la heterogeneidad.

Esa desigualdad es la que lleva a pensar en el papel relevante de la educación superior en la promoción de la formación ciudadana, a través de propuestas curriculares intencionadas a la apropiación de la democracia, porque la educación política busca que el estudiante aprenda a conocerse, se acepte a sí mismo y distinga sus posibilidades y limitaciones personales. Este proceso siendo individual y a la vez colectivo, se logra en la interacción con los demás, quienes se convierten en referentes vitales para consolidarse como sujetos políticos. Desde los planteamientos de Giroux (2001) la educación política implica:



Reconocer que la educación es inherentemente política porque es directiva y su objetivo es informar a personas aún incompletas de lo que significa ser un ser humano e intervenir en el mundo, ya que el ser humano siempre está condicionado por el entorno (p. 139).

Estos enunciados tienen que ver con un profesor en permanente formación retado por las mutaciones sociales y por las modificaciones contextuales, demandantes de un pensamiento crítico y de la creación de vínculos apropiados para ser parte del mundo social. Al respecto, el autor aduce que la educación política, requiere que se enseñe a los estudiantes a “asumir riesgos, a formular preguntas, a desafiar a los poderosos, a valorar las tradiciones críticas y a reflexionar sobre el uso de la autoridad en el aula y en otros contextos pedagógicos” (p. 139). Es por eso que la educación actual, debe optar por aprendizajes significativos, críticos y contextuales, liderados por actores educativos con iniciativa personal y disposición al cambio.

2.7. El seminario de práctica pedagógica en la formación inicial de profesores

El seminario de práctica pedagógica representa el punto de intersección de los saberes adquiridos en la universidad y las prácticas que se desarrollan en las instituciones escolares. En este proceso se genera una red comunicativa que crea vínculos entre estudiantes, profesores universitarios y profesores cooperadores. El resultado que se espera de esta interacción es la consolidación de la formación profesional de los estudiantes.



A pesar de las posibilidades que ofrece el seminario de práctica como espacio pedagógico y del sentido interés en ubicar la formación inicial y permanente del profesorado como objeto de investigación, la revisión de la literatura constata un pronunciado vacío con referencia a este espacio. Estas condiciones enuncian la necesidad de realizar investigaciones que permitan aprovechar sus potencialidades para acompañar, de manera oportuna y eficaz, el proceso de la práctica.

Sin embargo, se encontró una representación bibliográfica sobre la práctica pedagógica en diferentes tiempos, contextos y situaciones, pero pocos estudios que hubieran centrado su interés en el seminario como objeto de investigación. Se reconoce que la importancia de la práctica en los programas de formación de profesores es un fundamento que viene tomando fuerza en el discurso de investigadores destacados, quienes parecen estar convencidos que el contacto del futuro profesor con los ambientes escolares, constituye un escenario básico de formación (Ávalos, 1996; Gallego, Pérez, Torres & Gallego, 2006; Estrada 2009; Mercado, 2010).

Mercado (2010) se refiere a la práctica pedagógica como una prioridad en el proceso de formación y señala que en toda carrera de formación profesional es totalmente necesaria la proximidad con la práctica. Este proceso de vinculación de saberes, estrategias y perspectivas, tiene una significación acentuada en la formación de profesores, cuando el estudiante aprende del ejercicio cotidiano en las instituciones educativas y realiza aportes concretos desde la actualización de sus conocimientos.



En esta misma línea, Marcelo & Vaillant (2009), han priorizado en sus investigaciones el desarrollo profesional docente, dando valor a las comunidades de práctica, pues la enseñanza debe ser entendida como una experiencia que sucede en la interacción entre el sujeto y el ambiente, y no como un fenómeno aislado.

En similar perspectiva, Robalino & Körner (2006) coordinaron un trabajo realizado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC) con el apoyo de la Cooperación Internacional del Ministerio de Educación y Ciencia, y la participación de destacados investigadores de América Latina y Europa. Los resultados de este trabajo son esperanzadores en lo relativo a la posibilidad de modificación de los programas de formación inicial del profesorado. Es rescatable, de manera especial, la forma en que la práctica pedagógica surge como elemento recurrente en estrecha relación con la formación recibida en la universidad.

Los autores se refieren al dominio que ha tenido la teoría sobre la práctica, un énfasis generado en los currículos universitarios que, en su mayoría, están diseñados para que los estudiantes aprendan una teoría que posteriormente será llevada a la práctica. Desde esta mirada, la verdad se centra en la teoría y por eso se traslada a los contextos de actuación de los futuros profesionales de la educación.

Estas razones separan la teoría y la práctica, dando lugar a una relación de subordinación que genera debate en la actualidad. Se da por aceptado que la primera es parte del entorno universitario y la segunda es externa a él. Esta separación produce tensiones entre estos dos conceptos y opaca las funciones del seminario de práctica como espacio de preparación para



que el estudiante responda con seguridad a las demandas contextuales que habrá de afrontar. Es por esta razón que Fernández (1999) argumenta que no existe una teoría del asesoramiento para dar coherencia a los procesos de formación y, en consecuencia, las funciones del asesor de práctica son imprecisas.

En este punto coinciden las ideas de Zuluaga (2001), quien manifiesta que al practicante se le pide formar seres humanos con conciencia democrática, pero no se otorga importancia política y social a su trabajo. Su formación se restringe a la operatividad del conocimiento, sin prepararlo de manera reflexiva y crítica (Giroux, 1990), ni en el reconocimiento de las posibilidades que su función social le permite.

Investigaciones realizadas por Quintero (2002), evidencian que los procesos de práctica pedagógica en Colombia, están basados en acuerdos formales, sin que haya un convencimiento acerca de la importancia de las funciones del practicante. Dice la autora que los profesores no se sienten comprometidos con la actividad laboral de los estudiantes, ni las instituciones cooperadoras con el practicante.

Tomando como plataforma referencial los enunciados que dan consistencia teórica a la investigación, es oportuno declarar la práctica pedagógica como componente curricular que, desde el punto de vista etnográfico, permite problematizar la dimensión política de la formación ciudadana y fortalecer los procesos formativos de las estudiantes. El espacio del seminario de práctica en su estructura diferenciada, se comporta flexible para articular dinámicas, conceptos, metodologías y estrategias.



Finalmente, en esta investigación se asume el seminario de práctica como un espacio, anclado históricamente a contextos, escenarios y sujetos (Urrejola, 2005); un espacio concebido desde su animación a partir de las acciones, expresiones y relaciones que en él se despliegan. Un espacio susceptible de ser transformado, porque tal como dice Freire (2002), si la práctica social es la base del conocimiento, también a partir de ella se constituye la metodología, unidad dialéctica que permite regresar a la misma práctica y transformarla.

2.8. Situación actual de la formación inicial de profesores de educación infantil en España, Italia, Francia, Estados Unidos y Colombia

En este apartado se hace una breve descripción de los sistemas educativos en España, Italia, Francia, Estados Unidos y Colombia. Se exponen las particularidades de cada país en el campo de la formación inicial de profesores de educación infantil y se muestran situaciones contextualizadas como oportunidades para la reflexión y el fortalecimiento de nuestro sistema educativo.

Las situaciones descritas surgieron de la información curricular de los sistemas educativos y de algunas investigaciones que tienen dentro de sus objetos de estudio, la formación inicial de profesores de educación infantil. Los criterios de selección de los países se concretan en dos. De un lado, el interés puesto en la transformación educativa, y de otro, la actualidad en el debate sobre la formación ciudadana.

En España, por ejemplo, el sistema educativo está regido por la Ley Orgánica de Ordenación General de 1990. Esta Ley regula las condiciones a las que deberán adecuarse



los planes de estudio para obtener el título de maestra de educación infantil. La calidad de esta formación es un asunto prioritario en España. Así lo ratifica Castro (2008), quien plantea que, desde el año 2007 el Consejo de Ministros, viene haciendo reformas a la educación, adaptadas a la configuración del Espacio Europeo de Educación Superior.

De acuerdo con el informe realizado por el Observatorio de la Educación Iberoamericana en el año 2001, la educación infantil en España, presenta un carácter preventivo de las problemáticas que podrían surgir durante el desarrollo de los niños, y un carácter compensador de posibles carencias sociales, culturales o económicas que afecten su bienestar.

En la misma línea, Sánchez (2004), manifiesta que el currículo de la formación inicial de profesores de educación infantil y primaria, propone los contenidos disciplinares que deben ser enseñados a los niños, y también las materias que enfatizan en los aspectos psicopedagógicos conocidos como materias troncales⁹. Estas materias son complementadas con otras específicas¹⁰ que corresponden tanto a la formación para la educación infantil como para primaria.

⁹ Didáctica general, Organización del centro escolar, Psicología de la educación, y del desarrollo en edad escolar, Sociología de la educación, Teorías e instituciones contemporáneas de educación y Nuevas Tecnologías aplicadas a la educación, corresponden a las materias troncales del currículo.

¹⁰ Ciencias de la naturaleza y su didáctica, Ciencias sociales y su didáctica, Educación artística, y su didáctica, Educación física y su didáctica, Idioma extranjero y su didáctica, Lengua y literatura y su didáctica, matemáticas y su didáctica, y prácticas.



Con respecto a la estructura de la educación infantil en España, tal como lo describe Sánchez (2004) y lo ratifica Hernández (2013), este proceso está dividido en dos ciclos no obligatorios y va hasta los seis años de edad. El primero comprende las edades de cero a tres años y promueve el desarrollo motriz, el lenguaje, la identidad personal y las normas básicas para la convivencia. El segundo comprende las edades de tres a seis años y profundiza en el desarrollo del lenguaje, las relaciones interpersonales y la autonomía. Pese a las reformas permanentes, aduce Sánchez (2004), a la educación infantil en España le queda un largo tramo desde el punto de vista legislativo y conceptual.

Por su parte, en Italia, “el Ministerio de Educación estableció, a través de sus Decretos sobre la formación inicial de los docentes (2010 y 2013), que los maestros de educación infantil y primaria debían realizar una laurea magistrale de ciclo único, con una duración de 5 años y 300 créditos” (Ramírez 2015, p. 36). La obtención del título exige la superación de una prueba final que puede presentarse cuando se hayan realizado seiscientos (600) horas de práctica. La práctica inicia a partir del segundo año de formación y es, además, requisito para la admisión en concursos avanzados, que permiten ejercer la enseñanza en las escuelas de la infancia y de educación primaria.

De acuerdo con la autora, Arrabal (2007), expresa que en Italia se desarrolla un modelo simultáneo en teoría y práctica y que la titulación es válida tanto para educación infantil como para primaria. En este modelo educativo, las estudiantes tienen la posibilidad de elegir asignaturas, pero sin perder la conexión con su carrera, y deben responder por unos créditos



relacionados con cuatro áreas de formación: Función docente, Contenidos de enseñanza, Laboratorio y Aprendizaje¹¹.

Con respecto a la educación infantil, la escuela de la infancia es la primera forma de educación para los niños en Italia. Esta educación no es obligatoria, pero representa el primer nivel del sistema educativo. De acuerdo con las regulaciones de la formación inicial en Italia, se infiere que el profesor ha de tener altas cualidades académicas y estar preparado para orientar una enseñanza de calidad.

En el caso de Francia, la formación inicial de profesores en general, y de educación infantil en particular, estuvo orientada por los institutos universitarios de formación de maestros por veintitrés años. Una importante reforma en el año 2013 trasladó esta responsabilidad a las Escuelas Superiores de Profesorado y Educación -ESPE- (Ramírez 2015). Las nuevas directrices presentan un sistema consecutivo, que implica la obtención de un título de grado después de tres años de estudio. Este título es requisito para acceder al

¹¹ Área 1: Función docente: se refiere al desarrollo de habilidades en pedagogía, metodologías de enseñanza, psicología, socio-antropología, educación para la salud y aprendizajes relacionados con la integración escolar de niños con discapacidad. Área 2: Los contenidos de enseñanza tienen que ver con el currículum, incluyen habilidades relacionadas con los fundamentos de la asignatura y capacidades operativas en lengua y literatura, matemáticas e informática, física, ciencias naturales y medioambientales, música y comunicación sonora, ciencias de la motricidad, lenguas modernas, historia-geografía y sociedad, dibujo y otras artes figurativas. Área 3: Laboratorio, incluye análisis, planificación y simulación de actividades de enseñanza. Área 4: Aprendizaje, se refiere a experiencias teóricas y prácticas en las escuelas.



máster, que para la educación infantil se denomina *Formación de maestros de Educación Infantil y Primaria* y se realiza en las ESPE, con una duración de dos años.

Les professeurs des écoles, desarrollan conocimientos generales, especialmente en lengua francesa y matemáticas. Francia busca crear un cuerpo docente que conozca la filosofía educativa de la nación (Ramírez, 2015). Por esta razón, todos los profesores, además de los aprendizajes específicos del área o del nivel educativo en el que se desempeñarán, comparten una base de educación común que, igual que en España, se denomina materias troncales¹². Esta formación se complementa con la realización de las prácticas de observación y acompañamiento que tienen una duración de cuatro semestres y la práctica de responsabilidad al final de la carrera.

Los parvularios franceses, escolarizan a los niños entre los dos y los seis años de edad. En este espacio se fortalece la integración social y cultural, se asume la tarea de apoyar los procesos de lenguaje y de socialización. La enseñanza preescolar, lo mismo que en los cinco países referenciados en este apartado, no es considerada obligatoria.

Ahora bien, desde el punto de vista de los Estados Unidos, la situación es diferente. En este contexto, el gobierno es descentralizado, por tanto, la formación inicial de profesores de educación infantil, depende, en su mayoría, de las orientaciones políticas de cada uno de los

¹² En Francia, las materias troncales profundizan en los siguientes aspectos: procesos de aprendizaje de los estudiantes, métodos pedagógicos para apoyar a estudiantes con dificultades, conocimiento de las competencias que se deben desarrollar y procesos de orientación, métodos de evaluación, enseñanza de los valores de la República Francesa, lucha contra la discriminación cultural e igualdad de géneros.



Estados y, en algunos casos, del gobierno central. Sin embargo, es importante citar la experiencia del Estado de California en la formación del profesorado, denominada *Sistema de aseguramiento de la calidad en la formación docente*.

Vaillant & Manso (2013), confirman que, para asegurar la calidad de la formación del profesorado, en el Estado de California se creó el *Center for the Future of Teaching and Learning*. Este centro asumió la tarea desde 1999 de publicar, cada dos años, un informe que permite monitorear las fortalezas y debilidades de los candidatos a la docencia, a través del examen de admisión, los cursos de formación, las prácticas y la evaluación del desempeño docente. Este monitoreo deja expuesto que, en este Estado, los garantes de la calidad son los profesores.

La enseñanza a los niños de tres a cinco años es considerada una especialización profesional y de investigación. Por esta razón, los profesores de educación infantil de Estados Unidos deben estar altamente capacitados. Su formación incluye una licenciatura (o maestría) con la cual consiguen un certificado de enseñanza emitido por el gobierno del Estado al que pertenecen. En todos los casos, los profesores del jardín de infancia, se capacitan para dar un enfoque evolutivo a la enseñanza, profundizando en la lengua y la alfabetización, y en el desarrollo físico, emocional y social de los niños. Esta etapa del aprendizaje es opcional y contempla las edades de tres a seis años.

Con referencia al contexto colombiano, la formación inicial de profesores tiene sus fundamentos legales en la Constitución Política de Colombia, en la Ley General de Educación -Ley 115 de 1994- y en la Ley 30 de Educación Superior de 1992. Los profesores,



entre ellos los de educación infantil, son preparados durante nueve o diez semestres, dependiendo de la universidad. También son preparados en las escuelas normales superiores donde profundizan en conocimientos pedagógicos, cuando finalizan los once grados del currículo escolar. Esta última modalidad de formación, se entiende como la primera etapa del proceso, que posteriormente debe ser complementada, a través de convenios especiales con las universidades para lograr la formación profesional.

En el caso de Colombia, se viene acrecentando cada vez más la preocupación por la calidad de la educación y la formación de los profesores. En ese sentido, en el año 2014, se expidieron los *Lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación*¹³. La directriz gubernamental, define las funciones de las facultades de educación y exige la reestructuración de la práctica pedagógica. Este proceso, a partir de la nueva legislación, debe iniciarse en el segundo semestre de la carrera.

Estas modificaciones obedecen, principalmente, a las directrices provenientes de la normatividad vigente en materia educativa, en la que se plantea que la enseñanza estará a cargo de personas de reconocida idoneidad ética y pedagógica y que la ley será garante de la profesionalización y dignificación de la actividad docente¹⁴.

La legislación que rige al magisterio colombiano en la actualidad, está contemplada en dos Decretos. El 2277 de 1979 que determinó un régimen especial para el ejercicio de la

¹³ Ministerio de Educación Nacional. Lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación.

¹⁴ Artículo 68 de la Constitución Política de Colombia



profesión, estableció niveles de escalafón salarial y promovió la actualización continua de los profesores en conocimientos disciplinares y pedagógicos. En el año 2002, con la expedición del Decreto 1278 se condicionó el ejercicio profesional docente a la calidad educativa. Quienes aspiran a ser profesores de educación infantil, deben superar un examen de competencias que incluye saberes disciplinares, competencias comunicativas y competencias lógicas. Este proceso también incluye una prueba psicotécnica, la valoración de antecedentes y una entrevista.

Con este nuevo Decreto, el desempeño de los profesores es evaluado cada año por parte del rector de la institución educativa. El rector envía los protocolos de la evaluación a la Secretaría de Educación correspondiente y, ésta a su vez, al Ministerio de Educación Nacional. Cuando un profesor reprueba por segunda vez esta evaluación, es retirado del cargo. Si desea reingresar, tendrá que concursar nuevamente en un término no menor a tres años. El profesor que desee mejorar su escalafón y su condición salarial presenta, de manera voluntaria, una evaluación de competencias en el momento en que lo disponga el Ministerio de Educación Nacional. Usualmente, estas evaluaciones son programadas cada año.

Este mismo proceso corresponde a los profesionales que optan por desempeñarse como profesores. El Decreto 1278 de 2002, determinó que la enseñanza en el país también puede ser impartida por aquellos profesionales que superen las etapas del concurso docente, siempre y cuando su carrera tenga afinidad con el área para la cual concursan. Los profesionales no licenciados son reconocidos como profesionales de la educación. Aquellos



que, siendo profesionales de alguna disciplina, superen el concurso de méritos, deben acreditar un curso en pedagogía que garantice su idoneidad para el cargo.

En el caso específico del currículo de la educación infantil en Colombia, ésta no representa obligatoriedad ni prerrequisito de escolaridad. Está regida específicamente por el decreto 2247 de 1997. Este Decreto establece que la prestación del servicio público se ofrecerá en tres niveles: pre-jardín, jardín y transición, para niños de tres, cuatro y cinco años respectivamente¹⁵. Sin embargo, las instituciones públicas, solo tienen cobertura para el tercer nivel. El currículo de educación infantil está establecido por dimensiones¹⁶ y no por materias como ocurre, por ejemplo en Francia y España.

Desde otra mirada, la revisión de las situaciones educativas descritas, también posibilitó un acercamiento comprensivo a los avances que se han tenido en materia de educación para la ciudadanía. En este punto se revisaron los aportes de Rodríguez & Grañeras (2012), quienes evidenciaron la evolución vertiginosa de las políticas educativas y de la educación para la ciudadanía en Europa en los últimos años.

Por ejemplo, Francia es el país que asigna mayor tiempo a la educación para la ciudadanía, y la desarrolla de forma continua a partir de los seis años. En perspectiva similar, España, plantea esta educación como asignatura diferenciada del currículo escolar y acoge la

¹⁵ Las instituciones educativas solo tienen cobertura para el grado transición, los otros dos niveles son servidos por instituciones privadas.

¹⁶ Dimensiones: corporal, cognitiva, afectiva, comunicativa, ética, estética, actitudinal y valorativa.



“Normativa de 2006 de enseñanzas mínimas nacionales que establece las destrezas en competencia social y ciudadana que el alumnado debe adquirir a través de todas las áreas del currículo de la educación obligatoria” (Rodríguez & Grañeras 2012, p. 22). El mismo interés se observa en Italia, donde se promueve la ciudadanía activa como componente transversal a las áreas y se profundiza en conocimientos sobre la Constitución italiana.

El interés en desarrollar acciones que favorezcan la educación para la ciudadanía existe también en occidente. Por ejemplo, Estados Unidos ha incluido esta educación como parte constitutiva de los programas de formación de profesores. De acuerdo con el informe de la UNESCO¹⁷ publicado en 2016, el país ha participado activamente en las iniciativas de intercambio de maestros desde 1990, a través de la Agencia de Información. La finalidad ha sido “exponer a maestros, académicos y funcionarios voluntarios de los países de Europa Oriental a la educación cívica y a la educación para la ciudadanía en las universidades e instituciones de educación en todos los Estados Unidos” (p. 35).

En la misma línea, Colombia comparte el interés por incluir la formación ciudadana en los currículos escolares. Se han creado cátedras y proyectos transversales a las áreas académicas, que fortalecen esta formación y aportan a la mejora social¹⁸. Las orientaciones constitucionales exhortan a la formación en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la

¹⁷ Educación para la ciudadanía mundial: Preparar a los educandos para los retos del siglo XXI.

¹⁸ Por ejemplo, la Cátedra de afrocolombianidad, la Cátedra por la paz y los proyectos obligatorios del currículo escolar: Democracia, Prevención de la drogadicción, Valores, Educación en seguridad vial, Ecología y medio ambiente, Educación sexual y utilización del tiempo libre.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

democracia. Este interés se concentra en comunidades investigativas, como es el caso de la Línea de investigación en la que se inscribe esta tesis, que promueve el desarrollo científico de la didáctica de las ciencias sociales y aporta a la calidad de la formación inicial de profesores, a través de la investigación y el debate conceptual permanente.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



CAPÍTULO TRES: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Diseño metodológico

Esta investigación se enmarcó en el paradigma cualitativo con un enfoque interpretativo y desde el estudio etnográfico. Se aprovecharon los aportes de Denzin y Lincoln (2013) para reflexionar sobre cómo los discursos permiten referenciar los problemas de la práctica pedagógica y para acceder a las experiencias de las participantes de la investigación.

Se seleccionaron como estrategias de investigación, los talleres pedagógicos y la observación de clase, y como técnicas de recolección, el cuestionario y las entrevistas semiestructuradas. La información fue registrada y monitoreada a partir del uso del video, la bitácora y la grabación. Para el análisis se integraron dos técnicas, el análisis del discurso y el análisis de contenido.

El análisis del discurso, ubicado en el paradigma cualitativo (Santander, 2011) tomó como recurso la experiencia y enfocó el pensamiento desde una mirada reflexiva (Denzin y Lincoln, 2013). Estas precisiones se reflejaron de comienzo a fin en la aplicación de las estrategias de investigación, porque se analizó la conversación y el texto en contexto, y se analizó el discurso como un suceso de comunicación inseparable de los elementos que lo circundan (Van Dijk, 2000)¹⁹. El criterio de validez estuvo relacionado con lo intersubjetivo y con la triangulación discursiva en el contexto donde se llevó a cabo la investigación. Se

¹⁹ Estos elementos, según Van Dijk (2000), pueden ser propios del acto comunicativo o estar relacionados con condiciones de producción y recepción del discurso.



otorgó valor al carácter dinámico y diverso de la realidad en la interacción entre los actores de la práctica pedagógica y las conexiones entre la pregunta central y la información recabada.

El análisis de contenido sustentado en los postulados de Piñuel (2002), posibilitó la valoración de la inferencia, el origen, la naturaleza y los efectos de los productos comunicativos que reposaban en los documentos curriculares. Esta técnica que cada vez es más utilizada en la investigación social y educativa (Bozu, 2008), hizo posible el acceso a los discursos explícitos e implícitos que se tradujeron en la construcción teórica de la realidad social y educativa de las estudiantes. El criterio guía del análisis en general fue la relación entre la dimensión política de la formación ciudadana y el seminario de práctica pedagógica, y las categorías de análisis fueron la autonomía, la toma de decisiones, la participación democrática y la solución de problemas sociales.

Desde el enfoque interpretativo se analizó la naturaleza de las realidades, las relaciones y las vivencias de las estudiantes, esta información se cruzó con los discursos de los otros actores de la práctica para encontrar tensiones que luego fueron analizadas. Se hizo una descripción detallada de las circunstancias, relaciones, acciones, discursos y comportamientos observados en la interacción de las estudiantes con los niños.

Los estudios etnográficos (Mauss, 1974) provenientes de la antropología y la sociología, orientaron la aplicación de las estrategias de investigación y de las técnicas e instrumentos de recolección de la información, la misma que fue sometida a un riguroso proceso de análisis. El cuestionario fue aplicado a estudiantes de diferentes semestres que estuvieran haciendo



cualquiera de las cuatro prácticas pedagógicas que contempla el programa (I, II, III, IV). Las entrevistas a estudiantes de la práctica III, a los asesores de práctica y a las profesoras cooperadoras de las agencias de práctica. Los talleres pedagógicos fueron desarrollados con estudiantes de práctica III y la observación de clase con tres estudiantes que participaron en los talleres pedagógicos.

Se determinó que la identificación de las características contextuales, el reconocimiento y la aceptación de las propias posibilidades y limitaciones frente a la dimensión política de la formación ciudadana, fue un modo de problematizar la práctica pedagógica y de pensar en su transformación. Desde esta mirada, se aprovecharon los planteamientos de Torres (1988, p. 17), quien expone que "las etnografías no deben quedarse exclusivamente en su dimensión descriptiva, sino que, como modalidad de investigación educativa que son, deben coadyuvar también a sugerir alternativas, teóricas y prácticas, que conlleven una intervención pedagógica mejor". En esta lógica, a partir de las reflexiones generadas con el cruce de información emanada de diferentes fuentes, tuvo lugar la generación de acciones que dieron un nuevo significado al seminario de práctica.

Fue posible generar reflexiones e inquietudes en las participantes sobre su rol como ciudadanos y sobre su responsabilidad en la formación de otros ciudadanos. La práctica pedagógica fue comprendida como un proceso de participación democrática, de ejercicio activo y consciente, una construcción social y política, que brindó la posibilidad de transformar las cosmovisiones de las estudiantes y de la investigadora.



3.2. Fases de la investigación

La investigación se desarrolló en cuatro fases: Contextualización, Ejecución, Análisis y Sistematización. Las fases presentan estricta coherencia con los objetivos específicos y con las estrategias e instrumentos, como se aprecia en la siguiente tabla.

Tabla 1. Fases de la investigación

Fases	Objetivos específicos	Estrategias e instrumentos
Fase 1 Contextualización	<ul style="list-style-type: none"> Indagar sobre las circunstancias que favorecen u obstaculizan el despliegue de la dimensión política de la formación ciudadana en el proceso de práctica pedagógica. 	<ul style="list-style-type: none"> Cuestionario inicial. Análisis de documentos curriculares. Entrevistas semiestructuradas.
Fase 2 Ejecución	<ul style="list-style-type: none"> Describir las concepciones que tienen los actores de la práctica pedagógica de la Licenciatura en educación infantil de la Universidad Católica Luis Amigó -estudiantes, asesores de práctica y profesoras en ejercicio- sobre la formación ciudadana en su dimensión política. 	<ul style="list-style-type: none"> Talleres Pedagógicos. Observación de clase. Cuestionario final.
Fase 3 Análisis	<ul style="list-style-type: none"> Reflexionar a partir de talleres pedagógicos intencionados desde la dimensión política de la formación ciudadana, los discursos, acciones y relaciones de las estudiantes en su interacción con los niños. 	<ul style="list-style-type: none"> Análisis del discurso. Análisis de contenido. Conferencias. Simposios. Publicaciones. Modificación de micro-curriculum.
Fase 4 Sistematización	<ul style="list-style-type: none"> Favorecer el mejoramiento de la formación inicial de profesores realizando aportes pedagógicos a la 	<ul style="list-style-type: none"> Actualización de microcurrículo Participación en eventos



	transformación micro-curricular del seminario de práctica.	• Publicación de artículos científicos.
--	--	---

3.3. Participantes de la investigación

Con el apoyo de los asesores de práctica, aproximadamente 120 estudiantes²⁰ fueron contactados para invitarlos a participar en la investigación en enero de 2015, por medio de correos electrónicos y de manera personal, a través del diligenciamiento de un cuestionario inicial con el que se recopilaron algunas visiones sobre la presencia del objeto de estudio en las experiencias del proceso de práctica.

El cuestionario fue diligenciado por 51 estudiantes; 50 mujeres y 1 hombre. 30 trabajaban para responder por su carrera, 9 cubrían los costos económicos con recursos propios y/o familiares, y 12 estudiantes tenían el apoyo del Fondo Empresas Públicas de Medellín²¹.

²⁰ De los estudiantes contactados, 51 aceptaron la invitación y entregaron sus respuestas por medio de Google Drive y del correo electrónico.

²¹ El fondo EPM es un programa del Municipio de Medellín, administrado por la Agencia de Educación Superior de Medellín, Sapiencia, en asocio con Comfama, que recibe aportes económicos de EPM. El programa brinda oportunidades para el acceso y la permanencia en la educación superior a estudiantes de bajos recursos económicos, mediante préstamos que se pueden condonar o redimir con la participación en programas de servicio social.



De los 51 estudiantes que aportaron información a la investigación por medio del cuestionario inicial, 16 mujeres conformaron el grupo con el que se llevó a cabo la estrategia de talleres pedagógicos y participaron sistemáticamente en el proceso; tres de ellas desarrollaron el cuestionario final. También se contó con la colaboración de informantes clave que cumplían un papel activo en la práctica. Se vincularon a la investigación 4 asesores universitarios²² y 5 profesoras cooperadoras.

La información obtenida con la aplicación del cuestionario inicial se plasmó en gráficos que, una vez interpretados, se convirtieron en punto de referencia para el análisis. Los datos generados dieron lugar a las siguientes tendencias en relación con el objeto de estudio: el lugar de la dimensión política de la formación ciudadana en el diseño curricular, las perspectivas predominantes sobre la formación ciudadana, la valoración de las competencias ciudadanas y la invisibilización del seminario de práctica como espacio de formación. Estas tendencias guiaron el análisis para llegar a la construcción de los resultados.

Las participantes de los talleres pedagógicos, fueron 16 mujeres entre 21 y 28 años, estudiantes del séptimo y octavo semestres de la Licenciatura en educación infantil, que

²² Se hizo la invitación a los 5 asesores de la práctica del programa, luego una profesora se excusó explicando que solo llevaba seis meses como asesora y no quería poner en evidencia su desconocimiento sobre asuntos que involucraban las políticas institucionales.



cursaban la práctica pedagógica III²³. Con ellas se desarrollaron seis talleres pedagógicos enfocados en la dimensión política de la formación ciudadana. Las estudiantes realizaban sus prácticas en instituciones educativas públicas y privadas de Medellín y en otros municipios de Antioquia. Después de contar con su aceptación se firmó el consentimiento informado, explicando los detalles del estudio²⁴.

Las 16 estudiantes fueron convocadas para participar de las entrevistas. 9 de las 16 se presentaron y se les realizó la entrevista semi-estructurada, 3 de las 9 estudiantes, gestionaron la autorización para realizar las observaciones de clase. Diana, Maritza y Carlota²⁵, en su práctica pedagógica, realizaron actividades después de haber flexionado y debatido la formación ciudadana en el seminario de práctica.

La información generada en los talleres pedagógicos fue registrada en una bitácora construida por la investigadora. En este instrumento se consignó información que aportó al diseño de propuestas por parte de las estudiantes y al mejoramiento del microcurrículo del curso por parte de la profesora. La información se conservó en grabaciones, videos y fotografías y se conserva en archivos virtuales.

²³ El 7 de febrero de 2015 se hizo la invitación al grupo exponiendo como único criterio de participación el deseo de transformar sus propias acciones y reflexiones en la práctica educativa.

²⁴ Este acercamiento contextual contó con el aval de la Directora del programa, la Coordinadora de práctica y la Decana de la Facultad de Educación y Humanidades.

²⁵ Los nombres corresponden a seudónimos para proteger la identidad de las participantes.



Las instituciones educativas en las que Diana, Maritza y Carlota realizaban sus prácticas, fueron contactadas para planear las vistas y asegurar el acceso al campo. Hubo tres momentos de observación de clase a cada una de las participantes, para un total de nueve visitas. Igualmente, al finalizar el seminario, respondieron a un nuevo cuestionario, dando lugar al establecimiento de relaciones comparativas entre las situaciones inicial y final de su conocimiento sobre el objeto de estudio.

En cuanto al aspecto ético de la investigación, se partió de la responsabilidad de la investigadora y de los aportes de Galeano (2004), quien reconoce “las orientaciones éticas como intencionalidad reguladora de relaciones y acciones” (p. 69). En la experiencia cotidiana se asumió, a través del consentimiento informado, el compromiso de dar a la información un tratamiento respetuoso siguiendo criterios de responsabilidad ética. En consecuencia, se establecieron relaciones de cooperación social y personal entre la investigadora, las participantes y el contexto de la investigación.

Como garantes de las consideraciones éticas, se mantuvo la reserva de las identidades, la no obligatoriedad de su participación y el retiro voluntario en el momento en que lo consideraran oportuno. No obstante, las participantes estuvieron en el proceso de comienzo a fin. El cierre de esta etapa concluyó con la concertación de la forma en que se haría la devolución de los avances y resultados de la investigación. Para tal efecto, se llevaron a cabo las siguientes acciones:

- Participación en cuatro eventos de investigación. Dos eventos nacionales: III Simposio Nacional de Investigaciones en Primera Infancia y XVIII Encuentro Nacional de



Investigación. Dos eventos internacionales: Congreso Internacional en Educación: Investigación y Formación de Maestros y Seminario de Doctorado sobre la Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales.

- Actualización de la carta descriptiva²⁶ o microcurrículo del seminario de práctica
- III. El diseño tuvo como marco general la formación ciudadana desde su dimensión política. Se sugirieron lecturas, actividades y estrategias metodológicas, demarcadas por los derechos humanos, que llevaran a las estudiantes a tomar posición en los espacios de la práctica y a participar democráticamente en la vida social y política del país. El microcurrículo, estuvo centrado en la reflexión sobre la relación de implicación que vincula a los seres humanos.
- Participación en un encuentro con presencia de estudiantes de licenciatura en educación infantil, profesores universitarios, profesores cooperadores y público en general, con el tema: La dimensión política de la formación ciudadana del futuro profesor.

3.4. Los talleres pedagógicos

Los talleres pedagógicos propiciaron un acercamiento reflexivo y crítico a las concepciones propias sobre el objeto de estudio. Los debates generados respecto a

²⁶ Programa del curso



conceptos, acciones y experiencias, establecieron posiciones políticas en las participantes y en la investigadora en coherencia con las características de la sociedad contemporánea.

En esta dinámica, la profesora y las estudiantes, ayudaron a desarrollar el proceso de investigación que fue consolidándose a partir de las inquietudes, necesidades y falencias, observadas y sentidas por ellas mismas en sus prácticas de aula. Los intereses compartidos llevaron a entender la enseñanza y el aprendizaje como procesos de investigación en el aula que integraron la reflexión y el trabajo intelectual, con el análisis de las experiencias de la práctica profesional docente.

Se desarrollaron seis talleres pedagógicos en una secuencia semanal. Cada sesión tuvo cuatro horas de duración y su finalidad fue realizar una exploración reflexiva de la práctica, para introducir mejoras progresivas sobre la dimensión política de la formación ciudadana. La metodología contempló diversas actividades participativas expresadas en cada sesión a través de debates, conversatorios, análisis de documentos y videos, reflexiones colectivas, relatorías, mapas mentales y socialización de experiencias educativas.

Los talleres fueron desarrollados en el año 2015 y su propósito principal fue generar una dinámica reflexiva que partió del auto-reconocimiento de los discursos, percepciones y acciones que cada una tenía sobre los conceptos profundizados. Cuando estas cuestiones iniciales se hacían conscientes se debatían las posibilidades de transformación del proceso de práctica.



Se suscitaron nuevas comprensiones de la realidad que favorecieron las elaboraciones conceptuales derivadas de situaciones educativas reales, narradas por las participantes, dando lugar a la reformulación de relaciones entre los aprendizajes previos y los nuevos, con el ánimo de estructurar el pensamiento crítico respecto a los saberes aprendidos y a los requerimientos sociales. Se propiciaron espacios para la lectura y el análisis de algunos documentos relacionados con el objeto de estudio²⁷.

Las lecturas realizadas durante los talleres pedagógicos están fundamentadas en los postulados de algunos autores que contribuyeron, desde su posicionamiento crítico, a la incorporación de la dimensión política de la formación ciudadana en las estudiantes. Para la implementación de los talleres, se recibieron los aportes conceptuales y didácticos en la Universidad Autónoma de Barcelona y en la Universidad Tecnológica de Pereira²⁸.

²⁷ Pedagogía y política de la esperanza (Giroux, 2003), Sociedad, violencia y escuela (Maldonado, 2004), Formación de la ciudadanía y educación política (Santisteban, 2004), Las políticas de infancia como espacios polémicos (Carlí, 2004), Educación intercultural (Sáez, 2004), Ser ciudadano es tener derechos (Faruña & Klainer, 2004), Hacia una didáctica de la formación ética y política, (Schujman & Siede, 2007), La función política de la escuela en busca de un espacio en el currículum (Schujman & Siede, 2007), La formación ciudadana en búsqueda de la política (Ospina, 2008), Formación ciudadana y educación cívica: ¿cuestión de actualidad o de resignificación? (Jaramillo & Quiroz, 2009), Currículo crítico en la formación ciudadana (Mesa & Quiroz, 2011).

²⁸ Se recibieron aportes del Dr. Antoni Santisteban Fernández de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona –UAB-, durante la pasantía doctoral realizada por la investigadora en el año 2014 y de la Dra. Martha Cecilia Gutiérrez Giraldo de la Universidad Tecnológica de Pereira, durante la segunda pasantía doctoral realizada en el año 2015.



Los conocimientos recibidos, sumados a los referentes teóricos y a las características contextuales de la investigación, nos orientaron en la organización de cuatro grupos temáticos: Conflicto, pluralidad y convivencia; Autonomía, libertad y toma de decisiones; Democracia, participación y derechos humanos; Cultura política, identidad y Pensamiento crítico. Estos saberes conceptuales no solo apoyaron el diseño y la ejecución de los talleres pedagógicos, sino también la reestructuración del microcurrículo de la práctica III.

Cada sesión se convertía en el insumo básico para la realización del siguiente taller. Es decir, el punto de partida eran las ideas de enlace o conocimientos previos. De esta manera, se establecieron vínculos temáticos y didácticos que permitieron poner en línea dialógica a los autores, interpretarlos y establecer contrastes con la práctica que, a la par, desarrollaban las estudiantes en las instituciones educativas.

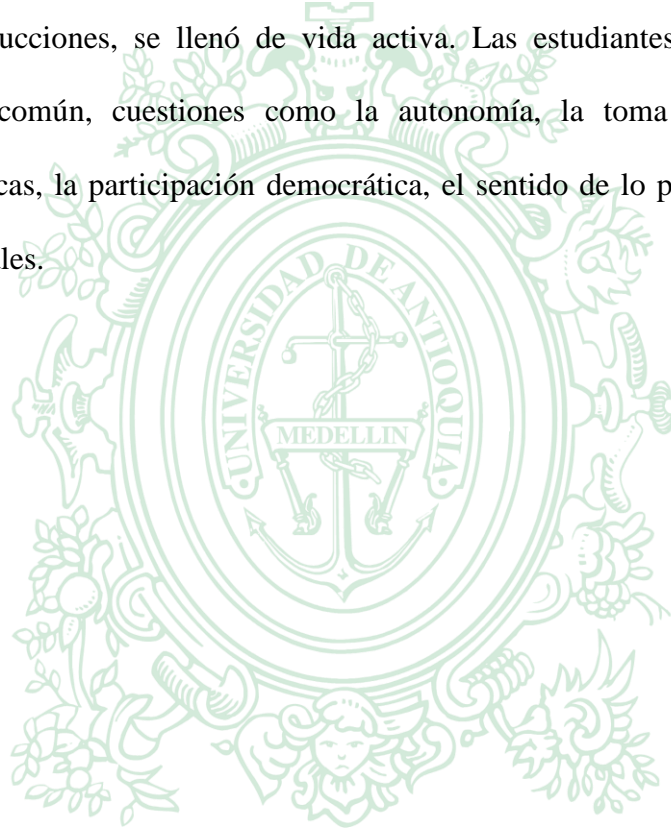
Con la inclusión de textos y alternativas de socialización y análisis intencionadas a la configuración de la dimensión política de la formación ciudadana, se vivenció un progreso, a veces paulatino y a veces vertiginoso, que daba cuenta de las transformaciones que se estaban presentando en las estudiantes y, principalmente, en la investigadora. Los primeros indicios surgieron en el discurso hasta llegar a debatir situaciones polémicas de tinte político, en las que se descubrían formas de ser, de pensar y de actuar, que antes no habían sido exteriorizadas.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

Ese espacio, tantas veces opacado por el asesoramiento de propuestas de intervención, la construcción de objetivos aplicativos, la narrativa de acontecimientos vividos con los niños, los sentires, las quejas de la tensión entre la teoría y la práctica profesional docente, y la recepción de instrucciones, se llenó de vida activa. Las estudiantes y la investigadora reflexionaron en común, cuestiones como la autonomía, la toma de decisiones, las experiencias políticas, la participación democrática, el sentido de lo público y la solución de problemas sociales.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



4. CAPÍTULO CUATRO: ANÁLISIS Y RESULTADOS

Este capítulo, más que en pretensión de universalidad, presenta los resultados de la investigación como un ejercicio de reflexividad que involucra la subjetividad de la investigadora. Los resultados se organizaron en cinco apartados que dan cuenta de la forma en que se exterioriza la dimensión política de la formación ciudadana, a través de los discursos y acciones de las estudiantes en el seminario de la práctica pedagógica y del papel que cumplen otros actores que participan en esta fase de la formación inicial.

El primer apartado se denomina: Tendencias generales sobre la dimensión política de la formación ciudadana. El segundo apartado: Resultados obtenidos en la indagación a las estudiantes. El tercer apartado: Discursos y prácticas de las profesoras cooperadoras en relación con la dimensión política de la formación ciudadana. El cuarto apartado: Discursos de los profesores de la Licenciatura en educación infantil que orientan la práctica pedagógica de las estudiantes, y el quinto apartado: Triangulación de discursos y problemas.

En el análisis de las entrevistas se citan ejemplos de los testimonios de las participantes como muestra de las ideas sobre las cuales se realizó el análisis. Durante el proceso de codificación se adjudicó un nombre ficticio a cada participante. El código indica si se trata de una estudiante, una profesora cooperadora o un asesor de práctica. También se agregó el número otorgado a la entrevista realizada, la inicial del nombre y el número que



corresponde a la pregunta en la entrevista²⁹. Esta lógica no se sigue en la descripción de los resultados del cuestionario, los talleres pedagógicos ni la observación de clase, en su lugar, se citan los testimonios seleccionados y se realiza el respectivo análisis.

4.1. APARTADO UNO. Tendencias generales sobre la dimensión política de la formación ciudadana

Este apartado describe los resultados obtenidos a través de la aplicación de un cuestionario inicial que se aplicó a 51 estudiantes de la Licenciatura en educación infantil, quienes realizaban la práctica pedagógica. Las primeras preguntas arrojaron datos sociodemográficos pudiéndose establecer que 50 de las personas encuestadas, eran mujeres. La mayoría, estaban en las prácticas III y IV, y el rango de edad predominante estaba entre 21 y 28 años. Es de anotar que todas las estudiantes no contestaron las preguntas en su totalidad, pues los datos muestran que algunas fueron omitidas, sin que las razones fueran expresadas.

Se ratifica en este estudio una perspectiva de género, porque la licenciatura en educación infantil es seleccionada, en su mayoría, por mujeres. Esta tendencia no es exclusiva del contexto colombiano, pues coincide con los planteamientos de Hernández (2013) quien desarrolló su investigación en México, con 113 mujeres que estudiaban para ser profesoras

²⁹ Por ejemplo. **EE1MP3**: Entrevista a Estudiante N°1, Maritza, Pregunta N° 3 - **EC3HP11**: Entrevista a Cooperadora N° 3, Hilda, Pregunta N° 11 - **EA2RP2-c**: Entrevista a Asesor N° 2, Roberto, Pregunta N° 2, apartado **c** de la respuesta.

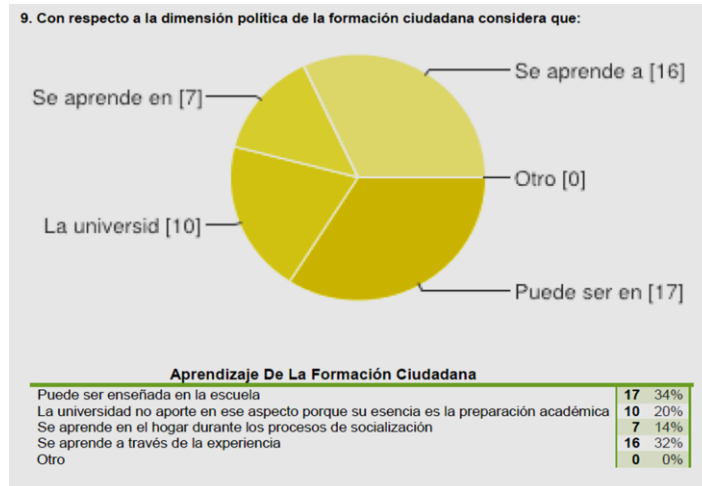


de educación infantil. Esta situación es un reflejo de la vigencia del papel que ha desempeñado la mujer en la historia, pues se le asocia con funciones de cuidado y asistencia.

Con referencia a los conocimientos de las estudiantes sobre la presencia de la formación ciudadana en el currículo del programa se observó que el 80% reconocen que de manera implícita o explícita este componente hace parte del programa en el cual se están formando. Solo un 20% aseguraron que no existe o que no saben si existen. Asimismo, se observa que hay una valoración de su parte a la legislación que regula la educación superior como referente que aporta a la dimensión política.

FORM CIUDADANA			Documentos Curriculares		
En forma explícita	26	52%	El manual de práctica	14	28%
En forma implícita	14	28%	La legislación que regula la educación superior	18	36%
No se contempla	6	12%	La malla curricular	13	26%
No sabe	4	8%	No sabe	5	10%

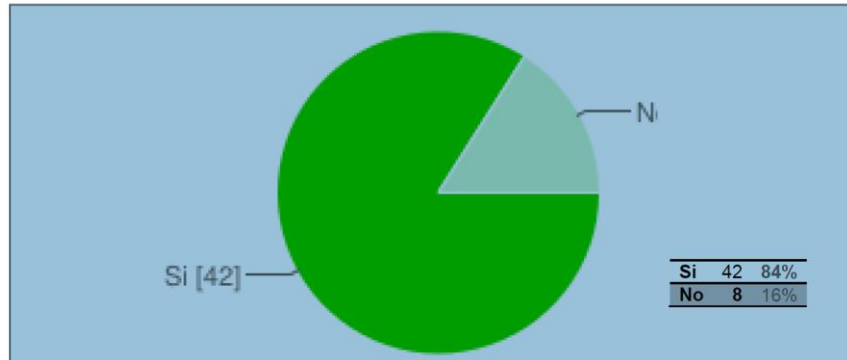
Igualmente, existen diferencias en la manera en se accede a la formación ciudadana, por ejemplo, un 34% opina que se puede ser enseñada en la escuela, un 32% que se aprende con la experiencia, Un 7% que se aprende en el hogar y un 10% dice que la universidad no aporta en ese aspecto porque su esencia es la preparación académica. Esta diversidad de opiniones es apenas lógica, si se entiende como producto de la pluralidad humana y de las formas individuales de acceder al conocimiento.



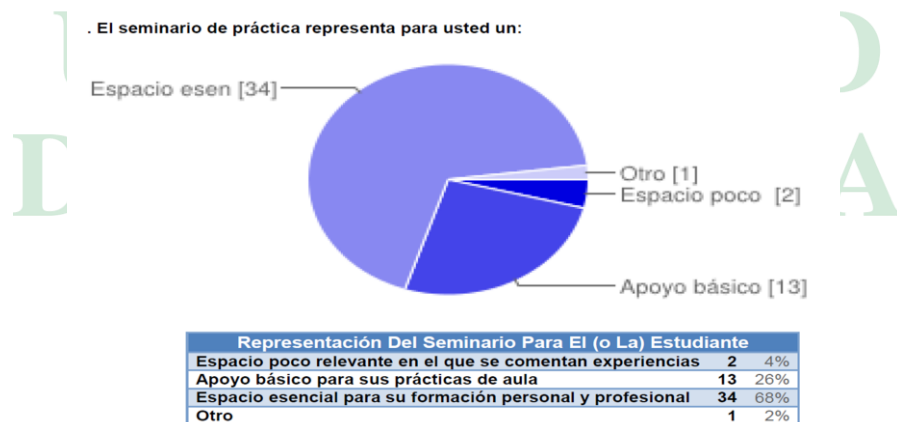
En la pregunta por las transformaciones que requiere el seminario de práctica para el fortalecimiento de la dimensión política de la formación ciudadana, se hizo evidente la necesidad de reducir el distanciamiento entre la universidad y las instituciones de práctica y la demanda por la sensibilización sobre esta dimensión. Así lo expresaron las participantes en el espacio de observaciones del cuestionario: “se deben incrementar más cursos dirigidos a la explicación y participación política, que conlleve al reconocimiento de las políticas públicas como agentes participantes y entes de derecho”. En este sentido, se indica la pertinencia de cotidianizar la dimensión política para que se haga más visible en la universidad.



10. En su opinión, la dimensión política de la formación ciudadana puede ser desarrollada en el nivel preescolar:



En la misma línea, la mayoría de las estudiantes señalaron que la dimensión política podría ser desarrollada en el preescolar. Explícitamente consideraron estrategias que involucraran juegos de roles, videos o títeres, además, mencionaron campañas para ejercitar “la participación democrática de los niños para la libre elección de los representantes de la institución, como son el personerito del grado transición” o “escoger el representante de grupo a través del debido proceso, dando importancia a cada uno de los participantes para que comprendan que su voto es válido y que puede hacer la diferencia” (Pregunta 11).





Se observa que la mayoría de las estudiantes conceden un lugar importante al seminario de práctica, lo consideran un componente esencial de su proceso de formación.

Actividad Social Motivado por:		
Intereses personales	0	0%
Intereses colectivos	12	24%
Intereses personales y colectivos	35	70%
Se acoge a la decisión de la mayoría	3	6%

Análisis De La Decisión		
El riesgo	3	6%
El compromiso	28	56%
Las consecuencias	19	38%
La renuncia	0	0%

La toma de decisiones es un asunto político que lleva una serie de responsabilidades asociadas. Se exalta en estas respuestas el privilegio a los intereses personales y colectivos. Las estudiantes consideran que se deben preocupar por sí mismas y por los otros. En ese sentido, no les preocupa tanto renunciar a otras opciones o correr riesgos, pues lo importante es analizar las consecuencias de sus decisiones, pero principalmente los compromisos que adquieren al tomar una decisión.

4.2. APARTADO DOS: Resultados obtenidos en la indagación a las estudiantes

4.2.1. ¿Por qué se considera la dimensión política de la formación ciudadana como un saber en construcción?

La formación de un ciudadano emancipado, capaz de movilizar procesos de mejoramiento colectivo, de asumir cuestiones públicas como asuntos propios y de emitir juicios justos y objetivos, es un deseo que se repite década tras década no solo en agendas educativas, sino en las comunidades académicas e investigativas en general. No obstante, los resultados de esta investigación muestran que, aunque este es un proceso que se va



consolidando en experiencias de vida compartidas sin que constituya un objetivo alcanzable en tiempos determinados, el avance se percibe lejano dado que las formas educativas, en muchos casos, se han mantenido intactas a pesar de las modificaciones tecnológicas, comunicativas y sociales, cada vez más vertiginosas, que se presentan en la sociedad.

Al indagar por conceptos, procedimientos y actitudes que tienen que ver con la dimensión política de la formación ciudadana, las estudiantes mencionan la participación activa, el ser político y el reconocimiento del otro. Por ejemplo, Juliana, hace referencia a las ciudadanías en plural, expresando puntualmente:

La dimensión política me permite ponerme en relación con esas ciudadanías entender que formo parte, no solamente desde unos derechos y obligaciones sino de todos esos aspectos que me concierne también como ente político (Juliana: Estudiante EE9JP8).

Cuando la participante afirma sentirse parte de la comunidad política, nos remite a Gutiérrez (2010) y a su idea de ciudadanía territorial como la base de la ciudadanía que contribuye con el proyecto político-democrático. El autor señala que:

Se parte de aceptar que no se cuenta con el ciudadano requerido para afianzar la democracia; que como éste no nace, sino que se hace, es necesario formarlo en contexto, de manera consciente e intencionada, para que ligado al territorio que habita, construye y semantiza, pueda desplegar junto a otros una ciudadanía renovada orientada al respeto por la diferencia,



al reconocimiento de la pluralidad, a la construcción de convivencia y, consecuentemente, a aportar en la consolidación de la democracia (p.1)

De otro lado, las respuestas de Yolanda y Maritza relacionan conceptos como deberes, derechos, participación y trabajo en grupo; sin embargo, las pausas y los silencios prolongados en su respuesta no evidencian un conocimiento claro que nos indiquen que tienen un saber estructurado sobre el tema, más bien que la dimensión política de la formación ciudadana como concepto, procedimiento y acción, es apenas un saber en construcción.

Yo creo que son conceptos, no sé cómo explicar, como tener deberes y derechos, hacer cosas individuales o en grupo. Mejor dicho, como hacer talleres en grupo sobre la participación. Esos procedimientos son buenos para la dimensión política (Yolanda: Estudiante EE8YP8).

Pues a mí me parece queeee, mmm, la dimensión política es como la política, participar en política, mejor dicho, cuando yo doy el voto, si no voto no tengo esa dimensión desarrollada (Maritza: Estudiante EE1MP8).

En las respuestas de las participantes, los deberes, los derechos y la participación en elecciones, demarcan la democracia representativa como concepto asociado a la formación ciudadana. Además, dejan ver la necesidad de profundizar en su dimensión política como



concepto, una situación que evoca el debate y la crítica, componentes esenciales que fortalecen esta dimensión.

Yo diría que primero son necesarias más capacitaciones acerca del tema que es fundamental no solo en la vida académica sino también social. (Carlota: estudiante EE2CP8).

Este testimonio expone vacíos conceptuales y metodológicos que requieren ser resueltos. Los actores de la práctica necesitan capacitarse, no únicamente en dominios conceptuales, sino también en su dimensión política, que los lleve a reflexionar sus acciones y a reorientarlas por las vías democráticas.

La dimensión política, es todo lo relacionado con el derecho a la organización al empoderamiento de las comunidades, a la participación activa y crítica, a la autonomía, como también a los derechos y deberes. Es saber que tenemos derecho a tener derechos y proponer otras iniciativas en la comunidad y en la ciudad. (Leny: Estudiante EE4LP8).

Serían conceptos que permitan el reconocimiento del otro, respetando las diferencias (Yolanda: Estudiante EE8YP8).

Estos testimonios, exponen situaciones que se encuentran en estricta coherencia con la dimensión política y evidencia la necesidad de pensar en una promoción efectiva que permita



su generalización y profundización. Así se aportaría a la formación de sujetos democráticos que argumenten, den su opinión, decidan y tomen parte en el discurso y en la acción.

4.2.2. Transformaciones para el despliegue de la dimensión política de la formación ciudadana en opinión de las estudiantes

Las relaciones que se establecen entre los asesores universitarios, las profesoras cooperadoras de las instituciones y las estudiantes -actores que intervienen en la práctica pedagógica- denotan la ausencia de criterios claros y unificados que guíen de manera coherente el proceso formativo de las estudiantes. Esta comunicación difusa, propia del uso de lenguajes diferentes, lleva a crear confusiones que generan caos en los actores más vulnerables, para este caso, las estudiantes.

Pues es algo complejo, porque nosotras como estudiantes siempre estamos, por decirlo de alguna manera, exigiendo un tiempo, reclamando un tiempo por el cual uno paga, por el cual uno se está esforzando, pero entonces llegamos con nuestras asesoras y nos encontramos que ellas no tienen tiempo, que tienen mucho trabajo, que no nos pueden atender y nos toca acomodarnos a lo que ellas quieran, en el horario que ellas quieran
(Maritza: Estudiante EE1MP10-a).

Las relaciones de comunicación pedagógica entre los estudiantes de práctica y sus asesores en la universidad están siendo percibidas desde el punto de vista complejo. Este



término remite de inmediato a la incertidumbre, creando una interacción reducida, confusa y poco asertiva en la que no encuentran eco las estudiantes. Además, las participantes exponen actitudes poco profesionales de la asesora universitaria, lo que las lleva a interrogarse por la calidad del programa y de sus profesores, como ocurre en este testimonio.

La relación con las asesoras no es muy amena en ciertas ocasiones son hasta groseras con nosotras las estudiantes. Eso a mí no me parece que deba ser porque nosotros merecemos respeto, la universidad si debiera revisar muy bien eso y a quienes ponen a orientar las prácticas, aunque hay unos asesores muy buenos. (Maritza: Estudiante EEIMP10-b).

Maritza enuncia claramente la necesidad de una revisión al interior del seminario de práctica, para que se garantice que las estudiantes se sientan acogidas, acompañadas y respetadas. Es evidente que se deben reestructurar las relaciones porque no se han creado vínculos de confianza que generen seguridad en las estudiantes para que puedan expresar sus sentires y solicitar asesorías puntuales, de acuerdo con sus requerimientos. Surge además una limitación en el tiempo dedicado al seminario de práctica, que exige la revisión de la estructuración pedagógica y sus objetivos curriculares, para evitar situaciones como las que han vivido algunas estudiantes.

Con las asesoras y asesores, muchas veces uno no tiene una buena comunicación, aunque trata uno de tenerlas, porque a veces por más que uno envíe algún correo, muchas veces por toda la carga académica que



ellos manejan, no tienen el espacio o el tiempo para responder o solucionar inquietudes (Emily: estudiante EE5EP10).

Ha sido muy difícil poderme encontrar yo con la asesora, no tanto desde ella, porque ella ha sido muy dispuesta, pero sí desde los cambios mismos que genera la Institución (Juliana: estudiante EE9JP10).

En estas líneas, surge de nuevo la atribución al límite de tiempo para abordar los vacíos pedagógicos o didácticos que se van creando cuando la estudiante trabaja de manera aislada y sin un acompañamiento oportuno que le permita orientar sus acciones. La práctica debe ser entendida en relación con la teoría, y orientada a la búsqueda de alternativas en torno al trabajo con los niños. De esta manera, las situaciones que ocurren diariamente en las dinámicas escolares serían más fáciles de sobrellevar y no se presentaría la diferencia de discursos sobre un mismo proceso.

Tuve algunas dificultades con la asesora ya que ella no se daba a entender, no lograba explicarse, y a veces yo realizaba los trabajos y me decía: están malos; pero ¿por qué están malos? Explíquemelo. Está bien que yo me equivoque, estoy en mi proceso de formación, pero me interesa que me explique el por qué. No es cuestión de imposición, es cuestión de que el aprendizaje se construya y se comparta (Yolanda: Estudiante EE8YP10).

La respuesta de la participante denota inquietud por las formas de enseñanza, evidencia la necesidad de definir el rol del asesor de la práctica pedagógica, de tal manera que la



interacción se da en medio de una comunicación asertiva que permita llevar a feliz término los procesos y las acciones propias de la práctica.

Existe una observación muy rigurosa en cuanto al comportamiento que las estudiantes generan en sus agencias de práctica. Nos insisten mucho en el cuidado con los niños, en el cuidado con el trato, en el cuidado con la comunidad, con la familia (Diana: Estudiante EE3DP10).

El acompañamiento que ofrecen los asesores universitarios respecto a las conductas de los estudiantes, deja clara la preocupación por la imagen universitaria y del programa en particular. Si bien es cierto que esto es importante, también lo es la orientación permanente en los sucesos generados en la interacción con el contexto escolar. Viene a instaurarse la norma como respuesta efectiva a los requerimientos de la ideología dominante con una profunda inclinación al sostenimiento de la proyección social de la universidad.

En estas condiciones, exponer los discursos que, sobre formación ciudadana, tienen los sujetos participantes de la práctica pedagógica desde sus diferentes roles, lleva a pensar que la formación ciudadana es, un proceso permanente e inacabado, en la medida en que cada día se puede mejorar el conocimiento de lo que implica esta formación. Por consiguiente, sería inapropiado pensarla como un saber institucionalizado no transversal y mucho menos reducirla a conceptos o formas de comportamiento.



La formación ciudadana para mí, es cómo nos comportamos en la sociedad y cuáles son nuestros deberes frente a las otras personas y frente a ese mundo en el que estamos inmersos (Maritza: Estudiante EE1MP6).

Para mí, la formación ciudadana es aquella preparación que me permite aprender a convivir en relación con otros desde lo que soy y desde lo que el contexto también me brinda (Juliana: Estudiante EE9JP6).

La formación ciudadana es concebida como un conjunto de ideas normativas que llevan a definirla como una expresión en sociedad. No se hace referencia a su configuración interna, que llevaría al sujeto a erigirse como ciudadano en un espacio público y del que emanan intereses comunes; una concepción en la que la finalidad última es la convivencia, pero no hay una argumentación que lleve a pensar que hay claridad conceptual y mucho menos su incorporación en la vida cotidiana de la estudiante.

La formación ciudadana creo que son todas aquellas dinámicas que me enseñan desde la familia, las maneras cómo me debo comportar frente a determinados casos o situaciones en la misma sociedad (Diana: Estudiante EE3DP6-c).

Aparece el proceso de socialización como instancia inicial que aporta a la incorporación del sujeto a la sociedad y se exalta el papel activo de la familia en el desarrollo de la escala de valores éticos y morales que, posteriormente, será la base para la configuración de la



formación ciudadana y, en el caso de Diana, para ser aceptada socialmente. Sus palabras guardan una orientación jurídica, que surge cuando se indaga por la formación ciudadana.

Es saber en qué momento debo ser partícipe, en qué momento no, en qué momento exigir mis derechos, en qué momentos no los debo exigir, frente a que decisiones hay que tomar, decisiones que pueden traer consecuencias buenas o malas (Diana: Estudiante EE3DP6-d).

Se considera, desde las ideas de la estudiante, que hay momentos en los que se es ciudadano y otros en los que no. Esto podría deberse a una concepción fragmentada de ciudadano, en la que existen circunstancias que lo habilitan para que defienda sus derechos, participe y tome decisiones. Se infiere el desconocimiento de la formación ciudadana como un proceso que, además de estar compuesto por las dimensiones, jurídica, social y política, tiene presencia permanente en el sujeto y le permite emitir juicios valorativos justos y claros frente a sí mismo, a los otros y su contexto. Esta situación de desconocimiento conceptual fue recurrente en las entrevistas de los actores, tal como se muestra aquí:

Bueno en este caso pues le voy a responder la pregunta, pero quiero contarle que es una pregunta bastante difícil porque no se ha trabajado tanto, cuando en las clases, que “venga hablemos de esto”, entonces no es tan fácil responder (Carlota: Estudiante EE2CP6-a).

Se evidencia lejana la concepción de formación ciudadana porque no hace parte del lenguaje común de la estudiante, no hay una apropiación que permita dar una apreciación y



mucho menos diferenciarla de otro tipo de formación. Se observa una intervención pobre de la universidad al respecto. Así las cosas, la estudiante concluye.

Con una definición no lo podría hacer en estos momentos, yo lo haría más con acciones que uno como ciudadano tendría que tener en cuenta a la hora de participar dentro de un Estado, dentro de un gobierno (Carlota: Estudiante EE2CP6-a).

Es perceptible que las concepciones de formación ciudadana de los diferentes actores de la práctica pedagógica, son, en su mayoría, de tendencia jurídica, y de educación cívica, con acercamientos tangenciales a la participación y a la democracia sin definiciones claras ni concretas que permitan su caracterización.

Es recurrente la idea que la formación ciudadana está relacionada con un momento particular que se vivencia cada año en las instituciones colombianas, cuando se vota por el representante de grupo, el personero, y en los últimos dos años, por el contralor escolar. Aun así, hay expresiones esperanzadoras en relación con la participación, mas no se observa claridad en el concepto como tal. Se omite la formación ciudadana como proceso inacabado que es reelaborado día a día por el sujeto en sus experiencias de vida y da cuenta de la búsqueda de metas colectivas.

La formación ciudadana la retomo desde el hecho de compartir, de participar, de ejercer unos derechos frente a una sociedad. Unos derechos políticos, que no solamente están pensados para mí misma, sino también



pensados en conformación al otro, en mi relación hacia el otro y en mi relación hacia la sociedad (Diana: Estudiante EE3DP6).

La formación ciudadana, (espacio de silencio), según lo que conozco, lo poco que sé, es todo ese proceso en el que uno adquiere valores, normas, como vivir en sociedad (Leny: Estudiante EE4LP6).

En ambos testimonios, se concibe la formación ciudadana como referente de la vida social. Se valora la vida en común desde el reconocimiento de las normas sociales como códigos particulares que permite al sujeto ser parte de una cultura y de una sociedad.

La formación ciudadana es como si fuera una educación respecto a unos temas que nos confieren a todos, pues yo, desde mi ignorancia creo eso (Yolanda: Estudiante EE8YP6).

Las respuestas, aunque distan de una concepción argumentada de la formación ciudadana, tienen un acercamiento a sus bases conceptuales. Se valoran las normas para vivir en sociedad y se alude a la educación cívica. Sin embargo, no hay relación con la autonomía, la crítica, el interés por el otro y la trascendencia de espectador a actor transformador de su contexto; que, en últimas, serían criterios cercanos a la formación ciudadana. En contraste a estos planteamientos se presenta el testimonio de Beatriz.

La formación ciudadana... pues desde que nacemos estamos involucrados en ella, aunque apenas nos dejen participar de ella a los dieciocho años,



siempre la debemos tener presente en la escuela (Beatriz: Estudiante EE6BP6-a).

Esta concepción de formación ciudadana se ubica en el plano de la nacionalidad con implicación de la mayoría de edad, no propiamente en el concepto kantiano que expone a un sujeto que se vale de la Ilustración para salir de su condición de menor de edad, sino en el marco de la normatividad jurídica que, entre otras cuestiones, exige el cumplimiento de una edad cronológica para poder ser partícipe de procesos democráticos implicados en la gobernabilidad política.

4.2.3. Sobre el acompañamiento de los profesores a los procesos de práctica

La siguiente descripción tiene su origen en el interés por conocer los sentires de las estudiantes sobre el tipo de relaciones que se establece entre ellas y las profesoras cooperadoras de la agencia de práctica. En esta pregunta se encontraron opiniones diferentes porque mientras unas aseguran que tienen una buena acogida y acompañamiento, otras expresan inconformidad con el trato recibido.

La relación con la profesora cooperadora es complicada, a veces siento que ella tiene el temor que yo no pueda, en cuanto a las actividades que propone y al manejo del grupo, entonces la relación entre ella y yo, no es muy buena (Carlota: estudiante EE2CP11).



Son personas que piensan que les van a ir a quitar el puesto, o que se les va a evaluar, personas que no contribuyen mucho en la formación; pero para mí fortuna conté con una gran profesora que me enseñó qué hacer y qué no hacer (Amelia: estudiante EE7AP11-a).

En la respuesta de Amelia se evidencian celos profesionales, con lo que queda expuesto que los lenguajes que hacen parte del cúmulo de saberes que adquieren las estudiantes en la universidad, difieren de los lenguajes propios de los escenarios de práctica. En este sentido, dado que la última parte del proceso formativo es la práctica pedagógica, la educación como tal no recibe la realimentación aportada por el contexto, que al final sería el insumo para transformar la teoría, y con ella las experiencias escolares.

Me parece una práctica afortunada porque desde un principio me dejaron ejercer como profesora (Amelia: estudiante EE7AP4).

Lo que realizo muchas veces es intervención pedagógica en cuanto al proyecto, pero también hago acompañamiento a la maestra cooperadora o a una maestra que necesite en ese momento ayuda con otros grupos (Emily: Estudiante EE5EP4).

En las expresiones de Amelia se adjudica la connotación de privilegio al desarrollo de actividades con los niños. En el caso de Emily se percibe cómo las prácticas están siendo reducidas al cumplimiento de funciones aisladas en sus horas de práctica que diluyen el verdadero sentido de este proceso y contribuyen a la formación de sujetos operativos.



Es evidente la fragmentación de su proceso formativo, en el sentido en que su función en la institución no parte de una intencionalidad formativa, sino que está supeditada a las eventualidades que surjan en la institución, sea con su profesora cooperadora y el grupo para el que fue designada o para atender los requerimientos de otros profesores o grupos de estudiantes.

De otro lado, considerar afortunada una práctica que brinda un recetario pedagógico, es asumir una postura de pasividad y redistribución de conocimientos estáticos que, en términos durkheimianos, se pasan de una generación a otra más joven, en materia pedagógica. Lo verdaderamente importante sería que las estudiantes se erijan como ciudadanos que cumplen una función educativa y social y puede proponer alternativas variadas que den respuesta a los requerimientos actuales.

Muchas veces uno se encuentra que hay algunas maestras que no están muy conceptualizadas con las nuevas tendencias en educación, entonces a veces uno tiende a chocar con estas docentes cuando uno lleva nuevas propuestas (Diana: Estudiante EE3DP11).

Las transformaciones al sistema educativo se obstruyen cuando se impide la incursión de pedagogías alternativas que lleven a la reorientación de los procesos que históricamente han dominado las dinámicas escolares. Con esto se deja claro, de un lado, el papel crucial que desempeña el rol del profesor cooperador en la práctica pedagógica, y de otro, la necesidad de establecer relaciones académicas, pedagógicas y didácticas para que las estudiantes, en



lugar de encontrar limitantes puedan aprovechar el contexto para fortalecerse como profesionales.

La profesora cooperadora me revisa las actividades y hace firmar una hoja de asistencia, nunca realizó un acompañamiento pedagógico, en el que me observara la clase y luego hiciera sugerencias (Leny: Estudiante EE4LP11).

En esta respuesta es perceptible el lugar de la profesora cooperadora como agente pasivo y ajeno al proceso, no se observa interés por la cualificación de la estudiante; más bien ésta es concebida como un sujeto que tiene licencia para acompañar un grupo, mientras la profesora titular se ocupa de otros asuntos diferentes a la enseñanza. El rol formativo del modelo ejemplarizante de los primeros momentos de la práctica dista mucho del testimonio de la estudiante.

4.2.4. Discursos de las futuras profesoras de educación infantil, acerca de la dimensión política de la formación ciudadana en la práctica pedagógica

Las nueve estudiantes que contestaron la entrevista estaban realizando su práctica III. Esto indica que debían desarrollar un proyecto pedagógico con los niños de educación infantil durante el semestre 2015-1.

Cuando se indagó por las dificultades encontradas al realizar la práctica pedagógica, las estudiantes señalaron el distanciamiento con la teoría. Por ejemplo, Maritza reclama que la



universidad no las prepara para afrontar con firmeza el trabajo en la institución escolar. Carlota, por su parte no le encuentra sentido a la teoría enseñada. Una de las preocupaciones de las estudiantes son los problemas que se presentan en la cotidianidad de la escuela.

Resulta que aquí nos enseñan la teoría con la que debemos ir, pero no nos enseñan realmente cómo se debe ir a hacer esa práctica pedagógica. Si en la Universidad se preocuparan más de cómo nos vamos a sentir nosotros al momento de enfrentarnos a ese mundo diferente o a ese mundo que uno anhela llegar, sería, no sería tan frustrante para algunas estudiantes (Maritza: Estudiante EE1MP3).

Cuando vamos a hacer el proceso de las prácticas encontramos muchas diferencias desde lo teórico con lo práctico, tal vez porque no son, las mismas situaciones, o las mismas personalidades en cuanto a los niños. No se presenta las situaciones de la práctica tal cual como lo reflexionan los teóricos, son muchos los problemas que se presentan a diario, y pocos son cuando uno puede pegarse de alguna postura teórica o cuando una situación realmente coincide con una teoría enseñada (Carlota: Estudiante EE2CP3).

La brecha existente entre los aprendizajes brindados en la universidad y las exigencias del entorno escolar, es percibida como un fracaso que parece ser el resultado de un modelo educativo con fisuras estructurales (Giroux, 2004). Las estudiantes tienen una representación



mental de la práctica como un ideal, por lo tanto, no esperan encontrar las situaciones conflictivas que suceden en el día a día de la vida escolar. No se sienten preparadas en el espacio universitario para interactuar en el contexto escolar.

La preocupación por desarrollar capacidades para atender las dificultades emanadas del contexto, es una situación recurrente en las expresiones de las estudiantes. Sin embargo, la frontera establecida entre la teoría y la práctica las lleva a idealizar los contextos educativos como espacios de convergencia de sujetos homogéneos que atienden situaciones fáciles de sortear. Esta idealización contrasta con las problemáticas presentes en la cotidianidad escolar, precipitando la pérdida del horizonte pedagógico.

No se observa, en el discurso de la estudiante, una señal que permita inferir la estructuración de la dimensión política de la formación ciudadana en su proceso formativo dado que, en el panorama de esta dimensión, no solo se piensan los conflictos como posibilidad de crecimiento, negociación y diálogo, sino también como la vía para la cualificación personal, social y laboral. Es decir, una forma de emitir juicios valorativos desde una postura crítica, sobre las relaciones, las formas de organización y los juegos de poder que se presentan en las comunidades educativas.

Es menester dejar explícita la valoración otorgada a los saberes teóricos, pero también, la falta de herramientas o conocimientos necesarios para que las estudiantes establezcan nexos con las situaciones vivenciadas diariamente en las instituciones escolares como parte de su experiencia. En estas circunstancias, se hace necesario que estas situaciones permitan dar una



nueva significación a las teorías para que luego sus efectos se vean revertidos al contexto, derribando las barreras establecidas, que en ocasiones están arraigadas al modelo pedagógico que se lleva a la práctica en la universidad.

La respuesta de Emily apoya los planteamientos de Maritza y Carlota y muestran la preocupación por la actualidad de las teorías que ofrece la universidad.

Muchas veces las teorías que nos dan, están muy chapadas a la antigua, y cuando uno se va a enfrentar a la etapa real, es totalmente paralelo a un mundo teórico (Emily: Estudiante EE5EP3).

Emily atribuye el desajuste entre la teoría y la práctica a la educación que recibe en la Universidad. Una opinión que pone en cuestionamiento la información encontrada en el Proyecto Educativo del Programa, que contempla en uno de sus objetivos el reconocimiento de los contextos familiares, sociales y culturales por parte de las estudiantes, para que ejerzan la profesión de manera crítica, autocrítica y reflexiva en una comunidad multicultural. Esta visión propia de la pedagogía crítica contrasta con la enseñanza tradicional centrada en contenidos y conductas, y exalta la necesidad de que los programas de formación pedagógica se reestructuren para formar profesores intelectuales y políticos que atiendan de manera coherente los contextos escolares (Giroux, 2006). El testimonio de Amelia va en la misma línea.

El contraste se da cuando la teoría no es suficiente, no afianza suficiente la manera de uno interactuar con los niños porque acá muchas veces la



educación es muy lineal como si se dirigiera a una estructura de niños iguales, como a un prototipo de niños, mientras uno allá encuentra unas verdaderas falencias, baches que tal vez uno no tiene como toda la preparación desde acá³⁰ (Amelia: Estudiante EE7AP3).

La Universidad a uno le da unas teorías, pero no lo sensibiliza sobre cómo es la institución y cómo son los estudiantes, que debe hacer uno referente a ciertos casos o situaciones específicas. Uno a veces cree que es solamente academia, academia pero olvidan otras cosas que también son importantes, la del ser humano más preocupado por el otro y por la comunidad (Yolanda: Estudiante EE8YP3).

Las estudiantes atribuyen lo inadecuado de la teoría a la falta de herramientas pedagógicas y didácticas para sortear las dificultades que se presentan en el trabajo con los niños, que muchas veces involucran a los padres, a los profesores y a los administradores de las instituciones.

Por ejemplo, el tipo de educación descrito por Yolanda, manifiesta la ausencia de problematización de la diversidad cultural colombiana. Se tiene una concepción lineal de un prototipo de niño enmarcado en características generales, sin que haya una discriminación de sus particularidades sociales, humanas, culturales y económicas. Esta linealidad sirve de

³⁰ Amelia se refiere a la universidad.



asiento a los programas de formación de profesores provocando un desajuste entre lo que se enseña y lo que se necesita enseñar. Bien lo expone la estudiante cuando reconoce el desfase contextual de la institución universitaria.

Se subraya que desde la propuesta curricular del programa se presentan unos parámetros coherentes con la formación de profesores capaces de afrontar las experiencias educativas, sociales y políticas propias del siglo XXI. Profesores críticos, apropiados de saberes contextuales y teóricos, y enmarcados en un modelo humanista que obedece a principios sociales y cooperativos. Sin embargo, todo esto pierde vigencia al elucidar los discursos de las estudiantes en relación con las vivencias pedagógicas en las instituciones educativas.

Para obtener información sobre el lugar que otorgan las estudiantes a la dimensión política de la formación ciudadana en el seminario de la práctica pedagógica, se plantearon dos preguntas ¿Qué es para usted la formación ciudadana? ¿Qué es para usted la dimensión política de la formación ciudadana? Las respuestas nos permitieron conocer sus concepciones y deseos respecto a estos conceptos y la manera en que consideran que podrían ser llevados a la práctica.

Maritza relaciona estos conceptos con la defensa de los derechos y la negociación. Su respuesta involucra las dimensiones jurídica y política de la formación ciudadana. Deja entender que estos aprendizajes llevan a la formación crítica y al debate argumentado, como formas políticas de asumir un posicionamiento ciudadano.



Por su parte Juliana plasma en sus palabras una posición axiológica, en la que antepone la esencia del ser a la del saber. Asimismo, asume que la consolidación del ser necesita del reconocimiento del otro para reafirmarse. Ese otro, en el contexto de la estudiante, podría ser el profesor o el compañero de clase.

Es formar ciudadanos para poder ser parte de una sociedad y saber cómo actuar, cómo defender, cómo negociar y cómo materializar esos deberes y esos derechos (Maritza: Estudiante EE1MP7).

Entender que un estudiante es un ser que puede más que dar una opinión o tener una postura, es mirarlo en su esencia de lo que él es y de lo que puede llegar a ser con la ayuda de otros (Juliana: Estudiante EE9JP7-b).

El testimonio de Amelia, que se presenta a continuación, tiene una connotación exclusivamente jurídica y se encuentra en la línea de la doctrina política. Ella considera que la dimensión política de la formación ciudadana, se expresa en el conocimiento que se tiene de las leyes y mandatos constitucionales.

Desarrollar la dimensión política de la formación ciudadana, no solo implica la posibilidad de acceso al conocimiento de la ley y a los mecanismos de participación. Es importante que se emitan opiniones, se defiendan posiciones, se comprendan los problemas y las necesidades individuales y colectivas. Esto exigirá el desarrollo de la capacidad argumentativa, porque una vez las ideas sean exteriorizadas y puestas en consideración, entrarán en un juicio que exigirá una defensa permanente de las propias ideologías.



Bueno es algo que uno siempre ve, como esas leyes que maneja el gobierno, esas leyes que lo hacen a uno miembro perteneciente a una sociedad, pero que muchas veces uno no se apropia de ellas y las ve alejadas de su vida cotidiana. (Amelia: Estudiante EE7AP8).

Con respecto al reconocimiento de la dimensión política de la formación ciudadana en el seminario de práctica, Maritza considera que no es visible y que es una información que debería ser enseñada por los asesores en la universidad y reforzada por las profesoras cooperadoras en las instituciones escolares.

No recibimos ninguna información sobre la formación ciudadana ni de las asesoras, ni de las profesoras cooperadoras tampoco. (Maritza: Estudiante EE1MP8-b).

La participante no considera esta dimensión como la configuración interna del sujeto que lo lleva a elaborar su discurso y a expresar su esencia interna. Esta expresión se plasma en las acciones y en las relaciones que se establecen con los otros, y no conjuga con la reproducción de saberes que otros han elaborado, sin antes pasarlos por el filtro de sus propias convicciones y de su capacidad crítica.

En este sentido, Diana opina que el asesor de práctica es el primero que debe prepararse para orientar de manera oportuna y eficaz la formación ciudadana de las estudiantes, de tal manera que las competencias ciudadanas se transformen en acciones sociales para la



búsqueda del bien común. Sus ideas son en sí mismas una reclamación abierta por la actualización permanente del profesorado.

Es necesario que el asesor que va a dar la práctica esté formado en competencias ciudadanas o que tenga conocimientos específicos sobre formación ciudadana y política, para que uno de esa manera también aprenda.

(Diana: Estudiante EE3DP7-a).

La participante exalta la figura del asesor de práctica, como un profesional que debe estar en capacidad de comprender la sociedad en la que vive y las competencias necesarias para interactuar en ella. La preparación del asesor cobra importancia porque los cambios curriculares deben partir de los actores de la práctica que tienen influencia directa en su diseño e implementación.

4.2.5. Expresión de la formación ciudadana en la solución de problemas sociales en el contexto del seminario de la práctica pedagógica

Para muchos es conocido que Colombia ha sufrido los avatares de la violencia en cada una de las etapas de su historia; también se sabe que la crisis social se ha venido agudizando a la vez que aumentan los niveles de pobreza, desempleo y descontento social. Esta situación generalizada se particulariza en cada uno de los sectores barriales y forma parte de las dinámicas de vida de los ciudadanos. La escuela, en lugar de pasar inadvertidas estas



situaciones, está llamada a atenderlas, a problematizarlas, a ponerlas en línea dialógica para que, una vez llevadas a la reflexión, tomen asidero en la vida de los sujetos.

Al respecto, es preocupante darse cuenta que la universidad, con el énfasis puesto en el desarrollo disciplinar, no atiende de manera eficaz la formación de las estudiantes para la solución de problemas sociales, pues en ocasiones se ven enfrentadas a experiencias sociales para las que no han recibido una preparación previa, como se aprecia en esta respuesta a la pregunta por las dificultades que se han encontrado en la práctica.

Cuando estos grupos están en contextos sociales con dinámicas muy pesadas, me refiero a que se manejan problemáticas sociales como la violencia, la drogadicción, la conformación de grupos armados, tenemos muy pocos elementos para abordarlos y en esa medida saber cómo trabajar con los niños (Diana: estudiante EE3DP3-c).

Se manifiesta con claridad la necesidad de que la formación de profesores emprenda modificaciones, en las que se incluya la dimensión política de la formación ciudadana, de modo que aporte a la construcción de herramientas pedagógicas, didácticas y discursivas para que las estudiantes puedan hacer frente a los contextos con cada una de sus particularidades. La incertidumbre manifestada por la estudiante, es prueba de la importancia de una preparación que la lleve a identificar factores de riesgo de diferente naturaleza y a crear mecanismos de legitimación de la institución, de la labor docente y de los espacios para la convivencia escolar. Una situación similar ocurre en el caso de una de las estudiantes:



La dificultad principal es la violencia, yo a veces no se ni qué hacer. Por ejemplo, le llamé la atención a un niño, y la profesora me advirtió que era hijo del “duro del barrio”, que mejor lo dejara, no me dio otras alternativas y eso aburre (Leny: Estudiante EE4LP3-b).

Situaciones como esta requieren del debate y la reflexión permanente en el entorno universitario; además, se convierten en argumento para posicionar el seminario de práctica como un escenario interactivo en el que se puedan exponer estas cuestiones, que tantas veces pasan desapercibidas. El análisis conjunto llevaría a que las estudiantes se apropien del conocimiento necesario para el manejo de problemas sociales que, de todas formas, hacen parte de la cotidianidad educativa.

Conocer los riesgos físicos y psicosociales que afectan el contexto colombiano, particularmente, la ciudad de Medellín, representa un reto para la educación, pues su función social exige la preparación de profesionales competentes, en este caso profesores, que conozcan las posibilidades y limitaciones contextuales para que puedan actuar en consonancia con sus características.

Las acciones se tratan o se basan en un proyecto que uno presenta, entonces la institución lo aprueba y uno empieza a intervenir con ciertas actividades, una actividad organizada aproximadamente para cuarenta minutos. El resto de las horas de práctica, sería un acompañamiento



dirigido por la cooperadora que se encuentra en ese momento a cargo de nuestra práctica (Maritza: Estudiante EEIMP4).

Las respuestas de Maritza ponen de manifiesto la resistencia al cambio, uno de los mayores obstáculos que ha tenido la educación, pues no se observa una posición definida frente a las decisiones que se tomen respecto a su intervención en el aula. El testimonio deja inferir que la institución no se flexibiliza al cambio educativo, al contrario, la estudiante se acoge a las políticas institucionales, como una manera de garantizar su estadía en la agencia de práctica, a la vez que favorece los modelos reproductores de cultura.

No se generan oportunidades para que, por lo menos, la estudiante afronte situaciones que impliquen ponerse en el lugar del profesor y realice una autoevaluación de su proceso formativo, que diera lugar a transformaciones oportunas en sus discursos y acciones. De acuerdo con el testimonio de Maritza, la práctica pedagógica como espacio de formación profesional, se reduce a un requisito de titulación que no cumple con las expectativas de las estudiantes respecto a la función del profesor como orientador de los procesos educativos.

Qué hace uno, en un lugar donde hay varios niveles de niños y no están separados, están juntos los de jardín, pre-jardín y bebés de meses, entonces es muy complicado, pensar en una experiencia pedagógica (Leny: Estudiante EE4LP4).

Estas percepciones podrían crear dudas sobre las competencias personales y profesionales de la estudiante, afectando su autoestima y la confianza en sí misma, lo cual podría verse



revertido en su ejercicio profesional y en el alcance de sus objetivos de vida. Las expresiones de la estudiante reclaman una preparación universitaria que permita entender y atender las situaciones propias de los entornos educativos, principalmente de la primera infancia.

4.2.6. La participación democrática y la toma de decisiones: plataforma estructural de la dimensión política de la formación ciudadana

La participación democrática concebida como la intervención en la toma de decisiones públicas, es un proceso ciudadano que tiene que ver con las prácticas políticas que llevan al sujeto a tomar parte en los asuntos colectivos, en el cambio social, para mejorar la convivencia y promover la justicia y los derechos humanos. Teniendo como referente estas convicciones, extractamos de las respuestas de las estudiantes aquellas que incluían ideas sobre la participación y la toma de decisiones.

La formación ciudadana tiene mucho que ver con la participación y la toma de decisiones, porque nosotros somos los que elegimos, lo malo es que casi nunca nos proponemos. Por ejemplo, todo el tiempo nos quejamos de cosas que no nos gustan de la universidad porque no son buenas, y cuando llegan a elegir representante de grupo, todas, y me incluyo, nos hacemos las bobas. Entonces para que nos quejamos (Maritza: Estudiante EE1MP6).



Bueno, yo pienso que la dimensión política se presenta cuando uno toma una decisión, y así se haya equivocado y haya tomado el camino que no era, asume las consecuencias. (Diana: Estudiante EE3DP6).

Las estudiantes reconocen la participación como una forma política de influir en las situaciones que tienen que ver con su vida. Ellas manifiestan preocupación por evadir la participación democrática, no solo como electoras, sino también como representantes. Además, nombran otro eje estructurante de la dimensión política, considerado en la toma de decisiones y en las consecuencias provenientes de ellas.

Pienso que en la escuela no hay mucha participación democrática, porque sólo se elige un personero cada año, no hay mucha consciencia de este proceso por parte de los estudiantes y pare de contar (Beatriz: Estudiante EE6BP6).

Pues la participación democrática suena muy bonita en el papel y en los discursos políticos sobre todo cuando estamos cercanos a las elecciones de los políticos. Pero en la escuela, sólo cuando se elige al personero del grado undécimo, porque donde yo hago las prácticas no eligen de quinto, ni el personerito que es el de preescolar. (Juliana: estudiante EE9JP6).

En los testimonios sobre las prácticas pedagógicas que realizaron las estudiantes en las instituciones educativas fue reiterativo el reconocimiento de la autoridad en las profesoras cooperadoras. Se considera oportuno destacar en estos testimonios, el importante rol que



cumplen estas profesionales en la formación de las futuras profesoras. Ellas representan los primeros modelos ejemplarizantes para la incorporación de saberes, y la definición de formas de ser y actuar en el posterior desempeño profesional.

Pues yo quisiera participar más, pero la profesora cooperadora, aunque es muy amable, no me deja como innovar, no le gustan tanto las actividades que llevo y los niños siempre terminan coloreando una ficha y eso que la planeación me la revisa el asesor de práctica. (Leny: Estudiante EE4LP5).

Sin embargo, en la figura del profesor cooperador, se va diluyendo el contorno cuando imperan la imposición y las demostraciones de poder, en lugar del apoyo y la crítica constructiva. Se ubica al estudiante en una posición subvalorada, quien por medio de actitudes sumisas busca la conservación de su lugar de práctica para no interrumpir el proceso de formación universitaria. Al respecto se indagó por la autonomía de las estudiantes sobre las actividades que desarrollan con los niños y se encontró que sus propuestas son modificadas de acuerdo con las apreciaciones de la profesora del aula.

Yo misma elaboro la actividad a desarrollar, como te decía, es una actividad articulada con el proceso educativo que lleva la escuela, pero si no coincide me toca cambiarla porque ellas ya tienen las mallas curriculares anuales. A veces hacemos doble trabajo preparamos en la universidad y la maestra cooperadora nos hace cambiar la actividad, o



simplemente no la aplicamos. Uno por no buscarse problemas se queda callado y luego le cuenta al asesor que no pudo hacer nada. (Amelia: Estudiante EE7AP5).

Es perceptible la coartación de la toma de decisiones que, en última instancia es una obstrucción a la participación de la estudiante. No se fortalece su autonomía en tanto la actividad pedagógica favorece el diseño curricular propio de la institución, negando, de esta manera, la implementación de propuestas innovadoras sustentadas en la formación académica e investigativa propia de los sujetos intelectuales y de la comunidad universitaria.

4.2.7. Talleres pedagógicos: estrategia de cualificación recíproca entre el seminario de la práctica pedagógica y la dimensión política de la formación ciudadana

Durante el desarrollo de los talleres, cada sesión se inició con un diagnóstico general sobre los conceptos alrededor de los cuales se iba a profundizar. Las reflexiones estuvieron articuladas a las experiencias prácticas de las estudiantes, en la búsqueda de sentido y significación de los temas a los que se les dio tratamiento discursivo.

A medida que avanzaban los debates conceptuales, las estudiantes diseñaron sus propuestas de aula como requisito básico del seminario. Se privilegió el trabajo grupal con socializaciones generales que dieron lugar a correcciones y mejoras progresivas, producto



de la experiencia de todas los participantes. El punto de partida fue el diagnóstico que realizaron con los niños de preescolar en la institución donde realizaban la práctica.

Una vez finalizaron los talleres, se realizó una valoración colectiva del seminario y se escucharon expresiones como “Yo, en verdad tenía concepciones erróneas frente al verdadero significado de los conceptos que trabajamos” Maritza, estudiante. Taller pedagógico 18 de abril de 2015).

La experiencia de Maritza se aprecia significativa, porque al comienzo se mostró reacia a reflexionar sobre sus concepciones. Su idea era que en Colombia era imposible comportarse como ciudadano por la subyugación de los sujetos al sistema político. Sin embargo, llegó a reconocerse como “un ser humano con una función social y política factible de llevarse a cabo y de transformar realidades contextuales” (Maritza, estudiante. Taller pedagógico 18 de abril de 2015). Testimonios como estos demuestran que, en el contexto del seminario de práctica pedagógica, es posible desarrollar un proceso oportuno y eficaz que aporte a la formación ciudadana de las futuras profesoras de educación infantil.

4.2.8. Cuestionario final

Este cuestionario tuvo como intencionalidad realizar una comparación del estado inicial y final de los conocimientos. Las respuestas no recibieron ningún tratamiento de tabulación, porque, dado que era una cantidad reducida, no se consideró necesario. La información se



recolectó en físico y la de mayor relevancia para la investigación fue organizada en archivos virtuales para darles el respectivo tratamiento analítico.

En el cuestionario se priorizaron tres preguntas que se consideraron importantes para fortalecer la investigación. 1. Después de participar en el seminario que privilegió la dimensión política de la formación ciudadana ¿Cómo define la formación ciudadana? 2. ¿Cuáles considera usted que son las finalidades de la dimensión política de la formación ciudadana? 3. Describa brevemente las estrategias que se deben privilegiar en el seminario de práctica pedagógica para fortalecer la dimensión política de la formación ciudadana de las estudiantes.

Es importante tener presente que los nombres de las participantes corresponden a seudónimos, elegidos por ellas mismas. Al indagar por la definición de la formación ciudadana se infiere un avance conceptual en las tres estudiantes. Por ejemplo, Diana, Mariza y Carlota consideran que:

La formación ciudadana tiene que ver, primero con lo que soy yo, como persona, y también con la forma en que me proyecto en los otros (Diana Estudiante, cuestionario final pregunta 7)

La formación ciudadana es un concepto muy amplio, que no finaliza cuando uno se gradúa, sino que toda la vida uno se está formando como ciudadano (Carlota, Estudiante, cuestionario final pregunta 7)



Las respuestas de las participantes evidencian un avance progresivo de las concepciones iniciales sobre la formación ciudadana. Se observa, en las expresiones de Diana, el reconocimiento del otro. Alguien que de una u otra forma interfiere en su vida y la condiciona desde el punto de vista de la pluralidad. De la misma manera, Carlota deja ver su comprensión de la formación ciudadana como un criterio inacabado, que se construye día a día. Algo similar surgió cuando se indagó por las finalidades que otorgan a la formación ciudadana.

Yo diría que la finalidad básica es formar mejores personas, gente que cuando haga algo analice esa acción a quien va a afectar. Además es también aprender a participar. Por ejemplo, a mí me resultó interesante darme cuenta que las actividades que yo preparaba para fortalecer la participación de los niños, solo fortalecían mi propia participación, porque yo les llegaba a ellos con las actividades ya listas. A ellos les tocaba integrarse y ya. Es mejor cuando uno involucra a sus estudiantes y construye con ellos las actividades (Maritza, Estudiante, cuestionario final pregunta 8)

La estudiante tiene una concepción de participación, que va más allá de estar informado. Relaciona este concepto con la escucha activa y con la valoración de sus opiniones. Algo similar ocurrió cuando se indagó por las estrategias que consideraría importante incluir en el seminario de práctica para fortalecer la dimensión política de la formación ciudadana.



Yo creo que hay que implementar la participación verdadera, que nosotros podamos proponer metodologías, o actividades, que se yo. Dar las opiniones y que se reciban y se analicen en grupo o de manera personal con el asesor (Maritza, Estudiante, cuestionario final pregunta 8)

Definitivamente, en el seminario tenemos que analizar asuntos políticos, porque nosotros ni siquiera prestamos atención cuando vienen a hablarnos, los compañeros que desean representarnos en el comité curricular, sabiendo que es responsabilidad mía, lo que haga o se diga allá (Diana, Estudiante, cuestionario final pregunta 8)

En estos testimonios hay acercamientos importantes a la formación ciudadana. Se reconoce la importancia de la democracia representativa como una acción política, pero también la necesidad de tomar parte en esos asuntos que nos conciernen a todos. Como puede observarse en los anteriores testimonios que fueron tomados a manera de ejemplo, términos como participación democrática, expresión de opiniones, autonomía, experiencias colectivas y toma de decisiones fueron recurrentes en las expresiones de las tres participantes.

4.2.9. La práctica de Diana una estudiante de profesora de educación infantil

Esta sección presenta los resultados de la observación de una de las clases que desarrolló Diana en la institución educativa Villa Flora con los niños de preescolar de la jornada de la



mañana. Diana estaba realizando la práctica III y cursaba el octavo semestre de la Licenciatura en educación infantil. Se observaron tres clases que fueron planeadas por la estudiante y revisadas por la profesora cooperadora, antes de ponerlas en práctica.

La institución es de carácter público y está ubicada en el barrio Robledo, un sector de la ciudad de Medellín de estrato socioeconómico medio-bajo que presenta problemáticas sociales y económicas, producto de la violencia y el desempleo.

La observación se llevó a cabo el 23 de abril de 2015 y tuvo como objetivo aprender a solucionar problemas para mejorar la convivencia. Diana priorizó *la solución de problemas sociales* como tema principal para desarrollar su clase a través de los video-juegos.

La clase de Diana

Diana había realizado la práctica II en esta misma institución, por esta razón contaba con autonomía para gestionar y/o utilizar los recursos y espacios disponibles. Había creado lazos de confianza con la profesora cooperadora y con los niños de preescolar. El grupo estaba conformado por dieciocho niños y once niñas, para un total de 29 estudiantes.

El día de la clase, Diana llegó muy temprano, solicitó a la profesora cooperadora las llaves de la sala de sistemas y procedió a instalar el video-juego *Fable The Lost Champerts* en cada uno de los computadores. Su clase estuvo dividida en tres momentos que nombró, respectivamente, Disposición, Desarrollo y Reflexión.

Momento uno: Disposición



Cuando los niños llegaron Diana los saludó efusivamente y les solicitó ubicar los morrales y loncheras en una de las mesas. Mientras ellos interactuaban, fijó al tablero una cartelera que contenía algunas imágenes de personas realizando acciones. Luego, con un marcador, comenzó a dar pequeños golpes sobre el tablero con lo cual llamó la atención de los niños. Les solicitó sentarse en las sillas y procedió a verificar la asistencia. Luego comenzó a pedir la tarea de la clase anterior.

-Diana: ¿Quién de ustedes se acuerda de la tarea que les coloqué la clase pasada?

-Niños: ¡Yooo!

-Diana: ustedes debían colorear en su ficha, las acciones que no causar daño a las personas, a las cosas o a uno mismo. Saquen su ficha y compárenla con la cartelera que contiene lo mismo, pero en tamaño grande. ¿Qué observan?

-Elisa: yo pinté esos en mi hoja, mi mamá me ayudó.

-Diana: muy bien Elisa. ¿Quién más pintó los mismos?

-Niños: ¡Yoooo!

-Diana: ¿Alguno de ustedes coloreó uno diferente?

-Niños: noooo

-Jeison: yo no. Los otros tenían gente que hacían cosas malas

-Diana: ustedes y sus papás hicieron una excelente tarea. La responsabilidad se premia, por eso los voy a llevar a un lugar que les encanta.

-Niño: ¡La cancha!

-Niña: ¡Los computadores!



-Diana: ¡Exacto, la sala de computadores!

Momento dos: Desarrollo

Diana se desplazó con los niños a la sala de sistemas y los ubicó en las sillas frente a cada computador. Por iniciativa propia, algunos de manera espontánea, se organizaron en parejas, aun sabiendo que había computadores suficientes para trabajo individual.

Con el video-juego Fable The Lost Chapters, previamente instalado, los niños comenzaron a jugar y Diana todo el tiempo se desplazó por el lugar, haciendo preguntas sobre las actitudes del personaje principal. Muchas de esas actitudes partían de algún problema entre los personajes del juego.

En su interacción con el video-juego, los niños podían seleccionar la forma de solucionar los conflictos. Las opciones estaban representadas en el diálogo, palabras ofensivas, golpes, silencios o la huida. Ellos explicaban a Diana las razones que los llevaba a escoger determinada opción. A continuación, se describen algunos de los diálogos sostenidos entre Diana y los niños.

-Diana: Mateo ¿Por qué preferiste golpear al hombre de la choza?

-Mateo: porque no me dejaba tomar agua del pozo.

-Diana: ¿Qué crees que habría pasado si hubieras aceptado dialogar con el señor?

-Mateo: pueess mmm nada. Nos hacemos amigos y tomamos agua los dos... o que más.

-Diana: Elisa como vas con el juego.



-Elisa: bien

-Diana: veo que preferiste dialogar con el personaje ¿Por qué lo hiciste?

-Elisa: porque cuando hablamos nos hacemos amigos

-Diana: ¿Si? ¿y que hacen los amigos?

-Elisa: comparten como Isa y yo. Mire profe, ella juega y después yo juego, después ella y después yo.

Momento tres: Reflexión

Los niños regresaron al salón. Allí los esperaba la profesora cooperadora, quien los saludó y esperó a que Diana indicara los pasos a seguir. Diana colocó una música suave y les pidió que cuando la música se apagara, cada uno se ubicara en su silla.

-Diana: ustedes vieron que, en el videojuego se presentaron algunos desacuerdos entre los personajes. Algunos solucionaron los problemas dialogando y otros no. Levanten la mano los que prefirieron el diálogo. ¿Solo nueve?

-Diego. Yo también, es mejor dialogar que pelear.

-Diana: ¡Ah diez! muy bien los felicito. El diálogo es la mejor manera de entendernos, también los felicito porque compartieron los computadores con otros compañeros.

Recuerden que todo lo que hay en la institución es de todos.

La clase finaliza cuando diana les indica que es momento de dialogar y compartir.



-Diana: les voy a dejar una tarea. Vean de nuevo el video “El puente”, en compañía de sus padres y cuando nos encontramos de nuevo, me cuentan que dijeron los papás y que opinan ustedes.

La clase no partió de conceptos específicos, se desarrolló por medio de actividades interactivas y permitió el alcance del objetivo planteado por la estudiante, con el que buscaba que los niños aprendieran a solucionar problemas para mejorar la convivencia. El hecho de partir de sus intereses garantizó la participación activa.

Diana, permanentemente, buscó estrategias para lograr la concentración de los niños. Utilizó formas didácticas, como los golpes suaves y rítmicos al tablero, logrando que se concentraran en un mismo espacio y alrededor de una misma actividad.

Diana manifestó capacidad de escucha y paciencia con los niños, porque en la actividad en la que jugaban en los computadores, mientras ella se desplazaba para establecer diálogos, había más concentración en el juego que en sus preguntas. Sin embargo ella insistía y les daba pistas para sortear algún obstáculo, hasta que lograba establecer comunicación con ellos.

Sin embargo, se reconoce que la integración del diálogo como mediador en la solución de conflictos, es una tarea que se fortalece en los encuentros intersubjetivos y en las experiencias compartidas. No obstante, es un buen comienzo, que los niños de cinco años tengan la posibilidad de poner en palabras sus emociones.



4.3. APARTADO TRES: Discursos y prácticas de las profesoras cooperadoras en relación con la dimensión política de la formación ciudadana

4.3.1. La autonomía y el despliegue de la dimensión política de la formación ciudadana: una implicación necesaria

La regulación de las acciones desde sí mismo, sin condicionamientos externos, es un proceso individual que va configurándose de manera consciente cuando el respeto por la autonomía y la dignidad se convierten en un imperativo ético. Este concepto se hace común en el lenguaje educativo y se acentúa en la figura del profesor, por llevar procesos más avanzados que los estudiantes en la consecución del saber. En este caso estaríamos hablando del asesor de práctica y de las profesoras cooperadoras. En la descripción que sigue se buscó respuesta a la pregunta ¿Cómo contribuye su acompañamiento en la formación ciudadana de las estudiantes? Luciana, quien en el año 2015 llevaba 5 años como profesora de preescolar tenía a su cargo dos practicantes. En su opinión ella contribuye a esta formación de la siguiente manera:

Yo contribuyo a la formación ciudadana de las practicantes porque les permito que sean parte del preescolar y que puedan aquí expresar, manifestar y mostrar todo lo que han aprendido en la universidad. Ellas solas tienen que enfrentar las distintas situaciones y acatar lo que se les indique para el bien de los niños. (Luciana: profesora cooperadora EC1LP10).



Se observa que la profesora cooperadora, aunque permite la intervención de la estudiante, dista mucho de brindarle un acompañamiento efectivo. Este encuadre pedagógico pone en evidencia la difícil situación que afrontan las estudiantes en las agencias de práctica porque su desempeño no recibe una valoración que permita reafirmar sus convicciones o modificarlas a la luz del ejemplo y la experiencia. En contraste con esta visión, se infiere que el arraigo autoritario reduce, la posición de las practicantes al silencio y a la obediencia.

En estas circunstancias surge la necesidad de fomentar, desde el programa de formación de profesores, la dimensión política, en el sentido en que se observa la subordinación inmediata, en la expresión, “es cuestión de saber manejar la situación y ya”. En lugar de este tipo de obediencia, debe haber una apropiación de la palabra, del argumento para emitir opiniones diferentes y manifestación de inconformidad, como formas políticas de situarse en el contexto. Por supuesto, esto llevaría a la controversia, pero como se viene defendiendo en este estudio, no es la obediencia la que genera sujetos políticos, sino aquellas situaciones de desequilibrio sustentadas en el dialogo y la puesta en escena de puntos de vista diferentes.

Inicialmente llegan pidiendo mucha ayuda de la profesora para el manejo de los grupos, pero ya a lo último se les entrega el grupo y ellas son capaces de tener dominio de grupo y de trabajar las actividades programadas así les brindo un apoyo que les va a servir siempre. (Gilma: profesora cooperadora EC5GP2).



Claro uno contribuye a la formación ciudadana de las estudiantes porque les enseña a manejar a los papás, lo más difícil de un preescolar son los papás, que cada vez son menos comprensivos y más retadores, claro no todos. También las dejamos colaborar cuando hay elecciones, cuando observan las clases sobre los valores, los derechos y los deberes de los niños, en fin, de muchas maneras (Mariana: profesora cooperadora EC4MP10).

En estos testimonios que evidencian las dificultades de las estudiantes en su práctica, aparece el *dominio* del grupo como elemento esencial de la formación docente. Se asume que el éxito de la educación es el control del otro, la formación de ciudadanos que obedecen y siguen los caminos trazados por los sistemas educativos como eslabones del sistema hegemónico.

De la misma manera, Mariana muestra una evidente preocupación por la actitud de los padres, ella considera que hay que tener un trato especial con ellos para evitar situaciones desafortunadas, igualmente expone sus clases ante la estudiante para que ella adquiera estrategias pedagógicas y didácticas que la lleven a fortalecer su proceso. No obstante, ella expresa que las practicantes aportan poco a su labor, lo cual indica que no hay una disposición al cambio y a la innovación porque hay un saber construido y unas convicciones arraigadas que son difíciles de transformar o de erradicar.



Las relaciones son estrictamente de estudiante y cooperadora, o sea, uno como maestro cooperador solamente las orienta, las dirige, de pronto les brinda la posibilidad de mejoramiento, las estudiantes a una es poco lo que le aportan (Mariana: profesora cooperadora EC4MP7).

Las relaciones establecidas entre la profesora cooperadora y la estudiante, están definidas desde el direccionamiento de las actuaciones de una hacia otra. Se infiere en este testimonio una dinámica social que no reconoce ni asume el trabajo cooperativo como una estrategia que fortalece la formación profesional; no se aprecia la definición de intereses comunes que lleven a pensar en metas colectivas para fortalecer la formación inicial de la estudiante y la formación permanente de la profesora cooperadora.

Las relaciones con mis estudiantes yo creo que son muy buenas, hasta el momento no he tenido ningún problema con ellas. (Gilma: profesora cooperadora EC5GP7).

Yo tengo buenas relaciones con ellas, nunca ha habido problema. Ellas traen sus planeaciones, yo se las reviso, si me parece que están acordes con los temas del periodo, se las dejo hacer y si no, pues les digo que no, que la corrijan y la apliquen otro día, pero les digo de buena manera y ellas entienden. Ellas ayudan mucho cuando hay que recortar cosas o hacer los regalos de madres, en fin. (Hilda: Profesora cooperadora EC3HP8).



Estos testimonios evidencian una concepción limitada de lo que implican las relaciones entre la profesora y la estudiante, pues es la presencia o ausencia de conflictos, la que define si la relación es adecuada o inadecuada. No se establecen nexos pedagógicos que lleven a pensar en un acompañamiento que favorezca el pensamiento crítico y la capacidad propositiva de la estudiante en clara vinculación con el contexto. Es evidente que la universidad debe crear una alianza de cooperación mutua con las agencias de práctica para contribuir de manera coherente con la formación de las estudiantes.

4.3.2. Los discursos de las profesoras cooperadoras respecto a la expresión de la dimensión política de la formación ciudadana de las estudiantes

Partiendo de la pregunta ¿Cómo manifiestan las estudiantes la formación ciudadana recibida en la universidad, en su práctica pedagógica?, se obtuvieron importantes testimonios que ponen en evidencia algunos vacíos pronunciados en el proceso de práctica. Por ejemplo, Mariana considera insuficiente la formación recibida en la universidad y Luciana ratifica una concepción de la formación ciudadana reducida a deberes y derechos.

La verdad, la dimensión política la manifiestan muy poco, creo que en la universidad no está dando los parámetros suficientes para formar ciudadanos políticos, participativos. Les falta más conocimiento a los profesores y a los estudiantes y más interés para los mismos en su apropiación (Mariana: profesora cooperadora EC4MP6).



Hay que trabajar en los deberes y derechos. Exigiendo los derechos obviamente y teniendo muy en cuenta los deberes al momento de ingresar y permanecer en la institución (Luciana: profesora cooperadora EC1LP6).

Estas expresiones ponen en evidencia, en primer lugar, la poca difusión de estos aprendizajes en el entorno universitario y, en segundo lugar, el marco jurídico privilegiado para su formación. Se acentúan los deberes y los derechos, sin que se analicen sus actuaciones, sus formas de pensar y el tipo de relaciones que establece con los integrantes de la comunidad educativa. Mariana, una profesora cooperadora afirmó:

Que en la universidad orienten más a las estudiantes sobre qué es la dimensión política y la formación ciudadana, y cómo ser más participativas en estos temas que nos competen a todos y de los cuales debemos ser responsables (Mariana: profesora cooperadora EC4MP11).

Ellas nos presentan las actividades antes de realizarlas, uno las modifica, se las entrega después adecuadas para que las puedan realizar en el grupo. (Mariana: profesora cooperadora EC4MP2).

Bien se sabe que la función de las profesoras cooperadoras es de alto valor para la formación de las estudiantes. Ellas revisan sus propuestas y sugieren modificaciones, pero no hay indicios de espacios para la discusión, la argumentación y la toma de decisiones frente a determinada situación; en consecuencia, se desarrollan solo las actividades que tienen el



visto bueno de la profesora cooperadora, no se habla de una planeación cooperativa ni de alguna discusión frente a las actividades.

En este caso resulta oportuno el análisis de situaciones, la conceptualización de lo político y todo lo relacionado con la toma de decisiones individuales. Quizás ello evitaría acciones lamentables como las que expresaron las profesoras cuando se les preguntó si en algún momento había sido cancelada la práctica de algún estudiante y cuáles fueron las razones.

Ellas mismas han cancelado la práctica, al ver las acciones que se realizan diariamente en el preescolar; se arrepienten y toman la decisión de que esto no es lo que a ellas les gusta y se retiran. (Luciana: profesora cooperadora EC1LP3).

Me he dado cuenta que algunas practicantes no toman la práctica en serio que de pronto vienen un día, otro día no vienen o se les encomienda una actividad y no la hacen bien. (Sandra: profesora cooperadora EC2SP3).

Hemos suspendido varias niñas, sobre todo por el incumplimiento, por la no asistencia, porque trabajar con los niños es una cosa muy delicada (Mariana: profesora cooperadora EC5MP3). 3

Estas acciones dejan inferir que, en algunos casos, las estudiantes se desmotivan por una u otra razón. No encuentran en la práctica lo que esperaban y optan por desertar. En este



escenario se ve la necesidad de propender por una formación menos idealista y más contextualizada, para reducir la distancia entre las expectativas de las estudiantes y las realidades encontradas.

4.3.3. La dimensión política de la formación ciudadana concebida como el cumplimiento de normas escolares.

Los testimonios que se describen a continuación revelan, en términos generales, la poca consistencia teórica que asiste a la dimensión política de la formación ciudadana, pues está lejos de ser concebida como un saber que, al ser configurado por los sujetos, se traduce en acciones y reflexiones de carácter colectivo. En opinión de Sandra, se reduce al cumplimiento de normas y a contenidos jurídicos transmitidos por ella, así como a momentos democráticos esporádicos.

Las profesoras cooperadoras conciben la dimensión política de la formación ciudadana desde el cumplimiento de normas y desde el estudio de la Constitución y las leyes. Consideran la participación como parte de esta dimensión, pero limitan sus alcances a la representatividad. Ésta se materializa en una actividad democrática anual de elección del personero escolar que se lleva a cabo en todas las instituciones educativas públicas y privadas de la ciudad de Medellín.

Pues la dimensión política tendría que ver con el manual de convivencia donde se trabaja con los niños el personero, sí, eso más que todo se



trabaja con los niños de transición pues en educación inicial es trabajar eso, como el personero, deberes y derechos, las funciones del presidente, del alcalde de la ciudad. (Sandra: Profesora cooperadora EC2SP5).

La dimensión política la veo como las normas que rigen la institución, las leyes, la Ley General de Educación. Todo eso tiene que ver. Principalmente la Constitución Política de Colombia. (Hilda: Profesora cooperadora EC3HP5).

Las participantes relacionan la dimensión política con la legislación nacional, las políticas públicas educativas y la normatividad escolar. Esta tendencia a la dimensión jurídica, se queda corta ante las posibilidades de la formación ciudadana respecto a la participación democrática como forma política de expresión, que genera riesgos, renunciaciones y consecuencias, a la vez que contribuye a la configuración de un sujeto político capaz de responsabilizarse de sus palabras y acciones en asuntos individuales y colectivos. Sin embargo, las implicaciones de esta dimensión no son parte del dominio conceptual de las profesoras cooperadoras y ellas así lo reconocen.

Me gustaría que nos dieran una asesoría o una capacitación sobre la dimensión política a todas las docentes que estamos en las instituciones donde las estudiantes hacen las prácticas. Que nos den una asesoría de los aspectos que están fortaleciendo allá en la universidad, para uno



*desde acá seguir trabajando con ellas y también aportarles. (Sandra:
Profesora cooperadora EC2SP11).*

Esta respuesta en la que Sandra sugiere a la institución universitaria fortalecer los nexos interinstitucionales, pone en evidencia la necesidad de que haya una continuidad entre la formación recibida en la universidad y la práctica pedagógica de las estudiantes. No se trata de una formación fragmentada porque el sujeto no puede fraccionarse, no puede dividirse entre el sujeto teórico y el sujeto práctico, sino que constituye una integralidad. Por consiguiente, las estudiantes habrán de proyectar su saber desde una perspectiva integradora que les permita erigirse como profesionales de la educación infantil capaces de interactuar coherentemente en los contextos educativos.

4.3.4. ¿Qué piensan las profesoras cooperadoras sobre los vínculos establecidos entre la universidad y las agencias de práctica?

La indagación por la pregunta realizada a las profesoras cooperadoras sobre las relaciones que se establecen entre ellas y la universidad, evidencian una comunicación insuficiente, para lograr procesos articulados y que las estudiantes sientan que su proceso de formación es un todo integrado y no un proceso fragmentado y dividido en dos. Por ejemplo, Hilda considera que el contacto es poco, pero justifica la actuación de los asesores por sus responsabilidades laborales.



El contacto no es muy permanente, porque entendemos que tienen muchas agencias de práctica que visitar, pero cuando hacen llamadas escriben correos e incluso las visitan, tenemos muy buena comunicación y ese día se intenta hablar de todo lo bueno o lo que a una le preocupa.
(Hilda: Profesora cooperadora EC3HP8).

Esta respuesta exalta la existencia de una pronunciada brecha entre las dos instituciones formadoras de profesores, pues se hace difícil encontrar puntos de convergencia entre ellas. El acompañamiento que se brinda a las estudiantes, parte de criterios diferentes que, tal como se infiere, las conduce a un estado de incertidumbre y confusión respecto a su rol como futuras profesoras. Una situación similar se relaciona en estas expresiones referidas a la comunicación entre las asesoras y las profesoras cooperadoras.

La comunicación con las asesoras es muy poca, ellas llaman de la universidad y preguntan cómo van las practicantes. Van a visitarnos solamente una vez, sobre todo a mirar cómo va el proceso de las practicantes y ya (Mariana: Profesora cooperadora EC4MP8).

Poca es la palabra que utiliza la participante para definir la relación comunicativa entre ella y el asesor universitario. Se percibe una polarización entre una institución y otra; en la mitad de la incertidumbre generada por esta brecha comunicativa se encuentran las estudiantes receptoras de ideas, sugerencias, valoraciones y recriminaciones, de uno y otro



lado creándose una situación de tensión en su aprendizaje. Las palabras de Hilda reclaman un mayor acercamiento de los asesores.

Sería muy bueno tener al inicio del semestre y de la práctica una reunión que, en este caso, la íbamos a tener, pero nunca me di cuenta que la concretaron (Hilda: Profesora cooperadora EC3HP11).

En verdad ahora que usted me pregunta por los vínculos con la universidad, yo creo que eso es lo que hace falta para mejorar la formación ciudadana de las estudiantes y no solo de ellas, la de nosotros también, porque uno se va quedando con lo que sabe. Los asesores a veces llaman y vienen una vez al semestre. Otras veces no vienen, pero nos dan las gracias por teléfono o por correo (Sandra: Profesora cooperadora EC2SP11).

En estos testimonios hay necesidad explícita de establecer vínculos comunicativos firmes y continuos entre las dos instituciones. De esta manera, se podrá fortalecer la formación ciudadana y se daría un nuevo sentido al seminario de práctica. Las profesoras solicitan acercamientos oportunos entre ellas y los asesores. En este caso, se estaría hablando el mismo lenguaje y las estudiantes tendrían mayor respaldo para proponer alternativas pedagógicas en contraste con la educación tradicional que, tal parece, sigue rigiendo los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto lleva a pensar que las teorías pedagógicas enseñadas en la universidad, como el aprendizaje significativo de Ausubel y el desarrollo



cognitivo de Piaget, pierden vigencia ante una realidad contrastante, en la que resulta imposible el acompañamiento individual y cercano del profesor. Tampoco se observa la preparación en estrategias didácticas que permitan el trabajo cooperado, por fases o centros de interés, como herramientas necesarias para el trabajo pedagógico con los niños.

4.4. APARTADO CUATRO. Discursos de los profesores de la Licenciatura en educación infantil que orientan la práctica de las estudiantes

4.4.1. ¿Qué piensan los asesores de práctica sobre los vínculos establecidos entre la universidad y las agencias de práctica?

Pensar en el fortalecimiento de la dimensión política de la formación ciudadana conlleva un acercamiento analítico a las situaciones comunicativas entre las instituciones que aportan a la preparación profesional de las estudiantes. En ese sentido, surgió información relevante sobre la interacción comunicativa entre los asesores de práctica del entorno universitario y las profesoras cooperadoras de las instituciones escolares. De acuerdo con estos actores, hay únicamente un encuentro presencial entre ellos durante el semestre, lo cual explicaría la ausencia de criterios unificados a la hora de orientar a las estudiantes. Al respecto, Juana, una de las asesoras expresa que:

El encuentro presencial es programado a través de una visita que se hace a la agencia, uno de nosotros como asesor visita varias instituciones en el semestre y en ese momento se permite el encuentro



presencial, de resto no se programan más encuentros con ellos. (Juana: Asesora EA1JP10).

Esta respuesta permite inferir una comunicación inapropiada entre la universidad y las instituciones educativas, avalando la falta de unificación de criterios y la expresión de concepciones diferentes sobre situaciones propias de la práctica pedagógica. Las estudiantes, en medio de la incertidumbre, intentan responder a los dos grupos de profesionales que orientan su proceso de formación. A pesar de evidenciar esta situación, Roberto, un asesor de práctica considera oportuna la relación entre ambas instituciones.

Bueno yo creo que la relación que se plantea es una relación de acompañamiento porque ambos somos acompañantes de un proceso de formación de las estudiantes, nosotros tenemos encuentros telefónicos con las agencias de prácticas como mínimo una vez al mes (Roberto: Asesor EA2RP10-a).

Este testimonio deja al descubierto una contradicción con relación a las respuestas de las profesoras cooperadoras, porque una de las falencias señaladas fue la falta de comunicación para orientar de manera concertada a las estudiantes en ambos escenarios formativos. A esto se agrega el desencuentro discursivo entre los mismos asesores como se expresa a continuación.

Es muy importante la relación que se maneja con la maestra cooperadora, sin embargo, encuentro la dificultad en la falta de



unificación de criterios entre los mismos asesores de la universidad, porque lo que para mí es importante para el otro no lo es, entonces es muy difícil ponernos de acuerdo (Fanny: Asesora EA4FP10).

El evidente desacuerdo entre los asesores pone de manifiesto la necesidad de crear comunidades académicas regidas por el debate como forma política de poner a consideración de otros las propias ideas. Esta sería la oportunidad para considerar el litigio y el desacuerdo como elementos estructurantes de la dimensión política de la formación ciudadana. Solo así, se esperaría que el asesor discuta sus sentires, participe en acuerdos grupales y lleve estas formas discursivas a sus estudiantes aprovechando el espacio del seminario de práctica pedagógica.

4.4.2. El lugar de la dimensión política de la formación ciudadana en el seminario de la práctica pedagógica en opinión de los asesores de la universidad

Con referencia a la pregunta por la dimensión política de la formación ciudadana, se encontraron concepciones fragmentadas, exaltando su relación con la estructura de gobierno y el funcionamiento de las leyes, lo que se traduce en aspectos jurídicos, que siendo necesario abordar en la universidad, aportan poco al reconocimiento de la acción humana como una acción pública que implica al otro.



La dimensión política, pensaría yo, que está enfocada a comprender cuál es la estructura política, cuál es la estructura de gobierno que tenemos, cómo funcionan las leyes en Colombia. (Roberto: Asesor EA2RP7).

Hay una dimensión política desde los seminarios de práctica, con las socializaciones básicamente de las políticas internas o lo que llamaríamos manuales o reglamentos de práctica. (Roberto: Asesor EA2RP8).

De otro lado, Roberto asume la dimensión política respecto a la norma planteada en el reglamento interno del seminario de práctica, o manual de práctica. Sigue siendo una formación regulada por parámetros externos que definen lo que está permitido y prohibido hacer para pertenecer a un grupo social. Por su parte Carlota expresa que la dimensión política no se trabaja en el seminario, porque apenas queda tiempo para escuchar las experiencias de las estudiantes y de manera grupal hacerle sugerencias para que sus prácticas mejoren.

La dimensión política no es que se trabaje como tema, porque tenemos muy pocos encuentros en el semestre. El tiempo alcanza para que cada estudiante narre su experiencia en la práctica y las compañeras le sugieren cambios o le dan estrategias. O sea que se comparten experiencias. El asunto es que todo tiene que ser muy rápido porque hay grupos hasta de 40 estudiantes. (Carlota: Asesora EA3CP7).



En esta respuesta se nombran las experiencias colectivas, la ayuda mutua y la preocupación por el otro como acciones que fortalecen la dimensión política. De la misma manera se exponen falencias que es necesario corregir, por ejemplo, el poco tiempo dedicado al seminario respecto al número de estudiantes.

Es común, inferir la falta de acercamientos reflexivos a la documentación curricular, por parte de los asesores porque, como ya se analizó, existen construcciones teóricas que, de ser llevadas a la práctica, serían un complemento ideal del programa respecto a la dimensión política de la formación ciudadana en la universidad, al referir la formación profesional como un proceso investigativo, académico, social y humano. Este alejamiento discursivo se evidencia en la respuesta de Roberto.

Sobre la dimensión política, el currículo cuenta con varios cursos que trabajan conceptos políticos, por ejemplo, uno de ellos es Legislación Educativa, también tenemos otro curso de Gestión Educativa; desde esos dos cursos, básicamente, yo sé que se orienta, pero ninguno habla explícitamente de la formación ciudadana. (Roberto: Asesor EA2RP1-a).

Roberto supone que el aporte que hace la universidad a la formación ciudadana de las estudiantes, son los conceptos políticos que se trabajan en algunos cursos académicos, porque las prepara en el conocimiento de las políticas públicas que regulan la educación en Colombia. En ese mismo sentido, considera la formación ciudadana -desde su concepción-



como un saber transversal que puede ser enseñado y retomado en cualquiera de los cursos que se trabajan en la universidad.

La dimensión política uno la puede trabajar en cualquier curso, por ejemplo, en la universidad yo dicto un curso de matemáticas y desde esa clase yo puedo articular esos conceptos como leyes o aquellos decretos que políticamente se dan en términos educativos (Roberto: Asesor EA2RP1-b).

En los testimonios de los asesores de práctica se observa un acercamiento parcial a las implicaciones de la formación ciudadana en la vida personal, profesional y laboral de las estudiantes. Sus concepciones se acentúan en la doctrina política, sin que se mencionen aquellas acciones que bien podrían desarrollarse en el seminario de práctica, para que los estudiantes se apropien de su proceso formativo y se liberen de la tradición educativa, que expone la imagen del maestro como ese sujeto sumiso, inmerso en la rutina ideológica que condiciona el tipo de sujeto requerido por los Estados hegemónicos.

La dimensión política en el currículo no está muy explícita, más bien está implícita, aunque hay algunos cursos que trabajan conceptos como la Constitución y las leyes. Pero así en el seminario eso no se trabaja porque los estudiantes estarían repitiendo contenidos de un curso a otro. (Carlota: Asesora EA3CP1-a).

Hay varios cursos que están enfocados a la construcción de ciudadanos, uno de ellos bien importante es didácticas sociales, porque es un curso que



*prepara al profesional en formación para el abordaje de las competencias
ciudadanas (Fanny: Asesor EA4FP1-a).*

Para Carlota, la dimensión política de la formación ciudadana no hace parte del diseño curricular, ni del seminario de la práctica pedagógica; sin embargo, ella considera que en algunos cursos es abordada a través del estudio de la constitución. Es evidente que no hay un aprovechamiento efectivo de este espacio para desarrollar, estrategias, conceptos y capacidades centradas en esta dimensión. Por su parte Fanny reconoce la presencia de la formación ciudadana a través de uno de los cursos del programa, pero tampoco hace alusión al seminario de práctica.

Los testimonios de los asesores dejan leer la necesidad profunda de unificar criterios para determinar las orientaciones necesarias que permitan incluir los saberes inherentes a la formación ciudadana en el diseño curricular, no solo desde los ejes regulativos del proceso educativo en Colombia, sino desde su dimensión política. Asumir esta tarea implica una preparación académica, social y política, en la que profesores y estudiantes intercambien conceptos y manifestaciones propias de esta formación, a través del debate, la participación y la crítica como acciones políticas de referencia.

Las respuestas de Roberto respecto la pregunta por la formación ciudadana dan razón de este concepto a partir de un acercamiento discursivo a la actuación del sujeto en coherencia con el contexto y el aprovechamiento de sus posibilidades democráticas y participativas. Sin embargo, se reduce a las convicciones de los sujetos, sin que se aluda a las acciones, los



comportamientos e interpretaciones que permiten asumir posturas, defender intereses colectivos y apropiarse lo público en un claro reconocimiento de los derechos de todos.

Es un conjunto de convicciones que tiene que tener el ciudadano según el lugar donde se ubica, según la ciudadanía o según el país que le dice que usted tiene que ejercer tal ciudadanía para ser reconocido y encajar como ciudadano (Roberto: Asesor EA2RP6-a).

En esta comunidad tenemos una ciudadanía abierta en la que se invita a la gente a actuar, a ejercer su ciudadanía de una forma participativa, que no sean ciudadanos pasivos; desde las escuelas y las universidades se les dan cursos de participación, se les invita a través de modelos participativos como es la elección de personeros, representantes estudiantiles en las universidades representantes a los consejos a los diferentes entes de la institución (Roberto: Asesor EA2RP6-b).

Como puede leerse, el asesor define la formación ciudadana en relación con la vida activa del individuo y con la participación democrática, como formas efectivas de ejercer los derechos ciudadanos. De acuerdo con sus apreciaciones, consideramos que los programas de formación de profesores deben ser pensados en relación con las particularidades contextuales y con las posibilidades que brinda el proyecto político en el cual están inscritos los ciudadanos.



4.4.3. Transformaciones requeridas en el seminario de práctica en opinión de los profesores que asesoran a las estudiantes

Este apartado describe las respuestas de los asesores de práctica cuando se indagó por las transformaciones que requiere el seminario. La pregunta se hizo en términos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Roberto reafirma su posición jurídica al señalar que los conceptos políticos se trabajan en otros cursos.

Transformaciones conceptuales yo diría que no es necesario hacerlas porque las transformaciones o los conceptos políticamente están más enfocados desde otros cursos que van más al tema (Roberto: Asesor EA2RP9-a).

Actividades procedimentales y actitudinales, como tal, sí se podrían realizar, de pronto que sea menos operativo y que haya como defensa de opiniones, que se trabaje la participación, cambiando un poco el sentido de la práctica, es decir tratando de que la práctica incluya otras cosas aparte de darle instrucciones a las estudiantes. (Roberto: Asesor EA2RP9-b).

Desde el punto de vista de los procedimientos y actitudes deja abierta la posibilidad de incluir los ejes estructurales de la dimensión política de la formación ciudadana, que para nuestro interés relacionan la participación democrática, la autonomía y la toma de decisiones. Visto así, el seminario se convierte en una oportunidad para fortalecer al estudiante, de tal manera que se articule con facilidad a los contextos escolares y continúe allí su proceso formativo, hasta constituirse como profesional y como ciudadano.



Esta respuesta deja ver la necesidad de reconocer que el estudiante se constituye ciudadano en el marco de su propia experiencia; la apropiación de su rol social le permite desarrollar capacidades para emprender acciones de transformación que lleven a la mejora continua de los procesos. De esta manera, los proyectos emprendidos y la forma en que lleve a cabo sus propuestas educativas, estarán adheridas a su formación misma y responderán a los requerimientos contextuales.

Las transformaciones tendrían que ser también a nivel teórico en esa carta descriptiva inicial que se les presenta a los estudiantes, sería necesario que queden plasmadas para que los profesores los tengan en cuenta y lo enseñen (Juana: Asesora EA1JP9).

A mí me parece que no basta con que nos encontremos cada ocho o quince días a hablar de cómo les fue en la semana. Es importante que las cartas descriptivas y los proyectos docentes que se desarrollan con los estudiantes contengan esa propuesta plasmada y eso sí, que se dedique más tiempo a la práctica para poder conversar esos temas (Fanny: Asesor EA4FP9).

Tanto Juana como Fanny reconocen que los planteamientos curriculares respecto a la formación ciudadana deben quedar explícitos. La razón que exponen es la necesidad de evidenciar los contenidos que tienen que ver con esta formación y que podrían centrarse en la participación democrática, la autonomía, la solución de problemas sociales y la toma de decisiones.



Primero que todo, como manejamos las instituciones educativas, tanto públicas como privadas hacer una buena selección de las instituciones, para que también ellas ayuden a fortalecer esa parte política (Carlota: asesora EA3CP9).

En esta respuesta sobre las modificaciones al seminario de práctica surge un aspecto importante en relación con la selección de las instituciones que reciben a las estudiantes, y tiene que ver con los aportes a su formación; no obstante, esto no es suficiente, porque la universidad, como institución formadora de profesores, no puede delegar su responsabilidad a las instituciones de convenio, pueden ayudar, pero no asumir toda la responsabilidad.

4.5. APARTADO CINCO. Triangulación de discursos y problemas

Este apartado presenta una triangulación discursiva a partir de los testimonios de los tres grupos de participantes obtenidos mediante las entrevistas. El hilo conductor es la dimensión política de la formación ciudadana en la práctica pedagógica de la formación de profesores de educación infantil.

La formación ciudadana en el imaginario educativo en general y en Colombia en particular, se ha venido configurando a través del tiempo como un cuerpo teórico de conocimientos. En las comunidades académicas, es cada vez más constante el debate y la producción investigativa que profundiza este campo. Este conocimiento forma parte de los diseños curriculares de los programas de formación inicial de profesores. En este sentido, se



traduce en objetivos, reflexiones y acciones, que necesitan las estudiantes para su formación profesional.

En el entorno de la educación infantil, esta formación comienza a desarrollarse a partir de la educación cívica y de los valores sociales. Se espera que el niño desarrolle habilidades para solucionar conflictos, establecer diálogos, compartir, ser solidario y desarrollar la tolerancia a la frustración. De esta manera comienza a transformarse la posición egocéntrica que, por lo general, hace parte de su caracterización antes de llegar a la escuela.

Al retomar los discursos de los tres grupos de participantes pudimos inferir que no hay una claridad conceptual que permita hablar con fluidez sobre la formación ciudadana y su dimensión política. Hay acercamientos tangenciales, que requieren de una precisión teórica para lograr un avance y una reconstrucción de los saberes establecidos. Los profesores enseñan a las estudiantes que la formación ciudadana es conocer la constitución y las leyes; reconocer los deberes y derechos, y defender su cumplimiento; y participar en los procesos electorales que proponen las instituciones educativas. En la interacción con los niños, se reproducen las enseñanzas recibidas.

Al indagar por la significación que tiene el seminario de práctica para las estudiantes, se hizo evidente que es un espacio que permite el intercambio de experiencias conceptuales y prácticas para reafirmar una convicción o transformarla. No obstante, este espacio rico en encuentros intersubjetivos, cumple una función operativa, en el marco de la formación de las estudiantes. Su interés está puesto en dar instrucciones sobre las acciones a seguir, contar las



experiencias de la práctica y construir propuestas y actividades para los niños. El espacio dedicado a la reflexión, al debate y al argumento permaneció en el plano de lo implícito.

Los tres grupos de actores manifestaron la necesidad de realizar transformaciones al seminario. Las más representativas para esta investigación fueron: la inserción temprana de las estudiantes en las instituciones escolares, la unificación de criterios entre las dos instituciones, la reducción de la brecha entre la teoría la práctica, la inclusión de aspectos relacionados con la dimensión política de la formación ciudadana y la actualización de los conocimientos respecto al tema, tanto en las estudiantes como en los asesores y cooperadores.

Los participantes coinciden en el distanciamiento entre las dos instituciones orientadoras. Las cooperadoras manifiestan expresiones de solidaridad con los asesores, al justificar las pocas visitas que realizan a la agencia de práctica. Aunque las estudiantes lamentan el poco tiempo que los asesores dedican a su labor en la práctica, los disculpan, planteando como excusa, la falta de tiempo o la sobrecarga de la asignación laboral. También es recurrente en los textos de las estudiantes, la falta de claridad en las orientaciones y las decisiones unilaterales que deben ser acatadas por ellas, sin que se observe su aporte a la construcción del conocimiento.

Con respecto al asunto de la autonomía, la toma de decisiones y la participación democrática, que se indagó más desde las acciones que desde los discursos, se puede decir que, hasta cierto punto son coartadas. Tanto las estudiantes como los asesores coinciden en



que los acercamientos pedagógicos con los niños son limitados y se infiere una posición de subordinación de las practicantes. Esto dificulta el desarrollo de su autonomía y la toma de decisiones.

El rol del profesor cooperador representa una tarea valiosa y un referente pedagógico en la formación inicial y en la formación ciudadana de las estudiantes. No obstante, la ausencia del debate y el argumento en los discursos, fue recurrente en los testimonios de los tres grupos de participantes. Se infieren contradicciones discursivas respecto al tipo de relaciones, a las funciones y al acompañamiento en el proceso de la práctica.

El desarrollo del trabajo de campo en el marco de la dimensión política de la formación ciudadana, puso al descubierto que esta dimensión es concebida desde el punto de vista de la representatividad en los sistemas de gobierno. Un saber cuya comprensión requiere de un desarrollo cognitivo avanzado. Se infiere una conceptualización pobre sobre esta dimensión porque no se asocia con la configuración de sujetos políticos que ejercen la democracia. Tampoco se vincula con el desarrollo de capacidades y habilidades para transformar las condiciones de vida personal, profesional, laboral y social.



5. CONCLUSIONES

Este apartado presenta las principales conclusiones de la investigación en virtud del desarrollo de los objetivos y se estructura a partir de tres componentes. En primer lugar, se detallan las circunstancias que intervienen en el despliegue de la formación ciudadana de las estudiantes durante el proceso de la práctica pedagógica. En segundo lugar, se describen las concepciones de los actores sobre esta formación y sus finalidades. En tercer lugar, se muestran las posibilidades de la estrategia de talleres para visibilizar el seminario de práctica como espacio de formación ciudadana. Finalmente se realizan sugerencias pedagógicas que contribuyen al perfeccionamiento de la formación inicial de profesores de educación infantil y se demarca el camino para la realización de nuevos estudios.

El despliegue de la dimensión política. Uno de los objetivos de la investigación fue indagar por las circunstancias de la práctica que favorecían u obstaculizaban el despliegue de la dimensión política de la formación ciudadana de las estudiantes. La primera acción que se llevó a cabo fue la revisión de los documentos curriculares en relación al objeto de estudio. En términos generales se encontró que la universidad no contemplaba dentro de sus programas la cátedra de formación ciudadana, pero priorizaba la formación integral de las estudiantes, con alto sentido humanista y social.

En la búsqueda de puntos de encuentro entre los documentos curriculares y las respuestas de las participantes, se observaron algunas tensiones fundamentadas en la distancia que existe entre los planteamientos teóricos y los procesos que se desarrollan en el aula respecto



a la formación ciudadana. La razón de este desapego tiene sus asientos en el poco acercamiento de los profesores y las estudiantes a estos documentos, así lo evidenciaron las respuestas de los cuestionarios y las entrevistas. En perspectiva similar, el énfasis del pensamiento crítico, ético y social, expuesto en el componente teleológico del proyecto educativo del programa, no tenía una proyección concreta en las estudiantes, pues sus testimonios manifestaron el privilegio de la teoría reproductiva (Giroux, 2004), en la que adquieren valor la transmisión cultural, las actitudes acríticas y el posicionamiento de favorabilidad a los sistemas hegemónicos.

Se comprendió que este vacío ha contribuido a la circulación de un conocimiento fragmentado sobre los conceptos, propósitos y finalidades de la formación ciudadana que, sumado al énfasis puesto en la dimensión jurídica, dejan ver que la tarea de la universidad respecto a la formación ciudadana de las estudiantes no está definida, por tanto, su experiencia sobre la formación ciudadana es incompleta y tangencial.

En pro del mismo objetivo se revisaron en detalle los testimonios de los tres grupos de actores que participaron en la investigación y se concluyó que la comunicación entre la universidad y las agencias de práctica determina, en gran medida, la adaptación de las estudiantes a la institución y el éxito en sus prácticas pedagógicas. Las estudiantes no encuentran su lugar como futuras profesoras y su intervención con los niños tampoco tiene lugar ni secuencia temporal, porque depende de muchas variables, por ejemplo, de la programación académica preestablecida o de la aceptación de su proyecto pedagógico. Las posibilidades de que las estudiantes renueven las dinámicas educativas y logren



desplazamientos importantes, son aún lejanas. Al contrario, ellas, muchas veces, copian el modelo de profesor de quien las acompaña en su práctica.

Este planteamiento da cuenta del importante papel que cumplen los profesores -asesores y cooperadores- en la práctica pedagógica. Independientemente de los diseños curriculares, ellos son los que definen el tipo de orientación que brindan a las estudiantes. De ahí la necesidad de llenar un vacío evidente, respecto a la formación ciudadana de estos profesionales, desde el punto de vista del sujeto que piensa, habla y actúa en coherencia con sus acciones y con las implicaciones que esas acciones tienen en el otro. En este sentido, se adeuda una reflexión sistemática respecto al objeto de estudio en la formación inicial de profesores de educación infantil.

El concepto de formación ciudadana como cumplimiento de normas. Esta connotación hace parte de las concepciones y discursos de las profesoras cooperadoras, quienes argumentan que, desde el punto de vista de la dimensión política, las estudiantes incorporan la formación ciudadana cuando cumplen las normas estipuladas para el desarrollo de su práctica. Consideramos que este acogimiento sumiso de la norma sin la mediación de la razón propia, sin crítica y sin posibilidad de debate, representa una limitación para el despliegue de la dimensión política de la formación ciudadana de las estudiantes, en tanto reproduce una cultura sumisa y acrítica.

Sin embargo, en el proceso de la práctica pedagógica no todas las situaciones limitan la dimensión política. Su despliegue se fortalece, por ejemplo, en el espacio colectivo del



seminario de práctica porque, tal como expresaron las estudiantes y los asesores, allí tiene lugar la socialización de experiencias y el acompañamiento pedagógico. De la misma manera, el reconocimiento juega un papel importante, porque en la interacción de los actores de la práctica, el desempeño de cada uno es reconocido y valorado por los otros, hasta el punto de justificar acciones que resultan poco convenientes para la práctica, como las relaciones inconsistentes que vinculan la universidad y las agencias de práctica.

La dimensión política es un campo semántico no cotidiano. En los discursos de los tres grupos de participantes -estudiantes, asesores y cooperadoras- se evidenció que la dimensión política de la formación ciudadana corresponde a un campo semántico distante; así lo demuestran los silencios prolongados, las pausas y las redundancias gramaticales al indagar por el concepto y sus finalidades. Sin embargo, estudiantes como Diana y Leny relacionaron esta dimensión con la organización social, el empoderamiento de las comunidades, la participación activa y la autonomía del sujeto. Generalizar estas formas de pensamiento político (Giroux, 2006), implica rediseñar los programas para que sus objetivos y finalidades, opten por la formación de profesores intelectuales y críticos.

No obstante, esta tarea resulta insuficiente, pues la transformación tendría que partir de la formación de los profesores universitarios, de lo contrario, sería difícil romper la cadena que mantiene en primera fila la educación tradicional. Al respecto, los resultados de esta investigación evidencian que los profesores -asesores y cooperadores- consideran que la capacitación sobre la formación ciudadana es una necesidad apremiante, de tal manera que el conocimiento pueda ser transferido a las estudiantes.



Un proceso oportuno y eficaz para la formación ciudadana. Los talleres pedagógicos se desarrollaron a través de metodologías activas que llevaron a las estudiantes a comunicarse de manera asertiva. Igualmente, a participar en una serie de actividades asociadas al objeto de estudio y en reflexiones colectivas sobre situaciones de la cotidianidad escolar. Durante las sesiones se privilegiaron estrategias que incluían el debate, el análisis, la expresión de opiniones y la argumentación.

Estas acciones resignificaron el seminario que, como espacio flexible, permitió fortalecer en las estudiantes las experiencias democráticas, el desarrollo de habilidades sociales, el pensamiento crítico y la argumentación. Es evidente que este espacio está siendo subutilizado porque tradicionalmente ha sido proyectado como un espacio operativo de recetas didácticas.

El concepto de espacio (Urrejola, 2005) respecto al seminario de práctica, trascendió el entorno físico, medible y cuantificable, para anclarse históricamente a los contextos, los escenarios, los sujetos y las experiencias sociales que lo configuran. La definición de este espacio se presenta en el marco de la formación ciudadana, porque elucida la posibilidad de formar ciudadanos reflexivos que conocen su historia, leen su contexto y emprenden acciones para transformarlo.

A partir de los debates generados, las estudiantes reevaluaron sus concepciones y sus acciones, las pusieron en duda, valoraron la consulta, la deliberación y la capacidad de decisión, como formas efectivas de participación. Esta dinámica que se movió entre el debate



y la crítica, hace parte de un proceso cíclico porque sus efectos se revertirán a los niños y de ellos a la sociedad.

Para contribuir a la formación inicial de las estudiantes desde la formación ciudadana, establecimos con los asesores de práctica, diálogos pedagógicos y conceptuales permanentes sobre el objeto de estudio. Estas acciones se complementaron con la reconstrucción del microcurrículo de la práctica III. Este producto fue entregado a la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Católica Luis Amigó. De la misma manera, el encuentro formativo realizado con profesores, estudiantes y administradores del programa, permitió compartir reflexiones y realizar sugerencias que visibilizarían el seminario de práctica como espacio de formación ciudadana.

Algunas recomendaciones y el camino a seguir. La articulación efectiva de la dimensión política de la formación ciudadana en la práctica pedagógica de las estudiantes de licenciatura en educación infantil, requiere que quienes participan en ella, unifiquen los criterios de acompañamiento, de tal manera que este proceso cumpla una funcionalidad formativa y no represente un fragmento de la carrera o un requisito de graduación como viene sucediendo.

El seminario de práctica debe ser entendido como ese espacio que permite a las estudiantes comprender la variabilidad de los contextos educativos, asumirse como sujetos autónomos, confrontar sus temores, aprender a resolver problemas de la cotidianidad escolar y constituirse como ciudadanos de conciencia colectiva. Por consiguiente, su acercamiento a



las instituciones y su contacto con los niños ha de llevarlas a interrogar la teoría, a preguntarse por su actualidad, a proponer nuevas alternativas y a buscar respuestas de manera sistemática a las problemáticas de la realidad.

Esta investigación confirma que el énfasis conferido por los sistemas educativos a la formación ciudadana está puesto en su dimensión jurídica. Esta situación en Colombia ha hecho historia, ha prevalecido por años evitando cambios sustanciales respecto al posicionamiento del ciudadano sobre asuntos colectivos y públicos. Es necesario diseñar programas que incluyan la formación ciudadana en sus dimensiones jurídica y política en las mismas proporciones, para que las futuras profesoras no solo accedan a los estudios constitucionales, sino que también aprehendan su territorio y se ubiquen en él como ciudadanos capaces de articularse de manera coherente con su proyecto político y de aprovechar sus posibilidades.

Los resultados de esta investigación muestran el camino hacia la realización de nuevos estudios que aporten a la configuración del campo de la didáctica de las ciencias sociales en asuntos como: impacto de las políticas públicas en la formación ciudadana de los profesores, la influencia de los asesores de práctica y de los cooperadores en los estilos de enseñanza de los profesores, las relaciones que tiene la evaluación aplicada por el Ministerio de Educación Nacional a los profesores y el desempeño de sus estudiantes. Se espera que esta investigación sea la base para desarrollar nuevas investigaciones que, dentro de sus objetos de estudio, contemplen la transformación del contexto educativo.



BIBLIOGRAFÍA

Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.

Armento, B. (1996). The professional development of social studies educators. En: Sikula, J. et al. *Handbook of research on teacher education*. A project of the association of teacher educators, New York: Macmillan.

Arrabal, A. (2007). La formación inicial del profesorado de educación infantil en Italia, Reino Unido y España: una perspectiva comparada. *Revista Española de Educación Comparada* N° 13. España: Universidad de Valencia., (219-251).

Bárcena, F. & Mélich, J. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona: Paidós.

Benítez, M. (2004). *La ciudadanía en la teoría política contemporánea: modelos propuestos y su debate*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Políticas y Sociología.

Bilbeny, N. (1998). *Política sin Estado*. Barcelona: Ariel.

Bores, N. (2000). El cuaderno del alumno en el área de educación física en la enseñanza secundaria obligatoria. Tesis Doctoral. Palencia: Universidad de Valladolid.



Bozu, Z. (2008). *La carpeta docente como práctica formativa y de desarrollo profesional del profesorado universitario novel. Un estudio de casos*. Tesis doctoral. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Cárcamo, H. (2008). Ciudadanía y formación inicial docente: explorando las representaciones sociales de académicos y estudiantes. *Revista de Pedagogía*, Vol. 29, N° 85 Escuela de Educación Universidad Central de Venezuela Caracas, Julio-diciembre de 2008, 245-268.

Carlí, S. (2004). *Sociedad, violencia y escuela*. En: Zemelman et al. p. 163 - 171 (2004). *La escuela como territorio de intervención política*. Buenos Aires: DYC S.A.

Carr, W. & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.

Cárter, K. (1990). *Teachers' Knowledge and Learning to Teach*, en W.R. Houston (Ed.): *Handbook of Research on Teacher Education*. Nueva York: Macmillan, 291-310.

Castañeda, F. & Manuel, J. (2003). *La enseñanza estratégica en educación media superior. Congreso de Ciencias de la Educación*. Memorias. Mérida, México: Universidad Autónoma de Yucatán.

Castillo, R. (2006). *Configuración de ciudadanías juveniles en la vida cotidiana de estudiantes universitarios de Manizales*. Doctorado en Ciencias sociales, niñez y



juventud centro de estudios avanzados en niñez y juventud. Manizales: Universidad de Manizales – CINDE.

Castro, A. (2008). (Compiladora). *Formación de docentes y educadores en educación infantil. Una apuesta clave para el desarrollo integral de la primera infancia*. Bogotá: Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa, IDIE - Formación de docentes y educadores.

Chaverra, B., Echeverry, J. & Molina, V. (2002). *Reflexiones acerca de la práctica pedagógica en el Instituto de Educación física*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Cochran-Smith, M., Zeichner, K., Fries, K. (2006). Estudio sobre la formación del profesorado en los Estados Unidos: descripción del informe del comité de la American Educational Research Association (AERA) sobre investigación y formación del profesorado. *Revista de Educación*, 340. pp. 87-116.

Cortés, R. (2012). *Prácticas de ciudadanía en la escuela contemporánea. Colombia 1984-2014*. Tesis doctoral. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. (Versión digital).

Coudannes, M. (2013). *La conciencia histórica en estudiantes y egresados del profesorado en historia de la universidad nacional del litoral. Un estudio de caso*. Tesis doctoral: Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.



Denzin, N. & Lincoln, Y. (Coordinadores). (2013). *Las estrategias de investigación cualitativa*. España: Gedisa.

Dewey, J. (2004). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Sexta edición. Madrid: Ediciones Morata, S.L.

Díaz, A. & Quiroz R. (2005). *Educación, instrucción y desarrollo*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Díaz, A. (2007). Subjetividad e institucionalidad educativa. *Revista de Ciencias Humanas*. UTP. N° 37. Vol 12. P. 91-99.

Díaz, A. (2012). *Devenir subjetividad política: Un punto de referencia sobre el sujeto político*. Tesis doctoral. Doctorado en Ciencias Sociales. Niñez y Juventud Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud. Manizales: Universidad de Manizales – CINDE.

Díaz, A., Salamanca, L. & Carmona, O. (2012). Biopolítica, *subjetividad política y Falsos Positivos*. En: Piedrahita, C., Díaz, A. & Vommaro, P. (Compiladores). *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos* (pp. 47-62). Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

González Rey, F. (2012). *La subjetividad y su significación para el estudio de los procesos políticos: sujeto, sociedad y política*. En: Piedrahita, C., Díaz, A. & Vommaro, P.



(Compiladores). *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos* (pp. 11-29). Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

Díaz, F. Coord. (2007). *Modelo para autoevaluar la práctica docente*. Dirigido a maestros de infantil y primaria. España: Gráficas Muriel. S. A.

Echavarría, C. (2006). *Análisis comparativo de las justificaciones morales de niños y niñas provenientes de contextos violentos y no violentos de una ciudad de la Zona Andina de Colombia*. Tesis doctoral. Doctorado en Ciencias Sociales. Niñez Y Juventud Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud. Manizales: Universidad de Manizales – CINDE.

Estrada, R. (2009). *Formación inicial en la normal: Construcción de significados de maestros y estudiantes en las prácticas preservicio*. Tesis doctoral. México: Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.

Evans, M. (2006). Educating for Citizenship: What Teachers Say and What Teachers Do. *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne De L'éducation*, 29(2), 410-435. doi:10.2307/20054170.

Freire, P. (2002). *Cartas a quien quiere enseñar*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.



_____ (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.

_____ (2006). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.

Gimeno, J. e Imbernón, F. (2006). *Una oportunidad perdida. Política de formación inicial del profesorado: las nuevas propuestas*. Cuadernos de pedagogía 357, 96-101.

Gaitán, R., et al. (2005). *Prácticas educativas y procesos de Formación en Educación Superior: serie estados del arte*. Facultad de Educación. Bogotá: Facultad de Educación, Pontificia Universidad Javeriana.

Galeano, M. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín, Colombia: Eafit.

Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales; hacia una pedagogía crítica*. Madrid: Paidós.

_____. (2001). *Cultura política y práctica educativa*. España: Graó.

_____. (2004). *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*. Argentina: Siglo XXI.

_____. (2006). *La escuela y la lucha por la ciudadanía: pedagogía crítica de la época*. México. D. F.: Siglo XXI.



Gómez, M. (2011). *La competencia intercultural en la formación inicial de los maestros de educación infantil en la universidad de castilla la mancha*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad de: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

González, G. (2012). *Formación inicial del profesorado de ciencias sociales y la educación para la ciudadanía en Colombia: representaciones sociales y prácticas de enseñanza*. Tesis doctoral. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

Gutiérrez, A. (2012). *Formación ciudadana en perspectiva del potencial pedagógico de los estudios del territorio. Ciudadano territorial: fundamento de la democracia*. Tesis doctoral: Colombia: Universidad de Antioquia.

Hernández, M. (2003). *La justificación de las decisiones de los profesores en formación y su influencia en la mejora de la práctica*. Tesis Doctoral. Madrid. Universidad Complutense de Madrid.

Hernández, L. (2013). *La enseñanza de las ciencias sociales en la formación profesional de las estudiantes de maestra de educación infantil*. Tesis Doctoral. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

Imbernón, F. (1997). La realidad de la reforma. Instituciones y titulaciones de formación del profesorado. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, N° 29. pp. 59-66. España. Zaragoza.



Joyce, B. (1975). *Conceptions of man and their implications for teacher education*. In K. Ryan (Ed.), *Teacher education (74th yearbook of the National Society for the Study of Education)*, pp. 111-145). Chicago: University of Chicago Press.

Kirk. (1986). *Beyond the limits of the critical discourse in teacher education: Towards a critical pedagogy*. *Teaching and Teacher Education*, 2, 2, 155-157.

Lozano, A. (2009). *La política, la democracia y la ciudadanía en los juicios, discursos y acción política en grupos de jóvenes estudiantes universitarios de Bogotá*. Tesis doctoral Colombia: Manizales: Universidad de Manizales – CINDE.

Lozano, J. (2007). *Mejora de la formación inicial del profesorado especialista en educación física a través de la investigación acción colaborativa*. Tesis Doctoral. España. Universidad de Extremadura.

Malpica, F. (2013). *Ocho ideas clave: calidad de la Práctica Educativa. Referentes, indicadores y condiciones para mejorar la enseñanza-aprendizaje*. Barcelona: Graó.

Marcelo, C. & Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* España: Narcea, S.A.

Márquez, A. (2009). *La Formación Inicial para el nuevo perfil del Docente de Secundaria. Relación entre la teoría y la práctica*. Tesis doctoral. Málaga: Universidad de Málaga.



Marshall, T. (1949). *Ciudadanía y clase social*. Madrid: Alianza.

Mauss, M. (1974). *Introducción a la etnografía*. Madrid: Istmo.

Mesa, A. (2011). *El juicio de los espectadores de Hannah Arendt: entre la educación para la ciudadanía y la formación ciudadana en la universidad*. Tesis doctoral. Medellín: Centro de documentación Facultad de Educación. Universidad de Antioquia.

Mesa, A. & Quiroz, R. (2012). Cohesión social y espacio de aparición: el papel de los espectadores en el concepto de ciudadanía de Hannah Arendt. *Revista Estudios Políticos* N° 40, Medellín, Instituto de Estudios Políticos. Universidad de Antioquia, (pp. 38-52).

Muñoz, G. (2007). ¿Identities o subjetividades en construcción? *Revista de Ciencias Humanas*. UPT. N° 37. (pp.69-90).

Ochman, M. (2006). *La reconfiguración de la ciudadanía. Los retos del globalismo y de la postmodernidad*. México: Porrúa-Tecnológico de Monterrey.

Pagès, J. (2002). *Líneas de investigación en didácticas de las ciencias sociales*. En: Benejam, P. & Pagès, J. (Coords). Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria (pp. 2019 – 226). Barcelona: Horsori.



Pech, S. (2003). *Evaluación de la actividad educativa y de la calidad de los programas formativos de profesores universitarios*. Tesis Doctoral, inédita, España: Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid.

Pérez Gómez, A. (1988). *El pensamiento práctico del profesor. Implicaciones en la formación del profesorado*. En: Villa (Coord), *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid: Narcea.

Pérez Gómez, A. (2002). *La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas*. En: Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

Pimienta, A. (2012). *Formación ciudadana, proyecto político y territorio*. Tesis doctoral. Medellín: Centro de documentación Facultad de Educación Universidad de Antioquia (versión digital).

Pimienta A, & Pulgarín. (2015). *Configuraciones discursivas de la formación ciudadana: hacia la configuración de los sujetos políticos*. En: Quiroz y Pulgarín (compiladoras) p. 41 – 84. *Hacia la configuración del campo de la formación ciudadana*. Medellín, Colombia: Alfagrama.

Piñuel, J. (2002). *Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido*. España: Universidad Complutense de Madrid.



Porlan, R. (1990). *Teoría del conocimiento, teoría de la enseñanza y desarrollo profesional. Las concepciones epistemológicas de los profesores*. Tesis doctoral. Sevilla: Universidad de Sevilla.

Portillo, M. (2004). *Culturas juveniles y cultura política: la construcción de la opinión política de los jóvenes de la ciudad de México*. Tesis doctoral. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

Prats, J. (1999). Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales. *História & Ensino Revista do Laboratório de Ensino de História/UEL*. Universidade Estadual de Londrina. Brasil. Vol 9., 25 – 38.

Quintero Q, M. (2002). *La práctica integral escolar en la formación de licenciados en educación de la Universidad de Antioquia*. Tesis doctoral. Cuba: Universidad Pinar del Río.

Quintero M, M. (2006). *Justificaciones de jóvenes universitarios y jóvenes desplazados acerca de la concepción de justicia*. Doctorado en ciencias sociales, niñez y juventud centro de estudios avanzados en niñez y juventud universidad de Manizales-CINDE.

Ramírez, E. (2015). Estudio comparado sobre formación de maestros en perspectiva supranacional: los casos de Alemania, Francia, Italia y España. En. *Revista*



- Tendencias Pedagógicas*, N° 25. pp. 35-56. Shanghái: Universidad Normal del Este de China.
- Sánchez, H. (2004). *La formación inicial de los maestros de educación primaria: un análisis comparativo de las propuestas de formación docente en Argentina, Costa Rica Chile y México*. México: universidad Iberoamericana.
- Salmerón, C. (2010). *Desarrollo de la competencia social y ciudadana a través del aprendizaje cooperativo*. Universidad de Granada Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. España: Editorial de la Universidad de Granada.
- Serrano, R. (2013). *Identidad profesional, necesidades formativas y desarrollo de competencias docentes en la formación inicial del profesorado de secundaria*. Tesis doctoral. España: Universidad de Córdoba.
- Schön, D. (1990). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós.
- Schön, D. (1993). *The Reflective Practitioner*. New York: Basic.Books. Schön, D. (1987) *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.



- Schön, D. (1998). *El profesional Reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Sparkes, A. (1991). *Perspectivas del currículo de Educación Física: una exploración del poder, del control, y de la ubicación del problema*. Actas del VIII Congreso Nal. De EF de EUFP. Cuenca.
- Stearns, P., Seixas, P. & Wineburg, S. (2000). (Eds.). *Knowing, teaching, and learning history: National and international perspectives*. New York: New York University Press.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1987). *Investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Torres, J. (1988). *La investigación etnográfica y la reconstrucción crítica en educación*. En J. Goetz y M. D. Lecompte. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Uribe, Y. (2010). *Apropiación de las competencias declaradas en las prácticas de estudiantes de las carreras de Educación Parvularia y Educación Diferencial de una universidad chilena*. Universidad de Granada Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. España: Editorial de la Universidad de Granada.



Van Dijk, T. (2000). *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa.

Zeichner, K. (1983). *Alternative Paradigms of teacher education*. *Journal of Teacher Education*, XXXIV (3), 3, 9.

Cibergrafía

Adler, S. (2008). The Education of Social Studies Teachers. *Handbook of Research in Social Studies Education*. Nueva York: Routledge, pp. 329-350.

Adler, S & Goodman, J. (1983). What is social studies? Student teacher perspectives. *Presentation to the National Council for the Social Studies* (San Francisco, CA).

Extraído: 17 de diciembre de 2016, desde:
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED240033.pdf>.

Adler, S. & Goodman, J. (1986). *Critical theory as a foundation for methods courses*.

Journal of Teacher Education, 37 (4), 2-8. Extraído el 12 de enero de 2017, desde:
<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/002248718603700401>

Ávalos, B. (1996). Caminando hacia el Siglo XXI: docentes y procesos educativos en la región de Latinoamérica y el Caribe. *En: Boletín Unesco-Orealc*, 4, 7-40. Extraído:

18 de septiembre de 2014, desde:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001085/108510s.pdf>.



Ayala, A. & Luzón, A. (2013). Presentación: retos y desafíos de la formación del profesorado en el siglo XXI. *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 9-17.

Extraído: 7 de abril de 2014, desde: <http://espacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:reec-2013-22-000&dsID=Documento.pdf>.

Calderús, M. & Martínez, N. (2012). Consideraciones del proceso de formación ciudadana del estudiante universitario. La singularidad de su dinámica desde la actividad sociopolítica. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, III (3), 139. C. Extraído: 8 de mayo de 2015, desde: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4230834>.

Cárcamo, H. (2015). Ciudadanía y formación ciudadana: ¿Qué ocurre en el aula donde se forma el futuro profesorado de educación primaria de una universidad pública de Madrid? *Revista Electrónica Educare*, 19, 1-14. Extraído: 7 de mayo de 2016, desde: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194140994003>

Cisternas, T. (2011). *La investigación sobre formación docente en Chile: Territorios explorados e inexplorados*. *Calidad en la Educación* N° 35, pp. 131-164. Extraído: 8 de octubre de 2016, desde: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652011000200005>.

Cuervo, L. (2013). *La inserción de profesionales docentes no licenciados, al sistema público educativo: ¿Qué Hay en su Quehacer pedagógico?* Memorias. Tunja, Colombia: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Extraído: 18 de enero de 2016,



desde:

http://tics.uptc.edu.co/eventos/index.php/cong_inv_pedagogia/con_inv_pedag/paper/viewFile/101/101.

Dinkelman, T. (1999). *Critically Reflective Teacher Education: A Preservice Case Study*.

Chicago: American Educational Research Association. Extraído: 13 de diciembre de 2016, desde. (<http://eric.ed.gov/?id=ED408271>).

Esteve, J. (2006). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La

formación inicial. Comentarios a los Informes EURYDICE y OCDE sobre la cuestión docente. *Revista de Educación*, 340. Mayo-agosto 2006, pp. 19-86.

Extraído: 13 de diciembre de 2015, desde: http://www.revistaeducacion.mec.es/re340/re340_03.pdf.

Fabara, E. (2004). *Situación de la formación docente inicial y en servicio en Colombia,*

Ecuador y Venezuela. UNESCO. Extraído: 24 de octubre de 2014, desde:

http://www.oei.es/docentes/articulos/situacion_formacion_docente_inicial_servicio_colombia_ecuador_venezuela_unesco.pdf.

Fernández, M. (1999). *La figura del asesor/a de formación: algunas reflexiones*. Revista

Innovación Educativa. España. N. 9. S/E. p.184. Extraído: 21 de septiembre de

2013, desde: https://dspace.usc.es/bitstream/10347/5197/1/pg_183-192_inneduc9.pdf.



Frelat-Kahn, B. (2004). *La Formación Docente en Francia: una voluntad sistémica.*

Ponencia presentada en la Mesa: Aproximaciones a experiencias extranjeras de formación docente. Formación, capacitación, perfeccionamiento, actualización.

Extraído: 16 septiembre de 2014, desde:

http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_frelat.pdf.

Gallego, B., Pérez, R., Torres, L. & Gallego, A. (2009). *El papel de las prácticas docentes en la formación inicial de profesores de ciencias.* Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, 5 (3), 481-503. Universidad Pedagógica Nacional. Extraído: 19 de abril de 2014, desde:

http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen5/ART6_Vol5_N3.pdf.

Gauthier, P. (2013). France: la formation des enseignants en Échec. France: Inadequate teacher education. *Revista Española de Educación Comparada*, N° 22, 59-71.

Extraído 17 de mayo de 2014, desde:

<http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/9323>.

Gutiérrez, A. (2010). El ciudadano territorial: propósito de la formación ciudadana. *Revista*

Unipluriversidad, Vol 10. N° 3. Extraído: 12 de enero de 2017, desde:

<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/view/9578/8818>

Imbernón, F. (1989). *La formación inicial y la formación permanente del profesorado. Dos etapas de un mismo proceso.* *Revista Interuniversitaria de Formación del*



Profesorado, N° 6. Pp. 487-499. Extraído: el 14 de septiembre de 2016, desde:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117680>.

_____. (2002). (coord.). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa*. Barcelona: Grao.

Jaramillo, O. & Quiroz, R. (2009). *Formación ciudadana y educación cívica: ¿Cuestión de actualidad o de resignificación?* *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, N° 14, enero-junio, 2009, pp. 123-138, Universidad de los Andes Venezuela. Extraído: 15 de mayo de 2013, desde:
http://tesis.udea.edu.co/dspace/bitstream/10495/2559/1/JaramilloOrlanda_formacionciudadanaeducacion.pdf

Rodríguez, M. & Grañeras, M. (2012). (Directoras). *La educación para la ciudadanía en Europa*. EURYDICE. Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural, Extraído: 11 de febrero de 2017, desde:
<http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/>.

Ley 30 de diciembre 28 de 1992 por la cual, el Congreso de la República de Colombia, organiza el servicio público de Educación Superior. Extraído: 18 de abril de 2014, desde: http://www.cna.gov.co/1741/articles-311056_Ley30_1992.pdf.



- Mesa, A. & Quiroz, R. (2011). *Currículo crítico en la formación ciudadana*. Educere. Artículos Arbitrados, 15 (52), 621-628. Extraído: 26 de agosto de 2013, desde: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35622379008>.
- Mesa, A. & Benjumea, M. (2011). Educación para la ciudadanía en Educación Superior. *Revista Unipluriversidad*, Vol 11. N° 1: Extraído: 24 de julio de 2014, desde: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/view/10581>.
- Mercado, R. (2010). *Un debate actual sobre la formación inicial de docentes en México*. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, SP. 14, (1), 149-157. Extraído: 16 de agosto de 2014, desde: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v14n1/v14n1a16.pdf>.
- Ministerio de Educación Nacional (1994). *Ley General de Educación*. Extraído: 21 de marzo de 2013, desde: http://www.oei.es/quipu/colombia/Ley_115_1994.
- Niemi, H., Toom, A. & Kallioniemi, A., (Eds). (2012). *Miracle of Education. The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools*. Extraído: 25 de agosto de 2014, desde: <https://www.sensepublishers.com/media/655-miracle-of-education>.
- Norman, W. & Kymlicka, W. (2002). *El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía*. *Ágora*, 7, 5-42. Extraído: 9 de junio de 2013, desde: <http://www.insumisos.com/lecturasinsumisas/kymlicka>.



Pogré, P., Allevato, C. & Gawiansky, C. (2004). Situación de la Formación Docente Inicial y en Servicio en Argentina, Chile y Uruguay. Extraído: 2 de noviembre de 2014, desde: http://www.oei.es/docentes/articulos/situacion_formacion_docente_chile_uruguay_argentina.pdf

Robalino, M. & Körner, A. (2006). *Modelos innovadores en la formación inicial docente: estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa*. Unesco. Extraído: 14 de abril de 2014, desde: <https://web.oas.org/childhood/ES/Lists/Recursos%20%20Bibliografia/Attachments/85/96.pdf>.

Santander, P. (2011). *Por qué y cómo hacer análisis del discurso*. En: Cinta moebio, 41, pp. 207-224. Recuperado de <http://www.moebio.uchile.cl/41/santander.html>.

Santisteban, A. (2007). *Formación de la ciudadanía y educación política*. En: M. Vera & D. Pérez (Coordinadores), Simposio Internacional Didáctica de las Ciencias Sociales, llevado a cabo en Alicante España. Extraído: 13 de marzo de 2015, desde: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1454090>.

_____ (2007). *Una investigación sobre cómo se aprende a enseñar el tiempo histórico*. España: Universitat Rovira i Virgili. Extraído: 24 de septiembre de 2014, desde: <http://www.raco.cat/index.php/ensenanzacs/article/viewFile/126326/190673>.



- Santisteban, A. & Pagès, J. (2007). *El marco teórico para el desarrollo conceptual de la Educación para la Ciudadanía*. Pagès, J. & Santisteban, A. (coord.). Educación para la ciudadanía. Madrid: Wolters Kluwer. Guías ESO. Extraído: 6 de marzo de 2014, desde: <http://www.guiasenseanzasmedias.es/verpdf.asp?area=ciuda&archivo=GR102>.
- Saravia, L. & Flores, I. (2005). *La formación de maestros en América Latina: estudio realizado en 10 países*. Perú: Ministerio de Educación – DINFOCAD – PROEDUCA-GTZ. Programa de Educación Básica de la Cooperación Alemana al Desarrollo.
- Torres, R. (1996). *Formación docente, clave de la reforma educativa*. Santiago, Chile: Unesco. Extraído: 26 de noviembre de 2014, desde: <https://informatics12.wikispaces.com/file/view/Clave.doc>.
- Tutiaux-Guillon, N. (2009). La citoyenneté européenne, une inconnue de la formation in France? En: Ávila, R., Borghi, B. & Mattozzi, I. (Coordinadores). *La educación de la ciudadanía y la formación del profesorado: un proyecto educativo para la estrategia de Lisboa*. Extraído: 24 de mayo de 2016, desde: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=608112>.
- Urrejola, L. (2005). *Hacia un concepto de Espacio en Antropología: algunas consideraciones teórico-metodológicas para abordar su análisis*. Chile: Universidad de Chile. Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de



Antropología. Extraído: 23 de julio de 2013, desde:

http://repositorio.uchile.cl/tesis/uchile/2005/urrejola_1/sources/urrejola_1.pdf.

Vaillant, D. (2012). *Formación inicial del profesor para las escuelas del mañana*. Rev.

Diálogo Educ. Curitiva, 12, (35), 167-186. Extraído: 13 de junio de 2015, desde:

<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=5587&dd99=view&dd98=pb>.

Vaillant, D. & Manso, J. (2013). *La formación del profesorado en Estados Unidos*.

Iniciativas orientadas a la mejora educativa. Foro de Educación, 11(15), pp. 125-

148. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2013.011.015.006->

Velandia, D., Rodríguez, E., & Acosta, S. (2011). Formación ciudadana: mirada a las prácticas pedagógicas. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 58, 191-204. Extraído:

25 de julio de 2014, desde.

<http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ap/article/view/536/456>.

Zuluaga, O. (2001). Entre Lancaster y Pestalozzi: los manuales para la formación de

maestros en Colombia, 1822-1868. *Revista Educación y Pedagogía*. MeaeWín, XIII

(29-30), 41-49. Extraído: 23 de junio de 2013, desde.

http://tesis.udea.edu.co/dspace/bitstream/10495/3061/1/ZuluagaOlga2001_Lancaste

[rpestalozzi.pdf](http://tesis.udea.edu.co/dspace/bitstream/10495/3061/1/ZuluagaOlga2001_Lancaste_rpestalozzi.pdf).



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Fases de la investigación.....87



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1: Cuestionario inicial

Anexo 2: Cuestionario final

Anexo 3: Consentimiento informado

Anexo 4: Entrevista semiestructurada

Anexo 5: Bitácora

Anexo 6: Carta Descriptiva (diseño microcurricular de la práctica III construido por la investigadora)

Anexo 7: Malla curricular del programa



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



ANEXOS

ANEXO 1: CUESTIONARIO INICIAL

Participantes: Estudiantes de Práctica de la Licenciatura en Educación infantil de la Universidad Católica Luis Amigó.

Después de conocer los aspectos básicos relacionados con la presente investigación proceda a completar la información y a responder el cuestionario.

Práctica educativa: _____ **Agencia de práctica:** _____

Rango de edad: 17-20 _____ 21-25 _____ 26 – 30 _____ 30 o más _____

Sexo: hombre _____ Mujer _____

1. En el currículo del Programa está contemplada la formación ciudadana de los estudiantes.

_____ En forma explícita

_____ En forma implícita

_____ No se contempla

_____ No sabe

2. De los siguientes documentos curriculares el que considera que aporta mayormente a su dimensión política durante el proceso de práctica es:

_____ El manual de práctica



___ La legislación que regula la educación superior

___ La malla curricular

___ No sabe

3. Tuvo acceso a información sobre los estándares de competencias ciudadanas mediante:

___ La agencia de práctica

___ La formación universitaria

___ Diálogos informales con pares académicos

___ No ha escuchado, ni leído sobre ellos

4. En su opinión, para transformar el seminario de práctica respecto al fortalecimiento de la dimensión política de la formación ciudadana de las estudiantes, es necesario:

___ Fortalecer los vínculos entre la Universidad y las agencias de práctica

___ Cualificar el conocimiento de los asesores de práctica

___ Mejorar las estrategias didácticas que se desarrollan en el seminario de práctica

___ Otra ¿Cuál? _____

5. En su opinión, qué habilidades o competencias se tendrían que fortalecer en los estudiantes universitarios para el desarrollo de la dimensión política de la formación ciudadana:

6. El seminario de práctica representa para usted un:



___ Espacio poco relevante en el que se comentan experiencias

___ Apoyo básico para sus prácticas de aula

___ Espacio esencial para su formación personal y profesional

___ Componente más del currículo

___ Otro ¿Cuál? _____

7. Cuando usted toma una decisión para una actividad social favorece primordialmente:

___ Intereses personales

___ Intereses colectivos

___ Intereses personales y colectivos

___ Se acoge a la decisión de la mayoría

8. En su opinión, al tomar una decisión para una actividad social se debe analizar básicamente:

___ El riesgo

___ El compromiso

___ Las consecuencias

___ La renuncia

9. Con respecto a la dimensión política de la formación ciudadana considera que:

___ Puede ser enseñada en la escuela

___ La universidad no aporte en ese aspecto porque su esencia es la preparación académica



___ Se aprende en el hogar durante los procesos de socialización

___ Se aprende a través de la experiencia

___ Otro ¿Cuál? _____

10. En su opinión, la dimensión política de la formación ciudadana puede ser desarrollada en el nivel preescolar:

Sí ___ No ___

Justifique:

11. Si su respuesta anterior es afirmativa, enuncie una actividad que se pudiera desarrollar en el nivel preescolar para potenciar la dimensión política de la formación ciudadana:



ANEXO 2: CUESTIONARIO FINAL

Participantes: Estudiantes de Práctica de la Licenciatura en Educación infantil de la Universidad Católica Luis Amigó.

Práctica educativa: _____ **Agencia de práctica:** _____

Rango de edad: 17-20 _____ 21-25 _____ 26 – 30 _____ 30 o más _____

Sexo: hombre _____ Mujer _____

1. El seminario de práctica representa para usted un:

_____ Espacio poco relevante en el que se comentan experiencias

_____ Apoyo básico para sus prácticas de aula

_____ Espacio esencial para su formación personal y profesional

_____ Componente más del currículo

_____ Otro ¿Cuál? _____

2. Cuando usted toma una decisión para una actividad social favorece primordialmente:

_____ Intereses personales

_____ Intereses colectivos

_____ Intereses personales y colectivos

_____ Se acoge a la decisión de la mayoría



3. En su opinión, al tomar una decisión para una actividad social se debe analizar básicamente:

___ El riesgo

___ El compromiso

___ Las consecuencias

___ La renuncia

4. Con respecto a la dimensión política de la formación ciudadana considera que:

___ Puede ser enseñada en las instituciones educativas

___ La universidad no aporte en ese aspecto porque su esencia es la preparación académica

___ Se aprende en el hogar durante los procesos de socialización

___ Se aprende a través de la experiencia

___ Otro ¿Cuál? _____

5. En su opinión, la dimensión política de la formación ciudadana puede ser desarrollada desde el nivel preescolar: Si ___ No ___

Justifique:

Si su respuesta anterior es afirmativa, enuncie una actividad que se pudiera desarrollar en el nivel preescolar para potenciar la dimensión política de la formación ciudadana:



6. Después de participar en el seminario que privilegió la dimensión política de la formación ciudadana ¿Cómo define la formación ciudadana?

7. Después de participar en el seminario que privilegió la dimensión política de la formación ciudadana ¿Cómo define la dimensión política?

8. ¿Cuáles considera usted que son las finalidades de la dimensión política de la formación ciudadana?

9. Escriba, en orden de importancia, cuatro conceptos relacionados con la dimensión política de la formación ciudadana. _____



10. Describa brevemente las estrategias que se deben privilegiar en el seminario de práctica pedagógica para fortalecer la dimensión política de la formación ciudadana de las estudiantes.

11. ¿Considera usted que la formación ciudadana enseñada en la universidad debe ser igual o diferente para los futuros profesores y para los estudiantes de otras carreras? Explique.

12. En un texto corto exprese cómo se ha modificado su formación, a partir de las estrategias empleadas en el seminario y de los conceptos desarrollados sobre la dimensión política de la formación ciudadana.

1 8 0 3

Firma: _____ CC. _____



ANEXO 3: CONSENTIMIENTO INFORMADO

Nombre de la investigación: El seminario de práctica pedagógica: un espacio para la formación ciudadana en la universidad.

Esta investigación está adscrita a la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia y corresponde a la tesis para optar al grado de Doctor en Educación. Su propósito es generar conocimiento relacionado con el desarrollo de la dimensión política de la formación ciudadana en el espacio de la práctica pedagógica en la universidad.

Su participación como informante en esta investigación es voluntaria; si usted acepta tendrá la libertad de omitir preguntas de la entrevista o tomar la decisión que considere oportuna en cualquier etapa del proceso.

La información obtenida mediante la entrevista, será sistematizada y conocida solo por los investigadores responsables. Sus datos personales serán salvaguardados y jamás divulgados en ninguna etapa de la investigación ni en investigaciones posteriores. Si desea conocer otros aspectos relacionados con la investigación puede contactarse con las siguientes personas:

Investigadora responsable: Mg. Marta Elena González Gil

Correo electrónico: marta.gonzalezgi@amigo.edu.co

Asesora de la tesis doctoral: Dra. Ruth Elena Quiroz Posada

Correo electrónico: ruth.quiroz@udea.edu.co



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

Si usted está dispuesto(a) a participar en esta investigación, proceda a firmar en el espacio correspondiente.

Firma participante: _____ CC: _____

Firma investigador(a) responsable: _____ Fecha: _____



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



ANEXO 4: ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Protocolo de entrevista a estudiantes

1. ¿Cuál es el nombre de la institución educativa en la que realiza su práctica?
2. ¿En qué grado escolar realiza su práctica?
3. ¿Cuáles son las dificultades que ha encontrado al confrontar sus aprendizajes teóricos adquiridos en la formación universitaria con las acciones educativas que realiza en su práctica?
4. Exprese puntualmente las acciones que realiza en su agencia de práctica, por favor no omita ninguna acción, por pequeña o insignificante que parezca (por ejemplo, si el Cooperador le adjudica funciones diferentes al trabajo con los estudiantes dentro o fuera de la institución)
5. ¿Usted propone las actividades a desarrollar en la práctica o le son asignadas por su profesora cooperadora?
6. ¿Qué es para usted la formación ciudadana?
7. ¿Cómo considera que podría integrarse la formación ciudadana en el espacio de la práctica pedagógica?
8. ¿Qué es para usted la dimensión política?
9. ¿Cuáles serían las transformaciones conceptuales, procedimentales y actitudinales que considera necesario realizar al Seminario de práctica pedagógica de la Licenciatura en educación infantil, para fortalecer la dimensión política de las estudiantes?
10. ¿Cómo describiría usted el tipo de relaciones que se establecen entre las estudiantes y sus asesores en la universidad?



11. ¿Cómo describiría usted el tipo de relaciones que se establecen entre las estudiantes y sus profesores cooperadores de la agencia de práctica?
12. ¿De qué manera o que actividades propondría para fortalecer la dimensión política con niños y niñas de Preescolar?
13. ¿Cómo diseñaría una clase para trabajar el concepto de libertad con niños y niñas de preescolar? Explique brevemente.

Protocolo de entrevista a asesores de práctica

1. ¿Cuál es la práctica pedagógica que usted orienta en la universidad?
2. ¿Cuáles son las principales dificultades que encuentran las estudiantes en las agencias de práctica?
3. Exprese puntualmente las acciones que deben realizar las estudiantes en las agencias de práctica.
4. ¿Cómo interviene usted en las actividades que desarrollan las estudiantes en su práctica?
5. ¿En su rol de asesor(a) se han presentado casos de estudiantes que hayan sido suspendidas de su práctica? ¿Cuáles son las razones para que esto suceda? ¿Qué consecuencias trae esta situación para las estudiantes?
6. ¿Qué es para usted la formación ciudadana?
7. ¿Cómo definiría la dimensión política de esta formación?
8. ¿Desde el seminario de práctica las estudiantes se forman políticamente? ¿A través de cuáles conceptos? ¿A través de qué estrategias?



9. ¿Cuáles serían las transformaciones conceptuales, procedimentales y actitudinales que considera necesario realizar al Seminario de práctica pedagógica de la Licenciatura en educación infantil, para fortalecer la formación política de las estudiantes?
10. ¿Cómo describiría usted el tipo de relaciones que se establecen entre usted como asesor y las (los) profesoras(es) cooperadoras de las agencias de práctica? ¿Tienen encuentros presenciales? ¿Cuántos durante el semestre y con qué propósito?
11. ¿Cómo describiría usted el tipo de relaciones que se establecen entre usted como asesor y las estudiantes?
12. ¿De qué manera o que actividades propondría para fortalecer la dimensión política con niños y niñas de Preescolar?
13. Exprese brevemente ¿Cómo diseñaría una sesión del seminario de práctica para fortalecer la dimensión política de las estudiantes de práctica?

Protocolo entrevista profesores cooperadores

1. ¿Cuáles son las principales dificultades que manifiestan las estudiantes al realizar su práctica?
2. Exprese puntualmente las acciones que realizan las estudiantes en la práctica y la forma en que usted interviene en el proceso.
3. ¿En su rol de cooperador(a) se han presentado casos de estudiantes que hayan sido suspendidas de su práctica? ¿Cuáles son las razones para que esto suceda? ¿Qué consecuencias trae esta situación para las estudiantes?



4. ¿Qué es para usted la formación ciudadana?
5. ¿Cómo definiría la dimensión política de esta formación?
6. ¿Cómo manifiestan las estudiantes la formación ciudadana recibida en la universidad, en su práctica pedagógica?
7. ¿Cómo son las relaciones que se establecen entre usted y las practicantes?
8. ¿Cómo son las relaciones que se establecen entre usted y los asesores de la universidad?
9. ¿Usted ha tenido encuentros presenciales con los asesores de las estudiantes? ¿Cuántos por semestre y con qué propósito?
10. ¿Cómo contribuye su acompañamiento en la formación ciudadana de las estudiantes?
11. ¿Considera que en el preescolar se puede trabajar la formación ciudadana y de qué manera?
12. ¿Qué sugerencias haría a los asesores de práctica de la universidad para fortalecer la formación ciudadana de las estudiantes?
13. ¿Desea agregar otra información a esta entrevista?



ANEXO 5: LA BITÁCORA

Estrategia de investigación: Talleres pedagógicos

Tipo de registro: Bitácora, video

Institución: Universidad Católica Luis Amigó

Tiempo de ejecución: Primer semestre de 2015

Fecha	Objetivos	Conceptos desarrollados	Autores y textos de análisis	Metodología y evaluación
Marzo 3	-Comprender la formación ciudadana desde sus dos dimensiones: política y jurídica. Identificar el lugar de la formación ciudadana en la solución de problemas sociales.	-Formación ciudadana -Dimensión política -Convivencia -Conflicto	La Formación ciudadana en búsqueda de la política. Ospina (2008). Sociedad, violencia y escuela. Maldonado (2004)	Lectura previa Video-foro: pensamiento crítico para la formación ciudadana (Youtube) Análisis de las realidades educativas a la luz de los textos. Construcción de propuestas alternativas de corte pedagógico y didáctico. Realimentación
Marzo 14	Participar en debates a partir del análisis de conceptos, situaciones y criterios relacionados con la dimensión política.	-Autonomía -Libertad -Toma de decisiones	Formación de la Ciudadanía y educación política Santisteban (2004). Las políticas de infancia como espacios polémicos Carlí (2004).	Lectura utilizando la técnica de relación entre títulos, subtítulos y contenido. El árbol de problemas Realimentación
	Debatir los conceptos de democracia, y	-Democracia -Participación	Hacia una didáctica de la formación ética y política de	Lectura con selección de argumentos



Marzo 21	participación, en el marco de la dimensión política de la formación ciudadana.		Schujman & Siede (2007). Formación ciudadana y educación cívica: ¿cuestión de actualidad o de re significación? Jaramillo & Quiroz (2009).	centrales. El minutero conceptual (Técnica adoptada del INER de la Universidad de Antioquia). Lectura semiótica: caricaturas. Realimentación
Marzo 28	Establecer relaciones argumentadas entre pedagogía y política, como aporte a la educación intercultural.	Cultura política e identidad.	Educación intercultural Sáez (2004) Pedagogía y política de la esperanza. Giroux (2003)	El mapa mental como herramienta integradora de conceptos, estrategias metodológicas y análisis textual. Realimentación
Abril 11	Reflexionar sobre los derechos humanos y su ejercicio real por parte de los ciudadanos.	Derechos humanos. Ejercicios de los derechos humanos. Instituciones garantes de los derechos humanos.	Ser ciudadano es tener derechos Faruña & Klainer, (2004)	Lectura con trascendencia a situaciones reales. Análisis de casos y dilemas morales. Video: La política desde Hannah Harendt. Realimentación
Abril 18	Participar en debates sobre la función política de la escuela y aportar ideas para la construcción de un currículo crítico.	Pensamiento crítico. Función política de las instituciones educativas. El profesor como sujeto político.	La función política de la escuela en busca de un espacio en el curriculum. Schujman & Siede. (2007) Currículo crítico en la formación ciudadana. Mesa & Quiroz. (2011)	Lectura crítica. Reflexiones individuales y colectivas. Debate y juicio al concepto: Función política de la escuela. Realimentación.



ANEXO 6: DISEÑO MICROCURRICULAR DE LA PRÁCTICA III CONSTRUIDO POR LA INVESTIGADORA

	CARTA DESCRIPTIVA	 Sistema de Gestión Institucional <small>FUNDACIÓN UNIVERSITARIA LUIS AMIGO</small>	
		Código:	FO-MI-108
		Versión:	3
		Fecha:	25-10-2013

1. PRESENTACIÓN			
FACULTAD:	Educación		
PROGRAMA:	Licenciatura en Educación Infantil		
NOMBRE DEL CURSO:	Práctica III		
PLAN DE ESTUDIOS:	PRO1	CREDITOS:	3
CÓDIGO CURSO:	LEP19	NIVEL:	8
ÁREA DE FORMACIÓN:	Énfasis Específico Común		

2. JUSTIFICACIÓN DEL CURSO
<p>La práctica pedagógica III constituye un componente estructural del diseño curricular de la Licenciatura en educación infantil. Su objetivo central está encaminado a fortalecer la formación profesional de los estudiantes y a incorporar en ellos, la formación ciudadana en su dimensión política. De esta manera, podrán desarrollar acciones pedagógicas en el marco de la educación de calidad y favorecer, de un lado el status social de los profesores como intelectuales, y de otro, el de los niños como sujetos sociales de derechos, tal como sugiere la Constitución Política. Esta no es más que la forma de solidificar su posicionamiento en los contextos familiares, institucionales y sociales en general.</p> <p>La práctica pedagógica, definida como un proceso estructurado y sistemático, tal como se plantea en esta carta descriptiva, lleva al estudiante a interrogar la práctica y a discutir nuevas teorías a partir de su experiencia, además, favorece el reconocimiento social y político de los niños en la primera infancia, más aun, sabiendo que, por mucho tiempo, ellos han representado debilidad e improductividad (Tur & Ramos 2008: 18). Es hora de rescatar ambientes propicios para la construcción de ciudadanía, dado que se asiste a la negación de espacios de locución, en los que, directa o indirectamente, las opiniones de los niños orienten las acciones de los adultos y logren la transformación de escenarios y prácticas sociales en razón de dar pasó a las expresiones infantiles.</p>



En este sentido, desde el curso, los estudiantes podrán tener acercamientos investigativos a sus contextos de actuación educativa, a partir de la elaboración de diagnósticos desde la lectura de realidades; estos mismos se convertirán en insumos para plantearse preguntas y buscar soluciones, como un acercamiento inicial a los procesos investigativos y de transformación social, tal como se plantea en los documentos institucionales. Se trata de “recoger todas las dimensiones reales y realizables del ser humano como ser personal y como ser comunitario, como naturaleza y como historia, como ser en el mundo y como ser trascendente” (PEI 2012: 45). Además, la preparación profesional de los estudiantes, de acuerdo con los discursos planteados en el Proyecto Educativo del Programa (PEP 2011) está enfocada a desarrollar el “pensamiento crítico, ético y social, que prepare al estudiante para atender con calidad los procesos educativos de la población infantil, y para generar y divulgar el conocimiento científico, tecnológico y cultural, de acuerdo con las necesidades de los diferentes contextos” (p. 12).

A través de la práctica III, que incluye la asistencia a las instituciones escolares y al seminario de práctica, los estudiantes tendrán la oportunidad de cualificarse profesionalmente y de ejercitarse en el trabajo del aula, a través de la aplicación de proyectos educativos adecuados a las necesidades contextuales. Se espera que el desarrollo del curso, les permita adquirir herramientas teóricas y didácticas que aporten a la solución de problemas sociales en el entorno educativo. Se contribuirá, además, a la educación para la autonomía en la que prime la toma de decisiones como fundamento de las acciones emprendidas.

OBJETIVOS Y COMPETENCIAS ESENCIALES

Objetivos esenciales	Competencias esenciales
<ul style="list-style-type: none"> • Realizar un proceso sistemático de investigación pedagógica, para favorecer la innovación, transformación y reflexión permanente sobre la propia práctica pedagógica. • Innovar didácticas que faciliten el aprendizaje y agencien desde el aula de clases los diferentes proyectos que conlleven a mejorar la calidad educativa y la calidad de vida en los diferentes contextos. • Transformar las prácticas pedagógicas mediante la articulación de la dimensión política de formación ciudadana, que lleven al desarrollo de procesos educativos coherentes con las características de la sociedad actual. 	<ul style="list-style-type: none"> • Realiza un proceso sistemático de investigación de aula para favorecer la innovación, transformación y reflexión permanente sobre la propia práctica pedagógica. • Innova en la aplicación de estrategias didácticas que faciliten el aprendizaje y agencien desde el aula de clases los diferentes proyectos que conlleven a mejorar la calidad educativa y la calidad de vida en los diferentes contextos. • Transforma las prácticas pedagógicas mediante la articulación de la dimensión política de formación ciudadana, que lleven al desarrollo de procesos educativos coherentes con las características de la sociedad actual.



4. OBJETIVOS Y COMPETENCIAS COMPLEMENTARIAS	
Objetivos complementarios	Competencias complementarias
<ul style="list-style-type: none"> • Indagar por los fundamentos pedagógicos y didácticos que caracterizan los proyectos educativos institucionales de la agencia de práctica y de la Universidad Católica Luis Amigó. • Fortalecer la dimensión política de la formación ciudadana a través de desarrollos conceptuales y metodológicos que lleven a la configuración de la autonomía, la libertad y la toma de decisiones. • Consolidar el sentido de lo público y evidenciarlo a través del discurso y de la solución de problemas sociales en el entorno educativo. • Diseñar propuestas de intervención pedagógica, que favorezcan el acceso al conocimiento y el desarrollo del pensamiento social de los niños. 	<ul style="list-style-type: none"> • Indaga por los fundamentos pedagógicos y didácticos que caracterizan los proyectos educativos institucionales de la agencia de práctica y de la Universidad Católica Luis Amigó, y lo evidencia en el desarrollo del diario de campo y en la socialización grupal. • Fortalece la dimensión política de la formación ciudadana, a través de desarrollos conceptuales y metodológicos que lleven a la configuración de la autonomía, la libertad y la toma de decisiones, y lo demuestra en su desempeño en la institución educativa y en el seminario de práctica. • Consolida el sentido de lo público y lo evidencia a través del discurso y de la solución de problemas sociales en el entorno educativo. • Diseña propuestas de intervención pedagógica, que favorezcan el acceso al conocimiento y el desarrollo del pensamiento social de los niños, y lo manifiesta en sus planeaciones pedagógicas y en las reflexiones sobre su aplicación.
5. UNIDADES DE APRENDIZAJE	
<p>UNIDAD 1: CONTEXTUALIZACIÓN BÁSICA SOBRE LA PRÁCTICA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Responsabilidades del estudiante, del asesor y del profesor cooperador - Asuntos metodológicos - Manual de práctica - Ajustes al proyecto de intervención <p>UNIDAD 2: DIMENSIÓN POLÍTICA DE LA FORMACIÓN CIUDADANA DEL FUTURO PROFESOR</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cambio político, opinión pública y acción política - La toma de decisiones y la configuración de la autonomía 	



- El estudiante como actor de cambio en la práctica pedagógica
- Solución de problemas sociales en el entorno escolar
- Bases fundamentales de la formación ciudadana para niños de educación infantil
- Aplicación del proyecto de intervención y seguimiento al proceso

UNIDAD 3: SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA

- Aplicación del proyecto de intervención
- Sistematización de la experiencia
- Socialización de la experiencia
- Realimentación de la práctica

6. METODOLOGÍA

El diseño del curso está inscrito en los principios de la pedagogía activa y propone modalidades metodológicas que permitan diversas técnicas participativas como debates, socialización de experiencias, análisis de situaciones educativas, disertaciones y concertaciones conceptuales, trabajo colectivo, talleres, construcciones didácticas, diseño de mapas mentales y conceptuales, lo mismo que el diseño de proyectos de aula que luego podrán aplicar los estudiantes en su accionar cotidiano. Se optó por promover nuevas comprensiones de la realidad derivadas de situaciones educativas contextualizadas para favorecer su transformación. La apuesta es por la reformulación de las convicciones y concepciones propias, a través del desarrollo de la dimensión política de la formación ciudadana con el ánimo de estructurar el pensamiento crítico y dar cuenta de la coherencia entre los saberes aprendidos y los requerimientos de la sociedad. En atención a los requerimientos de la práctica III, se promoverá el aprendizaje autónomo desde la formación de profesionales con visión prospectiva, para lo cual se brindarán espacios de lectura y de reflexión crítica de diversos documentos en los que se han recreado las temáticas principales como se evidencia en cada una de las unidades de aprendizaje y en la bibliografía referenciada. Es de anotar que la dinámica del curso garantiza la comunicación permanente entre el estudiante, el asesor de práctica y los profesores cooperadores, para dar cuenta de un proceso que aporte a la formación profesional de los estudiantes.

7. SISTEMA DE EVALUACIÓN

La evaluación es entendida como un proceso formativo que permite la confrontación y fortalecimiento de las competencias. Se llevará a cabo siguiendo los parámetros teóricos contemplados por la universidad en tanto evaluación integral. Se evaluará la producción de cada estudiante teniendo en cuenta su proceso, su nivel de responsabilidad y la autonomía en el aprendizaje. Sus avances serán evidenciados a través de procesos de autoevaluación, evaluación y heteroevaluación. Partiendo de la coherencia con la evaluación integral, se atenderán los aspectos inherentes a la valoración de procesos y a la verificación del nivel de desarrollo de cada una de las competencias. La evaluación será un insumo para reorientar las acciones emprendidas y retroalimentar los procesos formativos de la práctica pedagógica.

8. BIBLIOGRAFÍA Y CIBERGRAFÍA BÁSICA (TEXTOS Y CAPÍTULOS DE TEXTOS)



- Atehortúa A y Bohórquez O. (2009) Manual de Prácticas Pedagógicas para el desempeño profesional de las licenciaturas de la facultad de educación. Universidad Católica Luis Amigó. Medellín.
- Caminal, B. (1996). Manual de ciencia política. Madrid: Tecnos.
- Constitución Política de Colombia (1991). En: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=4125>. Consultado el 8 de febrero de 2015.
- Gómez, N. (2008). La vida cotidiana y el juego en la formación ciudadana de los niños. En: <http://www.scielo.org.co/pdf/unih/n66/n66a11.pdf>. Consultado el 7 de julio de 2015.
- Imbernon, F. (2009). La profesión docente ante los desafíos del presente y el futuro. En: http://www.ub.edu/obipd/docs/la_profesion_docente_ante_los_desafios_del_presente_y_del_futuro_imbernon_f.pdf. Consultado 30 de junio de 2015.
- López, S. (2004) Teorías y diseños didácticos. Módulo de preparación para la Universidad Católica Luis Amigó.
- Martín y Pedranzani (2012). La escuela y el currículum escolar entre los problemas sociales y la búsqueda de nuevos sentidos. En: <http://www.revistakairos.org/k29-archivos/Martin.pdf>. Consultado el 23 de mayo de 2015.
- Ley General de Educación, 115 de 1994. En: <http://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-channel.html>. Consultado el 19 de marzo de 2015.
- Decreto 1860 de 1994 reglamentario de la Ley 115. En: <http://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-channel.html>. Consultado el 19 de marzo de 2015.
- Decreto 1290 de 2009 de evaluación de los estudiantes. En: <http://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-channel.html>. Consultado el 19 de marzo de 2015.
- Ley 1620 de Convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar. <http://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-channel.html>.
- Morín, E. (2000) Los siete saberes necesarios a la educación del futuro. Editorial Cortez, Brasilia, DF, págs.42 – 43.
- Programa Ondas. La Investigación como Estrategia Pedagógica. Cuaderno No. 3. Caja de Herramientas para Maestros Ondas. Bogotá, 2007.
- Santisteban, A. (2009). Cómo trabajar en clase la competencia social y ciudadana. Revista Aula N° 187 diciembre de 2009.
- Santisteban, A. (2011). La formación del pensamiento social y el desarrollo de las capacidades para pensar. P. 75 – 96. En: Santisteban, A. y Pagès, J. (coord.) (2011) Didáctica del Conocimiento social y cultural. Madrid: Síntesis.
- Santisteban, A. (2012). La investigación sobre el desarrollo de la competencia social y ciudadana para una participación crítica. De Alba, N.; García, F.; Santisteban, A. (eds.). Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales. Sevilla: Díada. Vol. II. 277-286.



- Tur, V. & Ramos, I. (2008). Marketing y niños. España: ESIC Editorial.
- Proyecto Nacional de Educación para América Latina y el Caribe. UNESCO. (2005). Protagonismo docente en el cambio educativo. en. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001446/144666s.pdf>. Consultado el 9 de julio de 2015.
- Vaello Orts, J. (2009) El profesor emocionalmente competente. Un puente sobre aulas turbulentas. Barcelona, Ed Grao.
- Vásquez R, Fernando, (2008). “El aula un escenario para la sospecha. Algunas reflexiones sobre investigación, escritura y educación”. En: Educar con Maestría, Unisalle, Bogotá.

9. ARTÍCULOS DE REVISTAS INDEXADAS

- Carlos Marcelo García Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa. (1999). Revista Iberoamericana de Educación Número 19, Formación Docente Enero - Abril 1999 (*)

10. BIBLIOGRAFÍA EN INGLÉS

- Sinagatullin, Ilghiz M. Teaching is more than pedagogical practice. Thirty-three strategies for dealing with contemporary students. 2nd edition. United States of America. Rowman And Little Field Education. 2009, 253 p
- Murphy, Patricia F.; Hall, Kathy y Soler, Janet M. Pedagogy and practice. Culture and identities. United Kingdom. 1st edition. Sage Publications, Inc. 2008, 232 p.

11. BIBLIOGRAFÍA Y CIBERGRAFÍA COMPLEMENTARIA

- Bárcena, F. & Mélich, J. (2000). La educación como acontecimiento ético. Barcelona: Paidós.
- Chaverra, B., Echeverry, J. & Molina, V. (2002). Reflexiones acerca de la práctica pedagógica en el Instituto de Educación física. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Gaitán, R., et al. (2005). Prácticas educativas y procesos de Formación en Educación Superior: serie estados del arte, Facultad de Educación. Bogotá: Facultad de Educación, Pontificia Universidad Javeriana.
- Giroux, H. (1990). Los profesores como intelectuales; hacia una pedagogía crítica. Madrid: Paidós.
- Giroux, H. (2001). Cultura política y práctica educativa. España: Graó.
- Giroux, H. (2006). La escuela y la lucha por la ciudadanía: pedagogía crítica de la época. México. D. F.: Siglo XXI.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

ANEXO 7: MALLA CURRICULAR DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL

Campos de formación	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Humanístico	Contexto Amigoniano y Humanismo		Antropología y cosmovisiones				Dllo. Humano y Formación Socio Política	Ética y Axiología	
8	2		2				2	2	
Específico Común	Competencias Fundamentales en TIC.	Competencias Comunicativas	Inglés 3	Inglés 4	Inglés 5	Inglés 6			Herramientas informáticas en docencia
	2 Inglés1	2 Inglés2	2	2	2	2			2
18	2	2							
Pedagógico	Educación y Pedagogía	Neurodesarrollo	Psicología Evolutiva	Teorías del aprendizaje	Teorías y modelos pedagógicos y	Teorías y modelos curriculares	Legislación Educativa y Modalidades	evaluación	Gestión Educativa



					Didácticos	3			
						Necesidades Educativas			
28	4	2	2	3	4	2	2	3	3
investigativo					Generalidades del proceso de investigación y construcción de objeto de estudio	Construcción teórica en procesos de investigación	Diseño metodológico	Trabajo de Grado I	Trabajo de Grado II
10					2	2	2	2	2
Específico de Énfasis 56 + 12 prácticas	Introducción a la Educación infantil	Puericultura	Expresiones Motrices	Juego, Lúdica y Saber	Procesos de Socialización en Infancia	Expresión Gráfico Plástica	Literatura Infantil	Políticas, Planes, y Proyectos de Infancia	Áreas Básicas de Primaria
	3	3	2	4	2	3	2	2	4
	Historia de la Infancia	Dimensiones del Desarrollo Infantil	Desarrollo Psicomotor	Desarrollo de los Procesos Lectoescriturales	Desarrollo de los procesos Lógico-matemáticos	Práctica I	Práctica II	Práctica III	Práctica IV
	3	3	3	4	4	3	3	3	3
		Dificultades del aprendizaje	Material didáctico	Desarrollo, Crecimiento y Nutrición	Software Infantil		Teatro y Expresión Corporal	Seminario Opcional	
68		3	2	2	3		2	2	
Electivas			Electiva I	Electiva II		Electiva III	Electiva IV	Electiva V	Electiva VI
12			2	2		2	2	2	2
Total	16	15	15	17	17	17	15	16	16