

Formando educadores en el sur de Colombia:

Investigación Educativa en Licenciatura
en Educación Infantil.

Editoras Académicas: Aleidy Johanna Amorocho Gaona
Karina Andrea Rubiano Ospina



UNIMINUTO
Corporación Universitaria Minuto de Dios
Educación de calidad al alcance de todos



Presidente del Consejo de Fundadores

P. Diego Jaramillo Cuartas, cjm

Rector General Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

P. Harold Castilla Devoz, cjm

Vicerrectora General Académica

Stéphanie Lavaux

Vicerrector Regional

P. Iván Díaz Gómez, cjm

Directora Académica Vicerrectoría

Aleidy Johanna Amorocho Gaona

Coordinador de Investigaciones

Julián David Castañeda Muñoz

Subdirectora del Centro Editorial

Rocío del Pilar Montoya Chacón

Reservados todos los derechos a la Corporación Universitaria Minuto de Dios -UNIMINUTO. La reproducción parcial de esta obra, en cualquier medio, incluido electrónico, solamente puede realizarse con permiso expreso de los editores y cuando las copias no seas usadas para fines comerciales. Los textos son responsabilidad del autor y no comprometen la opinión de UNIMINUTO.

Formando educadores en el sur de Colombia : Investigación educativa en licenciatura en educación infantil / Diana Marcela Mabesoy Torres, Javier Rojas Calderón, Claudia Marcela Cano Calderón...[y otros 19].: compiladores Karina Andrea Rubiano Ospina y Aleidy Johanna Amoroch Gaona. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios. UNIMINUTO, 2020.

ISBN: 978-958-763-446-4

431p.: il.

1.Formacion profesional de maestros -- Estudio de casos -- Colombia 2.Educación de niños -- Estudio de casos 3.Prácticas de la enseñanza -- Investigaciones 4. Pedagogía -- Colombia 5.Educación superior -- Investigaciones -- Colombia i.Rojas Calderón, Javier ii.Cano Calderón, Claudia Marcela iii.Manrique Rivera, Sonia Carolina iv.Ortiz Díaz, Luz Ángela v.Pinto Gonzales, Yuly Vanessa vi.Guilombo Endo, Liceth vii.Castaño, Norma Graciela viii.Pascuas Quintero, Tania María ix.Cuenca Rivas, Vanesa x.Cano Ramírez, Vilma Patricia xi.Caicedo Guevara, Beatriz Lorena xii.Amaya García, Karol Stefanía xiii.Pinilla Hermosa, Blanca Roció xiv.Cerón Patio, Ángela María xv.Pérez Trujillo, Diego Fernando xvi.Ruiz Hernández, Bernardo Augusto xvii.Fernández Cruz, Jully Fernanda xviii.Rebolledo Cortés, Henry Steven xix.Castañeda Muñoz, Julián David xx.Izquierdo Barrera, Martha Lucía xxi.Gutiérrez Díaz, Anieli María xxii.Rubiano Ospina, Karina Andrea (compilador) xxiii.Amoroch Gaona, Aleidy Johanna (compilador)

CDD: 370.711 F67f BRGH Registro Catálogo UNIMINUTO No. 100374

Archivo descargable en MARC a través del link: <https://tinyurl.com/bib100374>

Formando educadores en el sur de Colombia:

Investigación Educativa en Licenciatura en Educación Infantil

Editoras Académicas

Aleidy Johanna Amoroch Gaona
Karina Andrea Rubiano Ospina

Autores:

Aleidy Johanna Amoroch Gaona
Diana Marcela Mabesoy Torres
Javier Rojas Calderón
Claudia Marcela Cano Calderón
Sonia Carolina Manrique Rivera
Luz Ángela Ortiz Díaz
Yuly Vanessa Pinto Gonzales
Liceth Guilombo Endo
Norma Graciela Castaño
Tania María Pascuas Quintero
Vanesa Cuenca Rivas
Vilma Patricia Cano Ramírez
Beatriz Lorena Caicedo Guevara
Karol Stefanía Amaya García
Blanca Roció Pinilla Hermosa
Ángela María Cerón Patio
Diego Fernando Pérez Trujillo
Bernardo Augusto Ruiz Hernández

Jully Fernanda Fernández Cruz
Karina Andrea Rubiano Ospina
Henry Steven Rebolledo Cortés
Julián David Castañeda Muñoz
Martha Lucía Izquierdo Barrera
Daniela María Gutiérrez Díaz
Óscar Mauricio Lavao Ortiz

Corrector de Estilo

Juan Carlos Buitrago Sanabria

Diseño y Diagramación

Sandra Milena Rodríguez Ríos

Primera edición: 2020

Publicación electrónica

Editorial Corporación Universitaria
Minuto de Dios

© Corporación Universitaria Minuto de
Dios - UNIMINUTO
Calle 81 B # 72 B – 70
Bogotá D.C. - Colombia
2020

TABLA DE CONTENIDO

Prólogo		15
Presentación		19
<hr/>		
Primera Parte: Prácticas, acciones y experiencias		25
	• El Camino de Aly	27
<hr/>		
Capítulo 1.	Tensiones y estrategias generadas por la exigencia normativa a las licenciaturas	37
Capítulo 2.	El aprendizaje activo en la formación de competencias profesionales de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Infantil	59
Capítulo 3.	Nuevos horizontes: prácticas pedagógicas, el camino a la formación de docentes-investigadores	95
Capítulo 4.	Aportes para una investigación pedagógica en la Vicerrectoría Regional Sur	125
Capítulo 5.	Investigación biográfico-narrativa en docentes	141
Capítulo 6.	Un camino en la praxeología: ejercicio de reconocimiento y construcción de competencias a través de algunas prácticas del Programa de Licenciatura	163
<hr/>		

Segunda Parte: Protagonistas en los procesos educativos	201
• Fragmentos de una vida ejemplar	203

Capítulo 7. Caracterización de los estudiantes del Programa de Licenciatura en Educación Infantil: retos vitales de la educación a distancia	213
Capítulo 8. Los Profesores: educadores y aprendices en el viaje de la Licenciatura en Educación Infantil (LEID)	235
Capítulo 9. Tejiendo Historias: Programa de Licenciatura en Educación Infantil, dejando huella en el camino	273
Capítulo 10. Concepciones de <i>Infancia</i> de los agentes educativos a partir de su formación profesional en La Vicerrectoría Regional Sur UNIMINUTO	295

Tercera Parte: Identidades, voces y experiencias en y para la diversidad	321
• Un sueño cumplido	323

Capítulo 11. La diversidad estudiantil desde las particularidades y la complejidad de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Infantil (LEID)	331
Capítulo 12. Ambientes de aprendizaje inclusivos que generan compromiso social e investigativo	353
Capítulo 13. Dejando huellas de amor y esperanza para los niños y las niñas con necesidades educativas especiales en el municipio de Neiva	385
Capítulo 14. “Argumentos”: Una experiencia desde la escritura académica en la reconstrucción de prácticas y representaciones sociales del educador infantil	407

LISTA DE TABLAS

Tabla 1.	Niveles de inglés en Colombia propuestos por el Ministerio de Educación	39
Tabla 2.	Descripción sintética del proceso de aprendizaje activo conforme con los principios de investigación-acción	71
Tabla 3.	Nivel de dominio de la competencia específica “Comunidad y educación”	75
Tabla 4.	Comparativo de niveles de desempeño pre- y post- de la competencia genérica “Trabajo en equipo”	79
Tabla 5.	Definición de categorías relacionadas con el impacto del aprendizaje activo como estrategia de enseñanza-aprendizaje (Chirino, 2017)	83
Tabla 6.	Fases de la Práctica Pedagógica	99
Tabla 7.	Acciones del equipo de Práctica de la Licenciatura en Pedagogía Infantil	106
Tabla 8.	Escenarios y número de convenios	107
Tabla 9.	Rúbrica aplicada a estudiantes de Licenciatura en Educación Infantil, fase 2, semestre 2018-15	112
Tabla 10.	Resumen de alcance de habilidades investigativas en la Práctica Pedagógica	116
Tabla 11.	Consolidado del nivel educativo alcanzado por los profesores LEID	253
Tabla 12.	Tiempo de experiencia de los profesores del Programa LEID	254
Tabla 13.	Requisitos o condiciones para acceder o ascender en el escalafón	259

Tabla 14.	Cursos de educación continua realizados por los profesores del Programa LEID	264
Tabla 15.	Número de graduados por periodo académico	275
Tabla 16.	Análisis del grupo focal sobre la categoría Componente básico profesional	284
Tabla 17.	Análisis del grupo focal sobre las debilidades técnicas y en competencias básicas	284
Tabla 18.	Análisis de la categoría Componente Minuto de Dios, considerando las percepciones de los empresarios durante el focus group	285
Tabla 19.	Análisis de la categoría Componente profesional, considerando las percepciones de los empresarios durante el focus group	287
Tabla 20.	Análisis del grupo focal de resultados de la Encuesta de Formación (Práctica Profesional) en la categoría Componente profesional	288
Tabla 21.	Análisis de la categoría Práctica Profesional considerando las percepciones de los empresarios durante el focus group	289
Tabla 22.	Nombre y denominación de los padres	374
Tabla 23.	Acciones que aportan a los componentes de la misión-visión del Proyecto Curricular de LPID	375
Tabla 24.	Acciones y ambientes de aprendizaje que evidencian su alcance a través del proyecto de inclusión	376
Tabla 25.	Fases de producción textual	417
Tabla 26.	Análisis de las fases	420

LISTA DE GRÁFICAS

Gráfica 1.	Nivel de dificultad para contratar docentes con perfil requerido	46
Gráfica 2.	Estrategias implementadas para responder al perfil docente	47
Gráfica 3.	Competencia específica “Comunidad y educación”, aplicación pre-	77
Gráfica 4.	Competencia específica “Comunidad y escuela”, aplicación post-	78
Gráfica 5.	Comparativo del nivel de dominio de la competencia genérica “Trabajo en equipo” (pre-)	80
Gráfica 6.	Comparativo del nivel de dominio de la competencia genérica “Trabajo en equipo” (post-)	80
Gráfica 7.	Comparativo de niveles de habilidades pre- y post- en el aprendizaje activo situado en el aprendizaje	85
Gráfica 8.	Comparativo de niveles de habilidades pre- y post- en el aprendizaje activo situado en la reflexión social	86
Gráfica 9.	Comparativo de niveles de habilidades pre- y post- en el aprendizaje activo situado en el aprendizaje autorregulado	86
Gráfica 10.	Comparativo de niveles de habilidades pre- y post- en el aprendizaje activo situado en el aprendizaje constructivista	87
Gráfica 11.	Histórico de Prácticas Pedagógicas de la Licenciatura en Educación Infantil	97
Gráfica 12.	Relación docente-estudiantes	105

Gráfica 13.	Tabla de promedios, módulos genéricos prueba Saber Pro 2016-2018	183
Gráfica 14.	Tabla de promedios, módulos específicos prueba Saber Pro 2016-2018	184
Gráfica 15.	Evolución de la dedicación de los profesores al Programa a julio de 2018	255
Gráfica 16.	Duración de la contratación de los profesores del Programa a julio de 2018	255
Gráfica 17.	Consolidado de distribución de tiempo de los profesores en el plan de trabajo a julio de 2018	256
Gráfica 18.	Consolidado de evaluación de profesores, periodo 2018-1	258
Gráfica 19.	Evolución en el escalafón profesoral Programa LEID VRS	261
Gráfica 20.	Resultado de la <i>Encuesta de Autoevaluación 2018</i>	282
Gráfica 21.	Resultado de evaluación al sector externo (<i>focus group</i>), mayo 26 de 2018	283
Gráfica 22.	Resultado de la Encuesta de <i>Autoevaluación a Graduados</i> , sobre sus posibilidades laborales (<i>score 2018</i>)	290
Gráfica 23.	Niveles de aprobación de la actividad “Redacción de textos Argumentativos” en el II y VII semestres de la Licenciatura en Educación Infantil	409

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.	Proceso de Práctica hasta el periodo 2016-65	101
Figura 2.	Proceso de Práctica 2017-2018	103
Figura 3.	Fases de la investigación	111
Figura 4.	Soy LPID UNIMINUTO	193
Figura 5.	Catálogo de Desarrollo Profesorado 2018-2	263
Figura 6.	Formación docente 2016-2017	264
Figura 7.	Fases del estudio. Imagen elaborada con base en los instrumentos y el diseño metodológico del estudio	280
Figura 8.	Fases de la intervención	418
Figura 9.	Carátula de la primera edición de la revista <i>Pedagogía Infantil UNIMINUTO</i>	425
Figura 10.	Segunda edición de la revista <i>Argumentos</i>	427

PRÓLOGO

Tejiendo conocimiento a partir de lo vivido

Un recorrido por el vivir, sentir, la experiencia y el hacer

Cuando me invitaron mis compañeros y amigos de muchas andanzas en la academia, en lo social y comunitario, Karina y Julián a escribir este prólogo, pensé en encontrarme con un libro académico, en donde me enteraría de lo que hace UNIMINUTO en el sur de Colombia y particularmente la Licenciatura en Educación Infantil, encontrarme con una síntesis de los trabajos e investigaciones realizados por los docentes, que quieren plasmarlo en un libro para que el que quiera consultarlo lo haga y además con el fin de cumplir con los requisitos que nos exige la academia en estos menesteres.

Pues, me encontré con un formato de libro que nace desde lo vivido, lo sentido, la experiencia y el hacer, no solo de los docentes, sino de los estudiantes que han pasado y que están en las aulas desde la distancia pero que su deseo es el de triunfar, lograr, soñar y hacer desde su profesión un mejor vivir para los niños y las niñas, sin olvidar la misión de la Universidad que los formo.

Las historias de vida que se encuentran a lo largo del libro me atrapan e invitaron a pensar que la academia no solo es investigar, transmitir conocimientos, es la vida misma y que si como docentes universitarios no las vivimos, conocemos y contamos dejamos por fuera la propia vida, la esencia de la labor que la vida nos ha encomendado y que está llena de vivencias y experiencias, todas encadenadas a la aventura de hacer lo que enseñamos, de ponerlo en práctica y de contextualizarlo.

A Karina y Aleydi, un reconocimiento por esta compilación de experiencias, de vivires y de haceres de docentes y estudiantes; catorce capítulos que permiten conocer lo mucho que se hace, se piensa y se construye desde la Licenciatura en Educación Infantil de la regional sur de UNIMINUTO, cada capítulo reconoce las tensiones, las estrategias, el aprendizaje, la formación, las competencias, las prácticas pedagógicas, la investigación, las narrativas, la proxeología, el reconocimiento, la caracterización de estudiantes y profesores, las historias, las concepciones, la diversidad, la inclusión, las voces, los ambientes de aprendizaje, las huellas que dejan todos estos aprendizajes, la sistematización y los “argumentos” que hacen de la Licenciatura en Educación Infantil un todo. Al leer lo escrito por colegas desde su hacer diario en la academia, sentí que hacen falta libros hilados tan finamente como esté, que muestren lo que se hace, se siente y se vive a diario en las aulas de una universidad y que esperamos sea replicado por nuestros educandos y profesionales en su vida laboral.

Cada uno de los capítulos demuestra que se está construyendo ladrillo a ladrillo y con buen cemento, los cimientos para una educación y una sociedad en donde programas como la Licenciatura en Educación Infantil cobran importancia ya que tienen en sus manos el futuro del país, nuestros niños y niñas. Cada palabra escrita es un ejemplo para los futuros profesionales, cada historia de vida contada y plasmada de una forma viviente, que paso a paso de la lectura me transporto a querer saber más de las experiencias y trabajos académicos, los deseos por mejorar los currículos, las pedagogías, por pensarse, repensarse y construir un mejor programa para los futuros licenciados paso a paso sin olvidar la diversidad y el cómo incluir sin excluir.

Cada trabajo expuesto por los autores serán referencia para otras universidades en donde nos vemos reflejados ya que los obstáculos que encontramos desde la institucionalidad son propios de la educación en Colombia y aun así, luchamos, escribimos, resolvemos, damos fórmulas mágicas. Es un libro útil para quienes como yo no queremos convertir el aula en una jaula, para los que queremos y soñamos con una real renovación pedagógica en donde existan verdaderos escenarios y espacios educativos, en donde se pueda construir una comunidad de práctica y aprendizaje, en donde se sistematice toda esta experiencia y en donde nos indagemos continuamente por el quehacer docente, en donde se generen preguntas y respuestas, en donde aprendamos a construir construyendo.

Una invitación a vivir cada proceso de la vida académica y poderlo mostrar al mundo por medio de un libro que recopila todos estos haceres que día a día, se viven, se sienten y que por diversas circunstancias no nos atrevemos a poner en el papel para que otros como en mi caso, se alimenten de otros pensares, de otros conocimientos, de otras experiencias que coadyuven a la construcción de una educación incluyente, diversa y para todos.

Los invito a todos y todas, estudiantes y profesores no solo de educación, sino de todas las áreas de la academia, para que se sumerjan en esta aventura de la sistematización de experiencias, de las historias de vida y de las luchas por la calidad académica al querer pensarse programas como la Licenciatura en Educación Infantil de muchas maneras. Invitados pues a una aventura por el aprendizaje.

Martha Lucia Izquierdo Barrera

Doctora en Ciencias de la Educación.
Presidenta Asociación colombiana de
pedagogía social y educación social.

PRESENTACIÓN

La formación de educadores infantiles en el siglo XXI requiere de la promoción de paradigmas emergentes, a partir de los cuales la formación inicial docente en los programas de licenciatura lleve a una reflexión sobre el saber pedagógico y, con ella, a la construcción de una práctica educativa liberadora y emancipadora para las infancias. La reflexión continua de la práctica brinda la posibilidad de construir la identidad profesional del docente, siendo las epistemes del maestro las que permiten investigar diversas complejidades del conocimiento de las problemáticas en los contextos y proponer soluciones.

Este libro constituye una muestra de la labor desarrollada en el Programa de Licenciatura en Educación Infantil (LEID) de la Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO, Vicerrectoría Regional Sur¹, el cual obtuvo el *Registro Calificado* bajo la Resolución 12621 del 27 de diciembre de 2010, para ser ofertado en la metodología virtual a distancia tradicional en la ciudad de Bogotá. Posteriormente, a través de la Resolución

¹ La denominación de la Vicerrectoría Regional Sur se hace bajo el Acuerdo N.º 264 del 29 de junio del 2018, del Consejo de Fundadores de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. De esta Vicerrectoría forman parte el Centro Regional Neiva y los Centros Tutoriales Pitalito y Garzón.

12378 del 29 de diciembre del año 2011, el Ministerio de Educación Nacional otorgó aprobación para que el Programa en mención se ofertara en diferentes centros tutoriales, entre ellos los de las ciudades de Neiva, Garzón y Pitalito en el departamento del Huila.

El Programa de Licenciatura en Educación Infantil en la Vicerrectoría Regional Sur se ha ofertado en la modalidad virtual a distancia tradicional a partir del primer semestre del año 2012, cuando se denominaba Licenciatura en Pedagogía Infantil; a 2018 contaba con 1249 estudiantes, de los cuales 644 eran de Neiva, 250 de Garzón y 355 de Pitalito. Al corte 2018-1 se habían graduado 357 estudiantes en Neiva, 176 en Garzón y 163 en Pitalito (BANNER², junio 2018).

Aunque en Neiva se oferta un horario nocturno entre semana o diurno el fin de semana, el mayor número de estudiantes del Programa está matriculado en la jornada de los sábados. Esta modalidad académica con horarios sabatinos en Neiva, Garzón y Pitalito ha impactado a la población que no hizo transito inmediato a la educación superior, pues a través de UNIMINUTO, han tenido la oportunidad de acceder a una carrera profesional en una universidad de calidad, superando las barreras de edad, horario laboral y lugar de residencia.

El 65,4 % de bachilleres en el Huila no hacen transito inmediato a la educación superior en el departamento, puesto que la condición de la oferta actual no responde a las necesidades de esta población; UNIMINUTO, a través de su modalidad, está aportando a la disminución de este porcentaje. El Programa de Licenciatura en Educación Infantil, por su modalidad, rigurosidad y calidad, y en función de su componente social, adelanta procesos de formación inicial docente a madres comunitarias y técnicos en atención a la primera infancia que quieren profesionalizarse, pero cuyos empleos o roles no les permiten estudiar en un programa presencial.

² Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. (2018). *Sistema Integrado de Información Académica BANNER* [Aplicativo Institucional].

En este sentido, el texto devela las experiencias, investigaciones y aprendizajes de las comunidades del Programa en Educación Infantil en sus primeros siete años (2012-2019), brindando formación a licenciados en Educación Infantil, en virtud de la misión y visión UNIMINUTO³, con el fin de que los conocimientos, saberes, aprendizajes, prácticas permiten fortalecer los esfuerzos individuales, colectivos e institucionales de este Programa académico, reconocidos con la obtención del *Registro Calificado* el 4 de mayo de 2018 a través de la Resolución 7321.

En cada uno de los capítulos los y las autoras hacen uso de metodologías propias a la naturaleza del objeto de estudio, por lo tanto, el proceso investigativo, implicó para el Programa el reto de comprender la educación desde la experiencia, desde la práctica propia, como un reconocimiento y reivindicación de las representaciones y saberes cotidianos del mismo. Este fue un ejercicio de construcción colectiva y auténtica, puesto que puso en juego las vivencias como posibilidad de transformación social y espacio de encuentro intersubjetivo de actores, y estimuló el diálogo crítico y reflexivo con los otros.

El proceso investigativo se desarrolló en ocho etapas; en la primera se motivó y cualificó a la comunidad educativa con el fin de que conociera el proceso y su desarrollo; en la segunda, se conformó el equipo de compiladoras, el cual fue liderado por varios docentes, a quienes se les asignaron horas del plan de trabajo para el planteamiento y ejecución del proceso. En la tercera etapa, el quipo definió las experiencias por sistematizar, los procesos investigativos a recolectar, los saberes por comprender y los ejes de desarrollo de este proceso, para cuyo efecto se plantearon preguntas orientadoras que se generaron de la reflexión junto a la comunidad educativa y, finalmente, se definió expresándolo en la siguiente pregunta orientadora:

³ Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, Instituto de Educación Virtual y a Distancia - IEVD. (2010). *Proyecto Curricular del Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil Metodología a Distancia: Condiciones de Calidad para la renovación del Registro Calificado* [Documento Maestro]. Bogotá, D. C.: UNIMINUTO.

¿Qué experiencias y saberes académicas o sociales ha tenido el Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil a Distancia de la Vicerrectoría Regional Sur en sus seis años de operación (2012-2018), a la luz de la visión⁴ y misión⁵ del *Proyecto Curricular de Programa (PCP)*?⁶

La cuarta etapa fue la formulación, por parte del equipo, de un plan de trabajo; con este propósito se elaboró y socializó un documento que daba cuenta del planteamiento, objetivos, metodología, diseño y cronograma de la investigación a realizar a luz de pregunta problematizadora y, luego, se construyeron los capítulos de investigación, los cuales se presentan en este texto. En la quinta etapa se diseñaron técnicas e instrumentos de investigación para recolectar información y datos que respondieran a los intereses investigativos de cada capítulo; de esta manera, en la sexta fase se recolectaron los datos y la información, los cuales permitieron la interpretación y discusión de los hallazgos. En la séptima etapa se escribieron los capítulos, socializando los hallazgos de la investigación educativa realizada, para que, en la octava fase se compilara finalmente el texto.

Sin duda, el proceso de investigación educativa formativo que se realizó permitió la comprensión de las experiencias del Programa, pero, a la vez, el aprendizaje de saberes del quehacer pedagógico de los docentes que son autores de cada uno de los capítulos.

Este libro pretende abarcar y abrir las posibilidades en la formación docente inicial de programas de licenciatura y, en particular, del Programa de Licenciatura en Educación Infantil a Distancia de UNIMINUTO, ante las exigencias del siglo XXI, puesto que cumplen un papel fundamental en

⁴ La Licenciatura plantea en su visión ser reconocida en 2017 como un programa de formación universitaria para docentes en el que la infancia y la praxeología determinan y orientan la formación de licenciados que atiendan a los niños y niñas en su primera infancia, con un alto compromiso social e investigativo.

⁵ La misión del Programa es desarrollar en los estudiantes las competencias pertinentes a la formación integral del profesional licenciado en Educación Infantil, relacionadas con el desarrollo pedagógico y humano, que le permitan crear ambientes de aprendizaje que promuevan el desarrollo de la comunidad infantil y aporten a la construcción de una cultura de valoración y respeto hacia la primera infancia.

⁶ UNIMINUTO-IEVD, 2010; UNIMINUTO, 2017b.

la educación integral del maestro, siendo estas un *lugar especializado* para la formación de diferentes modos de pensamiento, a través de múltiples actividades, trabajos y espacios en los que se analicen las particularidades sociales, biológicas, psicológicas y cognitivas de las infancias, pero que, además, estudien la complejidad de los contextos de los niños y las niñas y, finalmente, el desarrollo del pensamiento y la práctica sobre sus realidades con el fin de transformálas o emanciparlas.

La primera infancia, o las infancias, o los niños y las niñas han sido invisibilizados en muchos contextos y en la historia; ellos, en diversas realidades y en diferentes formas y dimensiones, se manifiestan con sus pares o en sus juegos reproduciendo las acciones que advierten en sus escenarios. Este texto es testimonio de cómo en la Vicerrectoría Regional Sur el Programa ha asumido la educación como un acto político y liberador, que forma a sus estudiantes entendiendo que son sujetos políticos que reflexionan su práctica pedagógica y la construyen desde su saber pedagógico.

Esta obra se ha dividido en tres partes, cada una de las cuales recoge en sus capítulos, de manera multidimensional, todos los aspectos abordados en el proceso de sistematización de la experiencia del Programa de Licenciatura en Educación Infantil (LEID) en sus años de vida: en la primera, “Prácticas, acciones y experiencias”, se desarrollan temáticas como las tensiones generadas por las nuevas normatividades (Registro Calificado), el aprendizaje activo en la formación de competencias para el trabajo en equipo y la participación comunitaria, las prácticas pedagógicas, la investigación pedagógica, la indagación biográfico-narrativa en docentes como fuente de aprendizajes y la praxeología aplicada a experiencias y prácticas del Programa (“Soy LPID UNIMINUTO” y “Pedagogiando”), entre otras. En la segunda parte, “Protagonistas en los procesos educativos”, se abordan problemáticas relacionadas con la caracterización social, económica y cultural de los estudiantes, las concepciones de *primera infancia* e *infancias* en los docentes y agentes educativos (madres comunitarias), la normatividad sobre los derechos de los niños y las niñas, el impacto de los componentes del *Proyecto Curricular del Programa* (básico

profesional, Minuto de Dios, profesional, profesional complementario), etc. Finalmente, en la tercera parte, “Identidades, voces y experiencias en y para la diversidad”, se tratan temas como la diversidad estudiantil y las experiencias de inclusión (Laboratorio Pedagógico “Incluyéndote e Incluyéndonos”), la normatividad sobre discapacidad, la sistematización de experiencias (como opción de grado) y la competencia de “Escritura de textos argumentativos” en la reconstrucción de prácticas pedagógicas (experiencia editorial “Argumentos”), entre otros.

La construcción de estos capítulos fue fruto del esfuerzo, la paciencia, la disciplina y la rigurosidad de los docentes del Programa, como equipo investigador y de la comunidad educativa en cuanto actores participantes de la investigación. En este ámbito, el libro reflexiona sobre las prácticas pedagógicas (didácticas, curriculares, de enseñanza-aprendizaje y evaluativas), el quehacer del docente como profesional en UNIMINUTO y el rol del estudiante en calidad de protagonista del acto educativo y, finalmente, construyó y definió la prospectiva y devenir del Programa. Los planteamientos de cada capítulo son fruto de reflexión e investigación, y los capítulos evidencian metodologías auténticas; asimismo, se espera que los lectores discutan, analicen, reflexionen y recreen el texto.

¡Bienvenidos!



PRIMERA PARTE

Prácticas, acciones y experiencias

EL CAMINO DE ALY

Javier Rojas Calderón¹

De camino a la universidad...

3:00 a. m.: Todo es silencio en la sencilla casa donde, hasta hace unos instantes, descansaban Aly Yaneth Facundo Zúñiga, su esposo y sus dos hijos. El sonido del despertador anuncia que la jornada debe iniciar. Es sábado, el día en el que “doña Aly” –expresión cargada de cariño y respeto que usan quienes la conocen– da un paso más hacia el camino que la llevará a la consolidación de su sueño: ser profesora.

Todo empezó muy pronto. A los cuatro años la pequeña Aly experimentó uno de los acontecimientos más duros para todo niño: la separación de sus padres y fragmentación del hogar. Su padre asumió su cuidado y protección por un corto, cortísimo tiempo. La imagen aún está fresca en la retina de la memoria: una niña nerviosa sentada en un banco de madera en la desconocida casa de sus abuelos. Sobre sus piernitas, una cobija rosada y unas palabras que determinaban lo inexorable: “Quédese aquí que después vuelvo”. El llanto no tardó en aparecer al ver cómo el camino lo alejaba de ella.

¹ Licenciado en Filosofía y Lengua Castellana, especialista en Administración de la Informática Educativa, magíster en Neuropsicología y Educación, docente de la Institución Educativa Ramón Alvarado Sánchez. Correo electrónico: javierrojascalderon@gmail.com

Como era de esperar, sus abuelos, con mullidas manos, intentaban enjugar sus lágrimas y calmar los sollozos que por días se apoderaron de ella. Su papá no regresó. Los meses pasaron y la pequeña Aly creció, no solo en edad y estatura, sino en valores y amor a Dios. Su nueva familia procuraba afianzar el vínculo de entrega plena en la confianza en Él. El Santo Rosario fue el medio escogido.

Aquella casa de bahareque, con piso de tierra compactada, sin baños, con olor a humo y naturaleza, se convirtió en su fortín. El espacio que le seguiría enseñando que Dios tiene un plan y que cada evento que llega es una oportunidad para escucharle y atenderle.

La templanza que dan las responsabilidades y forma el carácter llegó de manos del trabajo. A los siete años empezó a laborar en la única tienda de la vereda. Lavar ropa pequeña, utensilios de cocina, barrer, organizar... todo lo hacía desde las siete de la mañana hasta las cinco de la tarde. El pago, un poco de mercado que llevaba sin dilación alguna a su casa. Esto duró algo más de un año porque en este momento se aventuró a recorrer el sendero que marcaría su ser: fue matriculada en grado primero.

La vida escolar estuvo marcada por los sufrimientos y castigos. Aly recuerda la textura del suelo pedregoso tocando su pie durante las jornadas de camino desde su hogar hasta la Escuela Mixta Guayabal (Suaza). En repetidas oportunidades no consiguió llegar a tiempo. Terrible momento, pues debía permanecer de rodillas sobre unos granos de maíz con un ladrillo en cada mano; en otros, debía hacer el aseo durante toda la semana o correr alrededor del campo de fútbol. Cuando no hacía las tareas que le dejaban para la casa, la situación no variaba; esta vez la reprimenda era ejecutada con una vara de café. Con fuertes golpes, la espalda o las manos eran testigos de las dificultades que tenían sus abuelos para orientarla sobre cómo realizarlas.

Pero no todo son recuerdos agrios de una profesora cuyos saberes pedagógicos se enmarcaban en la agresividad. Los momentos alegres se daban en las actividades sociales; espacios en que se contaban historias,

se cantaba, se tejían sombreros y escobas con palma de iraca... se soñaba con el futuro. Y la pequeña Aly ya tenía certeza de su ideal: “Quería ser profesora, tener una casa y seguir estudiando”.

Los sueños escolares pronto tuvieron un tropiezo, se detuvieron. Esta vez la causa fue económica. La decisión no fue fácil; sus abuelos necesitaban ayuda y Aly estaba allí para servir. Culminado segundo de primaria dejó la escuela y cargó sobre sus hombros calabazos de totumo para acarrear agua desde el río hasta el hogar y gajos de leña para cocer los alimentos. Sus pequeñas manos sintieron la piedra fría que servía para moler panela y cacao.

Un nuevo conocimiento empezó a germinar: la cocina. Su abuela y su tía le condujeron en la preparación de pan, bizcochuelos, dulce de noche buena, tamales, buñuelos, natilla... A fuerza de necesidad y compromiso fortaleció este aprendizaje en la finca de su tío; en ella debía cocinar para los trabajadores que laboraban allí por temporadas.

Los años fueron pasando y Aly se adentraba en la pubertad. Por un momento, el silencio apareció; un recuerdo de esos que punzan en el alma. Su tío, aquel al que tanto había servido la miraba con deseo; ojos dominados por los más oscuros pensamientos que la lascivia genera, manos que la buscaban como no debieron hacerlo nunca.

Pero Aly, forjada en el yunque de una vida lejos del amor de sus padres, amada por sus abuelos, con sueños concretos, decidió huir de aquel lugar. A las nueve de la noche emprendió camino de regreso a su hogar. Pasaron tres horas de agitado recorrido, pero la esperanza de hallar refugio se disolvió con la fugacidad de un suspiro. Al relatarle a su abuela lo sucedido ella solo dijo que no podía hacer nada; su tío era quien mandaba en casa. Ella amaba a su abuela pero debía amarse más a ella misma.

Un nuevo camino se vislumbró en el horizonte, un camino donde se empezaba a ver sola buscando su desarrollo personal. Y así lo hizo; esta vez la ruta se dirigía hacia el Caquetá y su capital Florencia.

Llegó hasta la residencia de una de sus tías. El recibimiento fue tranquilizador; pudo pasar una noche en calma, lejos de las amenazas y traiciones familiares. Ahora su rumbo laboral se abría paso en una ciudad un tanto desconocida. Por su primer empleo, ayudando en las labores de una casa y cuidando a un pequeño niño de dos años, recibió seis mil pesos; con ellos compró el colchón para la cama de sus abuelos.

Adecuarse a su nuevo empleo no fue nada fácil. Su antecesora había dejado una estela de desconfianza y sus nuevos patrones recelaban de su honestidad. Cuando salían, la puerta era cerrada; dinero y objetos de valor eran dejados a propósito en cualquier parte para medir su honradez. Pasaron los días hasta que Aly decidió regresar a su hogar. Cuando el pequeño, que se había convertido en su primer pupilo, supo que su amada niñera partía, lloró abatido. Sus padres, al percatarse del afecto que había crecido entre ellos, mejoraron las condiciones para que ese vínculo permaneciera y Aly continuara en casa.

Así pasaron tres años más. Ya era tiempo de volver donde sus abuelos; un tres de diciembre lo hizo. Al llegar, los besos y abrazos no fueron escasos; la alegría por ver a la nieta de regreso inundó el hogar. Sin embargo, algo en Aly era distinto y ella lo percibió: ya no era la misma mujer que años antes partió; ahora su razón estaba más centrada, pues las vicisitudes le habían dado elementos para iniciar la consolidación de su empoderamiento como mujer.

Durante el lapso que permaneció en casa ayudó a sus abuelos con las labores diarias. Sus hombros y manos recibieron nuevamente el peso del trabajo de campo, pero esta vez era una mujer fuerte la que llevaba las riendas.

El implacable paso del tiempo se empezó a manifestar en la fragilidad humana. Su abuelo enfermó, sus ojos perdieron la luz y solo Aly era la autorizada por él mismo para atenderlo. A principios de noviembre de 1989 tuvo que salir de casa a retomar el trabajo que había dejado en Florencia.

Pasadas tres semanas, recibió una carta en la que se solicitaba su presencia: su abuelo no comía, no dormía, lloraba pronunciando el nombre de su amada hija. Retornó con la mayor celeridad posible.

La noche del 20 de noviembre de 1989 murió su abuelo y ella no pudo estar con él. Aly arribó al día siguiente y la escena le produjo una amalgama de sentimientos. El féretro de su abuelo y todo el amor ahí en ese cofre, y junto a él la figura de su padre; aquel que la había dejado sentada en ese pequeño banco de madera con su cobija rosada estaba de regreso. Ella quedó detenida en el tiempo y el espacio; no supo acertar si saludarle o no. Él se acercó, la abrazó y lloró. Algo que sí identificó Aly fue que el amor de hija ya no existía en su corazón; el amor que quizás él esperaba lo tenían ahora sus abuelos.

La vida continuó. El camino debía seguirse recorriendo y llegó uno de los eventos más emotivos en la vida de muchas mujeres: los quince años. Esos días fueron otra nueva descarga de emociones y sentimientos. Conoció a su madre y dos hermanos. Un chico fue a casa de su abuela a solicitarle autorización para ser su novio. Ella respondió afirmativamente sin contar con el beneplácito de la joven Aly, quien no sentía gusto alguno por el osado muchacho.

El idilio del chico y la tortura de Aly duraron tres meses. Ella misma tomó la decisión de solicitarle que no regresara a visitarle. Él fue de inmediato a reclamar donde su abuela; ella, consternada al ver que su nieta despreciaba a un joven de buena familia, la hizo arrodillar y con un látigo, hasta dejar dolorosas marcas en sus piernas, le enseñó que las oportunidades en la vida hay que aprovecharlas.

Hasta este momento la vida de Aly había transcurrido vertiginosamente entre sufrimientos, preocupaciones, angustias, decepciones y alegrías, todo un proceso de aprendizaje que consolidaba cada vez más su amor propio y deseos de servir, de soñar.

El día 1 de enero del año 1990, cuando gran parte de la comunidad festejaba el inicio del año, el presidente de la junta de acción comunal de Guayabal vino hasta la puerta de su casa. Llamó, le buscaba. Esta visita la tomó por sorpresa. A sus oídos llegó la propuesta que cambiaría su vida, aquella que se convertiría en el primer paso real y tangible del distante sueño de niña en el tiempo lejano de su primera escuela. Le propusieron trabajar en un hogar comunitario. Su respuesta no se hizo esperar. Ese “sí” se coció en sus pulmones y emergió como aire cálido que despejaba aún más las brumas en el horizonte de su vida.

Días más tarde, funcionarios del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) llegaron a su casa. Reiteraron la propuesta hecha por voz del presidente de la junta y la respuesta fue exactamente la misma: “Sí”. Sin embargo, había un detalle: el puesto en el hogar debía ser rifado; ella no era la única interesada en la lista. El sorteo debía llevarse a cabo frente a los miembros de la Junta de Acción Comunal el día domingo; allí estuvo puntual y muy nerviosa. Bajo la atenta mirada de todos, llegó el momento de escoger un número. Su fe en Dios, esa fe alimentada desde las oraciones en el hogar junto a sus abuelos, en esos lejanos días en donde solo se tenían ellos tres, fue la que le hizo pensar en Dios Padre, Dios Hijo y Dios Espíritu Santo, las tres personas de la Santísima Trinidad. Ahí estaba el número; la respuesta fue: “Escojo el 3”. El puesto era suyo.

Todo fue una seguidilla de acontecimientos. Pasada la rifa del 7 de enero, el lunes 8 recibió todo lo necesario para iniciar el trabajo. Esa semana logró conseguir la casa que se convertiría en su primera escuela. Ya ubicada, ahora la tarea consistía en buscar y hallar a los niños; lo hizo: fueron quince.

Lunes 15 de enero de 1990, la profe Aly inicia su nuevo trabajo.

El amor tocó nuevamente la puerta de Aly. En septiembre de 1992 llegó a su vida un joven; se enamoraron y producto de este vínculo afectivo empezó a crecer en su vientre su primera hija. Una nueva oportunidad

para explorar la hermosa dimensión humana de la maternidad. La felicidad por el nuevo ser contrastó con la decepción de verse sola afrontando esta nueva etapa.

La situación no fue nada fácil. El dinero no alcanzaba y la imperiosa necesidad de una fuente alterna de ingresos debía ser atendida. De lunes a viernes se ocupaba animada con sus niños; los fines de semana acudía a un cultivo de maracuyá. Las ganancias iban a ser parte del ahorro para solventar los requerimientos de la pequeña. En 1993, los ojos de Aly contemplaron la hermosura de su hija.

Pasaron dos años. La vida en el hogar infantil avanzó en un mar de aprendizajes. Su hija creció rodeada por el amor de una madre que todo cuanto hacía era para su tranquilidad. El amor siempre da nuevas oportunidades. El que se convertiría en su esposo llegó en junio de 1995. El respeto por ella y su hija fue cautivante. Su abuela le aceptó con la única condición de que debían formalizar la unión ante los ojos de Dios.

De esta nueva etapa nació, en 1996, su segundo hijo y, en agosto de 1997, ante Dios fue confirmado el vínculo de amor, cumpliendo la promesa hecha a su abuela. El hogar que se empezaba a consolidar empezó a construir su propia casa. En el año 2000 nació su tercer hijo, una nueva niña. Tres años más tarde el hogar era bendecido por cuarta ocasión con otra hermosa bebé. En el 2007 nació quien vendría a convertirse en su quinto hijo.

A lo largo de este tiempo, la señora Aly había reunido la experiencia y el conocimiento que le permitían destacarse como una profesora que lograba transformar su entorno e impactar a las familias. Pero en el camino que había emprendido faltaba algo y era tiempo de conseguirlo; sus niños, las familias y ella misma lo demandaban. En junio de 2004, retomó los estudios y culminó su educación primaria y, en 2009, completó sus estudios de secundaria. Ya era bachiller; sin embargo, los sueños seguían latentes en el corazón y la mente de Aly: seguir estudiando.

Es en este instante cuando la obra del Padre Rafael García-Herreros, aquella que él pensó para reunir a toda persona que deseara una educación de calidad, soportada en el espíritu cristiano, para la transformación hacia una Colombia más humana, tocó las puertas de los sueños de doña Aly. Ella siempre ha tenido claro que Dios tiene un plan para cada uno y, en el año 2014, continuó su ascenso hacia el sueño de ser profesora.

El ingreso al Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil, en el Centro Tutorial de Garzón, trajo un cambio emocional, profesional y familiar enorme. La profesora Aly se iba a convertir en la licenciada Aly Yaneth Facundo Zúñiga; no sería fácil, ella nunca pensó que lo fuera.

Doña Aly continúa despertando cada sábado a las tres de la mañana. Con el pasar de los semestres, las cosas han cambiado un poco. Ya no tiene que salir a la carretera nacional a esperar que cualquier vehículo le haga el favor de transportarla desde Suaza hasta Garzón, porque la obra del padre García-Herreros ha impregnado y cobijado a otras mujeres de su comunidad y esto les ha permitido contratar un solo automóvil para llevarlas a clase.

Ella tiene pleno conocimiento de que sus niños, aquellos pequeños que la esperan en el hogar comunitario, necesitan que su profesora esté a la altura de sus necesidades: ser una mujer crítica, humana, consciente de que el cambio hacia una Colombia pacífica, amable y tolerante se da desde el encuentro con ellos. Por eso, asiste a la UNIMINUTO, porque aquí encuentra todos los elementos para conseguirlo.

Los aprendizajes siguen siendo enormes, desde trabajar con computadores e Internet –algo que nunca antes había hecho–, hasta reconocer que el esfuerzo diario por aprender cosas nuevas es la clave para ser una docente de calidad. Retomar los estudios no fue tarea sencilla, pero estar en la Universidad es la clave para reconocerse como mejor persona, es el ejemplo que quiere dar a sus hijos y alumnos. Los sueños no bastan con soñarlos, hay que luchar y trabajar por ellos: la educación de la infancia

desde el empoderamiento femenino, eso es claro. Doña Aly ha perdido el temor de expresarse frente a los niños; dialoga con los padres de familia abordando aspectos concretos y formales del proceso de formación de sus hijos; su didáctica está fundamentada en aspectos pedagógicos concretos.

Estudiar no es fácil, la clave está en la confianza en sí mismo. Los sueños de querer ser una mejor persona se pueden conseguir a través del estudio; así se podrán tener muchas más oportunidades para ver las metas hecha vida. Vivir sin esfuerzo no vale la pena, porque la vida nos trae muchos obstáculos que se deben superar, muros por derribar y puentes por construir. Todo lo que se consigue con esfuerzo se valora.

Pero el camino de Aly Yaneth Facundo Zúñiga no termina aquí. Puede tener un nuevo capítulo, esta vez desde Holanda.

CAPÍTULO 1

Tensiones y estrategias generadas por la exigencia normativa a las licenciaturas

Aleidy Johanna Amorocho Gaona¹

Claudia Marcela Cano Calderón²

En este capítulo se presentan los resultados de la investigación que se desarrolló en la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO Vicerrectoría Regional Sur, en el marco de la sistematización de la experiencia del Programa de Licenciatura en Educación Infantil a Distancia Tradicional (LEID), antes denominada Licenciatura en Pedagogía Infantil (LPID). Este estudio fue planteado con el fin de identificar las tensiones y estrategias generadas en la LPID de las sedes Neiva, Garzón y Pitalito, dada

¹ Normalista superior, licenciada en básica con énfasis en Tecnología e Informática, magíster en Educación, línea “Currículo y sociedad”, doctoranda en Formación en Diversidad; se desempeñó como coordinadora del Programa de Licenciatura en Educación Infantil, UNIMINUTO Vicerrectoría Regional Sur; actualmente es la directora Académica de la Vicerrectoría Regional Sur.

Correo electrónico: aleidy.amorocho@uniminuto.edu

² Ingeniera de Sistemas con énfasis en Telecomunicaciones, especialista en Informática y Telemática, magíster en Educación con énfasis en Docencia Universitaria e Investigación, doctoranda en Educación. Docente de medio tiempo del Programa de Licenciatura en Educación Infantil, Centro Regional Neiva, UNIMINUTO Vicerrectoría Regional Sur.

Correo electrónico: claudia.cano@uniminuto.edu.co

la implementación del Decreto 2450 de 2015³ y la Resolución 18583 de 2017⁴ que modifica las condiciones de calidad de la derogada Resolución 2041 de 2016⁵. La investigación, orientada desde un enfoque mixto con preponderancia cualitativa, obedece a un diseño exploratorio secuencial, comprendido por una etapa inicial de recolección y análisis de datos cualitativos, seguida de un análisis cuantitativo (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Los datos y la información se analizaron a partir de las categorías *Tensión y Estrategias*, y las subcategorías *Práctica pedagógica*, *Nivel de inglés*, *Perfil docente* y *Obligatoriedad de Acreditación*, definidas en el Decreto en mención y seleccionadas como los aspectos más relevantes que marcan diferencias con el Decreto 1295 de 2010.⁶

A continuación, se definen conceptualmente las subcategorías seleccionadas en la investigación, de acuerdo con el Decreto 2450 de 2015 y la Resolución 18583 de 2017.

- *Prácticas pedagógicas*: El Ministerio de Educación Nacional concibe la *práctica pedagógica* como un escenario de aprendizaje, que implica un proceso de apropiación de saberes y prácticas que forman parte del ejercicio profesional; además, la práctica se convierte en un espacio de conceptualización, observación, trasposición, interacción, intervención, investigación, innovación y experimentación en contextos escolares. La observación, la inmersión y la investigación se entienden como ejercicios de apropiación y comprensión de escenarios reales del quehacer profesional (Resolución 18583 de 2017).

³ El Ministerio de Educación Nacional (MEN), bajo el Decreto 2450 del 15 de diciembre del 2015, reglamenta las condiciones de calidad para el otorgamiento y renovación del *Registro Calificado* de los programas académicos de Licenciatura y los enfocados a la educación, y se adiciona el Decreto 1075 de 2015, Único Reglamentario del Sector Educación, el cual expone las condiciones y los criterios de calidad de los procesos de evaluación para el otorgamiento y renovación del *Registro Calificado* de los programas académicos de licenciatura.

⁴ Por la cual se ajustan las características específicas de calidad de los programas de licenciatura para la obtención, renovación o modificación del *Registro Calificado*, y se deroga la Resolución 2041 de 2016.

⁵ Por la cual se establecen las características específicas de calidad de los programas de licenciatura para la obtención, renovación o modificación del *Registro Calificado*.

⁶ Por el cual se reglamenta el *Registro Calificado* del que trata la Ley 1188 de 2008 y la oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior.

- Nivel de inglés para estudiantes:* Se contemplan competencias comunicativas en segundo idioma (inglés) para los programas de licenciatura, de acuerdo con los estándares del *Marco Común Europeo de Referencia* (MCER) y verificadas a través de la prueba Saber Pro, de exámenes estandarizados del Marco Común Europeo y de pruebas estandarizadas diseñadas por la misma IES (de acuerdo con el MCER o la lista de exámenes actualizados del Ministerio de Educación Nacional). Para el caso de los estudiantes pertenecientes a grupos étnicos y aquellos con discapacidad auditiva, podrán acreditar como segunda lengua el castellano en nivel B2 (Resolución 18583 de 2017).

Ahora bien, en la tabla 1 se observan los niveles de inglés propuestos por el Ministerio de Educación en los estándares de calidad. Según esta tabla, el 100 % de los graduados de educación media debe tener como mínimo un nivel de inglés B1 o preintermedio (MCER), lo que indica que el perfil de ingreso a los programas de licenciatura, como a todo programa académico, debe contar con este nivel, requerimiento que se especifica en el Decreto 2450 de 2015 y en la Resolución 18583 de 2017.

Tabla 1. Niveles de inglés en Colombia propuestos por el Ministerio de Educación

Niveles según el Marco Común Europeo de Referencia	Nombre común del nivel en Colombia	Nivel educativo en el que se espera desarrollar cada nivel de lengua	Metas para el sector educativo a 2019
A1	Principiante	Grados 1 a 3	
A2	Básico	Grados 4 a 7	
B1	Preintermedio	Grados 8 a 11	Nivel mínimo para el 100 % de los egresados de educación media

Niveles según el Marco Común Europeo de Referencia	Nombre común del nivel en Colombia	Nivel educativo en el que se espera desarrollar cada nivel de lengua	Metas para el sector educativo a 2019
B2	Intermedio	Educación Superior	<ul style="list-style-type: none"> Nivel mínimo para docentes de Inglés Nivel mínimo para profesionales de otras carreras
C1	Preavanzado		<ul style="list-style-type: none"> Nivel mínimo para los nuevos egresados de Licenciaturas en Idiomas
C2	Avanzado		

Fuente: Adaptado de “Los estándares en el contexto del Programa Nacional de Bilingüismo”, Ministerio de Educación Nacional - MEN, 2017, *Guía N.º 22 - Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés. Formar en lenguas extranjeras: ¡el reto! Lo que necesitamos saber y saber hacer*, p. 6.

- Perfil docente:** De acuerdo con la Resolución 18583 de 2017, los docentes de los programas de licenciatura deben ser profesionales universitarios; además, los programas deben cumplir con requisitos específicos como (a) certificar estudios posgraduales de maestría o doctorado, en principio, en un mínimo del 25 % por ciento de la planta profesoral contratada; al quinto año de la entrada en vigencia de la Resolución, es necesario acreditar el 50 %, como requisito para el otorgamiento o renovación de los registros calificados; (b) evidenciar experiencia en investigación y producción en la mayoría de los integrantes de la planta profesoral; (c) garantizar manejo de una lengua extranjera; (d) certificar experiencia como docente de aula en educación inicial, preescolar, básica o media para un mínimo del 25 % de los docentes de tiempo completo; (e) evidenciar el involucramiento docente en la relación del Programa con el sector externo; (f) para los programas de licenciatura a distancia, demostrar la pertinencia de la modalidad, en correspondencia con los propósitos de formación y

características curriculares propias, y (g) para el caso de licenciaturas dirigidas a la formación de docentes para trabajar en grupos étnicos, estas deben ajustarse a los requisitos de la normativa.

- *Obligatoriedad en Acreditación de Alta Calidad:* La *Acreditación de Alta Calidad* es un reconocimiento que se otorga a las instituciones de educación superior o a los programas académicos que cumplen con los requisitos de alta calidad exigidos por el Consejo Nacional de Acreditación (CNA). Dicho reconocimiento es considerado determinante para la renovación del *Registro Calificado* y, por tanto, para la continuidad de la oferta del Programa académico (Decreto 2450 de 2015).

Objetivos

Identificar las tensiones y estrategias generadas en el Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil (actualmente Licenciatura en Educación Infantil) de las sedes Neiva, Garzón y Pitalito, de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, por la entrada en vigencia del Decreto 2450 de 2015.

Para el alcance del objetivo general, se plantearon dos objetivos específicos:

- Relacionar las tensiones generadas en el Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de las sedes Centro Regional Neiva, Centro Tutorial Garzón y Centro Tutorial Pitalito, de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO Vicerrectoría Regional Sur, de cara a la implementación del Decreto 2450 de 2015.
- Describir las estrategias implementadas por el Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de las sedes Centro Regional Neiva, Centro Tutorial Garzón y Centro Tutorial Pitalito, de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO Vicerrectoría Regional Sur, para hacer frente a las exigencias del Decreto 2450 de 2015.

Aspectos metodológicos

A continuación se describen en detalle las particularidades metodológicas de la investigación, como la población objeto de estudio, las categorías y subcategorías de análisis de acuerdo con el propósito investigativo y las técnicas e instrumentos utilizados en el estudio de las tensiones y estrategias suscitadas por la implementación de la normatividad en el Programa de LPID del Centro Regional Neiva, Centro Tutorial Garzón y Centro Tutorial Pitalito, de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO Vicerrectoría Regional Sur y, en cierta medida, en el panorama nacional.

La población está conformada por tres coordinadoras del Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil y tres docentes (Inglés, Investigación y Pedagogía) del Centro Regional Neiva, Centro Tutorial Garzón y Centro Tutorial Pitalito, respectivamente, de UNIMINUTO VRS.

Metodológicamente, este estudio está orientado desde un enfoque mixto con preponderancia cualitativa y obedece a un diseño exploratorio secuencial, comprendido por una etapa inicial de recolección y análisis de datos cualitativos, seguida de un análisis cuantitativo (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Los datos y la información se analizaron a partir de las categorías *Tensión y estrategias*, y de las subcategorías *Práctica pedagógica*, *Nivel de inglés*, *Perfil docente* y *Obligatoriedad de la Acreditación*, definidas en el Decreto 2450 de 2015 y seleccionadas como los aspectos más relevantes que marcan diferencias con respecto al Decreto 1295 de 2010.⁷ Como instrumentos de análisis se aplicaron (a) una encuesta semiestructurada con trece preguntas y (b) una entrevista colectiva con grupo focal, cada una validado por dos expertos en investigación y educación superior y por una prueba piloto realizada por diez profesores universitarios externos a la Institución, a partir de los criterios de *claridad*,

⁷ El Ministerio de Educación Nacional (MEN) bajo el Decreto 1295 del 20 de abril de 2010, reglamenta el *Registro Calificado* de que trata la Ley 1188 de 2008 y la oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior.

pertinencia, ubicación y suficiencia de ítem, con el fin e garantizar la rigurosidad metodológica y estadística de los instrumentos según el propósito para el cual fueron diseñados.

El análisis de la información se realiza con base en los hallazgos aportados por los datos, según las categorías y subcategorías seleccionadas en la primera etapa de la investigación, que constituyen los indicadores más relevantes en la transición del Decreto 1295 de 2010 al Decreto 2450 de 2015, vigente actualmente.

Obligatoriedad de la *Acreditación*

De acuerdo con la información recolectada a partir de las entrevistas a las coordinadoras del Centro Regional Neiva, Centro Tutorial Garzón y Centro Tutorial Pitalito, de la Vicerrectoría Regional Sur, la obligatoriedad en la *Acreditación de Alta Calidad*, como requisito para la Renovación de *Registro Calificado* de las licenciaturas en Educación Infantil, ha llevado a la revisión de los componentes curriculares de los programas, de la rigurosidad académica en la formación de los futuros licenciados y de los componentes cognitivo, pedagógico, didáctico de cada campo disciplinar específico.

Este proceso, además, ha generado cambios sustantivos, como la reestructuración de las mallas curriculares, la exigencia al recurso docente competente de adaptarse al perfil requerido en la región, la revisión del componente financiero que implica una infraestructura acorde con la demanda, tecnología y de contratación docente, y el incremento de la capacidad y disponibilidad de campos de Práctica. Para el caso de la sede Pitalito, los cambios implementados se relacionan con los requisitos de lengua extranjera según el nivel exigido por los estándares del MCER.

Los profesores UNIMINUTO, por su parte, argumentan que la *Acreditación de Alta Calidad* es una ventaja para la Universidad, en el sentido de que permite el posicionamiento del Programa académico en la región

y, principalmente, porque la calidad profesional de los egresados será mayor, por ejemplo, con la ampliación de los créditos de las prácticas pedagógicas y de inglés, considerado fundamental si lo que se quiere es la formación integral de los estudiantes, pues esta es una apuesta por la calidad académica en doble vía.

Desde la mirada directiva (coordinadoras), se considera que la *Acreditación* afecta en cierta medida la autonomía universitaria en el campo curricular y su identidad cultural, debido al carácter impositivo de la normatividad y todo lo que conlleva el cambio de denominación, más aún cuando el *Registro Calificado* depende de la misma *Acreditación*. En ese sentido, pareciera que se desconoce el contexto y sus necesidades, más aún si nos remitimos a la Ley 30 de 1992, que reconoce en las universidades del territorio colombiano su autonomía en la creación, organización y desarrollo de sus programas académicos y sus labores formativas, académicas, docentes, científicas y culturales, y la facultad de otorgar los títulos en correspondencia con su función institucional (Art. 28).

Ahora bien, en cuanto a los tiempos establecidos por el CNA, las coordinadoras y las docentes del Centro Regional Neiva, Centro Tutorial Garzón y Centro Tutorial Pitalito de la Vicerrectoría Regional Sur, consideran que no son suficientes para obtener la *Acreditación en Alta Calidad*, como se especifica en el Decreto 2450 de 2015, entre otras cosas porque el Programa tiene pocos años en su implementación y aún no cuenta con la madurez suficiente en algunos procesos. Frente a ello, las sedes han diseñado estrategias como el trabajo en equipo, las capacitaciones continuas y el diseño y seguimiento de los planes de mejora, con el objetivo de evidenciar los logros y avances significativos del Programa en los tiempos establecidos.

Prácticas Pedagógicas

De acuerdo con el análisis de la información suministrada por las coordinadoras del Centro Regional Neiva, Centro Tutorial Garzón y Centro Tutorial Pitalito de la Vicerrectoría Regional Sur, se determinó que dos de

las tres sedes están de acuerdo con la pertinencia de los créditos en las Prácticas Pedagógicas, ya que se propiciará el fortalecimiento de la calidad académica y la formación de los licenciados, sin desconocer que, para generar los cambios, se deben diseñar estrategias que implicarán ajustes en el plan de estudios, entre otras de orden financiero, para dar cumplimiento a los requerimientos.

Asimismo, los docentes del grupo focal consideran que el aumento de los créditos para las Prácticas permite que haya una conexión entre teoría y praxis desde los primeros semestres y que se articule la investigación a este proceso, lo que abre posibilidades de explorar y visualizar otros campos de acción diferentes al aula de clase, ya que se tiene la concepción de que el licenciado en Pedagogía Infantil solo tiene proyección en la docencia desde el aula.

Nivel de inglés

En los programas de LPID de UNIMINUTO, tanto las coordinadoras como los docentes consideraron que los estudiantes que ingresaban no presentan habilidades comunicativas en inglés, lo que quiere decir que en la básica secundaria y media vocacional no se están logrando los niveles exigidos (B1) por los *Estándares Básicos de Competencias* del Ministerio de Educación Nacional, los cuales toman como referencia el Marco Común Europeo; con ello se concluye que no hay una articulación entre la media y la universidad. Esta situación afecta de manera directa a la Corporación, ya que no se cuenta con una prueba de ingreso que determine el nivel inicial, lo que implica que se tengan que suplir, de cierto modo, los vacíos conceptuales y de competencias que en años anteriores han debido alcanzarse.

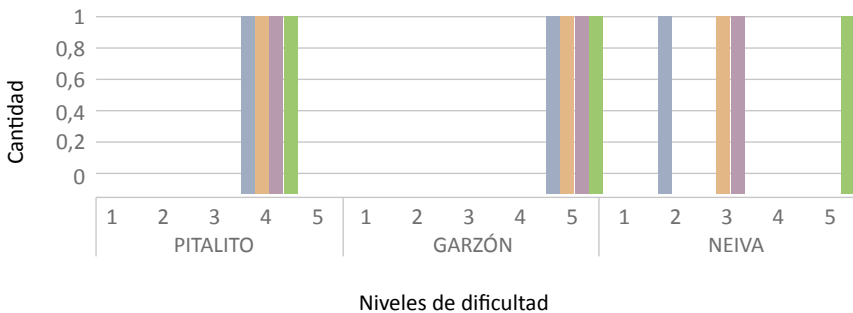
Frente a lo anterior, la Universidad ha debido implementar planes estratégicos con docentes y estudiantes con el fin de cualificar el dominio del inglés, enfrentar la reestructuración de criterios de grado y de mallas curriculares e intensificar el aprendizaje de esta lengua no solo por medio de cursos presenciales adicionales, sino transversalizándola, tal como se hace con otras áreas.

Perfil docente

Según el área administrativa de los programas de LPID en Neiva, Garzón y Pitalito se evidencia que la mayor dificultad para cumplir con la exigencia del perfil docente es la relacionada con el manejo de la segunda lengua, seguida de la producción académica, la experiencia investigativa y los estudios posgraduales de maestría y doctorado de los profesionales; sin embargo, se observa que para la sede Neiva, tanto la producción académica como la experiencia en investigación y el perfil de maestría y doctorado tienen menor nivel de complejidad que para los centros tutoriales de Pitalito y Garzón. La gráfica 1 ilustra lo anteriormente señalado.

Gráfica 1. Nivel de dificultad para contratar docentes con perfil requerido

Califique de 1 a 5 el nivel de dificultad para conseguir el perfil docente exigido en el Decreto 2450 de 2015, siendo 5 la mayor calificación.



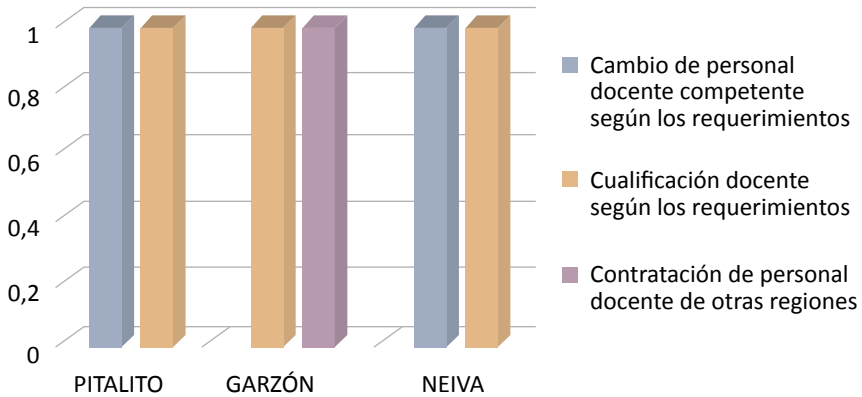
- Profesionales universitarios con estudios posgraduales de maestría o doctorado (25%)
- Experiencia en investigación (100%)
- Producción académica
- Manejo de una segunda lengua

Fuente: Elaboración propia.

Ahora bien, para cumplir con las exigencias, UNIMINUTO ha implementado estrategias de cualificación a docentes (ver gráfica 2), seguidas del cambio de personal docente. De igual manera, para la sede Garzón, se evidencia que la contratación de personal de otras regiones es una estrategia viable, dada las dificultades para responder a los requerimientos.

Gráfica 2. Estrategias implementadas para responder al perfil docente

Marque con X la o las estrategias que se implementan en el programa de Licenciatura que usted dirige, para responder a las exigencias del perfil docente



Fuente: Elaboración propia.

Los docentes del grupo focal consideran que en el Centro Regional Neiva se han utilizado estrategias viables que han contribuido a un proceso de cualificación, a modo de rotación en diferentes áreas, de sus docentes de medio tiempo y tiempo completo, lo que permite que todos aprendan, enriquezcan su perfil profesional y nutran el Programa corresponsablemente.

Resultados de la investigación

Tensiones generadas en el Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil por la entrada en vigencia del Decreto 2450 de 2015

Las tensiones generadas en el Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de las sedes Centro Regional Neiva, Centro Tutorial Garzón y Centro Tutorial Pitalito de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, ante la entrada vigencia del Decreto 2450 de 2015,

coinciden de manera generalizada en aspectos relevantes, pero varían en los rangos de complejidad, puesto que, aunque pertenezcan a la misma Vicerrectoría y al departamento, la realidad de cada municipio es distinta.

El presente estudio arroja como principal tensión la obligatoriedad de *Acreditación en Alta Calidad* para el Programa de Licenciatura, pues se considera que los tiempos no son suficientes para responder a dicha exigencia y que el Ministerio de Educación tomó una decisión desconociendo las realidades de cada región y las capacidades instaladas. La implementación del Decreto 2450 de 2015 pone de manifiesto la tensión que se da entre los cuatro tipos de tiempos –políticos, técnico-profesionales, burocráticos y pedagógicos– por obedecer a lógicas distintas (Braslavsky y Cosseen, 1997).

Es claro que los tiempos pedagógicos son los que requieren mayor tregua y son los menos contemplados en los procesos decisionales del Estado. Es prioritario establecer consensos entre los tiempos políticos y los tiempos pedagógicos, a fin de lograr un equilibrio entre la toma de decisiones y la ejecución de las políticas; para ello, es necesario que el Estado internamente ajuste los procedimientos para establecer, de una manera más participativa, tiempos más pertinentes.

La segunda tensión generada con la entrada en vigencia del Decreto 2450 es la exigencia del nivel de inglés a los graduados de las licenciaturas. Cuesta comprender que los graduados de bachillerato no logren el nivel de inglés B1, establecido en los estándares de calidad; sin embargo, la Universidad no solo debe garantizar este nivel de inglés en sus graduados de licenciatura, sino que, además, no podrá renovar su *Registro Calificado* si no cuenta con estos indicadores, lo que plantearía una situación compleja para responder a los requerimientos de la demanda. Es prioritario que, si se exige un nivel específico en la Universidad, se cree una articulación entre ella y la media vocacional que garantice ciertos niveles de competencia mínimos como requisito para acceder al tipo de formación al que se aspira; es decir, que haya coherencia en las transiciones.

Los datos recogidos evidencian que contar con el perfil del personal docente exigido por el Decreto 2450 de 2015 no es tarea fácil en lo que respecta al manejo de la segunda lengua. Si para la sede Neiva, contratar profesores con experiencia investigativa y nivel de formación posgradual de doctorado ya representa una dificultad, para las sedes del Centro Tutorial Garzón y del Centro Tutorial Pitalito la situación es peor, pues conseguir personal cualificado representa una tensión, por lo que se termina optando por la tarea compleja y dispendiosa de traer personal de otras regiones.

La otra tensión generada depende del componente financiero, puesto que las exigencias demandan mayor inversión, especialmente en contratación docente, pues se debe incrementar el número de profesores para acompañar las prácticas con un nivel de formación profesional que los ubica salarialmente en un escalafón más alto. Merece también atención la inversión financiera que se debe hacer en la infraestructura física y tecnológica que demandan los cambios específicos descritos en el Decreto.

Finalmente, es de resaltar que, aunque los encuestados y el grupo focal de docentes están de acuerdo con el incremento de los créditos de Práctica, también identifican esta situación como tensión, porque, en virtud de la modalidad académica, la mayoría de los estudiantes además de estudiar, trabajan. Aunque gran parte de ellos laboran en el área educativa, hay estudiantes que lo hacen en campos distintos y no cuentan con el tiempo para realizar sus prácticas. Esto demandará del diseño de estrategias y alternativas que no pongan en riesgo la calidad de los procesos.

Estrategias implementadas por el Programa para hacer frente a las exigencias del Decreto

A continuación, se describen las estrategias implementadas por el Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de las sedes Centro Regional Neiva, Centro Tutorial Garzón y Centro Tutorial Pitalito, de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO Vicerrectoría Regional Sur, para hacer frente a las exigencias del Decreto 2450 de 2015.

En principio se incrementó el costo de la matrícula, puesto que se requirió hacer una adición considerable al presupuesto del Programa para responder a las exigencias de calidad, reflejadas en infraestructura, tecnologías y contratación de suficiente personal con nivel mínimo de maestría para garantizar el acompañamiento de los practicantes (lo que hace la nómina más costosa). En las tres sedes se disminuyó el subsidio otorgado a los estudiantes, que hasta el momento era del 50 % de la matrícula, lo que se refleja en el aumento del valor de la oferta académica para estudiantes nuevos.

Las estrategias que el Programa académico en todo el Sistema ha implementado para responder a las exigencias en el nivel de inglés, consisten en la cualificación docente en el dominio de esta lengua, la reestructuración de criterios de grado y de las mallas curriculares, la transversalización del inglés en la malla curricular y la intensificación de las clases presenciales; no obstante, se deben considerar otras estrategias como la creación de un centro de idiomas que mitigue, en parte, las necesidades de formación en dichas competencias.

Para responder a las exigencias del perfil docente, se evidencia en los datos recogidos que las estrategias que más se implementaron según los requerimientos fueron la cualificación y el cambio de personal docente. De igual manera, para la sede Centro Tutorial Garzón, se evidencia la contratación de personal de otras regiones en función de suplir la exigencia específica de la norma.

Acreditarse en *Alta Calidad* es un desafío que requiere del fortalecimiento de todos los factores del sistema educativo y, en ese orden, las tres sedes vienen robusteciendo sus indicadores de investigación, perfil docente y procesos académicos, mejorando las condiciones de contratación, el número de profesores de tiempo completo, la relación cuantitativa docente-estudiante y el número de profesores en investigación y práctica. Además, se implementaron diversas estrategias en procesos académicos de preparación en los componentes genéricos y específicos del licenciado.

Análisis del panorama nacional

La implementación de la nueva reglamentación recogida en el Decreto 2450 del 17 de diciembre de 2015, por el cual se definen las condiciones de calidad para el otorgamiento y renovación del *Registro Calificado* de los programas académicos de licenciatura y los enfocados a la educación, y la Resolución 2041 del 3 de febrero de 2016, posteriormente derogada por la Resolución 18583 del 15 de septiembre de 2015, que establece las características específicas de calidad de los programas de licenciatura para la obtención, renovación o modificación del *Registro Calificado*, que está debidamente soportada en el artículo 222 de la Ley 1753 de 2015⁸, que da origen al *Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018*, han abierto una puerta de debate entre quienes aprueban la normatividad, porque ven en ella una oportunidad para el mejoramiento de la calidad de los docentes, y quienes se oponen de manera insistente, no porque no estén de acuerdo con que se deban reestructurar procesos internos, sino en lo referente al nivel de exigencia de los requerimientos, porque contemplan tan solo algunos factores de los muchos que aquejan a la educación, cuando se requiere de una mirada holística que cubija el mejoramiento integral de los estudiantes “(...) a partir de criterios de excelencia ética y académica y de pertinencia social y cultural” (Ascofade, 2015, “Misión”).

Se entiende que el propósito de las reestructuraciones está motivado por el interés de mejorar la calidad de la educación y, de este modo, lograr que Colombia sea “la más educada en el 2025”, lema del Capítulo IV del *Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018* del anterior Gobierno, que nació del análisis comparativo de países como Chile en Sur América o Finlandia y Singapur, considerados referentes de calidad educativa y docente, tal como

⁸ Artículo 222: Los programas académicos de licenciaturas a nivel de pregrado que tengan como mínimo cuatro (4) cohortes de egresados y que no se encuentren acreditados en Alta Calidad, deberán obtener dicho reconocimiento en un plazo de dos (2) años contados a partir de la entrada en vigencia de la presente Ley. Los programas de licenciaturas a nivel de pregrado que no cuenten con el requisito de cohortes antes mencionado deberán adelantar el trámite de *Acreditación en Alta Calidad* en un plazo de dos (2) años, una vez cumplido el mismo. La no obtención de dicha *Acreditación* en los términos anteriormente descritos, traerá consigo la pérdida de vigencia del *Registro Calificado* otorgado para el funcionamiento del mismo.

lo señala en uno de sus editoriales la *Revista Semana* (“La deuda de Colombia con la educación de los docentes”, 2017), en el que agrega, además, que los estudiantes que ingresan a las facultades de educación lo hacen con los más bajos resultados en las pruebas Icfes, en comparación con otros programas académicos, situación que no varía en la prueba Saber Pro, posterior a un proceso de formación pedagógica y disciplinar universitaria.

Dicho panorama vislumbra una situación crítica y más cuando se considera que los profesionales graduados de programas de licenciatura son quienes más directamente contribuyen a la formación de niños y jóvenes, en contextos reales y diversos, con el agravante de que la profesión ha perdido fuerza no solo en el panorama local, sino también global, de acuerdo con el balance que se hace a partir de las diferentes pruebas estandarizadas, tomadas como referente del crecimiento económico por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), en las que se responsabiliza al docente y su formación de los logros de calidad en educación (Arias et al., 2018). En consecuencia, lo que reglamenta la reforma, de acuerdo con el análisis realizado por el MEN, es solucionar las problemáticas estructurales en la formación docente, limitando las denominaciones⁹ de los programas –por ejemplo, de nombres extraños en universidades privadas sin infraestructura adecuada y pagos irrisorios para docentes o, en el peor de los casos, licenciaturas cien por ciento virtuales, que consideran la calidad en función del interés económico–. Este tema, ha causado diferentes miradas y opiniones, ya que la reforma implica profundas transformaciones que, según lo argumentó en su momento la viceministra Natalia Ariza, van desde la concepción del tipo de docente que deben formar para ampliar su funcionalidad laboral.

De todo lo expuesto se concluye que el mejoramiento de la calidad educativa ha sido un tema de prioritario interés en la comunidad académica, más aun en el marco de los cambios generados por el posconflicto

⁹ Las denominaciones de los programas de licenciatura y aquellos enfocados a la educación deben corresponder a las áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento reconocidas en los artículos 23 y 31 de la Ley 115 de 1994, tener relación directa con el núcleo básico de formación y encontrarse en correspondencia con sus contenidos curriculares (Decreto 2450 de 2015, Art. 2.5.3.2.11.2).

y considerando los diversos contextos regionales. Por ello, se considera necesario gestar cambios sustantivos en favor de las licenciaturas, pero a partir de una mirada profunda al sistema educativo colombiano, con la participación colectiva de docentes y estudiantes, a fin de poner en común intereses, experiencias, conocimientos y hallazgos para la construcción de una reglamentación que, lejos de ser una imposición legal (Arana, 2016), responda verdaderamente a las necesidades de formación que históricamente no han sido satisfechas, desconociendo por completo la realidad del panorama educativo universitario.

En ese sentido, es importante retomar el análisis que el Grupo de Investigación Acción y Evaluación en Lenguas Extranjeras (GIAE) de la Universidad de Antioquia hace de los orígenes de la reforma:

La reforma se da como respuesta a los múltiples requerimientos del gobierno colombiano de parte de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), y como un intento más del Ministerio de Educación, llamado a reestructurar el sistema de educación superior a pesar del fallido intento de reformar la *Ley General de Educación Superior* o Ley 30 de 1992 hace ya cinco años. Todo esto alimentado por el creciente interés de muchas universidades privadas por incursionar en la formación de maestros en Colombia, ahora que la existencia de becas y subsidios posibilitan el acceso a la educación superior de parte de aquellos estudiantes de estratos populares. (Usma y Silva, 2016, p. 11)

De acuerdo con lo anterior, se pueden analizar algunas situaciones a partir de un ejercicio de reflexión crítica alrededor de las consideraciones de la comunidad académica sobre la reforma, de las que surgen inquietudes relacionadas, por ejemplo, con la continuidad de muchas universidades públicas y privadas que, en primer lugar, no pueden cumplir con las exigencias por lo limitado de los tiempos para las reestructuraciones curriculares y, en segundo lugar, no están en capacidad de continuar ofertando los programas educativos debido a la imposibilidad de inversión económica en lo que se refiere a contratación docente con perfiles altamente calificados e infraestructura física, tecnológica y recursos para investigación, acordes con las exigencias.

Así las cosas, se podría pensar que la ampliación de cobertura en la educación superior sería un contrasentido, según lo descrito en el *Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018*, en el Capítulo IV, “Colombia la más educada”, pues muy seguramente carecerá de viabilidad, por lo menos en las facultades de educación, dadas, como ya se dijo, las altas exigencias y los tiempos perentorios, aunado esto al carácter obligatorio de la *Certificación de Alta Calidad*, que deroga parcialmente la *Ley General de Educación* (Ley 115 de 1994) en lo referente a la autonomía universitaria en términos de acreditación, y que se constata en el capítulo V, Artículo 53 (Atehortúa, 2017).

En consecuencia, y dada la disminución de la demanda, esta situación generará a mediano o largo plazo una crisis en el sistema educativo colombiano, dado que la cantidad de profesionales licenciados no será suficiente para cubrir las plazas existentes en los diferentes niveles educativos, por lo que se supone que estas serán ofertadas a profesionales que no han sido formados para el ejercicio docente. En la actualidad, según Soto (2017), el porcentaje de profesionales no docentes es cercano al 30 % y, dada la situación, iría en ascenso, lo que evidentemente ocasionaría una disminución de los licenciados, situación que pondría en duda las metas gubernamentales de calidad y excelencia.

A manera de conclusión, hay que decir que la dificultad de este Decreto no radica en cierta medida en las exigencias, porque, desde todos los enfoques por donde se mire, la calidad de la formación universitaria en licenciaturas es un tema de gran preocupación y más cuando sus egresados, en su momento, serán los encargados de contribuir con los cambios y transformación de la sociedad. La mayor tensión se genera en la inmediatez de las exigencias, que desconocen los tiempos pedagógicos y los diversos contextos de los cuales se ha hecho mención y cuya consideración es trascendental para lograr los resultados esperados, todo esto sin enunciar el impacto que generará en las regiones que no logren renovar sus registros por no acreditarse en Alta Calidad, más cuando, según el CNA, a corte de 2015, las licenciaturas acreditadas en alta calidad se concentran en las tres principales ciudades del país.

¿Dónde se formarán entonces los futuros licenciados que no viven en el centro del país o no han sido beneficiados con el tiempo de tregua (32 meses) para acreditarse en alta calidad, amparados en el Decreto 892 de mayo de 2017?, ¿qué sucederá cuando únicamente las mejores universidades en el ámbito nacional se queden con la oferta de licenciaturas?, ¿qué le sucederá a las universidades públicas que no puedan cumplir con las exigencias de infraestructura e inversión?

En sintonía con lo anterior, se cierra este capítulo reiterando que la tensión entre los tiempos políticos y pedagógicos se genera por decisiones que exceden la capacidad técnica de ejecución de las IES.

Referencias bibliográficas

Arana, C. A. (4 de marzo de 2016). Algunas claridades sobre el ‘revolcón’ de las Universidades. *Las2Orillas*. Recuperado de <https://www.las2orillas.co/algunas-claridades-revolcon-las-licenciaturas/>

Arias, D. H., Díaz, O. C., Garzón, I., León, A. C., Rodríguez, S. P. y Valbuena, E. O. (2018). *Entre las exigencias de calidad y la condiciones de desigualdad: Formación inicial de profesores en Colombia*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional - Colciencias.

Asociación Colombiana de Facultades de Educación - Ascofade. (2015). *Asociación Colombiana de Facultades de Educación: Misión* [Página web]. Recuperado de <https://ascofade.co/mision/>

Atehortúa, A. L. (27 de abril de 2017). En defensa de las licenciaturas. *El Espectador*, Opinión. Recuperado de <https://www.elespectador.com/opinion/en-defensa-de-las-licenciaturas-columna-691382>

Braslavsky, C. y Cosse, G. (2006). Las actuales reformas educativas en América Latina: Cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones. *Reice: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(2e), 1-26. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55140202>

Carrasco, M. E. (2012). *Proceso de aprendizaje de niños de preescolar en relación con la medida de longitud, peso y tiempo* (Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional). Recuperado de <http://200.23.113.51/pdf/29851.pdf>

Decreto 1295 de 2010 del Ministerio de Educación Nacional: Por el cual se reglamenta el Registro Calificado de que trata la Ley 1188 de 2008 y la oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior. *Diario Oficial* N.º 47.687 de 21 de abril de 2010. Recuperado de http://avido.udea.edu.co/autoevaluacion/documentos/vicedoce/decreto_presidencial_1295_abril_20_de_2010.pdf

Decreto 2450 de 2015 del Ministerio de Educación Nacional: Por el cual se reglamentan las condiciones de calidad para el otorgamiento y renovación del Registro Calificado de los programas académicos de licenciatura y los enfocados a la educación, y se adiciona el Decreto 1075 de 2015, Único Reglamentario del Sector Educación. *Diario Oficial* N.º 49,729 de 17 de diciembre de 2015. Recuperado de https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-357048_recurso_1.pdf

Decreto 892 de 2017 del Ministerio de Educación Nacional: Por el cual se crea un régimen transitorio para la Acreditación en Alta Calidad de los programas académicos de licenciaturas a nivel de pregrado que son ofrecidos en departamentos donde se localizan municipios priorizados para la implementación de los Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial (PDET). *Diario Oficial* N.º 50.247 de 28 de mayo de 2017. Recuperado de <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%20892%20DEL%2028%20DE%20MAYO%20DE%202017.pdf>

Jara, O. (1994). *Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias*. San José de Costa Rica: Centro de Estudios y Publicaciones - Alforja.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México, D. F.: McGraw-Hill.

La deuda de Colombia con la educación de los docentes [Editorial]. (2017) *Revista Semana*. Recuperado de <https://www.semana.com/educacion/articulo/editorial-la-reforma-de-las-educacion-docente/537288>

Ley 115 de 1994: Por la cual se expide la Ley General de Educación. *Diario Oficial* N.º 41.214 del 08 de febrero de 1994. Recuperado de <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292>

Ley 1753 de 2015: Por la cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 “Todos por un nuevo país”. *Diario Oficial* N.º 49.538 de 9 de junio de 2015. Recuperado de http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1753_2015.html

Ley 30 de 1992: Por la cual se organiza el servicio público de la educación superior. *Diario Oficial* N.º 40.700 de 29 de diciembre de 1992. Recuperado de https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-104539_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional - MEN (Colombia). (2017). *Guía N.º 22 Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés. Formar en lenguas extranjeras: ¡el reto! Lo que necesitamos saber y saber hacer* [Versión PDF]. Recuperado de https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-115174_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional - MEN (Colombia). (8 de julio de 2018). *SNIES: Sistema Nacional de Información de la Educación Superior* [Página web]. Recuperado de <https://www.mineduccion.gov.co/sistemasinfo/Informacion-a-la-mano/212400:Estadisticas>

Municipio de Neiva. (2016). *Proyecto de Acuerdo Plan de Desarrollo 2016-2019: "Neiva la razón de todos - Gobierno transparente"* [Versión PDF]. Recuperado de <http://www.alcaldianeiva.gov.co/Gestion/Planeacion/GestionControl/Proyecto%20de%20Acuerdo%20Plan%20De%20Desarrollo.pdf>

Resolución 2041 de 2016 del Ministerio de Educación Nacional: Por la cual se establecen las características específicas de calidad de los programas de licenciatura para la obtención, renovación o modificación del Registro Calificado. *Diario Oficial* N.º 49.776 de 4 de febrero de 2016. Recuperado de https://www.redjurista.com/Documents/resolucion_2041_de_2016_ministerio_de_educacion_nacional.aspx#/

Resolución 18583 de 2017 del Ministerio de Educación Nacional: Por la cual se ajustan las características específicas de calidad de los programas de licenciatura para la obtención, renovación o modificación del Registro Calificado, y se deroga la Resolución 2041 de 2016. *Diario Oficial* N.º 50.357 de 15 de septiembre de 2017. Recuperado de https://normograma.info/men/docs/pdf/resolucion_mineducacion_18583_2017.pdf

Soto, C. A. (25 de abril de 2017). A revisión las iniciativas del MEN. *El Mundo*. Recuperado de <https://www.elmundo.com/noticia/A-revision-las-iniciativas-del-MEN/51016>

Usma, J. A. y Silva, E. (Junio de 2016). La reforma a las licenciaturas en Colombia: Un llamado al estudio. *Alma Mater*, 654, 11. Recuperado de https://issuu.com/periodicoalmamater/docs/alma_mater_654_web

CAPÍTULO 2

El aprendizaje activo en la formación de competencias profesionales de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Infantil

Sonia Carolina Manrique Rivera¹

Este capítulo, resultado de investigación, presenta una experiencia desarrollada con los estudiantes de tercer semestre de Licenciatura en Pedagogía Infantil a Distancia Tradicional (LPID), actualmente Licenciatura en Educación Infantil (LIED), de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO Vicerrectoría Regional Sur (VRS), en las sedes Centro Regional Neiva, Centro tutorial Garzón y Centro Tutorial Pitalito. Muestra cómo, a través de la aplicación de una intervención pedagógica mediante una secuencia didáctica dentro del modelo *aprendizaje basado en proyectos*, se desarrolla la competencia genérica “Trabajo en equipo” y, particularmente, la competencia específica “Comunidad y educación”, en el marco de la asignatura *Proyección y Participación Comunitaria*.

¹ Licenciada en Pedagogía Infantil, magister en Educación con énfasis en Procesos de Enseñanza y Aprendizaje, magíster en Educación. Docente del Programa de Licenciatura en Educación Infantil del Centro Regional Neiva, UNIMINUTO Vicerrectoría Regional Sur.
Correo electrónico: sonia.manrique@uniminuto.edu

Para adelantar esta investigación se usó un método mixto, con elementos cualitativos y cuantitativos, para una mejor comprensión de los resultados. Desde esta premisa, el diseño usado es el de investigación-acción, con miras a analizar y proponer mejoras en las prácticas educativas en función de la formación de competencias profesionales. Como resultado se evidencia que, mediante de la implementación de la metodología *aprendizaje basado en proyectos*, fundamentada en los principios del modelo de *aprendizaje activo*, se incide de manera directa en la formación profesional y el desarrollo significativo en los procesos de enseñanza-aprendizaje del Programa de LPID, como parte de las prácticas educativas necesarias para la formación de profesionales íntegros y competentes tal como lo establece la normatividad universitaria.

Se explica la necesidad de diseñar una intervención pedagógica orientada a través de la metodología *aprendizaje basado en proyectos*, con fundamento en el modelo de *aprendizaje activo*, entendiéndolo como la herramienta mediante la cual se construye el conocimiento a través de procesos reflexivos necesarios en las dinámicas de enseñanza-aprendizaje (Chirino, 2016). Lo anterior aplica fundamentalmente para desarrollar la competencia genérica “Trabajo en equipo” y la competencia específica “Comunidad y educación”, características del Programa LPID de UNIMINUTO.

Para el caso del presente estudio, se centra la intervención en la temática “comunidad y educación”, de la asignatura *Proyección y participación comunitaria*, del tercer semestre del Programa, proponiendo el análisis de los comportamientos de los estudiantes en las prácticas pedagógicas a partir de lo estipulado en la normatividad de la Universidad y con miras a formar profesionales idóneos que puedan transformar realidades con sentido de pertenencia social, entendiendo esta dinámica desde las competencias genéricas y específicas e identificando los aspectos más relevantes de la formación de los estudiantes en cuanto a sus habilidades para el *trabajo basado en competencias y el trabajo cooperativo*.

Antecedentes de la investigación

La educación formal ha tenido muchas transformaciones que han permitido la evolución de los diferentes métodos de enseñanza-aprendizaje, didácticas, estrategias y enfoques pedagógicos, según los propósitos educativos y de formación de los estudiantes. Uno de ellos es el modelo de *aprendizaje activo*, mediante el cual se logran entender los fenómenos de la realidad a partir de conceptos que permiten desarrollar habilidades y destrezas para activar las interacciones del contexto usando diferentes herramientas (Chirino, 2017) y propiciando el desarrollo de competencias que permitirán el aprendizaje y la apropiación de conocimientos en función de formar profesionales íntegros y de calidad.

El objetivo es potenciar las competencias de los estudiantes de la LPID, de acuerdo con lo establecido en el *Proyecto Curricular del Programa - PCP* (UNIMINUTO-IEVD, 2010; 2017c), el cual plantea que la formación de los licenciados estará altamente fortalecida con las competencias necesarias para que sean agentes educativos activos, capaces de abrir espacios para las interacciones, como las relaciones sociales de calidad, y fomentar el desarrollo en los niños de competencias para la vida.

Desde esta perspectiva, entendemos que el egresado debe desarrollar habilidades para construir con los niños y sus familias ambientes de aprendizaje que estimulen su desarrollo integral, y competencias en organización y liderazgo de proyectos que resuelvan problemáticas que los afecten tanto a ellos como a la comunidad.

Así, el Programa de LPID requiere de intervenciones pedagógicas que fortalezcan el aprendizaje en equipo y, a través de este, desarrollar las competencias específicas de la carrera. Así lo contempla el modelo de *aprendizaje activo*: mediante la reflexión de las diferentes experiencias, no solo construir el conocimiento, sino desarrollar el aprendizaje para lograr cambios permanentes en los aprendices (Chirino, Ramos y Lozano, 2014), procurando un impacto en su proceso y en la transformación social.

Al analizar los estudios empíricos, se encontró que se han realizado investigaciones enfocadas en las intervenciones pedagógicas que parten de la metodología *aprendizaje basado en proyectos*, una serie de estrategias de aprendizaje que permiten alcanzar uno o varios objetivos mediante la puesta en práctica de diversas acciones, interacciones y recursos (Martí, Heydrich, Rojas y Hernández, 2010); sin embargo, es importante mencionar que el aprendizaje y la construcción de conocimiento recaen también en un conjunto de subcompetencias que no pueden ignorarse, como el querer, el sentir, el convivir, el ser y el hacer, entre otras (López y Matesanz, 2009).

Aun teniendo en cuenta todos los aspectos puntuales que se pueden desarrollar en las intervenciones dentro del modelo de *aprendizaje activo*, es importante considerar particularmente el desarrollo humano y social, teniendo en cuenta las competencias específicas del pénsum académico de LPID, ya que el éxito profesional de los estudiantes está totalmente relacionado con los escenarios concretos de formación, las dinámicas de interacción, la construcción, la proposición y la resolución de situaciones complejas. Al respecto, González y González (2008) argumentan que, en los procesos de formación, la atención está cada vez centrada en el estudiante como persona que se construye en el proceso de aprendizaje profesional, lo cual exige comprender la necesaria interrelación entre las competencias genéricas y las específicas en el proceso de formación profesional.

Planteamiento situado

En el enfoque pedagógico de las carreras profesionales de UNIMINUTO, especialmente las licenciaturas, a través del Proyecto Educativo Universitario (PEU), se contemplan una serie de estrategias para la formación de competencias de los estudiantes (UNIMINUTO, 2017a). En los proyectos educativos de programa, en este caso el de la LPID, se dispone de tres enfoques en los que se enmarca el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje: el modelo praxeológico, en los campos teórico-prácticos y, en cuanto a las intervenciones pedagógicas, las metodologías *aprendizaje basado en proyectos* y *aprendizaje cooperativo*.

En los estatutos universitarios, concretamente en la *misión* estipulada desde 2014 y la mega (2013-2019) de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, se evidencia la necesidad de formar colombianos profesionales que generen impacto y transformación social, haciendo de esta una universidad diferente, que promueve la calidad académica, la integralidad y la capacidad de trabajo en beneficio de la sociedad; en este sentido, las prácticas docentes de las sedes de Neiva, Garzón y Pitalito se caracterizan por prácticas autónomas, aprendizaje autodirigido y espacios presenciales de corta duración para el desarrollo de competencias, que permitan registrar, con un sello particular, la adquisición de aprendizajes que puedan ser aplicados al contexto para generar impacto según la misión universitaria.

Derivada de lo anterior, se define la siguiente pregunta de investigación:

Cómo incide una intervención pedagógica bajo la metodología de *aprendizaje basado en proyectos*, fundamentada en los principios del *aprendizaje activo*, sobre el desempeño de los estudiantes de tercer semestre de la LPID, en el desarrollo de sus propuestas de acción comunitaria y proyección social, correspondientes a la temática “Comunidad y educación: una mirada desde la relación entre ciudad y escuela” de la asignatura *Proyección y participación comunitaria*, y en los niveles de logro de la competencia genérica “Trabajo en equipo”?

Para dar respuesta a esta pregunta de investigación, se plantearon los siguientes objetivos:

- *Objetivo general*: Analizar los resultados de la intervención pedagógica adelantada, en la que se aplicó la metodología *aprendizaje basado en proyectos*, fundamentada en los principios del modelo de *aprendizaje activo*, a partir de las variaciones observadas en el desempeño de los estudiantes en el desarrollo de sus propuestas de acción comunitaria y proyección social, dentro de la temática “comunidad y educación: una mirada desde la relación entre ciudad y escuela”, de la asignatura

Proyección y participación comunitaria, y en los niveles de logro de la competencia genérica “Trabajo en equipo”, en los estudiantes de tercer semestre de la LPID.

- *Objetivos específicos:* (a) Diseñar una intervención pedagógica –secuencia didáctica– que aplique la metodología *aprendizaje basado en proyectos*, de acuerdo con los principios del modelo de *aprendizaje activo*; (b) formular un diagnóstico de desempeño de los estudiantes de tercer semestre de la LPID, dentro de la temática “comunidad y educación, una mirada desde la relación entre ciudad y escuela” de la asignatura *Proyección y participación comunitaria* y, finalmente, (c) evaluar los niveles de logro de la competencia genérica “Trabajo en equipo” y de la competencia específica “Comunidad y educación”.

Aspectos metodológicos

La metodología aplicada a esta investigación se orienta desde un enfoque mixto, en el que se involucran elementos tanto de la investigación cualitativa como de la cuantitativa, en procura de adquirir los insumos a través de una combinación de instrumentos que permitan una mejor comprensión y precisión del fenómeno de estudio. Desde esta premisa, este estudio tiene la naturaleza de la investigación-acción, que fue concebida con el “(...) propósito de mejorar la práctica educativa que es conducida por los participantes [y] constituye un proceso sistemático y cíclico de la planificación, observación, evaluación, auto-evaluación y reflexión crítica” (Valenzuela y Flores, 2013, p. 118). En este orden, la investigación-acción aplicada a la educación tiene como finalidad generar cambios; esto, realizado por profesores, les permite mejorar su propia praxis, pues en este proceso se recolectan las evidencias que permiten tomar decisiones sobre sus propios conocimientos, prácticas y desempeños, a fin de comprender y mejorar (Flores y Valenzuela, 2013); es importante mencionar que el eje central de la investigación-acción tiene predominancia en la escuela o el aula y se asemeja en algunos aspectos a la investigación cualitativa.

Así, la presente intervención pedagógica se organizó partiendo de la metodología *aprendizaje basado en proyectos*, con una secuencia didáctica que permitió, en la interacción con los participantes, aplicar los diferentes instrumentos y sustraer la información necesaria para el estudio de los fenómenos en relación con el problema de investigación, bajo la premisa de que el método mixto, como opción investigativa, permite explicar y describir fenómenos mediante la conjunción de recursos tanto del enfoque cualitativo como del cuantitativo, lo cual propicia la recolección, el análisis y la complementación de datos necesarios para responder al problema.

La investigación-acción está concebida como un método que pretende cambios sociales; en la educación, esta metodología tiene como fin mejorar la práctica docente, ya que a través de la recolección de evidencias y la toma de decisiones se propicia la construcción de conocimiento a fin de comprender, mejorar y cambiar la realidad. De esta manera, esta investigación con enfoque mixto, al obedecer a la naturaleza de la investigación-acción pretende, a través de una intervención pedagógica, determinar los aspectos vitales en la formación de competencias específicas y genéricas de los estudiantes, con miras a alcanzar los objetivos contemplados en la formación de los profesionales de la educación inicial colombiana (Ministerio de Educación Nacional, 2014).

La aplicación en la institución elegida, tanto del enfoque como del tipo de estudio (investigación-acción), es viable, porque, aunque en su *Proyecto Educativo Institucional - PEI* (UNIMINUTO, 2017a) y en los diferentes manuales universitarios se establece la importancia de que lo teórico y lo práctico sean el fundamento del desarrollo de las competencias profesionales necesarias para la formación integral, se ha identificado que en las intervenciones pedagógicas no hay articulación entre la teoría y la realidad.

Por otra parte, esta investigación-acción de naturaleza mixta, facilita a los docentes-investigadores involucrarse en el contexto y tener la experiencias de operacionalizar la metodología *aprendizaje basado en proyectos*,

a través de una intervención pedagógica que facilita el desarrollo de competencias genéricas y específicas, lo cual favorece la formación de los estudiantes al conjugar aspectos teóricos y prácticos y brinda la posibilidad de incidir en las propuestas de transformación de las comunidades en la que trabajen.

Se seleccionaron como participantes de este estudio los ciento cincuenta estudiantes matriculados en el tercer semestre de la LPID de UNIMINUTO VRS y registrados en la asignatura *Proyección y participación comunitaria*, para el periodo correspondiente al primer semestre de 2017; setenta y cuatro estudiantes en el Centro Regional Neiva, veintiuno en el Centro Tutorial Garzón y cincuenta y cinco en Centro Tutorial Pitalito. Esta muestra se ha establecido de modo aleatorio simple, ya que los participantes tienen características comunes.

Dentro de los rasgos más significativos de los alumnos se encuentra que la mayoría tienen hijos. Sus lugares de procedencia son variados; especialmente vienen de municipios aledaños a la sede principal. Muchos de los estudiantes del Programa de LPID de UNIMINUTO se caracterizan por provenir de comunidades vulnerables o de estratificación socioeconómica baja. Según un reciente estudio de caracterización de los estudiantes, pertenecen a estructuras familiares de todo tipo, incluyendo la nuclear; sin embargo, esto no los exime de presentar condiciones de vulnerabilidad de derechos.

Las técnicas e instrumentos que se utilizaron fueron:

- *Test de conocimiento general sobre la temática “comunidad y educación”*: Cuestionario diseñado por los investigadores para identificar los saberes de los estudiantes con respecto al tema, fundamentado y direccionado con base en el microcurrículo de la asignatura (diseñado por la organización curricular del Programa de LPID en la metodología a distancia tradicional), en el que se desarrollaron las temáticas

de una manera secuencial y sistemática. Dentro del material bibliográfico relacionado con la temática, se encuentran las diferentes investigaciones de Humberto Maturana (1999) sobre fenómenos sociales en varios ámbitos de la sociedad; igualmente, se tiene en cuenta la normatividad colombiana frente a los diferentes mecanismos de participación, desde la comunidad y la escuela, en el ejercicio de una sociedad democrática.

- *Cuestionario de evaluación de “aprendizaje activo”*: Este cuestionario tiene dos versiones, pretest y posttest; la intervención pedagógica permite identificar algunas características de los estudiantes en cuanto a su desempeño y en el desarrollo de los aprendizajes, con la finalidad de evaluar la operacionalización del modelo de *aprendizaje activo* en el aula.

- *Cuestionario final*: Permite identificar, por medio de preguntas abiertas, el impacto de la implementación de la secuencia didáctica. Este instrumento es diseñado y validado por expertos académicos del área curricular en formación inicial y en el desarrollo y formulación de competencias, quienes cuentan con amplia experiencia en aplicación del modelo de *aprendizaje activo* sobre el que han hecho diferentes aportes investigativos. En el cuestionario pre- y post-, a partir de las diferentes categorías del desarrollo de habilidades relacionadas con el modelo de *aprendizaje activo*, hasta donde el diagnóstico inicial y la valoración final lo permitieron, se realizó un análisis de la percepción del estudiante sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y sobre qué tan significativa es esta dinámica para el alcance de los objetivos de formación; este cuestionario se estructura a través de la formulación de diferentes preguntas antes y después de la intervención pedagógica, con el fin de identificar los detalles clave para el desarrollo de los aprendizajes según los contenidos.

- *Rúbrica de evaluación del nivel 1 de la competencia genérica “Trabajo en equipo”*: Para la aplicación de la rúbrica de la competencia genérica “Trabajo en equipo”, se tomó como referencia el diseño de Villa y Poblete (2013), teniendo en cuenta que esta competencia se encuentra estrechamente relacionada con una serie de atributos, que se pueden clasificar en tres niveles de dominio: (a) participar y colaborar activamente en las tareas del equipo y fomentar la confianza, la cordialidad y la disposición hacia la tarea conjunta; (b) contribuir en la consolidación y desarrollo del equipo, favoreciendo la comunicación, la distribución equilibrada de tareas, el clima interno y la cohesión y, por último, (c) dirigir grupos de trabajo, asegurando la integración de los miembros y su orientación al alto rendimiento (Villa y Poblete, 2013, p. 244). Para esta investigación fue seleccionado el primer nivel de dominio, teniendo en cuenta las fases de la secuencia didáctica diseñada para la intervención con los estudiantes.
- *Diario de campo*: La observación permite evaluar los elementos que pueden ser invisibles en la aplicación de los cuestionarios. El ejercicio de observación permitió evaluar con constancia el desempeño de los estudiantes con una visión objetiva sobre los diferentes aspectos tanto de las competencias genéricas como de las específicas durante toda la intervención pedagógica; para este fin, se tuvieron en cuenta todo tipo de reacciones por parte de los estudiantes, para poder realizar un análisis profundo y objetivo de la realidad.

El procedimiento de la investigación consistió en aplicar los instrumentos en cada fase de la secuencia didáctica de la intervención, que, como ya se dijo, se basó en la estrategia *aprendizaje basado en proyectos*, fundamentada en los principios del modelo de *aprendizaje activo*, en tres sesiones durante un lapso de dos meses. En la primera sesión se trabajó la priorización del desarrollo de las temáticas, teniendo en cuenta el microcurrículo de la asignatura. La aplicación de los instrumentos, según se había organizado en la secuencia didáctica, se vio afectada por situaciones

institucionales que perturbaron la dinámica del trabajo, como por ejemplo la ausencia de varios estudiantes en las diferentes sesiones, o la cancelación de la clase por motivos administrativos. Asimismo, el tiempo en horas dedicado al trabajo de la secuencia didáctica fue un punto que jugó en contra; sin embargo, en la ejecución de la intervención, se evidenció el desarrollo, de manera transversal, de la competencia genérica, dado que en los parámetros de la asignatura se establece el trabajo cooperativo en concordancia con el enfoque educativo de la Institución.

En vista de los impases, se rediseñaron los momentos de intervención según las fases de la secuencia didáctica, requiriendo un poco más de tiempo para su ejecución. En el diseño y aplicación de la secuencia y en la dinámica del ejercicio del *aprendizaje basado en proyectos* fue evidente que la competencia específica requería de intervenciones grupales, constatándose también la necesidad de la intervención de la competencia genérica.

En el desarrollo de la primera sesión de la aplicación de la secuencia didáctica, se contextualizó y se hizo el diagnóstico de la competencia específica; igualmente, se realizó la conceptualización y presentación del modelo de *aprendizaje activo* y del *método de proyectos*, usados en la interacción con la comunidad, aclarando sus alcances.

En la segunda sesión se hizo una reflexión grupal en torno al diseño del proyecto de la asignatura, es decir, la planeación, partiendo del marco investigativo que proveyó el soporte documental para el diseño del proyecto. Por último, en la tercera sesión, que implicó la acción-práctica en la construcción del proyecto en el que los estudiantes debían realizar la propuesta de intervención a la comunidad, se evaluó grupalmente lo ejecutado en la secuencia pedagógica.

La estrategia de análisis que se empleó para cada instrumento aplicado en la intervención didáctica requirió de dos momentos: en el primero se cuantifican los datos cualitativos, asignándoseles códigos y se

registró la incidencia de los mismos, generándose categorías emergentes y, posterior a ello, se cualificaron los datos cuantitativos a través de un análisis estadístico paramétrico en *SPSS 0.1*, el cual permitió la medición de variables; asimismo, se asignaron significados a los datos recolectados, lo que facilitó el análisis comparativo de los datos recolectados y la creación de la matriz en los programas *SPSS* y *ATLAS.ti*.

De este modo se pasó a la construcción de categorías y variables consecuentes con los intereses investigativos y el análisis de los datos, lo que condujo a que, posteriormente, se efectuó la triangulación entre el reporte de los datos empíricos, el reporte de la literatura y el reporte intersubjetivo de los investigadores.

Hallazgos y resultados de la intervención

A través de la secuencia didáctica en la que se desarrolló la temática “comunidad y educación” con los estudiantes de tercer semestre de la LPID de UNIMINUTO VRS, Regional Neiva, Centro Tutorial Garzón y Centro Tutorial Pitalito, se acompañaron los procesos de conceptualización, comprensión y análisis de aspectos relacionados con la generación de espacios de trabajo cooperativo, lo cual permitió la reflexión sobre la literatura aportada y, de esta manera, la construcción colectiva de saberes, siendo los educandos, como miembros de la comunidad, actores fundamentales de la transformación social a partir de un ejercicio activo y participativo. En concordancia, Chirino, Ramos y Lozano (2014), señalan que el aprendizaje traza cambios en la concepción y el papel del estudiante, teniendo en cuenta que su ritmo de aprendizaje es vital en la formación del conocimiento y el desarrollo de los saberes.

Así, se evidenció que, a través de la intervención pedagógica, primero, se potenciaron las habilidades colaborativas a partir del trabajo crítico enfocado en el desarrollo de la competencia específica “Comunidad y educación” y, segundo, mediante el quehacer docente se hicieron aportes

significativos hacia la transformación social. La importancia de desarrollar estas temáticas reside en lograr la comprensión sobre *lo comunitario* en el contexto educativo como base para el desempeño de los estudiantes como futuros licenciados en Pedagogía Infantil.

En la experiencia de la intervención pedagógica se asumió al educando como un actor primordial del desarrollo educativo; en esta perspectiva, en la tabla 2 se sintetiza el presente análisis.

Tabla 2. Descripción sintética del proceso de aprendizaje activo conforme con los principios de investigación-acción

Fases de la metodología de aprendizaje activo	Síntesis de tareas planeadas	Modificaciones sustantivas en la acción	Justificación de las modificaciones: ¿cuál fue la causa que hizo necesario modificar lo planeado?
Contextualización	Los estudiantes debían hacer una revisión literaria de los conceptos <i>comunidad y educación</i> , en la perspectiva de la temática “familia, niñez y comunidad”, lo cual permitiría la construcción colectiva de significados, para su posterior sistematización en un documento.	Se evidencia que los estudiantes analizaron la literatura en las diferentes bases de datos; sin embargo, para facilitar la comprensión de las temáticas, se trabajó en tres grupos: el primero trabajó en la conceptualización de <i>familia</i> , el segundo, en la de <i>niñez</i> , y el tercero, en la de <i>comunidad</i> .	Teniendo en cuenta que la literatura encontrada en las bases de datos por los estudiantes y la educadora era bastante extensa, fue importante delimitarla en grupos temáticos. Esto contribuyó a una mayor comprensión, interpretación y sistematización de los conceptos a partir de los conocimientos previos de los sujetos.

Fases de la metodología de aprendizaje activo	Síntesis de tareas planeadas	Modificaciones sustantivas en la acción	Justificación de las modificaciones: ¿cuál fue la causa que hizo necesario modificar lo planeado?
		Partiendo de allí, se construyeron los conceptos y se hizo una reflexión sistemática sobre ellos, lo que permitió la construcción del documento.	
Reflexión individual	<p>Partiendo del diagnóstico realizado, se les proporcionaron a los estudiantes herramientas didácticas para la comprensión de los elementos fundamentales en la construcción de la propuesta, permitiendo que cada uno elaborara propuestas y bosquejos para la posible intervención en la comunidad.</p> <p>Asimismo, se adelantó una reflexión constructiva relacionando la teoría con la interpretación de la realidad desde el ejercicio práctico.</p>	los estudiantes plasmaron de manera escrita la reflexión individual y el bosquejo de la propuesta de intervención.	Se realizaron las modificaciones pertinentes para que la profesora pudiera estudiar y evaluar posteriormente las consideraciones de los estudiantes y así, en la siguiente fase, direccionar mejor las propuestas del proyecto.

Fases de la metodología de aprendizaje activo	Síntesis de tareas planeadas	Modificaciones sustantivas en la acción	Justificación de las modificaciones: ¿cuál fue la causa que hizo necesario modificar lo planeado?
Acción-práctica	Los estudiantes se reunieron en grupos, con el fin de socializar sus reflexiones y construir la propuesta de intervención con base en las problemáticas detectadas en el diagnóstico.	Para unificar los criterios de los estudiantes frente a la intervención con la comunidad y la propuesta que le subyace, se les solicitó que plantearan un taller que tuviera en cuenta las características identificadas en el diagnóstico para intervenir la comunidad seleccionada, tanto desde la perspectiva individual como del análisis colectivo.	Se realizaron las modificaciones pertinentes teniendo en cuenta las estrategias didácticas que los estudiantes estuvieran en capacidad de construir para impactar la comunidad de una manera más asertiva.
Reflexión colectiva	Construcción colectiva de las propuestas de intervención		
Evaluación	Retroalimentación general a partir de la reflexión continúa de los estudiantes.		
Mejora continua	Retroalimentación y evaluación de las propuestas de intervención a partir de la reflexión continúa de los estudiantes.		

Como se evidencia en la tabla 2, el estudiante, como actor principal del escenario educativo y la reflexión continua, fue de gran importancia en la construcción de las propuestas de intervención. Manifestaciones de los alumnos, como “no entiendo” o “explíqueme de otra manera, por favor”, llevaron a realizar algunas modificaciones en el desarrollo de la secuencia didáctica, fundamentalmente en el acción-práctica y la contextualización, puesto que era necesario despertar su interés. Igualmente, en la línea del modelo de *aprendizaje activo*, fue importante lograr que los estudiantes fuesen partícipes constantes en la construcción del aprendizaje y, a través de la reflexión continua y del análisis de los preconceptos, se pudieron evidenciar sus alcances y avances, lo que los motivó a fundamentar mejor la propuesta de intervención pedagógica.

El impacto en el rendimiento de la competencia específica

Al inicio de la intervención pedagógica se evidenció un bajo nivel conceptual sobre la competencia específica “Comunidad y educación” por parte de los estudiantes. Igualmente, después de la aplicación de la secuencia didáctica se seguía reflejando poco dominio de lo que implicaba el tema; de esta manera, se interpretó que, durante el ejercicio académico y en las prácticas cotidianas de su formación como profesionales de la educación, en las facultades se deben fortalecer estos constructos.

A continuación, en la tabla 3, se presentan los datos cuantitativos en relación con el nivel de dominio de los estudiantes de las temáticas relacionadas con la competencia específica “Comunidad y educación”, tanto en el momento inicial como al final de la intervención didáctica.

Tabla 3. Nivel de dominio de la competencia específica “Comunidad y educación”

Unidad medible	Inicial			Final		
	Tiene conocimiento	Tiene algunos conocimientos	No tiene conocimiento	Tiene conocimiento	Tiene algunos conocimientos	No tiene conocimientos
Promedio	3	7,9	6,1	3	12	1
Mediana	1,5	9,5	6	2	12,5	0
Moda	1	11	6	0	16	0
Desviación estándar	3,3	4,01	2,46	3,19	3,8	1,6
Varianza	11,5	16,1	6,1	10,22	14,4	2,6
Límite inferior	0	2	3	0	7	0
Límite superior	9	12	12	9	16	4

Al finalizar la intervención didáctica, los estudiantes adquirieron algunos conocimientos, lo que ocasionó diferencias en un promedio de 5 puntos; asimismo, mientras el límite inferior en el momento inicial de la intervención es 2 puntos, después de esta asciende a 7; sin embargo, el nivel de emancipación y transformación de los estudiantes en relación con la competencia específica no es consecuente.

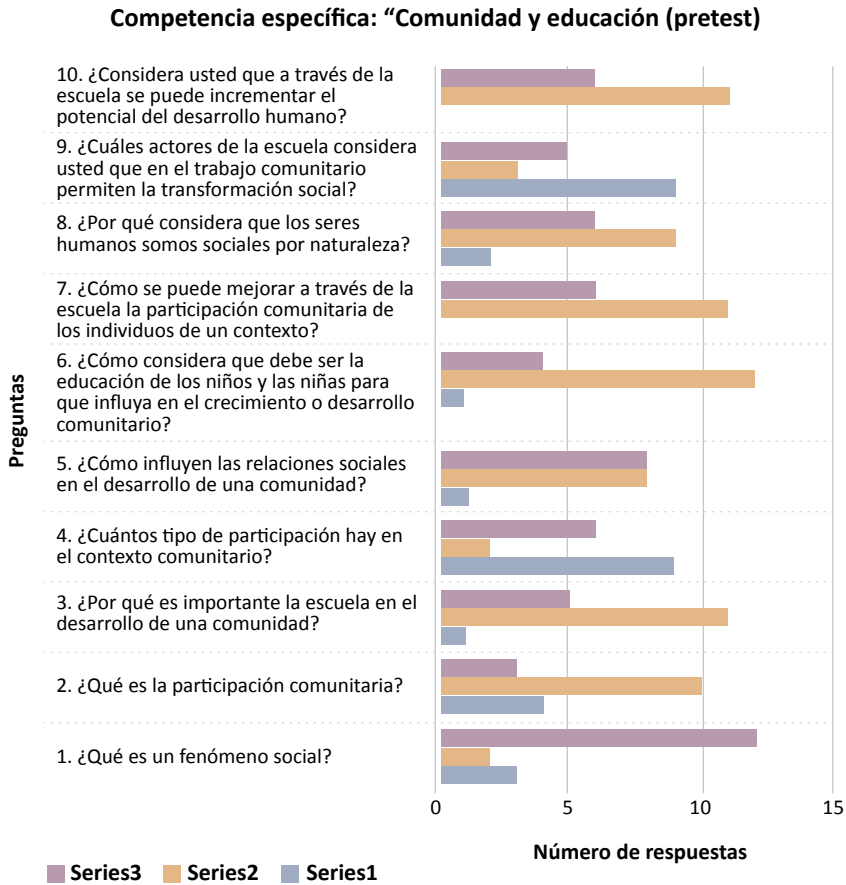
El análisis de la competencia específica “Comunidad y educación” de los estudiantes se fundamentó en el diseño de la secuencia didáctica, en la que se aplicaron las fases de contextualización, reflexión individual,

acción práctica, reflexión colectiva, evaluación y mejoramiento continuo. Al terminar la ejecución de la intervención pedagógica se aplicó de nuevo el test, para evidenciar la adquisición de conceptos a través del desarrollo de la secuencia didáctica. La aplicación del instrumento, que tuvo una duración de 20 minutos, se hizo en el espacio del salón de clase, donde se les pidió a los estudiantes que siguieran las instrucciones suministradas por la profesora.

En el análisis de la competencia “Comunidad y educación” se refleja un bajo dominio del concepto *fenómeno social*, pues en general se respondió al cuestionamiento de manera errónea (ver tabla 3), con respecto al manejo que se le da en el desarrollo de la secuencia didáctica basado en la definición de Maturana (1999), quien indica que “el ser humano es constitutivamente social, no existe lo humano fuera de lo social y lo genético no determina lo humano” (p. 33). Esto es relevante en el desarrollo de la competencia específica, ya que, para que los estudiantes puedan entender cómo funcionan las comunidades y cómo la educación es un referente de transformación social, deben tener dominio de los conceptos básicos usados en sus propuestas.

En el desarrollo de la secuencia didáctica y al finalizar la misma se evidenció un leve incremento (ver gráfica 3) del dominio conceptual de la competencia “Comunidad y educación” reflejado en las respuestas de las encuestas; sin embargo, la constante que se presenta en el dominio del concepto de *fenómeno social* no varía con respecto a los preconceptos. Durante la reflexión colectiva se presentó la iniciativa de parte de los estudiantes de que sus opiniones fueran tenidas en cuenta en cada uno de los grupos de trabajo, aun cuando no hubiera un dominio total de los conceptos y se interpretaran sus significados; sin embargo, entre los mismos compañeros se ayudaron en la consolidación de algunos conceptos que desde la práctica aparentaban ser más digeribles.

Gráfica 3. Competencia específica “Comunidad y educación”, aplicación pre-.



Fuente: Elaboración propia.

En la gráfica 4 se reconocieron el pre concepto de los estudiantes en la competencia específica se establece la escuela como un factor no constituyente en la transformación social, estableciendo un rol totalmente académico desde una visión deontológica.

Gráfica 4. Competencia específica “Comunidad y escuela”, aplicación post-.



Fuente: Elaboración propia.

En la aplicación del postest se evidencia, como principal hallazgo, que los estudiantes adquirieron algunos conocimientos e identifican el rol de la escuela como eje transformador de la sociedad; cabe reconocer que, para que las concepciones cambien, se deben generar situaciones prácticas en la Universidad. La motivación y las bases académicas fueron un factor determinante para el rendimiento de los estudiantes que lograron adquirir los conceptos que se plasmaron en los test.

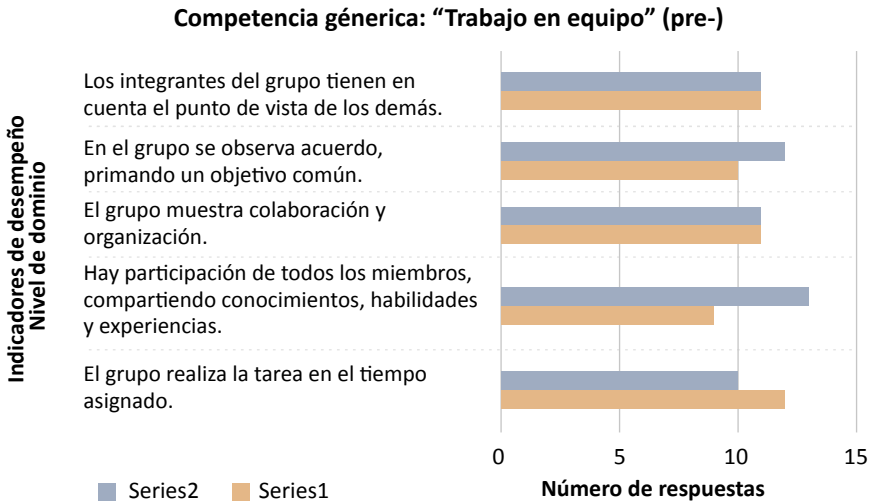
El impacto en el rendimiento de la competencia genérica

A través de la evaluación diagnóstica y sumativa se logró establecer la tendencia de los niveles de dominio de los estudiantes de la competencia genérica “Trabajo en equipo” en el desarrollo de la secuencia didáctica, aplicada antes y después de la intervención pedagógica. De esta manera se evidenció que, antes de iniciar la intervención, los estudiantes en los indicadores de nivel de dominio presentaban un buen desempeño, dando cumplimiento a los establecido en la secuencia; en la aplicación del instrumento post-, se pueden observar variaciones en los indicadores del nivel de dominio, es decir, ya no solo dan cumplimiento a lo establecido en la intervención, sino que muestran un esfuerzo mayor a partir del trabajo colaborativo para alcanzar los objetivos propuestos (ver tabla 4 y gráficas 5 y 6).

Tabla 4. Comparativo de niveles de desempeño pre- y post- de la competencia genérica “Trabajo en equipo”

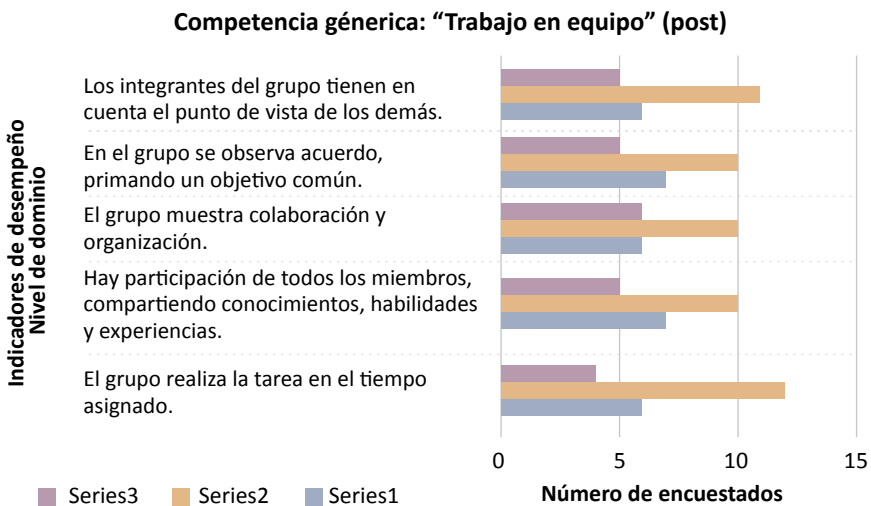
Nombre de la competencia genérica y nivel elegido	Promedio de niveles de desempeño		
	Previo	Posterior	Diferencia
Indicadores de desempeño			
El grupo realiza la tarea en el tiempo asignado.	9	11	2
Hay participación de todos los miembros, compartiendo conocimientos, habilidades y experiencias.	8,5	11	2,5
El grupo muestra colaboración y organización.	8	11	3
En el grupo se observa acuerdo, primando un objetivo común	8,5	11	2,5
Los integrantes tienen en cuenta el punto de vista de los demás.	8,5	11	2,5

Gráfica 5. Comparativo del nivel de dominio de la competencia genérica “Trabajo en equipo” (pre-).



Fuente: Elaboración propia.

Gráfica 6. Comparativo del nivel de dominio de la competencia genérica “Trabajo en equipo” (post-).



Fuente: Elaboración propia.

Durante la intervención pedagógica, la competencia genérica: “Trabajo en equipo” fue evaluada pre- y post- en la secuencia didáctica, de tal manera que los indicadores de nivel de dominio (Villa y Poblete, 2007) permitieron identificar la tendencia de los alumnos en el desarrollo de la propuesta de proyecto. Se evidenció que en la evaluación pre- el indicador más alto fue *hay participación de todos los miembros, compartiendo conocimientos, habilidades y experiencias*; la tendencia en los grupos de trabajo en los que se debía desarrollar la propuesta fue la de participar activamente según los roles asignados; sin embargo, es importante mencionar que este punto intermedio de respuesta frente al trabajo no significó un declive en sus responsabilidades en el trabajo cooperativo, ni un exceso en la ejecución de los roles según las tareas encomendadas.

En la evaluación post- se evidenció que los indicadores de nivel de dominio más desarrollados fueron *los integrantes tienen en cuenta el punto de vista de los demás y el grupo realiza la tarea en el tiempo asignado*. Es notoria la capacidad de los estudiantes de alcanzar los objetivos a través de la interacción con los miembros del equipo y, de igual manera, se refleja la importancia que le confieren los estudiantes al hecho de dar cumplimiento en el tiempo asignado a las tareas.

Es importante mencionar que en la evaluación de la competencia genérica post-, se hizo evidente la calificación máxima en el alcance por indicador de algunos estudiantes, notándose un incremento en el trabajo en equipo, lo que demuestra el grado de compromiso que asumieron en el desarrollo de la secuencia didáctica.

El indicador que menos se desarrolló, según la evaluación de la competencia genérica al cierre de la intervención pedagógica, fue *el grupo realiza la tarea en el tiempo asignado*, en comparación con el nivel de dominio más alto; esto indica que fueron pocos los estudiantes que alcanzaron a integrar la opinión de los otros, desde la perspectiva superior del trabajo en equipo.

En la ejecución de la secuencia didáctica se evidenció la variabilidad del trabajo en equipo de los diferentes grupos para alcanzar los objetivos comunes, a pesar de que la competencia genérica estaba enfocada en integrarse y colaborar de forma activa (Villa y Poblete, 2007). Inicialmente, fueron notorias las dificultades en temas de habilidades sociales para el trabajo colaborativo, aun cuando la organización de los grupos fue libre y teniendo en cuenta el grado de afinidad de los estudiantes con sus pares.

El impacto del proceso de aprendizaje activo en los alumnos

En el desarrollo de la secuencia didáctica, previo a la aplicación de la metodología *aprendizaje basado en proyectos*, el empleo del instrumento pre- permitió observar el modo en que los estudiantes reflexionaron sobre sus procesos de aprendizaje y, a través de preguntas sencillas, analizaron su capacidad para evaluar cómo aprendían, ejercicio que nunca habían desarrollado. La aplicación de la encuesta duró diez minutos más del tiempo previsto y, aun cuando la indicación inicial de la maestra fue clara frente a la necesidad de que respondieran con honestidad y sin ningún tipo de presión, ya que esta no perjudicaría la calificación de su desempeño con respecto al temario desarrollado en la asignatura, algunos estudiantes sí se sintieron “evaluados”.

En el transcurso de la intervención pedagógica, en relación con la temática *comunidad y educación*, se evidenció que la mayoría de los estudiantes fueron asertivos. La categoría más destacada por su impacto en los estudiantes fue *reflexivo*; sin embargo, con el desarrollo de las fases de la intervención pedagógica sobresalió la categoría *social* (ver tabla 5 y gráficas 7 a 10).

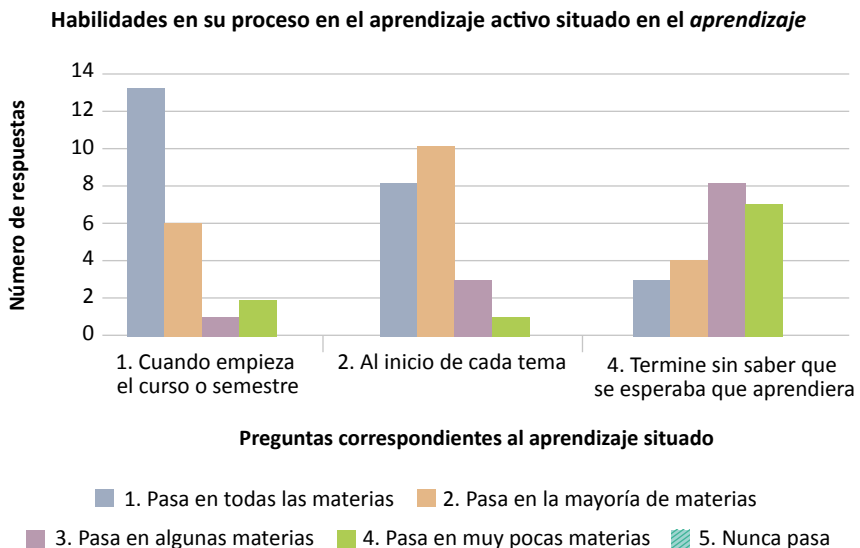
Tabla 5. Definición de categorías relacionadas con el impacto del aprendizaje activo como estrategia de enseñanza-aprendizaje (Chirino, 2017)

Categoría	Verificación de aplicación en el aula	Verificación de impacto en estrategia de aprendizaje aplicada por los alumnos
Activo	<p>Aplica metodología que integra etapas definidas para estructurar una intervención didáctica; incluye contextualización teórica, actividad, reflexión individual, reflexión colectiva, vuelta a la acción y evaluación diagnóstica y sumativa.</p> <p>Puede incorporar uno o varios ciclos.</p>	
Autorregulado		<p>Los estudiantes comprenden el sentido de lo que hacen en el aula, conocen e, incluso, definen sus metas de aprendizaje; son capaces de identificar lo que no han logrado comprender o lo que no saben hacer y buscan cubrir sus deficiencias por distintos medios.</p> <p>Buscan nuevas fuentes de conocimiento (Kanfer, 1977, en Huber, 1998).</p>
Constructivo		<p>El conocimiento individual, al menos en parte, es una construcción personal.</p> <p>Los estudiantes construyen su conocimiento sobre todo interpretando sus percepciones o experiencias, dependiendo de sus conocimientos u opiniones disponibles (Huber, 2008, p. 66).</p>

Categoría	Verificación de aplicación en el aula	Verificación de impacto en estrategia de aprendizaje aplicada por los alumnos
Situado	<p>El contexto es tenido en cuenta al inicio de la intervención didáctica a fin de reforzar los saberes previos requeridos, enfocar la comprensión de los conocimientos básicos para realizar la actividad e identificar las oportunidades en que se pueden aplicar los conocimientos adquiridos en la realidad.</p> <p>(Jonassen, Mayes y McAleese, 1993, en Huber, 2008, p. 66).</p>	<p>El alumno comprende la importancia del conocimiento adquirido en función de su aplicabilidad en contextos reales.</p>
Social	<p>El aprendizaje se apoya en la interacción con los pares y el docente. Cada proceso de enseñanza-aprendizaje es una interacción social social (Rogoff, 1995), aunque se debe considerar tanto el plano social, como los planos interpersonal y personal.</p> <p>Situación social: se presenta un modelo de actividades por realizar que vincula de forma participativa a los alumnos con las distintas destrezas. Existe una guía objetiva (en documento de algún tipo), en donde se definen etapas y sistemas (<i>a priori</i>) por el docente para coordinar la participación de los alumnos y orientar sus esfuerzos, y diversas formas de motivación alineadas con los valores del grupo y la Institución.</p>	<p>Hay disposición de los estudiantes para trabajar con sus pares, pues lo hacen intencionalmente, aunque no se les pida.</p> <p>La apropiación por participación se da en el al plano personal y se identifica al observar la manera en la que los alumnos se transforman en el desarrollo de la intervención didáctica. Rogoff (1995) indica que eso es más un proceso de desarrollo que un proceso de adquisición (p. 70).</p>

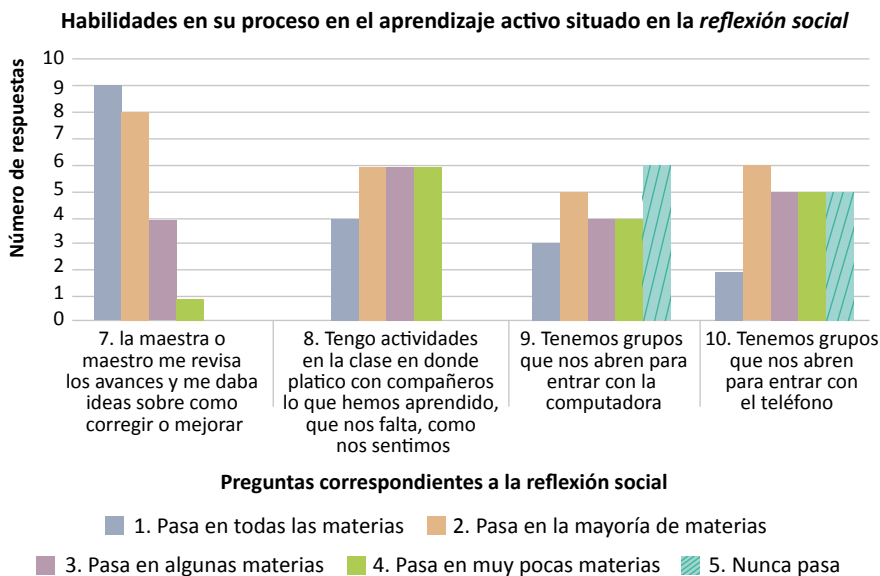
Categoría	Verificación de aplicación en el aula	Verificación de impacto en estrategia de aprendizaje aplicada por los alumnos
Reflexivo	<p>Según Jay y Johnson (2002) los estudiantes deberían aprender no solamente a reflexionar sobre el objeto de aprendizaje y los propios procesos de aprehensión, sino también sobre las perspectivas o los marcos alternativos y las implicaciones de lo que se aprende.</p> <p>Los docentes integran preguntas que orientan la reflexión al menos una vez para el plano individual y para el colectivo (Huber, 2008, p. 72).</p>	<p>En la reflexión, los alumnos identifican tanto hechos centrales como preguntas abiertas respecto al objeto de aprendizaje. Lo mismo vale en cuanto a las propias ideas, emociones, resistencias, valores y preferencias.</p> <p>La reflexión común ayuda a que identifiquen perspectivas alternativas.</p>

Gráfica 7. Comparativo de niveles de habilidades pre- y post- en el aprendizaje activo situado en el aprendizaje



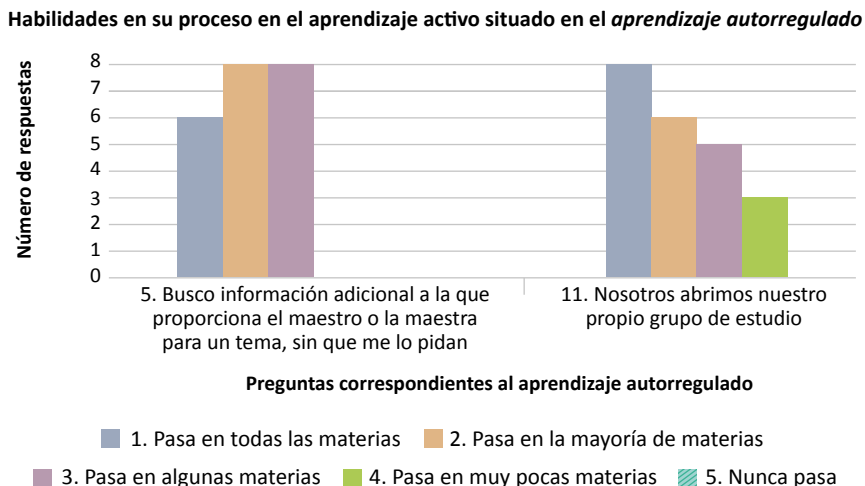
Fuente: Elaboración propia.

Gráfica 8. Comparativo de niveles de habilidades pre- y post- en el aprendizaje activo situado en la reflexión social



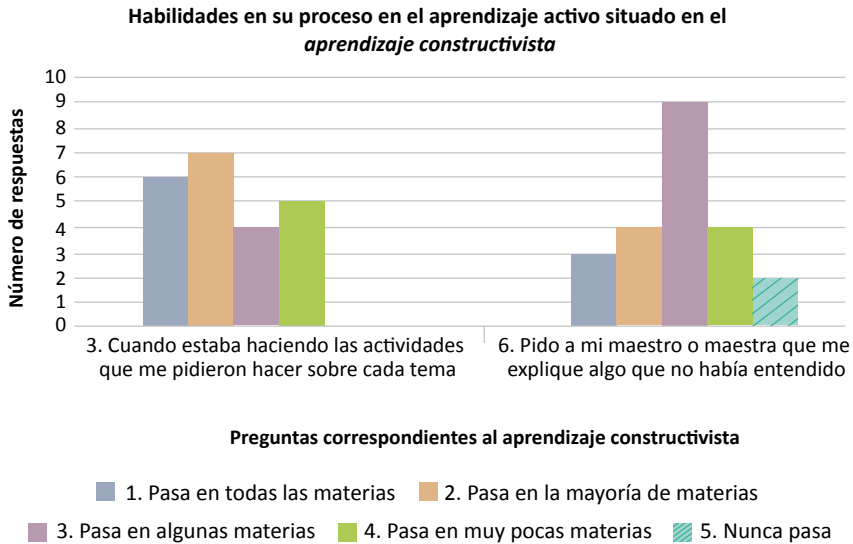
Fuente: Elaboración propia.

Gráfica 9. Comparativo de niveles de habilidades pre- y post- en el aprendizaje activo situado en el aprendizaje autorregulado



Fuente: Elaboración propia.

Gráfica 10. Comparativo de niveles de habilidades pre- y post- en el aprendizaje activo situado en el aprendizaje constructivista



Fuente: Elaboración propia.

Enfoque autorregulado y constructivo en el aprendizaje

En la subcategoría de *autorregulación del aprendizaje activo* se percibe la concepción previa de la mayoría de los estudiantes de que, en algunas materias, es conveniente buscar información adicional a la suministrada por el maestro o la maestra; esto permite la posibilidad individual de acceder a información que incremente sus conocimientos en dichas asignaturas. Sin embargo, después de la intervención de la secuencia didáctica, se evidencia que, aun a pesar de esta concepción, buscan agruparse con sus compañeros para crear espacios de estudio; esta mediación propicia que lo “cooperativo” sea una herramienta fundamental en el desarrollo de los aprendizajes.

En cuanto a la subcategoría *aprendizaje constructivista*, se evidencia que los individuos en formación atienden la instrucción de su docente, como consecuencia de la secuencia didáctica, y señalan que en algunas asignaturas sí han solicitado explicación frente a algo que no comprendieron o no asimilaron.

A partir del análisis de estas habilidades del aprendizaje activo se denota que, antes de la aplicación de la secuencia didáctica, los estudiantes se acogen literalmente a las instrucciones del docente; sin embargo, después de su aplicación, comprenden la necesidad de ser sujetos partícipes de su formación, generando cuestionamientos o expresando sus vacíos, y ven en sus compañeros una oportunidad para trabajar de manera conjunta a fin de atender sus necesidades en los procesos de aprendizaje, entendiendo que el objetivo de aprendizaje es común y que, a través del desarrollo de la competencia genérica *trabajo en equipo* (Villa y Poblete, 2014) se genera la posibilidad de lograr aprendizajes significativos, necesarios en el proceso de formación en las competencias profesionales establecidas en el currículo del Programa LPID de UNIMINUTO.

A manera de conclusión

Los resultados expuestos evidenciaron que el nivel de logro de la competencia genérica “Trabajo en equipo”, alcanzada por los estudiantes a través de la aplicación de la secuencia didáctica, por medio de la metodología ABP, está directamente relacionado con su capacidad de ejecutar acciones de reflexión crítica a partir de sus prácticas pedagógicas, especialmente en la formación de conocimientos relacionados con la competencia específica “Comunidad y educación”; en este orden de ideas, a través de cada una de las fases de la intervención pedagógica se evidenció la capacidad desarrollada por el estudiante, por medio del trabajo cooperativo, para desarrollar sus competencias profesionales.

Este estudio permitió, además, constatar que las dinámicas de la competencia interpersonal, “Trabajo en equipo”, son fundamentales en el proceso de aprendizaje y adquisición de conocimientos de los estudiantes y les permiten ir formando las demás competencias profesionales

contempladas en la estructura curricular y pedagógica del Programa LPID, en la que se establece el trabajo cooperativo como medio para forjar la transformación social que requiere el contexto colombiano.

En relación con los niveles de logro de esta competencia, se pudo demostrar que la intervención pedagógica también influye en el incremento de la reflexión crítica a partir de la participación colectiva de los miembros del equipo (pero partiendo del dominio de los conceptos); así, estas intervenciones grupales, con la mediación del docente que motivaba al equipo a participar de manera activa, permitieron el alcance del objetivo de aprendizaje.

Por último, las limitantes del estudio se relacionaron con la circunstancia de que, por ser la metodología universitaria a distancia, los encuentros presenciales se realizaban una vez por semana y algunas estudiantes presentaron fallas; es decir, la participación no fue constante en la totalidad de los estudiantes y esto repercutió en las fechas de aplicación de los instrumentos.

Referencias bibliográficas

Badia, A. (Octubre, 2006a). Ayuda al aprendizaje con tecnología en la educación superior. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3(2), 5-19. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/780/78030208.pdf>

Badia, A. (Octubre, 2006b). Enseñanza y aprendizaje con TIC en la educación superior. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3(2), 1-3. Recuperado de <http://rusc.uoc.edu/rusc/ca/index.php/rusc/article/download/v3n2-ensenanza-aprendizaje-tic/282-1749-1-PB.pdf>

- Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: Algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa*, 161, 34-39. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2281692>
- Collazos, C. A. (Mayo, 2009). Enseñanza de la conservación del momento angular por medio de la construcción de prototipos y el aprendizaje basado en proyectos. *Latin-American Journal of Physics Education*, 3(2), 427-462. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3693197>
- Chirino, V. (2016). *Aprendizaje activo como estrategia en procesos de enseñanza-aprendizaje* [Documento de trabajo]. Monterrey: Escuela de Educación, Humanidades y Ciencias Sociales - Tecnológico de Monterrey.
- Chirino, V. (2017). *Aproximaciones para la operacionalización del aprendizaje activo en la práctica* [Documento de trabajo]. Monterrey: Escuela de Humanidades y Educación - Tecnológico de Monterrey.
- Chirino, V., Ramos, A. y Lozano, A. (2014). Reenfocando el aprendizaje activo hacia un modelo de aula invertida: Pautas para la acción docente. *CIIE: Revista del Congreso Internacional de Innovación Educativa*, 1(1), 164-174. Recuperado de <https://drive.google.com/file/d/0Bxu5PCww2WDQQzBhQjY2bUV1UDQ/view>
- Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, Instituto de Educación Virtual y a Distancia - IEVD. (2010). *Proyecto Curricular del Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil Metodología a Distancia: Condiciones de Calidad para la renovación del Registro Calificado* [Documento Maestro]. Bogotá, D. C.: UNIMINUTO
- Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. (2017a). *Proyecto Educativo Institucional (PEI) UNIMINUTO* [Versión PDF]. Recuperado de <http://www.uniminuto.edu/documents/941377/1434225/Proyecto+Educativo+Institucional+2013.pdf/849a034b-2ee8-448c-9aa9-93e2cef4a317>

Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. (2017b). *Modelo Educativo*. En C. Juliao (Comp.) *Proyecto Educativo Institucional (PEI) UNIMINUTO* (pp. 65-68). [Versión PDF]. Recuperado de [http://www.uniminuto.edu/documents/941377/1434225/Proyecto +Educativo+Institucional+2013.pdf/849a034b-2ee8-448c-9aa9-93e2cef4a317](http://www.uniminuto.edu/documents/941377/1434225/Proyecto+Educativo+Institucional+2013.pdf/849a034b-2ee8-448c-9aa9-93e2cef4a317)

Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. (2017c). *Proyecto Curricular del Programa de Licenciatura en Educación Infantil a Distancia: Condiciones de Calidad para la renovación del Registro Calificado [Documento Maestro]*. Bogotá, D. C.: UNIMINUTO.

De la Parra, N. (Diciembre, 2015). Propuesta de intervención didáctica utilizando un modelo educativo de aprendizaje por competencias. *REXE: Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 14(27), 63-83. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243143345005>

García, M. J. (2009). El concepto de competencias y su adopción en el contexto universitario. *Alternativas: Cuadernos de Trabajo Social*, 16, 11-28. Recuperado de <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/13540>

Gil, A. (2006). Algunas consideraciones alrededor del desarrollo humano. *Zona*, 1, 42-62. Recuperado de <https://digitk.areandina.edu.co/handle/areandina/375>

González, M. y González, R. M. (2008). Competencias genéricas y formación profesional: Un análisis desde la docencia universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 185-209. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie47a09.pdf>

Huber, G. (1998). Self-regulated learning by individual students. En D. Stern y G. L. Huber (Comps.), *Active learning for students and teachers: Reports from eight countries* (pp. 137-158). Frankfurt: Peter-Lang.

- Huber, G. (2008). Aprendizaje activo y metodologías educativas (Active Learning and Methods of Teaching). *Revista de Educación*, N.º Extraordinario, 59-81. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antteriores/2008/re2008/re2008-04.html>
- López, C. y Matesanz, M. (Eds.) (2009). *Las plataformas de aprendizaje: Del mito a la realidad*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Maldonado, M. (Septiembre-noviembre, 2008). Aprendizaje basado en proyectos colaborativos: Una experiencia en educación superior. *Laurus: Revista de Educación*, 14(28), 158-180. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111716009.pdf>
- Martí, J. A., Heydrich, M., Rojas, M. y Hernández, A. (Abril-junio, 2010). Aprendizaje basado en proyectos: Una experiencia de innovación docente. *Revista Universidad Eafit*, 46(158), 11-21. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/215/21520993002.pdf>
- Maturana, H. (1999). *Transformación en la convivencia*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Ministerio de Educación Nacional - MEN (Colombia). (2014). *Sentido de la educación inicial* [Versión PDF]. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-341810_archivo_pdf_sentido_de_la_educacion.pdf
- Ministerio de Educación Nacional - MEN (Colombia). (2015). *MIDE: Modelo de Indicadores de Desempeño de la Educación Superior* [Página web]. Recuperado de <http://www.colombiaaprende.edu.co/mide>
- Núñez, N., Vigo, O. L., Palacios, P. G. y Arnao, M. O. (2014). *Formación universitaria basada en competencias: Currículo, estrategias didácticas y evaluación*. Chiclayo: Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo.

Pérez, M. (2007). El trabajo colaborativo en el aula universitaria. *Laurus: Revista de Educación*, 13(23), 263-278. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/761/76102314.pdf>

Revans, R. (1998). *ABC of Action Learning*. Londres: Lemos & Crane.

Rodríguez, E. y Cortés, M. (Marzo, 2010). Evaluación de la estrategia pedagógica “aprendizaje basado en proyectos”: Percepción de los estudiantes. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 15(1), 143-158. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772010000100008&script=sci_abstract&tlng=es

Sancho, J. (2005). *Por una reconstrucción del concepto de comunidad que sea de utilidad para el trabajo social*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Silberman, M. (1998) *Aprendizaje activo: 101 Estrategias para enseñar cualquier tema* Buenos Aires: Troquel.

Tobón, S. (2008). *La formación basada en competencias en la educación superior: El enfoque complejo*. Guadalajara: Universidad Autónoma de Guadalajara.

Tobón, S., Pimienta, J. H. y García, J. A. (2010). *Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias*. México, D. F.: Pearson.

Touriñán, J. M. (2009). El desarrollo cívico como objetivo: Una perspectiva pedagógica. *Teoría de la Educación*, 21(1), 129-159. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/277745905_El_desarrollo_civico_como_objetivo_Una_propuesta_pedagogica

Touriñán, J. M. (2011). Intervención educativa, intervención pedagógica y educación. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Serie extraordinaria, 283-307. Recuperado de <https://www.liberquare.com/blog/content/intervencioneducativa.pdf>

Torrelles, C., Coiduras, J., Isus, S., Carrera, F. X., París, G. y Cela, J. M. (Diciembre, 2011). Competencia de trabajo en equipo: Definición y categorización. *Revista del Currículum y Formación del Profesorado*, 15(3), 329-344. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev153COL8.pdf>

Trilla, J. (1993). *Otras Educaciones: Animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa*. Barcelona: Universidad Pedagógica Nacional de Barcelona - Anthropos.

Valenzuela, J. R. y Flores, M. (2009). *Fundamentos de investigación educativa* (Vol. II). Monterrey: Tecnológico de Monterrey.

Valverde, J., Revuelta, F. I. y Fernández, M. R. (2012). Modelos de evaluación por competencias a través de un sistema de gestión del aprendizaje: Experiencias en la formación inicial del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 60, 51-62. doi: <https://doi.org/10.35362/rie600443>

Villa, A. y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias: Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Mensajero, ICE - Universidad de Deusto.

CAPÍTULO 3

Nuevos horizontes: prácticas pedagógicas, el camino a la formación de docentes-investigadores

Luz Ángela Ortiz Díaz¹

Yuly Vanessa Pinto González²

Solo la propia y personal experiencia hace al hombre sabio

Sigmund Freud (1948, p. 349)

Origen

A partir de 2017, la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, mediante el Acuerdo 008 de junio 8 del mismo año, estableció la necesidad de implementar la investigación en el desarrollo de las Prácticas Pedagógicas; un proceso exigente pero fundamental en la formación de los futuros docentes. En el caso de la Vicerrectoría Regional Sur (VRS), Centro Regional Neiva, el proceso inició con la implementación del Acuerdo en el periodo 2017-65. Inicialmente, los estudiantes debían plantear y aplicar un proyecto de investigación en el campo de la Práctica.

¹ Licenciada en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana, y magíster en Didáctica de la Lengua y la Literatura. Correo electrónico: angeluzortiz85@gmail.com

² Licenciada en Pedagogía Infantil, magíster en Educación con énfasis en Diseño, Gestión y Evaluación Curricular, doctoranda en Educación Tecnología Educativa y Educación a Distancia. Docente del Programa de Licenciatura en Educación Infantil, Centro Regional Neiva, UNIMINUTO Vicerrectoría Regional Sur. Correo electrónico: ypintogonza@uniminuto.edu.co

Todos los pasos del proceso investigativo debían desarrollarlos, en lo posible, durante el semestre académico; es decir, cada Práctica era un trabajo diferente y esto obstaculizaba su sistematización.

En cuanto a los docentes, según el número de estudiantes, tenían que asesorarlos en campo y, a la vez, en el desarrollo de sus proyectos; por la cantidad de alumnos, esto no permitía adelantar un proceso investigativo riguroso. A partir de estas fallas, identificadas en la evaluación de los docentes asesores, en el periodo 2018-15 se modificó la dinámica y, con el acompañamiento del Grupo de investigación “Pedagogía y Desarrollo Humano”³ del Programa, se acordó establecer un problema de investigación por docente y desarrollarlo con el grupo asignado. De esta experiencia surge la siguiente pregunta: ¿qué aportes ha realizado la Práctica Pedagógica en el desarrollo de habilidades investigativas de los docentes en formación del Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil a partir del semestre 2018-15? Este interrogante permite evaluar y conocer los aportes y, por ende, mejorar las habilidades alcanzadas y fortalecer las debilidades identificadas.

En esta investigación, de carácter cuantitativo no experimental con diseño transeccional descriptivo (Hernández, Fernández y Baptista, 2014), se seleccionaron veintiséis estudiantes de la Fase 2, pertenecientes al semestre 2018-15. La razón de esta selección es que la fase cumple con todas las condiciones y es la indicada para exigir resultados, debido a que los estudiantes tienen ya la experiencia de la primera fase, se interviene diariamente en el aula de clase y, a diferencia de la fase 3, no se elaboran propuestas de inclusión mediante estudios de caso; es decir, se centra la atención en el proyecto, según los propósitos de la misma.

En este contexto, la recolección de datos se obtiene a partir de la presentación y socialización del proyecto y el *focus group*, integrado por representantes del sector externo, proceso que se acompaña de una rúbrica que permite medir el desarrollo de las habilidades investigativas de los estudiantes.

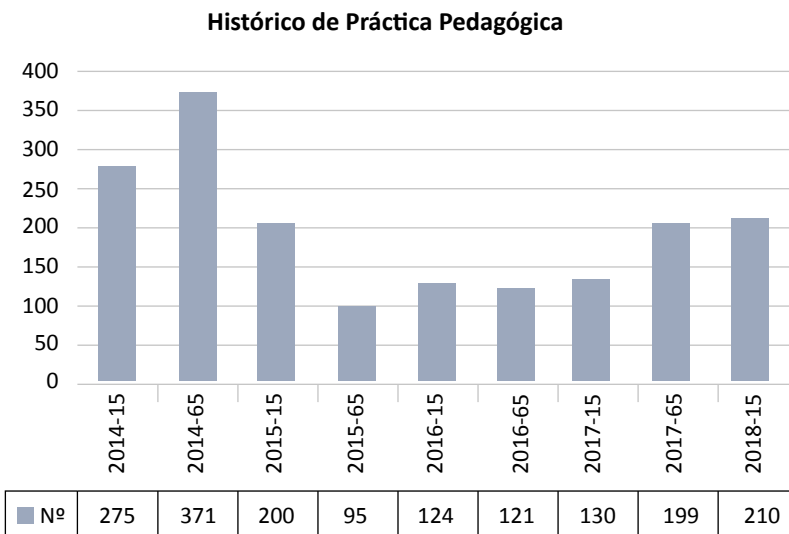
³ En el capítulo 4 se abordará, de manera detallada, el proceso investigativo y los aportes del Grupo de Investigación en Pedagogía y Desarrollo Humano.

En lo concerniente a la estructura del capítulo, en la primera parte se desarrolla el marco referencial, en la segunda se exponen las luces teóricas de la investigación y en la tercera los hallazgos del estudio y algunas sugerencias para futuros viajes.

Mapa de las prácticas pedagógicas en la Licenciatura en Educación Infantil

El Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil a Distancia Tradicional (LPID), del Centro Regional Neiva, hoy denominado Licenciatura en Educación Infantil (LEID), abre su primera cohorte en el año 2012-15 y, para el primer semestre de 2014, sale el primer grupo de practicantes; a 2018 han pasado nueve grupos que suman 1725 en total, como se puede observar en la gráfica 11.

Gráfica 11. Histórico de Prácticas Pedagógicas de la Licenciatura en Educación Infantil



Fuente: Adaptado de Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO Centro Regional Neiva, Coordinación del Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil, 2018, *Histórico de prácticas pedagógicas de la Licenciatura en Pedagogía Infantil* [Archivo de datos].

Según la gráfica 11 se pueden promediar aproximadamente ciento noventa y un practicantes por semestre académico, ya que, si se detalla, el número ha variado según las necesidades y condiciones del Programa.

¿A qué se refiere el término *práctica pedagógica*?

La práctica se puede considerar como una acción del saber; alguno pensaría “el saber hacer en contexto”. Sin embargo, autores como Ríos (2018) afirman que la práctica debe analizarse dentro de un conjunto de relaciones complejas, pues trasciende al aula, puesto que “cualquier práctica por sí misma no es una práctica pedagógica, cuando ella está referida a la enseñanza lo hace dentro de un espacio de saber específico” (p. 12). Siguiendo al autor, no se puede hablar exclusivamente de un área en particular, sino que la práctica siempre se entrecruza en los contextos político, cultural y social de la comunidad educativa.

Otros autores, como García, Barrero y Cuenca (2010), indican que la práctica es una labor que se realiza constantemente cumpliendo con ciertas reglas, habilidades y experiencias, siendo así producto de un saber y no de un conocimiento.

Por otra parte, el Ministerio de Educación Nacional (MEN), indica al respecto:

La práctica pedagógica y educativa hace referencia a los procesos de apropiación de saberes y prácticas que conforman el ejercicio profesional del licenciado. Se entiende por práctica pedagógica el proceso de formación, conceptualización, observación, transposición, interacción o intervención, investigación, innovación y experimentación en escenarios escolares. (Resolución 18583 de 2017, Artículo 2, Numeral 3.2).

En UNIMINUTO, las Prácticas Pedagógicas se conciben en concordancia con los lineamientos del Acuerdo 008 de junio 8 de 2017, el cual establece que son procesos consustanciales y complementarios a la formación

de los educadores, y se pueden evidenciar tanto en el currículo como en las estrategias que vinculan la teoría y la praxis, propiciando el encuentro de saberes pedagógicos y disciplinares, además de distintos discursos y enfoques que enriquecen el proceso formativo del estudiante y lo aproximan a la complejidad y los retos que conlleva el ejercicio del rol docente en los ámbitos educativos contemporáneos y sus implicaciones laborales.

En el Acuerdo 008 de 2017 se instaura la estructura académica de la Práctica Pedagógica, en tres fases siguiendo el enfoque praxeológico, como se especifica en la tabla 6; estas tres fases de Práctica, establecidas para las licenciaturas, buscan promover la investigación, como ejercicio a partir del cual el docente en formación pone en juego los saberes adquiridos en contextos sociales, políticos y culturales con diversas poblaciones que tienen necesidades propias.

Tabla 6. Fases de la Práctica Pedagógica

Fase	Propósito	Momentos del enfoque Praxeológico
Fase I: Prácticas Pedagógicas de observación	Es la fase inicial y permite que el estudiante se aproxime, indague y se familiarice con los diferentes escenarios educativos pedagógico-didácticos asociados a los mismos.	<ul style="list-style-type: none">• <i>Momento del ver:</i> Proceso de observación en el que el estudiante adelanta un ejercicio de caracterización de los contextos.• <i>Momento del juzgar:</i> El estudiante identifica la problemática desde el eje epistémico.• <i>Momento del actuar:</i> El estudiante busca establecer un conjunto de ejes de acción.• <i>Momento de devolución creativa:</i> El estudiante retroalimenta sus aprendizajes, reflexionando sobre sus alcances.

Fase	Propósito	Momentos del enfoque Praxeológico
Fase II: Prácticas Pedagógicas formativas	El estudiante genera propuestas de intervención en diversos contextos socioeducativos, contribuyendo con sus saberes y aprendizajes.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Momento del ver:</i> El estudiante caracteriza y problematiza su quehacer formativo en un contexto específico. • <i>Momento del juzgar:</i> El estudiante constituye una serie de categorías que le sirven de referentes conceptuales. • <i>Momento del actuar:</i> El estudiante formula propuestas de acción y proyectos formativos. • <i>Momento de devolución creativa:</i> El estudiante evalúa las propuestas de acción.
Fase III: Prácticas Pedagógicas de profundización	Se brinda la posibilidad al estudiante de incidir de forma directa en los diferentes procesos.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Momento del ver:</i> El estudiante promueve la construcción de registros documentales. • <i>Momento del juzgar:</i> El estudiante construye saberes y conocimientos de diversa índole. • <i>Momento del actuar:</i> El estudiante desarrolla estrategias que le permiten afianzar sus procesos de formación. • <i>Momento de devolución creativa:</i> El estudiante sistematiza la experiencia de la Práctica Pedagógica.

Fuente: Adaptado de Acuerdo 008 del 8 de junio de 2017: “Lineamientos de la Práctica Pedagógica de los programas de licenciatura de UNIMINUTO”, Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, Bogotá, D. C.

¿Cómo es el proceso?

Hasta el periodo 2017-15, la Coordinación de Programa, con la ayuda del equipo de Práctica, se encargaba de realizar el proceso. Un mes antes de la Práctica, como se puede observar en la figura 1, se inició la convocatoria

a los estudiantes que hubieran cursado el 50 % de los créditos; luego se seleccionaron los campos, con los cuales se tuviera convenio y que garantizarán el pago de la ARL, tal como lo establece el Decreto 055 de 2015. Seguido a ello se citaron los estudiantes a talleres de inducción y a una entrevista que permitiera medir sus saberes disciplinares, lo cual les generaba un puntaje para poderse postular a uno de los campos vigentes; además se corroboró que pertenecieran al régimen de salud, puesto que este era uno de los requisitos exigidos.

Figura 1. Proceso de Práctica hasta el periodo 2016–65



Fuente: Adaptado de Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO Centro Regional Neiva - Coordinación del Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil, 2018, *Proceso de Práctica hasta el año 2016-65* [Archivo de datos].

Más adelante, el estudiante realizaba el proceso de matrícula y se le asignaba su respectivo asesor de Práctica para el semestre, quien debía realizar las visitas correspondientes y orientarlo en todo lo referente

al diligenciamiento de formatos y desarrollo de tareas según la fase de Práctica. Por último, se evaluó el desempeño del docente en formación, el campo de Práctica y el asesor, dando de nuevo comienzo a este ciclo.

Vale decir que, desde 2017, el Centro Progresía EPE se encarga de realizar tanto los convenios como las convocatorias, abriendo el abanico del proceso, pero sin desviarlo, garantizando que se cumpla a cabalidad y con alta calidad. De la mano del Programa y el equipo asignado para Práctica, el Centro Progresía realiza las convocatorias un semestre antes; dentro de estas se hacen charlas y se efectúa la recepción de documentos en los que los estudiantes que estén laborando lo certifiquen y tanto ellos como aquellos que no, puedan acogerse a una de las modalidades de Práctica; además, deben asistir a los talleres de inducción y presentar una entrevista.

De no cumplir con el proceso del Centro Progresía, al estudiante no se le asignará el campo y perderá el cupo. Velando por la calidad y la formación de los estudiantes, el Programa ofrece espacios académicos como talleres, unos de inducción y otros con temáticas diferentes según la necesidad de la fase de Práctica, con el propósito de superar las debilidades que hayan sido detectadas en los grupos anteriores. Por ejemplo, para el periodo 2018-65 se ofrecieron cuatro talleres, Planeación, Proyectos de aula, Sistematización de experiencias y Relaciones interpersonales; todos ellos obedecían tanto al interés de los empresarios del sector externo como a las necesidades de los estudiantes; de ahí su importancia y continuidad.

Después de pagar la matrícula, al estudiante se le asigna el código NRC correspondiente al asesor, quien garantizará el acompañamiento mediante tutorías virtuales, presenciales y tres visitas *in situ*. Al finalizar, a cada practicante, al igual que en el anterior proceso, se le evalúa y comienza de nuevo el ciclo, como se visualiza en la figura 2, si aún no ha terminado la última fase de Práctica.

Figura 2. Proceso de Práctica 2017–2018



Fuente: Adaptado de Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO Centro Regional Neiva - Coordinación del Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil, 2018, *Proceso de Práctica 2017-2018* [Archivo de datos].

Es de aclarar que para el año 2018 aparece el Acuerdo 009, el cual establece los lineamientos para Práctica Profesional y separa el proceso de Práctica Pedagógica, asignando al Centro Progres EPE otras responsabilidades; sin embargo, en el Centro Regional Neiva, por lo menos a futuro, las licenciaturas seguirán trabajando de la mano de Progres EPE, para establecer nuevos convenios para centros de Práctica y optimizar el proceso de Práctica Pedagógica.

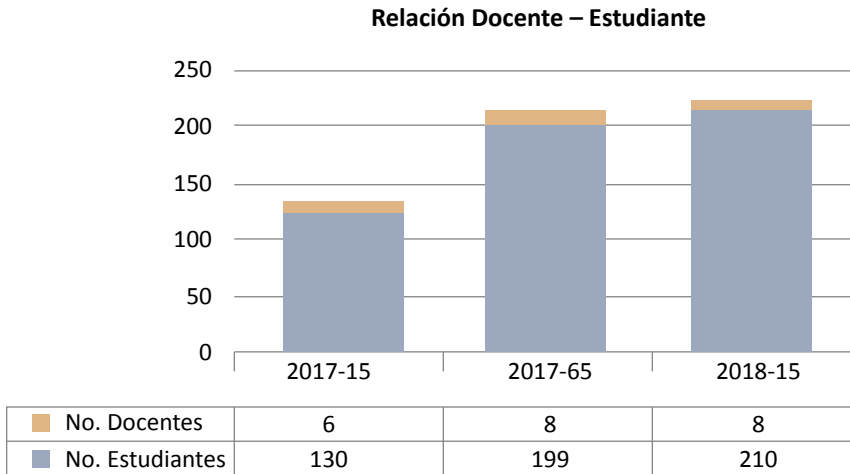
Los actores

Al hablar de la Práctica como un diálogo de saberes, necesariamente habrá actores que intervienen en él; a continuación, se mencionarán los que intervienen en la Práctica:

- *Los practicantes:* Son aquellos estudiantes que han cumplido con el cincuenta por ciento (50 %) de los créditos y la Práctica de Responsabilidad Social, y cuentan con las competencias suficientes en el saber disciplinar para poder rotar por las tres fases de la Práctica Pedagógica; además, han cumplido con dieciséis semanas en el campo y completado un total de doscientas sesenta horas por periodo. Además, el practicante, junto con su asesor, debe diligenciar los quince formatos establecidos para cada momento (inicio, seguimiento y cierre de práctica). Los estudiantes deben asistir a la tutoría presencial (asesorías que fortalecen los elementos teórico-prácticos referentes a la fase de la práctica), diligenciar los formatos de seguimiento de la Práctica y cumplir con las tareas de la plataforma virtual, según la fase que cursan.
- *Los asesores de Práctica:* De ellos depende la fortaleza de las Prácticas Pedagógicas. El Programa ha velado porque la calidad de los docentes en cada cohorte sea cada vez mejor calificada, de manera que aquellos que orienten este proceso estén comprometidos con el tipo de profesional que quiere la Universidad; para ello, la Coordinación del Programa los ha seleccionado teniendo en cuenta sus hoja de vida y formación, garantizando que el 100 % de los docentes, hasta la fecha, cuenten con maestría y sean ubicados en la fase en la que tengan mayor fortaleza según su experiencia y formación, adelantándose esto a lo exigido por la Resolución 18583 de 2017 (Art. 2, numeral 3.7), mediante la cual se exige que el 50 % de docentes de Práctica deben tener título de maestría. Según se verifica en la gráfica 12, el número de docentes ha ido aumentando, de manera que la relación docente-estudiantes es cada vez más reducida. Para 2019 se proyectaba que hubiera una relación de veinte estudiantes por docente, lo que mejoraría el acompañamiento y permitiría al asesor dedicar más horas para proyectos de investigación a partir de las mismas prácticas, en

consecuencia, con la Resolución 18583 del 2017 del MEN, la cual, en el Artículo 2, numeral 3.5 habla de la investigación disciplinar y pedagógica dentro de la Práctica.

Grafica 12. Relación docente-estudiantes



Fuente: Adaptado de Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO Centro Regional Neiva, Coordinación de Práctica del Programa de Licenciatura en Educación Infantil, 2018, *Relación docente-estudiante* [Archivo de datos].

- Equipo de Práctica Pedagógica:* Es el grupo de docentes que orientan las diferentes fases de la Práctica, dirigido por un líder de Práctica quien se encarga de encauzar los procesos y velar por que el seguimiento se realice según la norma; además, será quien convoque a Comité de Práctica y recoja las propuestas, evalúe las problemáticas del equipo y sea el puente directo con la Coordinación del Programa. Dichos comités, como se ve en la tabla 7, son un espacio donde se establece el cronograma de actividades, los talleres para el periodo, los porcentajes de evaluación; allí se evalúan las situaciones especiales, se programan las salidas pedagógicas y se gestiona la información que puedan generar la Coordinación de Práctica o la Coordinación del Programa.

Tabla 7. Acciones del equipo de Práctica de la Licenciatura en Pedagogía Infantil

Formas de intervención	Descripción	Cantidad	Personas que intervienen
Asesorías pedagógicas	Una reunión semanal entre el grupo de practicantes y el asesor (metodología-pedagogía-investigación)	Tres horas	Docente de Práctica
Acompañamiento <i>in situ</i>	Visitas a los sitios de Práctica	Tres visitas en el periodo	Docente de Práctica
Trabajo colegiado	Varias reuniones antes de iniciar prácticas y una para concertar el cierre	Dos reuniones al iniciar y una al finalizar	Líder, docente de Práctica
Acompañamiento asincrónico	Trabajo en aulas virtuales	Permanente	Docente de Práctica
Comité de prácticas	Estudio de situaciones especiales, procesos de evaluación en general	Diez reuniones al semestre	Equipo docente

Fuente: Adaptado de *Lineamientos para la Práctica Profesional UNIMINUTO Virtual y a Distancia (Versión 1.0i)*, 2014, Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, y *Acuerdo 008 del 8 de junio de 2017: Lineamientos de la Práctica Pedagógica de los Programas de Licenciatura de UNIMINUTO*. Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, 2017, Bogotá, D.C.

- *El sector externo:* Son las diferentes empresas o instituciones, públicas o privadas, de educación inicial (educación formal), educación para el trabajo y el desarrollo humano (educación no formal), gubernamentales y no gubernamentales, que trabajan con comunidades escolarizadas o desescolarizadas. Para poder ser parte de los proyectos UNIMINUTO, cada empresario o representante legal debe presentar una carta en la que manifieste el interés por establecer un convenio y luego se inicia el proceso; sin embargo, los docentes de la Unidad y el Centro Progresía pueden gestionar nuevos convenios. No obstante, hay parámetros que la institución que se postule debe cumplir para convertirse en campo de Práctica, como contar con la infraestructura adecuada, tener licencia de funcionamiento, RUT y pagar la ARL de los practicantes; asimismo, sus funciones deben ser acordes con

el tipo de práctica pedagógica y sus horarios convenientes, y debe contar con un supervisor que realice el acompañamiento en el lugar. Inmediatamente después de ser visitada por un representante de Centro Progresá, si la institución cumple con todas las condiciones, se inicia el papeleo concerniente al convenio interinstitucional y, después de ser aprobado, esta podrá solicitar practicantes.

Para junio de 2018, se han firmado, con la ayuda de Centro Progresá, cincuenta y cinco convenios para Práctica Pedagógica de la Licenciatura en Educación Infantil (ver tabla 8).

Tabla 8. Escenarios y número de convenios

Tipo de escenario	N.º de instituciones con convenio a 2018
Educación inicial	36
Educación para el trabajo y el desarrollo humano	1
Gubernamentales	7
No gubernamentales	12

Luces teóricas

Para el siguiente estudio se definirán los conceptos de *habilidad* y las habilidades investigativas de *percepción*, *instrumentación*, *pensamiento*, *construcción metodológica*, *construcción social del conocimiento*, *habilidades metacognitivas* y *manejo adecuado de las TIC*.

Habilidades investigativas

Para entender las siguientes nociones, es necesario partir del concepto de *habilidad*; V. González (citado por Montes de Oca y Machado, 2009), la define señalando que “la habilidad supone la posibilidad de elegir y llevar a la práctica los diferentes conocimientos y métodos que se poseen en correspondencia con el objetivo o fin perseguido y con las condiciones y característica de la tarea” (p. 8).

Para A. Petrovski (citado por Montes de Oca y Machado, 2009) las *habilidades* son:

(...) Acciones complejas que favorecen el desarrollo de capacidades. Es lo que permite que la información se convierta en un conocimiento real. La habilidad por tanto es un sistema complejo de actividades psíquicas y prácticas necesarias para la regulación conveniente de la actividad, de los conocimientos y hábitos que posee el individuo. (p. 6)

En el caso particular de la educación universitaria, el sujeto debe tener un dominio consciente de las acciones, constantes y específicas, focalizadas en ejecutar una tarea determinada, por lo cual este debe desarrollar diferentes habilidades en su proceso de enseñanza-aprendizaje, poniendo en práctica una serie de elementos teóricos para solucionar problemas propios de su profesión. A esto último se puede añadir la conceptualización de *habilidades profesionales*, entendidas como aquellas acciones del sujeto que llevan a la transformación del objeto de la profesión (Montes de Oca y Machado, 2009); el desarrollo de estas inicia con las asignaturas del ciclo básico específico y, a medida que el individuo se profesionaliza y se sistematizan, terminan aplicando estas habilidades para actuar y transformar situaciones propias de la carrera. En ese sumario se tratan específicamente las habilidades investigativas.

La investigación, fundamental en la educación superior, debe ser una disposición creada por el hábito y debe hacerse visible en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que debe estar explícita en el currículo e implícita en el quehacer docente; asimismo, tiene que ser contextualizada y no desarrollarse de forma aislada de la profesión del futuro docente, y debe tocar temáticas propias de la sociedad en la que está viviendo, con la finalidad de transformarlas y contribuir tanto a su desarrollo personal como al de su comunidad (Montes de Oca y Machado, 2009).

En consonancia con lo anterior, a continuación se mencionan las habilidades investigativas de interés para este estudio, siguiendo a Moreno (2003) y Pantevis (2011); no obstante, se debe aclarar que no se hablará de “núcleos”, como lo plantea Moreno, pues estas habilidades se han adaptado al enfoque praxeológico de UNIMINUTO.

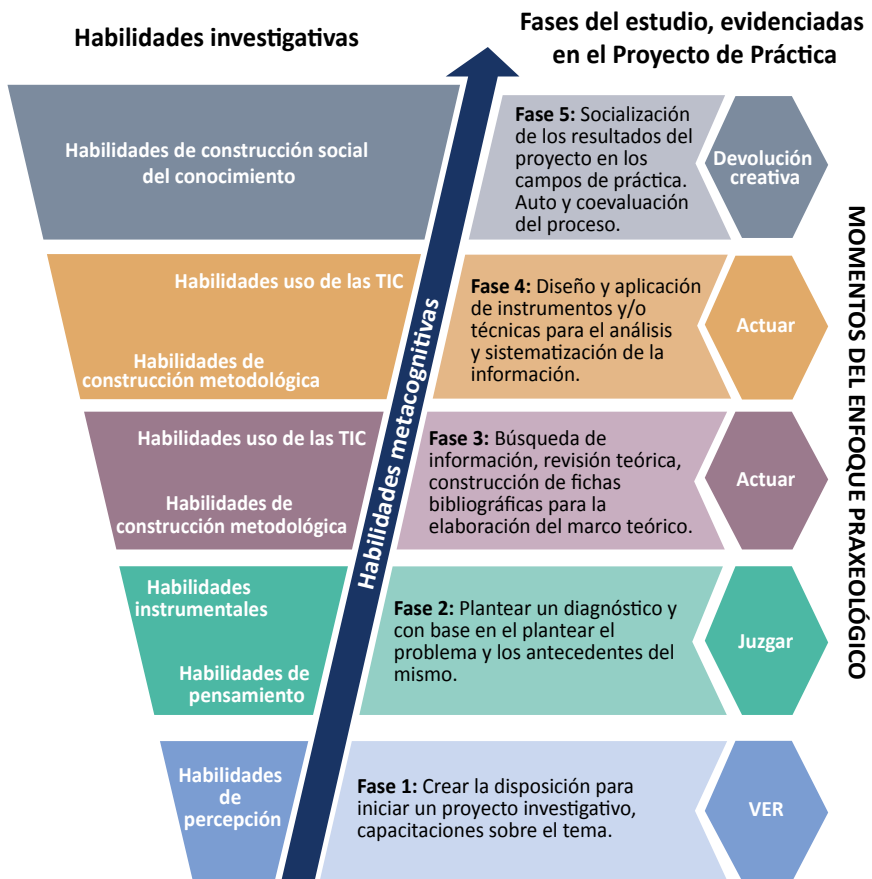
- *Habilidades de percepción:* Siguiendo a Moreno (2003), para el desarrollo de las habilidades investigativas se debe propiciar un espacio; además, estas habilidades son la puerta para iniciar el desarrollo de las demás. Este estudio se centrará en aspectos como la sensibilidad a los fenómenos y la percepción selectiva, ya que los estudiantes, al estar en contacto con la comunidad durante la Práctica, deben realizar un diagnóstico y observar las necesidades del medio.
- *Habilidades instrumentales:* Para Amorocho, Pérez y Rincón (2019) hacen referencia al dominio de las operaciones básicas para el desempeño en cualquier campo disciplinar, las cuales están relacionadas con las competencias genéricas, es decir, el dominio de las habilidades de la lengua como leer, escribir, escuchar y hablar, saber observar y saber preguntar (Moreno, 2003). El proyecto desarrollado durante la práctica obliga al estudiante a captar y preguntar las necesidades del contexto, lo cual correspondería a la fase del *juzgar* en el modelo praxeológico; al mismo tiempo, tiene que leer antecedentes, escribir ideas y aportes, hablar y escuchar los puntos de vista de los compañeros y de los representantes del sector externo con respecto al proyecto.
- *Habilidades de pensamiento:* Hacen referencia a las actividades específicas en las que se desarrollan procesos cognitivos concretos, en este caso pensar de forma crítica, reflexiva y flexible (Moreno, 2003). Este tipo de habilidad no se puede limitar solo al momento del *juzgar*, según el enfoque praxeológico, ya que se da durante todo el proceso investigativo.
- *Habilidades de construcción conceptual:* De acuerdo con Moreno (2003), estas habilidades se relacionan con la capacidad de apropiarse y reconstruir las ideas de otros generando nuevas ideas, organizarlas y defenderlas. En la práctica pedagógica, los estudiantes deben leer textos de autores que les permitan fundamentar sus ideas y, luego, ser capaces de proponer sus propios argumentos frente al estudio de la problemática. Cabe decir que en el enfoque praxeológico a estas habilidades se hace referencia en el momento del *actuar*.

- *Habilidades de construcción metodológica:* Según Pantevis (2011), estas habilidades tienen que ver con la capacidad del estudiante de diseñar observables, instrumentos de recolección de datos y técnicas de sistematización y análisis de la información, sujetos a la temática de cada proyecto; al igual que las anteriores, corresponden al momento del *actuar* en el enfoque praxeológico.
- *Habilidades de construcción social del conocimiento:* Estas habilidades consisten en saber trabajar en grupo, comunicar el conocimiento y socializar el proceso investigativo (Pantevis, 2011, p. 40); en el enfoque praxeológico, se pueden ubicar en la fase de la *devolución creativa*, ya que en esta etapa ya se ha desarrollado el proyecto y, durante los cierres de cada práctica, se comparten los resultados.
- *Habilidades metacognitivas:* Según Moreno (2003), consisten en evaluar el propio conocimiento obtenido de la investigación; además, permiten crear conciencia de aquello que se está conociendo en el proceso investigativo; el estudiante debe saber qué sabe y qué falta por saber en cada etapa. La autora las vincula a la fase del *actuar*, pero, en esta investigación se hará uso de estas habilidades durante todo el proceso, porque el estudiante en el curso de su Práctica Pedagógica está en una continua reflexión sobre su actuar diario en el aula.
- *Habilidades para el uso de las TIC:* Basados en los estudios de Zambrano, Estrada, Beltrón y Zambrano (2017), se considerarán estas habilidades como las destrezas del estudiante para buscar información en la red, seleccionarla y hacer uso de ella; asimismo, para el manejo adecuado de los programas básicos, como *Word*, *Excel* y *PowerPoint*; lo que se hace visible en la presentación, creación, organización o diseño de recursos en el proceso investigativo. En este estudio se definen según las necesidades de la investigadora. En el enfoque praxeológico, estas habilidades están presente en las fases del *ver*, *juzgar*, *actuar* y *devolución creativa*.

Puntos cardinales

Las fases de la investigación describen las acciones que deben realizar los docentes y los estudiantes en el desarrollo del proyecto de Práctica, a fin de identificar las habilidades investigativas que se deben desarrollar, en qué momento y cómo con estas se logran alcanzar los momentos del enfoque praxeológico de UNIMINUTO (ver figura 3).

Figura 3. Fases de la investigación



Fuente: Elaboración propia retomando a Moreno, 2003; Amorocho, Pérez, Rincón, 2019; Pantevis, 2011; Zambrano, Estrada, Beltrán y Zambrano, 2017.

Descubriendo nuevos horizontes

En la tabla 9 se presenta un instrumento, tipo rúbrica, que permite observar y medir el número de estudiantes que, durante el proceso de sus prácticas, lograron desarrollar habilidades investigativas:

Tabla 9. Rúbrica aplicada a estudiantes de Licenciatura en Educación Infantil, fase 2, semestre 2018-15

Habilidades investigativas	Niveles de desarrollo de las habilidades investigativas		
	Alto	Medio	Bajo/nulo
Habilidades de percepción	13	10	3
Habilidades de pensamiento	8	15	3
Habilidades instrumentales	2	21	3
Habilidades de construcción conceptual	8	8	10
Habilidades de construcción metodológica	8	10	8
Habilidades de construcción social	20	3	3
Habilidades metacognitivas	11	15	0
Habilidades para el uso de las TIC	8	15	3

Fuente: Elaboración propia.

Al retomar los resultados de la rúbrica, uno de los primeros hallazgos que se pueden observar es que las habilidades de *construcción social* fueron desarrolladas en mayor medida, ya que los docentes en formación UNIMINUTO se caracterizan por trabajar en grupo, como lo puede confirmar el *focus group* (2018-15); de la misma manera, según la observación efectuada durante la tercera visita, todos los estudiantes presentaron los resultados del proyecto a los supervisores del Centro de Práctica; veinte de ellos presentaron las actividades realizadas y los resultados de la aplicación de los instrumentos y, además, diez usaron en gran parte de su discurso términos técnicos, propios del constructo teórico del proyecto.

En este orden, la segunda habilidad más desarrollada fue la de *percepción*. La formación eudista ofrecida por UNIMINUTO ha generado en los estudiantes sensibilidad social, lo que se evidencia en que sienten el compromiso de servir a los demás, según lo afirmaron en el *focus group* (2018-15). Al respecto, uno de los representantes de un campo externo no gubernamental, expuso:

Yo quiero contarles que este niño duró un año en la Fundación con las chicas de la UNIMINUTO y con una ayuda también de la Surcolombiana que estaba con nosotros y este niño; un año después, tuvo muy buenas funciones, realizó muy bien el proceso y en este momento presentó un examen a comienzos de año y pasó a tercero, un niño que nunca había pasado por un sistema educativo. (Minuto 4.4)

Esta experiencia, caracterizada por el compromiso con el otro, deviene en una experiencia transformadora, como indicaría Garrison (citado por Pérez, 2010): “Toda experiencia es transformativa cuando construimos nuevos pensamientos, sentimientos y acciones al vivir intensamente el contexto con sus regularidades esperables, sus contradicciones y sus sorpresas” (p, 47).

No obstante, cabe destacar que esta habilidad genera el acercamiento a la investigación, y que el espacio de Práctica es oportuno para propiciar el desarrollo de habilidades investigativas, puesto que cuenta con lugares como el Laboratorio Pedagógico “Incluyéndote e incluyéndonos”, que surge con la finalidad de promover la investigación en docentes y estudiantes, pues brinda asesorías pedagógicas a población con diversidad funcional cognitiva, promoviendo el desarrollo de habilidades de pensamiento y brindando posibilidades para indagar sobre este campo y aportar a los beneficiarios que asisten.

En tercer lugar, las *habilidades metacognitivas* tuvieron impacto en once de las estudiantes, lo cual es importante porque les permite ser sujetos activos en el proceso de enseñanza; saben qué saben y qué no saben, lo que resulta de especial utilidad. Durante el proceso evaluaron los instrumentos

y la pertinencia de lo planteado, y aportaron otras posibles actividades al proyecto; además, evaluaron el proceso de las otras compañeras, haciéndoles sugerencias para el análisis de los instrumentos. Estas habilidades se desarrollaron en dos momentos; el primero, frente al grupo de práctica y, el segundo, frente a los supervisores del sector externo. Las quince personas restantes evaluaron de forma superficial su propio proceso.

En cuarto lugar se encuentran las *habilidades de pensamiento*, de *construcción conceptual*, *metodológica* y *uso de las TIC*, con ocho estudiantes; casualmente, las cuatro están relacionadas porque, para realizar las fichas bibliográficas, debieron buscar información en la web y seleccionarla, y para redactarla, necesitaron poner en juego ciertos procesos cognitivos; a su vez, el diseño de los instrumentos de investigación, análisis y socialización de resultados requieren el uso de los programas básicos.

Sin embargo, también se detectaron debilidades en estos aspectos, especialmente en la construcción del marco teórico, el planteamiento de la metodología de la investigación y la socialización de los resultados a personas externas. Lo que se evidencia en la revisión documental de los proyectos de Práctica, es que los estudiantes copian y pegan teorías de diversos autores y no las reconstruyen, las apropian según la problemática; asimismo, se les dificulta hacer citas indirectas o paráfrasis, por lo que terminan incurriendo en plagio, lo cual es producto precisamente de las dificultades que presentan en el manejo de *habilidades instrumentales*, las cuales están en el quinto lugar. Prueba de ello es el siguiente comentario de una estudiante durante la sustentación del proyecto de práctica: “A mí me ha costado trabajo entender la teoría, he tenido que leer más de una vez el autor para poder entender lo que dice y no supe cómo citarlo dentro del trabajo”.

Como ya se dijo, las habilidades investigativas desarrolladas en menor medida fueron las *instrumentales*, ubicadas en el quinto lugar. Solo dos estudiantes lograron ponerlas en práctica a cabalidad; el resto, logró desarrollar parte de ellas, como *hablar* y *escuchar*, pero en el caso

de leer y escribir, se puede decir que solamente dos personas de veintiséis produjeron textos argumentativos y propositivos durante el proyecto, demostrando coherencia textual y buena ortografía y haciendo valiosos aportes e el marco teórico.

De forma detallada, en el caso de la Práctica Pedagógica, los estudiantes de la fase II estaban cursando octavo o noveno semestre en el momento de la investigación, por lo que se podría suponer que tenían dominio de las *habilidades investigativas*; pero, según este estudio, su mayor fortaleza es la *observación*. Desde que inician, los practicantes deben llevar un diario de campo; allí deben tener en cuenta los elementos pedagógicos, verbales y no verbales que se visualizan en el aula. Ambas actividades apuntan al desarrollo de aspectos como *saber observar* y *saber preguntar*, aunque hay otros, como el *dominio de operaciones cognitivas básicas*, que no se desarrollaron del todo, por lo cual tuvieron dificultad a la hora de analizar la información o sintetizar las ideas de su propio proyecto, lo que se pudo demostrar en la revisión de los proyectos de Práctica del año 2017-65 y 2018-15.

Retomando el aspecto del *manejo formal de la lengua*, hay que decir que este forma parte del Componente Básico Profesional y de que los tutores lo exigen mediante tareas, trabajos y observación de clase, lo que se verifica con el testimonio de una estudiante: “Aprendí con la docente el buen manejo de grupo, actividades con los niños, cómo expresarme con ellos, llevar el tono adecuado” (F6, Formato de acompañamiento a la práctica). A pesar de ello, se considera la mayor debilidad de los practicantes, como lo confirma el *focus group* realizado el 26 de mayo. Una de las sugerencias de los empresarios estuvo relacionada precisamente con este aspecto:

Yo hablaba con una de ustedes que fue a visitarme y yo le decía “póngamele calidad”; yo he tenido gente de octavo semestre de la UNIMINUTO y no saben escribir, no saben hablar. ¿Cómo han llegado a un octavo semestre de una carrera y no saben que es tan importante la niña de Pedagogía Infantil?, y eso no requiere que en mi cuenta bancaria haya millones, yo me muero de la pena con eso.

Otro empresario, más adelante, manifestó que: “Hay que fortalecer más el tema de escribir, porque bien se dice que el modo de escribir se tiene en las bases desde chiquitos, pero hay que trabajar en ese tema”.

En una evaluación a la practicante, una empresaria hizo la siguiente observación escrita: “Le falta mejorar las competencias comunicativas” (F5 Formato de evaluación y seguimiento a Práctica Pedagógica). En ambos comentarios, como en otros, el tema recurrente fue la debilidad que hay en el *manejo formal de la lengua*, por lo que más adelante se realizarán algunas sugerencias al respecto.

Mapa para futuros viajes

A partir de los conceptos de Moreno (2005, p. 11) y Pantevis (2011, p. 45), se planteó la tabla 10, en la que, de forma resumida, se exponen las habilidades investigativas por alcanzar y las estrategias que en la actualidad se llevan a cabo para adquirirlas.

Tabla 10. Resumen de alcance de habilidades investigativas en la Práctica Pedagógica

Habilidades investigativas	Aspectos de la habilidad	Aspectos y acciones por fortalecer en la Práctica Pedagógica	Acciones que se realizan en la Práctica Pedagógica para el desarrollo de habilidades investigativas
De percepción	Desarrollar la sensibilidad en la percepción de los fenómenos.	Establecer diarios de campo que se ajusten a las necesidades reales, tanto de los centros de Práctica como de los estudiantes.	Generar espacios de investigación: laboratorio pedagógico, aulas virtuales, aula de clase. Ofrecer capacitaciones mediante talleres en las tutorías para despertar la necesidad de investigar.

Habilidades investigativas	Aspectos de la habilidad	Aspectos y acciones por fortalecer en la Práctica Pedagógica	Acciones que se realizan en la Práctica Pedagógica para el desarrollo de habilidades investigativas
Instrumentales y de pensamiento	<p>Dominar formalmente el lenguaje: leer, escribir, escuchar y hablar.</p> <p>Dominar operaciones cognitivas básicas: inferencia (abducción, deducción), análisis, síntesis, interpretación.</p>	<p>Dominar habilidades básicas de la lengua y operaciones cognitivas –mayor exigencia a la hora de presentar trabajos que impliquen una o varias habilidades de la lengua: leer, escribir, escuchar y hablar–.</p> <p>Plantear dentro de las tutorías, en todos los cursos, un día mínimo en el que los estudiantes tenga que poner en juego el dominio de operaciones cognitivas.</p> <p>Aplicar en algunas clases rutinas de pensamiento, para poder focalizar las habilidades de pensamiento.</p>	<p>Presentar trabajos escritos y orales.</p> <p>Plantear un posible problema de investigación, el cual será tema central del proyecto de Práctica.</p> <p>Tomar nota de los talleres ofrecidos dentro de la Práctica.</p> <p>Hacer un diagnóstico de la población con la cual se realizará la Práctica.</p> <p>Llevar un diario de campo (Práctica, fases I y II).</p>
De construcción conceptual	<p>Generar, organizar lógicamente, exponer y defender ideas.</p>	<p>Apropiar y reconstruir ideas de otros.</p> <p>Crear un curso virtual sobre Normas APA, obligatorio para todos los colaboradores UNIMINUTO, de tal forma que los docentes y las estudiantes aprendan a citar, evitando el plagio y obligando a la construcción propia de argumentos.</p>	<p>Plantear actividades para la clase que le permitan al estudiante trabajar el proyecto de Práctica.</p>

Habilidades investigativas	Aspectos de la habilidad	Aspectos y acciones por fortalecer en la Práctica Pedagógica	Acciones que se realizan en la Práctica Pedagógica para el desarrollo de habilidades investigativas
		Realizar síntesis conceptual creativa, para ello, el estudiante debe poseer un manejo mínimo de las habilidades instrumentales y de pensamiento; las primeras le permitirán comunicar sus ideas y, las segundas, organizarlas y seleccionarlas.	Sustentar frente a los compañeros las actividades planteadas para poner en marcha el proyecto.
De construcción metodológica	Construir observables, diseñar procedimientos e instrumentos para buscar, recuperar y generar información.	Construir el método de investigación. Darle pertinencia al método de construcción del conocimiento.	Diseñar instrumentos de evaluación para obtener información del impacto del proyecto. Diseñar tablas o instrumentos que le permitan analizar, evaluar o triangular los resultados. Entregar el proyecto al tutor mediante aulas virtuales y en físico al centro de Práctica.
De construcción social	Trabajar en grupo, socializar el proceso de construcción de conocimiento y el conocimiento mismo.	Comunicar y socializar el conocimiento con personas externas al grupo. Este es un caso paradójico en el presente estudio, pues las estudiantes socializan sin problema algunos de los resultados; sin embargo, presentan un débil uso del lenguaje adecuado.	Socializar los resultados del proyecto a pares (otros practicantes). Socializar en el sector externo los resultados del proyecto de Práctica.

Habilidades investigativas	Aspectos de la habilidad	Aspectos y acciones por fortalecer en la Práctica Pedagógica	Acciones que se realizan en la Práctica Pedagógica para el desarrollo de habilidades investigativas
De manejo de las TIC	Manejar motores de búsqueda, efectuar una revisión teórica usando fuentes de la red, diseñar instrumentos de recolección de información, haciendo uso de programas básicos de <i>Office</i> , como <i>Word</i> , <i>Excel</i> y <i>PowerPoint</i> , durante todo el proceso investigativo.	<p>Buscar y seleccionar la bibliografía necesaria usando motores de búsqueda y bibliotecas virtuales.</p> <p>Ofrecer capacitaciones desde los primeros semestres para que el estudiante aprenda a diferenciar las fuentes fiables de las que no son.</p> <p>Exigir desde el ingreso del estudiante al Programa el manejo de programas digitales básicos, puesto que por ser una carrera a distancia requiere de unos mínimos.</p>	<p>Presentar las fichas bibliográficas de forma virtual.</p> <p>Hacer uso de programas en el análisis de los proyectos de Practica.</p>

Fuente: Elaboración propia.

Fin del viaje

Al evaluar los aportes de la Práctica se pudo observar que hay gran dificultad en las habilidades instrumentales, lo que afecta la formación de los estudiantes, no solo como futuros docentes sino también como investigadores, ya que los mínimos exigidos a un profesional están relacionados con el manejo adecuado de la lengua madre; si no lee, difícilmente escribe. En el caso de hablar y escuchar, cuentan con alguna habilidad, pero con un nivel de léxico bajo y el hecho de no conocer los significados de algunos términos disminuye su bagaje intelectual. Es indispensable que un docente en formación, al graduarse, tenga las habilidades suficientes

para enfrentarse a su tarea en el aula y lograr ser un modelo para sus estudiantes, puesto que no puede enseñar lo que no sabe, ni puede motivar a leer, si no lee. Esto se corroboró en el *focus group*, puesto que una de las sugerencias fue fortalecer la competencia comunicativa de los estudiantes, ya que se habían visto fallas en el aula durante sus prácticas, incluso, en algunas estudiantes ya graduadas de UNIMINUTO.

Darle espacio a la investigación dentro de la Práctica permite ver que a los estudiantes les llama la atención el tema de la investigación; pero, a la hora de llevar a cabo el proyecto, mostraron resistencia a ella. Incluso, esto no solo se evidencia en la segunda fase de la Práctica, sino que es una constante en todas las fases. La razón es que ven la investigación como una asignatura independiente, aislada, tediosa y que les implica leer o escribir con mayor intensidad, requiriendo esto habilidades de pensamiento más complejas que demandan mayor dedicación, disciplina y que algunas estudiantes no están dispuestas a asumir, por sus situaciones económicas, académicas, personales o laborales.

Aunque la formación en valores no es directamente investigativa, ha repercutido en la manera de actuar del practicante tanto en el aula como en el campo de Práctica. El trabajo en grupo y el servicio al otro son fundamentales cuando deben observar el contexto e interactuar con él, lo que les permite desarrollar una personalidad flexible a los cambios y disposición para detectar un problema y buscar solucionarlo.

Es acertado seguir desarrollando la Práctica Pedagógica de la mano de la investigación; sin embargo, la Universidad debe replantearse los porcentajes de evaluación, pues estos no aplican en el área de práctica y quedan desarticulados del proceso. Debería establecerse la autonomía de cada centro regional para aplicar dichos porcentajes en este curso, teniendo en cuenta el contexto y la necesidad de cada región; es así como tal vez se puedan establecer estrategias que generen mayor compromiso por parte de los docentes y mejor formación investigativa para los estudiantes.

Se espera que, en el reciente Programa de Licenciatura en Educación Infantil, cobijado por las nuevas exigencias de la Resolución 18583 de 2017, se logre mediante el currículo fortalecer la investigación a través de las nueve Prácticas establecidas en el plan de estudios, ya que la estructura de las mismas, según el Acuerdo 012 de 2018, está pensada para que el docente en formación realice un proceso investigativo en el aula. Es importante que la Universidad capacite a sus docentes y los actualice en el campo investigativo, les ofrezca tiempos suficientes para la producción e investigación real y no “de escritorio”, pues es necesario darle a esta la importancia que merece en la vida académica, no solo porque sea una exigencia para la Acreditación de Alta Calidad, sino porque es una necesidad de la región, del país y de un mundo que le apunta a la innovación y a la transformación social.

Referencias bibliográficas

Acuerdo 008 del 8 de junio de 2017: Lineamientos de la Práctica Pedagógica de los Programas de Licenciatura de UNIMINUTO. Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, Bogotá, D. C.

Acuerdo 009 de enero 30 de 2018: Lineamientos Generales de Práctica Profesional UNIMINUTO. Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, Bogotá, D. C.

Acuerdo 012 del 24 de mayo de 2018. Lineamientos de la Práctica Educativa y Pedagógica de los Programas de Licenciatura de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Corporación Universitaria Minuto De Dios - UNIMINUTO. Bogotá, D. C.

Amoroch, A., Pérez, D. y Rincón, C. (2019). Capacitación a través de proyectos pedagógicos en el aula con enfoque ABSTI: Un desafío de articulación entre la educación superior y la educación primaria (Training through classroom pedagogical projects with absti approach: An articulation challenge between Higher Education and Primary Education). *Social Sciences*, 14(1), 44-49. Recuperado de <https://medwelljournals.com/abstract/?doi=sscience.2019.44.49>

Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. (2014). *Lineamientos para la Práctica Profesional UNIMINUTO Virtual y a Distancia, 2014 (Versión 1.0i)* [Versión PDF]. Recuperado de http://www.uniminuto.edu/documents/968618/2156091/LINEAMIENTOS_PRACTICAS_PROFESIONALES+APROBADO+CAS+-+05+Jun.pdf/8bf4fbed-270f-46c3-ac2f-b9228bc476e4

Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO Centro Regional Neiva - Coordinación del Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil. (2018a). *Histórico de prácticas pedagógicas de la Licenciatura en Pedagogía Infantil* [Base de datos institucional].

Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO Centro Regional Neiva - Coordinación del Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil. (2018b). *Proceso de Práctica hasta el año 2016-65* [Base de datos institucional].

Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO Centro Regional Neiva - Coordinación de Práctica del Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil (2018). *Relación docente-estudiante* [Base de datos institucional].

Decreto 055 de 2015 del Ministerio de Salud y Protección Social: Por el cual se reglamenta la afiliación de estudiantes al Sistema General de Riesgos Laborales y se dictan otras disposiciones. *Diario Oficial* N.º 49.394 de enero 14 de 2015. Recuperado de <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=60473>

Freud, S. (1948). *Sigmund Freud: Obras completas*. Madrid: Biblioteca Nueva.

García, A. D., Barrero, M. I. y Cuenca, A. (2010). Prácticas pedagógicas al tablero. *Entornos*, 1(23), 79-91. Recuperado de <https://journalusco.edu.co/index.php/entornos/article/view/1962>

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México, D. F.: McGraw-Hill.

Ministerio de Educación Nacional - MEN. (Colombia). (S. f.). *La práctica pedagógica como escenario de aprendizaje* [Versión PDF]. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357388_recurso_1.pdf

Montes de Oca, N. y Machado, E. (Enero-abril, 2009). Desarrollo de habilidades investigativas en la educación superior: Un acercamiento para su desarrollo. *Revista de Humanidades y Medicina*, 9(1), 1-28. Recuperado en junio 28 de 2018, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1727-81202009000100003&lng=es&nrm=iso

Moreno, B. M. (2005). Potenciar la educación: Un currículum transversal de formación para la investigación. *Reice: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 520-540. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/551/55130152.pdf>

Moreno, M. G. (Julio-septiembre, 2003). La propuesta de una formación para la investigación centrada en el desarrollo de habilidades. *Educar*, 26, 87-96. Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_24/nr_549/a_7674/7674.pdf

Pantevis, M. (Primer semestre, 2011). Potencial de los estudiantes de una licenciatura para lograr habilidades de investigación. *Teckne*, 9, 39-45. Recuperado de <http://www.unihorizonte.edu.co/revistas/index.php/TECKNE/article/download/82/81>

Pérez, Á. I. (Agosto, 2010). Aprender a educar: Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 37-60. Recuperado en junio 28, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419198003>

Resolución 18583 de 2017 del Ministerio de Educación Nacional: Por la cual se ajustan las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del Registro Calificado, y se deroga la Resolución 2041 de 2016. *Diario Oficial* N.º 50.357 de 15 de septiembre de 2017. Recuperado de https://normograma.info/men/docs/pdf/resolucion_mineducacion_18583_2017.pdf

Ríos, R. (2018). La práctica pedagógica como herramienta para historiar la pedagogía en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, 49, 27-40. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/ppo/n19/2011-804X-ppo-19-00027.pdf>

Zambrano, J., Estrada, O., Beltrón, C. y Zambrano, L. (Enero-marzo, 2017). Habilidades investigativas a desarrollar en carreras con perfil informático. *Cognosis: Revista de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación*, 2(1), 3-15. Recuperado en junio 20, de <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Cognosis/article/view/276/238>

CAPÍTULO 4

Aportes para una investigación pedagógica en la Vicerrectoría Regional Sur

Henry Steven Rebolledo Cortés¹
Karina Andrea Rubiano Ospina²
Julián David Castañeda Muñoz³

Los desafíos de la investigación y la pedagogía en la contemporaneidad

Las sociedades afrontan cuestiones complejas sobre el futuro y la sustentabilidad de los actuales patrones de producción y consumo, lo que interpela tanto al papel de la educación en la formación integral de los ciudadanos y en la preparación de las nuevas generaciones para vivir

¹ Psicólogo, magíster en Educación y Desarrollo Humano, magíster en Políticas Públicas para el Desarrollo Humano, doctorando en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Docente e investigador centro de investigación acción psicosocial CIAPSC. UNAD zona sur. Correo: henrystevenrc@gmail.com

² Licenciada en Pedagogía Infantil, magíster en Educación con énfasis en Docencia Universitaria e Investigación, docente del Programa de Licenciatura en Educación Infantil, UNIMINUTO Vicerrectoría Regional Sur. Correo: Karina.rubiano@uniminuto.edu

³ Psicólogo, magíster en Educación y Desarrollo Humano, doctorando en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, coordinador de Investigación, UNIMINUTO Vicerrectoría Regional Sur. Correo: julian.castaneda@uniminuto.edu

en la sociedad que se espera construir, como al rol de la investigación, la ciencia, la tecnología y la innovación, consideradas como el camino a la transformación y el desarrollo social.

Para Bonilla y Sehk (2005), las ciencias sociales en la contemporaneidad tienen dos desafíos impostergables; el primero, generar conocimiento desde una nueva perspectiva y para un desarrollo incluyente y, el segundo, plantearse y abordar la comprensión integral de la sociedad.

Sobre estos desafíos se argumenta que, en el siglo XXI, los investigadores sociales tienen como reto examinar el propio quehacer científico, cuestionando críticamente la tradición y observando los problemas desde múltiples dimensiones, y que sus resultados, siendo aún rigurosos, generen bienestar social y garanticen los derechos humanos. En este aspecto, señalan que una necesidad de las ciencias sociales es que puedan “(...) conocer científicamente a partir de las diferencias” (Bonilla y Sehk, 2005, p. 376); es decir, que la realidad sea estudiada y abordada a partir de la diversidad, para generar transformaciones sociales desde la equidad y la sostenibilidad social, económica y política.

Según Alvarado y Manjarrez (2010), en el presente siglo XXI, el reto de la investigación no solo es un reto de ella en sí, sino también de la educación. La investigación por sí misma ha generado en la historia de la humanidad graves problemas ecológicos, sociales, morales y de desigualdad, dada su postura en exceso materialista, al partir del postulado de que conocer es la forma máxima de dominar, llevando al ser humano a su propia destrucción (Morin, 2000).

Esta crisis humana es un reto que debe afrontarse “en virtud de que la investigación es parte del debate pedagógico” (Lucini, 1995, citado por Alvarado y Manjarrez, 2010, p. 111), que plantea cómo, en el contexto educativo, se debe potenciar una formación moral, ecológica, social y humanista de la niñez y la juventud como investigadores potenciales.

Alvarado y Manjarrez (2010) proponen, entonces, una investigación que salvaguarde la humanidad, afirmando que “debe conciliarse la materia y el espíritu, la naturaleza y la cultura, la ciencia y las humanidades, propiciando un reencuentro entre la tecnología y el humanismo, integrando la memoria y el proyecto” (p. 107). Por lo anterior, sin la enseñanza de las humanidades con dificultad se podrá formar un sujeto investigador con pensamiento complejo, que coadyuve a superar las crisis humanas actuales; por tanto, la educación y sus formas de transformar la sociedad, es decir, los múltiples enfoques pedagógicos, son parte fundamental en el proceso de desarrollo humano y la investigación para la transformación social.

La educación como ciencia y el conjunto de disciplinas que la integran, como la pedagogía, la didáctica, el currículo, la filosofía de la educación, la psicología de la educación y la antropología de la educación, entre otras que tuvieron como escenario el siglo XX, adoptaron un modelo de cientificidad caracterizado por la observación, la experimentación y la cuantificación (Zuluaga, Echeverri, Martínez, Restrepo y Quiceno, 1988). Esta manera de los actos educativos de generar conocimiento en los seres humanos propició la desarticulación conceptual con la pedagogía, quedando esta ciencia al margen de la educación; es decir, se ubicó a la pedagogía y a la didáctica en un papel pasivo: la instrumentalización del rol del maestro como poseedor del saber disciplinario, la normativización de algunos saberes y la exclusión de otros cuya validez fue puesta en duda (Martínez, 2003). En concordancia con lo anterior, De Zubiría (2006) afirma que históricamente la educación ha tenido dos grandes modelos pedagógicos, heteroestructurantes o autoestructurantes y el enfoque constructivista de la escuela activa, cada uno con múltiples énfasis y matices.

Los modelos heteroestructurantes, como enfoques tradicionalistas y de predominancia mundial se han ligado al paradigma positivista, cuyo fruto es la investigación cuantificable del mundo y de la realidad social; estos han privilegiado el rol magistral docente, que supone que la construcción del conocimiento es externa a la escuela (está en la cultura) y

la función de la escuela es la instrucción para la asimilación, retención y repetición memorística en el aula, desligándose del significado subjetivo de las vivencias y privilegiando los criterios esenciales y universales.

En el enfoque constructivista, que aparece en el siglo XX cuando se adopta el modelo de la *escuela activa*, los paradigmas comprensivos y hermenéuticos privilegian la experiencia y el sentido que los sujetos confieren al conocimiento, y es el individuo quien propicia su propio desarrollo, es un artesano y es el centro del proceso formativo. En la *escuela nueva* la dinámica de construcción del conocimiento es interna y se favorece la socialización y el interés particular de los sujetos.

En este contexto, y ante esta dualidad paradigmática y pedagógica, se plantea que el reto de la educación es apostar por un enfoque dialogante y sociocultural (De Zubiría, 2006), que reconozca que el saber se construye también fuera del aula, pero en una dinámica activa que parta del diálogo entre estudiante y docente, que favorezca de manera intencionada y trascendente el desarrollo integral del estudiante, centrado no en el aprendizaje sino en el desarrollo.

El anterior enfoque implica entonces el reto de concebir y desarrollar un modelo pedagógico dialogante, de carácter investigativo, que reconozca las diversas dimensiones humanas, que se centre en la interacción del estudiante con su entorno y su maestro y que propenda por estimular la búsqueda y despertar la inquietud en los jóvenes, de modo que se comprometan a encontrar respuestas ante las problemáticas de su entorno social y personal; es decir, que forme a los individuos para la investigación y la praxis social.

Con base en lo anterior, Barcena, Larrosa y Mèlich (2006) se plantean la necesidad de pensar la educación desde la experiencia, desde la práctica propia, abandonado los lenguajes dominantes de la pedagogía, basados en la reflexión del sujeto sobre sí mismo desde el punto de vista de la acción [más que de la pasión], en la “(...) lógica policial de la biopolítica, prestados de la economía, de la gestión, de las ciencias positivas (p. 256).

De allí que son crecientes las apuestas contemporáneas que apuntan a sistematizar nuestras prácticas formativas, considerando que la sistematización es un reconocimiento y, a la vez, la superación de las representaciones y saberes cotidianos de nuestras prácticas (Torres, 1998), y es una experiencia investigativa, formativa –en cuanto modalidad colectiva de producción de sentidos– e inédita, que pone en juego vivencias como posibilidad de autotransformación y espacio de encuentro intersubjetivo (Cendales y Torres, 2006).

En este orden, la sistematización, para los docentes universitarios y los profesionales en formación, es un proceso que los estimula a que, antes de prefabricar teorías, se impliquen en diálogos con “ellos mismos” (Ghiso, 2008); es allí cuando aparece el proceso investigativo apuntándole a un diálogo crítico-reflexivo con los otros.

Sistematización de las prácticas pedagógicas investigativas en el Programa de Licenciatura en Educación Infantil de la Vicerrectoría Regional Sur

Las prácticas investigativas y pedagógicas en la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, toman en consideración de la ley 115 de 1994 tres dimensiones sustanciales para su desarrollo y prospectiva como universidad, la *formación*, la *producción de conocimiento* y la *extensión o proyección social*.

El sistema educativo UNIMINUTO ofrece formación integral, basada en valores cristianos, en las acciones educativas del *desarrollo humano*, en la responsabilidad social y en la adquisición de competencias profesionales, generando un conocimiento que contribuya a transformar el entorno y que conduzca al desarrollo de los actores involucrados en el proceso investigativo (UNIMINUTO, 2011).

Dentro de las reflexiones que se han generado en UNIMINUTO, particularmente en la Vicerrectoría Regional Sur, en torno a la investigación y los procesos formativos en sus centros tutoriales, se ha analizado la forma en que el modelo institucional, basado en la pedagogía praxeológica, parte de reconocer el rol activo del estudiante, de su práctica del saber y del desarrollo de sus potencialidades, y de favorecer las mediaciones pedagógicas que permitan un conocimiento reflexivo que promueva la apropiación del saber y de las realidades sociales y particulares desde una formación humana y flexible (Castañeda y Fierro, 2017).

En este orden de ideas, la investigación en UNIMINUTO se constituye como condición esencial para la formación bajo el modelo praxeológico, y debe ser fortalecida o potenciada desde todas las prácticas, cursos y actividades extracurriculares de los programas académicos; en el caso particular del Programa de Licenciatura en Educación Infantil, antes Licenciatura en Pedagogía Infantil, se propone como objetivo formar al licenciado en Educación Infantil...

(...) Como un profesional, intelectual e investigador que desde el enfoque praxeológico, parta de la reflexión de su praxis para aportar a la construcción de conocimiento útil y válido, con el objetivo de mejorar su práctica docente y contribuir a la transformación de una sociedad más equitativa, democrática y con conciencia social. (p. 55)

En concordancia con lo anterior, el Programa desarrolla escenarios formativos-investigativos que no solo mejoran la práctica docente sino las condiciones educativas de las infancias.

La investigación en el Programa se constituye como un insumo relevante en la construcción de conocimiento a nivel disciplinar, transdisciplinar y pluridisciplinar, y está orientada al desarrollo humano, al desarrollo social sostenible y a la innovación social, a fin de generar soluciones innovadoras a problemáticas sociales y educativas concretas.

Con base en lo anterior, en cumplimiento de la misión y la meta de la Corporación Universitaria, desde el año 2014 la Coordinación de Investigación del Centro Regional Neiva institucionaliza la creación del grupo de Investigación Surcolombiano - GIS, que surge con un propósito de impacto social, a partir de la necesidad de contar con un equipo permanente y calificado para dar respuesta a las crecientes necesidades sociales y formativas de los departamentos del Huila, Caquetá y Putumayo.

De esta manera, se consolida un grupo de docentes y estudiantes alrededor de la Coordinación de Investigaciones y la dirección del Centro Regional para pensar el plan operativo investigativo (la ruta a seguir) a fin de responder a las necesidades de investigación en la región en consonancia con el objetivo fundamental de UNIMINUTO. El propósito esencial del grupo ha sido ser líder en investigación social para la región, comprometiéndose a incidir de manera positiva en las comunidades con propuestas innovadoras que puedan, a través de teorías eficientes, aplicarse en los distintos contextos situacionales.

Horizonte epistémico y perspectiva metodológica

Este trabajo investigativo se desarrolló desde una epistemología cualitativa (González-Rey, 1997), que se acerca al objeto de estudio de manera comprensiva e interpretativa, y que pretende la comprensión del conocimiento desde el carácter constructivo e interpretativo del análisis del fenómeno social.

Se puede afirmar, siguiendo a Sandoval (1996), que se trata de lo que este ha denominado el “paradigma de investigación constructivista”, considerando que:

El conocimiento es una creación compartida a partir de la interacción entre el investigador y el investigado, en la cual, los valores median o influyen la generación del conocimiento; lo que hace necesario “meterse en la realidad”, objeto de análisis, para poder comprenderla tanto en su lógica interna como en su especificidad. (p. 29)

De esta manera, se logra el acercamiento al fenómeno de estudio desde la subjetividad y la intersubjetividad, las cuales resultan ser los medios para conocer la realidad, es decir, los instrumentos propicios para acercarse al objeto de estudio y construir de modo intersubjetivo el conocimiento. Esta noción y modelo de pensamiento parte de la construcción de un conocimiento en un momento particular de desarrollo, considerando los elementos indirectos de los que el investigador toma valor y que le permiten producir y construir el saber sobre la subjetividad (González-Rey, 1997).

Con base en el fundamento epistémico anterior, este trabajo se amparó en el enfoque metodológico cualitativo, que se caracteriza por acercarse a la realidad del fenómeno social a través de técnicas sensibles, que permiten recolectar información cualificable de manera descriptiva.

A partir de los intereses y objetivos propuestos en la investigación, se elaboraron e implementaron fichas de revisión documental para obtener la información histórica sobre planes y estrategias anuales de investigación, productos e informes investigativos; proyectos, ponencias y publicaciones. También se implementó una ficha de análisis de la información, medida en un *score* que había aplicado el Programa con anterioridad, acerca de la percepción del estudiante frente a los procesos de investigación de la Licenciatura. Asimismo, se utilizó la técnica de entrevista abierta, con la cual se indagó a las personas que lideran procesos investigativos del grupo y de los semilleros de investigación, acerca de la dinámica, los desafíos, los avances y las proyecciones de la investigación en el Programa.

En este sentido, las unidades de análisis fueron los docentes investigadores del Programa, y la información recolectada en el estudio obedeció a las siguientes categorías: *productos y hechos significativos de la investigación en el Programa, fortalezas y debilidades de la investigación y logros y desafíos para la investigación en el Programa.*

Por el carácter del enfoque investigativo seleccionado, se hizo un “muestreo por conveniencia” (Sandoval, 1996) en el que fueron las circunstancias, condiciones y características poblacionales y los sujetos

investigados, con respecto a su facilidad de acceso y disposición, los que permitieron la cantidad y calidad de la participación en el estudio. De esta manera, las unidades poblacionales estuvieron compuestas por siete docentes investigadores de las sedes Neiva, Garzón y Pitalito, del Programa de Pedagogía Infantil, así como la coordinadora del Programa, Aleidy Johana Amorocho Gaona, y el coordinador general de investigaciones del Centro Regional Neiva, Julián David Castañeda Muñoz, con quienes se obtuvieron entrevistas y reflexiones para el estudio.

Finalmente, la información fue analizada a partir de los principios y la estrategia de análisis de la *teoría fundamentada*, propuesta por Strauss, Corbin y Zimmerman (2002), que parte del análisis de la información mediante la categorización y la codificación abierta, axial y selectiva, que permitieron identificar, desarrollar y relacionar sistemáticamente los datos y significados proporcionados por las unidades de análisis para, finalmente, producir una discusión.

El papel y la praxis del docente como investigador

Si consideramos los retos mencionados y las estrategias formativas e investigativas para superar la crisis social y humana, así como las tendencias pedagógicas, se reconoce que hoy se promueve una enseñanza que favorece el aprendizaje activo, es decir, una formación centrada en las necesidades y expectativas de los estudiantes, considerados como los protagonistas principales en el proceso educativo, en la que el papel clave del maestro es el de facilitador de las experiencias y de los procesos de aprendizaje (Amadio, Operti y Tedesco, 2014). Pero, de acuerdo con Herrera-González (2010), la formación en y para la investigación no es uniforme, depende de los tipos de saber, de conocimiento y de prácticas de cada disciplina, en parte porque los campos científicos no se equiparan a un único modelo de ciencia.

Es en este sentido que la investigación ha supuesto generar sus propios objetos de estudio, las formas y los procedimientos de aproximación y abordaje, generando múltiples esquemas y metodologías. De allí que,

para el caso de la investigación en pedagogía o del docente que asume la tarea de ser investigador, se debe empezar por reconocer cuál es el tipo de conocimiento o investigación pertinente para esta disciplina, campo de estudio o ejercicio profesional, es decir, cuál es el saber pedagógico, visto desde una mirada crítica.

En el campo de la educación y la pedagogía, el desarrollo investigativo tiene que ver con las nuevas formas de investigación y de la metodología para generar comprensión. Sin embargo, no existe un único método para el investigador en este campo; la cuestión es construir una mirada propia de la investigación en en la práctica (p. 58).

Si consideramos la educación como un campo amplio, el campo global de los fenómenos educativos, y la pedagogía como el campo particular de las formas prácticas de educar, entenderemos que el propósito de la investigación educativa es construir conocimiento dirigido a la comprensión global de estos fenómenos educativos, mientras que la investigación pedagógica tiene por objeto la explicitación del saber pedagógico presente en las prácticas educativas (Herrera-González, p. 60).

Con base en lo anterior, los docentes y profesionales en pedagogía realizan investigación pedagógica en cuanto que es una forma particular de los agentes educativos para comprender y transformar sus prácticas formativas.

Prospectivas educativas e investigativas de UNIMINUTO

Hallazgos: Oportunidades de la investigación y de la investigación formativa en el Programa

Desde su diseño curricular, el Programa ha definido su ruta investigativa con el objetivo de potenciar habilidades, actitudes, competencias y prácticas de investigación en los estudiantes y, de esta manera, resignificar la investigación formativa. Sin embargo, se siguen evidenciando rupturas

en el proceso formativo de los estudiantes; es decir, muchos de ellos, al finalizar materias y llegar a la Opción de Grado, siendo esta el último curso propuesto en la ruta que define intereses y ejes, no tienen claras las propuestas de investigación que tendrán que desarrollar ni sus intereses investigativos. En este escenario, el tiempo para cursar la Opción de Grado resulta corto para el desarrollo de los objetivos. Estas situaciones o rupturas curriculares se producen por desconocimiento de la ruta de investigación por parte de los docentes, por el escaso lenguaje investigativo que se utiliza en el desarrollo de la práctica y las pocas experiencias participativas para el desarrollo de ambientes investigativos. Esta es una oportunidad para que el Programa pueda definir su ruta y proponer estrategias para su desarrollo; asimismo, es un compromiso con los estudiantes para que su permanencia en el Programa se construya a partir del quehacer.

En este sentido, las acciones que realiza el Programa para permitir el desarrollo de la investigación formativa deben ser sistematizadas y socializadas a la comunidad educativa, de tal manera que los aprendizajes adquiridos en la práctica sean un punto de partida para el devenir de la investigación y, específicamente, de la investigación formativa.

Las mediaciones pedagógicas relacionadas con las TIC brindan una valiosa oportunidad para la formación investigativa, puesto que muchos estudiantes están en la modalidad virtual a distancia tradicional, dado que cumplen otros roles como trabajadores, empleados, padres, madres, cuidadores o cuidadoras, entre otros, por lo que deben participar virtualmente en talleres, eventos, estrategias de formación, lo cual permite su permanencia en los procesos investigativos.

El Programa viene desarrollando proyectos de investigación desde los semilleros y el grupo de investigación, en el que han participado docentes y estudiantes; sin embargo, es necesario seguir participando en convocatorias del Sistema UNIMINUTO o de otras universidades con el fin de adquirir recursos para el desarrollo de la investigación, en función de propiciar su mejora continua.

El grupo de investigación cuenta con experiencia en la construcción y socialización de conocimiento en las tipologías libro, capítulo de libro, ponencia, participación en eventos, etc.; sin embargo, en la actualidad se evidencia poca experiencia en la construcción de artículos de investigación. Desde esta perspectiva, es necesario que, desde la Coordinación de Investigación, se siga capacitando y motivando a docentes y estudiantes, como una oportunidad para motivar a los investigadores a que se atrevan a iniciar la construcción de este tipo de documentos.

Consideraciones finales

Las acciones, los procesos y las estrategias que el Programa de Licenciatura en Educación Infantil ha desarrollado para la investigación y, específicamente, para la investigación formativa, se ha hecho con el fin de generar un conocimiento pertinente desde y para la niñez, siendo este uno de sus objetivos y el punto de partida de la construcción y comprensión del conocimiento; en esta medida, las investigaciones que se han adelantado desde el semillero y el grupo de investigación con metodologías auténticas, concernientes al análisis de las problemáticas en el contexto educativo y las infancias, han permitido una aproximación pertinente a la realidad, poniendo en diálogo la tradición académica y la voz de los actores.

El grupo de investigación Pedagogía y Desarrollo Humano (PDH) ha venido mejorando sus prácticas con el transcurso de los años y de las experiencias, por lo cual ha definido su objetivo en función de la reivindicación de los saberes y, con ello, su papel en la construcción de conocimiento científico; desde luego, la investigación se hace con el fin de transformar escenarios educativos que permitan la emancipación social de las comunidades en general y de las educativas en particular.

Las mediaciones de las TIC para la formación investigativa de estudiantes y docentes han definido las estrategias de formación, puesto que la virtualidad responde a las necesidades del contexto del Programa; es por esto que los estudiantes permanecen en los semilleros y participan en los proyectos de investigación.

Asimismo, el Programa debe seguir trabajando en relacionar la teoría con la práctica y en las dicotomías de los paradigmas; además, tiene el reto de sistematizar las experiencias, acciones, iniciativas y los proyectos que se desarrollan en el marco del currículo, con el ánimo de reconocer dichas experiencias y aprender de ellas. Esto va permitir la conexión entre los cursos y la apropiación de la ruta investigativa en el Programa de Licenciatura en Educación Infantil. Sistematizar los aprendizajes mejorará el desempeño del estudiante en su ruta de investigación para lograr su permanencia y graduación a tiempo.

Reivindicar el conocimiento y los saberes de las comunidades en la intervención pedagógica y didáctica para la emancipación de las infancias es un objetivo del grupo de investigación PDH, pero también dar a conocer en los territorios los procesos investigativos y sus hallazgos a través de diversos documentos, como libros o artículos.

Referencias bibliográficas

Alvarado, V. M. y Manjarrez, M. (2010). Problemas y retos de la investigación en el siglo XXI. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 15(2), 107-119. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/aval/v15n2/a06v15n2.pdf>

Amadio, M., Opertti, R. y Tedesco, J. C. (2014). Un currículo para el siglo XXI: Desafíos, tensiones y cuestiones abiertas. *Investigación y Prospectiva en Educación: Documentos de Trabajo Unesco*, 9, 1-4. Recuperado de <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/229458s.pdf>

Barcena, F., Larrosa, J. y Mèlich, J. C. (2006). Pensar la educación desde la experiencia. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Año 40(1), 233-259. Recuperado de <https://digitalis-dsp.uc.pt/bitstream/10316.2/4418/1/12%20-%20Pensar%20la%20educacion%20desde%20la%20experiencia.pdf>

- Bonilla, E. y Sehk, P. R. (2005). *Más allá del dilema de los métodos: La investigación en ciencias sociales*. Bogotá: Norma - Universidad de los Andes.
- Castañeda, J. D. y Fierro, C. (2017). Educación a distancia: Un reto para la investigación. En J. D. Castañeda (Ed.), *UNIMINUTO: Cinco años cambiando vidas en el sur del país* (pp. 197-211). Bogotá, D. C.: UNIMINUTO.
- Cendales, L. y Torres, A. (2006). *La sistematización como experiencia investigativa y formativa*. CEAAL: Panamá.
- Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. (2011). *Informe de condiciones iniciales* [Versión PDF]. Recuperado de <http://www.uniminuto.edu/documents/3884797/0/Informe+de+Condiciones+Iniciales/322c55fe-e9d8-414c-a6cd-24f0db460635?version=1.0>
- De Zubiría, J. (2006). *Los modelos pedagógicos: Hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá, D. C.: Magisterio.
- Flores, G. A., Santamaría, J. E., Barreto, N. y Álvarez, E. Y. (2019). *Colección Cuadernillos de Investigación, Serie 4 Educación: Tendencias en investigación educativa: Contextos y oportunidades*. Bogotá, D. C.: UNIMINUTO.
- Ghiso, A. M. (2008). La sistematización en contextos formativos universitarios. *Revista Magisterio*, 33, 76-79. Recuperado de http://www.cepalforja.org/sistem/sistem_old/Articulo_Funlam.pdf
- González-Rey, F. (1997). *Epistemología cualitativa y subjetividad*. São Paulo: Educ / La Habana: Pueblo y Educación.
- Herrera-González, J. D. (2010). La formación de docentes investigadores: El estatuto científico de la investigación pedagógica. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5), 53-62. Recuperado de <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3526>

- Morin, E. (2005). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Sandoval, C. A. (1996). *Investigación cualitativa*. Bogotá: Icfes.
- Strauss, A. L., Corbin, J. y Zimmerman, E. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Torres, A. (Octubre, 1998). *La sistematización de experiencias educativas: Reflexiones sobre una práctica reciente*. Ponencia presentada en el Tercer Congreso Iberoamericano de Desarrollo Sociocultural y Comunitario, La Habana, Cuba.
- Zuluaga, O. L., Echeverri, A., Martínez, A., Restrepo, S. y Quiceno, H. (1988). Educación y pedagogía: Una diferencia necesaria. *Revista Educación y Cultura*, 100, 94-99. Recuperado de http://www.albertomartinezboom.com/escritos/articulos/2013_Educacion_y_pedagogia_Una_diferencia_necesaria.pdf

CAPÍTULO 5

Investigación biográfico-narrativa en docentes

Diana Marcela Mabesoy Torres¹

Introducción

A partir de lo narrado es posible comprender e interpretar los diferentes procesos de construcción de sujeto y transitar por las distintas experiencias que las personas han vivido, las cuales han dado sentido y significado a su vida personal y profesional. Según lo exponen Bolívar, Domingo y Fernández (2001), mediante la narración, los sujetos se identifican a través del relato de sus actos; de allí que la manera en que las personas asumen y transmiten sus historias moldea la visión que tengan de su propia vida.

¹ Licenciada en Ciencias Sociales, magíster en Educación, coordinadora del Programa de Licenciatura en Educación Infantil, Centro Tutorial Pitalito, UNIMINUTO Vicerrectoría Regional Sur.
Correo: diana.mabesoy@uniminuto.edu

Narrar la propia vida, la experiencia personal y profesional, relatar de sí mismo las vicisitudes, los sueños, las realizaciones, las aspiraciones y las búsquedas y hablar en primera persona sobre el sentido de ser y estar en el mundo son formas concretas de historizar y materializar socioculturalmente la existencia humana (Díaz, 2007).

El presente capítulo se centra en un estudio biográfico-narrativo de corte interpretativo-comprensivo; la metodología utilizada en su desarrollo fue el estudio de caso, a partir del uso de instrumentos como la historia de vida, la entrevista a profundidad y el biograma, con la pretensión de conocer, de manera democrática y colaborativa, los relatos sobre momentos específicos en la vida de los maestros que pudieran catalogarse como referentes para la creación de un cierto saber pedagógico. De igual manera, se buscó establecer la relación entre el individuo y el impacto que tiene sus realidades en el quehacer docente, partiendo del presupuesto de que, como dice Bolívar, “la narrativa autobiográfica ofrece un terreno donde explorar los modos como se concibe el presente, se divisa el futuro, y –sobre todo– se conceptualizan las dimensiones intuitivas, personales, sociales y políticas de la experiencia educativa (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p. 19).

Este estudio permitió un acercamiento a la vida profesional de cuatro docentes en formación del Programa de Licenciatura en Educación Infantil, que se encuentran laborando en diferentes campos educativos; uno en un Hogar de Bienestar colombiano (HBC), dos en instituciones educativas de carácter privado y uno en una institución pública. Al abordar las historias de vida en diferentes contextos, se buscó identificar las diferencias y semejanzas que se presentan entre estos educadores en formación, como también el sentido y la importancia que le dan a su labor desde las diferentes perspectivas y experiencias vividas en dichos contextos, teniendo en cuenta el modelo de investigación biográfico-narrativa contextual, porque:

(...) Permite entrar en las relaciones culturales de los grupos, donde el docente se socializa profesionalmente y en los que ha transcurrido su historia de vida. Por lo tanto, nos permite comprender cuales son las condiciones

sociales que afectan su comportamiento individual, debido a que, en las instituciones educativas, se generan marcos culturales de referencia común en el pensamiento y comportamiento profesional, dando como resultado un significado social e institucional, que se reflejan en experiencias concretas. (Huchim y Reyes, 2013, p. 11)

La narración cobra gran sentido e importancia en dicho estudio, pues es a partir del ejercicio narrativo que se puede conocer de primera mano lo que sucede en las instituciones educativas, pero también porque permite a los profesores recobrar su voz y conocer, desde su propia experiencia, sus logros, sus preocupaciones y la capacidad de transformación de su entorno educativo.

La vida docente

Hablar de las vivencias implica transitar por la multidimensionalidad del ser humano, puesto que enlaza aspectos tales como lo social y lo cultural y lo característico de cada persona, aspectos que concurren directamente en la forma de ser de cada individuo y la manera en que este se concibe como sujeto perteneciente a un contexto determinado.

Al conocer las historias de vida de los docentes se pueden comprender ciertas características que determinan y condicionan su labor y, al mismo tiempo, cómo estas se convierten en el eje fundamental de la construcción de la identidad de quienes la ejercen. Esas vivencias cobran valor en la medida en que brindan la posibilidad de comprender el modo en que estamos en un contexto determinado y formamos parte de él, y se convierten entonces en los cimientos para los conocimientos y aprendizajes futuros, ya que permiten volver sobre las experiencias pasadas para repensarse y resignificar lo vivido.

Ahora bien, es importante insistir en que estas historias de vida no se pueden leer alejadas del contexto en el que se han desarrollado, pues este supone una diversidad cultural y social que debe ser abordada a

través de prácticas educativas acordes con dichas particularidades. Es por esto que el maestro debe adecuarse al medio en el que ejerce su labor y, a partir de sus experiencias profesionales y personales, asumir un rol que determine su vida y su quehacer. Pero, si bien es cierto que aquellos procesos reflexivos sobre los contextos y las expectativas de los docentes pueden generar reformas trascendentes en los modos de enseñanza, existe un amplio grupo de maestros que no dan a conocer su visión sobre el quehacer docente; en muchas ocasiones no por falta de interés sobre los pensamientos, sentimientos y percepciones sobre su tarea, sino porque no tienen la oportunidad ser escuchados ni de ser estudiadas sus experiencias para poder hacer, desde sí mismos, una reflexión sobre lo que cobra importancia en su labor.

Esto lleva a preguntar, entonces, ¿cuáles son las experiencias, saberes e historias de vida de los docentes en formación del Programa de Licenciatura en Educación Infantil? y ¿de qué manera estas influyen en las prácticas educativas desarrolladas en el aula?

Ser maestro: los sentidos de la tarea docente

Ser maestro va mucho más allá de la adquisición de conocimientos; es la acumulación de múltiples experiencias que, unidas, le dan un sentido a la tarea docente; es por esto que Leite (2012) plantea que, a partir de la larga trayectoria de la vida docente...

(...) Emerge una dimensión moral y ética, el docente como alguien que enseña a través del ejemplo, de lo que es como persona, de los valores que representa y defiende; una dimensión técnica en cuanto al docente como una persona que debe saber enseñar ante todo y donde curiosamente el contenido no es tan importante; una dimensión personal en cuanto a la indivisibilidad de lo personal con lo laboral. (Leite, 2012, p. 19)

De allí la reflexión sobre lo que significa *enseñar*, y sobre lo que resulta del quehacer cotidiano y su contribución a la formación de una identidad docente.

En la búsqueda documental sobre la importancia de la narración sobre la vida docente se encuentran autores como Díaz (2007), que en su artículo “Narrativas docentes y experiencias escolares significativas: relatando el sentido de ser maestro”, hace una aproximación al docente a partir de un trabajo interpretativo, con el cual pretende recuperar las experiencias pedagógicas a través de las narrativas docentes, con el fin de comprender cómo ciertas acciones cotidianas en la labor docente logran convertirse en experiencias escolares significativas, bajo el presupuesto de que “la experiencia es acontecimiento primario que ubica en la memoria hechos y situaciones que le dan significado a lo vivido” (p. 56).

El desarrollo de este trabajo investigativo se basa en algunas aplicaciones, derivadas de la teoría fundamentada, en la cual se analiza la información cualitativa a través de procedimientos de codificación axial y selectiva. De igual manera, se apoya en un enfoque biográfico-narrativo que permitió acercarse a la voz de tres profesores que relatan, a partir de sus vivencias, el proceso de “ser maestro”. A raíz de este ejercicio se establecen tres categorías que se enmarcan en las experiencias significativas relacionadas con la influencia transformadora del maestro, es decir, la forma en que los docentes intervienen en la vida de los estudiantes de manera positiva para transformarla; así, se concluye que la creación, producción e innovación de saber en la práctica se basan en la capacidad que tienen los docentes de crear materiales, actividades y situaciones de aprendizaje y, por último, resalta la pasión por ser maestro que se evidencia en la satisfacción y el gusto por la tarea docente; al respecto, Díaz (2007) señala:

Concebidas de esta forma, las narrativas docentes sobre experiencias escolares significativas, además de producir y vehicular significados y sentidos acerca del ser maestro, revelan cómo los sujetos colocados en un escenario reflexivo sobre sus historias, biografías y experiencias, logran potenciarse como creadores de nuevas formas de comprender, hacer y construir el mundo escolar. (p. 56)

Se pueden encontrar otras investigaciones sobre cuestiones de autorreconocimiento del maestro, como el trabajo “Maestros que marcan”, realizado por Silvia Branda y Luis Porta (2012), en el que se plantea una

relación entre los relatos de vida escolar y la identidad como profesor; es decir, se busca “(...) descubrir algunos aspectos que están asociados a la conformación de la identidad profesional docente, partiendo de las marcas indelebles que han dejado los grandes maestros en un profesor memorable” (p. 234).

Para el desarrollo de esta investigación, los autores, desde un enfoque biográfico-narrativo, reconstruyen las autobiografías de maestros memorables, para poder así descubrir aspectos inmersos en la buena enseñanza. Al respecto, Branda y Porta (2012) indican: “(...) Esta reconstrucción y reorganización de la experiencia a través de la narrativa nos permite entonces atribuir significados al pasado con referencia al presente y a las concepciones personales” (p. 236). En el desarrollo de la investigación se fueron descubriendo aquellos aspectos a nivel profesional y personal que contribuyeron a la construcción de categorías que llevaron al reconocimiento de ellos mismos y a la relación entre intelecto, pasión y creatividad en la enseñanza:

La afinidad de los dos tipos de conocimiento es evidente, y las bondades de unir ambos trazos es prometedora. La sabiduría que corre en el dominio práctico de la enseñanza es muchas veces sedimento de teorías adquiridas; mucho otras veces producto de vivencias escolares y personales o profesionales. En todos los casos, su impronta en la actuación docente es imponente, por lo que vale la pena hacer el esfuerzo por recuperarlas. (Branda y Porta, 2012, p. 241)

Para los autores, la identidad profesional es un asunto central que parte de la relación entre lo colectivo y lo individual que fundamenta la profesión docente.

Dentro de esta investigación se tomaron como participantes a cuatro docentes que laboran en diferentes contextos educativos; uno en un HBC, dos en instituciones educativas privadas, y otro en una institución educativa pública; todos forman parte del Programa de Licenciatura en Educación

Infantil de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. La selección de estos docentes se realizó teniendo en cuenta el criterio planteado por Bolívar, Domingo y Fernández (2001):

La elección del/los sujeto/s o grupo a entrevistar comporta un conjunto de decisiones, éticas unas y estratégicas otras (...), convendría elegir a aquellos informantes que tengan (...) un alta 'competencia narrativa': un buen narrador facilita la entrevista y relata mejor la historia que queremos. (p. 148)

En este orden de cosas, la elección de estos maestros va de la mano con ciertas características, como el interés por indagar y repensarse desde su práctica, las estrategias pedagógicas que han aplicado, la experiencia dentro de la carrera educativa y su capacidad creativa. Para poder analizar cada una de las características se establecieron tres categorías: *identidad, formación y metodologías*. Dichas categorías se analizaron a partir de los instrumentos aplicados en la recolección de la información, de la siguiente manera: *identidad docente*, por medio de la entrevista y la historia oral; *formación*, a través de las historias de vida, relatos o biogramas y, por último, *estrategias metodológicas*, mediante la entrevista abierta.

El educador, como portador de nuevas prácticas y saberes pedagógicos estrechamente ligados a las maneras de aprender, conceptuar, enseñar, formar y comprender su acción dentro de los múltiples y complejos problemas que afectan la calidad educativa, representa un valor investigativo de peso sobre cualquier análisis educativo colombiano.

Docencia, narración e identidad

La labor docente determina y condiciona ciertas características para aquellos que la desarrollan, convirtiéndose esta en el eje fundamental de las sociedades en cualquier país y, por lo tanto, constituyéndose en eje central de la vida de quien la ejerce, consolidando en él una identidad que se va configurando a partir de un proceso evolutivo y personal caracterizando, en cada una de las etapas vitales, la profesión, las experiencias y los aprendizajes a lo largo del camino recorrido.

Para poder comprender estas configuraciones es necesario un acercamiento, a través de un estudio biográfico, a aquellos docentes que han entregado gran parte de su vida a esta labor, partiendo de sus propias historias.

Narración

Para Eschenfelder (citado por Leite, 2012), “cuando narramos, comprendemos cómo nos constituimos hombres, mujeres, alumnos/as, maestros/as, en la escuela, en la familia, en los movimientos sociales, en fin, cómo nos constituimos en la sociedad” (p. 13). Para la presente investigación, la narración juega un papel fundamental, por cuanto permite descubrir desde lo cotidiano aquellas prácticas educativas que en algún momento de la vida docente han permitido generar impactos positivos en los estudiantes, pero que también has sido dejada atrás.

El relato de una vida debe verse como el resultado acumulado de las múltiples redes de relaciones en las que, día a día, los grupos humanos entran, salen y se vinculan por diversas necesidades. Esta manera de comprender las historias de vida permite descubrir lo cotidiano, las prácticas de vida abandonadas o ignoradas por las miradas dominantes. (Leite, 2012, pp. 13-14)

Es así como se puede realizar una reflexión de la manera en que se va constituyendo la vida profesional y personal de los docentes, traduciendo la visión social desde la mirada propia de los actores en diferentes momentos de sus vidas. Al respecto, Díaz Meza (2007) indica:

Cuando narramos se hace evidente la necesidad de constituirnos en el lenguaje a partir de la propia experiencia, porque la narración es relato sobre un algo experiencial, y ese algo tiene que ver con la vida que tenemos, con lo que somos y lo que hacemos en el devenir cotidiano, incorporado en nuestro ser, precisamente, como experiencia vital. (p. 56)

De allí que la narración se configura desde las diferentes vivencias y hechos que componen el cúmulo de experiencias de las personas, permitiendo la creación de significados que, en conjunto, dan forma a sus caminos biográficos. Por esto, para Díaz (2007) es claro que:

(...) La narrativa asumida desde esta perspectiva experiencial, permite entender el papel que juega en los procesos de construcción y atribución de significado y, por lo tanto, en la acción de comprenderse a sí mismo como sujeto dado, y por construir en los diferentes contextos donde este puede emerger. (p. 56)

De esta manera, esa experiencia que recoge todas aquellas situaciones que pasan, marcan y transforman, se convierte en aquello que da sentido y significado al sujeto y le permite encontrarse a sí mismo. A través de la narrativa, lo acontecido se procesa significativamente al tomar formas y expresiones que...

(...) Emergen al ser elaboradas por medio del lenguaje, en el ámbito de una espacio-temporalidad diferente a la original. Por ello, un relato, una narración, al actualizar y fundar un significado construido, más que recuento cronológico de un evento pasado, es la posibilidad de una experiencia cargada de sentido que confiere un contenido existencial al sujeto narrador, en el horizonte de un pasado convertido en memoria y un presente convertido en acción. (Díaz, 2007, p. 57).

Por otro lado, Bolívar, Domingo y Fernández (2001) plantean que la investigación, a partir de estudios biográficos narrativos, "(...) ofrece un terreno donde explorar los modos como se concibe el presente, se divisa el futuro, y –sobre todo– se conceptualizan las dimensiones intuitivas, personales, sociales y políticas de la experiencia educativa" (p. 19). De allí la importancia de la narrativa, pues, como expresan estos autores, a partir de ella se puede comprender lo que tiene sentido y significado para los docentes, a la vez que se hace un reconocimiento a lo vivido, a la experiencia.

Es claro que la narrativa es en sí una cadena de sucesos, en palabras de Bolívar, Domingo y Fernández (2001) una "trama argumental". Por esto, la manera en que los participantes cuentan lo vivido, incluso lo que dejan de contar, y aquello que cobra importancia para ellos es lo que da la trama al relato; a la vez, esto no solo se convierte en lo que nos pueden

transmitir de sus vidas propias, sino que les da una identidad, puesto que esta se configura precisamente a partir de las experiencias. Los relatos de vida son siempre individuales; se trata de comprender la personalidad total de un individuo a través del relato que hace de su propia vida. En los casos mejor logrados, “(...) contribuyen a comprender el propio contexto social, viendo como el individuo es producto de una historia en la que ha llegado a ser sujeto” (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p. 124).

Ahora bien, centrándose en estudios biográficos aplicados a la vida de algunos maestros, Bolívar, Domingo y Fernández (2001) afirman que “los estudios sobre la profesión docente, la carrera, la trayectoria profesional y las historias de vida de los profesores, (...) adquieren un verdadero poder transformador de las condiciones del ejercicio de la enseñanza”. (p. 43). De este modo, la narración se convierte en una herramienta importante a la hora de realizar este tipo de investigación, puesto que, como se ya se indicó, permite comprender un conjunto de hechos que constituyen lo que era y lo que es el sujeto. Se pretende hacer una proyección “fenomenológica” del docente, es decir, una revisión del “crecimiento y la maduración de los profesores en todas sus dimensiones –moral, cognitiva, de capacidades de juicio reflexivo y el enfoque de las preocupaciones profesionales–” (p. 43).

En sí, con la narración se busca rescatar lo que el maestro hace y piensa de su labor, para poder comprender la manera en que se relaciona con un contexto determinado, ya que la unión de estos dos elementos proporciona significado individual y colectivo a las experiencias concretas.

Para estos autores, interesarse por las historias de vida de los maestros cobra gran importancia en la medida que, a partir de ello, es posible conocer de manera más íntima sus métodos de enseñanza. De igual manera, las historias de vida permiten un ejercicio reflexivo frente a la labor docente, que conlleva una retrospectiva a nivel profesional y personal, para comprender, a partir del propio sujeto, su visión frente a su quehacer y tomar esto como base para transformar su vida profesional. De allí que

aquellos acontecimientos que poseen sentido se conviertan en expresiones que determinan un lenguaje que, a la vez, se transforma en acciones propiciadoras de una reflexión sobre el quehacer docente y, por lo tanto, la construcción de la identidad.

Esos acontecimientos están relacionados con el tiempo vivido; cuando son transmitidos se genera una relación entre tiempo y narración. En palabras de Ricoeur (1995), “el tiempo se hace tiempo humano en la medida en que se articula en un modo narrativo, y la narración alcanza su plena significación cuando se convierte en una condición de la existencia temporal” (p. 108). O sea que toda narración vislumbra un vínculo fuerte entre las experiencias y la identidad de la persona; por lo tanto, los relatos de lo cotidiano se pueden llegar a considerar como un indicador de la causalidad de su discurso y de la relación de este con el contexto y la temporalidad.

Para este autor, existe una correlación entre narrativa y temporalidad, y de ella proviene la intención del estudio de la identidad narrativa desde las experiencias de las personas y de las transformaciones de sus espacios de existencia, para poder comprender desde allí la relación que establecen entre múltiples acontecimientos y la interpretación que tiene de estos; esta “transcreación” de los hechos permite comprender que la persona no es ajena a sus experiencias. Para Ricoeur “la narrativa construye la identidad del personaje que podemos llamar su identidad narrativa y constituye la de la anécdota relatada. Es la identidad de la anécdota que hace la identidad del personaje”. Es por esto que, para poder comprender lo narrado, es necesario reconocer las experiencias, el tiempo, las anécdotas y todos aquellos acontecimientos que están unidos a lo cotidiano de las personas y que, por ende, forman parte de su identidad.

Los maestros y sus historias

A lo largo de la vida y, en especial, en el devenir de la labor docente se transita por múltiples experiencias que van configurando ciertas formas de asumir y percibir esa labor, influenciadas por lo que los otros esperan

que “debe ser”; aunque estas experiencias determinan cierta manera de actuar, no son en sí una brecha debido a que, en gran medida, estas no han sido relatadas y, por lo tanto, no han sido transmitidas ni escuchadas; de allí la importancia de los estudios biográficos en maestros sobre todo a partir de sus propias historias, pues estos favorecen su reconocimiento. Según Leite (2012) “el modo en que se escriben diferentes historias sobre la docencia contribuye a instalar o sostener las imágenes de la profesión que circulan en una sociedad” (p. 14).

Es así como se va enmarcando lo complejo de la identidad y su relación tanto con lo individual como con lo social “(...) pudiendo reforzar, visualizar o invisibilizar formas de ser docente, formas de hacer el trabajo como docente y formas de estar como docente” (Leite, 2012, p. 14).

De acuerdo con lo anterior, los estudios biográficos se convierten en una estrategia que permite a los sujetos recuperar lo transitado y lo comunicado; es a partir de los relatos, como lo expone Méndez, que se pueden “compartir vivencias, sueños y recuerdos en una especie de vaivén entre dos horizontes: el de las expectativas y el del futuro” (2012, p. 16).

Con base en lo anterior, se podría decir que la experiencia y lo narrado se unen para dar significado a la vida del sujeto, permitiendo la resignificación de lo acontecido. Al decir de Sarlo: “No hay testimonio sin experiencia, pero tampoco hay experiencia sin narración: el lenguaje libera lo mudo de la experiencia, la redime de su inmediatez, de su olvido y lo convierte en lo comunicable” (2006, p. 29).

Por lo anterior, es pertinente reconocer la importancia de la narración como un instrumento para la recuperación de lo pasado y lo simbólico, ya que permite comprender la memoria y la identidad de las personas, despertando aún más el sentido de pertenencia y la apropiación del quehacer docente; de allí que algunos maestros reconozcan que “este tipo de experiencia ha calado en su ser existencial al producir en ellos un sentimiento de realización que los motiva a seguir ejerciendo la profesión

docente con arrojo y entusiasmo” (Díaz, 2007, p. 60). Asumida de esta manera la experiencia docente, es posible rescatar los aportes de los maestros en su labor de enseñanza, que le dan una intencionalidad a su ser docente.

Identidad y docencia

Hablar del tema de la *identidad* implica transitar por la diversidad de esta noción, puesto que es un término que incluye lo social, lo cultural, lo psicológico, lo sexual y lo personal, entre otros aspectos, llevando a percibir un conjunto de situaciones que concurren directamente en la forma de ser de cada individuo y en la manera en que este se concibe como sujeto perteneciente a un contexto determinado.

En autores como Habermas (citado por Sayago, Chacón y Rojas, 2008), la identidad es comprendida no como “(...) algo que nos hayamos encontrado ahí, sino algo que es también y a la vez, nuestro propio proyecto” (p. 553).

Morín habla de la identidad como un proceso dual, en el cual hay que enseñar al sujeto a reconocerse a sí mismo y permitirle que reconozca la diversidad inherente a todo aquello que es humano. Conciencia de sí y diversidad del otro, son esenciales para que el sujeto asuma su condición de ciudadano planetario (Citado por Sayago, Chacón y Rojas, 2008). Por su parte, Fernández (2006), señala que la identidad “ (...) es un proceso continuo de construcción de sentido al sí-mismo atendiendo a un atributo cultural –o a un conjunto relacionado de atributos culturales– al que se da prioridad sobre el resto de fuentes de sentido” (p. 102).

Con base en esto autores, se puede afirmar que la identidad forma parte de múltiples esferas de la vida de cada individuo, haciendo que este adquiera ciertas características que lo determinan e identifican frente a un grupo social. En este trabajo se hace una referencia a la noción de *identidad* en general, para explicar de qué manera su construcción incide en la construcción de la identidad docente.

Al respecto, Rivas y Herrera (2009) expresan que “la identidad se construye de acuerdo con la experiencia que cada sujeto tiene en contextos e instituciones determinadas” (p. 21); de allí que esta noción sea considerada como la unión entre lo individual y lo social; es decir, la identidad se forma a partir de lo que el sujeto ha vivido con relación al contexto en el que se ha desarrollado. En tanto, para MacLure (1993) “las identidades son mecanismos interpretativos utilizados para justificar, explicar y dar sentido a la conducta de cada uno, su carrera, valores y circunstancias” (p. 24). Entonces, las biografías y las narraciones cobran importancia en la medida en que constituyen la lectura que los sujetos hacen sobre sus propias vidas; esto es:

La lectura que cada uno de los sujetos ha ido haciendo del contexto institucional en que ha vivido en la escuela, junto con los otros contextos con los que esta interactúa. Pone de manifiesto el tipo de experiencia que se genera y de qué modo cada sujeto interviene en la misma de acuerdo con factores diversos: su condición social, de género, su estatus en el colectivo del alumnado, su vida familiar, etc. (Rivas y Herrera, 2009, p. 23).

De lo anterior se puede decir, entonces, que la unión de varios factores lleva a los docentes a tomar, de cada uno de estos, aquello que les sirve y con lo cual se sienten más representados para poder así crear su propia identidad.

Para Sayago, Chacón y Rojas (2008), la construcción de identidad docente se da desde la formación de los mismos y la unión de otros aspectos (lo individual y lo social) ya mencionados por otros autores. “La identidad docente, para nuestro estudio, está configurada como el espacio común compartido entre el individuo, su entorno profesional-social y la institución donde trabaja; es decir, una mediación entre la identidad sociocultural y la personal” (p. 554). Por tanto, la identidad docente es la vinculación constante del individuo con otros aspectos sociales que le dan un reconocimiento en un determinado contexto; de allí que sea un proceso social con una finalidad propia e individual.

En concordancia con lo anterior, los autores señalan:

La identidad profesional se construye y reconstruye desde las fases de la carrera, los acontecimientos, las influencias de los centros educativos y las relaciones con los docentes. De modo que una determinada formación profesional, pertenecer a un grupo, asumir los retos e innovaciones educativas, experimentar las crisis de identidad, constituyen etapas relevantes que configuran la identidad profesional. (2008, p. 554)

A partir de esto, según Sayago, Chacón y Rojas, los maestros van formando visiones y expectativas a la vez que van dando sentido e intencionalidad a su labor docente. Por ello, para poder comprender la influencia que puede tener la experiencia de vida en el desempeño profesional, se contrastó cada uno de los hallazgos con el fin de comprender el sentido de la labor docente y se establecieron la similitudes y diferencias entre ellos, buscando rescatar las prácticas educativas marcadas por las vivencias personales y profesionales de cada uno de los participantes.

A continuación se presenta el análisis de la información recolectada en torno a las cuatro categorías propuestas, para interpretar las prácticas educativas integradas a la vida docente y la manera en que estas influyen en el desarrollo de la profesión docente.

Uno de los hallazgos más importantes es el hecho de que los participantes valoran enormemente su labor, por lo que han buscado profesionalizarse; de allí que estén inscritos al Programa de Licenciatura en Educación Infantil, dado que uno de los aspectos que más les han marcado negativamente es la falta de formación. En palabras de alguno de ellos:

Al llegar a la comunidad uno se da cuenta que debe ser maestro, enfermero, sicólogo (de padres e hijos), administrador, entre otras que lo van ligando a la comunidad de manera especial, pero son cosas para las que uno no va preparado.

En relación con la *identidad*, en general, se pudo encontrar que los participantes sienten orgullo por la labor que desempeñan, que tienen una vocación para desarrollar y que sus sueños de infancia se han cumplido. Esto nos lleva a comprender que son educadores que se desempeñan con entusiasmo y que están dispuestos al cambio, a la búsqueda de una verdadera transformación educativa y a la innovación, demostrando responsabilidad en la ejecución de sus actividades y compromiso social, pues se sienten identificados con su profesión y lo que esta implica.

En el ejercicio narrativo realizado se observa cómo las experiencias de vida, en gran medida, forman parte de la actitud frente a diversas situaciones que van transformando su quehacer diario, pues, alguno de ellos sostiene que

La labor docente es la profesión más gratificante que hay entre las profesiones, porque además de docente eres doctor, abogado (...) porque debes ser el mediador de conflictos, payaso, ingeniero, plomero y, lo más bonito, eres madre; aprendes a querer a tus estudiantes como si fueran tus hijos. (H. V.)

En cuanto a las estrategias metodológicas de impacto dentro de los procesos de enseñanza adelantados por los docentes, puede reconocerse el interés por innovar y transformar, la superación académica, personal y familiar, y la actualización constante dentro de sus procesos formativos, llevándolos a reflexionar en sus prácticas, a ir involucrando la aplicación de estrategias propicias en las aulas de clase y espacios educativos no formales. La innovación, en primera instancia, es desarrollada en principio desde conocimientos empíricos, pero, posteriormente, con base en los contenidos teóricos abordados en sus procesos de formación. Los docentes demuestran no ligarse a una sola metodología sino a la combinación de varias, según identifican los mejores resultados o, eventualmente, crean las suyas propias. En general, se puede recalcar que los participantes se sienten motivados a desarrollar y aplicar métodos que han ido conociendo, aún en proceso de formación, que logren impactar y que faciliten el proceso de aprendizaje de los niños y las niñas.

Es importante mencionar que los participantes reconocen que uno de los problemas más relevantes es que el profesor se convierte en un reproductor de conocimiento mas no en un creador del mismo, lo que conlleva la poca o nula utilización de metodologías que transformen y aporten al proceso educativo.

Reflexiones finales

A partir del estudio biográfico-narrativo se encontró que lo experimentado por el maestro tanto en su infancia, como en su formación escolar y universitaria, le ha permitido establecer diferentes maneras de ser educador. Esta mezcla de satisfacciones e insatisfacciones han forjado en ellos un saber que, aunque para unos se ha establecido como único, para otros es susceptible de transformación, dependiendo de las realidades y los contextos en los que se encuentren laborando.

Para los participantes, las estrategias metodológicas se convierten en la herramienta más importante a la hora de impartir conocimientos, pues en gran medida de estas depende la facilidad para llegar a los estudiantes y su éxito profesional.

En síntesis, las prácticas educativas incorporadas en la vida docente de los estudiantes en formación del Programa de Licenciatura en Educación Infantil están definidas por su formación, por el contexto en el que iniciaron su labor y, por último, por la unión de estos dos aspectos que es la que determina su identidad; sin embargo, se debe reconocer que la incidencia de los diferentes contextos (gremial, social, familiar) conlleva que esas prácticas educativas vayan muy de la mano con lo vivido; pero, a la vez, esto puede limitar sus procesos de enseñanza, a pesar de que los desarrollen con total convicción y, sobre todo, como los mismos docentes lo mencionan, con vocación, lo que para ellos es lo más importante y, por lo tanto, determina su quehacer.

De acuerdo con lo narrado por los docentes, se puede afirmar, por un lado, que el sentido de la tarea de la educación está asociado a una misión que implica entrega y dedicación. Esta visión fue adquirida por los docentes desde su formación, pues en ella primaba la moral, los valores, la voluntad y la disciplina, lo cual, sumado a diferentes vivencias, contextos e historias, ha constituido en ellos la idea de *vocación*, la cual se ha impregnado en lo más profundo de su ser y, a la vez, ese *ser docente* van muy de la mano con diferentes factores: la familia, los estudiantes, los compañeros y, en suma, el trabajo comunitario, elementos que se van entretrejiendo para dar sentido y significado a su labor.

Por último, según la percepción de los participantes, para llegar a transformar los espacios educativos es necesario que el docente reconozca el valor de mostrar su quehacer dentro del aula de clase a través de procesos investigativos, los cuales conllevan métodos de innovación y actualización que fortalecerán sus prácticas educativas propias y las de otros docentes y, de este modo, los procesos educativos de los estudiantes, impactando en general su comunidad educativa.

Referencias bibliográficas

Ávila, L. A. (Abril-junio, 2006). “Torres Herrera, Moisés (2005) La identidad profesional docente del profesor de educación básica en México”: Un punto de partida [Reseña]. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11 (29), 669-675. Recuperado de <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/702/702>

Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfica-narrativa en educación: Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.

Branda, S. A. y Porta, L. (Septiembre-diciembre, 2012). Maestros que marcan: Biografía personal e identidad profesional en docentes memorables. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16(3), 231-243. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42712>

Cornejo, M., Mendoza, F. y Rojas, R. C. (Mayo, 2008). La investigación con relatos de vida: Pistas y opciones del diseño metodológico. *Psykhé*, 17(1), 29-39. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282008000100004>

Decreto 1278 de 2002: Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente. *Diario Oficial* N.º 44.840, de 20 de junio de 2002. Recuperado en julio 18 de 2013, de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf

Decreto 2277 de 1979: Por el cual se adoptan normas sobre el ejercicio de la profesión docente. *Diario Oficial*, N.º 35.374 de 22 de octubre de 1979. Recuperado en noviembre 15 de 2013, de <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1429913>

Díaz, C. J. (Julio-diciembre, 2007). Narrativas docentes y experiencias escolares significativas: Relatando el sentido de ser maestro. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 5(2), 55-65. doi: <https://doi.org/10.21500/22563202.506>

Fernández. M. (1995). Ciclos en la vida profesional de los profesores. *Revista de Educación* [Monográfico], 506(1995), 153-203. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre306/re3060500494.pdf?documentId=0901e72b81272a97>

Gobernación del Huila. (2020). *Gobernación del Huila* [Pagina web]. Recuperado en octubre 20 del 2013, de <https://www.huila.gov.co/>

- Huchim, D. y Reyes, R. (Septiembre-diciembre, 2013). La investigación biográfico-narrativa: Una alternativa para el estudio de los docentes. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3), 1-27. Recuperado de https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032013000300017
- Ley 115 de 1994: Por la cual se expide la Ley General de Educación. *Diario Oficial* N.º 41.214 de 8 de febrero de 1994. Recuperado en julio 18 de 2013, de http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html
- Leite, A. E. (Enero-junio, 2012). Historias de vidas docentes: recuperando, reconstruyendo y resignificando identidades. *Praxis Educativa*, 16(1), 13-21. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153124649002>
- Lieberman, A. (Diciembre, 2013). “Cuando se tiene una experiencia de aula y no se escribe, esta se va. Si la escribes, puedes mantenerla y conceptualizarla”: Entrevista a Ann Lieberman. *Revista Profesión Docente*, 51, 78-83. Recuperado en mayo 18 del 2014, de <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20131205182411.pdf>
- Peñuela, D. M. (Septiembre, 2010). La cuestión docente en Colombia: Reforma educativa, función docente y salud laboral. En M. I. Vollmer (Presidencia), *Congreso Iberoamericano de Educación “Metas 2021”*. OEI, SEGIB, Ministerio de Educación (Argentina) y AECID. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de https://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/DOCENTES/R2024_Penuela.pdf
- Quijada, A. G., Canto, P. J y Pacheco, M. A. (Noviembre de 2012). Elección de carrera y trayectoria de dos maestras de educación básica: investigación en historias de vida. En A. López (Presidencia), *III Jornada de Historias de Vida en Educação: A Construção do Conhecimento a partir de Histórias de Vida*. Centro de Investigação e Intervenção Educativas - CIIE, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

da Universidade do Porto. Oporto, Portugal. Recuperado en octubre 10 de 2014, de https://www.fpce.up.pt/iiijornadashistoriasvida/pdf/3_Eleccion%20de%20carrera.pdf

Quintero, J y Torres, F. A. (2009). *Narrativa pedagógica universitaria: Un lente transformador*. Caldas: Universidad de Caldas.

Ramírez, A., Bustamante, B. E., Rojas, E., Lozada, F., Perdomo, G., Sánchez, H.,... Serrano, M. (2006). *Gigante, capital cacaotera del Huila: Construcción del conocimiento del contexto local del municipio de Gigante*. Neiva: Secretaría Departamental de Educación y Academia Huilense de Historia.

Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y narración I: Configuración del tiempo en el relato histórico*. México, D. F.: Siglo XXI.

Rivas, J. I y Herrera, D. (2009). *Voz y educación: La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Barcelona: Octaedro.

Ruiz, O. (2007). *Metodología de la investigación cualitativa* (4.^a ed.). Bilbao: Universidad de Deusto.

Sayago, Z. B., Chacón, M. A. y Rojas, M. E. (Julio-septiembre, 2008). Construcción de la identidad profesional docente en estudiantes universitarios. *Educere*, 12(42), 551-561. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/356/35614569016.pdf>

Sarlo, B. (2006). *Tiempo pasado - Cultura de la memoria y giro subjetivo: Una discusión*. México, D. F.: Siglo XXI.

Soto, D. E. (Enero-junio, 2012). La ruralidad en la cotidianidad escolar colombiana: Historia de vida de la maestra rural boyacense, 1948-1974. *Historia de la Educación Latinoamericana*, 14(18), 211-243. doi: <https://doi.org/10.19053/01227238.1621>

CAPÍTULO 6

Un camino en la praxeología: ejercicio de reconocimiento y construcción de competencias a través de algunas prácticas del Programa de Licenciatura

Óscar Mauricio Lavao Ortiz¹

Este ejercicio de sistematización de las experiencias del Programa de Licenciatura en Educación Infantil a Distancia Tradicional (LEID), antes Licenciatura en Pedagogía Infantil (LPID), nace como un espacio de reconocimiento y mejoramiento institucional en el marco de los seis² años de presencia del Programa LPID en Neiva y la Acreditación del Programa. Parte de una pregunta generadora que deriva en múltiples respuestas:

¹ Licenciado en español y Comunicación Educativa, máster en Docencia e Investigación, magíster en Gestión de la Tecnología Educativa, docente en propiedad de la Alcaldía de Neiva en comisión como Tutor del Programa “Todos a Aprender” del Ministerio de Educación Nacional.

Correo: oscarlavao@gmail.com

² En la actualidad (2020) y bajo la nueva denominación, el Programa LEID cumple nueve años de presencia en Neiva.

¿Qué experiencias académicas y sociales ha tenido el Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil a Distancia del Centro Regional Neiva (Neiva, Garzón y Pitalito) en sus seis años de operación, a la luz del cumplimiento de la visión y misión del *Proyecto Curricular de Programa* (PCP)? (UNIMINUTO-IEVD, 2010; 2017b).

La respuesta a esta pregunta, que se recoge en el presente capítulo, fue el objeto de análisis de esta investigación, basada en las reflexiones, los procesos y las actualizaciones que se han generado en la comunidad educativa, gracias al estudio, el análisis y la toma de decisiones que tuvieron lugar a partir de los resultados de la Prueba Saber Pro, evaluadoras de la calidad de la educación superior.

Formar pedagogos es una de las metas universitarias más exigentes, pues existen diversas visiones sobre cómo hacerlo y cualquiera de ellas supera a las otras en algún aspecto importante. El programa de Licenciatura en Educación Infantil a Distancia (LEID) de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO Centro Regional Neiva, se caracteriza por mantener una constante reingeniería de sus modelos y estrategias formativas, considerando todos sus aciertos y debilidades.

No es un camino fácil, ni se encuentran siempre las mejores soluciones en el primer intento, pero el espíritu con el que se emprende está formado en el ansia de superación y mejoramiento permanente. La verificación, entre las metas propuestas y los alcances de las propias realidades, se constituye en motivación para aprender. Por esto, el Programa se identifica con una constante actividad metacognitiva a partir de la cual cada uno de sus individuos construye y se construye desde los presupuestos de la praxeología. Esto se evidenció a lo largo de la presente investigación que parafrasea, concretando en el elemento que le correspondió analizar, la pregunta general de sistematización: ¿qué experiencias académicas se han generado desde el proyecto Soy LPID UNIMINUTO, en el Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil a Distancia del Centro Regional Neiva, hoy LEID, a la luz del cumplimiento de la visión y misión del *Proyecto Curricular de Programa* para generar una formación integral de la comunidad educativa? (UNIMINUTO-IEVD, 2010; 2017b).

Este documento tiene como objeto responder esta pregunta, de manera que las respuestas ofrecidas contribuyan a satisfacer plenamente la cuestión general del libro y, más aún, a responder a las necesidades de mejoramiento y sostenibilidad de la calidad de formación que se ofrece en el Programa y, de esta manera, motivar espacios de transformación al evidenciar los procesos desarrollados, sustentar sus éxitos e identificar sus debilidades.

Este artículo está estructurado en tres partes concretas: en primer lugar, la descripción del proceso investigativo desarrollado que fundamenta el presente documento; a continuación, la presentación de los hallazgos, dirigida a describir cómo se han desarrollado los procesos de formación integral en el Programa desde el proyecto “Soy LPID UNIMINUTO”, el cual contiene tres estrategias de intervención: (a) formación de identidad institucional del Programa y la Universidad, estrategia que propende por la profundización en la formación de competencias ciudadanas y la construcción de identidad; (b) la formación en competencias genéricas y específicas, estrategia que desarrolla el simulacro de Pruebas Saber Pro, reflexiona sistemáticamente sobre los modelos pedagógicos usados por los docentes, y la aplicación de la estrategia “Pedagogiando”, un concurso de conocimientos específicos de la formación pedagógica, y (c), la descripción del Preparatorio Pruebas Saber Pro, en grupos de estudio, no solo para la prueba sino para sus implicaciones en el Programa, considerando las exigencias del *modelo basado en evidencias* y sus afinidades con la praxeología de la Corporación. Finalmente, se presentan las conclusiones de la investigación realizada.

Un ejercicio de naturaleza investigativa

Esta investigación es fruto de la necesidad de reconocer los aciertos y errores en algunas estrategias pedagógicas del Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil a Distancia del Centro Regional Neiva, Vicerrectoría Regional Sur; se adelantó con el objeto de suscitar la reflexión frente al

compromiso individual en la formación comunitaria, a través de procesos metacognitivos y forma parte del esfuerzo para sistematizar las experiencias académicas y sociales del Programa en la región Surcolombiana.

Como consecuencia del proceso de acreditación del Programa y la celebración de los seis años de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO en la ciudad de Neiva, se plantea la exigencia de verificar el impacto y los alcances de las estrategias pedagógicas en la región. Entre todos los interrogantes que se plantean para verificar el cumplimiento de la misión y visión del Programa, se eligió como pregunta de investigación, para este capítulo: “¿Qué estrategias pedagógicas se han construido, en el marco del proyecto “Yo soy LPID UNIMINUTO”, en el Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil a Distancia del Centro Regional Neiva, a la luz del cumplimiento de la visión y misión de su *Proyecto Curricular* para generar una formación integral de la comunidad educativa?” (UNIMINUTO-IEVD, 2010; 2017b).

Para responder esta pregunta se proyectó una investigación educativa de carácter descriptivo, en cuanto que sistematiza las experiencias del Programa en el ámbito pedagógico desde la perspectiva de la acción suscitada por los resultados de la Prueba Saber Pro. El ejercicio se diseñó con un enfoque cualitativo desarrollado con base en los principios del diseño etnográfico, en el que se buscó describir los procesos de mejoramiento e intervención realizados entre los años 2015 y 2017, a partir del análisis de los resultados de la Prueba Saber Pro.

Con respecto a la pregunta de investigación que se desarrolla en este capítulo, referida al impacto académico de los resultados de la Prueba Saber Pro en el Programa, se han planteado como objetivos: (a) describir las estrategias de formación integral, basadas en la apropiación de las estrategias de formación por competencias, respondiendo al modelo praxeológico de UNIMINUTO, en diversos espacios formativos; (b) identificar el sustento que ofrece la Licenciatura a la autoevaluación de la calidad educativa y, (c) finalmente, coadyuvar a promover cambios didácticos y comportamentales en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se parte de la

consideración de que estas estrategias pedagógicas fundamentan su valor en su capacidad para fomentar la reflexión y el análisis sistemático de los procesos pedagógicos vividos por quienes participan en ellos: docentes y estudiantes.

La investigación se realizó a través de las siguientes fases:

- *Fase 1 - El diseño de la investigación:* El proceso de investigación social se inició con la formulación del enfoque cualitativo y el diseño etnográfico como herramienta para reconocer las estrategias institucionales y sus vínculos con los docentes y estudiantes, haciendo énfasis en identificar a los docentes que han coordinado las estrategias o simplemente han participado en ellas y a los estudiantes que han sido sus beneficiarios. El investigador es docente de medio tiempo y participante en la estrategia del preparatorio a la Prueba Saber Pro, por lo que inicia la investigación verificando las estrategias coadyuvantes del proceso desde el itinerario seguido por el Programa. En este contexto se seleccionaron los componentes que se desarrollarían: Saber Pro (simulacro), Saber Pro (preparatorio), olimpiadas “Pedagogiando”, convivencias “Soy LPID UNIMINUTO”, grupos de estudio y “Padrinazgo”, un espacio de acompañamiento académico.
- *Fase 2 - La determinación de las técnicas:* Con estas claridades se procedió a determinar las estrategias multimétodo de recolección de la información, básicamente, la observación participante *in situ*, las entrevistas individuales y la revisión de documentos.
- *Fase 3 - El acceso al ámbito de investigación o escenario:* Estaba garantizado por ser una investigación nacida en el seno mismo del Programa. Todos los participantes ofrecían información al tiempo que la solicitaban para el desarrollo de sus propias investigaciones. Esta situación exigió una especial atención a los posibles sesgos que se pudieran presentar por la intencionalidad de mostrar los alcances del Programa

y la tendencia natural a sobrevalorar los esfuerzos personales. Se evitaron estos conflictos al contrastar con los documentos y las entrevistas a estudiantes, ajenos al riesgo descrito.

- *Fase 4 - La Selección de los informes:* Una vez seleccionados los componentes sobre los que se iba a trabajar, se procedió a determinar cuáles serían los candidatos que se consultarían para la recolección de la información, por su participación en los eventos, mediante una muestra de casos-tipo. Se escogieron como candidatos a la coordinadora del Programa, los docentes que han liderado las diversas estrategias y los que han participado en ellas y se determinó entrevistar mínimo a cinco estudiantes también participantes, pero la selección de los últimos se postergó para cuando se hubiera adelantado el trabajo con los docentes, a fin de facilitar los datos que garantizaran una selección más amplia de opiniones y visiones por parte de ellos.
- *Fase 5 - La recolección de la información y determinación de la duración en el escenario:* En primer lugar, se identificó la observación participante como método evidente de acompañamiento a las actividades, tanto administrativas como pedagógicas. La recolección se realizó durante el segundo semestre de 2016 y el primero de 2017, de acuerdo con el cronograma establecido en el Plan de sistematización (Amorocho y Pérez, 2017). La información registrada en el diario de campo fue ratificada a través de las entrevistas y el análisis de las fuentes documentales. Realmente no hubo necesidad de prolongar la recolección de datos pues las actividades eran concretas y sistemáticas, y se habían dado en un lapso relativamente corto, por lo que no se presentaron mayores variaciones en la información.

Se creó un plan de entrevistas que se fue adaptando y modificando, con respecto a la selección de entrevistados, a medida que los datos recogidos permitían identificar a las personas más idóneas. La coordinadora del programa facilitó, en la entrevista inicial, el derrotero administrativo de las estrategias, mientras que las coordinadoras

de cada actividad ampliaron las perspectivas frente a la selección de estudiantes, al ofrecer casos y anécdotas valiosas, para identificar posibles variedades de opiniones e interpretaciones entre los profesionales en formación. Las entrevistas con administrativos y docentes fueron acordadas según sus conveniencias a partir del proceso de observación. En cuanto a los estudiantes, se aprovecharon encuentros, talleres y espacios entre clases para recaudar la información.

Simultáneamente se seleccionaron documentos de los archivos oficiales de la Institución que permitieran verificar su correspondencia con la información obtenida a través de las entrevistas y observaciones. Las constantes triangulaciones entre las visiones de los docentes, los estudiantes y los documentos registrados en el proceso, permitieron construir una visión global de los aspectos fuertes y las debilidades de las estrategias desarrolladas.

- *Fase 6 - El análisis cualitativo de la información:* Desde el inicio se plantearon los temas y categorías que se revisarían para cada estrategia, considerando que todas tenían como eje transversal el proyecto “Soy LPID UNIMINUTO”. Los instrumentos de recolección de la información estaban encaminados a descubrir ideas concretas sobre una categoría específica, pero muchos de ellos eran compartidos por otras o las apoyaban, por lo que se debieron relacionar en varias categorías considerando el aporte particular a cada una de ellas. Estos vínculos, entendidos además por la coincidencia de participantes en las estrategias investigadas, determinaron la manera de interpretar y reconocer los significados de los hechos estudiados.

En cada caso se comenzó analizando el contexto legal que exigía la implementación de la estrategia y, por ende, su sustento teórico y la manera como era asumido en el marco institucional. Se revisó el ámbito histórico en el que se había desarrollado para verificar la sostenibilidad de las estrategias y su concordancia con el enfoque praxeológico que estructura el accionar de UNIMINUTO. Desde allí

se analizó la validez de las propuestas metodológicas o pedagógicas de la actividad. Habiendo reconocido la planeación y ejecución de las estrategias, se procedió a identificar las apreciaciones de docentes y estudiantes frente a sus experiencias individuales, las dificultades y el impacto que reconocen en virtud de su participación. Esto fue contrastado con datos que generaban inferencias sobre los alcances de la profundidad y la proyección lograda y su sostenibilidad en el tiempo.

- *Fase 7 - Elaboración del Informe:* El informe pretende ser de utilidad práctica para las directivas del Programa, al ofrecerles evidencias de la pertinencia de las estrategias desarrolladas, para los docentes líderes y colaboradores, en cuanto a la formulación de sus planes de mejoramiento, y para otros programas e incluso universidades, al ofrecerles un referente que permita planear y ejecutar estrategias de mejoramiento de los resultados de las pruebas Saber Pro, en función de una mayor eficiencia que la alcanzada en las analizadas por esta investigación.

Una historia de “Soy LPID UNIMINUTO”

La formación integral de la comunidad educativa exige el desarrollo de la identidad institucional. La respuesta a esta necesidad se materializó en una innovadora propuesta: las convivencias “Soy LPID UNIMINUTO”. Para la docente líder de la estrategia en el año 2016:

(...) Son una experiencia innovadora con la que se busca formar en los elementos teleológicos de la Institución y, por lo tanto, construir la identidad profesional desde sus sentidos éticos, de responsabilidad social y de compromiso profesional, según los carismas de la UNIMINUTO.

Esta estrategia se articula al proceso de reflexión y metacognición, en cuanto que se dirige a la estructuración de la identidad del profesional en formación y, por ende, contribuye a su perfeccionamiento continuo.

En un comienzo se planteó como parte de la necesidad de formación inicial docente, del conocimiento básico del Programa y la Universidad y de la formación continua para docentes y administrativos, de acuerdo con las necesidades y particularidades del momento, y como actividad de integración y dinámica motivacional. Posteriormente se amplía a la totalidad de los estudiantes del Programa.

“Soy LPID UNIMINUTO” nace como una forma concreta de responder a las exigencias de Decreto 2450 del 17 de diciembre del 2015, que en su considerando plantea:

Que la Constitución Política de Colombia en su artículo 67 establece que la educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, la paz y la democracia, y en la práctica del trabajo y la recreación para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente.

Igualmente, obedece a varios de los apartados del Artículo 2.5.3.2.11.2 que referencia condiciones de calidad para el otorgamiento y renovación del *Registro Calificado* de los programas de licenciatura y los enfocados a la educación. En él se plantean una serie de evidencias que deben ofrecer los programas al evaluador como muestras de calidad y que, desde el punto de vista del Ministerio, garantizan la calidad educativa de un programa. No es un simple intento por responder a la construcción de evidencias para un modelo de evaluación institucional, es un esfuerzo por garantizar que los estudiantes reciban los apoyos necesarios para mejorar sus procesos formativos. La calidad se alcanza a través de la reflexión sistemática sobre la praxis y “Soy LPID UNIMINUTO” es un espacio de reflexión frente a la identidad y la construcción de profesionalización desde el modelo praxeológico.

Igualmente, la Resolución 2041 del 3 de febrero de 2016 en su Artículo 2, “Características específicas de calidad para los programas de licenciatura”, plantea:

Contenidos curriculares y competencias del educador: La institución de educación superior deberá organizar los programas de licenciatura con el fin de formar en valores, conocimientos y competencias profesionales del educador, y en la utilización de buenas prácticas en la enseñanza de las disciplinas a su cargo, en los niveles educativos para los cuales se está formando.

Esta directriz está en perfecta consonancia con la misión institucional y, por ende, permite integrar el proyecto al modelo praxeológico institucional y coordinarlo con los espacios de formación e innovación pedagógica que se están gestando.

Lograr que el estudiante entienda que “Soy LPID UNIMINUTO”, puede resumirse en asumir el enfoque praxeológico de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, a partir de una reflexión autoevaluativa de su compromiso con la misión y de su responsabilidad frente a la visión de la Universidad, implica saber y aceptar que la formación que ofrece es, ante todo, para el desarrollo humano y social del discente y de la comunidad en la que se encuentra. No se busca formar profesionales para un mundo superespecializado y limitado al ego, sino una Colombia justa, libre y en paz, donde los licenciados ejerzan su liderazgo y transformen positivamente su realidad y la de los niños y sus familias.

De acuerdo con los informes que reposan en el archivo del Programa, la convivencia se inicia con una presentación cultural que permite que el grupo de trabajo pueda identificarse e integrarse con su cultura local. A continuación, se diseñan estrategias de trabajo colaborativo para enfrentar los retos planteados por las coordinadoras de la actividad. El desarrollo del taller busca integrar la teoría teleológica que sincroniza la Corporación, con los planteamientos y elecciones prácticas que toman los estudiantes todos los días (Pinto y Zarta, 2016).

Según el *registro de asistencia* (UNIMINUTO, 2016i), el primer encuentro se realizó el 21 de mayo de 2016 en la Institución Educativa Normal Superior de 6:00 a. m. a 8:00 a. m. Fue una jornada de actualización y socialización en la que se presentaron las modificaciones legales

que implementó el Ministerio de Educación Nacional. La actividad fue coordinada por la docente líder del proyecto y en ella participaron veinticuatro estudiantes.

En el informe final de las convivencias se describe que estas se llevaron a cabo desde el 26 de agosto de 2016 hasta el 9 de noviembre del mismo año, en la Institución Educativa Santa Librada de Neiva. Las docentes fueron responsables de su diseño, ejecución y evaluación, con el acompañamiento y apoyo de Bienestar Universitario durante todo el proceso. Actuaron como invitados especiales algunos docentes asignados según el semestre convocado a la actividad.

El objetivo general fue fomentar el desarrollo de la identidad con el Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil; para ello, se partió de la identidad misma de la Corporación expresada claramente en el texto del *Modelo Educativo Universitario de UNIMINUTO* (2017a, pp. 65-68), concordante con lo que se busca con esta actividad:

Este modelo promueve el desarrollo de todas las dimensiones de la persona, partiendo de las potencialidades de cada una y tiene en cuenta el conjunto de ideas, creencias, valores, actos, palabras y contextos del estudiante o comunidad, para ayudarle(s) a construir su bienestar personal y comunitario. Así, busca formar sujetos capaces de reflexionar críticamente sobre sus prácticas y generar, desde ellas, conocimiento innovador y pertinente, así como articular su trabajo y proyecto de vida al proyecto social de nación. De esta manera, el modelo educativo, anclado en los contextos y en las situaciones reales, está soportado en tres pilares: el desarrollo humano, la responsabilidad social y las competencias profesionales propias de cada disciplina y nivel educativo. (p. 65)

Esta estrategia fue dirigida a todos los estudiantes, desde el primero al décimo semestre. Se contó con la participación efectiva de ciento ochenta estudiantes y algunos docentes. En realidad, el acompañamiento de los profesores no fue el esperado, con excepción de algunos casos particulares, lo cual pudo generar el desinterés y la posible falta de información de los

estudiantes. Se evidenció el poco entusiasmo por apoyar la estrategia, probablemente por falta de claridad frente a los alcances y la conveniencia de la actividad; algunos docentes manifestaron que no tenían tiempo y que para acompañar la actividad ya estaban definidos los responsables, a pesar de que se les efectuó la invitación formal a todos, la que se reiteró en diversas ocasiones durante los comités del Programa, lo cual se evidencia en el *Acta de Comité* del 13 de septiembre de 2016 (UNIMINUTO, 2016e). Además, se envió un póster a cada docente para que fuera subido a las aulas de clase y se entregara información puntual a los estudiantes; aun así, la respuesta no fue la esperada.

En 2017, la estrategia se desarrolló a través de dos actividades: para los docentes se llevó a cabo una convivencia de tres horas en la que se adelantaron dinámicas, como un *rally*, concurso en el que el equipo ganador se hizo acreedor de entradas a cine. La convivencia cumplió con los objetivos estipulados y se constituyó en un referente para la comunidad docente. Además del afianzamiento de los vínculos humanos y la expresión de las particularidades del carácter de cada participante, se fortaleció el compromiso laboral con las estrategias de mejoramiento originadas a partir de los resultados de las Pruebas Saber Pro, que también fueron objeto de trabajo en esa sesión.

Para los estudiantes, se propuso una actividad de aula para que se realizara con el acompañamiento de los docentes en sus clases presenciales, a la cual se le denominó “Padrinazgo”. Con esta actividad, que se lleva a cabo periódicamente, la Coordinación del Programa busca responder a tres necesidades fundamentales: (a) brindar acompañamiento para la permanencia estudiantil, es decir, generar un vínculo y un espacio de comunicación que faciliten la detección temprana y el apoyo ante las dificultades que puedan generar deserción; (b) facilitar el reconocimiento del Programa y de la Universidad por parte de cada estudiante, de ser necesario, a través de un acompañamiento personalizado y, finalmente (c) acompañar la ruta académica de cada alumno y brindarle información oportuna y puntual para el desarrollo de las actividades del semestre.

Terminada la dinámica, con el desarrollo de una agenda previamente acordada, los docentes debían enviar las evidencias a la líder de la actividad; sin embargo, pocos docentes desarrollaron esta primera experiencia como fue solicitado. De acuerdo con sus comentarios, algunos optaron por subir un cuestionario al aula virtual para recibir las respuestas como tarea. En todo caso, reducir la convivencia a una actividad de aula restringe enormemente los efectos perdurables y el valor de la estrategia. Con el ejercicio y la repetición se han logrado diversos grados de acierto y eficiencia; una estudiante manifestó que “lo mejor fueron las estrategias y actividades que planearon para la charla”. Cabe anotar que hubo quejas de algunos estudiantes³ de semestres finales de la carrera, que consideraron la actividad como “una pérdida de tiempo”, “una repetidora que no lleva a nada útil” o “una jartera, con jueguitos”, de lo cual se deduce que algunos docentes no lograron la integración y el clima de aula requeridos para alcanzar los objetivos.

En la evaluación de las convivencias se evidencian varios logros importantes, tales como:

- El reconocimiento de algunos procesos académicos de los estudiantes, interpretados a la luz de su institucionalidad. Muchas veces las actividades son percibidas como actos aislados, impidiendo que se comprendan sus alcances plenamente por no verlas integradas a la dinámica global de la Institución.
- Se generó un espacio para el desarrollo del sentido de pertenencia y los vínculos afectivos hacia el Programa en estudiantes y docentes.
- Se evidenció el interés de la Corporación por estrechar el vínculo afectivo con los estudiantes del Programa.
- Se permitió el reconocimiento de los servicios académicos y de Bienestar Universitario.

³ Los comentarios fueron recogidos por el investigador en los diálogos de invitación al “Padrinazgo” con estudiantes de diversos semestres; aunque representan una expresión minoritaria dentro de los grupos, fueron constantes en varios cursos.

La reflexión y la discusión siguen abiertas. En la planeación de las agendas se proponen actividades y se recuerdan sus objetivos, se discute abiertamente sobre el *qué*, el *cómo* y el *para qué* se deben hacer y los estudiantes participan durante los encuentros.

“Olimpiadas Pedagogiando”, una valiosa consecuencia

La formación universitaria exige la adquisición de competencias genéricas y específicas que garanticen el ejercicio profesional que sustenta el título de pregrado. Esos procesos están determinados para cada curso en la guía didáctica, expuestos en la malla curricular y desarrollados transversalmente en todas las actividades de la vida académica. La validez y pertinencia de los aprendizajes son valoradas a través de evaluaciones internas realizadas por cada docente en su curso o por el Programa mismo y por evaluaciones externas contratadas por la Universidad (simulacros pre Saber), o realizadas por el Estado colombiano a través del Icfes, específicamente, las pruebas Saber Pro.

Los resultados de esas pruebas son revisados y analizados semestralmente y sus datos incluidos en la elaboración de los planes de mejoramiento. De la misma forma, se solicita y promueve el ejercicio de autoevaluación de los procesos de enseñanza, a partir de los mismos resultados. Se busca que cada docente se cuestione frente a su didáctica y esquemas evaluativos para garantizar el mejoramiento continuo. El Programa, en general, y cada docente, en particular, desarrollan estrategias que garantizan la formación de los estudiantes.

Entre las estrategias pedagógicas que se han venido implementando, como consecuencia de estos procesos evaluativos, encontramos un concurso de saberes pedagógicos diseñado para los profesionales en formación inicial. Las “Olimpiadas Pedagogiando” son el esfuerzo por encausar a los estudiantes a reflexionar sobre sus aprendizajes y motivarlos al mejoramiento; consiste en un cuestionario de saberes relacionados con el formar, el enseñar y el evaluar, que se desarrolla bajo las premisas de pensar con rapidez y reflexionar con eficiencia.

Con tal intencionalidad y en este contexto, la estrategia fue implementada por primera vez el 30 de septiembre de 2016, como se evidencia en el *Programador de Licenciaturas* (UNIMINUTO, 2016h). La responsabilidad de gestión del proyecto se asigna a una docente y se inician los procesos de publicidad y organización de la actividad. Las “Olimpiadas Pedagogiando” se perfilan como un factor motivador y de apoyo para los exámenes finales de las asignaturas y como una oportunidad para apoyar el fortalecimiento de los grupos de estudio que se generan naturalmente entre los estudiantes.

La docente líder de la estrategia manifiesta que “su valor no está tanto en el desarrollo de habilidades cognitivas, pues presupone que estas ya estén desarrolladas en los participantes, sino, más bien, en el desarrollo de actitudes y conductas sociales. El apoyo a sus compañeras y el orgullo del concurso son gestores de pertinencia y compromiso con el desarrollo académico y aprovechamiento del currículo”.

Para tal fin, los profesores han sido invitados a promover con seriedad la participación de sus estudiantes en la actividad, como consta en el *Acta de Comité de Programa* del 4 de octubre (UNIMINUTO, 2016f). En ella se solicita escoger alumnos interesados en participar –al menos tres por semestre–, tomar datos generales de los candidatos e inscribirlos en el comité del 11 de octubre; sin embargo, el 20 de octubre aún se estaban solicitando listas de participantes a través del correo electrónico. Finalmente, la actividad se realizó sin la publicidad adecuada ni la participación deseada.

Para 2017, la estrategia sufrió algunas variaciones; por ejemplo, la preselección del representante de Neiva se hizo a través de los resultados del simulacro del primer semestre –el mejor puntaje–. El Programa ofreció un premio de media beca como elemento motivador y de beneficio estudiantil; además, la realización del concurso se programó para el segundo semestre con la participación de representantes de las sedes del Programa en Neiva, Garzón, Pitalito y de otras universidades invitadas.

En conclusión, esta estrategia es un concurso que contribuye a exaltar la calidad en los aprendizajes de las estudiantes, generando una sana competencia que motiva el esfuerzo y el mejoramiento continuo. Desafortunadamente, solo ha sido significativa para los estudiantes que ya están motivados y que se destacan entre sus compañeros. Los docentes aún deben apropiarse más ampliamente de la actividad para lograr aprovecharla adecuadamente; su ejecución ha exigido un compromiso más fuerte de la comunidad académica con los procesos autoevaluativos, tanto en la esfera administrativa como en la académica –docente y estudiantes–.

En la evaluación de 2017 se evidenció la necesidad de apoyar a los estudiantes con más bajos desempeños en el simulacro, al igual que a aquellos en condición de reingreso –que han dejado de estudiar uno varios semestres por diversas circunstancias– o que han presentado reprobaciones académicas. Con este propósito se diseñaron grupos de estudio, acompañados por docentes, que facilitaran espacios de aprendizaje cooperativo y apoyo a las falencias particulares, y el fortalecimiento de las capacidades y habilidades individuales de sus integrantes.

Aprendiendo a enseñar por tareas y a evaluar con evidencias

El Decreto 1781 del 26 de junio de 2003, del Ministerio de Educación Nacional, propone la creación de unas pruebas censales para la educación superior, de las que afirma:

Los Exámenes de Calidad de la Educación Superior, ECAES, tienen como objetivos fundamentales: (a) comprobar el grado de desarrollo de las competencias de los estudiantes que cursan el último año de los programas académicos de pregrado que ofrecen las instituciones de educación superior; (b) servir de fuente de información para la construcción de indicadores de evaluación del servicio público educativo, que fomenten la cualificación de los procesos institucionales, la formulación de políticas y faciliten el proceso de toma de decisiones en todas las órdenes y componentes del sistema educativo. (Art. 1)

Aunque la prueba propiamente dicha ha tenido un proceso largo de definición en su diseño y ejecución, se ha ido constituyendo en un referente obligatorio para las universidades. En los últimos años ha adquirido un verdadero carácter censal que permite verificar, frente a los referentes evaluados, el desempeño de la sede universitaria en relación con la nación y entre las sedes de la propia UNIMINUTO.

A partir del Decreto 3963 del 14 de octubre de 2009, se convierte en obligatoria y plantea que:

La estructura de las pruebas de cada conjunto de competencias se establecerá de forma independiente y su adopción por el ICFES será gradual. Para efectos de la comparabilidad, cada una de ellas se mantendrá por lo menos 12 años a partir de la primera vez que se aplique a la población, sin perjuicio de que puedan introducirse modificaciones y mejoras, siempre que no afecten la comparabilidad de los resultados en el tiempo.

De esto se deduce que la prueba misma lleva a adoptar una conciencia de cambio permanente y la necesidad de adaptación a las circunstancias externas. Obviamente, la formación que se ofrece en el claustro abarca elementos muy diversos a la prueba; sin embargo, sigue siendo un referente válido y saludable para medir los aprendizajes relacionados con la ejecución de tareas y la evaluación por evidencias.

Según la *Guía de Orientación Módulos de Competencias Genéricas Saber-Pro* (Icfes, 2017), la prueba tiene por objetivo “(...) evaluar y proporcionar un reporte del grado de desarrollo de habilidades y conocimientos generales y particulares de estudiantes que han aprobado el 75 % de los créditos de sus estudios profesionales” (p. 12). Al margen de las posibles clasificaciones que se puedan realizar entre las universidades a través de la prueba censal, el Programa ha optado por ver en ella un instrumento valioso para su propio desarrollo, especialmente por ser una evaluación externa. Con las evidencias que reportan los resultados, la prueba permite contrastar los imaginarios de directivos y docentes con el desarrollo de habilidades de

comprensión y reflexión en los estudiantes. Las competencias evaluadas por la prueba indiscutiblemente son parte de los procesos formativos del Programa y, por ende, las estrategias de formación deben apoyarse en sus resultados.

Por supuesto, la calidad de la formación profesional que se ofrece no puede ser medida por una prueba estandarizada de lectura, pues esta no es suficiente para determinar la formación docente impartida; sin embargo, promete un valioso diagnóstico frente a los procesos cognitivos referidos a las competencias profesionales y enciclopédicas determinadas por el Ministerio de Educación Nacional, sin olvidar que las expectativas y los esfuerzos de la Corporación Universitaria van mucho más allá de las competencias evaluadas.

Según el *Documento Maestro de la Licenciatura en Pedagogía Infantil* (UNIMINUTO-IEVD, 2010), el esfuerzo se centra, en el marco de las competencias de desarrollo humano, en extender “(...) la capacidad de satisfacer adecuadamente las necesidades humanas ligadas a las categorías existenciales: ser, hacer, tener, estar y, según las categorías axiológicas de sensibilidad, creatividad, afecto, libertad e identidad, entre otras” (p. 17). En virtud de ello, los procesos formativos se centran en una interacción social a través de la cual la persona se construya de manera progresiva y sea sujeto activo de la transformación social que se genera en su contexto.

La fundamentación teórica y metodológica del Programa es la praxeología pedagógica que “(...) se entiende como un discurso de tipo reflexivo y crítico sobre la acción, en el caso educativo, sobre la práctica social y pedagógica, buscando mejorarla a través de la cualificación de su coherencia, pertinencia y eficiencia”. (UNIMINUTO-IEVD, 2010, p. 41). Por otro lado, el Programa está mostrando un creciente interés por las implicaciones que puedan tener los resultados de la prueba Saber Pro en sus procesos de autoevaluación. De este modo, todo dato de valoración de los procesos formativos, como los ofrecidos por el Icfes, se convierte

en un elemento de reflexión imperativo y de transformación potencial en el entorno de un programa en permanente adaptación y mejoramiento. Si la formación de los estudiantes se realiza a través de la reflexión sobre la práctica, sin importar su constitución, la prueba Saber es una herramienta valiosa para corroborar las formas de uso adquiridas y la profundidad de las transformaciones profesionales y comportamentales de los beneficiarios. La investigación, dentro del Programa, también incluye en sus desarrollos el análisis de la prueba y la redefinición de sus resultados.

Como extensión de este último planteamiento, Saber Pro representa un reto personal y autoevaluativo para los estudiantes. El Programa está diseñado con base en una epistemología de corte constructivista, en la que no se valora el conocimiento propiamente dicho sino el proceso social a través del cual se llegó a él. La prueba es un hito que les permite evaluar, al margen de los procesos institucionales, sus niveles de formación y la efectividad del compromiso asumido en el proceso personal. Cuando el estudiante se prepara para la presentación de la prueba, repasa la efectividad del discurso teórico que ha recibido a lo largo de la formación; la presentación de la prueba lo confronta con la apropiación del conocimiento acumulado en el transcurso de los estudios y los resultados evidencian sus habilidades en el ámbito demostrativo, pues en ella se evalúa a través de tareas.

A pesar de esto, según los informes sobre los resultados de la Prueba Saber Pro obtenidos entre 2016 y 2018, se evidencia cierta falta de conciencia y responsabilidad de los estudiantes, lo que es constatable en todos los semestres de la carrera, especialmente en los iniciales, como consecuencia de las deficiencias de la educación básica y media que deben ser superadas y corregidas por la educación superior; es decir, hay conocimientos y habilidades básicas que no se desarrollan adecuadamente por el contexto cultural, los malos hábitos tolerados en la educación básica, las deficiencias en la formación para aprender a aprender y la falta de compromiso con la autoformación exigida por la metodología a distancia.

Existe la tendencia universitaria a concentrar los esfuerzos en la adquisición de conocimientos científicos construidos por grandes autores del pasado y el presente. En el siglo XXI, los avances pedagógicos se concentran más en el conocimiento didáctico del contenido que en su conocimiento científico, al menos en lo concerniente a la pedagogía. Por esta razón, las pruebas Saber, a partir del año 2007, siguen el *modelo basado en evidencias* (MBE), por lo que le corresponde a las aulas universitarias ajustar sus procesos de evaluación del aprendizaje a ese modelo, que se expresa mediante (a) una presentación o afirmación de aquello que se quiere evaluar, es decir, las competencias que debe poseer un profesional de la educación; (b) unas evidencias con las cuales se puede determinar concretamente el grado de apropiación de dichas competencias, y (c) la tarea a través de la cual se aprecia la habilidad del docente para dar respuesta a un hecho concreto y poder constatar las evidencias.

Esto se ajusta perfectamente al proceso praxeológico, que actúa como eje vitalizador de la formación en UNIMINUTO: ver una realidad que exige determinadas competencias, juzgar la mejor manera de actuar en ella, determinando y construyendo las evidencias; actuando para realizar la tarea y transformar esa realidad y, finalmente –y aquí la Corporación Universitaria espera ir más lejos que otros espacios formativos–, generando la *devolución creativa* necesaria para hacer del aprendizaje una experiencia vital y transformadora. Así, el acercamiento objetivo y procesual al mejoramiento de los resultados en la prueba Saber Pro forma parte del mejoramiento continuo de la metodología formativa del Programa.

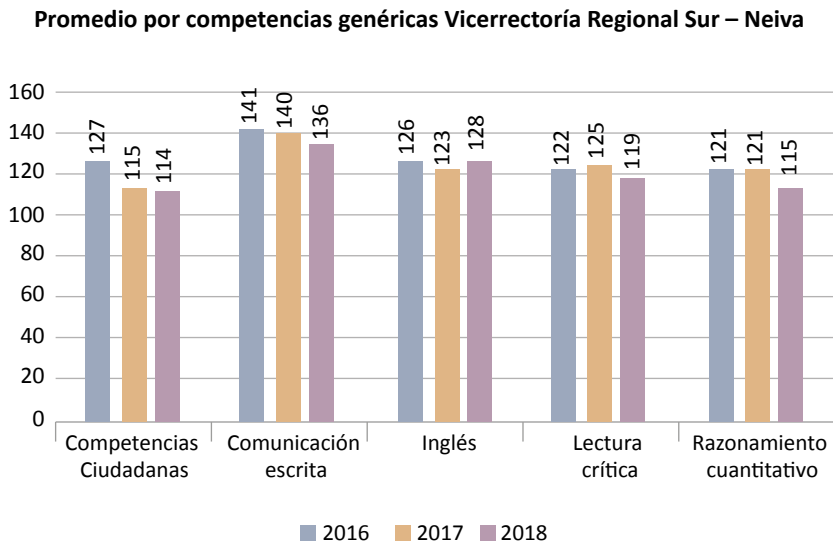
Es un hecho que los resultados que se han obtenido no han sido los esperados y exigen una respuesta pronta y efectiva. Tanto el Programa como la Corporación han actuado con celeridad y eficacia buscando generar transformaciones que lleven a superar estos resultados. En este contexto, en la semana del 26 al 30 de septiembre de 2016, UNIMINUTO Neiva convocó a todos los programas a participar en una capacitación Saber Pro, como una forma de apoyo a sus estrategias de mejoramiento.

Según el *Informe Prueba Saber 2015 y acciones de mejora* (Amarocho, 2016), presentado por la coordinadora del Programa en la sede Neiva el 16 de mayo de 2016, el promedio del Programa se mantuvo con pocas

variaciones entre las pruebas 2014 y 2015, aunque se aprecia un significativo avance en 2016. En los años 2016, 2017 y 2018 se aprecian variaciones que pueden originarse en la cantidad de estudiantes evaluados (111, 94, 117, respectivamente) o en los efectos generados en la población por las estrategias implementadas y sus ajustes, como se describe más adelante. Aún hay mucho por mejorar, pero se empiezan a ver los resultados concretos de las estrategias desarrolladas y del estudio serio y sistemático de los resultados de las pruebas.

La gráfica 13 presenta los promedios por competencias genéricas. La media nacional fue determinada por el Icfes en 150, considerando variaciones considerables aquellas mayores a 9 puntos. Se omiten los resultados de 2014 y 2015 por no ser comparables con los años siguientes dado que la estructura de la prueba cambió. La diferencia en la estructura y, por ende, en la expresión de los resultados que ha sufrido la prueba, dificulta su lectura.

Gráfica 13. Tabla de promedios, módulos genéricos prueba Saber Pro 2016-2018



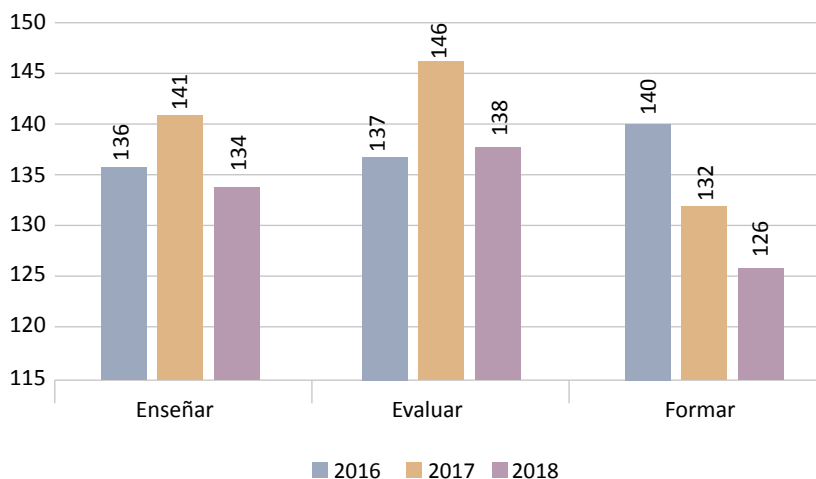
Fuente: Elaboración propia.

Se evidencia que no hay variaciones considerables en ninguno de los módulos y solo se registra un pequeño ascenso en inglés. A pesar de lo preocupante de los resultados, encontramos situaciones similares en los promedios nacionales y entendemos la necesidad de profundización y mejora en los alcances del Programa, al ver los avances de los estudiantes desde su ingreso.

En la gráfica 14, que se presenta a continuación, se muestran los promedios por competencias específicas.

Gráfica 14. Tabla de promedios, módulos específicos prueba Saber Pro 2016-2018

Promedio por competencias específicas Vicerrectoría Regional Sur – Neiva



Fuente: Elaboración propia.

Se evidencia que en el año 2017 hubo una mejora en los módulos *enseñar* y *evaluar*, los que regresan a sus resultados habituales en 2018; sin embargo, las competencias evaluadas por el módulo *formar* continúan en descenso, aunque sin alcanzar variaciones considerables. La media nacional fue determinada por el Icfes en 150, considerando variaciones significativas aquellas mayores a 9 puntos.

En cuanto a la desviación estándar por competencias genéricas, la media nacional fue determinada por el Icfes en 30, considerando variaciones significativas aquellas mayores a 6 puntos. No se presentaron variaciones considerables en ninguno de los módulos, aunque se aprecia una pequeña tendencia a reducirla.

Como respuesta a los indicadores registrados por las pruebas, el Programa ha implementado las siguientes acciones:

- Aplicación del simulacro diagnóstico a la totalidad de estudiantes del Programa en el primer semestre y una segunda aplicación a aquellos que van a presentar la prueba en el segundo semestre.
- Implementación de estrategias formativas en inglés en todas las asignaturas del componente profesional, verificadas por la Coordinación del Programa. Los estudiantes que presentarán la prueba inician un curso de Inglés intensivo en niveles A1 y A2, a partir de los resultados del simulacro diagnóstico; este curso es financiado por ellos mismos.
- A partir de las competencias con desempeño más bajo en el simulacro diagnóstico, se organizan talleres de refuerzo en lectura crítica, razonamiento cuantitativo, competencias ciudadanas y competencias específicas con el apoyo de los docentes, a fin de mejorar el desempeño de los estudiantes.
- En el mismo taller reciben capacitación en resolución de preguntas tipo Saber Pro, adquiriendo herramientas para la interpretación del formato y tipo de preguntas.
- Implementación de la estrategia denominada “Olimpiadas Pedagógico”, en la que se busca motivar y reforzar el aprendizaje comprensivo y el desarrollo de las competencias específicas.
- Implementación de las convivencias “Soy LPID UNIMINUTO”, en las que se busca consolidar el compromiso y la pertenencia de los estudiantes al alma mater para apoyar sus procesos de aprendizaje.

- Implementación sistemática de salidas pedagógicas para reforzar y apoyar las estrategias de aprendizaje por tareas y buscar aplicaciones concretas a los conocimientos adquiridos.

Metacognición desde el Programa de Licenciatura en Educación Infantil

La respuesta inmediata del Programa ante los resultados de la prueba Saber Pro fue iniciar un proceso formativo en el que los docentes y, especialmente, los estudiantes adelantaron un trabajo metacognitivo para generar procesos de cambio en la estructura mental según es evaluada por la prueba. Con este objetivo se inició con la delegación de una docente para que asumiera directamente la responsabilidad de coordinar un proyecto de mejoramiento.

El 24 de febrero de 2016, según consta en el *Acta de reunión 01* (UNIMINUTO, 2016c) de seguimiento al plan de trabajo entre la coordinadora del Programa y la docente encargada del proyecto de preparación a la prueba Saber Pro, se determinaron los pasos que se debían seguir considerando dos componentes; el primero se relacionaba con la preparación hacia la dinámica de la prueba y la formación específica de la prueba común, en el que se determinaron cuatro actividades ligadas intrínsecamente:

- Implementación de simulacros diagnósticos al inicio y al final del semestre para los estudiantes que deben presentar la prueba oficial.
- Diseño y ejecución de talleres de nivelación, dirigidos por docentes del Programa en el intermedio de los dos simulacros, según las debilidades detectadas en los resultados del primero.
- Capacitación a los docentes en la elaboración de preguntas tipo Saber para facilitar su implementación en las aulas.

- Creación del banco de preguntas para facilitar la creación de simulacros y la evaluación y apoyar la calidad de las pruebas finales creadas por los docentes en cada asignatura.

El segundo componente fue el fortalecimiento de competencias disciplinarias generales buscando el apoyo de los programas de Psicología y Comunicación Social, atendiendo a la necesidad de profundizar elementos específicos de estas competencias que no necesariamente ni de manera explícita se desarrollan en el componente específico del Programa. Este fue el primer avance en la conformación de grupos de estudio, por parte del Programa, para apoyar el mejoramiento de los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

El 11 de marzo de 2016 se desarrolló, según el *Acta de reunión 02* (UNIMINUTO, 2016d) de seguimiento al plan de trabajo de preparación para la prueba Saber Pro:

- La selección de los estudiantes que debían presentarse a la prueba, diferenciando aquellos que ya reunían los requisitos de ley de los que ya la habían presentado el año anterior.
- La selección de los talleres en convenio con el Programa de Comunicación Social; fueron seleccionados tres: *La educación sexual en la educación preescolar*, *El niño como sujeto social* y *Redes virtuales e infancia*.
- Se seleccionó la firma Hermer Pardo⁴, cuyo representante en Neiva, Grupo Educativo Alexander Bonilla, diseñaría y aplicaría los simulacros.
- Para la prueba diagnóstica de inglés se escogió al Instituto Speaking English.

⁴ De acuerdo con su misión institucional “El Grupo Educativo Hélmér Pardo es una entidad de educación privada no formal dedicada desde 1980 al estudio epistemológico de las pruebas de estado (Saber), con el ánimo de desarrollar programas y material didáctico de apoyo a las instituciones educativas y a los estudiantes en general”, con sedes de atención en gran parte del territorio nacional (Grupo Educativo Helmer Prado, 2020, párr. 1).

El énfasis se hizo en el simulacro como tal y durante el mes de abril se realizaron sucesivas reuniones con los docentes y estudiantes que participarían en él, para prepararlos y concientizarlos de asumir con responsabilidad el ejercicio. La líder del proyecto manifestó que “esta actividad no es llenar óvalos con un lápiz sino la oportunidad de autoevaluar las estructuras mentales y los procesos académicos, en el caso de los maestros, que se han ido construyendo a lo largo de la formación”. Los simulacros Saber Pro y la prueba diagnóstica de inglés se realizaron el sábado 16 de abril de 2016, según consta en el *Acta de instalación*, participaron 73 estudiantes (UNIMINUTO, 2016a). Se adelantó una prueba de competencias genéricas con una duración de cuatro horas y, después, el simulacro de inglés con una duración de una hora.

El proceso de profundización continuó, de modo que el 14 de mayo de 2016 se hizo entrega de los resultados a estudiantes y docentes con la presentación del análisis correspondiente, realizado por la firma contratista. Un proceso similar se desarrolló con la prueba de inglés, en la que solo 12 de las estudiantes alcanzaron el nivel A2. Por esto, el 20 de julio de 2016, según el *Acta de reunión informativa* (UNIMINUTO, 2016g), se dieron cita la nueva líder del proyecto y los estudiantes que presentarían la prueba Saber Pro. La líder manifestó que “el objetivo fue motivarlas para asumir con responsabilidad las ofertas de un curso de inglés preparatorio a pruebas Saber Pro en el Centro de Idiomas, voluntario y con costo, y un curso preparatorio en competencias generales y comunes, gratuito y, por tanto, inexcusable, que inició el 6 de agosto de 2016 y se desarrolló hasta la presentación del examen el 20 de noviembre”. Este curso fue ofrecido por el Programa y en él participaron los docentes según sus áreas de especialidad.

El 14 de agosto de 2016, los estudiantes firmaron las actas de compromiso y participación en el curso preparatorio para las pruebas Saber Pro. En palabras de la responsable del proyecto, “esta actividad busca sellar el compromiso metacognitivo en la reflexión que el curso desarrolla y generar un vínculo con los esfuerzos comunes que se ejecutan”. En el transcurso de esta actividad, hubo una nueva propuesta por parte de

la coordinadora del Programa: “No es conveniente esperar hasta el año de la prueba para iniciar la preparación, se debe hacer desde el primer semestre”; por lo tanto, se decidió que todos los estudiantes del Programa participaran en el simulacro, el cual se aplicó en el mes de septiembre.

En año 2017 se institucionalizó el simulacro con la subscripción de la totalidad de los estudiantes. El proceso se realizó el 11 de marzo con la participación de 525 profesionales en formación. No todos los estudiantes se vincularon finalmente al simulacro, pero, dada su importancia para el proceso formativo, se les solicitó la presentación de un trabajo de reposición que abarcó algunos de los más importantes problemas de la docencia, enfatizando en las tareas que estos exigen. El trabajo escrito debió ser sustentado el 1 de abril presencialmente, en sesiones en las que se valoraron y reforzaron los aprendizajes adquiridos. Los estudiantes que se excusaron ese día fueron reprogramados en diferentes fechas para hacer su sustentación de manera individual.

El proceso ha sido llevado con seriedad y la reflexión ante las actividades y los aprendizajes generados se ha discutido en diversos momentos. Aún falta profundizar y sistematizar con mayor rigor los avances; este documento es parte de ese proceso formativo, estructurante y metacognitivo dentro del Programa.

Frente a la propuesta pedagógica que se está desarrollando se suscita una pregunta crucial: ¿en el Programa de Licenciatura en Educación Infantil a Distancia, sedes Neiva, Garzón y Pitalito, se enfatiza en el aprendizaje de contenidos o se profundiza en la adquisición de competencias? La respuesta parece obvia si consideramos que las guías de aprendizaje, elaboradas y determinadas por la Corporación Universitaria, están encaminadas al desarrollo de competencias y que la malla curricular va mucho más allá, al considerar las competencias de desarrollo humano y social como elementos fundamentales de la formación. Sin embargo, siendo el docente el ejecutor real del currículo y responsable directo del proceso formativo de los estudiantes, se hace imperioso cuestionar si realmente está comprometido con esta meta.

La Coordinación del Programa atiende esta realidad a través de una coevaluación docente, en la que se construyen acuerdos que garanticen la coherencia en todos los estamentos; en ella se enfatiza en clarificar y sistematizar las actividades que llevan a la formación de un espíritu indagativo y la generación de pensamiento crítico, y en la necesidad de explicitar las estrategias vinculadas a los proyectos transversales y a la interpretación y uso de la información de actualidad científica y periódica. Formar a los futuros docentes no es enseñarles conocimientos sino guiarlos en la reflexión de su praxis y orientarlos para que creen sus propios mecanismos de acceso al conocimiento. La prueba Saber Pro y las estrategias para responder a sus indicadores son herramientas de exigencia académica universitaria.

Para los docentes que participan en el curso preparatorio, la experiencia es un espacio valioso de apoyo a la formación de los estudiantes y una excelente innovación en el desarrollo curricular del Programa, una revisión de los aprendizajes adquiridos y de evaluación de las estrategias de enseñanza aplicadas a lo largo de la carrera. La estudiante Sindy Mendoza, de octavo semestre, manifestó que en el encuentro “(...) se hicieron preguntas sobre cómo le había parecido la experiencia, qué se había llevado de nuevo, si se hicieron ejercicios de integración; las actividades se desarrollaron de esa manera”.

El mayor logro alcanzado es que se haya suscitado una actitud evaluativa, unida al sincero interés de mejorar en todos los estamentos del Programa. Es grandioso encontrarse con una reflexión sistemática y clara sobre la praxis pedagógica desde la visión de evaluación por tareas; es una oportunidad invaluable a la que se le está sacando el mayor provecho posible. Para Sally Sulay Benavides, de octavo semestre, “(...) es una experiencia muy valiosa porque nos permitió recordar lo aprendido durante la carrera y explorar nuestras habilidades de lectura crítica para prepararnos mejor para la prueba”.

Los docentes se sienten interpelados frente a su responsabilidad formativa; tienen clara la necesidad de definir exactamente qué quieren que aprendan sus estudiantes para ajustar sus estrategias a las exigencias de la sociedad neivana y el Estado. Identificar las falencias en los estudiantes y trabajar con base en ellas, les ha hecho recordar que el error es un maravilloso elemento de aprendizaje, si se usa de manera autorreflexiva y como punto de apoyo para las acciones de mejoramiento.

De la misma forma, las experiencias de los estudiantes, sus opiniones y apreciaciones frente a los resultados de los simulacros y el desarrollo del curso preparatorio, son una herramienta de formación en la que no solo ganan ellos como beneficiarios, sino que se perfeccionan las prácticas docentes a través de la reflexión praxeológica sobre las evidencias. En este proceso se ha podido identificar que muchos estudian para pasar, más que para aprender y que, muchos de ellos no tienen una visión clara de sus responsabilidades profesionales, lo cual obliga al Programa y a sus docentes a replantear sus procesos evaluativos.

En el curso preparatorio se evidencia que el desconocimiento de los parámetros básicos para evaluar es algo generalizado. Los estudiantes no se han hecho conscientes de las consecuencias del acto de evaluar y tienen falencias en los procesos de autoevaluación. No es muy difícil llegar a la conclusión de que esas debilidades parten de falencias en los procesos evaluativos de las asignaturas y del Programa y esa circunstancia limita la durabilidad y alcance de los aprendizajes.

En este momento la reflexión se centra en cómo apoya el Programa el afianzamiento de las competencias genéricas y comunes desde cada asignatura y cómo afecta positivamente esos procesos desde las particularidades de los proyectos y las individualidades de los docentes. Es necesario el análisis de cómo se realiza la transferencia de las competencias requeridas a los aprendizajes y, en general, a la formación recibida por los futuros profesionales.

Algunos estudiantes asumieron los talleres como un agregado sin importancia, algo que no les implicaba personalmente sino solo en un sentido institucional; tuvieron sentimientos de rechazo al verlo como una clase más que no representaba un avance en su p^énsum académico ni en su grado profesional. Para evadir sus responsabilidades, toman cómo excusa que su residencia se encuentra en pueblos cercanos cuando en realidad no tienen dificultades con el transporte: “Es que me deja el colectivo”⁵.

Un elemento fundamental que se debe considerar es que no parece haber una cultura de estudio en la que se apliquen técnicas concretas para lograr aprendizajes verdaderos. Las deficiencias del sistema educativo en la formación básica y las circunstancias sociales no han permitido que la formación sea asumida con la debida sistematización y coherencia por los estudiantes. Se debe pensar en la implementación de estrategias de formación en técnicas de estudio, más allá de los talleres que brinda Bienestar Universitario.

Para finalizar, este proceso ha generado mayores claridades pedagógicas al dar una descripción diagnóstica que puede ser usada como punto de partida para las estrategias consecuentes. Una vez definidas las dificultades que se presentan y los retos a los que debe enfrentarse el Programa, se ha logrado una maravillosa perspectiva de qué cambios son necesarios y en qué y cómo estamos innovando.

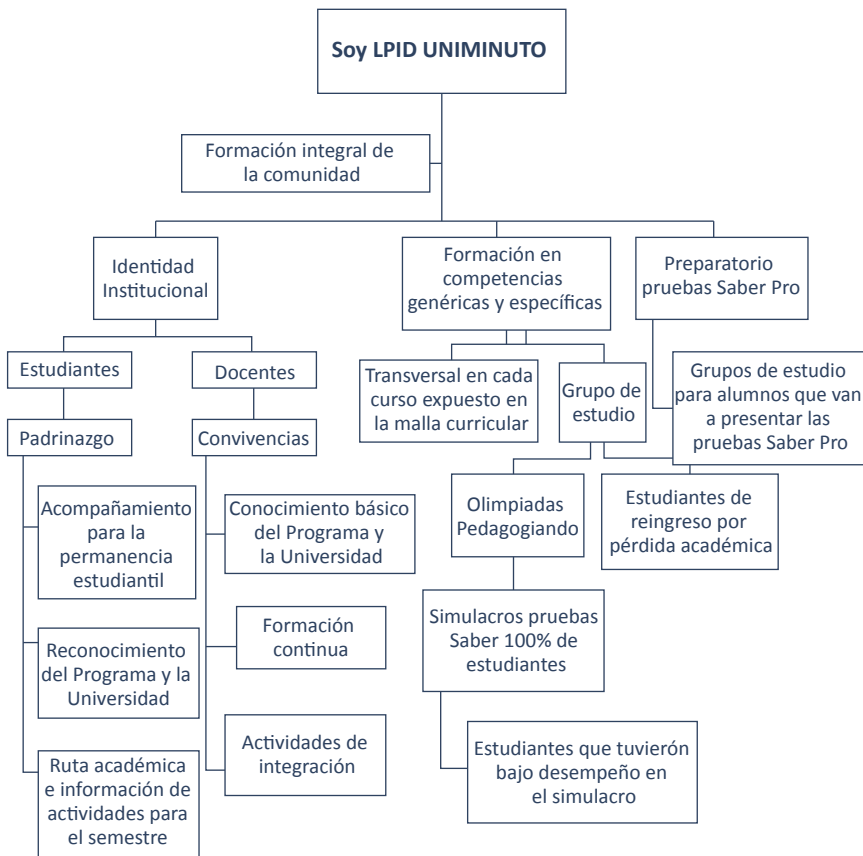
En conclusión

Con respecto a la pregunta de investigación que se desarrolla en este capítulo: ¿qué experiencias académicas ha generado el proyecto Soy LPID UNIMINUTO en el Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil Distancia del Centro Regional Neiva, hoy Licenciatura en Educación Infantil, a la luz del cumplimiento de la visión y misión del su *Proyecto*

⁵ Es una excusa común en los estudiantes; la experiencia ha permitido verificar que en algunas ocasiones es totalmente justificada, pues viven a varias horas de camino del centro de estudios; pero, en otras, son solo excusas que revelan su falta de compromiso, pues tienen transporte seguro o residen en casas de familiares.

Curricular para generar una formación integral de la comunidad educativa? (UNIMINUTO-IEVD, 2010; 2017b), se puede responder que ha sido la apropiación de las estrategias de formación por competencias, respondiendo al principio praxeológico de UNIMINUTO, en diversos espacios formativos institucionalizados por el Programa. La figura 4 ilustra, de manera sucinta, los hallazgos realizados y la estructura con que se han ido articulando las diferentes estrategias dentro de la necesidad de respuesta a la búsqueda de la formación integral.

Figura 4. Soy LPID UNIMINUTO



Fuente: Elaboración propia.

El proyecto Soy LPID UNIMINUTO es un punto de partida, firme y objetivo, para autoevaluar la calidad educativa que ofrece la Licenciatura y para plantear estrategias, sustentadas en el desarrollo de competencias, que susciten cambios didácticos y comportamentales en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Estas estrategias pedagógicas fundamentan su valor en su capacidad para fomentar la reflexión y el análisis sistemático de los procesos pedagógicos vividos por quienes participan en ellos: docentes y estudiantes.

El pénsum académico, en todos sus componentes, aporta al desarrollo de las competencias evaluadas; sin embargo, es necesaria la revisión constante del proceso particular de cada asignatura por parte de los docentes. Los estilos propios no siempre enfatizan en los modelos evaluativos y de trabajo por competencias, y la formación, aunque de calidad, puede no estar ajustada a los planteamientos evaluativos de la prueba. Esto es especialmente importante en el caso de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, pues sus métodos y planteamientos axiológicos hacen imperante y obligatorio que todo aprendizaje esté ligado a su desarrollo práctico y, por ende, a la adquisición, cada vez más profunda, de las competencias necesarias para hacerlo.

El Programa tiene claro que su responsabilidad con la sociedad colombiana y, particularmente, con los niños que serán atendidos por los profesionales a los que forma, le exige el mejoramiento continuo en todos sus componentes y, entre ellos, el desarrollo de las habilidades que se evidencian en los resultados de la prueba Saber Pro. El historial de resultados forma parte de los procesos de mejoramiento continuo y revela el esfuerzo por avanzar de manera lenta pero constante. Dado que la prueba misma nos indica qué competencias serán evaluadas y de qué manera, se está generando un derrotero para ajustar los procesos formativos de cada asignatura. Es un reto para los docentes y el Programa, garantizar los aprendizajes requeridos.

Los resultados no se mejoran únicamente a través de la implementación de simulacros y del adiestramiento en la aplicación mecánica de la prueba, sino al transformar los procesos de enseñanza-aprendizaje para generar competencias, habilidades y destrezas en los estudiantes. Los resultados de la prueba Saber nos permiten identificar debilidades y lagunas que puedan darse en el proceso formativo, tanto por error humano como por decisiones administrativas. Una actitud de permanente adaptación garantiza el mejoramiento continuo desde las aulas de la Universidad para que se vean mejoras reflejadas en las aulas de educación infantil de la región Surcolombiana.

Se puede concluir que el Programa de Licenciatura en Educación Infantil a Distancia (LEID) de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO Vicerrectoría Regional Sur, Centro Regional Neiva, Centro Tutorial Garzón y Centro Tutorial Pitalito, se caracteriza por mantener una constante reingeniería de sus modelos y estrategias formativas, en todos sus aciertos y debilidades.

La metacognición es una actividad cognitiva superior en la que reflexionamos y aprendemos sobre el funcionamiento de nuestros pensamientos; nos brida la posibilidad de aprender sobre cómo aprendemos y, por lo tanto, de mejorar constantemente; es el mecanismo de autorregulación, la expresión concreta del “conócete a ti mismo” y el principio de todo proceso transformador. Esos principios se han construido y fortalecido en el Programa a partir de las estrategias verificadas en este documento.

Esta meta educativa es, tal vez, la más importante, pues un estudiante que sabe cómo piensa y cómo aprende es capaz de acercarse a cualquier tipo de conocimiento y aprovecharlo asertivamente. Esta es la esperanza del Programa LEID: ser un espacio educativo donde los estudiantes sean formados en el desarrollo de sus habilidades metacognitivas; las actividades aquí descritas están encaminadas a lograrlo.

Por supuesto, no se logrará nada con los estudiantes si no hay interiorización y transformación en el Programa; ¡este es el reto!, el mismo que se está construyendo y que se va implementando en cada actividad y proyecto. Para lograrlo, se debe trabajar en las interacciones entre los cuatro componentes de la metacognición: (a) el conocimiento metacognitivo o de los procesos que se dan dentro del Programa, (b) las experiencias metacognitivas o el reconocimiento de la vivencia y de cómo operamos en ella, (c) las metas cognitivas o alcances con los que buscamos generar impacto, y (d) las estrategias cognitivas o formas de acercarnos a esas realidades y transformarlas. Aún falta camino por recorrer, pues no basta con la implementación de una estrategia sino que se requiere su apropiación y compromiso por parte de todos los participantes, y algunos de ellos cambian constantemente, por lo que el proceso siempre estará inacabado.

El Programa de Licenciatura en Educación Infantil a Distancia continúa innovando y reflexionando sobre su praxis; se identifica con una constante actividad metacognitiva a partir de la cual cada uno de sus individuos construye y se construye desde el imaginario de la Corporación Universitaria.

La gran pregunta hacia la que nos hemos dirigido a través de diversos caminos y respuestas es: ¿qué experiencias académicas y sociales ha tenido el programa de Licenciatura en Educación Infantil a Distancia del Centro Regional Neiva, Centro Tutorial Garzón y Centro Tutorial Pitalito en sus seis años de operación, a la luz del cumplimiento de la visión y misión del *Proyecto Curricular de Programa* (PCP)? (UNIMINUTO-IEVD, 2010; 2017b). Desde el punto de vista de la presente investigación, la respuesta está en el accionar silencioso y destacado de los docentes, estudiantes y egresados.

Los docentes que han participado y aportado en el proceso de cualificación del Programa son miembros activos de la vida académica de la región; han revitalizado sus saberes para aportar a la formación de nuevos profesionales y a las mejoras en espacios de educación básica.

Los estudiantes, algunos de los cuales ya laboran como docentes, se ven constantemente retroalimentados, cuestionados por las actividades pedagógicas y, a su vez, impelidos a cuestionar y reflexionar sobre sus prácticas y las de sus maestros y compañeros, y a revisar el desarrollo de sus competencias como una forma de perfeccionamiento profesional y como meta de vida.

Los egresados ya están transformando el ámbito educativo en la región, han fundado sus propios colegios, se han vinculado a modelos de educación pública o están ejerciendo su liderazgo y compromiso en instituciones privadas, siempre conscientes de que pueden y deben mejorar, de que la calidad no es un producto acabado sino una actitud permanente de reflexión sobre la praxis: una investigación para transformarse y transformar el medio en el que se tiene la oportunidad de actuar, una *devolución creativa*.

Referencias bibliográficas

Amorocho, A. J. (2016). *Informe Prueba Saber 2015 y acciones de mejora: Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil, Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO Centro Regional Neiva* [Archivo Institucional]. Neiva: UNIMINUTO.

Amorocho, A. J. y Pérez, A. (2017). *Plan de Sistematización LPID UNIMINUTO Centro Regional Neiva* [Archivo Institucional]. Neiva: UNIMINUTO.

Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO Centro Regional Neiva. (16 de abril de 2016a). *Acta de instalación de la jornada de aplicación de los simulacros de prueba Saber Pro y diagnóstica de inglés, Programa LPID* [Archivo Institucional]. Neiva: UNIMINUTO.

Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO Centro Regional Neiva. (24 de febrero de 2016b). *Acta de reunión: Definición de las estrategias de preparación a prueba Saber Pro Programa LPID* [Archivo Institucional]. Neiva: UNIMINUTO.

Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO Centro Regional Neiva. (11 de marzo de 2016c). *Acta de reunión N.º 01: Seguimiento al plan de trabajo de las estrategias de preparación a prueba Saber Pro, Programa LPID* [Archivo Institucional]. Neiva: UNIMINUTO.

Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO Centro Regional Neiva. (11 de marzo de 2016d). *Acta de reunión N.º 02: Seguimiento al plan de trabajo de las estrategias de preparación a prueba Saber Pro, Programa LPID* [Archivo Institucional]. Neiva: UNIMINUTO.

Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO Centro Regional Neiva. (13 de septiembre de 2016e). *Acta de reunión de Comité de Programa LPID* [Archivo Institucional]. Neiva: UNIMINUTO.

Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO Centro Regional Neiva. (4 de octubre de 2016f). *Acta de reunión de Comité de Programa LPID*. [Archivo Institucional]. Neiva: UNIMINUTO.

Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO Centro Regional Neiva. (20 de julio de 2016g). *Acta de reunión informativa N.º 01: Preparación y presentación a prueba Saber Pro, Programa LPID* [Archivo institucional]. Neiva: UNIMINUTO.

Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO Centro Regional Neiva. (2016h). *Programador de Licenciaturas 201565* [Archivo Institucional]. Neiva: UNIMINUTO.

Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO Centro Regional Neiva. (21 de mayo de 2016i). *Registro de asistencia y capacitación "Soy LPID UNIMINUTO": Socialización intersemestral* [Archivo Institucional]. Neiva: UNIMINUTO.

Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. (2017a). *Proyecto Educativo Institucional (PEI) UNIMINUTO* [Versión PDF]. Recuperado de <http://www.uniminuto.edu/documents/941377/1434225/Proyecto+Educativo+Institucional+2013.pdf/849a034b-2ee8-448c-9aa9-93e2cef4a317>

Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. (2017a). *Proyecto Curricular del Programa de Licenciatura en Educación Infantil a Distancia: Condiciones de Calidad para la renovación del Registro Calificado* [Documento Maestro]. Bogotá, D. C.: UNIMINUTO.

Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, Instituto de Educación Virtual y a Distancia - IEVD. (2010). *Proyecto Curricular del Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil Metodología a Distancia: Condiciones de Calidad para la renovación del Registro Calificado* [Documento Maestro]. Bogotá, D. C.: UNIMINUTO.

Decreto 1781 de 2003 del Ministerio de Educación Nacional: Por el cual se reglamentan los Exámenes de Estado de Calidad de la Educación Superior, ECAES, de los estudiantes de los programas académicos de pregrado. *Diario Oficial* N.º 45.231 de 27 de junio de 2003. Recuperado de http://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-86039_archivo_pdf.pdf

Decreto 2450 de 2015 del Ministerio de Educación Nacional: Por el cual se reglamentan las condiciones de calidad para el otorgamiento y renovación del Registro Calificado de los programas académicos de licenciatura y los enfocados a la educación (...). *Diario Oficial* N.º 49.729 de 17 de diciembre de 2015. Recuperado de http://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-357048_recurso_1.pdf

Decreto 3963 de 2009 del Ministerio de Educación Nacional: Por el cual se reglamenta el Examen de Estado de Calidad de la Educación Superior. *Diario Oficial* N.º 47.502 de 14 de octubre de 2009. Recuperado de <https://diario-oficial.vlex.com.co/vid/decreto-353767462>

Grupo Educativo Helmer Prado. (2020). *HP Helmer Prado Grupo Educativo: Quiénes somos* [Página web]. Recuperado de <https://helmerprado.com/>

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación Superior - Icfes. (2017). *Guía de Orientación Saber Pro Módulos de Competencias Genéricas 2017* [Versión PDF], Recuperado de <https://www.uninorte.edu.co/documents/1489987/0/Guia+de+orientacion+modulos-de-competencias-genericas-saber-pro-2017.pdf.pdf/e4da6442-d8b1-4163-a97a-9db8948bfee5>

Ley 1324 del 13 2009: Por la cual se fijan parámetros y criterios para organizar el sistema de evaluación de resultados de la calidad de la educación (...). *Diario Oficial* N.º 47.409 de 13 de julio de 2009. Recuperado de http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1324_2009.html

Pinto, Y. y Zarta, N. (2016). *Registro de convivencias soy LPID UNIMINUTO Centro Regional Neiva* [Archivo institucional]. Neiva: UNIMINUTO.

Resolución 2041 de 2016 del Ministerio de Educación Nacional: Por la cual se establecen las características específicas de calidad de los programas de licenciatura para la obtención del Registro Calificado. *Diario Oficial* N.º 49.776 de 4 de febrero de 2016. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356144_recurso_1.pdf



SEGUNDA PARTE

Protagonistas en los procesos
educativos

FRAGMENTOS DE UNA VIDA EJEMPLAR

Daniela María Gutiérrez Díaz¹

Y como por ensalmo, empieza a hablar:

“De no haber conocido a la profesora Vilma Cano muy seguramente yo hubiese renunciado al sueño de ser profesional, pues llevaba dieciocho años sin estudiar. Con treinta y cuatro años y muy pocos conocimientos tecnológicos, mis oportunidades eran realmente escasas. Por ello, terminando el primer momento del semestre, había decidido renunciar a la carrera; sin embargo, en el segundo momento me encontré con la profe y todo cambió. Ella es un ángel de luz que alumbró mi vida”.

La voz de Ángela Cuadrado es suave pero firme. Por momentos se detiene mientras habla, como si quisiera recuperar el instante exacto en que el consejo de la profesora cambió lo que muy seguramente hubiese sido una decisión apresurada, que la habría llevado a dejar su pregrado en Licenciatura básica con énfasis en Ciencias Naturales.

¹ Técnica en Administración de Empresas y estudiante de Comunicación Social con experiencia en medios regionales. Correo electrónico: dguiterr106@uniminuto.edu.co

Pienso que tenía razón. Lo que Ángela me contó de la profe Vilma se ajusta a la idea que, estoy segura, todos tenemos de una maestra: la voz cándida, el carácter noble, de trato fácil, comprensiva en circunstancias adversas y, sobre todo, muy diligente cuando se le necesita para brindar un buen consejo. Y no se trata únicamente del carisma que posee sino también de la energía que la rodea, lo que contrasta con su piel blanca, cabello castaño, ojos pequeños y de un color indefinible, escondidos tras unas gafas que corroboran la sabiduría que posee.

Una mujer fuerte de carácter y, como lo dice su hija, valiente, porque su vida, como la de todo el mundo, ha tenido picos altos y bajos, pero a diferencia de tantos otros, esta maestra de cincuenta y dos años decidió seguir la senda que conduce a la autorrealización de una mujer que, con ternura, ha sabido granjearse la admiración genuina de aquellos que la rodean.

Vilma egresó del Colegio La Presentación de Neiva; como todo adolescente, al salir del bachillerato se enfrentó a una de las decisiones más importantes de su vida: escoger su carrera universitaria. Pero en el primer intento erró, la psicología no era su fuerte. Con el temor de volver a fracasar, inició un técnico en Pedagogía Infantil; pero lo que no sabía Vilma en ese momento era que allí iniciaba el camino que la conduciría a ser aquella mujer que deja una huella indeleble en la vida de muchas personas.

En la capital de la República empezó a pulir sus cualidades académicas; se licenció en Educación Preescolar en la Fundación Universitaria Los Libertadores; poco después, se especializó en Pedagogía e Investigación y realizó una Maestría en Pedagogía en la Universidad de La Sabana. De aquel tiempo recuerda con nostalgia: “Yo no iba sola a clases, pues siempre

me cargaba a mi hija María del Pilar”. Y esa unión entre madre e hija la sigue marcando aún hoy, porque es la consecuencia de otra unión: la que tiene también con sus tres hermanos. “Todos somos súper unidos, eso lo aprendimos de la familia de mi mamá; fue un legado que me quedó a mí y a mis hermanos de los Ramírez”. Desde pequeña aprendió que la unión en cualquier ámbito fortalece lazos y en generar lazos, sobre todo de confianza, ella es experta.

Su primera prueba como docente fue en el grupo de colegios Aspean Gimnasio Yumaná. “Haber formado parte de estos colegios me hizo espiritualmente el ser humano que soy hoy en día, soy muy católica y eso lo reflejo en mi forma de actuar y de vivir”. De ahí que su vocación vaya unida a la voluntad de servir; el amor por las nuevas generaciones ha sido el impulso que la ha llevado a desarrollarse como maestra. Enseñar es su pasión; sin embargo, reconoce que la real beneficiada en sus años de docencia ha sido ella misma, pues es más lo que ha aprendido de sus “pupilos” que lo que estos haya podido aprender de ella; todos le han ayudado a convertirse en una mejor versión de sí misma, afirma sin mácula de orgullo.

Durante un largo tiempo de su vida, Vilma pasó entre dos ciudades; en ellas se tejieron sueños, oportunidades de trabajo, de desarrollo intelectual, pero también la posibilidad de conocer la felicidad del matrimonio y la desilusión de la separación. Fueron años de aprendizaje y de valorar las posibilidades en términos de su nuevo rol como madre soltera.

“Cuando mi hija fue creciendo, yo me di cuenta de que no podíamos vivir las dos solas en Bogotá; allá la vida es muy cara y con mi trabajo no alcanzaba, así que decidí devolverme en marzo del 2012 a Neiva. Mi hija entró a estudiar al Colegio de La Presentación, pero yo no conseguía trabajo”.

Sin embargo, algo especial se estaba preparando para esta docente. “Hacia finales de julio mi hermano había estado en la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO y me dijo que llevara la hoja de vida. Yo ya me había graduado de la Maestría y por ello me aceptaron”, dice, mientras en su mirada glauca fulgura un brillo especial cuando habla de su “familia”, como denomina a la Institución.

Nunca se le pasó por la mente que esta nueva etapa de su vida la fuera a marcar de tal manera. El primero de agosto de 2012 inició una nueva etapa, que ella no vacila en calificar como “impresionante”, pues “el crecimiento ha sido constante. Yo me acuerdo que cuando empecé en UNIMINUTO a mí me dijeron que la modalidad era virtual y yo lo vi bien; es más, hasta sencillo. Me sentí hasta sabionda”, recuerda con una risilla pícara. Luego de un breve silencio dice en tono de confesión: “El camino ha sido totalmente distinto al que pensé. Todo ha sido ganancia y satisfacciones profesionales y personales”.

Vilma siempre ha sido una mujer de retos; por eso no se arredró cuando le informaron que tendría que desplazarse los fines de semana al municipio de Garzón, Huila, a dictar algunas tutorías en la sede que la Corporación tiene en dicho lugar. “Yo llegué el primer sábado a Garzón con un temor muy grande porque, pese a que yo ya había sido profesora en Bogotá, nunca me había tocado orientar en grupos tan numerosos; eran cerca de cincuenta estudiantes. Yo quedé abrumada y, pues, nos tocó dar la clase en un auditorio. Lo primero que hice fue controlarme a mí misma; les pedí que me colaboraran con el silencio y ellas, pues especialmente eran mujeres... y todo se fue dando para que yo lograra sacar la tutoría adelante”.

Algo que valora mucho del grupo de trabajo que “por fortuna” le correspondió es que “siempre me he encontrado con colegas que me colaboraron desde el principio. Uno llega muy ‘buñuelo’ a este modelo educativo y al principio hacíamos las cosas entre todos para aprender. El ingeniero de sistemas que estaba cuando yo ingresé nos ayudó demasiado; nos daba tutoría los viernes de cómo manejar la plataforma. En fin, siempre estamos prestos a ayudarnos entre nosotros y a colaborarle al que llegué al equipo de trabajo”. En ese sentido, el lema del padre Rafael García-Herreros, “que nadie se quede sin servir”, ha sido punta de lanza para esta “familia”. Vilma asegura que durante su proceso en la Universidad ha tenido tres coordinadoras: Yuly Milena Rincón, Jennifer Barrero y, la actual, Aleidy Amorochó. En todas encontró el apoyo necesario para que su estadía fuera placentera y de mucho aprendizaje.

“Ser responsable y nunca esperar a que me pidan las cosas han sido mi mayor característica”, dice Vilma Patricia y luego asegura que estas dos virtudes la han llevado a tener un resultado sobresaliente que ha sido convalidado por cada una de las personas que la conocen. La enseñanza de Josemaría Escrivá de Balaguer, de “la obra bien hecha”, ha marcado su vida, pues atribuye su éxito personal y educativo al seguir esta máxima, ya que “no hay nada más satisfactorio que hacer las cosas con excelencia”.

“Yo a ella la conocí en el año 2016 y desde ese momento reconocí cuál era su estatus aquí en la Universidad. Me empecé a dar cuenta de que tiene un empuje muy grande para lo que es la pedagogía; sabe mucho sobre esto. Además, resalto la manera en que maneja el idioma Inglés

y la visión que tiene a futuro de la educación superior. Ella sabe cómo un maestro debe enfrentar los diferentes retos para llegar a la calidad educativa. Aun así, nunca habla de sus capacidades, no se vanagloria de quien es y eso es esencial en un ser humano: la humildad”, dice la magíster y colega Beatriz Lorena Caicedo Guevara, quien lleva cerca de dos años compartiendo no solo un puesto dentro de la fila de escritorios al lado de Vilma, sino proyectos, planes, deseos y aspiraciones que han conjugado perfecto dentro del papel que ambas cumplen en la Corporación. Y añade: “Me ha hecho madurar tanto académica como personalmente, pues como profesora me ha tocado exigirme más cada vez que tengo estudiantes que vienen de haber tenido clase con ella: ¡me deja la vara muy alta!”.

“Con las estudiantes soy igual que con mi hija. Por ejemplo: empezamos semestre y si una me falta a clase yo al otro día la llamo, le pregunto el motivo y les empiezo a dar confianza para que se acerquen a mí, porque, más que ser profesora y lo que les pueda enseñar, a mí me interesan ellos”, dice Vilma. Por su parte, Carmen Rosa Gaspar Bartolo, estudiante de octavo semestre de Licenciatura en Pedagogía Infantil, hoy Licenciatura en Educación Infantil, corrobora lo dicho por la profe Vilma, como la llaman algunos o ‘Vilmis’, como cariñosamente le dicen otros:

“Yo quiero resaltar los aspectos positivos de la profe Vilma; porque ella no tiene nada negativo, empezando por el ‘don de gentes’ que ella tiene. El carisma hacia los alumnos es, sin duda alguna, algo que para uno como estudiante es muy importante... que nos dé confianza para acercarse y hacer preguntas. Busca siempre que nos queden claros todos los temas y nos transporta en cada clase a la vida real. Las clases de ella no son magistrales, son prácticas”, asegura esta alumna con entusiasmo y euforia, y añade: “Yo quisiera llegar a ser tan buena educadora como Vilma; ella es un ejemplo”.

En este punto me interesa saber, en mi rol de cronista, de dónde proviene el amor que la profe Vilma siente por la pedagogía, ya que es una labor que comporta tanta responsabilidad –porque enseñar a otros no es cosa sencilla–, a lo que ella responde: “Tengo muchas tías maestras; mi papá fue instructor del Sena y mi mamá también trabajó en ese campo. Recuerdo que, en mi infancia, era la única mujer en medio de tres hombres; entonces, a veces jugábamos fútbol y luego ellos se sentaban conmigo a jugar a la profesora. Esto lo llevo en mis venas”. Un brillo de nostalgia brota de su mirada mientras rememora aquellos tiempos.

Su experiencia docente ha trascendido a otros escenarios académicos. Como profesora en la Institución Educativa Luis Ignacio Andrade, en la sede Reinaldo Matiz, reconoce la dicha que para ella representa poder interactuar con pequeños del grado transición. La imaginación y el amor son sus herramientas principales a la hora de trabajar con estos niños, a los que infunde valores y cualidades que les permitirán ser en un futuro ciudadanos que aporten a la construcción de una sociedad mejor.

“Es gratificante ver que uno se encuentra con estudiantes (niños) en la calle y se abalanzan a abrazarme, se acuerdan de mí y nota uno que realmente hay cariño; eso es lo que yo quiero también con los de la universidad. A veces me pregunto por qué todos sienten ese aprecio por mí, pues, por el hecho de ser amable y abierta a ellos no quiere decir que no sea estricta; es más, es tal vez uno de mis errores. Me gusta todo perfecto, pero encuentro que hasta eso les gusta a ellos porque dicen que hago que sean mejores; eso me enorgullece”.

Uno de los retos más importantes que tiene, no solo la profesora Vilma Cano sino todo el sistema educativo, es responder a la pregunta: ¿de qué manera enamorar a los estudiantes de la educación? Y ella responde

sin vacilar: “La estimulación y el reconocimiento de las potencialidades de cada niño o adulto es esencial para que se interesen por el estudio”, y Melba Burbano Vargas, estudiante de Licenciatura en Educación Infantil, concuerda con la respuesta de la Profe Vilma y resalta la coherencia entre lo que dice y lo que hace:

“La profe es especial porque, aunque es exigente y estricta en cuanto a lo académico, también nos entiende cuando tenemos un inconveniente. Ella nos corrige cuando tenemos errores, pero nos exalta cuando hacemos las cosas de manera correcta y eso, para una como estudiante, es especial. Ella busca estrategias para enriquecer nuestro conocimiento y eso hace agradable sus clases, por lo que nadie quiere perderselas”.

Vilma tiene varias pasiones: aprender, enseñar, leer, viajar y, la más importante, compartir con su hija; pero, estas no han estado exentas de sacrificios. “Mi formación ha sido, por un lado, un sacrificio para mi hija. Cuando hice la maestría en Bogotá me tocaba cargármela para la Universidad; ella se graduó conmigo. Yo le compraba rompecabezas y la ponía en el salón a armarlos mientras yo estaba en clase. Ahora, acá en la UNIMINUTO, la han visto crecer. Estos seis años que yo llevo como docente, todos han conocido a mi hija. Ella se viene y se sienta acá conmigo y me acompaña casi todos los días y eso ha hecho que yo no descuide ni mi parte profesional ni mi lazo con ella”.

Pero todo sacrificio tiene su reconocimiento y, para ella, no hay uno más importante que el de los fines de semana junto a su hija, María del Pilar. “El día domingo para mí es especial; ando con mi familia, con mi mamá o con mi hija para arriba y para abajo. Soy una persona muy tranquila, descomplicada, soy muy hogareña, me encanta poder estar en mi casa; pero, si me invitan a celebrar algo, yo me voy. Tengo muy buena relación con todos mis compañeros, además de que tengo muchos: los del colegio y los de la universidad. En últimas también tengo una vida social muy chévere”.

La vida y lo que rodea a esta mujer es interesante. Lleva sobre sus hombros un peso que más que físico es del corazón. Sembrar buena semilla en campos de los que no sabe si le van a dar el fruto que ella espera no es sencillo. Educar es un acto de fe. Sabe que lo que escogió como proyecto de vida tiene un alto precio, pero también un alto resultado. Cambiar vidas por medio de la educación es lo que la satisface y la hace una mujer feliz.

“Los maestros tenemos la responsabilidad de todo un futuro. Además de educar a los niños, debemos guiar a los papás para que logremos un trabajo mancomunado. Entonces, esta, como cualquier otra profesión, es de responsabilidad y entrega y yo les digo a ellas en primer semestre; a la que no le guste y que sienta que no es lo que quiere para su vida, no lo haga, porque un maestro sin amor por lo que hace es una persona que va a vivir atormentada y amargada toda la vida”.

Su experiencia la ha llevado a hacerse cargo de importantes retos. Fue coordinadora de Desarrollo Curricular y fue pieza importante para la renovación del *Registro Calificado* que recibió la Licenciatura en Educación Infantil. En la actualidad, es la líder del proceso de autoevaluación, que permite reconocer las fortalezas y los aspectos que se deben mejorar dentro del Programa académico.

Durante tres años consecutivos ha sido reconocida como docente destacada del Programa y de la Institución; además, ganó un premio por atención integral a todas las sedes y otro por el desarrollo profesional y obtuvo la mayor calificación como docente por parte de los estudiantes. Esto ha logrado henchir su corazón de gratificación. Así lo asegura su hija, quien por años ha vivido con ella cada triunfo y cada esfuerzo por lograrlo. “El día que la reconocieron la vi realmente feliz; ella no se imaginó que las estudiantes la quisieran tanto”, recordó.

Para María del Pilar, su hija, estos reconocimientos son el resultado de su amor, entrega y dedicación a una institución como la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. A lo largo de su vida, Vilma ha tenido éxitos, triunfos, felicidad, amor; se ha sentido una mujer realizada, pero no conforme: quiere seguir avanzando en su formación. Sus ojos están puestos en alcanzar la cima más alta; su cuerpo, su alma, su espíritu de grandeza y el legado que le quiere dejar a su familia aún no está totalmente construido.

CAPÍTULO 7

Caracterización de los estudiantes del Programa de Licenciatura en Educación Infantil: retos vitales de la educación a distancia

Liceth Guilombo Endo¹

Norma Graciela Castaño²

La experiencia universitaria transforma a las personas; nadie pasa indemne por las aulas y la influencia de sus maestros, pues ningún proceso formativo es indoloro. La educación superior es una talla en la que, el formón y el escoplo van cercenando la madera hasta definir el arte que se oculta en ella y no siempre el maestro es lo bastante visionario ni el estudiante tiene la disposición adecuada para perfeccionarse efectivamente.

La región Surcolombiana merece más oportunidades, debe afrontar sus retos y la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO los acepta como propios. La historia de esta tierra está colmada de situaciones,

¹ Psicóloga, magíster en Gestión de la Tecnología Educativa, docente del Programa de Licenciatura en Educación Infantil, Centro Regional Neiva, UNIMINUTO Vicerrectoría Regional Sur.
Correo: lguilomboen@uniminuto.edu.co

² Licenciada en Pedagogía Infantil, magíster en Educación para la Diversidad. Docente de la Institución Educativa Atanasio Girardot. Correo: normacastano1026@gmail.com

luchas y esperanzas que no siempre han sido manejadas de manera asertiva. Sus habitantes, gracias a su idiosincrasia, son luchadores aguerridos con enormes ansias de superación, pero muchas veces han visto frustradas sus aspiraciones.

El fenómeno de la violencia durante el desarrollo del siglo XX es un factor que ha repercutido en la deserción y la poca escolarización de la población de la zona rural y los estratos socioeconómicos 0, 1 y 2 de la ciudad, lo que se evidencia en el constante desplazamiento y las malas condiciones económicas a las que viene siendo sometida gran parte de la población del departamento y los municipios aledaños del Tolima. Sin embargo, en los últimos diez años el país ha vivenciado una transformación en la forma de pensar de sus habitantes, la cual ha evidenciado la necesidad de escolarizarse a través de procesos que no los desvinculen de sus actividades laborales y que les permitan y garanticen el logro de sus metas profesionales.

Un modelo que se adapta a los estudiantes que no pueden dejar de laborar es la educación a distancia, el cual les permite acceder a un proceso de enseñanza en el momento que dispongan del tiempo para adelantarlos con éxito, generando un mejoramiento de la calidad de vida de la sociedad que, al mismo tiempo, logra impactar el ámbito político y económico. Al respecto, Lorenzo García Aretio (1999), plantea:

Los factores más destacados que han provocado el nacimiento y posterior desarrollo de la enseñanza y aprendizaje abiertos y a distancia han sido: los avances sociopolíticos, la necesidad de aprender a lo largo de la vida, la carestía de los sistemas convencionales, los avances en el ámbito de las ciencias de la educación y las transformaciones tecnológicas. La enseñanza a distancia ha evolucionado a través de tres grandes etapas que podemos denominar de la siguiente manera: correspondencia, telecomunicación y telemática. Pues bien, estas grandes fases generacionales son analizadas en el artículo, diferenciando por continentes y países, desde mediados del siglo XIX hasta nuestra época, señalando los grandes hitos históricos de esta modalidad de enseñar y aprender. (p. 1)

Este proceso, de la mano de la educación tradicional, ha sido un apoyo transcendental para los estudiantes, ya que les brinda la posibilidad de un encuentro presencial con su tutor para la discusión frente a las dudas y las inquietudes de los contenidos del tema objeto de análisis, en un espacio favorable para afianzar conceptos pertinentes a su profesión. Al respecto de la educación tradicional, Patiño (2007) señala:

El enfoque histórico cultural representado por Vigostky (...) le provee una particular importancia al papel de la actividad humana y considera que esta trasciende el medio social. Para Vigotsky, el aprendizaje es una actividad social y no solo un proceso de realización individual. (p. 55)

En tanto, citando los aportes sobre la educación tradicional que hace Piaget, indica:

Se reconoce la importancia de las acciones en el proceso de asimilación del conocimiento. Esta actividad se produce en forma natural. Sin embargo, en el caso específico de la enseñanza, se logra mayor eficacia si hay orientación y regulación de los procesos de asimilación, organización y apropiación. (p. 57)

Como se puede observar, el modelo de educación a distancia tradicional brinda al estudiante la posibilidad de escolarizarse de acuerdo con sus necesidades y permitiéndole interactuar en diversos escenarios en un mismo espacio y tiempo.

Un primer paso para el desarrollo de este modelo es la apropiación de los avances tecnológicos. La sociedad del siglo XXI, para bien o para mal, es la sociedad del internet y del uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). La población regional no es ajena a este fenómeno y se encuentra bien dispuesta a continuar aprendiendo; por esto, una plataforma de *e-learning* que facilite el acceso a la educación superior es un motor excelente para el desarrollo humano.

La tecnología, como motor humano, es el producto de la ciencia y el conocimiento para generar el avance, el cambio, las transformaciones de procesos sociales; sin embargo, es un recurso que por sí solo no podría generar transformación social: la interacción sujeta, modernidad y tecnología es la que promueve los procesos que permiten su resignificación.

En el contexto nacional, la investigación de corte social “Tecnologías de la información y la comunicación para la mediación pedagógica”, Adelantada por Martha Lucía García (2012), tiene como objeto la articulación entre la pedagogía y la tecnología; es decir, direccionar las posibilidades de los recursos tecnológicos hacia la generación de experiencias y actividades en escenarios de aprendizaje, para favorecer la interacción estudiante-docente, estudiante-estudiante y estudiante-contenido, reconociendo la contribución pedagógica y comunicativa de tales recursos como mediadores y facilitadores del proceso de aprendizaje.

El Padre Rafael García-Herreros, inspirado por el Espíritu Santo, reconoció todos estos retos y respondió creando la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, la cual decidió aportar su granito de arena en el mejoramiento de las condiciones de vida de la región Surcolombiana.

Metodología de fortalecimiento

Este trabajo investigativo se hace desde el enfoque mixto (Hernández, Fernández y Baptista, 2016), que brinda la posibilidad de abarcar las problemáticas en profundidad, sistemática y disciplinadamente, puesto que permite al investigador visualizar los datos y la información de manera holística y generar argumentos soportados tanto en los resultados numéricos como en las conclusiones emergentes de las preguntas de tipo cualitativo. Tal como lo plantean Creswell y Creswell (citados por Hernández y Mendoza, 2018):

Las relaciones interpersonales, la depresión, las crisis económicas, (...) la religiosidad, el consumo, las enfermedades, el aprendizaje, los efectos de los medios de comunicación, los valores de los jóvenes, la pobreza y otros fenómenos son tan complejos y diversos que el uso de un enfoque único, tanto cuantitativo como cualitativo, es insuficiente para lidiar con esta complejidad. Y aun cuestiones que se han abordado desde la perspectiva cuantitativa como los procesos astrofísicos (...) o el ADN, a veces necesitan de discusiones entre expertos (narrativas) e inducción. Además, la investigación hoy en día requiere de un trabajo multidisciplinario, lo cual contribuye a que se realice en equipos integrados por personas con intereses y aproximaciones metodológicas diversos, lo que refuerza la necesidad de usar diseños multimodales. (p. 615)

Como técnica e instrumento de investigación, se aplicó una encuesta con preguntas abiertas y cerradas a los estudiantes de la Licenciatura en Educación Infantil de la Vicerrectoría Regional Sur, la cual fue validada por expertos y por la aplicación previa de la encuesta a un grupo determinado con características similares a la población objeto de la investigación. El instrumento cuenta con 36 preguntas en torno a los factores económicos, personales, vocacionales, familiares y étnicos, entre otros, que permiten la caracterización de las diversas necesidades educativas de los estudiantes. La encuesta fue contestada por 1103 estudiantes del Programa de Licenciatura en Educación Infantil en el periodo 2017-2, que corresponden al 95 % de la población total de estudiantes del Programa de la Vicerrectoría Regional Sur. La estrategia de análisis de la información recolectada fue la triangulación de los datos.

Ser estudiante universitario: un reto social

La Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO ha tenido en cuenta las necesidades de la población colombiana, aspecto que se ve reflejado en su enfoque de enseñanza tradicional y a distancia, brindando oportunidad de acceso a gran parte de la población huilense.

Para el semestre 2018-1, el Programa tuvo en el Centro Regional Neiva 643 estudiantes, en el Centro Tutorial Garzón 250 y en el Centro Tutorial Pitalito 355, mientras que para el semestre 2019-2, tuvo 566 estudiantes en Neiva, el Centro Tutorial Garzón tuvo 185 y el Centro Tutorial Pitalito 284, para un total de 1035 estudiantes en la VRS (BANNER, 2018), a los cuales se les ofrece la posibilidad de continuidad a través de los diferentes mecanismos establecidos, como las becas socioeconómicas, académicas y por mérito deportivo y cultural, así como todos los servicios que desde Bienestar Institucional se ofrecen para orientarlos e incidir en cada una de las necesidades particulares de los beneficiarios.

Este objetivo se ve reflejado en cada uno de los quince retos estratégicos del *Plan de Desarrollo UNIMINUTO 2013-2019* (UNIMINUTO, 2014), en particular, en el reto 4 “Acceso y cobertura”: “Ofrecer oportunidades de acceso con criterios incluyentes, innovadores y flexibles, y facilidades de financiación y acompañamiento integral para poder integrar a toda la población” (p. 115). El padre Rafael García-Herreros (1974, citado en Jaramillo, s. f.), creador de la Corporación “(...) proponía una ciudad ideal, en la cual todos los ciudadanos participaran y se hicieran responsables, buscando el bien común; en donde hubiese una real comunión de bienes y donde reinasen la democracia y la participación; una ciudad ideal sin privilegios excluyentes, una sociedad solidaria (p. 7). En virtud de esa propuesta, UNIMINUTO ha brindado la posibilidad de educar a personas en condición de desigualdad económica y social, con el deseo de proporcionar esperanza a un mundo sin esperanza y de que se pudiese construir una sociedad amable para todos; su propuesta estaba encaminada hacia procesos de mejora en torno a temas de vivienda, trabajo, educación, salud, arte y comunicación.

El 17 de septiembre de 2010, mediante el acuerdo 165, firmado por el padre Diego Jaramillo como presidente, el Consejo de Fundadores de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, en su artículo primero acuerda crear el Centro Regional Neiva (Ceres Neiva), para el cual

establece como propósito ampliar la cobertura de la educación superior con calidad y atender a las comunidades menos favorecidas de la región del departamento del Huila. Este centro queda así adscrito a la Vicerrectoría Regional Sur.

El Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil en la ciudad de Neiva (LPID), hoy Licenciatura en Educación Infantil (LEID), obtuvo *Registro Calificado* por siete años a través de la Resolución 12378 del 29 de diciembre de 2011, para ser ofrecido en la modalidad de distancia tradicional; inicia labores en el primer semestre del año 2012 con 148 estudiantes matriculados; asimismo, en el Centro Tutorial Garzón, el Programa inicia su operación en el año 2012-1 con 115 estudiantes y, en Pitalito, inicia en 2014-2 con 280 estudiantes. Para el segundo semestre de 2016, se contaba con 740 estudiantes distribuidos en 27 grupos.

Al período 2018-2 la VRS en el Programa contaba con 1728 estudiantes. Al vencerse el *Registro Calificado* y dando cumplimiento a las exigencias de calidad del Ministerio de Educación Nacional (MEN) para las licenciaturas, el Programa lo renueva a partir del 8 de mayo de 2018 bajo la denominación de Licenciatura en Educación Infantil a Distancia Tradicional (LEID), iniciando su oferta a partir del segundo semestre de 2018.

El Programa de Licenciatura en Educación Infantil se ha venido ofreciendo en horario nocturno entre semana y diurno el fin de semana; el mayor número de estudiantes (63 %) está matriculado en la jornada de los sábados, todo el día, el resto (37 %) entre semana; el 98 % de los participantes son mujeres, quizás debido a la proyección de la carrera y a la población con la que van a interactuar los estudiantes al lograr profesionalizarse, pues en nuestra cultura se ha establecido el imaginario de que el cuidado y el acompañamiento de los niños en la primera infancia debe estar a cargo del sexo femenino, ya que es considerado el más competente para este oficio; así lo plantean algunos autores que hablan sobre el concepto de cultura y de aquellos patrones definitivos de ideas, creencias y normas que

caracterizan la forma de vida y las relaciones de una sociedad, así como “(...) las tradiciones y costumbres transmitidas mediante el aprendizaje que forman y guían las creencias y el comportamiento de las personas expuestas a ellas” (Kottak, 1994, p. 5).

Nuestra sociedad se ha venido transformando, cambiando conceptos de acuerdo con las diferentes capacidades, habilidades y tareas que el ser humano puede realizar, sin importar su condición sexual ni de género y, más aun, sin estar sujeta a estigmas impuestos.

A partir de los diferentes aportes teóricos y metodológicos de los estudios de género, nos acercaremos inicialmente a la comprensión del *sistema sexo-genérico*, concepto teórico definido por Gayle Rubin (1986) como “el conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana, y en el cual se satisfacen esas necesidades humanas transformadas” (p. 97). Como se puede evidenciar a través de la historia, el pensamiento de la sociedad sobre las capacidades y habilidades tanto de los hombres como de las mujeres se ha venido transformando con base en el concepto de *género*, teniendo en cuenta la apariencia, la identidad y el rol (Lamas, 1997).

El *género* es una categoría que comprende tres instancias básicas: la asignación de género con base en la apariencia externa de los genitales en el momento del nacimiento, la identidad de género que se establece entre los dos y los tres años y el rol de género que resulta de las “normas y prescripciones que dictan la sociedad y la cultura sobre el comportamiento femenino o masculino” (Lamas, 1997, p. 114).

Debido a que la sociedad ha venido evolucionando, hoy en día se habla de “equidad de género”, buscando establecer la igualdad entre hombres y mujeres, teniendo como referente el hecho de que, a través de la historia, la mujer ha sido en exceso sometida a discriminación por su condición sexual, pues, de acuerdo con ciertos parámetros sociales, debe dedicarse a tareas como el cuidado de la casa, las manualidades y la educación en valores de los miembros de la familia, limitando sus derechos y la

exploración de sus capacidades en diferentes contextos. No obstante, hoy, en pleno siglo XXI, la mujer se ha venido empoderando, gracias a una serie de luchas a través de las cuales se ha podido demostrar su igualdad de condiciones frente al género masculino. Al respecto, Valdés (2005) indica:

La equidad de género involucra la igualdad substantiva para las mujeres, quienes requieren no solo la igualdad formal legal, sino también la igualdad de resultados en términos reales. Supone la existencia de iguales derechos, responsabilidades y oportunidades para mujeres y varones. (p. 65)

La noción de *equidad de género* también permitió que los hombres tomaran conciencia sobre muchos de los procesos en los que la sociedad no le permitía incurrir, porque, al igual que las mujeres, también eran discriminados por su condición masculina, dado que el “patriarcalismo” no se les permitía expresar sus emociones ni participar en actividades de la casa, como organizar su propio espacio o preparar sus alimentos, tareas necesarias para la subsistencia de cualquier ser humano y que cualquiera debería poder realizar sin importar su condición de género y sin que su imagen tuviera ninguna afectación frente a la sociedad. Es así como Carabí y Segarra (2000) en su obra *Nuevas masculinidades* hablan de un concepto de *hombre* compatible con estas tareas; la identidad construida a partir del reconocimiento del otro para con uno mismo, como la visión que el hombre tiene de sí. Esta obra pretende criticar el modelo hegemónico del varón y sugiere que las nuevas masculinidades implican una relación diversa y más igualitaria entre géneros. ¿Cuáles son estas nuevas masculinidades? En este texto, Ángels Carabí y Marta Segarra (2015) definen que el *hombre* ha sido el término “neutro” de la humanidad; además, ha sido el lado hegemónico, el que no se cuestiona porque siempre ha estado presente y predominando en la construcción de la sociedad occidental. “Algo que no es femenino, no étnico, no homosexual, porque de tener estos atributos estaría asociado a categorías de inferioridad” (p. 19). Se precisa de lo masculino como algo que está más allá y que es un modelo ideal que sirve para medir al mundo marginando, a quienes no corresponden a su imagen o a quienes logran su incorporación a la vida pública imitándolo.

Los cambios dentro de la rígida estructura del “varón blanco” se deben a movimientos dirigidos a la reivindicación política y a la adquisición de derechos de grupos subalternos por cuestiones de género, etnia o diversidad sexual. La principal fuerza de estos movimientos reside en recurrir al cuestionamiento de la “masculinidad tradicional [que] como hemos visto, no es un valor esencialista sino culturalmente construido” (p. 23). El varón ha comenzado a cuestionarse sobre la legitimidad y la naturaleza de su masculinidad.

En todo caso, todos los esfuerzos están encaminados a generar crecimiento humano. Las aulas y sus maestros son un puente que permite cruzar al mundo de la sabiduría y encontrar el tesoro del saber. Estos descubrimientos, por pequeños que sean, transforman la vida y hacen que los individuos estén más dispuestos a continuar en la ruta de su crecimiento personal. Hay casos de egresados que evidencian las transformaciones y la posibilidad de trascendencia que la universidad les ha proporcionado en su vida y el agradecimiento por los logros alcanzados, los cuales les han permitido tener una mejor calidad de vida.

Es elemento esencial y particular de UNIMINUTO formar en la justicia social y el compromiso de superación de las limitantes realidades de nuestra sociedad. Esa es la primera ganancia y la que justifica el desarrollo cognitivo. Los estudiantes de la Corporación tendrán en sus manos a los más pequeños y por eso han sido formados en una visión de permanente compromiso con los más necesitados, con la esperanza de que lo transmitan a las siguientes generaciones. Se está logrando un aporte inmenso en el reconocimiento social que brinda la superación a través de los estudios, que se materializa en mejoras salariales y, por lo tanto, en la calidad de vida. Aunque la docencia no sea una de las carreras más prestigiosas, ser licenciado y ostentar un título universitario genera satisfacción y es una carta de presentación maravillosa. En términos coloquiales, brinda la sensación de “ser alguien en la vida” y un “alguien” valioso y orgulloso de la importancia de su labor y de saberse preparado para ella.

En este mismo sentido, la satisfacción personal se extiende a la satisfacción familiar ante el progreso social. Para muchos padres, tener una hija o un hijo profesional es una dicha invaluable. Reconocer en la familia que “uno de los suyos” tiene un título universitario les motiva a continuar, reivindica todos sus sacrificios y los hace mejores personas y más felices. No es poco el aporte al crecimiento y a la felicidad social de la región el que brinda la superación de retos en las aulas.

Un factor que se debe considerar, no menos importante, es el fortalecimiento académico de las familias al apoyar la formación de los padres. Muchas estudiantes, madres de familia, acompañan con orgullo los procesos formativos de sus hijos y se constituyen en un maravilloso ejemplo para ellos. La familia se reúne a estudiar, a soñar en lo que la formación puede ofrecerles. La madre universitaria es un motor que impulsa a su pareja, a sus hijos, a sus padres y familiares cercanos a aceptar el reto. El crecimiento de las mujeres y de los hombres representa el crecimiento social. Este Programa, pese a sus particularidades, no excluye al género masculino, ya que para el año 2017-15 se iniciaron labores académicas con la vinculación de 37 estudiantes hombres.

Gracias a la posibilidad de horarios flexibles a través de una modalidad académica que ha impactado favorablemente en la población que no hizo transito inmediato de la media a la educación superior y la oferta de los diferentes centros tutoriales en el Huila, esta ha tenido la oportunidad de acceder a una carrera profesional en una universidad de calidad, sobrepasando las barreras de la edad, el horario laboral y el lugar de residencia, lo cual ha tenido una incidencia bastante significativa en el aumento de estudiantes y de su planta profesoral.

En conclusión, se está aportando eficazmente al mejoramiento de la calidad académica de la región Surcolombiana, al ofrecerle más y mejores profesionales. Los egresados están contribuyendo a la cualificación de las instituciones que están creando o en las que son contratados; aportan una visión particular y de superación personal y social gracias a su formación

universitaria, e impulsan nuevas formas de construcción de civilización, basadas en los carismas de UNIMINUTO y, por lo tanto, transformadoras del contexto y constructoras de la civilización del amor.

Otro aspecto fundamental es el apoyo al desarrollo académico de la región a través de la investigación y la divulgación cultural. Los semilleros de investigación continúan fortaleciéndose y permitiendo a los estudiantes vivir experiencias que los motivan a continuar descubriendo y aprendiendo; además, están comunicándose con otros espacios universitarios y de conocimiento, aprendiendo de ellos y aportándoles sus experiencias y saberes.

Ser estudiante universitario: un reto económico

En cuanto a los procesos socioeconómicos, los estudiantes, en un alto porcentaje, pertenecen a los estratos más vulnerables (0, 1 y 2), asistiendo desde diversos municipios del sur del Tolima (Natagaima y Alpujarra) así como de todos los municipios de departamento del Huila (Colombia, Baraya, Tello, Yaguará, Íquira, Santa María, Palermo, Rivera, Hobo, Villa Vieja, Aipe, Teruel, Paicol, Tesalia, La Plata, Nátaga, Garzón, Campoalegre, Algeciras, La Argentina, Saladoblanco, Timaná, Altamira, Suaza, Acevedo, Agrado, Elías, Gigante, Guadalupe, Iquira, Isnos, San Agustín, Oporapa, Palestina, Pital y Pitalito) y del norte de los departamentos de Cauca y Caquetá. Hay que resaltar que, a 2016, el 75,4 % (832) de los estudiantes vivían en la zona urbana y el 24,6 % (271) en áreas rurales.

La gran mayoría de la población a vivenciado la experiencia de laborar con la primera infancia desde diferentes enfoques, lo que les ha generado la inquietud de profesionalizarse en un área del campo de acción en el que se desenvuelven (programas del Instituto de Bienestar Familiar (ICBF), colegios privados y empresas de recreación infantil). Haber logrado laborar en el campo de la primera infancia también es un factor que, debido a su nivel económico y a la necesidad de trabajar para su bienestar y el de su

familia, ha generado que muchos inicien sus estudios universitarios luego de ocho o más años de haber terminado su bachillerato. Profesionalizarse es un aspecto que va de la mano de los nuevos lineamientos implementados por el ICBF para todas las madres comunitarias que no lo habían logrado, lo que les impedía acceder a mejores ingresos por su bajo nivel de estudios. Esta situación las motivó a retomar su proceso académico y formalizarlo por medio de la profesionalización, en aras de mejorar sus ingresos y calidad de vida. Así, en 2016, de 121 estudiantes, es decir, el 10,9 %, 51 eran madres comunitarias, o sea el 4 %. Luego de terminar el bachillerato, 569 estudiantes, el mayor número que corresponde al 51 %, entraron a la universidad en un periodo entre 0 y 2 años, seguidos de 309 estudiantes (28 %) que ingresaron en un periodo de 2 a 4 años; después de 4 a 6 años entraron 134 (12,1 %) y luego de 6 a 8 años ingresaron 18 estudiantes (1,6 %).

El estudio forja la libertad al garantizar que una persona amplíe su gama de opciones para elegir; es un factor que mejora los ingresos salariales de las familias, pues abre puertas y estimula la generación de empresas. Para los empleados oficiales o quienes aspiran a ocupar estos cargos, el título garantiza ingresar en carrera o, al menos, insertarse en las tablas salariales, que, aunque aún injustas, son mejores a las que pueden lograr en el mercado privado.

Muchos han encontrado en la Universidad una oportunidad para lograr profesionalizarse y crecer integralmente, sin afectar su espacio laboral ni su bienestar económico en el transcurso de sus estudios, gracias a la flexibilidad de los horarios. Dentro de estos procesos flexibles, la Universidad viene ofreciendo homologaciones para estudios técnicos en primera infancia de Institutos como el SENA, Incap, Escuela Normal Superior, Diócesis de Neiva, Comfamiliar Huila y Atanasio Girardot, aspecto que exalta su misión, según la cual se tienen como propósitos:

Ofrecer una educación superior de alta calidad y pertinente con opción preferencial para quienes no tienen oportunidades de acceder a ella, a través de un modelo innovador, integral y flexible.

Formar excelentes seres humanos, profesionales competentes, éticamente orientados y comprometidos con la transformación social y el desarrollo sostenible.

Contribuir, con nuestro compromiso y nuestro testimonio, a la construcción de una sociedad fraterna, justa, reconciliada y en paz. (UNIMINUTO, 2017, párr. 2-3)

Los retos de UNIMINUTO se han establecido bajo unos ejes estratégicos claros: la calidad, la innovación y una proyección social que “(...) transforme la realidad sociocultural, económica y ambiental de las comunidades y de las regiones donde hace presencia institucional, a partir de procesos articulados de formación, investigación situada y aplicada, y diversos proyectos con impacto social” (UNIMINUTO, 2013, p. 114).

Igualmente, otro de los beneficios que ofrece UNIMINUTO es el apoyo económico y la motivación al estudiante a través de sus bajos costos, en comparación con otras universidades privadas del país, ya que, para la vigencia 2017-15 el costo de la matrícula era de \$844 000 pesos (en 2020 en la sede Neiva es de \$1 144 000), como también la oportunidad de crédito con la Cooperativa de la Universidad con la que 312 estudiantes (39,3 %) financiaron su matrícula. Asimismo, Bienestar Institucional oferta becas socioeconómicas, por mérito deportivo, cultural y rendimiento académico. Vale la pena aclarar que, dentro de sus procesos, la Universidad facilita los libros de consulta, como un apoyo adicional que está por fuera del valor de la matrícula, ya que cada libro oscila entre 200 000 y 450 000 pesos, tratando de beneficiar con este material a un 90 % de la población.

Sin embargo, no es fácil conseguir los recursos necesarios para solventar el proceso de formación durante los años que dura. Un alto grado de la deserción se produce porque los recursos familiares o personales no se generan con la misma velocidad que los gastos universitarios y esto ralentiza el avance a través de los semestres o, sencillamente, interrumpe los estudios. El apoyo a los estudiantes es constante a través del Modelo de Atención Integral al Estudiante (MAIE), pero esta dificultad siempre será un reto y generará nuevas exigencias.

Con base en una encuesta de caracterización realizada en 2016, se evidenció que 529 estudiantes (47,9 %) laboraban, muchos bajo la modalidad de contrato definido, por lo que contaban con los requisitos de la legislación laboral, como el pago de salud, pensión, cesantías y liquidación anual; sin embargo, a otros, que no se acogían al régimen laboral por lo que devengaban menos del mínimo, no se les reconocía el pago de salud y eran explotados laboralmente a través de formas de contratación indebidas y por fuera de la ley, a las cuales accedían por necesidad. Además, un 52 % de la población estudiantil no tenía trabajo, por lo que su profesión era ser estudiante.

La población estudiantil del Programa de Licenciatura en Educación Infantil en UNIMINUTO Vicerrectoría Regional Sur, tiene responsabilidades económicas claras y exigentes. Estudiar implica un enorme sacrificio de las familias y no siempre se cuenta con el apoyo necesario de estas; entonces, surge el dilema: ¿cómo responder a las exigencias económicas de la vida y de la universidad? La respuesta es el sacrificio. En otras opciones universitarias es simplemente imposible o muy difícil el acceso. UNIMINUTO y el Programa de Licenciatura en Educación Infantil se esfuerzan por facilitar y flexibilizar las posibilidades de progreso de los estudiantes y reconoce que, muchos de ellos, son verdaderos héroes al perseverar en sus estudios.

La experiencia laboral es un factor que favorece la accesibilidad al trabajo y, en algunos casos, retroalimenta los procesos académicos, permitiendo en ellos la reflexión sobre los diferentes asuntos atendidos por medio de las tutorías y facilitando los procesos de aprendizaje. Como se planteó anteriormente, gran parte de la población labora en el campo de la primera infancia; observando esta variable, 166 (15 %) de los estudiantes cuentan con experiencia laboral de entre 0 y 1 año, 135 (12,2 %) con experiencia de 1 a 3 años, 82 (7,4 %) de 3 a 6 años, 63 (0,6 %) de más de 7 años; no obstante, el grupo más amplio es de 657 (59,5 %) estudiantes que no tienen ninguna experiencia laboral como docentes.

El 59,6 % de los estudiantes manifiestan que gastan en desplazamiento hasta la universidad menos de media hora, el 35,7 % gastan de 1 a 2 horas, el 4,1 % de 3 a 4 horas, el 0,4 % más de 5 horas. Según esto, el 40,3 % de los estudiantes requieren de un tiempo mayor a una hora y por ende su inversión económica en transporte aumenta significativamente, aspecto que preocupa, sobre todo, a la población que no tiene trabajo y a quienes lo tienen de manera no formal, ya que para esta población es más difícil sostenerse con sus recursos y acuden a varias alternativas para reducir este gasto, como pagar el transporte entre varios o usar los medios de transporte de sus compañeros con un bajo costo o, incluso, de forma gratuita.

Frente a los gastos que generan las tutorías presenciales, el 16,6 % de los estudiantes manifestó que gastan entre \$1000 y \$10 000, el 22 % entre \$10 000 y \$20 000, el 24,6 % entre \$20 000 y \$50 000, el 15 % entre \$50 000 y 100 000 y el 21 % más de \$100 000. Los gastos están sujetos a la distancia y a la jornada académica, ya que quienes asisten los sábados deben sufragar el pago de transporte y alimentación (desayuno, almuerzo y en algunos casos cena); por el contrario, quienes asisten entre semana durante la noche, por lo general, solo sufragan el gasto de transporte.

Los sacrificios son inmensos, solo equiparables a las ganas de superación. Aquí se debe considerar el esfuerzo psicológico que acompaña el sacrificio económico. Muchos llegan a la Universidad con actitudes de “pobres vergonzantes”, es decir, sintiendo pudor por su propia pobreza y tratando de disimularla. Los paradigmas de riqueza y pobreza de nuestra sociedad de consumo son un obstáculo invisible que impide, muchas veces, el progreso de los estudios. Por esto, el componente de responsabilidad social es pilar de la formación en el Minuto de Dios.

Con referencia al estado civil, se evidencia que más de la mitad de la población, el 58,8 %, son solteros (649 estudiantes); muchos aún viven con los padres y algunos dependen de ellos; otros, por el contrario, laboran para su sostenimiento y proceso educativo. Un 23,7 % (262 estudiantes) viven en unión libre y, debido a su condición económica, deben trabajar los dos

para poder lograr consolidar sus proyectos. El 14,7 % (162 estudiantes) son casados, el 2,4 % (27 estudiantes) son separados y, debido a su condición, ejercen varios roles a nivel social, económico y cultural, por lo cual, la situación para este grupo en especial se hace más compleja. El 24,5 % (270 estudiantes) son madres cabezas de hogar, mientras que el 75,5 % (833 estudiantes) no cumplen con este papel.

En cuanto al número de hijos por estudiantes se encuentra que 536 no tiene hijos, 322 tienen un hijo, 18 tienen 2, 54 tienen 3, 5 tienen 4, y 5 más de 4 hijos; este factor dentro de una familia es especial ya que cada hijo genera una inversión económica y en muchos casos es el motivo para que deserten por la falta de ingresos; sin embargo, se observa que el número máximo de hijos, entre 3 y más de 4 hijos, pertenece a un grupo minoritario, pero son factores muy significativos, no tanto en el momento del ingreso a la Universidad, sino cuando se ven abocados a financiar sus estudios.

La familia es el reto principal. Muchos estudian para ofrecerles un mejor futuro, aunque a veces pareciera que costara demasiado el presente. El sueño del progreso exige sacrificios para estudiar y superarse y la familia acompaña ese sueño; sin embargo, los sacrificios exigen desatender un poco a la familia. Los años pasan y las vivencias se pierden en la memoria; los lamentos surgirán más tarde. ¿Cómo integrar la familia al proceso formativo universitario? Se están haciendo esfuerzos: celebraciones religiosas, “sampedritos”, tardes de cometa, noches de la fantasía, etc. Pero el camino aún es largo.

A la fecha de la encuesta, 791 estudiantes pagaron de contado, es decir, el 72 % de la población organizan y distribuyen sus finanzas de tal manera que su proyecto de vida no se vea afectado por ningún proceso en especial; en tanto, 312 estudiantes pagan a crédito, es decir, a un 28 % de la población se le dificulta pagar y, por lo tanto, acude a las líneas de crédito bancario o a préstamos informales en los que la tasa de interés está por fuera del margen de la ley, lo que, en muchos casos, se convierte en una situación que afecta y somete a muchos de los estudiantes.

En general, los costos de los estudios son asumidos por grupos familiares y, frecuentemente, involucran presupuestos a mediano plazo que alteran los ritmos y estilos de vida. Si aspiramos a que las ganancias sean compartidas por el núcleo familiar, debemos reconocer que los sacrificios y las pérdidas afecten a todos. Esta situación es atendida desde Bienestar Institucional a través de las áreas de acompañamiento y permanencia y promoción socioeconómica. Este componente brinda asesoría para mejorar la administración de los recursos económicos, al igual que el tiempo y la dedicación a los procesos académicos, ya que, en muchas ocasiones, se ven afectados por situaciones emocionales motivadas en gran parte por sus carencias económicas.

El 53,6 % de los padres de familia de los estudiantes tienen un nivel de formación primaria; el 29,5 % son bachilleres, el 4,6 % son técnicos, el 5,4 % son universitarios y el 2,6 % tienen postgrados. Es claro que los procesos económicos y sociales de los estudiantes, debido a las condiciones de conflicto generalizadas por la violencia y las pocas alternativas de crecimiento industrial ofrecidas por el Estado colombiano, han marcado una constante de atraso en la cual se tiende a repetir la historia; sin embargo, para UNIMINUTO ese ha sido uno de sus mayores objetivos: educar a personas de bajos recursos y, por medio de ello, mejorar la calidad de vida y, a la vez, impactar en los procesos de desarrollo del país.

Es un hecho que la formación de los padres y, particularmente de la madre, es un factor decisivo en el éxito de los estudiantes. En ese sentido, la mayoría está haciendo historia llegando más lejos de lo que sus padres jamás soñaron. Están venciendo los obstáculos que el subdesarrollo les ha impuesto y están garantizando que futuras generaciones crezcan bajo paradigmas distintos y más asertivos.

Ser estudiante universitario: un reto cultural

Es importante resaltar que los procesos académicos desarrollados por UNIMINUTO Neiva han tenido gran impacto en el crecimiento intelectual de muchos huilenses y, a su vez, han mejorado la calidad de

vida de muchas familias; asimismo, han aportado al crecimiento de la región, lo que, a lo largo de estos ocho años se ha visto reflejado en diferentes áreas.

En primer lugar, en cuanto al crecimiento académico e intelectual, se está contribuyendo efectivamente a la educación del pueblo. Las franjas más pobres de la sociedad de la región Surcolombiana están recibiendo formación de calidad, abriendo sus ojos a nuevos paradigmas de crecimiento intelectual y recibiendo en sus hogares la cultura académica que hasta ahora consideraron un derecho exclusivo de unos pocos ricos.

En cuanto a los procesos económicos de los estudiantes, el Programa de Licenciatura en Educación Infantil ha generado un aporte significativo, ya que, mientras que al periodo 2018-2 se había graduado a 423 estudiantes, en 2019-2 ya eran 531, muchos de los cuales se encuentran trabajando en la actualidad ejerciendo su profesión, por lo que no solo mejoraron su condición laboral sino que lograron dignificar su ingreso en la medida en que el título les permitió ascender laboralmente.

En lo que respecta al tema social, ha crecido el número de profesionales en la región, lo que ha permitido el crecimiento del nivel educativo de las comunidades donde se desempeñan, ya que, al profesionalizarse, los individuos adquieren mayores herramientas para abanderar estos procesos. La formación académica forja nuevas culturas, transforma las existentes y abre las puertas a la germinación de nuevas representaciones culturales. Se están aprendiendo nuevas formas de hacer, pensar y juzgar las realidades. Se espera que los paradigmas de pobreza y subdesarrollo se estén haciendo pedazos en las mentes de los estudiantes y que ellos también transmitan esto a sus familias y las vidas de los niños que atiendan. Cada egresado, con su bagaje de saberes, pero viviendo en una realidad particular, construirá soluciones únicas y valiosas para transformar la sociedad. El Programa es un semillero de propuestas transformadoras, un tesoro de saberes que construirá el futuro de la región.

Para finalizar, y no menos importante, UNIMINUTO potencia, expresa, apoya y promueve la identidad opita. A pesar de ser una institución nacional, con una fuerte proyección internacional, está interesada en la transformación de la realidad regional. Por ello, y para este caso, promueve la cultura del Tolima Grande, apoya las manifestaciones folclóricas y propicia el reconocimiento de la identidad regional como un elemento de formación, de sentido de pertenencia y de pertinencia histórica. La aldea global ha de ser construida en el respeto y apropiamiento de los saberes, costumbres y herencias de cada terruño.

Referencias bibliográficas

- Bellei, C. (Coord.) (2013). *Situación educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos 2015*. Santiago de Chile: Unesco. Versión PDF disponible en <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/SITIED-espanol.pdf>
- Carabí, A. y Segarra, M. (Eds.). (2000). *Nuevas masculinidades*. Barcelona: Icaria
- Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. (2014). *UNIMINUTO: Plan de Desarrollo 2013-2019* [Versión PDF]. Recuperado de <http://www.uniminuto.edu/documents/1444027/1650976/Plan+de+desarrollo+13-2019/3b991f9f-a604-4be0-a285-8d70fd3de6b6?version=1.0>
- Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. (2016). *Encuesta de Caracterización UNIMINUTO Centro Regional Neiva* [Archivo institucional].
- Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. (2017). *Misión, Mega y Principios* [Página web institucional]. Recuperado de <http://www.uniminuto.edu/mision-mega-principios>

- García-Herreros, R. (S. f.). *Realizador de utopías* (Selección “Minuto de Dios” del P. Rafael García-Herreros). Recuperado de <https://es.calameo.com/read/0047540750079dc5a6a6a>
- García, L. (1999). Historia de la educación a distancia. *Ried*, 2(1), 8-27. doi: <https://doi.org/10.5944/ried.2.1.2084>
- García, M. L. (2012). Tecnología de la información y la comunicación para la mediación pedagógica. *Ventana Informática*, 27, 129-141. doi: <https://doi.org/10.30554/ventanainform.27.151.2012>
- Hernández, R. y Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México, D. F.: McGraw-Hill.
- Jaramillo, D. (2013). *Rafael García-Herreros: Profeta del Siglo XX* (Presentación del P. Diego Jaramillo ante la Academia de Historia Eclesiástica de Bogotá). Bogotá, D. C.: UNIMINUTO.
- Kottak, C. P. (2011). *Antropología cultural* (14.^a ed.). México. D. F.: McGraw-Hill.
- Lamas, M. (1996). *El género: La construcción cultural de la diferencia sexual*. México, D. F.: UNAM-Porrúa.
- Patíño, L. (2007). Aportes del enfoque histórico cultural para la enseñanza. *Educación y Educadores*, 10(1), 53-60. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v10n1/v10n1a05.pdf>
- Rivera, Y. y Mosquera, N. L. (2017). *Currículos escolares y prácticas no sexistas, la planificación escolar con perspectiva de género: Derechos humanos, normativa y conceptualizaciones básicas de género*. Neiva: Sociedad Colombiana de Estudios para la Educación.
- Rodríguez, H. A. (2006). *Al abrigo de un sueño: Utopía realizada*. Bogotá, D. C.: UNIMINUTO. Versión PDF disponible en <https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/1294>

Rubin, G. (Noviembre, 1986). El tráfico de mujeres: Notas sobre la “economía política” del sexo. *Nueva Antropología*, 8(30), 95-145. Recuperado de <https://www.caladona.org/grups/uploads/2007/05/El%20trafico%20de%20mujeres2.pdf>

Valdés, T. (2005). La equidad de género: Un desafío para la comunidad sudamericana. En Corporación Andina de Fomento y Flacso Ecuador (Eds.), *La integración sudamericana y sus retos futuros: Memorias del seminario* (pp. 51-66). Quito: CLAF - Clacso.

CAPÍTULO 8

Los Profesores: educadores y aprendices en el viaje de la Licenciatura en Educación Infantil (LEID)

Tania María Pascuas Quintero¹

Introducción

Este capítulo es resultado de investigación y da cuenta de uno de los actores claves en el trasegar del Programa de Licenciatura en Educación Infantil (LEID)² de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, Vicerrectoría Regional Sur (VRS): los profesores. Se exponen, con base en un marco normativo, los logros y avances en el reconocimiento y la protección a los niños y las niñas en la primera infancia; asimismo, la concepción de los docentes sobre esta etapa inicial de la vida y su aporte en la formación de formadores para la primera infancia. De manera descriptiva, esta reflexión se ocupa de los profesores que han participado en el Programa, su formación, su carrera en la Institución y su

¹ Licenciada en Educación para la Democracia, magíster en Desarrollo Educativo y Social, coordinadora de Desarrollo Curricular de la Vicerrectoría Regional Sur, UNIMINUTO.
Correo electrónico: tania.pascuas@uniminuto.edu

² Antes de 2018, Licenciatura en Pedagogía Infantil a Distancia (LPID).

desarrollo docente a partir de la vinculación a UNIMINUTO, aportando de esta manera a la sistematización de las experiencias académicas y sociales que ha tenido LEID - UNIMINUTO sedes Neiva, Garzón y Pitalito, durante sus ocho años de operación, a la luz del cumplimiento de la visión y misión de la Corporación.

Cabe anotar que en este capítulo se aportan datos hasta el periodo 2018-1, puesto que hasta esta fecha la Licenciatura en Pedagogía Infantil estuvo desarrollándose bajo el *Registro Calificado* expedido a través de la Resolución 12621-40539 de 2010, cuya vigencia era de siete años por extensión SNIES 90962.

Objetivos

Con el presente estudio se buscó conocer los aportes de UNIMINUTO al desarrollo profesoral de los docentes del Programa de LEID de la VRS y la importancia de estos en la formación de la Licenciatura; para alcanzar este objetivo general se plantearon los siguientes objetivos específicos:

- Identificar la concepción sobre primera infancia de los profesores y el aporte que han realizado a la formación de formadores para la primera infancia en UNIMINUTO VRS.
- Describir la formación de los profesores, su carrera docente en la Institución y su desarrollo profesoral a partir de la vinculación a UNIMINUTO.

Aspectos metodológicos de la investigación

Para conocer la concepción de los docentes sobre la *primera infancia* y su aporte a la formación de formadores y, asimismo, organizar el “histórico” de profesores, identificar su formación, su desarrollo profesoral en la institución, su carrera docente y su aporte a la formación de formadores en

primera infancia se realizó un estudio cualitativo con alcance descriptivo haciendo uso de (a) un grupo focal y (b) una revisión documental de la información de los profesores del Programa LPID (actualmente LEID) de la VRS entre 2012 y 2017.

En lo que respecta a la población y la selección de la muestra, este estudio se realizó en el Programa de LEID de UNIMINUTO VRS; la población está comprendida por 53³ profesores y los coordinadores del Programa en las sedes de Neiva, Garzón y Pitalito. El instrumento que se aplicó fue una ficha de revisión documental de textos y expedientes históricos y memorias del Programa para identificar los profesores que han formado parte del él y la evolución de estos en el mismo, y se llevó a cabo una reunión con ellos como grupo focal, para identificar concepciones y percepciones frente a la *primera infancia* y su aporte a los estudiantes como formadores de formadores de niños y niñas en esta fase. Los instrumentos fueron diseñados a partir de las siguientes categorías de análisis: *la concepción de primera infancia en los profesores y su aporte en la formación de formadores para la primera infancia, la formación profesional, la carrera docente en la Institución y el desarrollo profesoral a partir de la vinculación a UNIMINUTO*. Para hacer referencia a los hallazgos y resultados, se dará respuesta a los dos objetivos específicos de este estudio.

Concepciones de *primera infancia* en los docentes y su aporte a la formación de formadores para la primera infancia en UNIMINUTO VRS

José Arcadio Buendía tomó al pie de la letra las palabras de su mujer. Miró a través de la ventana y vio a los dos niños descalzos en la huerta soleada, y tuvo la impresión de que sólo en aquel instante habían empezado a existir, concebidos por el conjuro de Úrsula. Algo ocurrió entonces en su interior; algo misterioso y definitivo que lo desarraigó de su tiempo actual y lo llevó a

³ Esta cifra corresponde a los profesores que para 2018-1 se encontraban vinculados al Programa LEID UNIMINUTO de la VRS.

la deriva por una región inexplorada de los recuerdos. Mientras Úrsula seguía barriendo la casa que ahora estaba segura de no abandonar en el resto de su vida, él permaneció contemplando a los niños con mirada absorta hasta que los ojos se le humedecieron (...).

Pero desde la tarde en que llamó a los niños para que lo ayudaran a desempacar las cosas del laboratorio, les dedicó sus horas mejores. En el cuartito apartado, cuyas paredes se fueron llenando poco a poco de mapas inverosímiles y gráficos fabulosos, les enseñó a leer y escribir y a sacar cuentas, y les habló de las maravillas del mundo no sólo hasta donde le alcanzaban sus conocimientos, sino forzando a extremos increíbles los límites de su imaginación. Fue así como los niños terminaron por aprender que en el extremo meridional del África había hombres tan inteligentes y pacíficos que su único entretenimiento era sentarse a pensar, y que era posible atravesar a pie el mar Egeo saltando de isla en isla hasta el puerto de Salónica... (García Márquez, 1967, p. 8)

El país ha venido avanzando en la formulación de políticas que promueven el cuidado y la protección de los niños y las niñas, en especial de los más vulnerables; a continuación, se precisan algunos de los grandes hitos y horizontes que las enmarcan.

Colombia es un Estado social de derecho, democrático, participativo pluralista, fundado en el respeto a la dignidad humana, en el trabajo y la solidaridad de las personas que lo integran.

Esta premisa, contemplada en el primer artículo de la *Constitución Política*, sienta la base del *ser humano* como riqueza superior. En su artículo 44, establece que:

Son derechos fundamentales de los niños: la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ella, el cuidado y amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión. Serán protegidos

contra toda forma de abandono, violencia física o moral, secuestro, venta, abuso sexual, explotación laboral o económica y trabajos riesgosos. Gozarán también de los demás derechos consagrados en la Constitución, en las leyes y en los tratados internacionales ratificados por Colombia.

El mismo año de la promulgación de esta Carta, Colombia ratificó la Convención Internacional de los Derechos del Niño (Ley 12 de 1991). El país asumió una perspectiva de derechos frente a los niños, niñas y adolescentes, tomando una postura de protección integral y prevalencia de este grupo sobre las demás personas.

En el año 1994, mediante la *Ley General de Educación* y el Decreto 2247 de 1997, se ratificó la educación preescolar en tres niveles –prejardín, jardín y transición– para educandos entre tres y cinco años de edad, definiendo como obligatorio mínimo el grado 0 (transición).

Más adelante, en el año 2006, con la Ley 1098, *Código de la Infancia y la Adolescencia*, se reconoce el interés superior de los niños y las niñas, así como de la titularidad y prevalencia de sus derechos, superando la concepción de *menor* que se tenía de los niños y niñas, establecida por el *Código del Menor* (Decreto 2737), vigente desde 1989, confiriendo a los padres y las madres las responsabilidades más que la *patria potestad*, definiendo el maltrato infantil como delito, obligando a priorizar en las políticas municipales y departamentales la inversión para niños, niñas y adolescentes y promulgando la corresponsabilidad de la familia, la sociedad y el Estado como principio rector en las acciones que se desarrollen para la promoción y protección de sus derechos, entre otros aspectos.

En su artículo 29, la Ley 1098 define la primera infancia como “(...) la etapa del ciclo vital en la que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano. Comprende la franja poblacional que va de los cero (0) a los seis (6) años”; establece que “desde la primera infancia, los niños y las niñas son sujetos titulares de los derechos reconocidos en los tratados internacionales, en la *Constitución Política* y en este Código”.

Y define como derechos impostergables de la primera infancia:

(...) La atención en salud y nutrición, el esquema completo de vacunación, la protección contra los peligros físicos y la educación inicial. En el primer mes de vida deberá garantizarse el registro civil de todos los niños y las niñas.

Esta concepción del *Código de la Infancia y la Adolescencia* es una apuesta democrática por la constitución de la supremacía de la vida y la dignidad humana, exaltando el interés especial por el desarrollo humano integral desde los primeros años de vida.

En 2007 se pone en marcha la *Política Pública Nacional por la Primera Infancia* (Documento Conpes 109 de 2007), que pone en el centro de atención la vida de los niños y las niñas desde la gestación hasta los seis años. Tres años después, el país empieza a contar con la *Política Educativa en Primera Infancia en el Marco de la Atención Integral* (Liévano, 2010), que busca garantizar que todos los niños y las niñas menores de cinco años tengan el derecho a una oferta integral (educación inicial, cuidado, nutrición y salud), especialmente para quienes estén en condición de vulnerabilidad, así como la generación de estrategias que fomenten su permanencia y continuidad en el sistema educativo.

En 2009 también se expide la Ley 1295 que establece la importancia de la articulación interinstitucional para la garantía de los derechos de niños y niñas en la primera infancia, debiendo el Estado...

(...) Contribuir a mejorar la calidad de vida de las madres gestantes, y las niñas y niños menores de seis años, clasificados en los niveles 1, 2 y 3 del Sisbén, de manera progresiva, a través de una articulación interinstitucional que obliga al Estado a garantizarles sus derechos a la alimentación, la nutrición adecuada, la educación inicial y la atención integral en salud. (Art. 1)

Este trasegar de Colombia hacía el reconocimiento de los derechos de los niños y las niñas pasa por el cambio de la concepción antropológica del *hombre*, pues la *Constitución Política* de 1991 se asume desde la premisa del *Estado social de derecho* dejando atrás el *Estado de derecho*. En este

escenario se cristaliza y emerge la preponderancia del ser, su subjetividad y su constitución como ser humano a lo largo de toda la vida iniciando desde la concepción; interesa la vida de la persona desde el comienzo junto a su realización personal y desarrollo social, comprendiendo que la inversión que se haga en la primera infancia (educación, salud, nutrición, familia) se constituirá en el seguro que garantizará el desarrollo del país en la siguiente generación. En palabras del premio nobel de economía del año 2000, James Heckman, “no podemos permitirnos posponer la inversión en los niños hasta que sean adultos, tampoco podemos esperar a que entren a la educación primaria, un momento que puede resultar ya tarde para invertir” (Unicef, s. f.)

Para la profesora (1)⁴, la primera infancia es...

El periodo de vida que va desde el nacimiento aproximadamente hasta los 7 años, en los cuales se producen cambios físicos, sociales y emocionales, dependiendo de algo fundamental que es la estimulación y el medio en el cual se encuentra el infante; esto es clave porque de ello depende el futuro exitoso o fracaso del adulto.

En este ámbito, un logro trascendental para la niñez en Colombia fue la promulgación, en 2016, de la Ley 1804 que establece la *Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia “De Cero a Siempre”*, la cual determina las bases conceptuales, técnicas y de gestión para garantizar su desarrollo integral, en el marco de la *doctrina de la protección integral*. Con esta ley se busca fortalecer el marco institucional para el reconocimiento, la protección y la garantía de los derechos de las mujeres gestantes y de los niños y de las niñas de cero a seis años. En esta Ley, los derechos de los niños y las niñas están expresados en “realizaciones”⁵, considerando que estos implícita y explícitamente deben verse tangiblemente, es decir como derechos realizados. A continuación, se citan los planteados:

⁴ En el presente artículo los aportes y voces de los profesores del Programa LEID se indicarán y diferenciarán con un número.

⁵ “Las realizaciones son las condiciones y estados que se materializan en la vida de cada niña y cada niño, y que hacen posible su desarrollo Integral” (Ley 1804 de 2016, Art. 4, numeral b).

(...) El Estado colombiano se compromete a través de esta política a trabajar para que cada niño y niña en el tiempo presente:

- Cuento con padre, madre o cuidadores principales que le acojan y pongan en práctica pautas de crianza que favorecen su desarrollo integral.
- Viva y disfrute del nivel más alto posible de salud. Goce y mantenga un estado nutricional adecuado. Crezca en ambientes que favorecen su desarrollo. Construya su identidad en un marco de diversidad.
- Expresé sentimientos, ideas y opiniones en sus entornos cotidianos y estos son tenidos en cuenta.
- Crezca en entornos que promuevan sus derechos y actúen ante la exposición a situaciones de riesgo o vulneración (...). (Art. 4, Numeral b)

Para la profesora (2), la primera infancia:

Son los primeros años de vida del ser humano, cuando fortalece sus habilidades y destrezas de acuerdo con la estimulación recibida. Es tan importante que se ha creado una política pública para el cuidado y vigilancia de estos niños y niñas en esta etapa de vida.

En este sentido, en el país se concibe a cada niño y niña como un ser sujeto de derechos, social, singular y diverso, por su condición de ser humano, por formar parte de una familia en la que vive su socialización primaria, por su calidad de persona única e irrepetible y por las particularidades que toma del contexto en el que vive, que es afectado por los entornos en los que transcurre su vida, pero también incide en su alrededor. Por ello, el Estado, la familia y, por corresponsabilidad, las organizaciones civiles, la empresa privada y, en general, las sociedades civiles están llamados a garantizar que los entornos donde se encuentren los niños y las niñas tengan las condiciones adecuadas, pertinentes y oportunas para el goce de los derechos titulados para la primera infancia.

Aquí cobra importancia, por el interés del actor analizado, el entorno educativo; el profesor tiene un papel definitivo, sobre todo cuando el ser humano que acompaña y orienta está en la edad de la primera infancia.

Pero, apelando al refrán “obras son amores y no buenas razones”, aunque la normativa para la protección de la primera infancia ha tenido avances importantes y el Estado hace inversiones en todo el país para atender a niños, niñas y adolescente, estas son insuficientes para llegar a todos los lugares y personas de manera oportuna; ante esto, la educación juega un papel importante al formar licenciados que desde el conocimiento aporten con calidad en la atención a niños y niñas, como lo indica el Center on the Developing Child at Harvard University, en su informe *La Ciencia del Desarrollo Infantil Temprano*: “La esencia de la calidad en los servicios para la infancia temprana se manifiesta en la experiencia y las habilidades del personal y en su capacidad para construir relaciones positivas con los niños pequeños” (p. 2).

La vida de los niños y las niñas, como la de los adultos, se desarrolla, según lo plantea Bronfenbrenner (1979) en su propuesta de *modelo ecológico de desarrollo humano*, en diferentes ambientes que influyen unos en otros. El ambiente en que se desenvuelve y vive el ser humano incluye sistemas funcionales tanto dentro de los entornos como entre ellos, sistemas que también pueden modificarse o expandirse. El autor define cuatro sistemas como anillos, que se sostienen entre ellos en su interior y pueden ser, al tiempo, autónomos, pero que se afectan entre ellos: el *microsistema* –el hogar, la escuela–, el *mesosistema* –las relaciones familiares, las relaciones entre los microsistemas, el trabajo, la comunidad–, el *exosistema* –los entornos externos en los que no participa la persona, pero que la afecta por su condición de ser social– y el *macrosistema* –las condiciones sociales, culturales y, en general, del contexto, que perfilan las instituciones en donde se desarrollan las personas–.

Diversos estudios han mostrado cómo la inversión en los primeros cinco años de vida repercute positivamente en el desarrollo y éxito de la vida adulta y tiene una alta tasa de retorno (Heckman, 2010; ICBF, 2014; Young y Fujimoto, 2003); asimismo, de acuerdo con lo referido en el informe *La promesa del desarrollo en América Latina y el Caribe* (Vegas y Santibáñez, 2010):

El desarrollo del cerebro es el resultado de la interacción de la naturaleza (herencia biológica o genética) y la crianza (experiencias). Durante los primeros años de vida de un niño, la plasticidad del cerebro está en su máximo nivel. (...) El cuidador primario es la principal fuente de estímulos cerebrales en los primeros años de vida y su interacción con un infante tiene una enorme influencia sobre el desarrollo cerebral. (p. 1)

En este corto periodo, desde la gestación hasta los primeros seis años de vida, el niño tiene la plasticidad cerebral en su nivel más alto, convirtiéndose en el escenario indeleble en el que se pueden escribir para siempre las mejores experiencias y los recuerdos, aprendizajes que serán para toda la vida; de allí que quienes rodeen a los niños deben ser adultos responsables y conocedores de su vital influencia. Por el contrario, cuando las condiciones sociales son carentes y discriminatorias se crean vacíos que perduran o dejan secuelas para el resto de la vida y su reparación demanda costos materiales y sociales muy altos.

La profesora (3) afirma que la primera infancia es...

(...) La etapa fundamental del ser humano; va desde los 0 a 6 años. Este periodo es fundamental porque la mente del niño es una esponja que absorbe todo lo que está en su ambiente y todo ello pasa a ser parte de la formación futura de su personalidad; además, toda esa serie de cambios físicos y psíquicos les permiten tomar independencia (3-6 años) poco a poco. (...) El infante es un observador e investigador nato porque explora su entorno y esa relación le permite desarrollar su dimensión cognitiva, comunicativa, social, artística y corporal. Aunque también es necesario aclarar que, inconscientemente, ha tomado de su entorno “lo bueno y lo malo”; al ser una esponja, aprende por modelamiento, por lo que es importante que el adulto que está con él (padre, madre, docente, cuidador) sea consciente de ello.

Los profesores consideran que su aporte a la formación de formadores para la primera infancia se ha basado en diferentes aspectos que, simulado un juego de ruta, son estaciones que han recorrido para llegar en

feliz término a la meta. Para la profesora (1), lo primero, como punto de partida, es reconocerlos como personas y seres humanos antes que como estudiantes y buscar que se conozcan a sí mismos.

La mayor competencia es conmigo mismo, poder enfrentarme y saber cuáles son mis fortalezas, “lo que a usted lo hace especial”, qué tengo que mejorar. Les digo: “Ustedes se tienen que inyectar, inyectarse energía, fuerza”; “yo me creo el cuento de lo que estoy haciendo”, porque si esta acá es porque se lo ha ganado; porque les falta mucho creer en sí mismos, creer que sí pueden, les veo miedo. Todos somos seres humanos especiales, y es poder entender qué tiene de especial esa persona, en qué puedo colaborarle a ese estudiante para que, en medio de esa fortaleza, pueda crecer.

Esta es una estación de salida clave que ayuda al estudiante a empoderarse a sí mismo. En el plan de estudios, desde el componente curricular *Minuto de Dios*, los cursos transversales (Proyecto de vida, Cátedra Minuto de Dios, Emprendimiento, Responsabilidad social: una práctica de vida, Resolución de conflictos), tienen por uno de sus objetivos, precisamente, que el estudiante se reconozca a sí mismo y descubra la oportunidad que tiene de emprender un nuevo proyecto de vida. Para UNIMINUTO, uno de los propósitos de su misión es aportar en el proyecto de llevar personas de condiciones menos dignas a más dignas, y la educación es un habilitador para ello, no el único, pero sí una alternativa social importante que les ayuda a insertarse con mejores condiciones en el campo laboral.

La siguiente estación en el aporte de los profesores para la formación de los estudiantes se relaciona con la vocación. Para la profesora (4), esto se logra “generando conciencia expandida⁶ sobre la función real del educador en primera infancia y las responsabilidades que esta conlleva”. Para la profesora (2), “iniciando por el reconocimiento e importancia de

⁶ Hace relación a la inquietud e interés por ocuparse de todas las dimensiones del ser humano implicadas en la formación, no únicamente la cognitiva, sino también la conciencia de la responsabilidad de la profesión en el mundo de la vida.

la labor docente en esta edad”. Esto es coincidente con lo que expresa la profesora (5), quien considera necesario que, desde el comienzo, los estudiantes comprendan que...

(...) No es suficiente el afecto. Cuando tú le preguntas a las estudiantes por qué eligieron pedagogía infantil, dicen: “Porque me gustan los niños”. No se pueden quedar con ese gusto, porque les puede gustar uno, pero no 30 o 35 cuando estén molestando y gritando en un aula... ahí se les acabó el gusto y el afecto. Esto es de ir más allá. Si no estoy preparada para poder suplir todas esas necesidades que yo veo en los niños, ese afecto tenemos que transformarlo en que también tengo que formarme.

Y, reafirmado por la profesora (3), es un paso necesario en el camino de la docencia que los estudiantes tengan “amor por su vocación; si no tienen vocación van a sufrir todos los días en el aula de clase, se cansarán de todo y los pequeños serán un estorbo o una molestia siempre”. De allí que es recurrente en los profesores insistir en que se comprenda la gran responsabilidad que tienen en las manos todos aquellos que, de una u otra manera, comparten con niños en esta edad.

La tercera estación, en la ruta de formar formadores, de acuerdo con la profesora (2), es “la motivación al desarrollo de actividades pedagógicas y académicas que favorezcan el crecimiento y desarrollo del niño o la niña”; porque, según la profesora (6), luego de reconocer la responsabilidad del proceso, es necesario que desde la Institución se despierte la motivación y el interés por lo que más favorezca a los niños, y en ello ha sido fundamental “(...) el aporte de herramientas pedagógicas que ayude a los estudiantes a reconocer sus propias capacidades”. En el ejercicio laboral que les demandará la profesión, necesitarán conocerse a ellos mismos, reconocer tanto sus capacidades como sus debilidades, potenciando unas y trabajando para desarrollar las otras y dejar huella en los estudiantes en “(...) el compromiso por aprender y, sobre todo, por aprender a aprehender”.

“El profesional de la docencia debe poseer un conocimiento amplio de sus especialidades y procedimientos y, para eso, debe aprender sobre cómo mantener sus aprendizajes en constante crecimiento”, afirma el profesor (7); además, recaba sobre “la formación en procesos autoevaluativos: una persona que se autoevalúa de manera eficiente puede afrontar cualquier reto”; igualmente, insiste en la construcción de una mentalidad de duda y cuestionamiento permanente frente a los procesos pedagógicos y la praxis que se realiza en ellos.

En la cuarta estación de la ruta los profesores del Programa han aportado...

(...) Fortaleciendo habilidades en los estudiantes en lo relacionado con la estimulación de competencias básicas para la apropiación de conceptos, teorías y otros aspectos básicos del desarrollo de la niñez, que se reconocen en el mundo académico y que han sido establecidas en diversas instituciones de las cuales se han tomado experiencias significativas. (Profesora 8)

Según la profesora (6), la quinta estación en este recorrido de la ruta está relacionada con...

El manejo de técnicas en el aula de clase, teniendo en cuenta factores externos como la postura del maestro. Si el maestro no tiene la actitud correcta, el estudiante nunca recibirá, asimilará, ni pondrá en práctica el contenido pedagógico brindado en su aula de clase.

Esta postura, equiparada con la actitud, es de gran importancia, pues para los infantes los adultos son su modelo y de él copian. Los estudiantes del Programa LEID intrínsecamente se modelan a partir de los profesores y este modelamiento tiene una fuerza y potencia de gran valor. Aquí vale recordar a Bolívar-Bonilla (2002) cuando afirma que “(...) el tipo de actitud asumida por el profesor resulta decisiva, no solo para la calidad de las interacciones humanas en el aula, sino además para la disposición anímica que el escolar dedicará a la asignatura” (p. 19). En las interacciones y comunicación profesor-estudiante se despliegan la inteligencia social

y emocional, el estilo de vida y la personalidad, entre otros aspectos, que confluyen para que los ambientes de aprendizaje se conviertan en escenarios para el desarrollo humano y la responsabilidad social, pilares que promueve UNIMINUTO en su *Modelo Educativo* (2017b).⁷

Y, por supuesto, como paso clave de este recorrido, los profesores han aportado para que los estudiantes tengan un saber disciplinar y asuman, poco a poco, el saber pedagógico, pues, según la profesora (3), “(...) sin ello no pueden saber del desarrollo ni de las necesidades del infante según cada etapa; no pueden plantear una actividad desconociendo esto”. En el mismo sentido, la profesora (5) expresa: “Organizo las actividades para que puedan comprender a fondo conceptos, estrategias y formas adecuadas de trabajar en el aula, pues considero que al interiorizar la teoría pueden realizar procesos reflexivos desde el quehacer docente”. En esto insisten los profesores para no caer en el activismo de hacer muchas cosas y no justificarlas teóricamente; para evitarlo, es de gran relevancia la pedagogía praxeológica que invita a reflexionar y teorizar sobre la práctica y, a su vez, hacer práctica la teoría, persiguiendo que la teoría no pase de largo a la hora de sustentar lo que se hace.

Parte de este recorrido se fortalece con la práctica profesional, pues ha posibilitado, como lo señala la profesora (3)...

Desarrollar habilidades de pensamiento en los practicantes y luego que estos, a su vez, lo hagan con los niños mediante actividades planeadas para las clases, partiendo de un diagnóstico que permitirá saber cuál es la necesidad según cada lugar de práctica.

Otra estación importante en esta ruta es el aporte que los profesores consideran haber hecho, en virtud de la naturaleza de la metodología del Programa, con la utilización de las herramientas de las TIC como aliadas para la creación de ambientes de aprendizaje que estimulan el desarrollo

⁷ UNIMINUTO (2017), en su *Proyecto Educativo Institucional* (PEI), define un modelo educativo, en armonía con la misión institucional, en el que promueve que el acto educativo se alcance a través de tres pilares fundamentales: el desarrollo humano, las competencias profesionales y la responsabilidad social (p. 66).

adecuado de los estudiantes. Las nuevas generaciones son nativas digitales, por lo que los formadores de los infantes requieren hacer uso adecuado de los recursos y medios que favorezcan el desarrollo de estas dimensiones en el preescolar; sin embargo, este es un desafío, pues existe el riesgo de que terminen usando las TIC de manera acrítica y facilista.

Un reto que estamos enfrentando es la poca formación con la que están llegando nuestros estudiantes. En un principio, cuando inició el Programa, veíamos que eran personas que hacía “muuuucho” tiempo habían dejado de estudiar. Nuestras madres comunitarias eran personas que no habían podido acceder; pero, ahora están llegando estudiantes mucho más jóvenes y vemos que es peor. Las madres comunitarias se interesaban y, si no entendían, se arriesgaban a hacer las cosas por ellas mismas y salir adelante. Ahora, gracias a la tecnología, el *copy page* es constante... ¡Es un facilismo impresionante! A los estudiantes no les gusta leer, no les gusta escribir, no les gusta analizar, creen que siguen en el colegio, quieren que el profesor les solucione, que el profesor les haga; si no alcanzaron a subir un trabajo es por culpa del profesor. El reto nuestro ahora es tratar de formar estos estudiantes que van a ser futuros licenciados para que ese pensamiento crítico lo podamos realmente atravesar, transformar. Entonces, ha tocado devolvernos y hacer cursos de nivelación, preparatorios, para poder suplir. (Profesora 5)

Finalmente, y a modo de estación de llegada en el aporte de los profesores en la formación integral de los estudiantes, se ha insistido contundentemente, como lo expresa la profesora (1), en que ellos “(...) son ejes fundamentales involucrados en la formación integral de los niños, la familia, la comunidad y la escuela”; esta triada funciona como mesa de tres zancas, ninguna de sus tres columnas o sostenes puede faltar, y es tarea del docente de educación infantil transformar los escenarios y gestar estrategias que les vinculen de manera que favorezcan a los niños y las niñas.

Llegado el proceso a la meta, se encuentra que los profesores del Programa, en general, tienen los conocimientos profesionales, cuentan con la experiencia docente y reconocen la responsabilidad e incidencia de

los adultos en la vida de los infantes y en su proceso de aprendizaje. Por el proceso performativo que implica la educación, se hace necesario aumentar la exigencia, de modo que se garantice el trabajo autónomo de los estudiantes, incrementando sus niveles de lectura y escritura, a fin de que logren cada vez mejores intervenciones en sus sitios de práctica y, en consecuencia, se aporten a la sociedad graduados que favorezcan el desarrollo integral de los niños y las niñas. Esto, aunado al hecho de que en la metodología distancia tradicional del Programa, el estudiante tiene un papel preponderante y es el actor protagónico de su formación, su disciplina es pieza clave para que se alcancen las competencias propuestas en el currículo; en tanto, al profesor le compete acompañar y velar para que esto se dé.

Formación de los profesores: su carrera docente en la Institución y su desarrollo profesoral a partir de la vinculación a la Obra Minuto de Dios

Es tan necesario referenciar lo que ha logrado el Programa como a quienes lo han construido; por esto, es preciso reconocer al actor que, de manera profesional, social, pública, pero a la vez silenciosa, ha hecho realidad, junto con los estudiantes, el proyecto educativo del Programa. De este modo, lo primero que se debe precisar es quién es este actor: ¿quién es el profesor en UNIMINUTO?

En UNIMINUTO los profesores...

Son las personas contratadas especialmente para que se dediquen a la gestión académica, a la docencia, a la investigación y a la proyección social; ellos aportan al proceso educativo, además de su conocimiento y experiencia para crear y transmitir la ciencia y el conocimiento, sus valores personales, pues su formación es esencial para el desarrollo integral de las personas de la comunidad universitaria y para el cumplimiento de los objetivos de la Institución. (Acuerdo 217 de 2014, Art. 1).

En la metodología a distancia tradicional, el profesor (tutor⁸) desarrolla un papel de acompañante y guía del proceso educativo. Debido a que, entre otros mecanismos, la enseñanza y el aprendizaje se dan a través de tutorías presenciales y el uso de medios tecnológicos, el lugar y rol del estudiante es protagónico mientras que el del tutor cobra menor protagonismo; no obstante, su responsabilidad es fundamental. Él es el facilitador del proceso educativo, requiere mantener un diálogo constante con los estudiantes a través de una comunicación sincrónica y asincrónica, motivarlos para que hagan uso del material publicado en el aula virtual de manera que tengan el apoyo necesario y oportuno, retroalimentarlos en el avance en sus logros, y confrontarlos cuando se ausenten del proceso o no muestren los resultados esperados en el ejercicio educativo. El tiempo de comunicación sincrónica se utiliza para resolver dudas, exponer y aclarar los apartes de las unidades de estudio que resulten más densas y para aplicar las evaluaciones y volver sobre ellas cuando los alumnos no alcancen las competencias requeridas.

Por todo esto, el tutor requiere ser un conocedor y baquiano⁹ en su área, porque la metodología le demanda ser un apoyo real y efectivo, de manera que le permita al estudiante asumir cada curso o ambiente de aprendizaje como una herramienta importante y clave en la construcción de su saber profesional.

Por atenderse, en su mayoría, a estudiantes de los estratos socioeconómicos 1, 2 y 3, que al ingreso presentan en ocasiones dificultades en matemáticas, comprensión lectora y técnicas de estudio, especialmente, el tutor hace explícitos los criterios curriculares que establece UNIMINUTO de la flexibilidad y la integralidad. La *flexibilidad* es entendida como el grado de adaptabilidad que tiene el currículo de ajustarse a las condiciones particulares de las personas según su edad, nivel de desarrollo y tiempo

⁸ El término *profesor* se usa con más frecuencia en la metodología presencial, mientras que el término *tutor* se utiliza mayormente en las metodologías de distancia en general. El Programa LEID se desarrolla bajo la metodología distancia tradicional que hace uso de tutorías presenciales, acompañamiento asincrónico y, a la vez, interacción haciendo uso de medios virtuales.

⁹ Término utilizado por Bolívar (2003) para referirse a la formación y experiencia que necesita conjugar el profesor para atender con mayor éxito su ejercicio formativo con los estudiantes.

de dedicación al trabajo universitario; la *integralidad*, reflejada en el plan curricular del Programa, consiste en responder a los requerimientos de formación integral, mediante espacios que propicien la generación de conocimientos y experiencias que, a su vez, faciliten los procesos de formación cognitiva, investigativa y de realización personal, sin que por ello se disminuya el nivel de exigencia y la calidad que la sociedad y el Ministerio de Educación Nacional (MEN) demanda de los profesionales de la educación. Por todo lo anterior, según el *Reglamento Profesoral*:

El profesor de UNIMINUTO se define e identifica como una persona íntegra, con una espiritualidad que orienta su ser, saber y hacer, sustentados en los principios misionales. Vive una ética fundamentada en el servicio, la justicia y la verdad; posee un claro compromiso social con profundo respeto por la persona y una sólida formación académica; es un investigador y productor comunitario del conocimiento con responsabilidad social. (Acuerdo 217 de 2014, Art. 7)

El Profesor en UNIMINUTO requiere tener las habilidades y el conocimiento en el saber y el hacer, pero también, y de manera muy especial, un “ser” que le permita implicarse misionalmente en el proyecto educativo.

Aunado a lo anterior, y en lo que respecta concretamente al cuerpo docente de LEID, este está constituido por un equipo humano con gran sentido de pertenencia e interés por los estudiantes, tanto por los que viven en los municipios de la oferta como por los que viven lejos, por los jóvenes como por los de mayor edad; su apoyo al proyecto de vida de los estudiantes ha sido decidido. Por esto se han realizado talleres de refuerzo, a fin de generar un mayor acompañamiento a los estudiantes en el trabajo dirigido y autónomo cuando ha sido requerido.

El equipo de profesores de LEID UNIMINUTO ha contado con diversos perfiles de formación profesional, lo que ha sido parte de su riqueza, permitiendo que los diferentes cursos se orienten desde su formación y experiencia. Se ha contado con licenciados en Pedagogía Infantil, en

Lengua Castellana, en Español y Comunicación, en Lingüística y Literatura, en Educación Básica con énfasis en Lengua Extranjera - Inglés y con énfasis en Educación Artística, licenciados en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, licenciados en Ciencias Sociales, en Filosofía y en Educación Física, Recreación y Deporte, etc.; además, han formado parte del Programa psicólogos, ingenieros de sistemas y abogados.

Asimismo, los profesores en su formación posgradual a nivel de especialización han contado con conocimientos en diversas áreas, como en aprendizaje escolar y sus dificultades, en administración de la informática educativa, en pedagogía, desarrollo y aprendizaje, en lúdica para el desarrollo cultural, en didáctica de la lectura y la escritura, en orientación educativa y desarrollo humano y en integración educativa para la discapacidad. Igualmente, cabe resaltar que más de un 80 % de la planta docente cuenta con nivel de maestría, también en diversas disciplinas como Psicología educativa, Pedagogía, Educación para la inclusión, Gestión de la tecnología educativa, Didáctica del inglés, Educación para la diversidad, Desarrollo educativo y social, Educación y cultura de paz, y en Educación propiamente dicha. Se cuenta también con nivel de doctorado en varias áreas del conocimiento como Ciencias, Matemáticas y Educación. De manera resumida, en la tabla 11 se muestra el nivel educativo alcanzado por los profesores a 2018.

Tabla 11. Consolidado del nivel educativo alcanzado por los profesores LEID

Nivel educativo				
Ciudad	Profesional	Especialista	Magíster	Doctorado
Neiva	3 %	6 %	88 %	3 %
Garzón	--	27 %	64 %	9 %
Pitalito	--	19 %	81 %	--

Fuente: Adaptado de “Reporte de hojas de vida, julio de 2018”, por Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, 2018a, *Sistema de Inteligencia de Negocios y Estadística - SINE*.

Aunado a los perfiles de formación, los profesores cuentan con experiencia laboral docente y profesional, como se aprecia en la tabla 12.

Tabla 12. Tiempo de experiencia de los profesores del Programa LEID

Tiempo		0-5 años		6-12 años		13-20 años		21-30 años	
Tipo experiencia		Profesional	Docente	Profesional	Docente	Profesional	Docente	Profesional	Docente
Ciudad	Neiva	13	10	9	11	2	10	--	3
	Garzón	3	4	5	5	3	2	--	--
	Pitalito	4	5	7	8	3	3	1	--

Fuente: Adaptado de “Reporte de hojas de vida, julio de 2018”, por Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, 2018a, *Sistema de Inteligencia de Negocios y Estadística - SINE*.

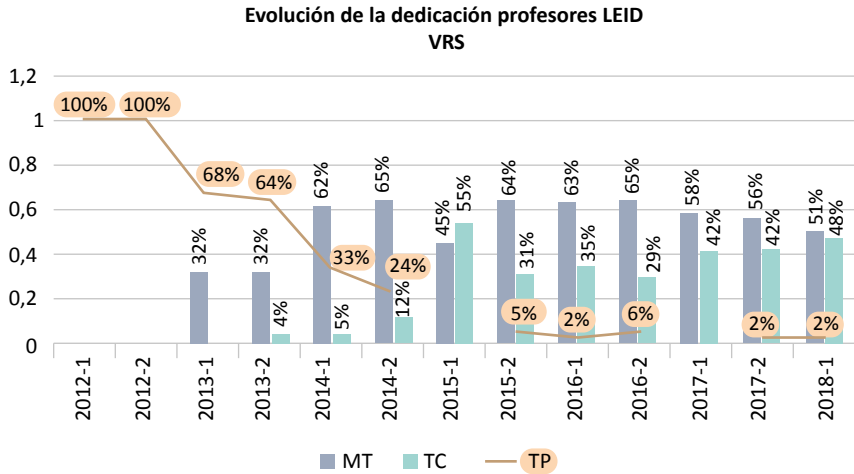
Lo anterior ha permitido atender los requerimientos del MEN, pero decididamente también optar por la calidad en el Programa académico.

Por otra parte, el fortalecimiento de la planta docente se ha dado gracias al aumento en el tiempo de dedicación, pasando de un 100 % de los profesores de tiempo parcial en 2012 a más de un 95 % de ellos con dedicación de tiempo completo y medio tiempo en 2018, mayor duración de la contratación, mayor participación en las diferentes funciones sustantivas, más desarrollo profesoral y formación en educación continua y producción académica (ver gráfica 15).

El crecimiento evidenciado en el tiempo de dedicación de los profesores en el Programa es un indicador de calidad, que muestra un mejoramiento progresivo, buscando que la relación profesor-estudiantes llegue incluso hasta 30 por grupo.

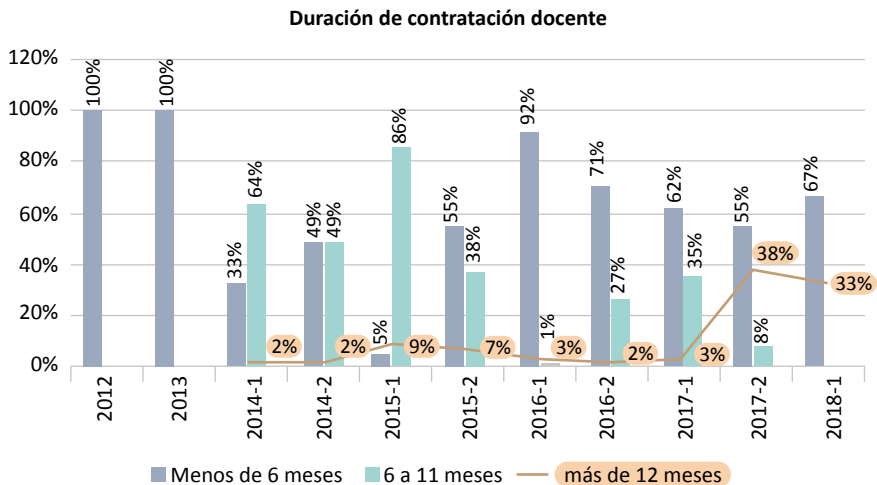
Asimismo, según ha ido aumentando el tiempo de dedicación de los profesores, también ha aumentado la duración de su contratación, logrando generar mayor sentido de pertenencia e identificación con la Institución y el proyecto educativo (ver gráfica 16).

Grafica 15. Evolución de la dedicación de los profesores al Programa a julio de 2018



Fuente: Adaptado de “Evolución de la dedicación profesores LEID VRS”, por Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, 2018, *Sistema de Ingeniería de Negocios y Estadística - SINE*.

Grafica 16. Duración de la contratación de los profesores del Programa a julio de 2018



Fuente: Adaptado de “Duración de contratación docente”, por Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, 2018, *Sistema de Ingeniería de Negocios y Estadística - SINE*.

En UNIMINUTO, la actividad laboral de los profesores se organiza a partir del Acuerdo 01 del 9 de septiembre de 2004, “Parámetros para formular el plan de trabajo de los profesores”, que establece los límites mínimos y máximos en asignación horaria en las diferentes funciones sustantivas y actividades que demanda la Institución para atender el servicio educativo. En este orden, en la gráfica 17 se ilustra el consolidado de la distribución de horas en los planes de trabajo de los profesores en el último periodo académico, evidenciándose el aumento en el tiempo de dedicación a la atención integral de las funciones sustantivas y de apoyo en la gestión académica y administrativa para el Programa académico.

Grafica 17. Consolidado de distribución de tiempo de los profesores en el plan de trabajo a julio de 2018



Fuente: Adaptado de “Reporte de planes de trabajo”, 2018, por Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, 2018, *Sistema de Información Académica BANNER*.

De igual manera, a partir de la evaluación de desempeño, se reflexiona sobre el perfil profesoral y se mejora. UNIMINUTO, en su misión, según se consigna en el *Proyecto Educativo Institucional*, se propone “formar excelentes seres humanos, profesionales competentes, éticamente orientados y

comprometidos con la transformación social y el desarrollo sostenible” (UNIMINUTO, 2017a, p. 29) y para alcanzar esta promesa de valor los procesos deben evaluarse.

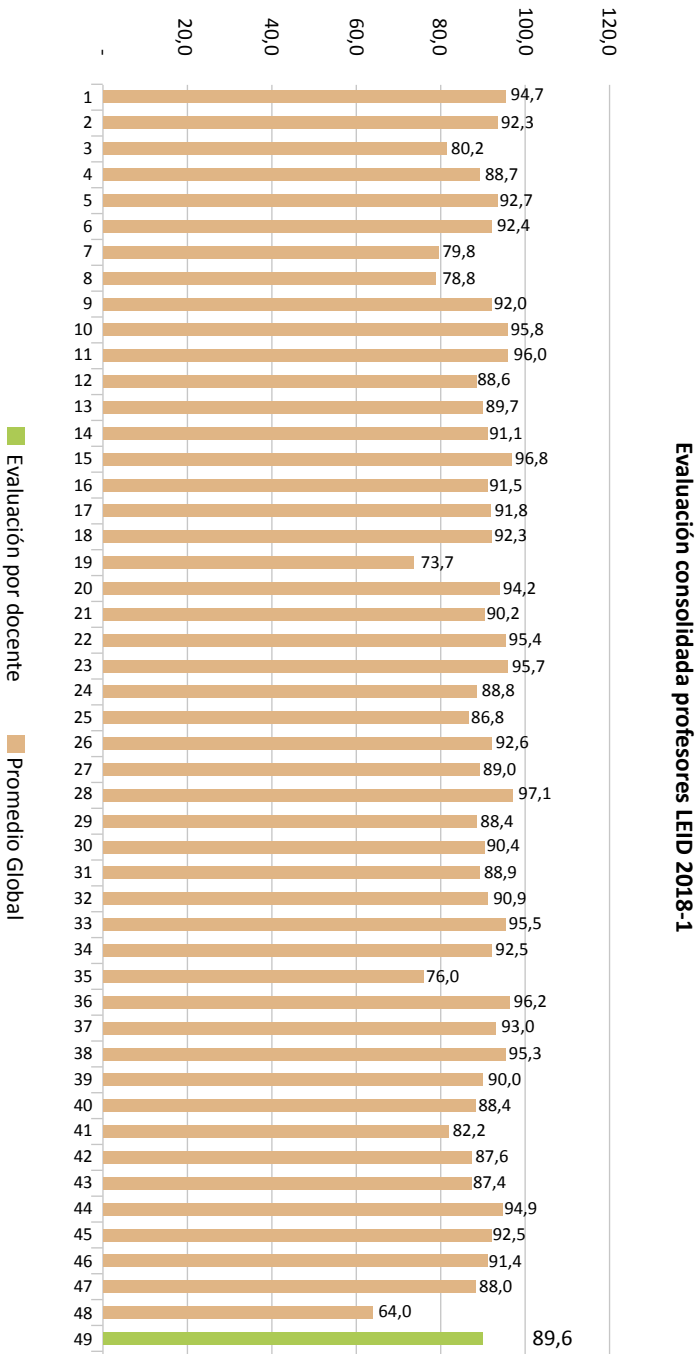
En el *Reglamento Profesor* se señala que “en UNIMINUTO se practicarán evaluaciones de desempeño, con el objeto de hacer seguimiento y verificar los logros de los profesores, para impulsar su desarrollo académico y profesional y la excelencia académica” (Acuerdo 217 de 2014, Art. 47). Asimismo, es política institucional tanto el mejoramiento continuo en el desempeño de la gestión de sus directivos y administrativos como el ejercicio académico de los profesores.

La evaluación profesoral es un proceso integral y continuo que permea todos los escenarios de la Institución, con el fin de facilitar el alcance de los logros, las metas y las proyecciones que se establecen en la planeación general estratégica, desde la cual se formulan los lineamientos respecto a ella. La evaluación está diseñada para hacer seguimiento del desempeño del profesor, fortalecerlo y establecer un plan de mejora; ella comprende los siguientes procedimientos:

- *Autoevaluación del profesor*: Equivalente al 20 % de la evaluación final.
- *Heteroevaluación*: Realizada por los estudiantes inscritos en cada espacio académico a cargo del docente durante el periodo académico; equivale al 50 % del peso porcentual y deben realizarla mínimo el 70 % de sus estudiantes para ser tomada en cuenta.
- *Evaluación con el superior inmediato*: Tiene en cuenta tanto el plan de trabajo acordado al inicio del periodo académico, como las evaluaciones mencionadas en los literales anteriores y las observaciones del profesor en relación con ellas, y se le asigna un valor del 30 % sobre la calificación final.

A continuación, en la gráfica 18, se ilustran los resultados en la evaluación docente en el primer periodo de 2018.

Gráfica 18. Consolidado de evaluación de profesores, periodo 2018-1



Fuente: Adaptado de “Evaluación consolidada profesores LEID 2018-1”, por Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, Vicerrectoría Regional Sur, 2018, Evaluación docente periodo 2018-1, Coordinación de Desarrollo Curricular VRS [Archivo de datos].

En la gráfica 18 se aprecia la evaluación para el primer semestre de 2018; esta es una muestra de que la tendencia se ha mantenido en un promedio de alrededor del 90 % en los últimos semestres; hay que mencionar que ha sido un reto importante tanto la participación de los estudiantes en este proceso como lograr su objetividad en la evaluación al profesor.

En este caso, también es de resaltar el aporte que el escalafón da a la carrera docente. En UNIMINUTO el profesor se clasifica una vez ingresa y, a partir de allí, puede ascender en el mismo gracias a su formación, producción académica e investigativa, evaluación y experiencia. Este es un proceso que promueve la permanencia institucional, la producción intelectual, el dominio de una segunda lengua y distingue académicamente al profesor, a la vez que le permite asumir su labor como un reto profesional y personal, y le posibilita una mejora salarial. El *Reglamento Profesoral* actual está aprobado desde 2014 y contempla los niveles de escalafón que se presentan en la tabla 13.

Tabla 13. Requisitos o condiciones para acceder o ascender en el escalafón

Clasificación	Requisitos				
	Educación formal	Experiencia académica	Evaluación de desempeño	Nivel de segunda lengua según MCER	Producción académica
Instructor 1	Título de pregrado	1 año de experiencia			
Instructor 2	Título de pregrado Título de especialista	1 año de experiencia			
Asistente 1	Título de pregrado Título de maestría	3 años de experiencia académica	En el cuartil superior (25 %) más alto en los dos (2) períodos académicos anteriores al ingreso o ascenso como asistente	Nivel de inglés o segunda lengua según MCER-a2	

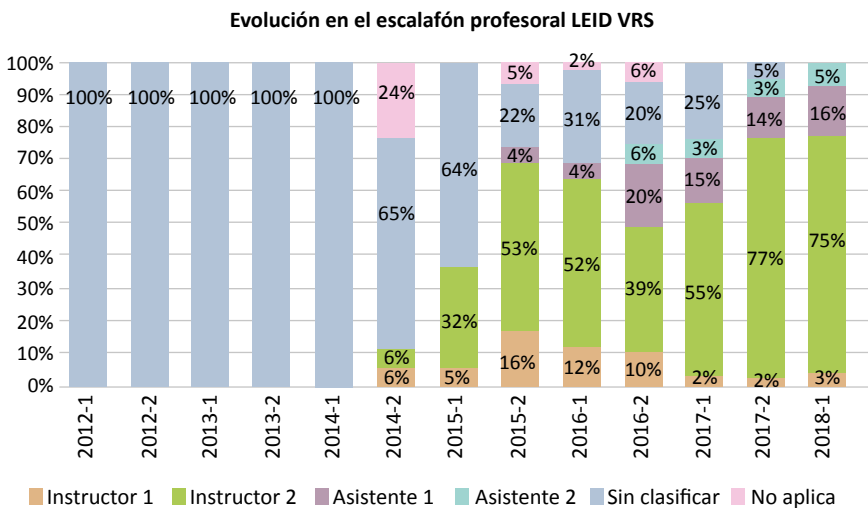
Clasificación	Requisitos				
	Educación formal	Experiencia académica	Evaluación de desempeño	Nivel de segunda lengua según MCER	Producción académica
Asistente 2	Título de pregrado Título de maestría	3 años de experiencia académica	En el cuartil superior (25 %) más alto en los dos (2) períodos académicos anteriores al ingreso o ascenso como asistente	Nivel de inglés o segunda lengua según MCER-a2	Producción académica en revista indexada <i>b</i> o <i>c</i> , o que haya participado en una exposición (artística) arbitrada o en la elaboración de un prototipo certificado o un capítulo de un libro aceptado por una editorial nacional o de universidad acreditada o un libro publicado por UNIMINUTO
Asociado 1	Título de pregrado Título de doctorado o dos maestrías	6 años de experiencia académica	En el cuartil superior (25 %) más alto en los dos (2) períodos académicos anteriores al ingreso o ascenso como asistente	Nivel de inglés o segunda lengua según MCER-b1	
Asociado 2	Título de pregrado Título de doctorado o dos maestrías	6 años de experiencia académica	En el cuartil superior (25 %) más alto en los dos (2) períodos académicos anteriores al ingreso o ascenso como asistente	Nivel de inglés o segunda lengua según MCER-b1	Producción académica, en revista indexada tipo <i>a</i> o un libro publicado por editorial nacional o de IES acreditada o una patente o un premio (artístico) nacional

Clasificación	Requisitos				
	Educación formal	Experiencia académica	Evaluación de desempeño	Nivel de segunda lengua según MCER	Producción académica
Titular	Título de doctorado	8 años de experiencia académica	Evaluación de desempeño en el decil superior (10% más alto) en los dos (2) períodos académicos anteriores al ingreso o ascenso como titular	Nivel de inglés o segunda lengua según MCER-b1	Producción académica en revista indexada internacional o un libro publicado por editorial internacional o una patente o un premio (artístico) internacional

Fuente: Adaptado de Acuerdo 217 del 4 de abril de 2014: *Reglamento Profesional UNIMINUTO*, por Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, Bogotá, D. C.

En el programa de LEID el escalafón docente también ha evolucionado, como se observa en la gráfica 19.

Gráfica 19. Evolución en el escalafón profesoral Programa LEID VRS



Fuente: Adaptado de “Reporte de escalafón, julio de 2018”, por Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, 2018, *Sistema de Información Académica BANNER*.

Es significativo observar retrospectivamente que en el Programa se ha pasado del 0 % al 97 % de los docentes en el escalafón. El 2 % que no tiene escalafón hace referencia a los profesores de tiempo parcial que se vinculan para actividades específicas y de corta duración, como por ejemplo los diplomados. Para todos los demás, ha sido política institucional y apuesta por la permanencia y reconocimiento a los profesores su clasificación en el escalafón docente. Asimismo, en UNIMINUTO se cuenta con diferentes unidades académicas y administrativas que contribuyen al desarrollo profesoral; cada una, desde su naturaleza y función, aporta a la cualificación profesional y humana de este actor estratégico. Entre ellas, tenemos al Parque Científico de Innovación Social¹⁰, Unicorporativa¹¹, la Vicerrectoría General de Pastoral, la Vicerrectoría General de Bienestar, la Vicerrectoría General Académica, la Gerencia de Planeación y Desarrollo Institucional, la Oficina de Asuntos Internacionales y la Gerencia de Gestión Humana.

La figura 5 ilustra las diferentes líneas de acción que apoyan la formación integral del profesor. Interesa su identidad y formación misional, la profundización disciplinar, curricular y pedagógica, la movilidad nacional e internacional, el dominio de una segunda lengua, las competencias relacionales, de comunicación y uso de las TIC, su acceso a la cultura y su calidad de vida, y que reciba estímulos y reconocimientos. Especialmente, desde Unicorporativa se canalizan los procesos de formación posgradual y de educación continua para los profesores y los colaboradores administrativos.

¹⁰ Es una unidad operativa de UNIMINUTO que integra actores y recursos de diversas instituciones, articulando agentes del Sistema de Ciencia, Tecnología e Innovación con las comunidades de los territorios más vulnerables, para desarrollar proyectos basados en innovación social con un enfoque de *desarrollo integral*, entendido como la promoción de personas, la construcción de comunidades y la transformación de los territorios (UNIMINUTO 2017a; UNIMINUTO, Vicerrectoría General Académica, Dirección General de Docencia y Desarrollo Curricular, 2018).

¹¹ Unidad responsable del crecimiento y maduración de las competencias de los colaboradores de UNIMINUTO, a nivel misional y operacional, alineada con la formulación estratégica institucional, descrita en el *Plan de Desarrollo* (UNIMINUTO, 2014), que operacionaliza el encargo de promover el desarrollo de los colaboradores y sus familias a través de la formación y capacitación (UNIMINUTO, Vicerrectoría General Académica, Dirección General de Docencia y Desarrollo Curricular, 2018).

Figura 5. Catálogo de Desarrollo Profesional 2018-2



Fuente: Adaptado de Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, Vicerrectoría General Académica, Dirección General de Docencia y Desarrollo Curricular, 2018, *Catálogo de Desarrollo Profesional 2018-2*, p. 10

En los últimos cinco años, aproximadamente, se ha ofrecido capacitación en los cinco ámbitos que muestra el diamante que se representa en la figura 6; esta imagen obedece a que, para UNIMINUTO, los profesores son la piedra preciosa que permite darle altura y finura al proceso académico; por eso se ocupa de su formación constante. Como mínimo, la Corporación ofrece dos cursos al año de manera gratuita tanto a los profesores como al personal administrativo, a fin de que se capaciten de manera alineada con las funciones sustantivas y de apoyo que realizan. Estas acciones de formación se consignan en el *Plan Individual de Desarrollo para el Desempeño* (PIDD) y son fruto del acuerdo dialogado entre el coordinador de Programa y el profesor.

Figura 6. Formación docente 2016–2017



Fuente: (Unicorporativa, 2017).

En concordancia con lo anterior, en la tabla 14 se presentan los principales cursos que durante los últimos seis años han realizado los docentes del Programa.

Tabla 14. Cursos de educación continua realizados por los profesores del Programa LEID

Cursos	Diplomados
Cátedra Minuto de Dios	Docencia Virtual
Proyecto de Vida	Docencia universitaria
Diferentes niveles de inglés	Diseño e implementación de aulas virtuales y gestión de herramientas
Redacción de artículos científicos	Perspectivas y desafíos del voluntariado en América Latina
	Aprender a investigar investigando
	Educación en la sociedad en red
	Pastoral

Fuente: Elaboración propia.

Adicional a lo anterior, UNIMINUTO ha establecido apoyos económicos y asignado tiempo para la formación posgradual de los profesores y administrativos. Del Programa LEID, a 2018, cinco profesores se habían beneficiado de apoyos educativos posgraduales. Al respecto, la profesora (9), señala:

UNIMINUTO es un espacio perfecto para formarse, el Programa ha hecho muchas cosas para que nos formemos y nos sigamos formando, hay auxilio para doctorados, hay oportunidad de capacitación, es el escenario perfecto para formarse, para estar en educación superior y seguirse formando.

Asimismo, el equipo docente reconoce la importancia del liderazgo y ahínco de la coordinación en el Programa; este ha sido de gran valor para adelantar el trabajo con los estudiantes y los profesores.

He aprendido mucho de mis compañeros docentes (...), la parte humana que ha proyectado UNIMINUTO, el liderazgo y la comprensión (...), esa parte humana para que un equipo pueda funcionar más allá de lo académico; lo académico es importante, pero más allá de eso, si hay unas buenas relaciones humanas, si nos apoyamos, si hay armonía, eso también facilita que los procesos se den adecuadamente, porque hay como una armonía en el grupo; es un sello fundamental del Programa y eso nos ha permitido que todos nos sintamos cómodos en el trabajo que se hace en equipo. (Profesora 10)

Y, de la misma manera, desde la Coordinación del Programa en Neiva se resalta la importancia del liderazgo en el interior del mismo; de allí que se propenda porque el equipo en conjunto se sienta a gusto, que sus miembros estén motivados y convencidos de lo que hacen, y porque su colaboración en UNIMINUTO no sea por conveniencia sino por convicción.

A medida que fueron avanzando los periodos académicos en el Programa, se fortalecieron los diferentes procesos académicos y administrativos –mayor dedicación en tiempo de los profesores, mayor duración

de la contratación, mayor participación en la evaluación de desempeño docente, clasificación y ascensos en el escalafón, participación en educación continua y desarrollo profesoral, etc.-; todo esto explica tanto la maduración del Programa como la de la misma Sede, que paulatinamente ha ido consolidándose, situación que invita a una mejora permanente que consolide los procesos fortalecidos y optimice los que aún son débiles, como la continuidad contractual de los profesores y el incremento del número de profesores anualizados y clasificados en los niveles de escalafón de asistente, por ejemplo, que de conseguirse serán logros importantes.

Conclusiones

Luego de este recorrido por el programa LEID, a partir del análisis del rol del profesor, se encuentra que este ha sido fundamental para los licenciados en formación. Los profesores cuentan con la formación y la experiencia para el ejercicio de su labor docente, se identifican especialmente con la etapa de la primera infancia y la valoran como un periodo determinante en el que se sientan las bases de las diferentes dimensiones de desarrollo del ser humano y que, a futuro, perfilan mejor el desenvolvimiento en la vida adulta. Los profesores han aportado a la formación de los estudiantes en el marco de la confrontación de los conocimientos y la demanda que hace el mundo del trabajo al licenciado, con el conocimiento científico propio del área y el reconocimiento de esta etapa inicial como escenario en el que los padres, los profesores y la comunidad son responsables de velar por el desarrollo humano, como lo propone Bronfenbrenner (1979). Sin embargo, es necesario incrementar la exigencia académica y el seguimiento al trabajo autónomo del estudiante, de manera que se alcancen con profundidad las competencias definidas en el perfil del graduado y así se pueda intervenir con mayor alcance en los lugares de trabajo.

Los profesores cuentan con una formación profesional y una experiencia laboral que les permite ejecutar con solvencia el acto educativo; asimismo, la Institución les ha posibilitado formarse permanentemente,

lo que facilita la actualización curricular y la relación de ayuda entre pares. La clasificación en el escalafón ha permitido hacer carrera docente, lo que se evidencia en el hecho de tener un alto número de profesores en los cursos de inglés y trabajando para tener una producción académica, como se puede ver en el capítulo de investigación. No obstante, es importante contar con un mayor número de profesores en los escalafones *asistente* y superiores, y alcanzar más altos niveles en inglés, pues en su mayoría cuentan con el nivel A2.

El pertenecer a UNIMINUTO ha despertado en los docentes la sensibilidad y el interés por las personas socialmente menos favorecidas; a la Corporación le interesa que el desempeño laboral de los graduados sea un accionar que transforme la vida de los niños, las niñas y las comunidades donde estén, para que se haga realidad el pensamiento del padre Rafael García-Herreros de llevar a las personas de tener condiciones menos dignas a más dignas, siendo el estudio (la formación académica), el trabajo y la presencia de Dios, las herramientas que hacen posible este proyecto, porque UNIMINUTO ha comprendido, como lo cita el informe *La Ciencia del Desarrollo Infantil* del Center on the Developing Child de la Universidad de Harvard (2007), que:

El desarrollo temprano de las habilidades cognitivas, el bienestar emocional, las competencias sociales y la buena salud física y mental constituyen una base sólida para el éxito hasta bien entrada la edad adulta. (p. 4)

Aunado a lo anterior y como un proceso permanente y de crecimiento para el Programa, se requiere que un número significativo de profesores vaya alcanzando el nivel de doctorado y que, asimismo, se cualifiquen en el conocimiento y uso de una segunda lengua, de modo que, a partir de estos dos, se fortalezca la movilidad académica y el intercambio entre pares, lo que de seguro aumentará las experiencias positivas que aportarán al enriquecimiento de los actores y del Programa mismo.

Referencias bibliográficas

Acuerdo 01 del 9 de septiembre de 2004: Parámetros para formular el plan de trabajo de los profesores. Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, Bogotá, D. C. Recuperado de <http://www.uniminuto.edu/documents/941377/941434/Par%C3%A1metros+para+formular+el+plan+de+trabajo+de+los+profesores+en+las+sedes+de+UNIMINUTO/6a06847c-03e2-4aa1-ba63-2e65503d9748>

Acuerdo 217 del 4 de abril de 2014: *Reglamento Profesoral UNIMINUTO*. Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, Bogotá, D.C. Recuperado de <http://www.uniminuto.edu/documents/941377/941434/Acuerdo+217+del+4+de+Abril+de+2014+Reglamento+Profesoral.pdf/7a477345-2445-46b7-9551-b1aaa109e81f>

Bonilla, C. (2003). *El des-encanto de la enseñanza: Mamera y bacanidad*. Neiva: Universidad Surcolombiana.

Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano*. Madrid: Paidós.

Center on the Developing Child at Harvard University. (2007). *La ciencia del desarrollo infantil temprano: Cerrando la brecha ente lo que sabemos y lo que hacemos* [Versión PDF]. Recuperado en diciembre de 2018, de https://d37djuv3ytnwxt.cloudfront.net/assets/courseware/v1/b2fb444d20598d9b88e3b214da19d640/asset-v1:IDBx+IDB12x+1T2017+type@asset+block/AC17._Lectura_La_ciencia_del_desarrollo_infantil_temprano.pdf

Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. (2017a). *Unicorporativa* [Página web]. Recuperado de <http://unicorporativa.uniminuto.edu/unicorporativa/que-es-unicorporativa>

Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. (2017b). *Proyecto Educativo Institucional (PEI) UNIMINUTO* [Versión PDF]. Recuperado de [http://www.uniminuto.edu/documents/941377/1434225/Proyecto +Educativo+Institucional+2013.pdf/849a034b-2ee8-448c-9aa9-93e2cef4a317](http://www.uniminuto.edu/documents/941377/1434225/Proyecto+Educativo+Institucional+2013.pdf/849a034b-2ee8-448c-9aa9-93e2cef4a317)

Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. (2018). *Sistema de Inteligencia de Negocios y Estadística - SINE* [Aplicativo Institucional].

Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, Vicerrectoría General Académica, Dirección General de Docencia y Desarrollo Curricular. (2018). *Catálogo de Desarrollo Profesional 2018-2*. Recuperado de http://www.uniminuto.edu/?p_p_id=101&p_p_lifecycle=0&p_p_state=maximized&p_p_mode=view&_101_struts_action=%2Fasset_publisher%2Fview_content&_101_assetEntryId=14388901&_101_type=document&inheritRedirect=false

Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, Vicerrectoría Regional Sur. (2018). *Evaluación docente periodo 2018-1, Coordinación de Desarrollo Curricular VRS* [Archivo institucional].

Decreto 2247 de 1997: Por el cual se establecen normas relativas a la prestación del servicio educativo del nivel preescolar y se dictan otras disposiciones. *Diario Oficial* N.º 43.131 de 18 de septiembre de 1997. Recuperado de <http://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?id=1425277>

Decreto 2737 de 1989: Por el cual se expide el Código del Menor. *Diario Oficial* N.º 39.080 de 27 de noviembre de 1989. Recuperado de https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/codigo_menor.htm

Decreto 4875 de 2011: Por el cual se crea la Comisión Intersectorial para la Atención Integral de la Primera Infancia AIPI y la Comisión Especial de Seguimiento para la Atención Integral de la Primera Infancia. *Diario Oficial* N.º 48.291 de 22 de octubre de 2011. Recuperado de <http://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1553065>

Documento Conpes Social 109 de 2007: Política Pública Nacional de Primera Infancia “Colombia por la Primera Infancia”. Consejo Nacional de Política Económica Social - Departamento Nacional de Planeación. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-177832_archivo_pdf_Conpes_109.pdf

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia - Unicef. (S. f.). *Priorizar la inversión en la primera infancia es trascendental* (en línea). Recuperado de <https://panama.primerainfancia.info/aspectos-conceptuales/priorizar-la-inversion-en-la-primera-infancia-es-trascendental/>

García Márquez, G. (1967). *Cien años de soledad* [Versión PDF]. Recuperado de http://www.secst.cl/upfiles/documentos/19072016_1207am_578dc39115fe9.pdf

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar - ICBF. (2014). *Formación y acompañamiento a familias: Modalidad familiar de educación inicial en el marco de una atención integral para la primera infancia* [Versión PDF]. Recuperado en julio 2 de 2018, de https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/procesos/g1.mo13.pp_guia_para_la_formacion_y_acompanamiento_a_familias_modalidad_familiar_v1.pdf

Ley 1098 de 2006: Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. *Diario Oficial* N.º 46.446 de 8 de noviembre de 2006, Recuperado de http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1098_2006.html

Ley 115 de 1994: Por la cual se expide la Ley General de Educación. *Diario Oficial* N.º 41.214 de 8 de febrero de 1994. Recuperado en julio 18 de 2013 de http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html

Ley 12 de 1991: Por medio de la cual se aprueba la Convención sobre los Derechos del Niño adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989. *Diario Oficial* N.º 39.640 de 22

de enero de 1991. Recuperado de https://www.oas.org/dil/esp/Convencion_Internacional_de_los_Derechos_del_Nino_Colombia.pdf

Ley 1295 de 2009: Por la cual se reglamenta la atención integral de los niños y las niñas de la primera infancia de los sectores clasificados como 1, 2 y 3 del Sisbén. *Diario Oficial* N.º 47.314 de 6 de abril de 2009. Recuperado de <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1676970>

Ley 1361 de 2009: Por la cual se expide la Ley de Protección Integral a la Familia. *Diario Oficial* N.º 47.552 de 3 de diciembre de 2009. Recuperado de https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1361_2009.htm

Ley 1804 de 2016: Por la cual se establece la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia “De Cero a Siempre”. *Diario Oficial* N.º 49.953 de 2 de agosto de 2016. Recuperado de https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1804_2016.htm

Liévano, M. T. (2010). *Política Educativa para la Primera Infancia en el Marco de la Atención Integral*. Bogotá, D. C.: Ministerio de Educación Nacional - MEN. Versión PDF disponible en <https://web.oas.org/childhood/ES/Lists/Temas%20%20Proyectos%20%20Actividad%20%20Documento/Attachments/182/6%20Mar%C3%ADa%20Mercedes%20Lievano.pdf>

Ministerio de Educación Nacional - MEN (Colombia). (2010). *Entrevista con James Heckman, Premio Nobel de Economía 2000*. Recuperado en junio de 2018 de <https://www.mineducacion.gov.co/observatorio/1722/article-266332.html> (enlace deshabilitado).

Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura - Unesco. (2010). Entrevista con el Profesor James Heckman, destacado erudito, ganador del Premio Nobel. *Unesco News*. Recupe-

rado de http://www.unesco.org/new/es/media-services/single-view/news/interview_with_professor_james_heckman_noted_scholar_and_no/

República de Colombia. (1991). Constitución Política de Colombia. *Gaceta Constitucional* N.º 116 de julio 20 de 1991. Recuperado de <http://www.secretariassenado.gov.co/index.php/constitucion-politica>

Vega, E. y Santibáñez, L. (con Leroy, B., Caballero, A., Hautier, J. y Ruiz, D.). (2010). *La promesa del desarrollo en la primera infancia en América Latina y el Caribe*. Bogotá, D. C.: Banco Mundial - Mayol Ediciones. Versión PDF disponible en http://siteresources.worldbank.org/INTLACINSPANISH/Resources/La_promesa_del_desarrollo_en_la_primera_infancia_web.pdf

Young, M. E. y Fujimoto, G. (Enero-junio, 2003). Desarrollo infantil temprano: Lecciones de los programas no formales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y juventud*, 1 (1), 85-123. Recuperado en junio de 2018, de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2003000100004

CAPÍTULO 9

Tejiendo Historias: Programa de Licenciatura en Educación Infantil, dejando huella en el camino

Vanessa Cuenca Rivas¹
Luz Ángela Ortiz Díaz²

La educación no cambia el mundo, cambia a las personas que van a cambiar el mundo.
Paulo Freire (1970)

El presente artículo hace una descripción y análisis de la manera en que impactan los componentes del *Proyecto Curricular del Programa* (UNIMINUTO-IEVD, 2010; 2017), documento en el que se refleja la estructura, dinámicas y proyecciones de la carrera Licenciatura en Educación Infantil a Distancia, antes denominada Licenciatura en Pedagogía Infantil, y su articulación con las necesidades de la región Surcolombiana, en la

¹ Psicóloga, magíster en Educación y Cultura de Paz, docente del Programa de Licenciatura en Educación Infantil, UNIMINUTO Vicerrectoría Regional Sur.
Correo electrónico: vcuencariva@uniminuto.edu.co

² Licenciada en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana, magíster en Didáctica de la Lengua y la Literatura. Correo electrónico: angeluzortiz85@gmail.com

formación de los estudiantes y cómo se percibe este impacto en el sector externo. Antes de iniciar es necesario contextualizar el Programa y su devenir en el Centro Regional Neiva.

Tovar y Rebolledo (2017) refieren que, entre el 2005 y 2012, el proyecto de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO se fortaleció dando origen a veintinueve centros regionales de educación superior (Ceres) en todo el país. Es así que, como parte de este proceso de regionalización, surge el Centro Regional Neiva en septiembre de 2010, con el fin de atender a la población vulnerable del Huila y Tolima; ya para el 17 de septiembre del mismo año, mediante el Acuerdo 165 (Art. 1), el Consejo de Fundadores aprueba la creación del Centro Regional Neiva.

Para el 7 de febrero del año 2011, el Centro Regional Neiva logró, a través de convenios con la Alcaldía y la Gobernación, otorgar estímulos económicos y de financiación a estudiantes de instituciones educativas publicas de la ciudad, para que tuvieran acceso a la educación superior, ofertándose en su momento dos programas académicos: Licenciatura en Pedagogía Infantil y Administración Financiera.

El Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil a Distancia (LPID), actualmente denominado Programa de Licenciatura en Educación Infantil (LEID), obtuvo *Registro Calificado* bajo la Resolución 12621 del 27 de diciembre de 2010 del Ministerio de Educación Nacional (MEN), para ser ofrecido en la metodología distancia en la ciudad de Bogotá. A través de la resolución 12378 del 29 de diciembre del año 2011, el MEN otorgó la aprobación para que el programa en mención se ofertara en diferentes centros tutoriales, dentro de ellos, en las sedes de la ciudad de Neiva, Garzón y Pitalito.

De la cohorte de 2011 salen los primeros graduados del Programa en el periodo 2015-15; a continuación, en la tabla 15 se puede observar el historial de graduados.

Tabla 15. Número de graduados por periodo académico

2015-15	2015-65	2016-15	2016-65	2017-15	2017-65	2018-15	2018-65	2019-15	2019-65
15	29	115	41	83	36	56	45	59	49

Fuente: Adaptado de Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, 2018, *Sistema de Información Académica BANNER*.

Según la tabla, han pasado diez cohortes hasta 2019-2, con 531 graduados de Licenciatura en Educación Infantil en el Centro Regional Neiva. Lo anterior es fundamental para poder tener un panorama general de lo que ha sido el Programa y de los avances que ha tenido en los años posteriores a su entrada en funcionamiento, no solo en su cobertura y número de graduados, sino también en la cualificación de su planta docente, que cuenta en su mayoría con estudios posgraduales en el área de la educación, y en los cambios en los planes de estudio ajustados al Decreto 2450 de 2015 y la resolución 2041 de 2016 dictados por el MEN, que ha permitido exigencias en la formación docente, en miras a la proyección de futuros licenciados con conocimientos específicos en su área de formación y bases sólidas en investigación.

De esta manera, el tema de interés para este estudio es el análisis del impacto de los componentes del *Proyecto Curricular del Programa - PCP* (UNIMINUTO-IEVD, 2010; 2017) en la formación docente de los graduados del Programa de Licenciatura en Educación Infantil, y cómo este ha transformado sus vidas.

Horizontes: una mirada a lo que somos

Estudiar es también preguntar: las preguntas son la pasión del estudio. Y su fuerza. Y su respiración. Y su ritmo. Y su empecinamiento. En el estudio, la lectura y la escritura tienen forma interrogativa. Estudiar es leer preguntando: recorrer, interrogando las palabras de otros. Y también: escribir

preguntando. Ensayar lo que les pasa a tus propias palabras cuando las escribes cuestionándolas. Preguntándoles. Preguntándote con ellas y ante ellas. Tratando de pulsar cuáles son las preguntas que laten en su interior más vivo. O en su afuera más imposible.

Jorge Larrosa (2003, pp. 18-19)

En la búsqueda del mejoramiento continuo, a todos los profesores, estudiantes y graduados de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO los convoca el imperativo ético-profesional de responder con coherencia a la misión y visión del Programa, en su propósito de hacer evidente la expresión de la oferta profesional-curricular; por eso se considera importante citar la visión y misión del Programa:

La Licenciatura en Pedagogía Infantil del Instituto de Educación Virtual y Distancia de UNIMINUTO será reconocida en el 2017 como un programa de formación universitaria para docentes en el que la infancia y la praxeología determinan y orientan la formación de licenciados que atienden a la primera infancia, con un alto compromiso social e investigativo.

[Tiene como objeto] (...) desarrollar en los estudiantes las competencias pertinentes a la formación integral del profesional licenciado en Pedagogía Infantil con relación al desarrollo pedagógico y humano que le permitan crear ambientes de aprendizaje que promuevan el desarrollo de la comunidad infantil y aporten a la construcción de una cultura de valoración y respeto hacia la primera infancia. (UNIMINUTO-IEVD, 2010, p. 38)

En este orden, ha de existir coherencia con el perfil profesional del graduado, de modo que se propicie el desarrollo de habilidades y competencias, que son expresadas en el *Proyecto Curricular de Programa - PCP* (UNIMINUTO-IEVD, 2010; 2017) de la siguiente manera:

Desarrollar competencias básicas de su quehacer pedagógico, que involucren los contextos y atiendan las necesidades propias de actualización y formación permanente.

Identificar las necesidades y los saberes pedagógicos que respondan al desarrollo evolutivo del niño, utilizando como medio la estimulación, el juego, el afecto y los saberes que le permitan la detección precoz de discapacidades y de intervención temprana, teniendo en cuenta su medio social, ecológico y cultural.

Organizar las competencias para construir, con los niños y sus familias, proyectos pedagógicos de aula que propicien ambientes de aprendizaje y estimulen el desarrollo integral.

Liderar proyectos de investigación que incidan en problemáticas que afecten al niño, la familia y la comunidad. (UNIMINUTO-IEVD, 2010, p. 45).

El Programa de Licenciatura en Educación Infantil, dentro de su PCP (UNIMINUTO-IEVD, 2010; 2017), contempla la formación integral del licenciado, orientada al desarrollo de un saber profesional traducido en la adquisición de competencias fundamentadas en tres aspectos (teorías-didácticas, investigación y transformación social, esta última relacionada con el ejercicio de la práctica profesional con comunidades) que, se materializan en los cuatro componentes que conforman su malla curricular.

Esta investigación permitió realizar una radiografía del Programa, dejando ver aquellas fortalezas y debilidades del currículo que se pueden evidenciar a través de aquellos que hoy son graduadas y de quienes son directos beneficiados en el sector externo. Se puede evidenciar que la malla curricular está compuesta por cuatro “componentes del Programa”; su estructura curricular atiende diferentes campos, como ciencia-tecnología, trabajo interdisciplinario y en equipo, modelo y estrategias pedagógicas y contextos, todos apuntando a alcanzar los propósitos, el perfil del egresado y las competencias esperadas expuestas en el PCP (UNIMINUTO-IEVD, 2010, 2017).

En total, son cuatro componentes los que se contemplaron como categorías, cada una con tres subcategorías relacionadas con las asignaturas según el componente; a continuación, se desglosan tal como lo refiere el Instituto de Educación Virtual y Distancia - IEVD UNIMINUTO (2010; 2017):

- *Componente básico profesional*: Como su nombre lo indica, busca el desarrollo de las competencias básicas que debe tener todo profesional, es decir, las competencias genéricas y específicas, que equivalen al 20 % de la totalidad de los créditos. Para esta investigación, la categoría de análisis está compuesta por *competencias pedagógicas*, *competencias básicas de la lengua materna* y *competencias de la lengua inglesa*, todas circunscritas al aprendizaje autónomo, como elemento fundamental para una carrera a distancia.
- *Componente Minuto de Dios*: Busca fortalecer en el estudiante sus competencias en desarrollo humano y responsabilidad social, requeridas para que se forme como un profesional y ciudadano altamente competente, éticamente responsable y líder de procesos de transformación social, en coherencia con el modelo praxeológico de la Universidad.

Las competencias de este componente son:

Definir y orientar sus acciones de acuerdo a un proyecto personal de vida, percibiendo el entorno y su relación con los otros desde una concepción espiritual y basando sus decisiones en una actitud ética [aquí se llamará “valores eudistas”, como parte de la filosofía garcía-herreriana].

Involucrarse como ciudadano y como profesional en el desarrollo comunitario y en la construcción de una sociedad democrática, con una opción preferencial por el servicio hacia los más pobres.

Desarrollar creativamente emprendimientos sociales, empresariales, laborales y/o académicos [lo cual se incluye en la subcategoría de *liderazgo*]. Mantener una identidad colombiana en un contexto latinoamericano, abierto a los avances y manifestaciones culturales del mundo contemporáneo [las dos últimas competencias serán tomadas como la subcategoría *valores sociales y civiles*]. (UNIMINUTO, s. f., p. 7)

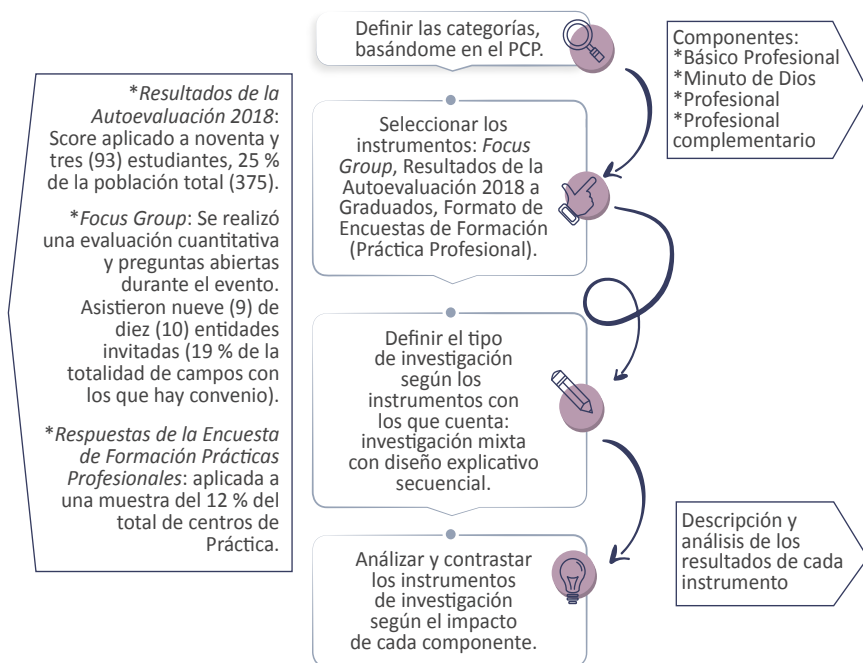
- *Componente profesional:* Se considera como el proceso a través del cual los estudiantes accederán al conocimiento, a la comprensión y a la socialización en la vida real y la cultura de una profesión; por lo general, hará énfasis en los aspectos instrumentales o procedimentales de un campo específico de trabajo profesional y los aspectos conceptuales y metodológicos en el marco de las relaciones laborales. Esta categoría está compuesta por tres subcategorías; el primer referente al *área teórico-pedagógica*, la segunda, al *área disciplinar* y la última, al *área de investigación*.
- *Componente profesional complementario:* Este componente comprende la fundamentación teórico-práctica, por elección del estudiante, como formación complementaria para su profesión. Se considera como el proceso a través del cual los estudiantes acceden al conocimiento y a la comprensión y sistematización de su práctica profesional; dentro de ella se ubicaron tres subcategorías; una referente a la *práctica profesional* (pedagógica, según el Acuerdo 008 de 2017), la otra, a las *áreas complementarias* (aquellas asignaturas que pueden fortalecer al futuro graduado en su profesión) y, la tercera, referente al *trabajo de grado*.

Cabe aclarar que el documento de partida para establecer las categorías de análisis fue el *Proyecto Curricular de Programa de LPID* (UNIMINUTO-IEVD, 2010; 2017), puesto que, en este, sin lugar a dudas, se reúnen los criterios para evaluar y reconstruir los procesos pedagógicos de una formación integral y contextualizada en las necesidades del entorno laboral.

Presupuestos metodológicos

A continuación, en la figura 7, se establece la estructura que siguió dicho proyecto, considerando las categorías, la población, los instrumentos empleados y el análisis como tal.

Figura 7. Fases del estudio. Imagen elaborada con base en los instrumentos y el diseño metodológico del estudio



Fuente: Elaboración propia.

El ejercicio de indagación de la presente investigación se desarrolló con un enfoque mixto, el cual se define como:

Un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación [que] implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio. (Hernández y Mendoza, 2008, citados por Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 534).

De esta manera, el enfoque mixto posibilita una perspectiva más amplia y profunda del tema, datos ricos y variados y mayor rigurosidad del análisis y las indagaciones dinámicas.

Por otro lado, la investigación se enmarcó en un *diseño explicativo secuencial* (Dexplis), ya que, en una primera fase, se recogen y analizan datos de carácter cuantitativo y, seguidamente, datos cualitativos; aquí cabe señalar que esta segunda fase se construye sobre los resultados de la primera. De este modo, esta integración de los datos posibilita una mayor profundización en el tema investigado (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Para la presente investigación, el análisis cualitativo tuvo mayor importancia que el cuantitativo.

La población estuvo conformada por los 375 graduados del Programa de Educación Infantil de la Sede Neiva. En el caso de la aplicación de la *Encuesta de Autoevaluación del Programa 2018* y el diligenciamiento del *Formato de Evaluación de Impacto de Práctica Profesional*, se aplicó un muestreo aleatorio simple en el que todos los integrantes de las poblaciones de graduados tuvieron la misma posibilidad de ser seleccionados para su participación en la misma. Para la aplicación del *focus group* se utilizó un muestreo intencional en el que se escogieron los mejores campos o sitios donde los estudiantes han realizado sus prácticas profesionales, ya sea en la modalidad de vínculo laboral o de convenio con el Centro Progresá.

En el proceso de análisis de la información se inició describiendo los resultados obtenidos de la aplicación de los instrumentos oficiales seleccionados para el estudio, creados y validados por la misma Universidad, tales como la *Encuesta de Autoevaluación 2018* a 93 Graduados, seleccionados mediante muestreo aleatorio simple (se debe aclarar que esta encuesta se realizó de manera telefónica para poder alcanzar el histórico de participación); los resultados de la evaluación realizada al sector externo durante el *focus group* (al 19 % de la totalidad de empresas con convenio) y, por último, la evaluación mediante la *Encuesta de Formación*, realizada al 12 % de los empresarios, en el mes de mayo, durante el cierre de las Prácticas Pedagógicas.

UNIMINUTO: transformando vidas

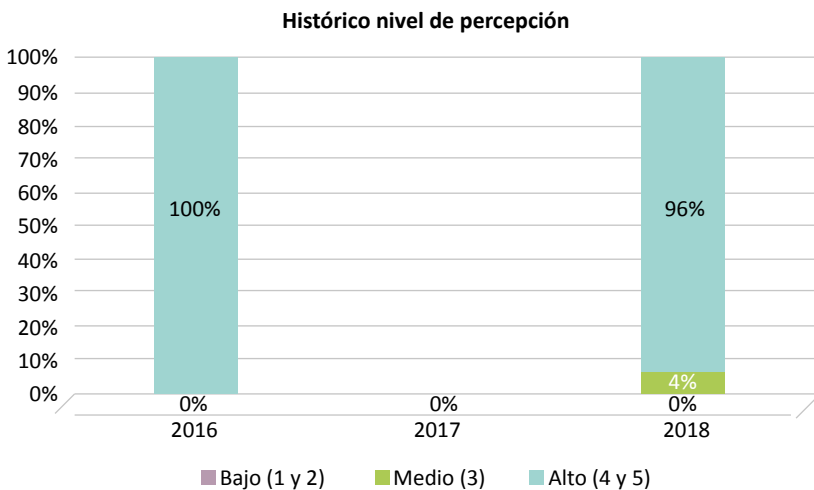
En este apartado se visibilizan los hallazgos relacionados con el impacto de los componentes del Programa en la formación integral de los

graduados, no solo desde lo académico-profesional sino también desde la impronta muy propia del proyecto educativo UNIMINUTO, con su carácter humano y de servicio hacia la comunidad.

Las gráficas siguientes dejan ver claramente, a nivel general, el impacto de los cuatro componentes, que en este caso son las categorías de análisis, cuyo proceso inició con su descripción de manera general y luego se desglosaron uno a uno. Según la gráfica 20, de los 93 encuestados el 96 % consideran que como graduados han adquirido características específicas relacionadas con sus competencias profesionales, la responsabilidad social y su formación en valores, que los distinguen de los graduados de otras instituciones; este es un aspecto para destacar, ya que muestra desde la perspectiva de los graduados el impacto de la formación recibida por UNIMINUTO en sus proyectos de vida.

¿Los graduados del Programa tienen características específicas relacionadas con sus competencias profesionales, la responsabilidad social y su formación en valores que los distinga de los graduados de otras instituciones?

Gráfica 20. Resultado de la *Encuesta de Autoevaluación 2018*

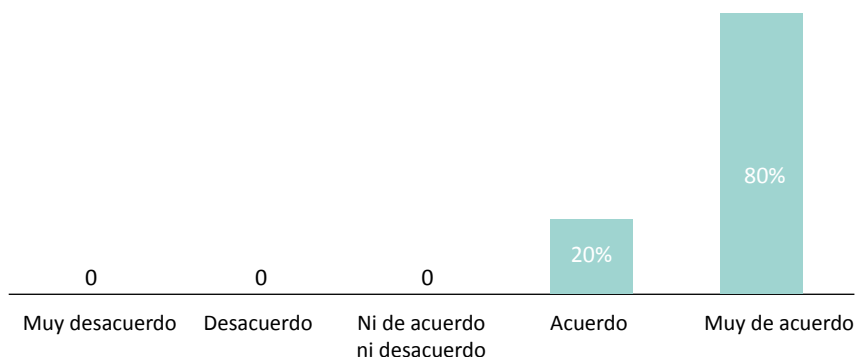


Fuente: Gráfica elaborada a partir de los resultados de la *Encuesta a Graduados (score 2018)*.

En la gráfica 21 se ilustra cómo, ante la misma pregunta pero desde la mirada del sector externo, el 80 % de los evaluados están *muy de acuerdo* con que los graduados cuentan con las características anteriormente mencionadas. Es decir, se puede afirmar que un porcentaje significativo de los empleadores se encuentran satisfechos con los profesionales en Licenciatura en Educación Infantil que forma UNIMINUTO.

Gráfica 21. Resultado de evaluación al sector externo (*focus group*), mayo 26 de 2018

- Los graduados del programa tienen características específicas relacionadas con sus competencias profesionales, la responsabilidad social y su formación en valores que los distingue de los graduados de otras instituciones.



Fuente: Elaboración propia.

Componente básico profesional

A partir del análisis del *focus group* con el sector externo, se puede evidenciar cómo un porcentaje significativo manifiesta que los graduados del Programa de Licenciatura en Educación Infantil tienen dificultades en competencias básicas como la comunicación escrita y oral, que se traducen en errores de ortografía y letra poco legible, aspectos que deben ser fundamentales en la formación docente (ver tablas 16 y 17).

Tabla 16. Análisis del grupo focal sobre la categoría Componente básico profesional

Pregunta	Respuestas del sector externo	Análisis
<p>¿Cuáles son las características que distinguen a los graduados del Programa de LEID UNIMINUTO?</p> <p>Describe las características profesionales, humanas y, de responsabilidad social y de valores.</p> <p>¿Cuál es su apreciación sobre el desempeño de los graduados del Programa de LEID UNIMINUTO?</p> <p>¿Qué apreciación tiene sobre la calidad de formación del Programa?</p>	<p>“(…) Yo digo, ‘no puedo tener una niña de esas’, porque en nuestra institución lo primero que se hace es una entrevista con el padre de familia, porque es que acá no me matriculan un niño, se matricula la familia. Yo necesito contar con el apoyo de la familia y si esta niña no es capaz de hablar ante un padre, de familia pues hasta ahí llega todo”</p> <p>“(…) La calidad que tiene la UNIMINUTO es buena, no es excelente porque tenemos exigencias, como dice la <i>teacher</i> de Crayolas, y las demás, debemos exigir un poquito, en cuanto a lo personal porque le faltan algunas cosas, porque hay practicantes que tienen horrores de ortografía, y realizar algunos cambios”.</p>	<p>El 22 % de los participantes mostraron posturas fuertes con respecto a las falencias en competencias básicas de lengua materna, pues hay graduados que cometen graves errores de ortografía, tienen una letra poco legible y muestran dificultad para hablar de forma correcta, afectando la imagen de la Institución, por lo que piden mayor exigencia a las docentes en formación que también tienen esas falencias y las han mostrado durante las prácticas.</p>

Fuente: Encuesta de formación (Práctica Profesional), mayo de 2018.

Tabla 17. Análisis del grupo focal sobre las debilidades técnicas y en competencias básicas

Pregunta	Respuesta del sector externo y análisis
<p>¿Qué vacantes han sido cubiertas en su organización en los últimos cinco años con personal egresado de UNIMINUTO?</p>	
<p>Ítems de la pregunta</p> <p>¿Cuáles son las tres principales debilidades técnicas detectadas para el buen desempeño de las funciones del cargo?</p>	<p>El 27 % de los empleadores consideran que no presentan ninguna dificultad técnica o en competencias básicas, y el 57 % manifiestan que técnicamente presentan dificultades como: falta de dinámica en clase, responsabilidad, creatividad, comunicación y desarrollo de material didáctico.</p>

Pregunta	Respuesta del sector externo y análisis
¿Cuáles son las tres principales debilidades en competencias básicas detectadas para el buen desempeño de las funciones del cargo?	<p>Con respecto a las debilidades en competencias básicas, un empleador refirió: “Falta de dominio en el manejo de las TIC, dominio precario en el manejo del inglés básico, poca claridad en la planificación con hilos conductores y estándares”.</p> <p>Otro empleador dijo: “La falta de un diálogo formal y técnico con los padres de familia; otra falencia es la falta de comunicación con los compañeros de trabajo”. El último empleador afirmó: “Falta manejo de grupo, espontaneidad y plasmar actividades en el cuaderno”.</p>

Fuente: Encuesta de formación (Práctica Profesional), mayo de 2018.

Componente Minuto de Dios

Según el *focus group*, los estudiantes y graduados de UNIMINUTO se caracterizan por su formación en valores, vocación de servicio y disposición para aprender o autocorregirse; eso marca una diferencia frente a otras instituciones universitarias (ver tabla 18).

Tabla 18. Análisis de la categoría Componente Minuto de Dios, considerando las percepciones de los empresarios durante el focus group

Pregunta	Respuestas del sector externo	Análisis
¿Cuáles son las características que distinguen a los graduados del Programa de LEID UNIMINUTO?	“(…) A mí me parece que tienen muchas fortalezas, sobre todo, vea que lo veo replicado en este tema humano, del reconocimiento del otro, del amor por su trabajo”.	Esta categoría se puede considerar como una de las mejores calificadas, ya que las personas graduadas, en su mayoría, son consecuentes con lo que hacen, resaltan en la calidad humana, reconocimiento por el otro, vocación de servicio y amor por el trabajo; todo esto forma parte de las subcategorías <i>valores eudistas y valores sociales y civiles</i> .

Pregunta	Respuestas del sector externo	Análisis
<p>Describe las características profesionales, humanas y de responsabilidad social y de los valores.</p> <p>¿Cuál es su apreciación sobre el desempeño de los graduados del Programa de LEID UNIMINUTO?</p> <p>¿Qué apreciación tiene sobre la calidad de la formación del Programa?</p>	<p>“(…) Las que tengo, podría decir, y saco pecho diciendo que son excelentes niñas; han logrado coger esa filosofía, que yo quiero, de empoderamiento, de disfrutar lo que ellas están haciendo”.</p> <p>“Lo poquito negativo que he podido tener, siempre han sido niñas muy receptivas y siempre les digo uno o dos pasitos, y decir ‘no puedo, mira, me parece que estás haciendo algo que para ti no es, no es tu proyecto de vida’. Las demás han sido niñas muy queridas y muy dadas”.</p> <p>“(…) Nosotros hemos tomado la iniciativa de llamar a las chicas que han hecho prácticas allí y, no sé, siempre tienen como ese miedo a trabajar con los niños que están, y siempre se quedan en las entrevistas, porque no responden como tal lo que necesitamos para el trabajo”.</p> <p>“Quiero resaltar el impacto a nivel del equipo de trabajo. Muchas veces miramos cómo está funcionando esta persona a partir de que quiere estar ahí, acompañándolo, y siempre es muy positivo. Yo, muchas veces, no estoy acompañándolos y siempre me dicen ‘bien, las niñas están dando’ y una característica que me dan es esa disposición que tienen, eso es muy valioso. Quisiera, digamos, como hacer alusión a que sí hay unos factores que se requiere fortalecer y es bueno decirlo, que también se le influya aquí, que sean más proactivas y no solo a estar disponibles; claro está que tenemos una niña que sobresale, pero las otras dos siempre están disponibles, pero no proponen, y sería algo que fortalecer en el tema del liderazgo”.</p>	<p>Una de las representantes habla de la necesidad de trabajar la mentalidad de las docentes en formación; es decir, que la falta de capital cultural y social de las estudiantes les impide tener visión de su profesión y esto afecta directamente su desempeño laboral. Falta fortalecer la vocación del ser docente y ampliar la visión de campos de acción que pueden tener desde la carrera de Licenciatura en Educación Infantil.</p> <p>Analizando la subcategoría <i>emprendimiento</i>, falta robustecer el espíritu de emprendimiento y valores como el liderazgo, de manera que los graduados se empoderen de su tarea como docentes y sean propositivos a los lugares donde lleguen.</p>

Fuente: Respuestas de los empresarios durante el focus group, mayo de 2018.

Componente profesional

En términos generales, este componente estuvo bien calificado, tanto por los graduados como por el sector externo; para este último actor social, la formación profesional ha sido una fortaleza de los estudiantes y de los graduados que están laborando en las empresas; sin embargo, el porcentaje de los graduados que han publicado ha sido muy poco, lo que deja abierta la reflexión frente a la necesidad de seguir fortaleciendo los procesos de investigación en la formación docente (ver tablas 19 y 20).

Tabla 19. Análisis de la categoría Componente profesional, considerando las percepciones de los empresarios durante el focus group

Pregunta	Respuestas del sector externo	Análisis
<p>¿Cuáles son las características que distinguen a los graduados del Programa de LEID UNIMINUTO?</p> <p>Describe las características profesionales, humanas, de responsabilidad social y de valores.</p> <p>¿Cuál es su apreciación sobre el desempeño de los graduados del Programa de LEID UNIMINUTO?</p> <p>¿Qué apreciación tiene sobre la calidad de la formación del Programa?</p>	<p>“Las chicas que hemos tenido de la Universidad han sido muy buenas; hemos dado con chicas que sobresalen en la parte académica y nos ofrecen más allá de la parte académica a nuestros niños”.</p> <p>“(…) Pero si me llegan profesionales o de la Surcolombiana o de otra parte, las de UNIMINUTO compiten igual que las otras. Me parece que sí se está haciendo una buena labor”.</p>	<p>Las docentes en formación que han pasado han sobresalido en lo disciplinar y pedagógico; cuentan, entonces, con los saberes necesarios para su práctica pedagógica.</p> <p>Las graduadas son tan competentes como cualquier graduada de otra universidad.</p> <p>Los representantes del sector externo, de forma unánime, contratarían personal de UNIMINUTO para las vacantes en sus empresas.</p>

Fuente: Respuestas de los empresarios durante el focus group, mayo 26 de 2018.

Tabla 20. Análisis del grupo focal de resultados de la Encuesta de Formación (Práctica Profesional) en la categoría Componente profesional

Pregunta	Respuesta del sector externo y análisis
¿Qué vacantes han sido cubiertas en su organización en los últimos cinco años con personal egresado de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO?	
<p><i>Ítems de la pregunta</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles son las tres principales debilidades técnicas detectadas para el buen desempeño de las funciones del cargo? • ¿Cuáles son las tres principales debilidades en competencias básicas detectadas para el buen desempeño de las funciones del cargo? 	<p>Con respecto al segundo ítem <i>cuál es el perfil que proyecta contratar la organización en los siguientes dos años</i>, cinco empleadores, que corresponden al 71 %, manifiesta que estarían dispuestos a seguir contratando personal egresado de UNIMINUTO.</p> <p>Uno dice que no contrataría, pero no expone las razones; el otro no contesta.</p>

Fuente: Encuesta de formación (Práctica Profesional), mayo de 2018.

Componente profesional complementario

Al analizar los resultados de la aplicación de los instrumentos, una de las mayores fortalezas del Programa son las Prácticas Pedagógicas, subcategoría *práctica*, ya que, hasta el momento, hay una buena percepción por parte del sector externo, a pesar de haber algunas falencias en competencias básicas. Según el *focus group*, los campos dejan las puertas abiertas para seguir recibiendo practicantes de la Licenciatura en Educación Infantil; obviamente se hacen sugerencias en las áreas complementarias y en la subcategoría *trabajo de grado*, en el sentido de que se debe seguir apuntando a que las estudiantes hagan monografías de grado o tesis que les permitan fortalecer el lado investigativo del componente anterior (ver tabla 21).

Tabla 21. Análisis de la categoría Práctica Profesional considerando las percepciones de los empresarios durante el focus group

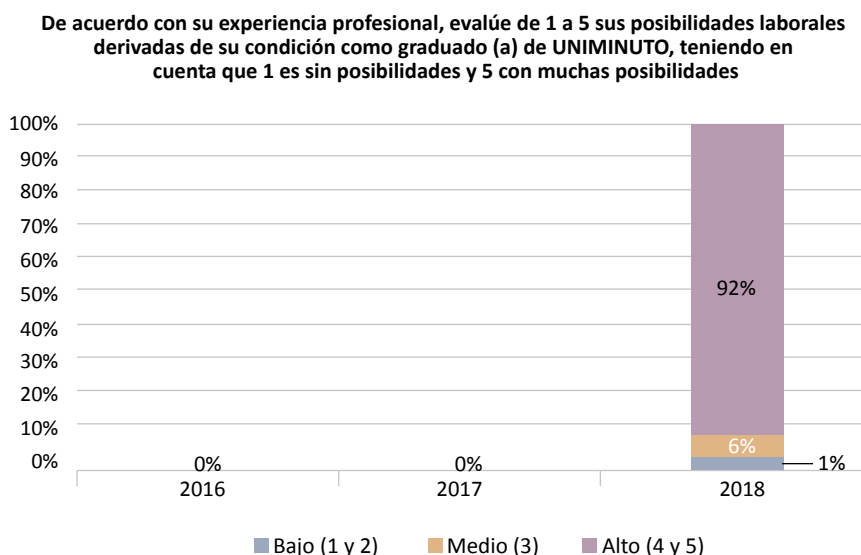
Pregunta	Respuestas del sector externo	Análisis
<p>¿Cuáles son las características que distinguen a los graduados del Programa de LEID UNIMINUTO?</p> <p>Describe las características profesionales, humanas, de responsabilidad social y valores.</p> <p>¿Cuál es su apreciación sobre el desempeño de los graduados del Programa de LEID UNIMINUTO?</p> <p>¿Qué apreciación tiene sobre la calidad de formación del Programa?</p>	<p>“Me parece que van por buen camino, una propuesta que me gustaría mucho, lo musical, está ahora en la UNIMINUTO no la he visto y yo sé tocar flauta, piano y no es que yo sepa, pero si a uno lo ve un niño de tres años tocando la guitarra para ellos es lo máximo”.</p> <p>(...) “Las de Pedagogía han empalmado muy bien; el impacto que hemos tenido es el llegar a esos niños y niñas de las sedes de las instituciones educativas públicas; nosotros, al llegar a esos niños, hemos logrado dejar ahí esa marca en ellos, al trabajar el consumo, el trabajo infantil. Tememos un proyecto que es el de familia y con ese apoyo hemos logrado desarrollar la pedagogía de esa temática a los niños y las familias para poder lograr un cambio”.</p>	<p>Dentro del <i>Componente Profesional Complementario</i> se encuentran áreas complementarias, mediante electivas, como: Arte y música, Didáctica de la literatura infantil y Didáctica del inglés, lo que quiere decir que el número de créditos no es suficiente o la metodología de la electiva no va encaminada a aportar a la formación profesional de las graduadas.</p> <p>En observaciones recogidas en otros campos del sector externo, las supervisoras afirman que a las estudiantes debería enseñárseles a cantar rondas infantiles, ya que llegan al lugar y son las supervisoras las que terminan enseñando rondas infantiles. (Formato de seguimiento a practicantes F3).</p>

Fuente: Respuestas de los empresarios durante el focus group, mayo 26 de 2018.

En la gráfica 22 se puede observar que hay un alto porcentaje de credibilidad de los graduados con respecto a la formación recibida por parte de UNIMINUTO, puesto que, al evaluar sus posibilidades laborales, el 92 % consideran que tienen muchas, un 6 % creen tener posibilidades en el mercado y solo el 1 % no creen que las tengan. Esto, más lo que se

evidencia en la gráfica 21, permite deducir que los empresarios del *focus group* ven que el personal graduado de UNIMINUTO es competente en el mercado laboral y, de forma unánime, los contratarían para sus vacantes, lo que se corrobora en la tabla 20, en la cual se muestra que el 71 % de los empleadores están dispuestos a seguir contratando a los graduados de UNIMINUTO, el otro 29 % respondió de forma negativa o no contestó.

Grafica 22. Resultado de la Encuesta de Autoevaluación a Graduados, sobre sus posibilidades laborales (score 2018)



Fuente: Encuesta de formación (Práctica Profesional), mayo de 2018.

No obstante, así como se interesarían por contratar personal de UNIMINUTO, hacen sugerencias para contribuir en la calidad de los mismos, puesto que se pudo demostrar, tanto en la evaluación como en el *focus group*, que los graduados tienen problemas en competencias básicas de lengua materna y en lengua inglesa, específicamente relacionados con la ortografía, el uso del lenguaje técnico y del lenguaje formal con padres de familia, las relaciones interpersonales, el manejo del inglés básico y el uso de las TIC.

Recomendaciones

Llegados a este punto, se generan sugerencias para fortalecer y replantear el perfil del graduado de la Licenciatura en Educación Infantil.

- Con respecto al *componente básico profesional*, se deben reforzar las subcategorías *competencias básicas de lengua materna* y *competencias comunicativas en un segundo idioma* (preferiblemente inglés), no solo en los primeros semestres sino durante toda la carrera, tal como lo refiere el Ministerio de Educación Nacional (Resolución 2041 de 2016), con la exigencia a los licenciados del dominio de inglés como requisito de grado, lo que se ve traducido en un profesional competente para desempeñarse en un contexto laboral globalizado.
- En cuanto al *componente Minuto de Dios*, tanto los empresarios asistentes del *focus group* como aquellos que fueron evaluados, resaltaron en los practicantes y en los graduados la entrega, responsabilidad, vocación al servicio, disposición por aprender, receptividad y el reconocimiento del otro, aunque sugieren mayor liderazgo y ser más propositivos en su tarea como docentes, aspecto que se debe trabajar más en la etapa de formación desde el enfoque de *habilidades para la vida* y un quehacer más reflexivo y menos mecánico.
- En lo atinente a los graduados, el 92 % consideran que lo aprendido en la Universidad contribuyó a su proyecto de vida, lo que indica que respondió a lo que ellos esperaban para su formación profesional y humana. Esta formación fue tan importante que les ha servido de motivación para continuar sus estudios posgraduales en áreas afines a la educación. En la encuesta de autoevaluación se evidencia que muestran interés por temas de profundización como la inclusión educativa y las didácticas.
- En lo que respecta al *componente profesional*, a pesar de haber sido bien calificado, las dificultades en el uso del lenguaje técnico, la creación de recursos y el planteamiento de hilos conductores en el planeador son

evidencias de la precariedad de bases teóricas de algunos graduados. Además, hay un campo álgido que no se tocó en los instrumentos aplicados al sector externo: la investigación. Los graduados están enfocados en sus contextos laborales, pero la investigación, al parecer, no es un pilar fundamental; si bien algunos manifiestan que desean seguir sus estudios posgraduales, esto solo se queda en el interés. Aquí cabría preguntarse por los factores que influyen para que demoren el inicio de sus estudios y también sobre sus hábitos de lectura y escritura académica.

- Por último, en lo que tiene el *componente profesional complementario*, se sugiere que los graduados tengan conocimientos en expresiones artísticas, ya que estas, según la *Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia “De Cero a Siempre”* (Ley 1804 de 2016), son pilares fundamentales en la formación de niños y niñas, por lo que las asignaturas de artes deben estar encaminadas a su aplicación en el aula y no como formación independiente.
- Por el lado de la Práctica Pedagógica, se debe reforzar la investigación en las tres fases de práctica y orientar talleres de trabajo en equipo que fortalezcan las relaciones interpersonales, a fin de que los estudiantes se concienticen sobre la importancia de este factor en el trabajo interdisciplinario.

Referencias bibliográficas

Acuerdo 008 del 8 de junio de 2017: Lineamientos de la Práctica Pedagógica de los Programas de Licenciatura de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Bogotá, D. C.: UNIMINUTO.

Acuerdo 165 del 17 de septiembre de 2010: Creación del Centro Regional Neiva - Ceres Neiva, Vicerrectoría Regional Sur, Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Bogotá, D. C.: Consejo de Fundadores UNIMINUTO.

Amoroch, A. J. (2017). La profesionalización de madres comunitarias para la inclusión social en Colombia. En J. Castañeda (Ed.), *UNIMINUTO: Cinco años cambiando vidas en el sur del país* (pp. 125-131). Bogotá, D. C.: UNIMINUTO.

Canal UNIMINUTO Sp. (2015). *San Juan Eudes Predicador - P. Alberto José Linero, CJM* [Archivo de video]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?time_continue=1&v=3YxJkYI3ibs

Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. (2017). *Proyecto Curricular del Programa de Licenciatura en Educación Infantil a Distancia: Condiciones de Calidad para la renovación del Registro Calificado* [Documento Maestro]. Bogotá, D. C.: UNIMINUTO.

Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. (2018). *Sistema Integrado de Información Académica BANNER* [Aplicativo Institucional].

Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. (S. f.). *Modelo Curricular Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO* [Versión PDF]. Recuperado de <http://www.uniminuto.edu/documents/991974/2162758/Modelo+curricular+Corporaci%C3%B3n+Universitaria+Minuto+de+Dios.docx/ab3b6e3d-cfb8-4579-af59-024b6e5bd6f7>

Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, Instituto de Educación Virtual y a Distancia - IEVD. (2010). *Proyecto Curricular del Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil Metodología a Distancia: Condiciones de Calidad para la renovación del Registro Calificado* [Documento Maestro]. Bogotá, D. C.: UNIMINUTO.

- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México, D. F.: McGraw-Hill.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura: Estudios sobre literatura y formación*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Ley 1804 de 2016: Por la cual se establece la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia “De Cero a Siempre”. *Diario Oficial* N.º 49.953 de 2 de agosto de 2016. Recuperado de https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1804_2016.htm
- Resolución 12621 del 27 de diciembre de 2010 del Ministerio de Educación Nacional: Registro Calificado del Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil a Distancia Tradicional (LPID) de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO.
- Resolución 2041 de 2016 del Ministerio de Educación Nacional: Por la cual se establecen las características específicas de calidad de los programas de licenciatura para la obtención, renovación o modificación del Registro Calificado. *Diario Oficial* N.º 49.776 de 4 de febrero de 2016. Recuperado de https://www.redjurista.com/Documents/resolucion_2041_de_2016_ministerio_de_educacion_nacional.aspx#/
- Tovar, E. y Rebolledo, H. (2017). Recuento y prospectiva del Centro Regional Neiva. En J. Castañeda (Ed.), *UNIMINUTO: Cinco años cambiando vidas en el sur del país* (pp. 23-48). Bogotá, D. C.: UNIMINUTO.

CAPÍTULO 10

Concepciones de *Infancia* de los agentes educativos a partir de su formación profesional en La Vicerrectoría Regional Sur UNIMINUTO

Beatriz Lorena Caicedo Guevara¹

Vilma Patricia Cano Ramírez²

Uno de los grandes retos de la Vicerrectoría Regional Sur (VRS) es brindar educación de calidad, característica que se ve sustentada en una metodología praxeológica enfocada en la investigación permanente en la que el profesional es punto clave para ser incluido en una sociedad de cambios.

Sin lugar a duda, el Programa de Licenciatura en Educación Infantil, originalmente denominado Licenciatura en Pedagogía Infantil, forma parte del cambio de esa comunidad de madres comunitarias que, hoy por hoy,

¹ Licenciada en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, magíster en Educación con énfasis en Diseño, Gestión y Evaluación Curricular, doctora en Gerencia y Políticas Educativas, docente del Programa de Licenciatura en Educación Infantil, UNIMINUTO Vicerrectoría Regional Sur. Correo electrónico: beatriz.caicedo@uniminuto.edu

² Licenciada en Educación Preescolar, especialista en Pedagogía e Investigación en el Aula, magíster en Pedagogía, docente del Programa de Licenciatura en Educación Infantil de la UNIMINUTO Vicerrectoría Regional Sur, docente de preescolar en la Institución Educativa Luis Ignacio Andrade. Correo electrónico: vcano@uniminuto.edu

y de acuerdo con la Resolución 8080 de 2016 del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), toman el nombre de “agentes educativos” en los centros de desarrollo infantil que buscan garantizar la educación inicial.

En efecto, el objetivo fundamental de estos agentes es formar parte permanentemente del desarrollo educativo de la primera infancia que se sustenta en una política educativa entendida como:

(...) Un proceso continuo y permanente de interacciones y relaciones sociales de calidad, oportunas y pertinentes, que posibiliten a los niños y niñas potenciar sus capacidades y adquirir competencias para la vida en función de un desarrollo pleno que propicie su constitución como sujetos. (MEN, s. f.a, párr. 3).

De acuerdo con Pavez (2012), “en la teoría sociológica contemporánea existen autores que analizan la situación de la infancia en la sociedad como un hecho eminentemente social, y representan un primer intento en la consideración de la infancia como objeto de interés sociológico autónomo” (p. 90). Sin lugar a duda, en el marco político establecido por la Ley 12 de 1991, la infancia es prioritaria en los diferentes contextos sociales. En este sentido, el Ministerio de Educación Nacional (S. f.b) resalta literalmente, que “la primera infancia es el periodo propicio para potenciar las capacidades cognitivas, comunicativas y sociales” (párr. 6); por ende, la Ley 1098 de 2006, *Código de la Infancia y la Adolescencia*, en su Artículo 29 determina que:

La primera infancia es la etapa del ciclo vital en las que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano. Comprende la franja poblacional que va de los cero (0) a los seis (6) años de edad.

En concordancia, la Licenciatura en Educación Infantil (LEID) del Instituto de Educación Virtual y a Distancia (IEVD) de UNIMINUTO, en lo que respecta a la profesionalización de las madres comunitarias, ahora *agentes educativos*, en el *Proyecto Curricular del Programa de Licenciatura*

en *Pedagogía Infantil Metodología a Distancia* (UNIMINUTO-IEVD, 2010) propone un currículo innovador, con una metodología caracterizada por la flexibilidad, movilidad y pertinencia social y académica, que permita alcanzar los objetivos trazados para la educación en la primera infancia.

Por esto, es importante la labor que ha venido realizando la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO desde su llegada al sur del país, ya que ha permitido que los agentes educativos que trabajan en la atención y formación de la primera infancia, pero que no contaban con la titulación universitaria, pudieran continuar con sus procesos formativos y profesionalizar su labor, ya que, de manera implícita, se encontraban excluidos de otras universidades al no poder compaginar sus horarios laborales con los educativos.

En esta investigación se han tomado como sujetos de estudio los agentes educativos (graduados del Programa), ya que se espera que estos, a partir de la reflexión constante sobre su práctica pedagógica, que obedece al enfoque praxeológico de UNIMINUTO, satisfagan las necesidades de los niños y las niñas, como evidencia de la forma en que, a partir de la experiencia de muchos años de labores, han transformado su concepto de *infancia*.

Este capítulo se desarrollará en tres apartados orientados hacia la búsqueda de esa concepción de infancia de las madres comunitarias de la región. En un primer momento, se expone la justificación del porqué UNIMINUTO trae el Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil a la región y, a través de diferentes alianzas y convenios, como el realizado con la Alcaldía Municipal de Neiva, permite que los agentes educativos (en este caso muchas madres comunitarias) accedan a la educación superior. En un segundo apartado se desarrolla el marco teórico, en el que se exponen los antecedentes y las diferentes concepciones de *infancia*. En el tercer apartado se explica la metodología asumida en la investigación, los hallazgos y sus conclusiones.

UNIMINUTO: un sitio de transformación hacia la formación profesional

La llegada de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO a la ciudad de Neiva obedeció al interés del entonces rector, el Padre Camilo Bernal Hadad y del padre Diego Jaramillo, presidente de Consejo de Fundadores, quienes encontraron una forma de materializar los deseos de aquellos estudiantes más necesitados de los departamentos de Tolima y Huila de acceder a la educación superior. A partir de esta idea, se establecieron alianzas estratégicas y convenios entre la administración local y la Iglesia católica, quienes, con la ayuda de monseñor Ramón Mantilla y la participación de sacerdotes en diferentes parroquias, lograron llevar este proyecto educativo a buen término.

Según Tovar y Rebolledo (2017), el Centro Regional de Educación Superior (Ceres) Neiva abrió sus puertas el 24 de enero de 2011, partiendo de los principios del evangelio cristiano y dando continuidad a la voluntad y enseñanzas del padre Rafael García-Herreros, quien soñó con la construcción de una república nueva, donde los jóvenes fueran pioneros en la construcción de un país digno en el que las personas vivieran en armonía y con justicia social.

En el departamento del Huila, a 2015, el porcentaje de acceso a la educación superior por parte de los bachilleres era bajo, 32,6 % (MEN, 2016). Dentro de este grupo se encuentran las madres comunitarias, quienes encontraron en este oficio una fuente inmediata de ingresos y en el Programa de Educación a Distancia la posibilidad de acceder a la educación superior y profesionalizarse, como una estrategia para su inclusión social (Amorocho, 2017), a través de una formación de calidad que les permitiera mejorar su práctica profesional y, evidentemente, aumentar sus ingresos económicos.

Las madres comunitarias son aquellas mujeres líderes de su comunidad, que han querido aportar al progreso de este país y mejorar los ingresos de su familia a través del cuidado de los niños de aquellos padres

trabajadores y sin recursos para conseguir alguien que los cuide; han sido mujeres luchadoras y entregadas a su labor que, desde tempranas horas de la mañana y hasta el fin de la tarde, ofrecen a estos pequeños ambientes agradables, pedagógicos y lúdicos que les aportan a su desarrollo y formación integral.

Hoy por hoy, las agentes educativas son mujeres emprendedoras que, sin tener un título técnico ni profesional, se han interesado por el cuidado de los niños y las niñas de su comunidad y que, en virtud del artículo 36 de la Ley 1602 de 2012, a partir de 2014 empezaron a ser contratadas laboralmente por las entidades administradoras del Programa de Hogares Comunitarios de Bienestar Familiar y a devengar un salario mínimo o su equivalente según el número de días trabajados durante el mes.

Como lo expresan Blanco y Arias (2016) “en términos de la profesionalización en Pedagogía Infantil de las madres comunitarias, los estudios previos refieren que la formación se considera como eje que garantiza intervenciones de alta calidad en los programas de atención a la primera infancia” (p. 42). Es así que UNIMINUTO, a través de su Programa de Licenciatura en Educación Infantil, busca que sus estudiantes se formen de manera integral y puedan establecer un vínculo con todos los niños.

Al respecto, el *Proyecto Curricular del Programa*, señala:

La formación y desarrollo del niño y de la niña se refiere concretamente a la naturaleza y su construcción como sujeto social y su papel interactivo en los procesos de construcción de conocimiento, los procesos de construcción simbólica del niño y de la niña, la relación que el maestro establece con ellos desde una postura constructiva para hacer la transición a posturas pedagógicas, desde las cuales se comprenden las diferencias individuales, la importancia de lo afectivo en la construcción de conocimiento, el papel intencionado y estructurado que el maestro juega frente a estos procesos de construcción del conocimiento del niño y de la niña, la necesidad de crear condiciones y ambientes que favorezcan el aprendizaje significativo y la influencia que tienen los diferentes contextos, formatos o escenarios de socialización

(familia, escuela, barrio, entre otros) en la construcción del niño y de la niña, el juego como actividad fundamental e integradora del niño y de la niña que le permite desarrollar sus potencialidades, relacionarse consigo mismo, con los otros y con el mundo que le posibilita transformar y simbolizar la realidad. (UNIMINUTO-IEVD, 2010, p. 31)

Es claro que educar es pensar y reflexionar sobre la praxis; por lo tanto, el Programa no solo necesitaba formar docentes sino también formarse a través de la reflexión de los docentes que se beneficiaban de él; fue así como reflexionó sobre la educación creando un espacio de formación en el que los educadores examinarían su forma de educar.

Tal como lo señala Juliao Vargas (2014):

Cuando hablamos de educación crítica y transformadora no nos referimos a un método educativo (la praxeología pedagógica, por ejemplo), sino a una teoría pedagógica (la pedagogía praxeológica) que obviamente requiere de una implementación coherente, referida a una práctica que de algún modo genera mejores condiciones de vida y ayuda a la emancipación de personas y comunidades. (p. 69)

Ante los cambios solicitados por el Ministerio de Educación Nacional, UNIMINUTO hace una revisión del *Documento Maestro* de la Licenciatura y lo actualiza, cambiando su denominación a Licenciatura en Educación Infantil y configura tres elementos que se constituyen en el soporte epistemológico sobre los cuales se cimienta para erigir el escenario educativo de las infancias; el primero, la *educación* y más específicamente en lo relacionado con la infancia; el segundo, el concepto de *infancias*, en plural, y el tercero, la *formación*, como escenario pedagógico propio de los licenciados en Educación Infantil (UNIMINUTO-IEVD, 2010).

A partir de allí surge la necesidad de investigar si en el Centro Regional Neiva se está garantizando que la formación de los estudiantes sea acorde con las condiciones que se fundamentan en el *Documento Maestro* del Programa y cuáles son sus concepciones con respecto al término

infancias, de qué manera los estudiantes integran los saberes adquiridos en sus prácticas pedagógicas y si hay momentos de reflexión y mejora de esa práctica.

Para dar inicio a esta investigación, se acometió la tarea de revisar la encuesta de caracterización que el Programa realiza cada semestre, de manera que se identificó una muestra de 43 % de madres comunitarias que pertenecieron durante varios años al Programa, desde su creación, promedio significativo cuya importancia reside en la labor que realizan de atención a la primera infancia y quienes, ante la necesidad de profesionalizarse, han sido beneficiadas por UNIMINUTO con las estrategias para la inclusión de las madres comunitarias en la educación superior como la modalidad académica a distancia tradicional y facilidades de financiación, cobertura, articulación y flexibilidad.

De esta manera, el objetivo general de la investigación fue conocer las concepciones de *infancia* de madres comunitarias a partir de su formación profesional en UNIMINUTO; para lograrlo, se inició por recolectar y describir las nociones de *infancia* de las madres comunitarias, estudiantes y graduadas, a partir de su discurso y práctica pedagógica. Posterior a ello se identificaron en estas nociones las teorías implícitas y, finalmente, se establecieron los aportes curriculares que hizo el Programa.

Construcción de las nociones de *infancia*

El término *infancia* ha venido sufriendo diferentes transformaciones con el paso del tiempo, gracias al interés de diferentes entes gubernamentales, organizaciones y movimientos en pro de la infancia, que han optado por canalizar sus esfuerzos para hacer cumplir las normas que garantizan el cuidado, la atención y la protección de los niños y niñas del país. De esta manera, se identifican las distintas categorías que podrían fundamentar la clasificación de las diversas concepciones de *infancia*, tales como los modos de organización socioeconómica, las formas o pautas de crianza, los intereses sociopolíticos, los avances en las teorías pedagógicas y el reconocimiento de los derechos con sus consabidas políticas.

Una primera categoría que se debe tener en cuenta, está relacionada con la forma en que la concepción de *infancia* puede estar determinada por la clase de sociedad del momento histórico en que esta se da. Según Alzate (2002), los principios de organización religiosa y militar entre los siglos XII y XIII dieron origen a leyendas como la de “los niños de las cruzadas”, eventos reales o ficticios que muestran de cierta forma la vulnerabilidad de los menores, ya que la mayoría murieron en naufragios, sufrieron desplazamiento o fueron vendidos como esclavos.

En tanto, los principios de organización educativa y científica de este periodo dieron origen a la idea del *niño* como un ‘escolar’, envuelto en unos procesos que implican una institución, prácticas pedagógicas y el acceso al saber guiado por un maestro, pues se consideraba que de esta manera el niño podía ser instruido para lo que desearan los adultos.

Los principios de organización industrial del siglo XIX, por su parte, dieron origen a las nociones de *aprendices*, es decir, ‘niños trabajadores’, los cuales se vieron en la necesidad de colaborar económicamente en el sustento familiar, por lo que muchos tuvieron que desertar de las escuelas, algo que se vive en la actualidad.

Posteriormente, los principios de organización familiar dieron origen a la concepción de *hijo de familia*, el cual realiza todas sus actividades en el hogar bajo la tutela de sus padres, quienes se convierten en los guías que acompañan y orientan los procesos de formación de sus hijos.

El fortalecimiento del Estado da origen al concepto de *hijos del Estado*, niños que desde muy pequeños pasan de manos de sus padres a las de personal especializado que se hace cargo de ellos, en guarderías y jardines infantiles, como se ve actualmente. Esta misma situación se observa en las instituciones que se encargan de la protección del niño; de instituciones masivas, tipo cuartel o convento, se pasa a la *institución escuela*, *institución taller* o *institución hogar*.

Aún estas denominaciones se mantienen, pues los niños del país se han visto enfrentados a vivir una guerra como víctimas, quedando huérfanos y en situación de abandono no solo por la muerte de sus padres sino la de sus familiares, convirtiéndose incluso en los actores principales del conflicto cuando han sido reclutados por las milicias para participar en situaciones ajenas a su condición de infantes.

Siendo conscientes de la importancia de formar integralmente a los menores, se conserva aún el concepto del niño como *escolar*, inmerso en una organización curricular; en tanto, el *hijo de familia* ha tenido que vivir las diferentes transformaciones que ha sufrido esta institución social, pues fue necesario pasar de la familia nuclear a la extensa, monoparental, reconstituida, homoparental, de padres separados y por convenio. También se continúa con la lucha contra el trabajo infantil, sancionando a los padres que no permiten que sus hijos asistan a la escuela por cumplir laboralmente; no obstante, hay un gran número de niños que sí concurren a las instituciones educativas, donde se busca que se desarrollen integralmente, permitiendo que sus progenitores continúen con su vida laboral.

DeMause (1991) señala que la concepción de *infancia* está determinada por las pautas de crianza; estas relaciones se establecen en la cotidianidad de la familia, donde se dan los primeros vínculos afectivos que determinarán el futuro del niño: sus relaciones con cuidadores, profesores, amigos. De esta manera, los padres reconocen las necesidades e intereses de sus hijos y piensan en suplirlas. Estas relaciones permitirán en gran medida que el niño pueda establecer vínculos con nuevas personas, amigos, pareja, compañeros de estudio y trabajo; en definitiva, tendrá la oportunidad de ser reconocido dentro de su comunidad.

Otra forma de reconocimiento del concepto de *infancia* tiene que ver con los intereses sociopolíticos, que buscan constantemente el restablecimiento de los derechos de los niños, lo que ha propiciado su estudio en busca de fundamentarlo en términos educativos, de salud y de cuidado. A la categoría de *infancia* asumida desde intereses sociopolíticos, subyace,

bajo diferentes figuras encubiertas, una aparente uniformidad que ha permitido concebir proyectos educativos elaborados en función de modelos determinados por grupos de edad y “prestigio”, y que hace viables códigos científicos tales como los discursos pedagógicos, la medicina infantil o la psicología evolutiva (Alzate, 2002).

Gracias a la preocupación de los entes gubernamentales por mejorar las condiciones de los niños, se han visto en Colombia avances en torno al concepto de *infancia*, pues se ha pasado de la idea del niño que necesitaba ser orientado y educado, por su condición de “ángel” o “demonio” (siglo XX), a un niño con capacidades que necesitaban ser estimuladas (Muñoz y Pachón, 1996). Ante esta nueva concepción, se pudieron establecer nuevas pedagogías, diseño de estrategias y reformulación de teorías que apunten a garantizar el desarrollo integral del infante y la consabida formación del docente que acompañará este proceso.

Durante esta transición, se dieron paso a tres tendencias (Secretaría Distrital de Integración Social, 2010) que han generado tensiones en cuanto al protagonismo que cada una ha pretendido tener:

- *La tendencia asistencial*: Considera que los aspectos de alimentación, cuidado e higiene serán lo más importante en la atención de niños y niñas; aún en la actualidad son vigentes estos procesos, especialmente en las clases menos favorecidas e instituciones educativas oficiales.
- *La tendencia preparatoria*: Busca la preparación para la etapa primaria; se ha criticado que esta tendencia obstaculiza el desarrollo de los niños, ya que los atafaga de actividades sin sentido que atropellan su adecuado desarrollo.
- *La tendencia pedagógica*: Incorpora la idea de que los niños y las niñas de primera infancia requieren empezar sus procesos educativos o formativos en las instituciones escolares, garantizando el potenciamiento de su desarrollo. Desafortunadamente no alcanza a cubrir

la totalidad de la población infantil, pues solo los que tienen la oportunidad de pertenecer a las clases sociales medias o altas se ven beneficiados de procesos de desarrollo adecuados a sus intereses y necesidades.

De la misma manera, en el marco sociopolítico, se han venido desarrollando políticas sociales y educativas que garantizan el reconocimiento de los derechos de los niños y las niñas, siendo varias las instituciones que han asumido el concepto de *infancia* a partir de un proceso reflexivo y un debate permanente, como en el caso de Unicef (2005), organismo que define que:

La infancia es la época en la que los niños y niñas deben estar en la escuela y en los lugares de recreo, crecer fuertes y seguros de sí mismos y recibir el amor y el estímulo de sus familias y de una comunidad amplia de adultos. (Párr. 1)

Unicef (2005), definió la infancia como “(...) un espacio separado de la edad adulta y reconoció que lo que resulta apropiado para los adultos puede no ser adecuado para la infancia (párr. 4). Entre algunos de los derechos reconocidos, se pueden encontrar el derecho a la vida, a tener una identidad, una familia, al desarrollo integral, a vivir libre de violencia, a la seguridad social, la educación, el descanso, la participación y la salud. Desde esta perspectiva, Smith, Taylor y Gollop (2010) resaltan que la *Convención de los Derechos del Niño* (1989) debe ser tomada en cuenta con seriedad y ser usada como un documento vivo que ofrezca un marco de referencia para elaborar políticas públicas y en el cual basar la práctica; de ahí que sea necesario tenerlo como referente continuo y permanente.

Frente a las concepciones de la *niña* y del *niño*, la estrategia “De Cero a Siempre”, parte de reconocerlos integralmente en su ciclo vital, en sus dimensiones humanas y como sujetos de derechos. Esto significa, por una parte, asumir que las niñas y los niños son diversos, tienen intereses y necesidades particulares, cuentan con capacidades y potencialidades

propias y cumplen un papel activo en su desarrollo y en el de su comunidad y, por otra parte, reconocer que sus derechos son universales, indivisibles, interdependientes, irreversibles, progresivos, exigibles e irrenunciables.

El Artículo 29 de la Ley 1098 de 2006, *Código de la Infancia y la Adolescencia*, versa sobre el derecho al desarrollo integral en la primera infancia; la define como la etapa del ciclo vital en la que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano y comprende la franja poblacional que va de los cero a los seis años de edad. Desde la primera infancia, los niños y las niñas son sujetos titulares de los derechos reconocidos en los tratados internacionales, en la *Constitución Política* y en este *Código*. Son derechos impostergables de la primera infancia la atención en salud y nutrición, el esquema completo de vacunación, la protección contra los peligros físicos y la educación inicial; asimismo, en su primer mes de vida, deberá garantizarse el registro civil de todos los niños y las niñas.

En este recorrido se aborda también la noción de *infancia* como una construcción social, que establece que los niños deben ser estudiados como actores sociales independientes y no como “adultos menores” que avanzan hacia la adultez como tal mediante el proceso de socialización dentro de sus familias y escuelas (Prout y James, 1997; Mayal, 1994). Es necesario que la sociedad, el Estado, las instituciones públicas y privadas, la familia y los maestros, entre otros actores, garanticen que se restituyan los derechos de los niños, logrando atender sus necesidades e intereses, y garantizarles procesos adecuados de desarrollo que les permitan su formación integral y adecuada para que contribuyan al bienestar de la sociedad en la que se desenvuelven.

En el *Documento Maestro* de la Licenciatura en Educación Infantil de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO (2017), se considera que la infancia es una etapa de la vida en la que se construyen las bases para el proceso de reconocimiento de un ser humano en el mundo, que se define a sí mismo en la medida en que interactúa con el otro y con lo otro, conformando de esta manera su identidad. En consecuencia, el licenciado en Educación Infantil se constituirá en un mediador

de la resignificación de las infancias gracias a todo el proceso formativo desarrollado durante los diez periodos académicos que cursa y como producto de todas las estrategias pedagógicas y curriculares aplicadas en la implementación del plan de estudios.

Aspectos metodológicos de la investigación

El objetivo general propuesto fue conocer las concepciones de *infancia* de los graduados del Programa a partir de su formación profesional en UNIMINUTO; por lo tanto, este estudio se desarrolla a partir del enfoque cualitativo (Taylor y Bogdan, 2000), el cual dirige la atención hacia el modo en que las cosas funcionan, no hacia la determinación de si funcionan o no, siendo adecuado para este caso, ya que se parte de la necesidad de evidenciar las concepciones de *infancia* de las madres comunitarias a partir de su formación profesional. Según St. Pierre (2011), la investigación cualitativa, ante todo, es intensiva en lo que ella se interesa: en los casos y en las muestras, si bien limitadas, pero estudiadas en profundidad; por esto es importante el análisis de los hallazgos, ya que permite valorar las percepciones de una manera real y concreta.

Las técnicas e instrumentos que se aplicaron en esta investigación fueron la entrevista a profundidad, puesto que permite identificar las concepciones de *infancia* de las madres comunitarias, a partir de la definición de algunas categorías. Se comprende por *entrevistas a profundidad* aquellas que siguen el modelo de una conversación entre iguales y no el de un intercambio formal de preguntas y respuestas; lejos de asemejarse a un robot recolector de datos, el propio investigador es el instrumento de la investigación, y no un protocolo o formulario de entrevista. Este rol implica no solo obtener respuestas, sino también aprender qué preguntas hacer y cómo hacerlas (Taylor y Bogdan, 2000).

Las participantes de la investigación son las graduadas del Programa de Licenciatura en Educación Infantil. Los criterios de inclusión que se tuvieron en cuenta para escoger la muestra fueron, primero, que se desempeñaran como madres comunitarias; segundo, que tuvieran una

experiencia mínima de cinco años en ello y, tercero, que quisieran participar en la investigación. De esta manera, la población se constituyó por quince graduadas del Programa. Se hizo un recorrido por los hogares infantiles, de tal manera que la graduada se sintiera cómoda en su ambiente, y luego se procedió a hacer la entrevista a profundidad, la cual tuvo una duración de entre una y dos horas. Para analizar la información se utilizó la técnica de triangulación de datos (Denzin y Lincoln, 2000).

De esta manera, el trabajo investigativo se desarrolló en cuatro fases, en la primera se construyó la propuesta de investigación, en la segunda se diseñó la ruta metodológica que definió el proceso de la recolección y el análisis de la información, en la tercera se efectuó el trabajo de campo y, finalmente, en la cuarta fase se analizó la información mediante la triangulación de datos.

Hallazgos de la investigación

A partir de los objetivos propuestos en esta investigación y la información recolectada, se crearon dos categorías de análisis: la primera es la *práctica pedagógica* de la madre comunitaria a partir de su ejercicio como docente; en este caso se tuvo en cuenta la historia familiar de la graduada, su educación formal y los saberes pedagógicos y didácticos que ha construido en la educación de las infancias. La segunda categoría, *aspectos sociopolíticos*, analiza las teorías implícitas alrededor de las concepciones de *infancia*.

Prácticas pedagógicas

Historia de vida familiar

Para el grupo de madres comunitarias su historia de vida influyó en la elección de su formación profesional, puesto que sus experiencias, su sentir frente a las contribuciones que pueden ofrecer a su comunidad y el deseo de profesionalizarse hicieron que iniciaran y finalizaran sus estudios como licenciada en Pedagogía Infantil.

Asistí al Hogar de Bienestar, pasé muy rico, salíamos al campo, nos colgábamos de las ramas de los árboles. (YM:MC5)

De pequeña jugaba mucho, me crié con mis abuelos en el campo. Me gustaba mucho jugar en la escuela. (YH:MC6)

Con mis amigas comprábamos chocolate y pan y les dábamos a los niños más pobres y les dábamos clases y los reforzábamos en la suma, resta; les poníamos cuadernos, les dábamos refrigerio y los niños iban porque querían comer. (YM:MC5)

Estas experiencias, contadas por las graduadas, evidencian en ellas admiración por el ejercicio docente, lo cual es fundamental en las prácticas como madres comunitarias, no solo porque favorece el cuidado de las infancias, sino su formación integral en cuanto que son prácticas reflexivas. Asimismo, afirman que tuvieron experiencias educativas negativas, las cuales son un factor motivante para mejorar continuamente su práctica. Ante esto, Vergara (2017) señala que la profesión es asumida como una posibilidad de reivindicación frente a situaciones adversas que la vida le presenta a la maestra-mujer; en este sentido, la narrativa refleja que la educadora infantil además de ayudar a los niños se ayuda a sí misma por medio de la relación pedagógica.

No obstante, la imposibilidad de acceder a la educación superior por la falta de recursos hizo que, una vez terminaran su bachillerato, se dedicaran a labores domésticas y económicas, dejando de lado su formación profesional; al respecto, YC:MC1, indica:

Yo pensé continuar mi vida como bachiller y trabajar como ayudante en la cosecha de café o haciendo mandados donde salían.

Mi mamá siempre su sueño era vernos profesionales. (DS:MC3)

De esta manera, entre las décadas de los 90 y 2000 inician su ejercicio como madres comunitarias, bajo la concepción del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar de “trabajo voluntario” dirigido al cuidado de

niños y niñas entre los 0 y 5 años de edad. En el reconocimiento de sus labores como madres comunitarias y en defensa de sus derechos laborales, deciden iniciar su formación profesional. De esta manera, la oferta de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de UNIMINUTO fue bien recibida en virtud de su modalidad y el corto tiempo presencial que les exigía para su formación profesional; no obstante, tuvieron que trasladarse hasta la ciudad de Neiva desde los municipios aledaños en que residían, decidieron iniciar sus estudios formales en la educación superior.

Contribuciones de UNIMINUTO

Se evidencia un aporte significativo en cuanto a contenidos, estrategias, técnicas y didáctica, que fue posible ser aplicado por los estudiantes en su práctica de aula; de la misma manera, tanto su estatus social como sus posibilidades económicas se vieron recompensadas: “Mis ingresos mejoraron, ya no salgo al campo a trabajar, dedico más tiempo a cumplir ejerciendo mi carrera, la calidad de vida mejoró” (YC:MC1).

Es importante resaltar que el trabajo que se viene realizando dentro del Programa de Licenciatura en Educación Infantil ha contribuido a mejorar la calidad de vida de las estudiantes, en este caso las madres comunitarias, que, gracias a sus estudios, no solo han avanzado en el desarrollo de sus procesos en el aula, sino también han mejorado sus ingresos económicos. Asimismo, como consecuencia del incremento salarial de las agentes educativas profesionalizadas se ven en sus vidas resultados significativos, tanto de manera inmediata como a largo plazo, minimizándose el riesgo de pobreza en la tercera edad y transgeneracional; además se ha ampliado la posibilidad de gozar de una pensión más alta y de acceder a mejores servicios de salud.

De la misma manera, los conocimientos adquiridos les han permitido realizar procesos de reflexión y de constante búsqueda de herramientas que garanticen una mejor práctica pedagógica, debido al gran reto que implica ser ya profesionales.

Mi trabajo con aquella comunidad era más profundo, porque ya mi formación como licenciada me obligaba a trabajar de forma eficaz, creativa y con nuevos objetivos –tanto para las madres como para los niños (...); el cambio fue radical–. (AS:MC2)

Llevo ya un año de experiencia laboral después de graduarme; siento que las herramientas que me dio UNIMINUTO durante mi carrera han sido muy buenas para desempeñarme en el servicio a la sociedad. (DS:MC3)

La Universidad ha contribuido con conocimientos; los espacios que brinda son buenos porque dan la oportunidad de demostrar que sí se puede hacer lo que se quiere. (YM:MC5)

El paso por UNIMINUTO ha permitido a estas madres comunitarias aportar sus conocimientos al trabajo con sus comunidades, al organizar actividades con mayor sentido y establecer mejores relaciones con los padres de familia y sus compañeras de trabajo. Al respecto, Hernández (2017) resalta que las madres comunitarias reconocen que la Institución se ha destacado por aportar a su superación personal, social y profesional.

Saber pedagógico y didáctico

Otro tema de interés es lo que concierne al saber pedagógico. En esta investigación se evidencia cómo el aprendizaje adquirido por las madres comunitarias en su paso por la Universidad les permitió afianzar y reconocer cuáles serían los procesos adecuados para trabajar con los niños y sus familias, de qué manera podían fortalecerlos y cómo lograrían superar las dificultades que se les presentaran, recurriendo a actividades investigativas de mayor profundización y buscando fuentes confiables para fundamentarse y para llevar a cabo su labor.

Aprendí a hacer estudios de caso, aprendí a conocer esos contextos de los niños, para saber cómo llegar a ellos y poder enseñarles (...) poder hacer pedagogía con ellos. Saber que, si estamos en la parte rural, hay utilizar las estrategias que estén más cerca al niño y que sean significativas. (DS:MC3)

UNIMINUTO me permitió reconocer qué es la pedagogía, cómo hacer pedagogía y para qué hacer pedagogía (herramientas básicas para interactuar con los niños y niñas). (AS:MC2)

(...) Poniendo en práctica todo lo aprendido, haciendo una interdisciplinariedad de conocimientos. (YC:MC1)

Es así como se puede identificar con claridad la importancia de los aprendizajes adquiridos por las madres comunitarias durante su formación profesional, como un medio para transformar sus prácticas laborales y apropiarse de aquellas expresiones que les han permitido mejorar la relación con sus pares y su comunidad. Vergara (2017) sugiere que “(...) el conocimiento profesional del profesor está ligado al quehacer, a la vez que es considerado como un conocimiento cambiante de acuerdo con las circunstancias del momento” (p. 10).

Las nuevas profesionales reconocen a cada niño y niña como un ser sujeto de derechos, al que deben tener en cuenta para planear y diseñar sus estrategias, pensando en hacerlas divertidas y preguntándose sobre lo importante que tendría para él o ella. “Tengo en cuenta al niño para las actividades que realizo, que sea algo que le guste, si no, como que no tiene sentido” (YM:MC5). Reconocen, de la misma manera, que UNIMINUTO amplió sus estrategias y, asimismo, les permitió realizar variaciones en sus propuestas de actividades para que fueran significativas y lúdicas para los niños. De esta manera, se puede afirmar que el paso por la educación superior fortaleció su práctica pedagógica y les permitió establecer nuevos modos de transformarla. “Nos dieron muchas bases para trabajar y nos multiplicaron en actividades lúdicas para transmitirles a esos futuros niños que íbamos a formar” (YC:MC1).

Aspectos sociopolíticos

Esta segunda categoría busca establecer el reconocimiento de los derechos de los niños con respecto a la teoría implícita que subyace a la realización diaria de la labor de las madres comunitarias estudiantes de UNIMINUTO.

Derechos de la infancia

En el marco jurídico determinado por la *Ley de Primera Infancia* (Ley 1804 de 2016) se puede comprobar el alto grado de reconocimiento de las madres comunitarias y la manera como se busca que los derechos de los niños se cumplan a cabalidad, no solo por su condición de norma legal, sino también para garantizar que de esta manera se pueda alcanzar el desarrollo integral de los pequeños.

En los testimonios de las graduadas de la Licenciatura se puede evidenciar este importante concepto:

Lo que pasa es que para nosotros siempre la ley bandera es hacer cumplir los derechos fundamentales de los niños y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar vigila para que se logre; por ejemplo, que se alcance el número en la matrícula de los niños que requieran del servicio. (GM:MC4)

En la anterior afirmación se evidencia lo importante que es para las madres comunitarias cumplir con lo establecido por la Ley 1804 de 2016, que en el literal c, “Seguimiento y evaluación de la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia ‘De Cero a Siempre’”, del Artículo 9, “Líneas de acción”, formula acciones para perfeccionar y poner en marcha mecanismos de monitoreo y evaluación para los diferentes aspectos de esta Política, que posibiliten el registro sistemático de información y aseguren la calidad y la pertinencia en la atención a la primera infancia. Las madres comunitarias son veedoras de la norma y, en su lenguaje, se hace evidente la gran responsabilidad que asumen de velar por su cumplimiento, siempre pensando en el bienestar de los niños, las niñas y sus familias.

Teorías implícitas

Es así como el concepto de *infancia* en las madres comunitarias se ha ido modificando hacia una acepción que, según Smith, Taylor y Gollop (2000), está determinada por la necesidad de que se cambie la consideración de los niños como sujetos silenciosos y libres de preocupaciones, y se les tome en cuenta como personas competentes y autónomas que tienen su propio punto de vista.

Los niños no son fenómenos, hacen parte del grupo, no puede ser mirado como algo raro, un niño normal. (AS:MC2)

En la anterior afirmación subyace una apropiación del concepto de *niño*, ya que como lo plantea Aries (1987, citado por Vergara, 2017), se pasa de hablar del descubrimiento del niño o la niña, a la consideración del niño o la niña, como sujetos plenos de derechos. De esta manera, es importante entender que para la madre comunitaria el niño debe ser tenido en cuenta en estos términos para la construcción de su desarrollo integral.

Por su labor como madres comunitarias, las estudiantes se han preparado en el conocimiento del marco jurídico que las acoge y, por lo tanto, son capaces de reconocer la importancia de hacer cumplir los derechos de los niños, siendo conscientes del gran aporte brindado por ellas como veedoras de estos y acompañantes de los menores. De la misma manera, también identifican que el trabajo mancomunado con la familia es la base de una mejor sociedad. En algunas de ellas, este reconocimiento nace de la difícil situación personal que pasaron en sus familias, por ejemplo, ser separadas de sus padres o tener que ayudar a la economía familiar, entre otras situaciones, lo que, en determinado momento, las privó de gozar de estos derechos que hoy defienden.

(...) No haberme criado con mi familia... (GM:MC4)

Entonces, lo mío, es la vinculación del padre y la familia aquí al hogar comunitario. (GM:MC4)

Proteger los derechos de los niños: alimentación, salud, nombre, etc.; que se garanticen los derechos de los niños; a través de la visita domiciliaria se verifica que se estén cumpliendo. (YH:MC6)

En un estudio realizado con niños y adolescentes en Nueva Zelanda se pudo evidenciar que, para estos, un buen padre es el que tiene tiempo para sus hijos y se compromete con ellos; hace un esfuerzo por estar presente en los acontecimientos importantes, como los deportivos y las entregas de premios (Smith, Taylor y Gollop, 2000).

De la misma manera, se puede concluir dentro de esta categoría que, en el discurso de algunas madres comunitarias, se evidencia que el concepto de *infancia* se ha enriquecido gracias al gran trabajo que vienen realizando; pues, ser conscientes de las necesidades y los intereses de los niños y las niñas, suscita en ellas gran interés por que sean reconocidos sus derechos en todo momento. “El concepto de *infancia* es respetar todos sus derechos, apoyar; es la oportunidad que se tiene para ayudar a los niños a desarrollarse” (GM:MC4). Así, la concepción de *infancia* de las madres comunitarias viene siendo transformada desde el inicio de su labor pedagógica, gracias a su paso por la educación superior en UNIMINUTO Centro Regional Neiva.

Conclusiones

Partiendo del objetivo de esta investigación, que era conocer las concepciones de *infancia* de madres comunitarias a partir de su formación profesional en UNIMINUTO, es pertinente reconocer que la historia familiar de cada una de ellas ha sido determinante en la escogencia de su profesión, no solo por el interés en la formación de los niños, sino por que se generaron cambios sustanciales para su vida, como lograr ser profesionales, mejorar sus condiciones sociales, laborales y económicas, y por la garantía de que con el ejercicio de su labor están contribuyendo a la mejora de la sociedad.

Otro reconocimiento que se pudo evidenciar en el discurso de las agentes educativas es que el haber cursado o estar cursando sus estudios superiores ha contribuido a mejorar su práctica pedagógica y a adquirir las herramientas adecuadas para la formación integral de los niños.

Las agentes educativas reconocen, además, que su lenguaje, en cuanto a temas relacionados con la pedagogía, sufrió una transformación que les permitió apropiarse de unos términos técnicos y científicos, que les dieron la posibilidad de mostrarse como profesionales en su área de desempeño. Hernández (2017) encontró en sus investigaciones que las madres comunitarias reconocen que estudiar una carrera profesional les ha permitido

adquirir un mayor dominio de grupos (niños y padres de familia); igualmente, manifiestan que también han notado una transformación en sus tratos y en el lenguaje. De la misma manera, también se hizo evidente la adquisición de estrategias y herramientas que les han permitido ser competentes en su trabajo en el aula, volviéndose más proactivas en el momento de planificar las actividades con los niños y las niñas, pensando más en sus necesidades y escuchando sus intereses.

Esta investigación también permitió identificar la claridad que tienen las agentes educativas sobre temas jurídicos, haciendo un adecuado uso de la norma y siendo claras en el momento de hacerla cumplir. Para estas mujeres, el reconocimiento de los derechos de los niños ha sido el eslabón que faltaba para darle sentido a su labor pedagógica, pues a partir de estos, pueden organizar sus proyectos y establecer la dinámica de trabajo en el hogar de Bienestar donde laboren.

Es necesario también resaltar cómo se evidencia en sus discursos el manejo de términos y teorías acerca del desarrollo de los niños, siendo conscientes de que su trabajo es la forma más eficaz de garantizar que sus procesos se den de manera natural y les permite contribuir a la formación de un futuro sujeto autónomo e independiente; esto no solo significa coadyuvar al infante en la construcción de su ser, sino a la consolidación de un país mejor.

En esta medida, los hallazgos de esta investigación se relacionan directamente con los planteamientos teóricos expuestos, que han mostrado cómo el término *infancia* ha sufrido transformaciones a lo largo de la historia hasta la sociedad de hoy, siendo fortalecido en Colombia a través de la gran relevancia que se le otorga en la *Ley de Atención a la Primera Infancia* (Ley 12 de 1991) y cómo las madres comunitarias han sido garantes de su cumplimiento, pues su paso por la vida universitaria les permitió transformar sus planteamientos teóricos con bases sólidas, proporcionándoles herramientas que les serán de gran utilidad en el desarrollo de su vida profesional y laboral.

Referencias bibliográficas

Alzate, M., Gómez, M. y Romero, L. (1999). *Textos escolares y representaciones sociales* (Vols. 1-3). Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira - Colciencias.

Amorocho, A. (2017). Profesionalización de madres comunitarias, estrategias para la inclusión social. En J. Castañeda (Ed.), *UNIMINUTO: Cinco años cambiando vidas en el sur del país* (pp. 125-131). Bogotá, D. C.: UNIMINUTO.

Blanco, M. de J. y Arias, C. A. (2016). Rasgos individuales y académicos de madres comunitarias en cualificación. *Horizontes Pedagógicos*, 18(2) 39-51. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5896177.pdf>

Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. (2017). *Programa de Licenciatura en Educación Infantil a Distancia: Condiciones de Calidad para la renovación del Registro Calificado [Documento Maestro]*. Bogotá, D. C.: UNIMINUTO.

Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, Instituto de Educación Virtual y a Distancia - IEVD. (2010). *Proyecto Curricular del Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil Metodología a Distancia: Condiciones de Calidad para la renovación del Registro Calificado [Documento Maestro]*. Bogotá, D. C.: UNIMINUTO.

DeMause, L. (1991). *Historia de la infancia*. Madrid: Alianza.

Denzin, N. y Lincoln, Y. (Eds.). (2000). *Handbook of qualitative research* (2.ª ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia - Unicef. (1989). *Convención de los Derechos del Niño [Versión PDF]*. Recuperado de <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia - Unicef. (2005). *La infancia amenazada: Estado mundial de la infancia 2005*. Recuperado de <https://www.unicef.org/spanish/sowc05/childhooddefined.html>
- Hernández, J. (2017). Representaciones sociales de madres comunitarias en su experiencia UNIMINUTO - Centro Regional Neiva. En J. D. Castañeda (Ed.), *Cinco años cambiando vidas en el sur del país* (p. 137-152). Bogotá, D. C.: UNIMINUTO.
- Ley 1098 de 2006: Código de la Infancia y la Adolescencia. *Diario Oficial* N.º 46.446 del 8 de noviembre de 2006 y N.º 46453 de 15 de noviembre de 2006. Recuperado de <https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/codigoinfancialey1098.pdf>
- Ley 12 de 1991: Por medio de la cual se aprueba la Convención sobre los Derechos del Niño adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989. *Diario Oficial* N.º 39.640 de 22 de enero de 1991. Recuperado de https://www.oas.org/dil/esp/Convencion_Internacional_de_los_Derechos_del_Nino_Colombia.pdf
- Ley 1602 de 2012. Por la cual se expiden normas en materia tributaria y se dictan otras disposiciones. *Diario Oficial* N.º 48.655 de 26 de diciembre de 2012. Recuperado de <https://docs.supersalud.gov.co/PortalWeb/Juridica/Leyes/L1607012.pdf>
- Mayall, B. (1994). *Children's childhood: Observed and experienced*. Londres: Falmer Press.
- Ministerio de Educación Nacional - MEN (Colombia). (2016). *Compendio Estadístico de la Educación Superior en Colombia* [Versión PDF]. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-360739_recurso.pdf
- Ministerio de Educación Nacional - MEN (Colombia). (S. f.a). *El MEN trabaja por la primera infancia*. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/article-177857.html>

Ministerio de Educación Nacional - MEN (Colombia). (S. f.b). *¿Qué es la atención integral?* Recuperado de <https://www.mineduacion.gov.co/primerainfancia/1739/article-177827.html>

Muñoz, C. y Pachón, X. (1996). *La aventura infantil a mediados de siglo: los niños colombianos enfrentan cambios sociales, educativos y culturales que marcarán su futuro*. Bogotá, D. C.: Planeta.

Pavez, I. (2012). Sociología de la infancia: Las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de Sociología*, 27, 81-102. Recuperado de <http://www.revistadesociologia.uchile.cl/index.php/RDS/article/viewFile/27479/29152>

Prout, A. y James, A. (1997). A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. En A. James y A. Prout (Eds.), *Constructing and reconstructing childhood* (Cap. 1). Londres: Taylor & Francis Group.

Resolución 8080 de 2016 de Instituto de Bienestar Familiar: “Por la cual se aprueba el Manual del Sistema Integrado de Gestión, se adopta el modelo de operación por procesos del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar Cecilia de la Fuente de Lleras - ICBF (...). Recuperado de https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/resolucion_icbf_8080_2016.htm

Secretaría Distrital de Integración Social - Alcaldía Mayor de Bogotá. (2010). *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito* [Versión PDF]. Recuperado de <https://repositorios.educacionbogota.edu.co/bitstream/001/1171/1/LineamientoPedagogicoCurricularEdinicial.pdf>

Smith, A., Taylor, N. y Gollop, M. (2010). *Escuchemos a los niños*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.

- St. Pierre, E. A. (2011). Post qualitative research: The critique and the coming after. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (pp. 611-626). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tovar, E. y Rebolledo, H. (2017). *Recuento y prospectiva del Centro Regional Neiva*. Bogotá, D. C.: UNIMINUTO.
- Vergara, M. (Julio-diciembre, 2012). El conocimiento de la educadora infantil: Una aproximación a su construcción. *Papeles*, 8, 8-22. Recuperado de <http://revistas.uan.edu.co/index.php/papeles/article/view/224/190>



TERCERA PARTE

Identities, voces y experiencias
en y para la diversidad

UN SUEÑO CUMPLIDO

Karol Stefanía Amaya García¹

Una mañana de abril de 2001, Erinsón Arciniegas sufrió un accidente casero que apagó progresivamente su vista: una tabla le cayó sobre sus ojos y le generó desprendimiento de retina ocular, lo que le causó daños irreparables.

Sumergido en el abandono, la soledad fue su única compañía en un mundo de oscuridad. Él se negó a toda posibilidad de seguir viviendo. Se encontró en un sinsentido frente a su futuro; los siguientes meses parecieron no tener salida. Reiteradas veces intentó acabar con su vida, agobiado; pero cada uno de esos intentos terminó en fracaso. Llegó a intentarlo tantas veces que ya no recuerda cuántas. “Era como si Dios tuviese otro destino para mí”, dice.

¹ Licenciada en Pedagogía Infantil, magíster en Educación, doctoranda en Educación Tecnología Educativa y Educación a Distancia, docente de tiempo completo y líder de Prácticas Educativas y Pedagógicas del Programa de Licenciatura en Educación Infantil, UNIMINUTO Vicerrectoría Regional Sur. Correo: karol.amaya@uniminuto.edu.

En casa, su madre sobrellevaba el dolor; el llanto y la angustia acompañaban sus días. Nunca pensó que la vida la fuera a enfrentar con semejante situación: sensaciones constantes de impotencia, no poder ayudar a su hijo, frustración por no poder hacer nada; se sentía atada de brazos. Sollozante, día a día rogaba a ese Dios del cielo le diera la fuerza que le faltaba para superar aquel momento: su hijo había quedado ciego y parecía que también hubiese quedado sordo; su enojo y rabia no le dejaban escuchar sus congejos y palabras de ánimo.

Sin embargo, uno de esos días en los que, sentado en su cuarto Erinsón se sentía miserable por su destino, una idea le sobrevino. Debía darse un nuevo comienzo, desafiar las circunstancias y vencer los miedos; creyó en sus capacidades y en lo mucho que podría crecer si tan solo observaba lo sucedido como una oportunidad de cambiar. Quiso volver a ser el que alguna vez fue.

Antes del accidente, Erinsón era un joven convencido de las bondades de la vida, una persona llena de valores, emociones, vivencias y dolores, como todo el mundo; tuvo una infancia marcada por los miedos, las angustias y las restricciones. Vivió en un barrio de condiciones difíciles de la ciudad de Neiva; allí era imposible entrar después de las siete de la noche, pues nadie respondía por el otro; las tensiones y zozobras permanecían en cada una de las esquinas.

Comenzó a crecer en ese entorno y se volvió parte de él. Las noches, las esquinas y sus amigos se volvieron su vida; creía en el parche, en la confianza de las noches. En aquel entonces, en los años finales de su infancia, no le encontraba sentido a su vida; abandonó sus estudios de primaria y decidió tomar otro rumbo. La vida nocturna y sus amigos eran lo más importante para él. Así transcurrieron largos años en los que conoció de noches, de pasiones y de esas cosas no tan buenas que trae la libertad a corta edad: excesos, libertinaje, esa forma de vida que seduce a las personas y que no les traen nada bueno.

Este pasado lo motivó a retomar fuerzas; anhelaba cambiar de vida y dejar atrás las malas decisiones. Levantó su cabeza y emprendió un nuevo vivir: inició su proceso de rehabilitación; un proceso difícil, de esos que te enseñan a triunfar sobre las dificultades, a reconocer el dolor, el miedo. Al comienzo no fue fácil, pero al fin logró reinventarse. Era otra persona, visualizaba su futuro y sonreía; sabía que era capaz de grandes cosas, que nada lo derrotaría. Erinsón se levantó con coraje, con la fuerza de un ave que inicia el vuelo, que ve el horizonte infinito y que todo lo puede hacer suyo.

Esa nueva energía le permitió retomar sus estudios y culminar el bachillerato. Nuevamente estaba entre la gente; otra vez volvió a escuchar los sonidos de la calle, pero en un tono distinto. Vio allí una nueva posibilidad de sentirse útil... Numerosos desafíos empezaron a surgir: leer, oír, sentir. Escuchó hablar de la inclusión por primera vez, pero no entendía muy bien a qué se refería, porque nunca nadie se había puesto en sus zapatos, nunca había recibido apoyo, ni le habían ofrecieron herramientas para favorecer su aprendizaje.

Todo se tornaba difícil; no sabía cómo proceder y, luego de terminar el colegio, comenzó a sentir que esto no era suficiente. En su mente giraba la idea de llegar a la educación superior, pero no sabía cómo. Cada día aparecían más desafíos en su vida que lo abrumaban; pero ya Erinsón había logrado ser, sentir, vivir. Pese a que su visión no mejoró, el tiempo le dio la oportunidad de pisar fuerte, seguro, con la vitalidad que da querer surgir. Él, cómo cualquier otro estudiante en su condición, requería de una universidad distinta, una que ofreciera una opción preferencial para quienes no tienen acceso a ella por su condición de discapacidad, una Universidad que pensara en todos y se diera para todos.

“Llegué a las puertas de cuatro universidades en la región; sabía que no iba a ser fácil, pero también tenía claro que no quería rendirme”. Las respuestas obtenidas terminaban por llevarlo a pensar que era imposible.

Erinsón comprendía los argumentos: las instituciones de educación superior no tenían el personal, ni las herramientas para aportar una formación de acuerdo con su necesidad; sin embargo, su deseo de superarse, salir adelante y ser mejor no lo dejaban dormir; su inquietud y la ilusión de ser profesional crecían como una sombra expuesta al sol.

Perseveró y no desfalleció hasta que UNIMINUTO apoyó su ilusión. Lo recibió y, entre muchas dudas y pocas certezas, con su espíritu de servicio a tope y cumpliendo su misión, empezó a estudiar. Comprendía que no iba a ser fácil, pero sabía que era un ser dotado de habilidades, un ser que sonríe en las dificultades, que conecta con el otro y lo hace ver y sentir real, que valora el roce del viento en el rostro y una gota de lluvia de rocío. Para él no hay amaneceres radiantes, ni noches estrelladas, ni cielo azul que cubra el firmamento: hay mucho más, hay imaginaciones creadas por sus oídos y revelaciones a través de las yemas de sus dedos, que muestran una realidad que parece esconderse.

Ante la oportunidad de estudiar, su corazón se aceleró, la incertidumbre lo abrumó; no sabía qué esperar, qué sentir o qué decir. Pensaba en los señalamientos, rechazos, en la indiferencia de sus compañeros. No quería fracasar; se resistía a volver a la soledad, al vacío al que lo condenó el accidente. El temor los abrazó, a él y a su familia, ¿y si no puede? y ¿si fracasa, qué va a pasar?, ¿cómo va a reaccionar? El ambiente familiar se tensionó, dejando fluir emociones de angustia. Su familia deseaba protegerlo, por lo que se mostró reacia a dar el paso; preferían tenerlo en casa que exponerlo a los sinsabores de este mundo.

Erinsón pretendía ir más allá de las puertas de su casa; anhelaba ingresar a UNIMINUTO, sentirse útil, valorado. No quería los pesares de la gente; luchaba por la admiración y respeto que toda persona merece. Convencer a su familia de esta nueva decisión costó lágrimas, enojos, discusiones, “¿quién cuidará de mí cuando ya no estés?, ¿estarás conmigo para siempre?”, era lo que le recordaba a su madre. Sabía que no debía, ni quería depender de su familia; tenía claro que debía valerse por sí mismo. El camino era largo y Erinsón comprendía que nada era eterno.

Fue todo un desafío para UNIMINUTO Centro Regional Neiva y, en especial, para el Programa de Licenciatura en Educación Infantil, al cual pertenece Erinsón –ya que, como él mismo lo manifiesta, “es la posibilidad de servir a niños invidentes”–. Se cuestionaban por las formas y el fondo de su proceso de formación; entendían que no era fácil. Debían emprender nuevos rumbos, nuevas estrategias, herramientas y metodologías que garantizaran una educación de calidad. Se enfrentaron a esto y lo están logrando; creyeron en él como persona en su integridad, como hijo de Dios y lo recibieron. Entre acuerdos, consensos y disensos, Erinsón cursó su primer semestre.

UNIMINUTO ofreció los espacios, los momentos y los tiempos. Cada curso desafiaba a Erinsón a desarrollar habilidades y destrezas; le enseñaba el valor de la vida, la amistad y el respeto. Cada experiencia transformaba su manera de pensar, de hablar y de vivir. Llegar a la Universidad fue su gran sueño; se sentía realizado, aceptado. Los retos y desafío los asumía con coraje; las horas asincrónicas de tutorías le permitían compartir y conocer las diferencias y los desacuerdos, opinar y reflexionar. Sabía que debía estar ahí; ese era su momento...

Sus grandes capacidades para mediar con un mundo desconocido lograron confundir a más de uno de sus compañeros de clases; al verlo dudaban de su ceguera. “Nadie creía que yo estaba ciego, la mayoría intentaban retarme para comprobarlo”. Pero, ¿quién fingiría estar ciego?, acaso, ¿quién disfruta serlo? Curiosos de conocer la verdad sobre su ceguera, dejaban obstáculos en su camino, lo orientaban de manera equivocada y, en ocasiones, se escondían de él mientras charlaban... Pero esa curiosidad se fue perdiendo, como se pierde el agua entre los dedos, en cada caída y tropiezo, cada dolor y decepción.

Más que el dolor físico, estaba el dolor del corazón, ese que enseña a ser valiente, a no desmayar en las pretensiones de sus compañeros, a permanecer en la meta y vencer las adversidades. Todo era posible, Erinsón sabía que esto había de venir, formaba parte del proceso de inclusión.

Dicha circunstancia le mostraba un mundo que no estaba preparado para invidentes, que se negaba a creer que se pueden vencer las dificultades, que en la carencia se logran fortalecer muchas cosas.

Con el transcurrir de las clases, sus compañeros entendieron que tenían un nuevo desafío, pues debían responder a su necesidad; por ello, empezaron a elaborar carteleras en alto relieve. Sus exposiciones eran descriptivas; siempre había un trabajo en escritura braille para Erinsón; ellos mostraron su lado cortés. Su discapacidad pasó desapercibida; él era uno de ellos.

Aunque muchos profesores desconocían el trabajo pedagógico desde la inclusión, siempre se tuvo la disposición para encaminar todos los procesos, para servirle. Es admirable ver todo lo que ha logrado construir Erinsón desde sus inicios en UNIMINUTO; hoy es el líder de un grupo sobre inclusión educativa que se desarrolla en el semillero de investigación del Programa. Es inevitable ver la cara de asombro de los integrantes del semillero cuando Erinsón toma la vocería en las acciones investigativas; desde allí, aporta a la Universidad en capacitación del sistema braille y el uso de herramientas para el trabajo pedagógico con estudiantes invidentes.

No se sabe qué es de admirar más, si la valentía con la que Erinsón enfrenta cada día su nuevo estilo de vida o las capacidades que logró desarrollar. La modalidad de estudio que le ofreció UNIMINUTO lo llevó a fortalecer sus habilidades en el campo de la informática. “A través de redes busqué muchos programas para invidentes, me doté de herramientas electrónicas y de *software* para facilitar mi aprendizaje, aprendí a manejarlos y en todo esto fui empírico”. El computador se hizo parte de su vida, convirtió sus libros para ser comprendidos por personas invidentes.

Nada de lo expuesto logra describir las habilidades que desarrolló Erinsón; es como si se hubiese apagado una estrella para que brillaran cientos, como si su condición le permitiera alcanzar lo que muy pocos han logrado.

“El tiempo ha pasado tan rápido que solo hace unos años empecé a estudiar y hoy me siento cerca de la meta, siento que he logrado mucho y aún tengo para dar más”. UNIMINUTO le trajo grandes amigos, esos que se mantienen en el corazón, grandes compromisos que le enseñaron a sobrepasar sus capacidades y grandes logros que le muestran que todo es posible; le dio la oportunidad de soñar y de pensar su futuro profesional, le enseñó un mundo desconocido y le dio el aliento de saber que siempre hay una oportunidad para transformar su vida.

Cuando el padre Rafael García-Herreros soñó con una universidad distinta, le dio la oportunidad a Erinsón de luchar por sus sueños, esos propósitos grandiosos que él imaginaba abrían nuevos caminos de triunfos y victorias para aquel estudiante que anhela una oportunidad.

Hoy el mundo de Erinsón logra generar mucha curiosidad; a sus 26 años cocina, repara y le hace mantenimiento a computadores, da clases en una fundación para estudiantes invidentes, teje, juega futbol, es líder de un grupo internacional de personas invidentes y desarrolla un sinnúmero de oficios más. Ahora su madre se sorprende y lo admira; anhela el día de su grado, sueña con ese gran momento cuando reciba su título profesional: ¡ese anhelo lo voy a cumplir!

CAPÍTULO 11

La diversidad estudiantil desde las particularidades y la complejidad de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Infantil (LEID)

Karol Stefanía Amaya García¹
Karina Andrea Rubiano Ospina²

Introducción

Las acciones pedagógicas de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO se encaminan hacia la consolidación de procesos de alta calidad, con fundamento en los principios institucionales que trazan la ruta de formación del profesional. Avanzar en este objetivo misional ha permitido creer en el estudiante y reconocerlo como una persona con capacidades que, desde su particularidad, es actor de sus propios procesos educativos y se convierte en el protagonista de su proyecto de vida.

¹ Licenciada en Pedagogía Infantil, magíster en Educación, doctoranda en Educación Tecnología Educativa y Educación a Distancia, docente de tiempo completo y líder de Prácticas Educativas y Pedagógicas del Programa de Licenciatura en Educación Infantil, UNIMINUTO Vicerrectoría Regional Sur. Correo: karol.amaya@uniminuto.edu.

² Licenciada en Pedagogía Infantil, magíster en Educación con énfasis en Docencia Universitaria e Investigación, docente del Programa de Licenciatura en Educación Infantil, UNIMINUTO Vicerrectoría Regional Sur. Correo: Karina.rubiano@uniminuto.edu

“La universidad, como institución social, constituye el núcleo de un sistema complejo y diverso de influencias educativas y tiene el encargo de formar profesionalmente a las nuevas generaciones para actuar en correspondencia con las demandas sociales” (Vigoa, Gómez, Mesa y Delgado, 2017, p. 32).

Desde esta perspectiva pedagógica e inclusiva, el Programa de Licenciatura en Educación Infantil (LEID), desde sus inicios de labores académicas cuando se denominaba Licenciatura en Pedagogía Infantil a Distancia (LPID), se ha inquietado por el reconocimiento de las necesidades educativas diversas de sus estudiantes, no solo en relación con el accionar de sus capacidades sino con la realidad de su contexto, que condiciona su práctica educativa; en este sentido, ha visualizado al estudiante desde sus estilos y ritmos de aprendizaje, hasta sus intereses y motivaciones personales.

De lo anterior surge la iniciativa investigativa de caracterizar a los estudiantes en situación de necesidades educativas diversas del Programa de LEID en el marco de la inclusión educativa, lo que permitió conocer aspectos relevantes de sus condiciones personales, sociales, culturales, geográficas, étnicas, religiosas y educativas. Estos hallazgos evidenciaron unas realidades de aula de clases que constituyen unos retos pedagógicos que demandan intervenciones para dinamizar los procesos académicos considerando las condiciones propias de cada estudiante y los procesos de formación de UNIMINUTO.

En este contexto se estructura la segunda fase del proyecto de investigación, cuyo objetivo se enfocó en el reconocimiento de los procesos de inclusión educativa desde la particularidad y la complejidad en la formación inicial docente de los estudiantes del Programa de Licenciatura en Educación Infantil a Distancia Tradicional (LEID) del Centro Regional Neiva. Para lograrlo, se llevó a cabo una investigación con enfoque cualitativo, acudiendo a la metodología del estudio de caso, cuya población sujeto de análisis fue la comunidad académica de la LEID. Los hallazgos de este estudio permitieron plantear un amplio panorama acerca de la

importancia de reconocer la diversidad en las necesidades educativas de los estudiantes y de transformar las prácticas pedagógicas del docente para atender a dicha exigencia contextual.

Acerca de la inclusión educativa en el Programa de LEID

La metodología de formación que ofrece el Programa de LEID en UNIMINUTO representa una propuesta de inclusión desde la figura de una educación flexible, de fácil acceso e integral, que hace uso de recursos tecnológicos y de plataformas virtuales a fin de generar espacios de aprendizaje para personas con diferentes capacidades y realidades. Al respecto, el Programa cuenta con “(...) una experiencia acumulada de cinco años en temas a distancia y virtuales a nivel institucional que incluyen investigaciones en torno a plataformas de Educación Virtual” (PCP, 2014).

Desde el semillero de investigación en Pedagogía e Innovación Social (Sipis), el programa de LEID viene adelantando diversas acciones que permiten promover en el estudiante la capacidad de indagación y búsqueda, y la formación de un espíritu investigativo, creativo e innovador que genere espacios de reflexión crítica en el área de conocimiento del Programa y potenciar un pensamiento autónomo que le permita la formulación de problemas de conocimiento y de alternativas de solución, así como la identificación de oportunidades.

En este sentido, desde la línea de investigación *Educación, transformación social e innovación*, se empezaron a propiciar espacios de reflexión tanto sobre la postura conceptual como sobre el accionar pedagógico de UNIMINUTO con respecto a la inclusión educativa y social. En consecuencia, surge la sublínea de investigación *Inclusión social y educativa desde el enfoque de la diversidad*, con el propósito de avanzar en la construcción de estudios investigativos para guiar y viabilizar acciones curriculares, pedagógicas y didácticas en la Unidad de Educación, que permitan fortalecer los procesos de inclusión en la formación inicial docente.

Es desde este contexto que el Programa de LEID visibiliza a los estudiantes con necesidades educativas diversas y les incluye en dichas acciones, de manera que los aportes al proceso de inclusión surjan de las necesidades reales de la población infantil. En consecuencia, se vinculan al semillero estudiantes con diversidad funcional, visual, cognitiva y física y, a partir del quehacer investigativo, construyen un colectivo pedagógico que sensibiliza a la comunidad universitaria y les induce de manera articulada a participar en los procesos de inclusión educativa y social, convirtiéndose ellos mismos en protagonistas de su proceso de inclusión.

Todo esto permitió no solo la vinculación de estudiantes con diversidad funcional sino de aquellos con necesidades educativas diversas, que vieron la oportunidad de generar espacios de sensibilización en las aulas de clases para ser incluidos en los procesos formativos del Programa. Así, se vincularon al semillero de investigación, entre otros, estudiantes pertenecientes a comunidades étnicas, madres comunitarias, alumnos con vocación docente, pero con perfiles laborales de otros contextos, todos ellos con características cognitivas, sociales, étnicas, de género, económicas, de procedencia geográfica, religiosas, etc. diferentes que demandan procesos inclusivos para responder a dichas necesidades educativas.

Los análisis, los hallazgos y las acciones propuestas desde el semillero para avanzar hacia la consolidación de procesos de inclusión educativa en el Programa versaron sobre el reconocimiento de las necesidades particulares de cada estudiante, de manera que, desde el contexto educativo, fuera posible construir estrategias inclusivas para garantizar una educación de calidad y pertinente a cada realidad estudiantil.

A partir de lo anterior, surge el proyecto de investigación *Caracterización de las necesidades educativas diversas de los estudiantes del Programa de LPID*, el cual logró recoger datos estadísticos que se convirtieron en una radiografía que hizo visible una población no reconocida anteriormente en el Programa, pero que formaba parte de las aulas de clases, demandando una respuesta a sus necesidades reales educativas; en este sentido, el Programa reconoció la diversidad estudiantil manifiesta en factores cognitivos, físicos, sociales, de género, étnicos, económicos, familiares, culturales y geográficos.

El Programa de LEID reconoce que el proceso de inclusión educativa no se agota con el ingreso del estudiante al sistema educativo universitario, sino que trasciende a los espacios de acción y formación que se construyen en las aulas de clases, para que esa formación inicial docente se consolide en aprendizajes significativos que respondan a su realidad social y a sus particularidades que, en muchas ocasiones, se convierten en camisas de fuerza que impiden alcanzar el perfil estudiantil proyectado en el Programa. Tal como la afirma Borges (2015, citado por Vigoa et al., 2017):

De igual forma las características de la personalidad del maestro, los medios de que dispone y la manera de usarlos, el carácter de las acciones en que se involucra, la manera en que concibe la evaluación de los resultados y la forma de retroalimentarse, son elementos que deben estar explícitamente presentes en cualquier estrategia que se diseñe y deben encontrarse en el bagaje pedagógico de cualquier educador que brinde atención educativa a las personas con necesidades educativas especiales. (p. 35)

En este sentido, el reconocimiento de la diversidad educativa permite buscar alternativas pedagógicas contextualizadas que se alineen a las necesidades estudiantiles particulares, lo que ha suscitado una reflexión sobre los procesos de inclusión que se adelantaron en el Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil y se siguen adelantando hoy en la Licenciatura en Educación Infantil, lo que implica ahondar en aspectos más profundos más allá del solo proceso de ingreso del estudiante al sistema educativo universitario.

Algunos apuntes sobre el marco de referencia

De acuerdo con lo consagrado en el Artículo 67 de la *Constitución Política* de Colombia (1991), todos tenemos el derecho a una educación de calidad desde las perspectivas del respeto y la igualdad ante las diversidades educativas. En este sentido, Solís y Moncada (2010) señalan que “la igualdad de oportunidades en educación implica no sólo igualdad en el acceso, sino y sobre todo, igualdad en la calidad de la educación que se brinda y en los logros de aprendizaje que alcanzan los alumnos” (p. 137).

La particularidad que subyace en cada ser humano no implica la exclusión social o educativa que por años se ha ejercido para dilatar los procesos formativos del educando. Hay unas necesidades inherentes, propias, que caracterizan a cada una de las personas, que se forjaron a partir de diferentes realidades sociales, personales, congénitas o culturales, que dieron lugar a la particularidad. Existen unas realidades en el aula de clases que no se pueden desconocer, sino que se deben comprender para que todas las acciones de enseñanza se consoliden a partir de estas necesidades y propicien oportunidades de formación. “Si el currículum, evidentemente, es algo que se construye, sus contenidos y sus formas últimas no pueden ser diferentes a los contextos en los que se configura” (Gimeno, 1996, p. 23).

¿Cómo desarrollar un currículo que aparentemente está construido para la vida, cuando no se visibiliza en él la propia realidad del estudiante? “(...) Existen condiciones particulares, derivadas de la propia situación social y cultural que pueden volver completamente difícil, cuando no ilusorio, pensar que todas las personas pueden trabajar y acceder a similares condiciones, de la misma forma” (Ortiz, 2015, p. 93).

No existe un mejor espacio formativo que el reconocimiento de unas necesidades educativas propias que se entretejieron desde las realidades de la vida del estudiante. Se empezará a reducir la desigualdad cuando la comunidad académica comprenda que las necesidades educativas diversas del estudiante son las que trazan la ruta de desarrollo de su proceso educativo y formativo:

La educación ha de visualizarse desde una nueva perspectiva, donde se pueda potenciar el desarrollo humano de todos los estratos sociales, no solo diagnosticar e intervenir las aulas de clase; por el contrario, hay que reconocer la interacción socio-cultural de todos los sujetos que participan en el proceso educativo, sin señalar las diferencias ni cuestionar los planteamientos por la búsqueda de transformaciones generadoras de calidad de los sistemas educativos. (Paz, 2018, p. 70)

El ámbito educativo supone una construcción de saberes propios para el desarrollo del ser humano; por ende, separar la realidad educativa del estudiante de la construcción del saber no tendría ningún sentido. Al respecto Paz Maldonado (2018) afirma que:

La articulación y coherencia de las acciones realizadas por los centros de enseñanza en el nivel superior contribuyen a la participación del docente y los grupos vulnerados en la búsqueda de generar una mejor atención al estudiantado perteneciente a colectivos vulnerables. (p. 76)

Se desconocen o minimizan las capacidades de los estudiantes cuando solo se insiste en visibilizar sus limitaciones. No se puede seguir pensando que las personas con necesidades educativas diversas son diferentes solo porque su estilo de aprendizaje no avanza al ritmo que el docente pretende evaluar:

Que los profesores invisibilicen las diferencias y que éstas sean percibidas como un factor que contribuye a entorpecer el desarrollo normal de las escuelas, habla de creencias conservadoras cuyos efectos van directamente en el camino de la exclusión y de la asimilación/compensación educativa. (Jiménez y Fardell, 2015, p. 436)

Existe una necesidad inmersa en el aula de clases, una realidad que permea de manera significativa dado el carácter social de los espacios de formación; por ello, es necesario canalizar estos intereses o necesidades propias del estudiante a partir de sus propias prácticas y convertirlos en estrategias formativas que potencien sus capacidades de aprendizaje.

Algunos apuntes sobre la metodología de la investigación

La metodología que se aplicó a este trabajo de investigación fue de enfoque cualitativo, direccionada hacia la construcción de estudios de caso que permitieran analizar los fenómenos de la inclusión educativa desde la experiencia particular de estudiantes con necesidades educativas diversas.

En este sentido, el estudio de caso se asumió con base en la concepción de Eisenhardt (1989, citado en Martínez, 2006), como “(...) una estrategia de investigación dirigida a comprender las dinámicas presentes en contextos singulares” (p. 174) y se direccionó hacia la modalidad colectiva de estudio de caso, la cual permitió la interpretación del tema objeto de análisis a partir de un análisis intensivo de varios casos (Simons, 2011).

Desde este enfoque, el trabajo de investigación inició con una indagación empírica de las experiencias educativas particulares de estudiantes con necesidades educativas diversas, que permitieron conocer los procesos de inclusión que se forjaron en los más de seis años de actividad académica del Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil y que son la base para consolidar estrategias, mecanismos y acciones de inclusión educativa que se deben empezar a implementar en el Programa de Licenciatura en Educación Infantil. El desarrollo del proyecto de investigación enmarcó su pertinencia en el interés y la preocupación que tiene la Universidad de hacer de la educación no solo una herramienta de formación sino también un espacio de debates, diálogos y discusiones de los que surjan propuestas de cambio, creación y mejoramiento que se apliquen en todos los campos de la realidad.

A partir de los primeros datos analizados que se obtuvieron de la fase inicial de la investigación, cuyo objetivo general fue caracterizar las necesidades educativas diversas de los estudiantes de LPID, se profundizó en los hallazgos encontrados y, con base en ellos, se estructuró la segunda fase del proyecto de investigación, que se proyectó hacia el conocimiento de los procesos de inclusión educativa desde la particularidad y la complejidad en la formación inicial docente de los estudiantes de la Unidad de Educación del Centro Regional Neiva. Para ello, se acudió a la entrevista en profundidad como técnica de recolección de información, dirigida a estudiantes del Programa de LPID.

De acuerdo con Yin (1989, citado en Martínez, 2006), las categorías de análisis se construyeron a partir de los casos múltiples, específicamente los cinco estudios de caso de alumnos del Programa, los cuales fueron objeto de indagación de una categoría de análisis denominada “*procesos de*

inclusión educativa del Programa de LPID". Desde esta categoría de análisis se propusieron unas subcategorías que lograran abordar aspectos fundamentales para el alcance de los objetivos propuestos: *acceso a la educación superior; interacciones con la comunidad educativa, estrategias para la permanencia y graduación estudiantil*.

Los actores de los estudios de caso

Dentro de la población impactada se eligieron como muestra cuatro estudiantes del Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil que cumplieron con los criterios de selección establecidos en la investigación: ser estudiante activo del Programa de LPID, haber participado en el proceso de caracterización que se adelantó en la fase uno de la investigación, tener disponibilidad para contar su experiencia educativa en UNIMINUTO y tener experiencias relacionadas con una necesidad educativa diversa. De acuerdo con lo anterior, se seleccionaron experiencias que se enmarcaban en la historia de vida de cada estudiante, adentrándose la investigación en sus intereses, vocaciones y estilos de vida; estas se narran a continuación.

Estudio de caso No. 1: Flor

Flor camina por las calles de una ciudad calurosa; Neiva, con 34°C promedio, ve cómo ella, sin importar el clima, se entrega al señor, su Dios; le ofrece su vida, su dolor, sus pasos, consagrando sus oraciones para la salvación. Ella camina por hábito, no toma transporte público; se encuentra consagrada a los votos de obediencia, pobreza y castidad.

Desde hace casi diez años decidió guardarse para Dios, para actuar en su obra y servir a la comunidad; desarrolla su servicio desde el juniorado, fruto de todo un compromiso y reconocimiento que ha asumido para llegar a ser monja.

Recuerda con gusto sus primeras imágenes de infancia, siempre junto a su madre comprensiva y entregada; cree que desde allí nació su vocación de servicio, que había descubierto hacia los quince años, en ejemplos de

consagración y devoción a la Iglesia. Desde siempre su vida la ha entregado a la obra de Dios. En la actualidad, Flor dedica su día a día a la oración y a la preparación de los niños para cumplir con sus sacramentos.

En el momento de la investigación, Flor cursaba sexto semestre de Licenciatura en Pedagogía Infantil. No tiene muchos amigos; no está entregada a la vida como la conocemos nosotros, no ve televisión, ora la mayor parte del tiempo, no sale a cine, su vida se centra en darle continuidad a su vocación. Anhela alcanzar el título académico para servir a la Iglesia desde la enseñanza a niños, niñas y jóvenes; reconoce que su labor debe estar acompañada de un saber pedagógico y didáctico.

Estudio de caso No. 2: Diana

Desde muy niña Diana miraba como sus amigos jugaban en el parque; algunos niños gritaban, saltaban, otros corrían a los columpios, eran felices, todos iban y venían. Ella, en cambio, observaba desde una esquina; desde hace treinta años la vida le obligó a permanecer sentada en su silla de ruedas.

En su infancia contemplaba el juego de otros niños y niñas que, muy cerca de ella, corrían y gritaban; no podía comprender por qué la vida le había negado la oportunidad de experimentar dicha sensación. Ella y su hermano nacieron con paraparesia espástica familiar; una condición de su desarrollo motor heredada por vínculo paterno.

Diana siempre se muestra alegre; sabe que sus ganas de salir adelante son más fuertes que los momentos en que siente no poder sobrellevar el dolor que le genera la imposibilidad de depender totalmente de sí misma.

Baila al ritmo de la música folclórica, maquilla su rostro y viste su traje colorido; con las fuerzas de sus manos, Diana danza. Ella y su grupo de amigos se reunían cada tarde dispuestos dedicar el tiempo que fuera necesario para lograr la coreografía.

Hoy, aunque la fuerza de sus brazos se fue, sonrío tranquila, comprende que en la vida hay que soltar algunas cosas y tomar otras; confía en sus capacidades y lucha por ser reconocida en un mundo que parece no comprender que su condición no le prohíbe tener sus capacidades.

En casa, a su familia la cobija un sentimiento de orgullo; está feliz de graduarse.

Estudio de caso No. 3: Giovanni

Giovanni es un hombre apasionado por el trabajo comunitario. Sus veintidós años de labores en la Policía le permitieron descubrir que su misión en este mundo estaba alineada con el servicio de aquellos que lo necesitaban; por eso, su ejercicio se dio en los contextos sociales de comunidades de bajos recursos.

Desde la edad de los quince años tuvo su primera experiencia como docente; asistía a la Iglesia cristiana y allí ejercía como maestro de niños. Cuando ya laboraba como policía, fue docente por cuatro años de una institución educativa.

Ingresa a UNIMINUTO al Programa de Salud Ocupacional. Pensaba continuar con la línea de *Formación en seguridad para el trabajo*, proyecto que había empezado a construir a partir de unos estudios técnicos que realizó años atrás; sin embargo, lo cuestionaba la idea de que desde este campo laboral no pudiera continuar con el trabajo social que tanto le apasiona. Entonces, aprovechó su formación en lengua de señas, recibida años atrás, y concibió la idea de servir a niños y niñas sordos. Por ello, en el año 2012 ingresó a la Licenciatura en Pedagogía Infantil, seguro de que este Programa le ofrecería todas las herramientas pedagógicas y didácticas para el trabajo con los niños sordos.

Actualmente cursa noveno semestre del Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil; piensa que desde esta profesión puede contribuir al aprendizaje de niños sordos; no concibe su labor en contextos individuales,

sino que se visualiza trabajando en medio de las comunidades. Siendo esposo y padre de dos hijos, Giovanni dedica gran parte de su tiempo a leer y estudiar, dos hábitos que consolidó en su vida y que hoy se convierten en fundamento para la educación de sus hijos, quienes admiran la entrega y devoción de su padre frente al sueño que anhela cumplir.

Su carisma y disposición le han permitido llegar a lugares que anheló siempre. Hoy en día labora como instructor de una academia de seguridad, es docente de apoyo del Instituto Nacional para Sordos (Insor), líder de apoyo lingüístico de la Iglesia a la cual pertenece, estudiante de UNIMINUTO y, como si fuera poco, es recreacionista. No teme pintar su cara y usar un traje ancho y colorido para hacer reír a niños y niñas; lo hace por vocación, no busca solo un pago, busca la satisfacción del deber cumplido hacia la comunidad.

Estudio de caso No. 4: Luz Myriam

Luz Myriam es una mujer que lucha sus batallas y espera ansiosa las victorias; no desmaya ante las adversidades del camino y se fortalece en cada tropiezo, segura de sí misma. Así es como esta valiente mujer, tras un largo camino, llega a UNIMINUTO, ansiosa de vencer con un título profesional.

Desde muy niña siempre albergó en su corazón el anhelo de la enseñanza a niños y niñas; sus padres, quienes guardaban una estricta disciplina en casa, apoyaron esa gran ilusión. Llegó a cursar hasta séptimo de bachillerato y fue entonces cuando, a la edad de trece años, conoció al hombre que le prometió amor para toda la vida. Seis meses de noviazgo fueron suficientes para sellar ese vínculo de amor ante un altar.

Segura de su gran anhelo, Luz Myriam cuidaba de sus cuatro hijos, mientras contemplaba las posibilidades de volver al colegio para finalizar sus estudios de bachiller. Diez años más tarde volvió a las aulas de clases, con grandes temores y cuestionamientos, pues reconocía que en su vida había otras prioridades que debía atender.

Llegó a UNIMINUTO en el año 2013, sabiendo que a su edad no iba a ser fácil, pues ya no solamente iba asumir el rol de estudiante, sino que además debía ser madre, esposa y abuela. Expectante y temerosa frente a la reacción de una sociedad académica que seguramente pertenecía a un contexto diferente al de ella, Luz Myriam decidió estudiar en el Programa de Psicología y, un semestre más tarde, en el de Licenciatura en Pedagogía Infantil. Mientras realizaba el proceso de inscripción, recordó la obra del padre Rafael García-Herreros, la cual conoció a través de su programa *Minuto de Dios*, y concibió su futuro quehacer profesional en afinidad con su pensamiento: la alegría de servir a los demás. Su disposición y compromiso la destacan en UNIMINUTO; esas ganas de estudiar, de leer y de formarse profesionalmente le han permitido alcanzar el título de psicóloga.

Hoy adelanta estudios de maestría y realiza nuevamente toda la gestión necesaria para continuar sus estudios en el Programa de Licenciatura en Educación Infantil. A sus cincuenta y un años, ella aspira alcanzar su segundo título profesional y dice tener toda la disposición para continuar alcanzando sus sueños.

Los estudios de caso desde la particularidad y complejidad de los estudiantes

En primer lugar, se consideró fundamental conocer los ideales del estudiante o sus perspectivas frente al proceso de formación universitaria que eligió emprender, en la medida en que no solo demanda de él una proyección en el accionar pedagógico para ofrecer una educación de calidad e inclusiva, sino que le permite al Programa descubrir una necesidad educativa diversa que condiciona el proceso de formación y desafía las estrategias de enseñanza. Es así como intentar dar el primer paso hacia una formación profesional, impone de suyo una serie de condiciones para quienes consideran que la universidad no fue hecha para ellos, pero que les motiva a confrontar sus miedos y sueños frente a una meta que les presenta una serie de obstáculos: “La posibilidad de acceder a la educación superior debería ser una elección, mientras que no acceder no debería ser una determinación por falta de oportunidades” (Bagnato, 2017, p. 25).

El primer eje de análisis describe la particularidad de la experiencia, es decir, la visión del estudiante ante el proceso vivido en el ingreso al Programa de LEID y, desde allí, se consolidan los marcos referenciales del proceso de inclusión que se busca adelantar en él. En este aspecto, Rodríguez y Ossola (2019) precisan que se debe reconocer que:

(...) La inclusión y la exclusión son categorías analíticas que, en ciertas ocasiones, no llegan a dar cuenta de la complejidad de las trayectorias socio-escolares reales de los sujetos, quienes se apropian de los espacios académicos de formas particulares, y en base a condiciones de existencia inequitativas y desiguales. (p. 176)

De este modo, los hallazgos permiten recuperar acciones de exclusión que se empezaron a evidenciar ante la decisión de alcanzar un sueño profesional. Desde esta realidad se hicieron visibles en aquellos estudiantes sus angustias, desaciertos, premuras y miedos de encontrarse con el rechazo o indiferencia de la comunidad educativa. Aquí se observa cómo el proceso de ingreso de los estudiantes al Programa se convierte en un escenario de discusión y concertación para ellos mismos, en la medida en que los sumerge en unos contextos que les obligan a reestructurar su forma de concebir la diversidad estudiantil. Tal como lo señaló la estudiante Flor:

Las ideas o estilos de vida de mis compañeras de clase son totalmente diferentes a la mías; por eso no podemos hacer amistad porque no tenemos de qué hablar. Mientras ellas piensan en salir a cine, a tomar, yo tengo una vida consagrada a Dios, en donde esas actividades no son mi prioridad (...); por eso, en clase me siento excluida, siento que ese no es mi mundo y que no puedo tener amistades porque ellas tienen otras aspiraciones muy diferentes a las mías.

Otro aspecto fundamental que sobresale en el análisis adelantado, está relacionado con los intereses y las motivaciones que prevalecieron en cada uno de los estudiantes ante la elección del programa académico y que, en algún momento, se convirtieron en factores de exclusión por la diferencia entre las realidades encontradas en el aula de clases. Esto quiere

decir que los motivos que subyacen la elección de la carrera profesional de Licenciatura en Educación Infantil empiezan a perder fuerza cuando el alumno visualiza realidades estudiantiles que no se asemejan a la suya.

Para el caso de Luz Myriam, el ingreso a la Universidad se convirtió en un desafío personal en el que debía enfrentar las miradas, los cuestionamientos y los señalamientos de aquellos que no creían que ella fuera capaz de alcanzar un título universitario. Reconoce que en el aula de clases se iba a dar una diferencia de edades significativa que posiblemente no le permitirían formar parte de ese contexto educativo. Pese a este panorama, su familia le alentó a vencer aquellos miedos y su anhelo por estudiar para servirle a niños y niñas con diversidad funcional auditiva le permitió continuar con el proceso de inscripción al Programa de Licenciatura en Educación Infantil.

Su vocación por la enseñanza empezó a forjarse cuando, en calidad de técnica en Preescolar, inició su aprendizaje en el lenguaje de señas; a partir de entonces se interesó por la enseñanza infantil en este contexto e inicio a laborar en calidad de contratista en instituciones educativas con atención a población con diversidad funcional auditiva. Al respecto Luz Myriam señala:

Yo creo que uno está para servirle a los demás, los niños y niñas sordos necesitan de un proceso de aprendizaje que esté al nivel de sus necesidades educativas. En muchas ocasiones la familia de estos niños no ha logrado hacer la inclusión en casa y esperan que la escuela sea ese elemento que le garantice al niño una inclusión social y educativa.

El Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil, hoy Licenciatura en Educación Infantil, le abre las puertas en el año 2014 y le ofrece un acompañamiento pedagógico para la utilización de las herramientas tecnológicas y el aula virtual; no obstante, consideraba que el uso de estos medios era complejo y no alcanzaría a apropiarse de ellos. A partir de esta situación se puede evidenciar cómo unas estrategias de formación consideradas por la Universidad como innovadoras y pertinentes a las

exigencias del mundo actual, pueden resultar excluyentes para aquellos estudiantes que no han tenido la oportunidad de acceder a ellas. Es ahí cuando el reconocimiento de la diversidad estudiantil empieza a derrumbar unas estructuras formadas, lo que conlleva la construcción pedagógica de unas nuevas a partir de ciertas necesidades educativas.

Mi gran temor era no poder aprender a usar el computador; me sentía excluida en el mundo tecnológico y pensé en algún momento en desistir de mi decisión de estudiar. Sin embargo, la Universidad y mi familia inician conmigo un proceso de enseñanza en el uso de estos medios que empezó a garantizar mi permanencia en la Universidad. No fue fácil sumergirme en el mundo de las TIC; cada día este accionar traía desafíos y obstáculos que amenazaban mi sueño de ser profesional.

Para el caso de Giovanni, su amplia experiencia en los contextos educativos se vio opacada cuando en sus primeros encuentros presenciales con los tutores, no se le reconocía. En el aula se llegó a construir un imaginario de que él, por ser hombre, no tendría las habilidades que se requieren para el trabajo con niños y niñas; sin embargo, demostrarle a la comunidad educativa lo contrario se convirtió en su desafío.

Las historias construidas a partir de los estudios de caso permiten señalar que el perfil del estudiante que ingresa al Programa se convierte en un factor determinante para garantizar una educación inclusiva y de calidad para la Vicerrectoría Regional Sur, Centro Regional Neiva. Todos llegan desde un contexto social y personal que condicionan su actitud y disposición durante el proceso de formación profesional. Es evidente la necesidad de reconocer la diversidad presente en el aula de clases; no se pueden construir estrategias, mecanismos y acciones de formación pedagógica en contravía con las necesidades educativas de los estudiantes.

De otra parte, en los relatos de los estudiantes entrevistados se pudo conocer que son muchas las personas que por diversas circunstancias se han visto obligadas a dejar atrás los sueños de alcanzar su formación profesional, al no contar con una institución educativa que

les permitiera combinar su ejercicio laboral con los compromisos académicos que demanda la formación en educación superior. El Programa de LEID, mediante su modelo praxeológico de formación, les permite atender estas dos actividades mediante la flexibilización curricular y académica, garantizando procesos de inclusión social en las prácticas pedagógicas y educativas:

(...) Las prácticas pedagógicas al interior de las aulas deben ser pensadas por el docente universitario como estrategias que permitan la disolución de las barreras, en primera instancia de las sociales, que suelen ser sin duda alguna las que promueven actitudes discriminatorias. (Mejía, 2019, p. 161)

Con este fin, UNIMINUTO direcciona su accionar formativo hacia dos tipos de aula: a distancia y a distancia tradicional. Ambos se basan en una propuesta curricular que contempla la fundamentación teórica, práctica y metodológica de cada uno de los programas, los principios y los propósitos que orientan la formación, la estructura y la organización de contenidos curriculares acordes con el desarrollo de la actividad científico-tecnológica y los contextos posibles de aprendizaje para el logro de dichos propósitos. Tal como lo señala Thomas (2016) al insistir en que “no es suficiente con garantizar el acceso, son también necesarios políticas y planes para lograr la permanencia y éxito en los estudios universitarios” (citado en Moriña y Cotán, 2017).

Consideraciones finales

Las realidades en las que están inmersas las experiencias y los estilos de vida de los estudiantes se involucran en los procesos formativos generando acciones de inclusión o exclusión, lo que lleva a pensar en la necesidad de permitirles obtener la profesionalización dentro de sus proyectos de vida. Cada estudiante trae consigo una particularidad en torno a sus necesidades educativas diversas que obligan a las universidades a emprender acciones transformadoras que den lugar a una educación

incluyente y de calidad. Por ende, no se puede seguir concibiendo la inclusión educativa solo como las acciones que permiten el acceso a la educación; se deben abolir las posturas hegemónicas en el aula de clases e iniciar por comprender las particularidades de los estudiantes, con el ánimo de construir la enseñanza desde su estilo, su ritmo y sus expectativas de aprendizaje.

El perfil ocupacional de los estudiantes se debe definir desde sus particularidades; esto quiere decir que las prácticas pedagógicas y educativas son el escenario propicio para comprender las habilidades del estudiante y futuro docente y sus posibilidades cognoscitivas y reconocerlo a él como sujeto social y a las comunidades en donde quiere ejercer como docente. Sin duda, los estudiantes, a partir de sus experiencias de vida y su formación profesional, deciden accionar en pro de sus comunidades; en este sentido, construyen su vocación con el ánimo de aportarles y se preparan para ello. Los estudios de caso analizados en esta investigación ponen en evidencia su vocación de ser docentes para sus propias comunidades; por lo tanto, sus intereses, motivaciones y expectativas como docentes en formación de educación inicial surgen de sus experiencias.

El Programa viene adelantando acciones para comprender la particularidad de sus estudiantes, con el fin de gestionar procesos de aprendizaje y ambientes inclusivos; sin embargo, en el “currículo oculto” del Programa se evidencian obstáculos en la construcción de ambientes inclusivos: los imaginarios, los temores y el desconocimiento de la forma de proceder en las interacciones ha generado poca empatía entre los integrantes de la comunidad educativa. Desde esta perspectiva, nace la necesidad de no solo generar transformaciones en el currículo formal, sino también en ese currículo oculto. Allí el desafío está en la formación del ser, en el aprendizaje de emociones políticas y en la generación de espacios de participación de la comunidad educativa en su conjunto, pues esta participación en la construcción de universidad develará los intereses e intencionalidades de la comunidad, haciendo de un interés individual un interés colectivo.

La práctica del docente tiene mayor acento en el proceso de inclusión educativa; sin embargo, todos los sujetos inmersos en el sistema universitario tienen responsabilidad en ella, puesto que la inclusión educativa se convierte en un elemento transversal en la medida que visualiza y atiende las necesidades educativas diversas de cada uno de los estudiantes; por tanto, es imperativo repensar y resignificar las prácticas pedagógicas para visibilizar espacios de inclusión educativa.

Referencias bibliográficas

Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Mejorar las escuelas: Inclusión en desarrollo*. Londres: Routledge.

Ainscow, M. y Echeita, G. (2011). La educación inclusiva como derecho: Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 12, 26-46. Recuperado de <https://repositorio.uam.es/handle/10486/661330>

Arizabaleta, S. L. y Ochoa, A. F. (2016). Hacia una educación superior inclusiva en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, 45, 41-52. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0121-24942016000200005

Bagnato, M. J. (Diciembre, 2017). La inclusión educativa en la enseñanza superior: Retos y demandas. *Educar em Revista*, 3,15-26. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/323672513_La_inclusion_educativa_en_la_ensenanza_superior_retos_y_demandas/fulltext/5ace50ba0f7e9b1896588b45/La-inclusion-educativa-en-la-ensenanza-superior-retos-y-demandas.pdf

- Barrio, J. L. (2008). Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 13-31. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/RCED0909120013A/15360>
- Blanco, R. (2000). La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación, III: Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar* (pp. 411-438). Madrid: Alianza.
- Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. (2014). *Proyecto Curricular del Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil - LPID, UNIMINUTO Centro Regional Neiva* [Archivo Institucional].
- Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. (2017). *Proyecto Curricular del Programa de Licenciatura en Educación Infantil a Distancia: Condiciones de Calidad para la renovación del Registro Calificado [Documento Maestro]*. Bogotá, D. C.: UNIMINUTO.
- Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, Instituto de Educación Virtual y a Distancia - IEVD. (2010). *Proyecto Curricular del Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil Metodología a Distancia: Condiciones de Calidad para la renovación del Registro Calificado [Documento Maestro]*. Bogotá, D. C.: UNIMINUTO
- Fayad, J. (Junio, 2008). ¡Y qué de la formación docente!: Del saber pedagógico tecnologizado (tecnología de la información y la documentación) al saber pedagógico socializado (tecnología subjetivista). *Revista de Educación y Humanismo*, 14, 116-128. Recuperado de <https://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/article/download/2177/2069>
- Gimeno, J. (1996). *Aproximaciones al concepto de currículo* (9.ª ed.). Madrid: Morata.
- Guichot, V. (2013). La capacidad reflexiva, factor esencial de la identidad del profesional del profesorado: Reflexiones en torno a las propuestas

de John Dewey y Martha Nussbaum. *Cuestiones Pedagógicas*, 22, 183-202. Recuperado de <https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas/article/view/9839>

Jiménez, F. y Fardella, C. (Abril-junio, 2015). Diversidad y rol de la escuela: Discursos del profesorado en contextos educativos multiculturales en clave migratoria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(65), 419-441. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662015000200005

López, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*, 21, 37-54. <https://www.usc.es/revistas/index.php/ie/article/download/23/140>

Martínez, P. (Julio, 2006). El método de estudio de caso: Estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, 20, 165-193. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64602005>

Mas, O. y Olmos, P. (2012). La atención a la diversidad en la educación superior: Una perspectiva desde las competencias docentes. *Educación Inclusiva*, 5(1), 159-174. Recuperado de <http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/15-12.pdf>

Mejía, S. (2019). Diversidad funcional e inclusión en instituciones de educación superior (IES) en Medellín. *Interdisciplinaria*, 36(2), 151-164. doi: <https://doi.org/10.16888/interd.2019.36.2.10>

Moriña, A. y Cotán, A. (Enero-junio, 2017). Educación inclusiva y enseñanza superior desde la mirada de estudiantes con diversidad funcional. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11(1), 20-37. Recuperado de <http://www.scielo.org.pe/pdf/ridu/v11n1/a03v11n1.pdf>

- Ortiz, D. (Enero-junio, 2015). La educación intercultural: El desafío de la unidad en la diversidad. *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, 18,91-110. Recuperado de <https://sophia.ups.edu.ec/index.php/sophia/article/view/18.2015.05>
- Paz, E, J. (Abril, 2018). La formación del profesorado universitario para la atención a la diversidad en la educación superior. *Revista de Investigación Educativa de la Rediech*, 9(16),67-82. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-85502018000100067&lng=es&nrm=iso
- República de Colombia. (1991). Constitución Política de Colombia. *Gaceta Constitucional* N.º 116 de julio 20 de 1991. Recuperado de <http://www.secretariasenado.gov.co/index.php/constitucion-politica>
- Rodríguez, N. y Ossola, M. (Julio-diciembre, 2019). Tutoría universitaria y educación intercultural: Debates y experiencias. *Alteridad: Revista de Educación*, 14(2),172-183. Recuperado de <https://alteridad.ups.edu.ec/index.php/alteridad/article/view/2.2019.02>
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Solís, M. A. y Moncada, G. E. (2010). Problemas de equidad en el sistema educativo hondureño. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(3), 136-151. Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/4485/4910>
- Vigoa, A., Gómez, I., Mesa, W. y Delgado, I. (Octubre diciembre, 2017). Estrategia pedagógica mediada por juegos profesionales para la inclusión educativa. *Atenas*, 4(40),30-45. Recuperado de <https://atenas.reduniv.edu.cu/index.php/atenas/article/view/321/591>

CAPÍTULO 12

Ambientes de aprendizaje inclusivos que generan compromiso social e investigativo

Aleidy Johanna Amorocho Gaona¹

Blanca Rocío Pinilla Hermosa²

Introducción

En este apartado se comparten los resultados de la investigación planteada con el objetivo de ubicar los puntos en que convergen la visión y misión del Proyecto Curricular de la Licenciatura en Pedagogía Infantil a Distancia - LPID, actualmente denominada Licenciatura en Educación Infantil - LEID (UNIMINUTO, 2010; 2017), y el proyecto de inclusión, específicamente el Laboratorio Pedagógico “Incluyéndote e incluyéndonos”.

¹ Normalista superior, licenciada en Educación Básica con énfasis en Tecnología e Informática, magíster en Educación, línea “Currículo y sociedad”, doctoranda en Formación en Diversidad; se desempeñó como coordinadora del Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil; actualmente es la directora Académica de la Vicerrectoría Regional Sur - UNIMINUTO.
Correo electrónico: aleidy.amorocho@uniminuto.edu

² Licenciada en Educación Preescolar, especialista en Gerencia de Proyectos, maestra en Educación para la Inclusión, docente tiempo completo del Programa de Licenciatura en Educación Infantil, Centro Regional Neiva, UNIMINUTO Vicerrectoría Regional Sur.
Correo electrónico: bpinilla@uniminuto.edu.co

En este estudio, de carácter cualitativo, en el que se tomó como referente la visión y misión del *Proyecto Curricular* de Programa, el lector, además de conocer los resultados de la investigación, tendrá la oportunidad de trasegar por las dinámicas de un gran proyecto de inclusión de alto impacto en la ciudad. Este documento es del interés de profesores y directivos de instituciones educativas de preescolar, básica, media o superior, que tengan integrados al aula regular niños, niñas y jóvenes con diversidad funcional física, cognitiva o sensorial, puesto que con él ganarán elementos valiosos para implementar una verdadera inclusión y lo podrán tomar como referente dentro de sus instituciones, pues describe algunos elementos que a la fecha se han desarrollado en torno a la temática de la discapacidad, con la intención de avanzar en su abordaje, tanto teórico como metodológico; plantea perspectivas investigativas que dan cuenta de la situación social y cultural en la que se desenvuelven las personas que forma parte del laboratorio y permite desarrollar los conceptos claves propios del tema.

Las autoras consideraron relevante presentar en este texto el proceso de creación del laboratorio, la relación entre diversidad funcional y familia, y su influencia en la inclusión de los miembros que la componen. Este capítulo constituye la expresión de un compromiso social para la familia y la comunidad académica. La diversidad funcional se considera como un fenómeno que incide en la forma en que las personas participan y asumen un proceso que tiene repercusiones fundamentales en la vida y en el resto de los miembros de la sociedad y que, además, impide una integración plena de la persona en todos los aspectos de la actividad humana.

A manera de marco teórico-jurídico

Antecedentes normativos de la discapacidad

A mediados del siglo XX, los organismos de carácter internacional empezaron a darse cuenta de que existía un segmento de la población que no gozaba de todos los derechos contemplados para el resto; en este sentido, expidieron documentos que se citan en la siguiente lista:

- *Carta de las Naciones Unidas (ONU, 1945)*: Documento por medio del cual se constituye la Organización de las Naciones Unidas, firmado el 26 de junio de 1945; en su Artículo 1, Propósito 2, contempla el deber de “fomentar entre las naciones relaciones de amistad, basadas en el principio de igualdad de derechos, y de la libre determinación de los pueblos”, lo cual permite comprender que todos los seres humanos tienen derecho a vivir bajo condiciones dignas.
- *Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948)*: Consagra el derecho que tiene todo ser humano a un nivel de vida adecuado, que garantice su salud, bienestar, alimentación, vestido, vivienda, asistencia médica y servicios sociales básicos y necesarios, tanto a la persona como a su familia, y que no excluye a nadie por cuenta de su condición de desempleo, enfermedad, discapacidad, viudez, vejez u otros casos de pérdida de sus medios de subsistencia por circunstancias independientes de su voluntad.
- *Pacto Internacional de los Derechos Civiles y Políticos (ONU, 1966a)*: En la Parte II, Artículo 2, Numeral 1, compromete a los Estados miembros a respetar y garantizar a todas las personas los derechos que han sido reconocidos, sin hacer distinción de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición social.
- *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (ONU, 1966b)*: Reconoce el derecho al trabajo y se compromete a garantizarlo.
- *Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad, Organización de las Naciones Unidas (ONU, 1982)*: A partir del ítem 64, da a conocer los componentes elementales que deben adaptarse acorde con las necesidades de las personas con deficiencia física y, haciendo referencia a la educación, muestra que por lo menos el 10 % de los niños sufren de algún tipo de discapacidad, pero tienen el mismo derecho a esta que los demás y requieren de una acción dinámica y de servicios especializados.

No obstante, las disposiciones normativas descritas a nivel internacional, en los países en desarrollo la mayoría de los niños con discapacidad no reciben educación especial ni convencional. De acuerdo con lo revisado, es posible indicar que es el Estado quien debe garantizar la eliminación de todos los obstáculos y barreras para el libre desarrollo de las personas con discapacidad. Con este propósito, en el año 2009 se generó un nuevo concepto, el de *diversidad funcional*, que transmite la idea de la pluralidad que existe en lo referente a la condición física, la raza, el sexo, el género y la nacionalidad, entre otros aspectos, que es propia de cada ser humano y que no es causada totalmente por la participación del componente biológico, y con él se inicia el desarrollo de estrategias y programas de acción mundial que favorecieran la incorporación de las problemáticas relacionadas con la discapacidad en las políticas en el ámbito de la sociedad en general, tales como:

- *Programa de Acción Mundial para los Impedidos hasta el año 2000 y años posteriores* (1995), y específicamente el subtema, “Medidas a mediano plazo para el periodo 1997-2002” (PNUD, 2009).
- *Programa de Acción para el Decenio de las Américas: Por los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad (2006-2016)*, el cual hace referencia a la necesidad de promover el derecho de las personas con discapacidad para que puedan participar plenamente en la vida social y en el desarrollo de las sociedades, disfrutar de condiciones de vida, igual que el resto de la población como resultado del desarrollo económico y social, respetando y reconociendo sus necesidades especiales (PNUD, 2009).

Recorrido normativo sobre la discapacidad en algunos países de Latinoamérica

Aunque todavía hay muchos factores por mejorar para brindar una mejor calidad de vida a la población con discapacidad, existe un marco de referencia legal que muestra el esfuerzo unificado que han venido haciendo los países para abordar de manera oportuna y pertinente esta problemática,

manifiesta en carencias y falta de oportunidades, y proporcionar los elementos indispensables con los cuales debe contar todo ser humano para tener una vida digna. A continuación, se darán a conocer la normatividad y los avances logrados en algunos países de la comunidad latinoamericana.

En Argentina surge la Ley 22431 de 1981, denominada *Sistema de Protección Integral de los Discapacitados*, que expresa que se crearían programas destinados a crear hospitales “(...) que contarán con servicios especiales destinados a las personas discapacitadas. Promoverá también la creación de talleres protegidos terapéuticos y tendrán a su cargo su habilitación, registro y supervisión” (Art. 6). Asimismo, indica:

Los empleadores que concedan empleo a personas discapacitadas tendrán derecho al cómputo de una deducción especial en el impuesto a las ganancias, equivalente al setenta por ciento (70 %) de las retribuciones correspondientes al personal discapacitado en cada periodo fiscal. (Art. 23)

En Bolivia, la Ley 1678 de 1995, *Ley de la Persona con Discapacidad*:

(...) Tiene la finalidad de normar los procesos destinados a la habilitación, rehabilitación, prevención y equiparación de oportunidades de las personas discapacitadas, así como su incorporación a los regímenes de trabajo, educación, salud y seguridad social, con seguros de corto y largo plazos. (Art. 2)

En Nicaragua, la Ley 202, *Ley de Prevención, Rehabilitación y Equiparación de Oportunidades para las Personas con Discapacidad*, aprobada el 23 de agosto de 1995, en su Artículo 5 expresa que la discapacidad es un problema social, por ello, las personas que la padecen ven reducidas sus oportunidades de trabajo y de mejorar su calidad de vida. En este sentido, determina que es responsabilidad del Estado y la sociedad civil establecer sistemas de vigilancia epidemiológica sobre las discapacidades que permitan desarrollar acciones y programas de prevención en todos los niveles, ofrecer servicios de rehabilitación física, mental y social que permitan la incorporación plena de la persona discapacitada a la vida de la sociedad, desarrollar acciones

legales y morales tendientes a darle un trato igual y ofrecerle las mismas oportunidades para su integración laboral, recreativa y social, asegurando de esta forma el pleno ejercicio de sus derechos humanos y ciudadanos.

De igual manera, en Panamá existe la Ley 42 del 27 de agosto de 1999, por la cual se establece la equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad; en el Artículo 8 de esta Ley se indica que toda institución del Estado será responsable, de acuerdo con su competencia, de garantizar el pleno goce de los derechos de las personas que tengan algún tipo de discapacidad, para lo cual establecerá los mecanismos de coordinación con los familiares, los empleadores, los técnicos, las agrupaciones gremiales, las asociaciones de y para personas con discapacidad, así como para el resto de la sociedad civil. Además, en el Artículo 21 da indicaciones al Ministerio de Educación, el cual será el encargado de generar condiciones que faciliten las adecuaciones o adaptaciones curriculares, con la suficiente flexibilidad, que permitan responder a las necesidades educativas en la diversidad, en tanto que el Artículo 24 describe el derecho que tienen las personas de acceso, en igualdad de oportunidades, a la cultura, al deporte, a la información y a la comunicación. En el Artículo 54, esta Ley indica que cualquier persona natural o jurídica que incurra en actos de discriminación hacia una persona por razón de su discapacidad, o que limite su acceso a la salud, la educación, el trabajo, la información, la comunicación, el transporte, la recreación, el deporte y demás derechos consagrados para el resto de la población, será sancionada de acuerdo con los perjuicios que causen con su acción, conforme con las leyes vigentes, sin perjuicio de las sanciones civiles y penales correspondientes (Pinillos y Suárez, 2017).

En Paraguay, la Ley 2479 de 2004 establece la obligatoriedad de la incorporación de personas con discapacidad en las instituciones públicas; lo anterior se describe en el Artículo 3, en el que se indica que las personas con discapacidad incorporadas recibirán los mismos salarios y gozarán de los mismos beneficios que por idéntica función corresponda al resto de los funcionarios; asimismo, tendrán la misma sujeción correspondiente a los aspectos del régimen jubilatorio.

En Perú, la Ley 27050 de 1998, denominada Ley General de la Persona con Discapacidad, en el Artículo 18 expresa que es el Estado, a través del Ministerio de Salud, proporcionará las prótesis, aparatos ortopédicos, medicinas, drogas y toda ayuda compensatoria para la rehabilitación física de las personas con discapacidad.

En Uruguay, la protección integral de personas con discapacidad está consagrada en la Ley 18.651 del 2010, la cual, en su Artículo 8, señala que es el Estado es el encargado de prestar asistencia coordinada a las personas con discapacidad que carezcan de alguno o todos los beneficios a los que se refiere la Ley en los literales siguientes a ese Artículo, a fin de que puedan desempeñar en la sociedad un papel equivalente al que ejercen las demás personas.

En Venezuela, la Ley para las Personas con Discapacidad promulgada por la Asamblea Nacional el 15 de noviembre del 2006, en su Artículo 22, indica que los ministerios con competencia en materia de educación, deportes, salud, desarrollo social, economía popular y trabajo, son los responsables del diseño, coordinación y ejecución de los programas de educación, formación y desarrollo progresivo del recurso humano que se requiere para brindar atención integral a las personas con discapacidad. Entre tanto, en el Artículo 34 se refiere a los animales de asistencia, indicando que cada persona debe tener, como acompañantes y auxiliares, animales entrenados para sus necesidades de apoyo y servicio, debidamente identificados y certificados como tales, los cuales podrán permanecer acompañando a la persona con discapacidad en todos los espacios y ambientes donde se desenvuelvan y su ejercicio no podrá ser impedido por ninguna disposición privada o particular en cualquier lugar privado o público.

Colombia: Decreto 1421 del 2017

En Colombia se han visto grandes avances; el más reciente es el Decreto 1421 del 29 de agosto de 2017, expedido por el Ministerio de Educación Nacional, que reglamenta, en el marco de la educación inclusiva, la atención educativa a la población con discapacidad. Conforme a

ello, en sus apartes considerativos, presenta un recorrido legal y jurisprudencial relacionado con el “derecho fundamental a la educación” y el acceso a la misma que debe garantizar el Estado.

En ese sentido, el Decreto cita artículos extraídos de la *Constitución Política* de 1991 con relación a la libertad de las personas, indicando que estas nacen libres e iguales ante la Ley, que recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación. Es así como la *Carta Magna* establece que corresponde al Estado promover condiciones para que esa igualdad sea efectiva, adoptando medidas a favor de grupos discriminados y protegiendo especialmente a aquellos que, dada su condición económica, física o mental, se encuentren en circunstancias de debilidad manifiesta. Aunado a lo anterior, este Decreto hace referencia a los artículos 67, 44, 47 y 68 de la *Constitución*, que establecen que la educación es un derecho de la persona y un servicio público con función social, correspondiendo al Estado garantizar el cubrimiento del servicio y asegurar las condiciones necesarias para su acceso; asimismo, define los derechos fundamentales de los niños y, en ese sentido, establece que:

(...) La familia, la sociedad y el Estado tienen la obligación de asistir y proteger al niño para garantizar su desarrollo armónico e integral y el ejercicio pleno de sus derechos. Cualquiera persona puede exigir de la autoridad competente su cumplimiento y la sanción de los infractores. Los derechos de los niños prevalecen sobre los derechos de los demás.

En cuanto al Artículo 47, este refiere la responsabilidad del Estado de adelantar una política de previsión, rehabilitación e integración social para que a los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos se les preste la atención especializada que requieran. Finalmente, el Artículo 68 precisa que la educación de personas con limitaciones físicas o mentales o con capacidades excepcionales es una obligación especial del Estado.

Del mismo modo, el Decreto hace alusión a la normativa legal relacionada con los derechos de los niños, niñas y adolescentes, en especial al de la educación, así:

- *Ley 115 de 1994, Art. 46*: La educación de las personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales es parte integrante del servicio público educativo.
- *Ley 1098 de 2006, Art. 36*: Todo niño, niña o adolescente que presente algún tipo de discapacidad tendrá derecho a la educación gratuita.
- *Ley Estatutaria 1618 de 2013, Art. 11, Numeral 4*: Atribuye un enfoque inclusivo a la educación superior.
- *Decreto 1075 de 2015*: Se organiza el servicio de apoyo pedagógico que deben ofertar las entidades territoriales certificadas en educación para atender a los estudiantes de preescolar, básica y media con discapacidad o con capacidades o talentos excepcionales.
- *Sentencia T-051 de 2011*: Es deber del Estado colombiano pasar de modelos de educación “segregada” o “integrada” a una educación inclusiva. Se busca que la enseñanza “(...) se adapte a los estudiantes y no éstos a la enseñanza” (Numeral 5, párr. 14).

Ahora, como lo indica el Decreto que se resume, para garantizar una educación pertinente y de calidad, las entidades territoriales certificadas organizarán una oferta educativa que responda a las características de las personas con discapacidad; bajo dicho enfoque, estas entidades deberán seguir las orientaciones del Ministerio de Educación Nacional, teniendo en cuenta una oferta educativa pertinente para personas con discapacidad.

En virtud de lo anterior, el Decreto clasifica o identifica las ofertas educativas así:

- *Oferta general:* Dirigida a todos los estudiantes del país, incluso aquellos en situación de discapacidad; en virtud de ella, todos deberán ser remitidos al establecimiento educativo oficial o contratado más cercano a su lugar de residencia y al grado acorde con su edad. Cuando no sea posible remitirlos cerca a su lugar de residencia, por motivo justificado, se garantizarán los servicios de transporte y alimentación, si es el caso.
- *Oferta bilingüe bicultural para población con discapacidad auditiva:* El proceso de enseñanza-aprendizaje se brindará a los estudiantes sordos en la Lengua de Señas Colombiana - Español, como segunda lengua. Esto consiste en la destinación para ese fin de establecimientos educativos regulares. Las entidades podrán centralizar esta oferta educativa en uno o varios establecimientos educativos y garantizar el transporte para aquellos a quienes esto les implique desplazarse lejos de su lugar de residencia. La entidad territorial asesorará a las familias y a estos estudiantes para optar (a) por la oferta general, sin contar con apoyo de intérprete de Lengua de Señas Colombiana - Español, ni modelo lingüístico, o (b) por una modalidad bilingüe-bicultural ofrecida por establecimientos educativos.
- *Oferta hospitalaria/domiciliaria:* Ofrecida al estudiante con discapacidad que, por sus circunstancias, requiere de un modelo pedagógico que se desarrolle por fuera de la institución educativa; para especificar esto, el Decreto indica, como ejemplo, un centro hospitalario o el hogar.
- *Oferta formación de adultos:* Otra de las ofertas a las que hace alusión el Decreto es la referente a personas con discapacidad con edades de quince años o más, que no han ingresado a ningún grado del ciclo de educación básica primaria o hayan cursado como máximo los dos primeros grados o aquellos que hayan finalizado el ciclo de educación primaria y demuestren que han estado dos años o más por fuera del servicio público educativo formal.

Proceso de acceso al servicio educativo para personas con discapacidad

De conformidad con lo señalado por el Decreto 1421 del 29 de agosto de 2017, el estudiante en situación de discapacidad que se encuentre en proceso de ingreso al sistema educativo formal deberá contar con diagnóstico, certificación o concepto médico sobre tal discapacidad, emitido por el sector salud y con el *Plan Individual de Ajustes Razonables* (PIAR) o el informe pedagógico si viene de una modalidad de educación inicial, que permita identificar su tipo de discapacidad.

En caso de que el estudiante no cuente con dicho requisito, se deberá proceder con la matrícula y con el registro de las variables para la identificación de los estudiantes con discapacidad en el Sistema de Matrículas Estudiantil (Simat), con base en la información de la familia, y se efectuará el reporte correspondiente a la respectiva secretaría de educación, o entidad que haga sus veces, para que, en articulación con el sector salud, se establezca el diagnóstico y el proceso de atención más pertinente, en un plazo no mayor a tres meses. Una vez efectuada la matrícula, se inicia el proceso de acogida incluido en la organización institucional con base en el diseño universal y se efectúa la valoración pedagógica y la elaboración del PIAR.

Otro de los aspectos que se debe resaltar del Decreto es que ningún establecimiento educativo podrá rechazar la matrícula de un estudiante en razón de su situación de discapacidad, ni negarse a hacer los ajustes razonables que se requieran; asimismo, su discapacidad no podrá ser razón para su expulsión del establecimiento educativo o la no continuidad en el proceso.

Para concluir, es necesario precisar que el Decreto 1421 de 2017 hace énfasis en el fomento de la educación superior a favor de la población con protección constitucional reforzada –entendiéndose como población con

dicha protección a las mujeres que hayan sido víctimas de violencia–, con estrategias que permitan, por una parte, capacitar y sensibilizar al sector educacional y, por otra, que las mujeres víctimas tengan acceso a las ofertas académicas y se garantice su permanencia en ellas, en el marco de la autonomía de las instituciones de educación superior, pero bajo la observancia del Ministerio de Educación Nacional. Es así como corresponderá al Ministerio promover en las instituciones que presten el servicio de educación superior la incorporación “(...) de los lineamientos de política de educación superior inclusiva y motiven la fijación progresiva de su presupuesto para adelantar investigación e implementar estrategias de admisión, evaluación y desarrollo de currículos accesibles” (Art. 7) y priorizar los procesos de selección, admisión, matrícula y permanencia de la población con discapacidad.

La población con discapacidad identificada en el Huila, según el Registro para la Localización y Caracterización de Personas con Discapacidad (RLCPD) a mediados de 2018, es de 51 631 personas. En Neiva la inclusión educativa empieza a abrirse camino; en el sector público, están las instituciones educativas Ceinar, Normal Superior, Departamental y Ricardo Borrero; en el sector privado, la Fundación Síndrome de Down del Huila, que desde el año 1999 desarrolló un programa de educación no formal con jóvenes con discapacidad cognitiva.

En cuanto a Educación Superior (Universidad Surcolombiana, Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Corporación Universitaria del Huila, Universidad Antonio Nariño, Universidad Cooperativa de Colombia, Corporación Unificada Nacional y Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO), no existe una política de inclusión de las personas con discapacidad. Es excepcional que un discapacitado llegue a sus aulas, dado que la medición para el acceso son los puntajes de las pruebas Saber. En el caso del Servicio Nacional de Aprendizaje (Sena), esta entidad se reduce a ofrecer a esta población o a las organizaciones de discapacitados cursos muy puntuales no conducentes a titulación.

Para las personas con discapacidad es necesaria una intervención adecuada y es primordial el acceso efectivo y pertinente a programas de apoyo que aporten al mejoramiento de sus condiciones de vida; por lo tanto, es necesario y oportuno construir una opción educativa que aporte a la solución de las dificultades mediante procesos pedagógicos pertinentes articulados al sistema productivo.

Misión y visión del Programa de Licenciatura en Educación Infantil

El *Proyecto Curricular de Programa de LPID* (UNIMINUTO-IEVD, 2010) contemplaba, como visión, que la Licenciatura en Pedagogía Infantil del Instituto de Educación Virtual y a Distancia de UNIMINUTO sería “(...) reconocida en el 2017 como un Programa de formación universitaria para docentes en donde la infancia y la praxeología determinan y orientan la formación de licenciados que atienden a la primera infancia, con un alto compromiso social e investigativo” (p. 21). Como se evidencia, llegó a su fecha límite la vigencia de la visión y, por lo tanto, se hace necesario evaluarla; así, esta investigación entra en sintonía con tan ineludible compromiso.

En principio, dicho *Proyecto Curricular de Programa* plantea como misión:

Desarrollar en los estudiantes las competencias pertinentes a la formación integral del profesional licenciado en Pedagogía Infantil con relación al desarrollo pedagógico y humano que le permitan crear ambientes de aprendizaje que promuevan el desarrollo de la comunidad infantil y aporten a la construcción de una cultura de valoración y respeto hacia la primera infancia. (UNIMINUTO-IEVD, 2010, p. 21)

Para lograr esta misión, en el Proyecto se plantean unos objetivos específicos que dejan de manifiesto líneas de acción concretas, expresadas literalmente como sigue, y que permitieron a este estudio establecer una relación con el proyecto de inclusión.

Generar espacios de socialización sobre los elementos de la pedagogía, como disciplina principal, en coherencia con la formación de la primera infancia, para dar cuenta de un dominio conceptual y del desarrollo de destrezas que orienten la formación dentro y fuera del aula, permitiendo al futuro licenciado el reconocimiento individual y colectivo del desempeño de la primera infancia.

Identificar factores que coadyuven a la formulación de propuestas pedagógicas para el desarrollo de las competencias de los infantes.

Comprender los fenómenos del contexto educativo, a partir de los cuales analiza e interpreta críticamente la problemática de los niños y niñas de Preescolar y Básica Primaria.

Proponer y gestionar proyectos pedagógicos innovadores que incidan en la formación de los niños y las niñas, en los diferentes ámbitos en los cuales interactúan.

Validar y legitimar los proyectos de intervención comunitaria y de aula a partir de los procesos investigativos. (UNIMINUTO-IEVD, 2010, p. 21)

Aspectos metodológicos de la investigación

Esta investigación se planteó con el objetivo general de conocer los puntos en que convergen la visión y misión del *Proyecto Curricular de la LPID*, y el proyecto de inclusión, específicamente el Laboratorio Pedagógico del Programa. Asimismo, el objetivo específico era establecer la relación existente entre la visión y misión del *Proyecto Curricular de Programa de LPID* y, particularmente, el Laboratorio Pedagógico del proyecto de inclusión del Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil del Centro Regional Neiva.

La presente es una investigación cualitativa, según lo definen Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014)

El enfoque cualitativo puede concebirse como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo “visible”, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos. Es naturalista (porque estudia los fenómenos y seres vivos en sus contextos o ambientes naturales y en su cotidianidad) e interpretativo (pues intenta encontrar sentido a los fenómenos en función de los significados que las personas les otorguen) y utiliza la recolección y análisis de los datos para afinar las preguntas de investigación o revelar nuevas interrogantes en el proceso de interpretación (p. 9).

La observación de comportamientos naturales es la fuente de la que se recaba la información que sirve de insumo a esta investigación; son objeto de análisis las respuestas abiertas, los discursos individuales, el conjunto del discurso entre sujetos y el significado que se les atribuye de acuerdo con el contexto (cultural-ideológico), que dan paso a la subsecuente interpretación de significados. A través de esta metodología, más que descubrir el conocimiento, se construye, en virtud de la observación del comportamiento y las interacciones naturales entre los sujetos, tomando como referente el Laboratorio Pedagógico. De este modo, se analizaron los puntos en que convergen estos comportamientos con los componentes claves de la visión y misión del Programa LPID.

La población objeto de estudio de la presente investigación estuvo constituida por los profesores líderes del proyecto de inclusión seleccionado, practicantes del Laboratorio Pedagógico del Programa, y beneficiarios del laboratorio: estudiantes y padres de familia de los niños. De esta manera, la muestra estuvo conformada por tres profesores líderes del proyecto seleccionado y cinco padres de familia. Cabe resaltar que el Laboratorio Pedagógico, al momento de la indagación, tenía dos años de creado en la ciudad de Neiva y contaba con escasa asistencia de niños, debido a que una de las condiciones de admisión era que tuvieran el acompañamiento de un adulto durante la jornada en la que se les prestaba el servicio, lo que fue un obstáculo para que más menores con diversidad funcional pudieran participar del proyecto, ya que, al no contar el laboratorio con un espacio propio y central, fue muy poca la publicidad que se le pudo dar.

En cuanto a la definición de las categorías de análisis, lo primero que se hizo fue identificar en la misión y visión del *Proyecto Curricular del Programa de LPID* (UNIMINUTO-IEVD, 2010) los componentes claves que permitieran establecer una relación con el proyecto seleccionado, entre los cuales se pueden mencionar las acciones en las que la infancia y la praxeología orientan la formación de licenciados para la atención de la primera infancia con un alto compromiso social e investigativo y los ambientes de aprendizaje que promueven el desarrollo de la comunidad infantil y la construcción de una cultura de valoración y respeto hacia la primera infancia.

A partir de ello se definieron como categorías de análisis el *desarrollo de la comunidad Infantil*, la *praxeología*, el *compromiso social* y el *compromiso investigativo*.

La recolección de la información se realizó en el siguiente orden y con los siguientes instrumentos:

- *Revisión documental de la misión y visión del Proyecto Curricular de Programa*: Esta actividad tuvo como objetivo identificar los propósitos planteados en este documento institucional y, más específicamente, los componentes centrales que se podían relacionar.
- *Encuesta a padres de familia beneficiarios del Laboratorio Pedagógico*: Se aplicó este instrumento a los padres de familia de los niños beneficiarios del laboratorio en el evento de cierre de semestre; luego se sistematizó y analizó la información recolectada.
- *Revisión documental de material audiovisual*: Este material se obtuvo en el evento de cierre de semestre del Laboratorio Pedagógico, cuando cada padre de familia contestó las preguntas *¿cómo le ha parecido el servicio durante este semestre?* y *¿qué avances significativos han logrado los niños durante ese tiempo?* Se analizó el material audiovisual de cinco padres de familia.

El procedimiento de sistematización y análisis de la información siguió estas fases:

- *Categorización y sistematización de la información recolectada:* En principio se identificaron en la misión y visión del *Proyecto Curricular del Programa de LPID* los componentes claves que permitían establecer una relación con el proyecto seleccionado; estos fueron las acciones en las que la infancia y la praxeología orientan la formación de licenciados para la atención de la primera infancia, con un alto compromiso social e investigativo, y los ambientes de aprendizaje que promueven el desarrollo de la comunidad infantil y la construcción de una cultura de valoración y respeto hacia la primera infancia. Luego se clasificó y sistematizó la información mediante una rejilla, identificando las constantes en cada una de las cuatro categorías de análisis.
- *Triangulación e interpretación de la información recogida con los profesores y los padres de familia del laboratorio:* Una vez sistematizada la información de estas dos primeras fuentes, se procedió a triangularla para identificar los patrones constantes de agrupamiento en las cuatro categorías de análisis; de esta manera se logró una información unificada y confiable. Para el ejercicio de triangulación de información de estas dos fuentes se utilizó una matriz con columnas para cada fuente y una exclusiva para la interpretación de las constantes. Es de resaltar que en todas las tablas que se presentan a continuación, se incluyó una columna para identificación de categorías emergentes porque hubo hallazgos que no respondían a ninguna categoría de análisis; no obstante, estos datos tomaron relevancia a la hora de sacar conclusiones y hacer recomendaciones.
- *Procesamiento de la información para responder a los objetivos:* Una vez recogida, sistematizada, categorizada e interpretada la información en las tablas, se analizó para responder a los objetivos específicos planteados. El primer objetivo se logró con la descripción del Laboratorio Pedagógico del proyecto de inclusión.

- *Identificación de relaciones entre la visión y misión del Programa y el proyecto de inclusión:* Para esta fase fue necesario identificar las actividades y los ambientes de aprendizaje que se generaron a través del proyecto de inclusión y en cuáles de las cuatro categorías de análisis extraídas de la misión y visión convergían. La información fue analizada cualitativamente; esta fase de análisis permitió dar respuesta al objetivo general de la investigación.

Resultados

El Laboratorio Pedagógico como parte del proyecto de inclusión del Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil

El proyecto de inclusión del Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil está estructurado en tres grandes ejes: el primero, la caracterización y el acompañamiento de estudiantes; el segundo, el Laboratorio Pedagógico “Incluyéndote e incluyéndonos” y, el tercero, la educación continua.

Todo el proyecto de inclusión está alimentado por la investigación; esto se evidencia en los estudios de caso que realizan los profesores y estudiantes en el Laboratorio Pedagógico, en el proyecto de investigación de ajustes razonables que se está desarrollando y en la rigurosidad investigativa del diseño, la validación y la aplicación de los instrumentos a los estudiantes con diversidad funcional que forman parte del laboratorio.

Laboratorio Pedagógico “Incluyéndote e Incluyéndonos”

La experiencia del laboratorio “Incluyéndote e Incluyéndonos” fue socializada en el V Congreso Internacional de Investigación e Innovación de Educación Infantil y Primaria de la Universidad de Murcia (España),

desarrollado en octubre de 2017 y fue publicada como capítulo de libro en junio de 2018. En este documento se plantea la experiencia del laboratorio como respuesta a diversas problemáticas: entornos educativos sin apoyo para atender las necesidades educativas de niños con diversidad funcional cognitiva, homogenización de la diversidad, insuficiente formación para una vida autónoma e independiente y personal docente y directivo sin disponibilidad a la diversidad e inclusión.

El laboratorio tiene cuatro grandes propósitos: (a) atender a niños y niñas con diversidad funcional cognitiva, (b) ser un centro de investigación, (c) ser campo de práctica y (d) brindar asesoría pedagógica a instituciones educativas de preescolar y básica primaria en diversidad e inclusión.

Se debe hacer claridad que el Laboratorio Pedagógico...

No tiene nada que ver con un lugar de experimentación con seres humanos, ni opera desde un enfoque de rehabilitación a un déficit, que brinde tratamiento y asistencia psicológica y/o médica a una patología. El Laboratorio Pedagógico “Incluyéndote e Incluyéndonos” es un centro de investigación, proyección social y servicio pedagógico a instituciones educativas en el campo de educación inclusiva, que se dinamiza desde un modelo netamente social y pedagógico. (Amorocho, 2017, p. 46)

El Laboratorio Pedagógico es resultado *del Plan de Mejora de Programa 2016* de la sede Neiva (UNIMINUTO, 2016). En el primer periodo del año 2016, una docente y la coordinadora del Programa elaboraron la propuesta escrita del laboratorio; en el segundo semestre del mismo año, se logró el espacio físico donde se brindaría el servicio y se compró el material didáctico requerido, especial para el estímulo de habilidades de pensamiento. En el primer semestre de 2017 se hizo el lanzamiento en un evento público, en el que participaron el secretario de educación del municipio de Neiva, los líderes de inclusión de la Secretarías de Educación,

municipal y departamental, y los profesores y estudiantes del Programa académico de LPID. De este evento reposan evidencias fotográficas, notas periodísticas, invitaciones y su programación, entre otras. En el segundo semestre de 2017 se replicó el laboratorio en las sedes de Garzón y Pitalito. Hasta el momento, han liderado el proceso del laboratorio dos docentes del Programa de LPID.

El personal del laboratorio está a cargo de la líder de práctica y lo conforma una profesora psicóloga del Programa LPID, los profesores de práctica de inclusión, practicantes de inclusión de LPID y practicantes del Programa de Psicología en modalidad educativa. A todo el equipo se le reconoce la labor.

En las siguientes líneas, Amorocho (2017) describe el quehacer del laboratorio:

Con el niño se realiza un ejercicio directo dos veces a la semana en contra-jornada escolar, que consiste en estimular las habilidades de pensamiento desde un enfoque sociocognitivo, que pretende mejorar las funciones de entrada, operación y salida de la información. Las actividades son realizadas en compañía de los padres de familia, para que ellos se familiaricen. Las actividades son grupales con pares de su edad. No son actividades terapéuticas. De igual manera se identifican sus talentos y se busca potenciarlos, como vía para su promoción. El fin del laboratorio no es hacer que el niño mejore su aprendizaje para que se nivele a los demás, si no que potencie sus talentos y capacidades. (...) En la escuela se pretende un acercamiento a través de los profesores, para apoyarle en la realización de PIAR³, desde las potencialidades del niño. El laboratorio no asesora ajustes razonables para que el niño logre alcanzar y aprender lo que según los estándares curriculares debe saber en su nivel escolar, sino a partir de los talentos y habilidades del estudiante. (p. 53)

³ *Plan Individual de Ajustes Razonables.*

Los estudiantes, los practicantes y los profesores desarrollan diversos estudios y se proyecta que la Universidad y la escuela se articulen en la investigación, “(...) desde las actividades del laboratorio, para construir colectivamente procesos y proponer estrategias que aporten a la inclusión” (p. 54).

Cuando se les preguntó a los padres de familia de los niños beneficiarios del laboratorio cómo les había parecido el servicio durante este semestre y qué avances significativos habían logrado los niños durante ese tiempo, expresaron su gratitud al equipo del laboratorio, resaltaron la calidad del acompañamiento pedagógico de las practicantes para con ellos como padres y para sus hijos, reconocieron los avances de sus hijos a nivel cognitivo y destacaron la motivación que ejerce en los niños ir al laboratorio.

Nuestro agradecimiento. Ha sido una labor muy buena, mucho aprendizaje, en cuanto a talleres sobre las pautas de crianza que son muy importantes, muchísimas gracias, es muy conveniente para mi hijo y nos sirven para ser mejores padres. En cuanto al aprendizaje de ellos todo lo que han impulsado, las niñas que hacen las prácticas, que se esfuerzan en materiales para ellos son muy buenas. Muchísimas gracias para todos. (PLP1)

Nótese en el discurso de la señora Shirley y del señor Robinson Coronado que los dos presentan dificultades para llevar a sus hijos al laboratorio, pero darse cuenta de los avances de sus hijos y verlos felices en el laboratorio los motiva a organizar sus tiempos para aprovechar este servicio gratuito (ver tabla 22):

Hemos notado mucho el tema de la concentración; Isabela es una niña que se distrae con mucha facilidad, aunque a pesar de que no tiene dificultad física, el aprendizaje de ella es lento. Gracias a ustedes por su dedicación y que nos permitan continuar en el próximo ciclo, aunque a veces para nosotros hay un poquito de dificultad traerlos por el tema de los horarios; pero no, los resultados se ven y cuando uno hace ese tipo de esfuerzos por ellos, pues uno ve las recompensas. Mil gracias. PLP2

Estamos muy agradecidos; en cuanto a motricidad y coordinación ha mejorado bastante, él es muy distraído, con cualquier cosa se entretiene, pero le ha gustado venir. Estas últimas semanas, por motivos laborales, no he podido traerlo, pero, pues muy contento y muy agradecido con todos ustedes por su esfuerzo y por la oportunidad. Muchísimas gracias. (PLP3)

Tabla 22. Nombre y denominación de los padres

Nombre de la madre o del padre	Nombre del menor beneficiario del Laboratorio Pedagógico	Denominación
Aleida Margoth lozano	Pablo Antonio Lara	PLP1
Shirley Jineth Chavarro	Isabela Fajardo	PLP2
Robinson Coronado	Santiago Coronado	PLP3

Fuente: Elaboración propia.

Cabe resaltar que en la entrevista aplicada a los padres de familia, ninguno de ellos manifestó descontento con el servicio pedagógico brindado; por el contrario, la mayoría de padres o acudientes dijeron estar muy satisfechos. Esto evidencia la pertinencia del acompañamiento realizado; sin embargo, ellos consideran que se debería buscar otro sitio más amplio donde se pueda utilizar el material didáctico con el que cuenta el laboratorio.

Relaciones existentes entre el proyecto de inclusión del Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil Vicerrectoría Regional Sur y la visión y misión del *Proyecto Curricular de Programa LPID*

El punto tres del instrumento aplicado a las líderes solicitaba escribir las acciones que aportan a los componentes de la misión y visión del *Proyecto Curricular de LPID* (UNIMINUTO-IEVD, 2010). Las tres encuestadas coinciden en que los ejes del proyecto de inclusión convergen en los cuatro puntos de la misión y la visión. En la tabla 23 se consignan las razones que expusieron:

Tabla 23. Acciones que aportan a los componentes de la misión-visión del Proyecto Curricular de LPID

Laboratorio pedagógico			
Componentes de la visión y misión	Aporta		Si la respuesta es “sí”, por favor escriba las acciones que aportan. Si la opinión es “no”, por favor justifique su respuesta.
	Sí	No	
Desarrollo de la comunidad Infantil	X		Las actividades llevadas a cabo para el desarrollo de habilidades de pensamiento apuntaron a mejorar la calidad de vida de los beneficiarios con edades entre los 4 y 12 años.
Praxeología	X		Es un espacio propicio porque tanto beneficiarios como docentes y practicantes aprenden todo los días a partir de la experiencia y porque allí los practicantes y docentes deben poner en juego su saber pedagógico, disciplinar y didáctico.
Compromiso social	X		El 70 % de la población que asiste son niños a los que les han cerrado las puertas, no solo las EPS sino también en el sistema educativo, por lo que el laboratorio y sus integrantes adquieren ese compromiso para poder dar lo mejor a aquella población.
Compromiso investigativo	X		Hasta el momento se han realizado estudios de caso en el semestre 2017-65 y 2018-15 y un proyecto de habilidades de pensamiento a través de la literatura infantil, solo que falta integrar docentes que no sean los que permanecen allí sino todos los que quieran aportar a un campo educativo.

A través de esta investigación se logra identificar que el proyecto de inclusión de la LPID aporta a la misión y visión en sus cuatro puntos centrales: investigación, praxeología, compromiso social y compromiso investigativo. Dicho proyecto, ha respondido a los objetivos de la misión LPID, de la manera en la que se indica en la tabla 24.

Tabla 24. Acciones y ambientes de aprendizaje que evidencian su alcance a través del proyecto de inclusión

Objetivo de la misión	Acciones y ambientes de aprendizaje que evidencian su alcance a través del Proyecto de Inclusión
<p>Generar espacios de socialización sobre los elementos de la pedagogía, como disciplina principal, en coherencia con la formación de la primera infancia, para dar cuenta del dominio conceptual y del desarrollo de destrezas que orienten la formación dentro y fuera del aula, permitiendo al futuro licenciado el reconocimiento individual y colectivo del desempeño de la primera infancia.</p>	<p>El Laboratorio Pedagógico le brinda al practicante un espacio de socialización real con la primera infancia, en donde pone en práctica su dominio disciplinar y pedagógico para la formación de este grupo etario. Los padres de familia del laboratorio reconocen la labor del practicante y resaltan la calidad del material utilizado y las actividades de estímulo de habilidades de pensamiento. La líder y los docentes del laboratorio capacitan y acompañan a los practicantes para ejercer una labor pedagógica asertiva.</p>
<p>Identificar factores que coadyuven a la formulación de propuestas pedagógicas para el desarrollo de las competencias de los infantes.</p>	<p>El Laboratorio Pedagógico es una propuesta para el desarrollo de competencias en los infantes y capacita a los practicantes en cómo estimular las habilidades de pensamiento de los niños con diversidad funcional cognitiva y acompañarlos. Adicionalmente, es un espacio de investigación que permite a los estudiantes de Opción de Grado y practicantes desarrollar estudios y reflexionar en torno a la educación inclusiva y al planteamiento de estrategias pedagógicas de intervención que respeten la diferencia y permitan la inclusión.</p>
<p>Comprender los fenómenos del contexto educativo, a partir de los cuales se analiza e interpreta críticamente la problemática de los niños y las niñas de preescolar y básica primaria.</p> <p>Proponer y gestionar proyectos pedagógicos innovadores que incidan en la formación de los niños y las niñas en los diferentes ámbitos en los cuales interactúan.</p>	<p>Los practicantes, a través del laboratorio y la educación continua, deben comprender, proponer y gestionar proyectos pedagógicos innovadores que incidan en la formación de los infantes. Se evidencia en los artículos de reflexión, que realizan en los diplomados, la planeación de estrategias de intervención y propuestas de trabajos de grado en el marco del laboratorio.</p>

Objetivo de la misión	Acciones y ambientes de aprendizaje que evidencian su alcance a través del Proyecto de Inclusión
<p>Validar y legitimar los proyectos de intervención comunitaria y de aula a partir de los procesos investigativos.</p>	<p>Sin lugar a dudas, el laboratorio es un espacio de investigación en donde los estudiantes pueden validar y legitimar proyectos de intervención comunitaria; evidencia de ello son los estudios de caso y las estrategias implementadas para acompañar a los niños con diversidad funcional cognitiva y a sus padres.</p> <p>A partir del instrumento aplicado a la profesora Karina, se encuentra que el eje de caracterización aporta a los procesos investigativos, puesto que los estudiantes adscritos al Semillero de Investigación en Pedagogía e Innovación Social, como auxiliares de la investigación, participan en la tabulación y el análisis de los datos de caracterización. “Esto potencia habilidades investigativas de los estudiantes”, dice la profesora.</p>

Discusión y conclusiones

Como se evidencia a través de este estudio, el proyecto de inclusión es una experiencia académico-social que converge con la misión y visión del Programa en cuatro puntos: compromiso investigativo, praxeología, comunidad infantil y compromiso social; en sintonía con estos componentes, ha correspondido a la visión del Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. La comunidad huilense reconoce actualmente a la LEID, antes LPID, como un programa académico de educación superior en el que la infancia y la praxeología determinan y orientan la formación de los licenciados que atienden a la primera infancia, con un alto compromiso social e investigativo; los habitantes de la región lo expresan como beneficiarios del Laboratorio Pedagógico.

En la encuesta resultaron unas categorías emergentes que arrojan información valiosa para fortalecer el Laboratorio Pedagógico. Se identifican como oportunidades de mejora:

- Continuar dotando el laboratorio de recursos didácticos para todas las dimensiones.
- Ampliar el lugar del laboratorio para brindar servicio a más niños y niñas y facilitar el espacio como campo práctico en algunos módulos del plan de estudios.
- Proyectar progresivamente la atención a otros tipos de diversidad funcional.
- Dar a conocer el laboratorio en toda la ciudad por medio de videos y publicidad impresa.

Referencias bibliográficas

Amorocho, A. J. (2017). *Laboratorio pedagógico para la inclusión y la investigación*. Ponencia presentada en el V Congreso Internacional de Investigación e Innovación en Educación Infantil, Universidad de Murcia, España.

Asamblea General de las Naciones Unidas - ONU. (1945). *Carta de las Naciones Unidas y Estatuto Internacional de Justicia*. Recuperado de <https://www.un.org/es/charter-united-nations/>

Asamblea General de las Naciones Unidas - ONU. (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos (Resolución 217 A-III, de 10 de diciembre de 1948)* [versión PDF]. Recuperado de http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf

Asamblea General de las Naciones Unidas - ONU. (1966a). *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (Resolución 2200 A-XXI, de 16 de diciembre de 1966)*. Recuperado de <https://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CCPR.aspx>

Asamblea General de las Naciones Unidas - ONU. (1966b). *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (Resolución 2200 A-XXI de 16 de diciembre de 1966)*. Recuperado de https://www.ohchr.org/Documents/ProfessionalInterest/cescr_SP.pdf

Asamblea General de las Naciones Unidas - ONU. (1982). *Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad. (Documento A/37/51 - Resolución 37/52 de 3 de diciembre de 1982)*. Recuperado de http://www.insor.gov.co/home/wp-content/uploads/filebase/programa_mundial_discapacidad_1982.pdf

Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. (2014). *Proyecto Curricular del Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil - LPID, UNIMINUTO Centro Regional Neiva* [Archivo Institucional].

Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. (2016). *Plan de Mejora de Programa de Licenciatura en Educación Infantil, Centro Regional Neiva, UNIMINUTO Vicerrectoría Regional Sur, 2016* [Documento institucional]. Neiva: UNIMINUTO VRS.

Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. (2017). *Proyecto Curricular del Programa de Licenciatura en Educación Infantil a Distancia: Condiciones de Calidad para la renovación del Registro Calificado [Documento Maestro]*. Bogotá, D. C.: UNIMINUTO.

Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, Instituto de Educación Virtual y a Distancia - IEVD. (2010). *Proyecto Curricular del Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil Metodología a Distancia: Condiciones de Calidad para la renovación del Registro Calificado [Documento Maestro]*. Bogotá, D. C.: UNIMINUTO.

Decreto 1075 de 2015 del Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación. *Diario Oficial* N.º 49.523 de 26 de mayo de 2015. Recuperado de <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30019930>

Decreto 1421 de 2017 del Ministerio de Educación Nacional de Colombia: Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. *Diario Oficial* de 29 de agosto de 2017. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-381928.html?_noredirect=1#:~:text=Por%20el%20cual%20se%20reglamenta,a%20la%20poblaci%C3%B3n%20con%20discapacidad.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México, D. F.: McGraw-Hill.

Ley Estatutaria 1618 de 2013 del Congreso de la República de Colombia: Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. *Diario Oficial* N.º 48.717 de febrero 27 de 2013. Recuperado de <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/ride/de/ps/documento-balance-1618-2013-240517.pdf>

Ley para Personas con Discapacidad de la Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela, 15 de noviembre de 2006. *Gaceta Oficial* N.º 38.598 de 5 de enero de 2007. Recuperado de <http://www.sipi.siteal.iipe.unesco.org/normativas/656/gaceta-oficial-ndeg-385982007-ley-para-las-personas-con-discapacidad>

Ley 1098 de 2006 del Congreso de la República de Colombia: Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. *Diario Oficial* N.º 46.446 de 8 de noviembre de 2006. Recuperado de http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1098_2006.html

- Ley 115 de 1994 del Congreso de la República de Colombia: Por la cual se expide la Ley General de Educación. *Diario Oficial* N.º 41.214 del 08 de febrero de 1994. Recuperado de <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292>
- Ley 1678 de 1995 del Congreso Nacional de Bolivia (15 de diciembre de 1995): Ley de la Persona con Discapacidad. *Gaceta Oficial* N.º 1917 de 20 de diciembre de 1995. Recuperado de <https://www.lexivox.org/norms/BO-L-1678.html>
- Ley 18.651 del 2010 del Senado y la Cámara de Representantes de la República Oriental del Uruguay (9 de febrero del 2010): Protección integral de personas con discapacidad. *Diario Oficial* N.º 27932 de 9 de marzo de 2010. Recuperado de https://tbinternet.ohchr.org/Treaties/CRC/Shared%20Documents/URY/Anexo%205_18844_S.pdf
- Ley 202 de 1995 de la Asamblea Nacional de la República de Nicaragua (23 de agosto de 1995): Prevención, rehabilitación y equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad. *Gaceta Diario Oficial* N.º 180 de 27 de septiembre de 1995. Recuperado de <http://legislacion.asamblea.gob.ni/normaweb.nsf/3133c0d121ea3897062568a1005e0f89/3de0460101e5f0190625717a005bb32a?OpenDocument>
- Ley 22431 de 1981 del Congreso Nacional de Argentina (16 de marzo del 1981): Sistema de Protección Integral de las Personas Discapacitadas. *Boletín Oficial* del 12 de abril de 1994. Recuperado de <http://www.senasa.gob.ar/normativas/ley-nacional-22431-1981-honorable-congreso-de-la-nacion>
- Ley 2479 de 2004 del Congreso de la Nación Paraguaya (30 de octubre de 2004): Establece la obligatoriedad de la incorporación de personas con discapacidad en las instituciones públicas. *Registro Oficial* de 23 de noviembre de 2004. Recuperado de <https://www.bacn.gov.py/leyes-paraguayas/2541/establece-la-obligatoriedad-de-la-incorporacion-de-personas-con-discapacidad-en-las-instituciones-publicas>

Ley 27050 de 1998, del Congreso de la Republica de Perú (18 de diciembre de 1998): Ley General de la Persona con Discapacidad. *Diario Oficial El Peruano* de 6 de enero de 1999. Recuperado de http://www.minedu.gob.pe/files/266_201109141525.pdf

Ley 42 de 1999 de la Asamblea Legislativa de la República de Panamá (27 de agosto de 1999): Por la cual se establece la equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad. *Gaceta Oficial* N.º 23.876 de 31 de agosto de 1999. Recuperado de <https://www.mire.gob.pa/images/ministerios/leyes-decretos/ley42-1999.pdf>

Organización de los Estados Americanos - OEA. (2016). *Programa de Acción para el Decenio de las Américas por los Derechos y la Dignidad de las Personas con Discapacidad (2016-2026)*. [Versión PDF]. Recuperado de http://scm.oas.org/References/Ref_doc_web_page/SPANISH/PROGRAMA_DE_ACCI%C3%93N_..._PERSONAS_CON_DISCAPACIDAD_2016-2026.pdf

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo - PNUD. (2009). Compendio de legislación sobre discapacidad: Marco Internacional, Interamericano y de América Latina [Versión PDF]. Recuperado de <http://www.larediberoamericana.com/wp-content/uploads/2012/07/Compendio-leyes-discapacidad-en-AmL.pdf>

República de Colombia. (1991). Constitución Política de Colombia. *Gaceta Constitucional* N.º 116 de julio 20 de 1991. Recuperado de <http://www.secretariasenado.gov.co/index.php/constitucion-politica>

Sentencia T-051/11: Acción de tutela contra Alcaldía - Caso en que el demandante manifiesta ser una persona sordomuda que requiere profesor intérprete. Corte Constitucional (Colombia), Sala Quinta de Revisión, 4 de febrero del 2011. MP: Jorge Iván Palacio Palacio. Recuperado de <https://www.corteconstitucional.gov.co/RELATORIA/2011/T-051-11.htm>

Suárez, D. y Pinillos, Y. (2017). Discapacidad: Un análisis de los aspectos legales, epidemiológicos y de sus determinantes. En Y. Pinillos et al. (Eds.), *Caracterización de la discapacidad en el Distrito de Barranquilla: Una mirada conceptual y experiencial* (pp. 15-51). Barranquilla, Colombia: Universidad Simón Bolívar.

CAPÍTULO 13

Dejando huellas de amor y esperanza para los niños y las niñas con necesidades educativas especiales en el municipio de Neiva

Ángela María Cerón Patio¹
Diego Fernando Pérez Trujillo²

La sistematización es aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido en ellas: los diversos factores que intervinieron, cómo se relacionaron entre sí y por qué lo hicieron de ese modo. La Sistematización de Experiencias produce conocimientos y aprendizajes significativos que posibilitan apropiarse de los sentidos de las experiencias, comprenderlas teóricamente y orientarlas hacia el futuro con una perspectiva transformadora.

Oscar Jara Holliday (2011, p. 4)

Mientras enseño continuo buscando, indagando. Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indago. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo. Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad.

Paulo Freire (2004, p. 20)

¹ Licenciada en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, magíster en Ciencias Biológicas, docente líder del Programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental - LCNA, Centro Regional Neiva, UNIMINUTO Vicerrectoría Regional Sur. Correo electrónico: aceronpatio@uniminuto.edu.co

² Licenciado en Español y Comunicación Educativa, magíster en Docencia, docente ocasional de tiempo completo, Departamento de Psicopedagogía, Facultad de Educación, Universidad Surcolombiana. Correo electrónico: diegofernando.perez@usco.edu.co

Introducción

La sistematización de experiencias se presenta en la actualidad como efecto del esfuerzo académico que, en el ámbito de las ciencias sociales, se hace por instaurar nuevos modelos de investigación que den cuenta de la realidad histórica, política, social y cultural en Latinoamérica. Consecuentemente, Oscar Jara Holliday (2012b), señala que la sistematización provoca una mirada crítica vinculada a las relaciones de poder en que se sitúa la experiencia; además, empodera y hace protagonistas a quienes participan integralmente, pues les permite mutar entre la conciencia y la autoconciencia, gracias a que es un proceso individual y colectivo.

Asimismo, el ejercicio de Sistematización de Prácticas Profesionales vinculado a los propósitos de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, encuentra profundas coincidencias con la visión praxeológica de la pedagogía que asume la Unidad de Educación del Centro Regional Neiva, en la medida en que exige la unidad dialéctica entre la teoría educativa como práctica y la práctica educativa como generadora de teorías (UNIMINUTO, 2012). En este escenario, la pedagogía praxeológica que orienta el *Modelo Educativo Institucional* (UNIMINUTO, 2017, pp. 65-68), se concreta en las acciones educativas de desarrollo humano, responsabilidad social y adquisición de habilidades profesionales a través de reflexiones metódicas sobre las experiencias del saber cotidiano (Juliao, 2014).

Tras esta digresión, cabe advertir que la sistematización de experiencias reviste desafíos enormes frente al esfuerzo por comprender el embrollado universo educativo de nuestros tiempos, ya que, sin reflexión ni evaluación, es posible la reiteración acrítica de prácticas educativas privadas de toda función significativa en la formulación de los propósitos humanos o de los fines sociales (Juliao, 2014).

En el ámbito de esta discusión, surge un interés por la “sistematización”, como modalidad de investigación, en cuanto que busca reconocer y dar valor al saber que circula en todos los sujetos que forman parte de

una comunidad, pero, además, como estrategia para visibilizar el impacto de las prácticas profesionales de la Unidad de Educación de UNIMINUTO en el Centro Regional Neiva.

Para materializar esta expectativa, se analizarán, de forma crítica, los desafíos de la sistematización en el panorama de las prácticas profesionales como posibilidad de construcción de conocimientos estructurados y se aportará una reflexión que documenta el acompañamiento al proceso de Práctica Profesional de inclusión y la Opción de Grado del estudiante John Harold Sánchez Walles, teniendo como referencia el trabajo sobre prácticas de formación y capacitación de las figuras docentes del Consejo Nacional de Fomento Educativo de México, desarrollado por el profesor asistente de la Universidad Pedagógica Nacional, Alfonso Torres Carrillo (1999).

Como consecuencia, los objetivos de este estudio son:

- Ofrecer un análisis sobre el ejercicio de sistematización de experiencias como posibilidad de construcción de conocimientos, a la luz de los propósitos de la Unidad de Educación de UNIMINUTO Centro Regional Neiva.
- Aportar una reflexión metódica en torno a la experiencia de acompañamiento pedagógico en la modalidad de Opción de Grado del estudiante John Harold Sánchez, como herramienta de construcción de aprendizajes.

Para precisar dichos objetivos, es necesario ubicarse en el escenario de las prácticas profesionales del Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil, actualmente Licenciatura en Educación Infantil, de UNIMINUTO Centro Regional Neiva. Teniendo en cuenta los planteamientos anteriormente desarrollados, se ha querido resolver la pregunta: ¿atiende el proceso de sistematización a la reflexión metódica del quehacer cotidiano en el desarrollo de las Prácticas Profesionales del Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de UNIMINUTO?

Cabe resaltar que el documento aquí presentado consta de dos ejes de exposición: el primero, los desafíos y las perspectivas de la sistematización como posibilidad de construcción de conocimientos y aprendizajes en el Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil, UNIMINUTO Centro Regional Neiva, y, el segundo, una reflexión metódica que documenta el acompañamiento al proceso de Práctica Profesional de inclusión, como Opción de Grado del estudiante de Programa, John Harold Sánchez Walles. Este es un proceso que vale la pena proponer como vigente, general y concluyente, en el que las premisas del aprendizaje se singularizan con base en el conjunto de habilidades que un sujeto adquiere para desempeñarse en la vida, hasta la contingencia institucional que determina procesos de aprendizaje amarrados a conceptos y acciones, dentro de una secuencia lógica y no siempre práctica. En este sentido: “La educación no consiste en otra cosa que en el aprendizaje de las formas de ser y de hacer, de pensar y de creer; en una palabra, de la cultura propia de cada condición” (Perrenoud, 1996, p. 72).

Desafíos de la sistematización de experiencias como posibilidad de construcción de conocimientos y aprendizajes

En la actualidad, asistimos a un proceso de redireccionamiento estratégico del sistema de educación superior a nivel mundial, en el que las transformaciones tecnológicas disruptivas, las nuevas dinámicas de financiamiento privado y la consolidación de una visión orientada a la satisfacción del mercado laboral se convertirán en los nuevos marcos de reflexión que nos permitirán pensar en la universidad del siglo XXI.

Cabe advertir que, en países como el nuestro con altos índices de inequidad social, política y cultural, las acciones de la universidad, en el contexto enunciado, tienden a acrecentar las brechas de acceso al saber académico, en la medida en que acentúan las tradicionales prácticas de reproducción y producción de conocimientos vinculadas a los ejes de poder, que no atienden las problemáticas sensibles de las sociedades relacionadas con las pretensiones del desarrollo humano.

En este sentido, los desafíos del sistema educativo universitario giran en torno a la construcción de propuestas pedagógicas que fortalezcan la función transformadora de la educación, sobre todo en las condiciones históricas actuales; esto implica, a su vez, el reconocimiento de las comunidades como portadoras de saberes, la superación del tradicional fraccionamiento del conocimiento que transmuta el aprendizaje en un proceso de construcción de significados desde lo social y colectivo, además del reconocimiento de la nueva dirección de un proceso de enseñanza y aprendizaje que vincule academia-educando-comunidad, sobre la base de iniciativas en sintonía con la realidad del país.

En este modelo, el sujeto en formación debe comprenderse como gestor de su propio proceso, operando como mediador entre el mundo y su entorno particular; de ese modo, el sentido de su acción permitirá aprovechar la originalidad y particularidad de esas experiencias que, posteriormente, tendrán que ser significadas y difundidas. Así, la identificación de problemas reales en la experiencia académica permite el desarrollo de capacidades en torno al contexto social, convirtiendo al sujeto en un agente transformador que ha configurado una visión solidaria desde la práctica formativa.

Desde esta perspectiva, UNIMINUTO asume una concepción de la construcción de conocimientos afincada en la relación entre el saber y la acción, en la que la producción y el uso del saber se reconocen como el factor principal del desarrollo y están en la base de las ventajas competitivas de un país ante una economía mundializada (Salmi, 2003). En otras palabras, se reconoce que el conocimiento es la variable más importante en este viraje; pero, además, que los recursos fundamentales para la sociedad y las personas serán la información, el conocimiento y la capacidad para producirlos y gestionarlos (UNIMINUTO, 2014b).

Paralelamente, el Programa de Licenciatura en Educación Infantil a Distancia (LEID), UNIMINUTO Centro Regional Neiva, suscita la capacidad de indagación y la formación del espíritu investigativo del sujeto desde las prácticas de formación, privilegiando un acercamiento crítico y

permanente en el área del conocimiento del Programa y promoviendo un pensamiento autónomo que se traduce en la formulación de problemas y la búsqueda de alternativas de solución, de la mano de propuestas de investigación en el ámbito social (UNIMINUTO, 2012).

En esta línea, podría decirse, además, que la experiencia de indagación expuesta en el *Proyecto Pedagógico de la Facultad de Educación* (UNIMINUTO, 2012) busca:

(...) A partir del desarrollo de los aspectos cognoscitivos, metodológicos y epistémicos, que susciten en los programas académicos (a nivel de pregrado y posgrado) y en los proyectos académicos (de extensión o asesoría), formas de comprender y profundizar en los fenómenos que constituyen las realidades humanas y sociales, modos de reconocer e interactuar con discursos teóricos y prácticos, estrategias para describir, diagnosticar y analizar las necesidades y demandas de la sociedad inmediata y global, y vías para construir teorías, modelos, propuestas, experiencias y productos innovadores, pertinentes y de calidad reconocida. (p. 91)

En sintonía con lo expuesto, el *Proyecto Educativo Institucional* (UNIMINUTO, 2017) y el *Proyecto Pedagógico de la Facultad de Educación* de UNIMINUTO (2012), conceden a la investigación una importancia vital, como proceso social de búsqueda para producir diagnósticos, construir discursos propios e incidir en los procesos de transformación social, productiva y política de la realidad, que es en últimas la principal función de los espacios de producción y uso social del conocimiento.

Ciertamente, UNIMINUTO (2017) comprende la investigación como una función sustantiva de formación y desarrollo personal y profesional, que debe responder siempre a las necesidades de proyección, prospectiva e innovación social. En virtud de lo expuesto, las acciones investigativas deben privilegiar el conocimiento profundo del mundo, de los demás y de los mismos sujetos, por medio de la observación, el análisis, la reflexión sistemática y la interpretación del contexto y del medio donde se realizan. Lo anterior supone, “(...) la clasificación y categorización de la información

existente para revelar los cambios sucedidos, los factores que intervinieron, los resultados y las lecciones aprendidas que dejó el proceso” (Acosta, 2005, p. 5).

Aquí conviene detenerse un momento a fin de examinar los principios básicos de la sistematización de aprendizajes como modalidad investigativa avalada institucionalmente por UNIMINUTO; pero, además, conviene dilucidarla como proceso de apropiación social de aprendizajes que se produce por efecto de la interacción entre la academia, los participantes del acto educativo y las comunidades. En ese sentido, Jara (2001) señala que “(...) la sistematización de experiencias produce conocimientos y aprendizajes significativos que posibilitan apropiarse de los sentidos de las experiencias, comprenderlas teóricamente y orientarlas hacia el futuro con una perspectiva transformadora” (p. 4).

Por otra parte, Alfonso Torres (1999) expresa que los impactos sobre las prácticas educativas de los procesos de sistematización son pocos, si se tiene en cuenta que la valoración de los saberes construidos por los actores no siempre se traduce en propuestas sólidas que involucre la generación de conocimiento sobre estas prácticas, aunque algunas organizaciones sociales y establecimientos de educación superior lo perciban como una forma innovadora de intervención social desde los postulados de la educación popular y la pedagogía crítica.

Bajo esta perspectiva, la sistematización como metodología de investigación supone desafíos, en la medida en que se ha asumido, en algunos casos documentados, desde una perspectiva “simplista”, relacionada con el trámite o diligenciamiento de formatos institucionales sobre la operación formal de la propuesta de indagación. En ese sentido, Torres (1999) afirma que:

Las posiciones simplistas frente a la sistematización refuerzan las concepciones empiristas y anti-intelectuales de muchos educadores populares, trabajadores comunitarios y activistas sociales quienes exaltan como única fuente de verdad su propia práctica y desdennan cualquier aporte conceptual.

Así mismo, tales concepciones afianzan el escepticismo de los científicos sociales que no ven posible la producción de conocimientos válidos y generalizables desde estas prácticas de acción e intervención social ajenas al mundo académico. (pp. 6-7)

Cabe destacar algunos puntos de encuentro y divergencias entre lo que resulta ser la investigación, la evaluación y la sistematización. Al respecto Lueiro y Roselló (2004) señalan:

(...) Mientras la sistematización se centra en la dinámica de los procesos y realiza una interpretación de la lógica de estos, la evaluación mide, entre otros aspectos, los resultados obtenidos por las experiencias, confrontándolas con los diagnósticos iniciales. La investigación, por su parte, genera un conocimiento científico a partir de un ejercicio teórico-práctico y su énfasis fundamental, si se trata de investigación cuantitativa, está en probar o rechazar hipótesis; mientras que, si es cualitativa, busca una mejor comprensión del objeto de estudio. (p. 12)

Adicionalmente, algunos trabajos como el denominado “La sistematización como investigación: un camino posible para la transformación de las prácticas y la generación de conocimiento”, del Grupo de Investigación Pedagogías de la Lectura y la Escritura, de la Universidad Pontificia Javeriana, da cuenta de los avances conceptuales y metodológicos en relación con la sistematización como actividad académica que conduce a la producción de conocimientos. Desde esta comprensión, Pérez, Barrios y Zuluaga (2010) señalan que:

(...) Si en la sistematización se procede de manera rigurosa, es viable producir a partir de los procesos analíticos que operan sobre la información recogida, nuevas lecturas, nuevos sentidos sobre la práctica. Si bien es cierto que la sistematización retoma las voces y los análisis de los actores implicados en la experiencia, esas voces entran en diálogo con otras voces, otras fuentes documentales, otras experiencias y el resultado de esos diálogos será la construcción de una nueva perspectiva sobre la práctica desarrollada. Esa posibilidad de extrañarse, de distanciarse de la propia experiencia es un factor que consideramos clave, en la medida en que abre vías para la eventual

transformación de la experiencia y le otorga un carácter dinámico al proceso de sistematización, que implicará estar construyendo de manera permanente marcos interpretativos cada vez más sólidos y pertinentes, en función de los intereses de transformación de esa práctica. La sistematización se puede considerar como un modo de investigar que parte de la reconstrucción de una práctica para identificar en ella sus rasgos constitutivos y las condiciones de su existencia. El proceso de sistematización debe poderse documentar y comunicar de manera detallada para reconocer en él las rutas y decisiones metodológicas que lo orientaron y para poder saber de dónde surgen los conocimientos que se derivan del análisis de la experiencia. (p. 3)

Por otra parte, según lo expresan estos autores, es importante destacar el carácter situado de la sistematización:

(...) Ya que se ocupa de una experiencia particular, ubicada en unas coordenadas espacio temporales específicas, es esperable que los conocimientos que se produzcan a partir de la experiencia sean pertinentes sólo para el contexto de esa práctica, para esas condiciones concretas en las que transcurre o ha transcurrido. En este sentido, podemos afirmar que la sistematización como investigación en colaboración produce conocimientos, teorías o explicaciones locales. Esa dimensión local de los conocimientos es importante, en tanto se trata de conocimiento situado y pertinente. Sin embargo, no es despreciable la posibilidad de extrapolar ciertos principios y criterios que constituyen las prácticas, no con el ánimo de transferirlos a otros contextos, sino más bien, para avanzar hacia teorizaciones un poco más generales, sin pretensiones de universalidad ni con un carácter prescriptivo. (p. 4)

En suma, la sistematización de experiencias como posibilidad de construcción de conocimientos y aprendizajes y como estrategia para entender más profundamente las prácticas de intervención y acción social, implica poner en consideración visiones amplias y divergentes; unas que desvirtúan su pertinencia en cuanto que simplemente describen y ordenan la experiencia de los actores al margen de las construcciones teóricas arraigadas en el discurso académico y otras que reivindican la pertinencia y vigencia de la labor sistematizadora en el actual contexto, reconociendo en el conocimiento uno de los factores de acumulación social y de poder (Torres, 1999).

Todo lo dicho hasta ahora permite vincular la sistematización de experiencias como modalidad de indagación, con la visión estratégica de la investigación en UNIMINUTO y la concepción de construcción de conocimientos del Programa de Licenciatura en Educación Infantil. En este panorama, los conocimientos producidos por la sistematización de experiencias permiten visibilizar las contradicciones de la sociedad, permanentemente abordadas y examinadas de forma sistemática y metódica; estos conocimientos, a su vez, favorecen un acercamiento efectivo al contexto formativo en espacios como el de la práctica profesional, la evaluación de los aprendizajes, el currículo, las concepciones sobre didáctica, pedagogía, educación popular, etc.

Así pues, el ejercicio de sistematización de experiencias, como modalidad de investigación, busca aportar a la construcción de conocimientos, privilegiando la plena participación de los actores en el análisis de su propia realidad; representa, sin duda, la posibilidad de vincular la teoría con la acción, según lo expresaba Borda (1973), como en el caso desarrollado a continuación.

La Sistematización de Prácticas Profesionales como Opción de Grado en la LEID UNIMINUTO Centro Regional Neiva: una reflexión metódica que documenta el acompañamiento al proceso de Práctica Profesional de inclusión

Cuanto más pienso críticamente, rigurosamente, la práctica de la que participo o la práctica de otros, tanto más tengo la posibilidad: primero de comprender la razón de ser de la propia práctica, segundo, por eso mismo, me voy volviendo capaz de tener una práctica mejor.

Paulo Freire (2005, p. 125)

En este apartado se documentará el acompañamiento pedagógico a la Sistematización de Prácticas Profesionales como Opción de Grado del Programa de Licenciatura en Educación Infantil del Centro Regional Neiva; cabe aclarar que, en ese proceso, los docentes adscritos a la Coordinación

de Investigación cumplen con la labor de apoyar académicamente, como asesores, a los estudiantes en el desarrollo de sus opciones de grado, a saber: Práctica en Investigación, Sistematización de Aprendizajes de la Práctica Profesional, Educación continua (diplomados), cursos o módulos de posgrado y Movilidad Internacional, entre otras. En este acompañamiento pedagógico se involucran elementos significativos de la propia experiencia, relacionados con el contexto de desarrollo de la práctica, el vínculo dialógico con los participantes y la puesta en escena de las técnicas y los instrumentos que permiten recaudar la información.

Cabe mencionar que el elemento reflexivo en el acompañamiento pedagógico a la Sistematización de Prácticas, como Opción de Grado, deberá propiciar herramientas teóricas y prácticas para comprender lo que se hace en el escenario de la investigación formativa, resignificarlo, ponerlo al servicio y potenciarlo. En este sentido, Schön (1992) afirma que “la posibilidad de reflexionar sobre la propia práctica es una condición para su transformación. La reflexión implica considerar los diversos factores que constituyen una práctica, los elementos que la conforman, que la obstaculizan, que la limitan y la potencian” (p. 54).

Conviene subrayar que este ejercicio de reflexión tiene como referencia el trabajo publicados en la Serie: *Sistematizar para transformar*, del Instituto para el Desarrollo de la Investigación en Educación y Pedagogía y la Pontificia Universidad Javeriana (Pérez, Barrios y Zuluaga, 2010), y el proyecto de *Sistematización sobre prácticas de formación y capacitación de las figuras docentes*, del Consejo Nacional del Fomento Educativo (Conafe), de México, desarrollado por el profesor asistente de la Universidad Pedagógica Nacional, Alfonso Torres Carrillo (1999).

El contexto

La sistematización de aprendizajes de las prácticas es una opción de grado poco común en el Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil del Centro Regional Neiva, si tenemos en cuenta que el diplomado y la

investigación (trabajo de grado o semillero) son las modalidades más optadas por todas las promociones de graduados a la fecha. Cabe señalar que para LPID:

(...) La sistematización se entiende como una reflexión metódica de la experiencia profesional desarrollada por el estudiante según la opción de práctica elegida: emprendimiento social, emprendimiento empresarial o docencia. Esta reflexión se orienta a generar lecciones aprendidas dentro del proyecto o del proceso en el que participó, así como recomendaciones para su mejora. (UNIMINUTO-IEVD, 2010, p. 57)

En palabras del mismo, John Harold Sánchez Walles, estudiante del Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil a Distancia Tradicional, la Sistematización de Prácticas:

(...) Es un ejercicio que se desarrolla sobre experiencias prácticas, con el objeto de documentar cómo se desarrolló y cómo fue el proceso, de tal forma que pueda servir como referente esta información que uno va consignado en el documento. Como evidencia para esta sistematización, podemos utilizar documentos que se trabajan durante la práctica, videos o cualquier otro medio que nos permita transmitirlo, consiguiendo con todo esto que el efecto de nuestro trabajo sea mayor, en algún momento, o sirva de referente para otros trabajos, otras prácticas u otra opción de grado.

En este escenario, la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, establecimiento de educación superior en el que se origina la reflexión aquí presentada, en palabras del padre Rafael García-Herreros, se define como:

(...) Una universidad un poco ideal, que congregará a un buen grupo de jóvenes, que se dedicarán totalmente a la ciencia moderna dentro de un ambiente cristiano (...). Los vamos a educar como expertos en el desarrollo de los pueblos, en todos los aspectos del mundo moderno. (UNIMINUTO-IEVD, 2010, p. 1)

La Institución delega a los docentes-investigadores la asesoría de los estudiantes para el desarrollo de sus modalidades de grado; aquí surge la posibilidad de acompañar un proceso de sistematización de aprendizajes de la Práctica Profesional.

Adviértase, en efecto, que lo significativo de la experiencia de acompañamiento pedagógico en el ejercicio de sistematización al estudiante John Harold es que se apoyó el trabajo de inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales (NEE). De este modo, se establecía un desafío metodológico en la medida en que esta línea temática reviste gran interés para el Programa; además, el ejercicio de sistematización, como modalidad de investigación, no es la opción más demandada a la hora de definir la forma de graduarse, a lo que podemos sumarle la visión fundada sobre la sistematización como una práctica “voluble” en el contexto de la investigación científica tradicional. En ese mismo sentido, cuando se propuso a John Harold la pregunta ¿para qué sirve la Sistematización de Prácticas?, respondió:

Para comprender de una forma más profunda cómo fue la experiencia y cómo se puede mejorar, en un momento, esas prácticas, (...) para intercambiar los aprendizajes con otras experiencias, para contribuir con los conocimientos a partir de la experiencia y, también, para incidir en crear proyectos a partir de aprendizajes concretos que provienen de experiencias reales y vividas.

Cabe destacar que este ejercicio de sistematización de la Práctica Profesional, que se desarrolló en dos semestres, tuvo el propósito de poner en diálogo el componente pedagógico de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, con el componente de emprendimiento e innovación. Mediante este trabajo, en palabras de John Harold “(...) se pretendió generar conocimiento en torno a una problemática que afecta a la población con NEE, en el marco de la práctica de inclusión”. Por otra parte, se destaca que el elemento diferenciador de esta propuesta reside en que el abordaje a las personas con NEE se hizo desde la educación y no desde la salud, como tradicionalmente se ha emprendido.

Consecuentemente, la sistematización de la Práctica Profesional parece la metodología más pertinente para generar otras formas de comprensión frente a las dinámicas de aprendizaje de los niños y las niñas con NEE. En suma, esta reflexión pretende generar otras formas de comprensión frente a sus dinámicas de aprendizaje; también procura, mediante la acción pedagógica, la mejora de hábitos en el contacto con el entorno escolar y el desarrollo de actividades lúdicas como alternativa viable para minimizar la frustración frente al aprendizaje.

Como consecuencia de los anteriores planteamientos, los objetivos generales de este ejercicio de acompañamiento pedagógico a la Sistematización de Prácticas, eran, en primera instancia, “revisar y analizar los hallazgos encontrados a través de la práctica pedagógica”; en segunda instancia, “formular los lineamientos que orienten el quehacer del docente para atender a los estudiantes con NEE” y, por último, “proponer estrategias pedagógicas que aporten al mejoramiento de la práctica profesional de los docentes en formación, reconceptualizándola y reorientándola de acuerdo con las exigencias de la realidad actual”.

En este contexto, la sistematización configura una posibilidad de revisión e intervención de las practicas propias porque, según Pérez, Barrios y Zuluaga (2010):

(...) Además del proceso de revisión, análisis, identificación, recolección, organización y procesamiento de información, [hay que] ir narrando y a la vez exponiendo las condiciones de ocurrencia (sic) de aquello que se describe: las trayectorias personales, académicas, de contexto, las políticas educativas, las regulaciones institucionales, el sistema de creencias y representaciones, los intereses pedagógicos, políticos y didácticos, entre otros aspectos, que inciden en la configuración de la práctica. La sistematización implica también reconocer las decisiones claves que se han tomado en la experiencia y los criterios, no sólo teóricos, desde los cuales se toman dichas decisiones; todo esto con el fin de que el resultado no sea un texto plano, de corte meramente descriptivo/expositivo, sino que tome el tono de un texto analítico, interpretativo, ojalá con un componente crítico. (p. 1)

Así pues, el compromiso de orientar un proceso de Sistematización de Prácticas como Opción de Grado fue asumido como un reto pedagógico e investigativo de gran envergadura en el marco de los lineamientos planteados por UNIMINUTO. Las reflexiones aquí planteadas ofrecen un acercamiento al acompañamiento y a los aprendizajes logrados durante el proceso.

El acompañamiento a la sistematización como modalidad de investigación

De acuerdo con los lineamientos desarrollados por la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO en el *Proyecto Pedagógico de la Facultad de Educación*, las Prácticas Profesionales se definen como las actividades complementarias a la formación del estudiante, a través de la vinculación del mismo a una organización en la cual debe asumir una labor específica, con el fin de aplicar los conocimientos teóricos adquiridos en su proceso formativo en la Universidad (UNIMINUTO, 2012).

Desde esta comprensión, la Práctica Profesional adquiere su relevancia a partir de la relación permanente entre la Universidad, la sociedad y el mundo laboral; de ahí que, según el *Modelo Educativo* de la Institución (UNIMINUTO, 2017), tanto las prácticas sociales como las profesionales están orientadas a desarrollar en el estudiante la conciencia y las habilidades para dar solución a diversas problemáticas de la sociedad, de manera diferenciada y pertinente, con la convicción de “(...) que todo profesional, cualquiera sea su disciplina, debe ser un promotor del desarrollo humano y social” (UNIMINUTO, 2014, p. 2).

Según lo expuesto, UNIMINUTO asume las Prácticas Profesionales en virtud de su carácter formativo, entendiendo que la investigación es uno de los eslabones fundamentales que permitirán la autorreflexión y la generación de conocimientos situados, además de propuestas de transformación que posteriormente configuran para el educando la posibilidad de

ir perfilando su proyecto de grado. “El estudiante debe forjar su formación a partir de actitudes reflexivas, persistentes, participativas, consolidándose como líder” (Juliao, 2007, citado en UNIMINUTO, 2017).

Igualmente, el protagonista del proceso de sistematización de la Práctica Profesional aquí esbozado, John Harold Sánchez Walles, al respecto del proceso de la Práctica Profesional de inclusión y la Opción de Grado en la modalidad de emprendimiento, señaló:

(...) Tiene como intención promover la reflexión y desarrollar competencias investigativas a partir de los logros y las dificultades. Así, las experiencias, al ser sistematizadas, pasan del lugar de la práctica al contexto educativo en el que es necesario aprender a construir conocimientos y no a replicarlos.

Proceso metodológico

El proceso metodológico diseñado en la sistematización corresponde, de modo general, a las concepciones sobre el objeto de estudio; cada experiencia requiere de un tratamiento específico atendiendo a su particularidad, sus dinámicas internas, sus objetivos y sus niveles de desarrollo.

- *Fase 1 - Recolección de la información:* El proceso de sistematización inicia con un primer encuentro con John Harold Sánchez Walles, el educando asesorado en el proceso de Sistematización de Práctica Profesional como Opción de Grado, para discutir e intercambiar impresiones, expectativas y aspectos como el nivel de participación en el proceso, entre otros. Luego se recolecta la información (registros de audio, videos, ponencias, textos, artículos, diarios de campo, fotos, etc.) con el propósito de reconstruir la experiencia, así como los detalles que constituyen el desarrollo de las prácticas a la luz de los principios institucionales de UNIMINUTO. Posteriormente se revisa cada fuente de información y se establece qué es pertinente para la investigación y qué no, para completar la información que permita caracterizar la experiencia.

- *Fase 2 - Codificación, categorización y descripción de la información:* Una vez efectuada en profundidad la fase de recolección de la información, se debe crear una rúbrica que permita caracterizar en su totalidad las fuentes en una rejilla con los datos necesarios (código, fuente, fecha, descripción de la fuente, contexto de producción y observaciones). Este instrumento tiene el propósito, primero, de proveer los detalles de la información recogida para su posterior análisis y, segundo, permitir el acceso a fuentes específicas mediante la asignación de códigos; así, a cada una se le asigna un número a manera de etiqueta.
- *Fase 3 - Procesamiento y análisis de la información:* Una vez constituida y catalogada la información, se inquiere por las problemáticas que constituyen y ubican la sistematización de las experiencias. Para este propósito se organizan algunas sesiones en las que se discuten los posibles ejes de sistematización.

Los principales ejes son

- *Primer eje - Dificultades y alternativas de solución frente a los problemas de la Práctica Profesional:* Este eje tiene como propósito identificar las dificultades encontradas, las fortalezas, los alcances y los desafíos, pensando en los futuros usuarios de esta modalidad de investigación en términos de Opción de Grado. Esto implica formular preguntas como (a) ¿qué dificultades se ha enfrentado en el desarrollo de su Práctica Profesional?, (b) ¿qué fortalezas de corte disciplinar pudo evidenciar en el desarrollo sus Prácticas Profesionales?, (c) ¿qué es susceptible de mejorar en el acompañamiento al proceso de Sistematización de Prácticas Profesionales como Opción de Grado en el Programa de Licenciatura en Pedagogía infantil? y (d) ¿qué motivaciones tuvo a la hora de definir su opción de grado? Este es un eje fundamental en la medida en que permite identificar dificultades, actitudes, alternativas de solución, fortalezas y debilidades en las que es necesario intervenir si se quiere optimizar el proceso y vincularlo al

escenario de la producción académica. A lo anterior se suma el interés por corroborar la suposición de que los ejecutantes, que mantienen una mirada crítica sobre su propia práctica, se permiten cuestionarse y atreverse a intentar nuevas propuestas y de que, por tanto, están en una búsqueda constante del mejoramiento de su quehacer.

- *Segundo eje - Concepciones, representaciones e imaginarios:* El recaudo de los elementos discursivos de apropiación teórica frente a la modalidad de investigación que se desarrolló en el transcurso de su Opción de Grado, se plantea como un eje fundamental. Aquí se busca indagar las concepciones que subyacen y fundamentan la experiencia que se implementa (*sistematización, practica pedagógica, práctica profesional e investigación*, dependiendo del campo disciplinar en el que se desarrolle la experiencia –educación infantil, NEE, enseñanza, aprendizaje, etc.). Lo anterior implica formular preguntas como (a) ¿qué significa para usted la sistematización de prácticas?, (b) ¿qué significa para usted la sistematización como modalidad de investigación?, (c) ¿qué utilidad tiene la sistematización de Práctica Pedagógica en términos de formación de los futuros docentes? y ¿qué utilidad tiene la investigación educativa para el desarrollo de los procesos educativos?
- *Tercer eje - La sistematización:* El propósito de este eje es reconstruir la rutina de cada practicante en el desarrollo de sus labores, explicando su estructura, sus elementos constitutivos, los cambios, las discusiones, los debates a los que ha dado lugar, etc. Es fundamental dar cuenta de la manera en que la experiencia se objetiva en el acto educativo, con el fin de llevar la transformación de un nivel descriptivo a otro interpretativo, en el que se evidencie la perspectiva de quienes participan en el proceso, sus impresiones, imaginarios y percepciones. Además de una descripción global de lo acontecido, aquí se identifican fortalezas y aspectos que se quieren destacar para constituir las categorías de análisis que tendrá la sistematización.

Los desafíos de la sistematización de experiencias en el ámbito de la educación superior

Si bien el reto de articular la docencia, la investigación y la proyección social apunta a la construcción de propuestas de acción con las comunidades, el sector productivo, el Estado y las organizaciones sociales, el hecho de que todos se involucren en la identificación, el diagnóstico, la ejecución y la evaluación de problemáticas no significa que se haga construcción colectiva y se superen las prácticas de la vieja visión universitaria, por lo que es importante resaltar que se requiere profundizar en el *para qué* del proyecto comunitario, es decir, en un proceso dirigido a la transformación, con actores comprometidos, con acciones no alteradas por los periodos académicos y con una comunidad asumida como totalidad.

En virtud de lo expuesto, De Sousa Santos (2005) aduce:

(...) La sistematización de experiencias se convierte en el marco de comprensión y transformación de los procesos sociales, políticos y culturales, ya que es un instrumento privilegiado para realizar el diálogo de saberes en una profundización dentro de la investigación-acción, en donde la promoción de diálogos entre lo científico y humanístico y lo popular, lo urbano, tradicional, campesino, indígena, entre otros, pasen a formar parte del “interconocimiento”, donde los ciudadanos y grupos sociales puedan intervenir sin la posición exclusiva de aprendices. (p. 57)

Finalmente, las experiencias son siempre trascendentales, cargadas de una enorme riqueza por explorar; cada una de ellas constituye inevitablemente un proceso inédito e irrepetible y, por lo tanto, en cada una tenemos una fuente inagotable de aprendizajes que debemos aprovechar por su originalidad y particularidad; por eso es necesario comprender esas experiencias, extraer sus enseñanzas, comunicarlas y compartirlas; sistematizar experiencias es un instrumento privilegiado para realizar todo eso (Alves y Contreras. 1999, p. 1)

Referencias bibliográficas

- Acosta, L. A. (2005). *Guía práctica para la sistematización de proyectos y programas de cooperación técnica* [Versión PDF]. Recuperado de <http://www.fao.org/3/a-ah474s.pdf>
- Alves, F. y Contreras, M. Á. (1999). *La sistematización de experiencias comunitarias en el proceso de educación superior transformadora* [Versión PDF]. Recuperado de <http://www.cepalforja.org/sistem/bvirtual/?p=655>
- Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. (2012). *Facultad de Educación Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO: Proyecto Pedagógico*. Bogotá: D. C.: UNIMINUTO.
- Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. (2014). *Lineamientos para la Práctica Profesional UNIMINUTO Virtual y a Distancia, Versión 1.0* [Versión PDF]. Recuperado de http://www.uniminuto.edu/documents/968618/2156091/LINEAMIENTOS_PRACTICAS_PROFESIONALES+APROBADO+CAS+-+05+Jun.pdf/8bf4fbed-270f-46c3-ac2f-b9228bc476e4
- Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. (2017). *Proyecto Educativo Institucional (PEI) UNIMINUTO* [Versión PDF]. Recuperado de <http://www.uniminuto.edu/documents/941377/1434225/Proyecto+Educativo+Institucional+2013.pdf/849a034b-2ee8-448c-9aa9-93e2cef4a317>
- Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, Instituto de Educación Virtual y a Distancia - IEVD. (2010). *Proyecto Curricular del Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil Metodología a Distancia: Condiciones de Calidad para la renovación del Registro Calificado* [Documento Maestro]. Bogotá, D. C.: UNIMINUTO.

- De Sousa, B. (2005). *La universidad en el siglo XXI: Para una reforma emancipadora y democrática de la universidad*. México, D. F.: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencia y Humanidades.
- Fals-Borda, O. F. (Enero-marzo, 1973). Reflexiones sobre la aplicación del método de estudio-acción en Colombia. *Revista Mexicana de Sociología*, 35(1), 49-62. doi: <https://doi.org/10.2307/3539564>
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica de la pedagogía*. México, D. F.: Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *La educación en la ciudad*. México, D. F.: Siglo XXI.
- Jara, Ó. (2011). *Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias* [Versión PDF]. Recuperado de <http://centroderecursos.alboan.org/es/registros/6793-orientaciones-teorico-practicas-para-la>
- Jara, Ó. (2012a). *Para sistematizar experiencias*. San José de Costa Rica: Centro de Estudios y Publicaciones Alforja.
- Jara, Ó. (2012b). Sistematización de experiencias, investigación y evaluación: Aproximaciones desde tres ángulos. *F(X) = (Educación Global) Research*, 1, 56-70. Recuperado de <http://educacionglobalresearch.net/wp-content/uploads/02A-Jara-Castellano.pdf>
- Juliao, C. G. (2014). *Una pedagogía praxeológica*. Bogotá D. C.: UNIMINUTO.
- Lueiro, M, y Roselló, T. (2004). *Colección Educación Popular de Cuba, No. 17: Dale taller, sistematización de una experiencia de formación*. La Habana: Caminos.
- Pérez, M., Barrios, M. y Zuluaga, Z. P. (2010). *La sistematización como investigación: Un camino posible para la transformación de las prácticas y la generación de conocimiento*. Ponencia presentada en el I Congreso Internacional de Docentes de Lenguaje y Literatura, Universidad

Pedagógica Nacional y Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, D. C., Colombia.

Perrenoud, P. (1996). *La construcción del éxito y del fracaso escolar: Hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar* (2.ª ed., J. Torres, Ed., y P. Manzano, Trad.). Madrid: Morata SL. (Obra original *La fabrication de l'excellence scolaire : Du curriculum aux pratiques dévaluation*, 1995)

Salmi, J. (2003). Construction des sociétés du savoir : Nouveaux défis pour l'enseignement supérieur. En G. Breton y M. Lambert (Dirs.), *Globalisation et Universités* (pp. 53-85). París: Unesco; Quebec - Les Presses de l'Université Laval.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.

Torres, A. (1999). La sistematización de experiencias educativas: Reflexiones sobre una práctica reciente. *Pedagogía y Saberes*, 13, 5-15. Recuperado de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/5983/5535>.

CAPÍTULO 14

“Argumentos”: Una experiencia desde la escritura académica en la reconstrucción de prácticas y representaciones sociales del educador infantil¹

Bernardo Augusto Ruiz Hernández²

Jully Fernanda Fernández Cruz³

Escribo porque el placer que me produce el acto de escribir es de una calidad tan especial que no puedo compararlo con ningún otro que pueda ofrecerme la vida.

7 de abril de 1958, Julio Ramón Ribeyro (2003, p. 180)

Introducción

La comunicación escrita es una herramienta necesaria en las dinámicas de formación universitaria, es la manera de abrir espacios hacia la comprensión de universos y subjetividades entre seres humanos y, a su vez, es la amalgama que permite la existencia de la comunidad. En esa

¹ Este capítulo del libro es una aproximación a la investigación *Argumentos: una experiencia desde la escritura académica en la reconstrucción de prácticas y representaciones sociales del educador infantil*, presentada por los autores en el marco de los cursos transversales “Práctica Profesional” y “Comunicación escrita y procesos Lectores”, de la Unidad de Educación del Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, Centro Tutorial Garzón, entre agosto de 2016 y marzo de 2018.

² Licenciado en Humanidades y Lengua Castellana, especialista en Pedagogía, magíster en Educación, magíster en Educación con énfasis en Procesos de Acentuación de Enseñanza y Aprendizaje, docente del Centro Tutorial Garzón, UNIMINUTO Vicerrectoría Regional Sur. Correo electrónico: bruizhernan@uniminuto.edu.co

³ Licenciada en Pedagogía Infantil, especialista en Pedagogía, magíster en Educación, magíster en Educación con énfasis en Procesos de Acentuación de Enseñanza y Aprendizaje, coordinadora del Programa de Licenciatura en Educación Infantil, Centro Tutorial Garzón, UNIMINUTO Vicerrectoría Regional Sur. Correo electrónico: jfernande19@uniminuto.edu.co

perspectiva, en el contexto universitario, las relaciones mediadas por la escritura posibilitan a los estudiantes un encuentro con la universalidad, con el complejo y amplio panorama de nuevos paradigmas y aportes a la sociedad del conocimiento. Sin embargo, para llegar a comprender la importancia de la escritura en la universidad, su empleo correcto, sus posibilidades creativas, su reencuentro, ellos deben vivenciar el proceso de aprendizaje y enseñanza durante su estancia en el contexto formativo superior; deben, además, adquirir bagaje y práctica con los ejercicios académicos de producción escrita cuando inician su formación (Castro y Stier, 2014) y, también, participar en la construcción permanente de redes de significados complejos y universales, que permitan el fortalecimiento de vínculos entre las colectividades que hacen uso de esta habilidad, como son los maestros, los estudiantes y la comunidad en general; es decir, deben lograr un punto de encuentro entre la necesidad de aprendizaje y los saberes adquiridos a lo largo de la formación académica (Sánchez Brito, 2015), mediados por un escenario educativo.

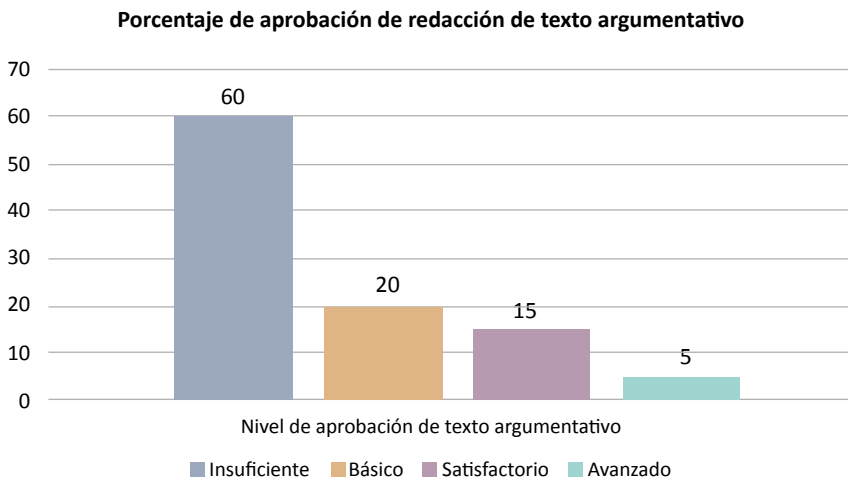
En este sentido, la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, con los espacios de profesionalización docente, busca materializar en la escritura el pensamiento de cada individuo en formación como requisito indispensable para lograr una experiencia comunicativa real e intencionada, con la misión de asumir, desde la mirada de la sistematización de experiencias en el contexto universitario, las dinámicas y los espacios relacionales de significados y de producción, concibiendo la escritura académica como la principal protagonista en la reconstrucción de prácticas y representaciones sociales del educador infantil.

A partir de lo anterior, y en la búsqueda de transformar e innovar pedagógicamente las estrategias de formación docente en el campo de la escritura académica, se propuso el ejercicio investigativo de analizar la escritura en los espacios de reconstrucción de prácticas y representaciones sociales del educador o la educadora infantil, en el contexto de la integración curricular de los cursos de “Comunicación escrita y procesos

lectores” y “Práctica Profesional”, a fin de transversalizar la habilidad en los dos cursos, como elemento necesario para optimizar la producción textual académica. Estos ejercicios escriturales se fundamentaron, para su construcción, en la teoría propuesta por Hyland (2012).

Inicialmente, la propuesta se orientó hacia el reconocimiento de los niveles de desempeño en la aprobación o no de los estándares mínimos sobre la redacción de texto escrito argumentativo de los futuras licenciados, a partir de una actividad académica individual y un ejercicio de reflexión final, en busca de herramientas diagnósticas para iniciar la estrategia (UNIMINUTO, 2014b). Posteriormente, se implementó la rúbrica de evaluación propuesta para medir el nivel de desempeño mencionado, lo que arrojó como resultado un elevado porcentaje de *no aprobación* de la actividad de escritura de texto argumentativo por parte de los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, hoy denominada Licenciatura en Educación Infantil (ver gráfica 23).

Gráfica 23. Niveles de aprobación de la actividad “Redacción de textos Argumentativos” en el II y VII semestres de la Licenciatura en Educación Infantil



Fuente: Elaboración propia.

El siguiente paso se enfocó en repensar la dinámica de la escritura argumentativa en el aula, llevándola a un espacio más allá de lo práctico y asumiéndola como uno de los elementos significativos para la adquisición de herramientas educativas en pro de mejorar los quehaceres pedagógicos; asimismo, se enfatizó en la lectura como inicio del mundo de la escritura, en los espacios de preparación y alistamiento previo y en un método para la escritura académica. Para este efecto, se consideraron los aspectos más relevantes propuestos por Collet (2014), como la planificación, la preparación e, incluso, el alistamiento para escribir, que buscan garantizar un ejercicio concienzudo de redacción, que le permita al maestro reconfigurar y perfeccionar su práctica, lo que se evidenciaría en la obtención de mejores niveles de aprobación en la producción de sus textos argumentativos.

Este punto se respaldó en la búsqueda de literatura que permitiera brindar orientaciones y ejemplos de su operatividad. Entre las diversas referencia bibliográficas se tuvieron en cuenta los postulados de Álvarez y Ramírez (2006), los cuales generaron modelos de producción textual, principalmente en el ámbito de la investigación educativa. Al respecto, los autores plantean que la táctica propone, “(...) recoge y analiza los anteriores aspectos en función del diseño y aplicación de estrategias didácticas que contribuyan a favorecer la enseñanza y el aprendizaje de la escritura como proceso y como producto. (p. 29). Lo anterior le permitió a la propuesta diversificar las estrategias pedagógicas que hicieran más atrayente los encuentros entre docente y estudiantes.

En esa reflexión del sentir y quehacer del docente y sus prácticas pedagógicas, con miras a garantizar una relación mayor entre el aprendizaje y el educando para generar empatía con la estrategia, Collet (2014) propone una definición de lo que deben ser las estrategias pedagógicas del maestro, desde una perspectiva dinámica y flexible al cambio, en la que se tiene en cuenta al alumno dentro del proceso de redacción, lo que permite comprender “(...) el papel que desempeñan las actividades constructivistas en una instrucción significativa y centrada en el estudiante” (p. 2). También se proponen estrategias docentes para el logro de los niveles de

redacción de textos argumentativos como la progresión del aprendizaje, las estructuras de aprendizaje basadas en discusiones, aprender cómo enseñar, personalización, aplicación colaborativa, demostración, duración y compartir.

Es en la construcción y operacionalización en un espacio de intercambios, como es el aula de clases, en la que surgió la experiencia pedagógica denominada “Argumentos”, con un enfoque de transversalización, en procura de fomentar y potenciar las competencias en escritura argumentativa y lectura crítica para favorecer la relación entre el estudiante y sus textos. Su principal interés estuvo orientado hacia la generación y promoción, a nivel institucional y en el marco del Programa, de reconocimientos y fortalezas, como son la confianza y motivación, en aras de lograr una producción académica de alto nivel (Pilleux, 2001).

Sin duda, la experiencia de investigación planteada tuvo su proceso de maduración y seguimiento y su impacto sobre la base de que, como resultado de un proceso investigativo, sirvió para aprender, teniendo en cuenta las dificultades que se presentaron, y motivaron, tanto al docente como a los estudiantes, sobre el cambio de paradigma y la necesidad de asumir el reto de transformar una práctica educativa para el mejoramiento de las metodologías y las didácticas en el contexto de la formación universitaria.

Finalmente, para la Unidad de Educación y, específicamente para el Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil, UNIMINUTO Centro Tutorial Garzón, trabajar en el fortalecimiento de la competencia comunicativa de escritura académica fue visto como un compromiso estudiantil orientado hacia los espacios de reflexión constante del quehacer pedagógico y sus implicaciones dentro y fuera del aula; pero, más allá, esta realidad se convirtió en un reto que permitió emprender múltiples acciones para contribuir tanto a la promoción de espacios de escritura, reflexión y toma de postura, como al análisis crítico de lecturas de realidades y espacios de discusión reflejados en estrategias pedagógicas innovadoras en el aula, a partir de los espacios investigativos y de apropiación social del conocimiento (UNIMINUTO, 2014a).

Marco referencial

El diseño y la implementación de la estrategia pedagógica “Argumentos” permitió estructurar, a partir de los espacios de reconfiguración universitaria, prácticas educativas intencionadas a resaltar, por un lado, la importancia de la competencia comunicativa escrita y, por el otro, la escritura académica. En esa medida, resultó siendo una oportunidad de recreación con base en la reflexiones pedagógicas propuestas por docentes y estudiantes, pues, aunque el ejercicio académico conllevó la producción de diferentes textos, resultó vital que los participantes contaran con las herramientas y el acompañamiento permanente para hacerlo, de tal forma que la producción final implicó una preparación similar a la de un buen chef, que selecciona de forma rigurosa los mejores ingredientes para preparar su mejor plato.

Al final del ejercicio escritural, los estudiantes lograron la construcción de textos con calidad argumentativa, en los que analizaron diversas posturas que permitieron entender de dónde surgieron, cómo se relacionan con la escritura académica y por qué fueron importantes en la adquisición de la competencia comunicativa en un contexto universitario (Bolívar y Montenegro, 2012). Con base en este ejercicio se realizará un esbozo teórico sobre los elementos de mayor relevancia que aportaron a la comprensión de la escritura y sus implicaciones. Se presenta así, en primer lugar, el tema general que corresponde al abordaje de las competencias; luego, la competencia específica de “Redacción de textos argumentativos” y, por último, el modelo de escritura empleado en el estudio.

¿Por qué competencias?

En la educación actual, cada día cobra mayor fuerza la presencia de las competencias en los currículos y propuestas educativas. Sus estrategias se basan en la posibilidad de buscar y generar espacios de cuantificación y especialmente cualificación de los profesionales en ejercicio de cualquiera de las disciplinas establecidas en los campos del saber. Para el caso de las

ciencias sociales y, específicamente, las ciencias de la educación, la presencia de un enfoque de enseñanza y aprendizaje basado en competencias contribuye a una revisión y seguimiento integral del proceso educativo, con miras a favorecer la dinámica de la relación estudiante-conocimiento-maestro y contribuir al estudio y teorización sobre competencias educativas, ligadas al quehacer y la naturaleza de la práctica docente (Peña, 2008).

Al mismo tiempo, en su relación con otras disciplinas como la psicología, sociología y antropología, la educación asume, mediante las competencias, los intereses y las expectativas, retos y dinámicas en el orden personal, grupal y social según los contextos en donde está inserta, con el propósito de fortalecer y contribuir al desarrollo de una formación integral de calidad, en procura de una labor de servicio y de transformación (UNIMINUTO, 2014a)

De acuerdo con esta proyección, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN, 2014) afirma que la *competencia*, una vez inserta en estos contextos de actuación, se define como “(...) estrategia de diálogo entre las diversas disciplinas y saberes, en torno a un propósito común: la interpretación de un problema concreto de la realidad contextual” (p. 3). Esta definición plantea la *competencia* como una estrategia dialogante, que recopila otros saberes en pro de buscar soluciones a problemas concretos por parte de las comunidades. En este sentido, Pilleux (2001) plantea que la competencia se debe tomar como un elemento transversal, considerando “(...) el hecho de que el cultivo de las disciplinas tradicionales, encasilladas en sus feudales reductos, se ha interrelacionado, dando origen al nacimiento de interdisciplinas” (p. 2). En esta última definición, un poco más ambiciosa, se concibe la *competencia* como transversal, es decir, común en todas las disciplinas tradicionales, lo que le brinda un panorama amplio y poco reduccionista.

Pilleux parte del principio de que las competencias están vinculadas en el ejercicio transversal con la educación, puesto que, como manera de cuantificar y cualificar los procesos, sirven de referente para la toma de decisiones, al igual que los estudios y el análisis respectivos, una vez

se toman tales decisiones. Para el autor, existen dos grupos de competencias, de naturaleza genérica (común a todas las disciplinas) y de naturaleza específica (solamente para cada una). En el caso de este estudio, la competencia comunicativa de escritura académica se ubica en el grupo de las competencias específicas, debido a que solamente atañe a comunidades académicas en procesos de profesionalización.

La competencia específica de “Escritura de textos argumentativos” a nivel profesional

La escritura académica universitaria requiere, tanto del docente como de los estudiantes, de niveles de conocimientos, experiencias de escritura, dominio de la técnica y capacidad de creación (Pava, Ocampo y Bonilla, 2008; Bolívar y Montenegro, 2012; Valverde, Revuelta y Fernández, 2012; Peón, Backhoff y Velasco, 2015; Sánchez, y Brito, 2015; Bañales, Vega, Araujo, Reyna y Rodríguez, 2015); a su vez, demanda interés, preparación y práctica por parte de los estudiantes. En este ejercicio de escritura académica, la argumentación es una de las tipologías textuales más utilizadas en contextos universitarios (ensayos científicos, filosóficos, literarios). Al respecto, Álvarez y Ramírez (2006) afirman que, “considerado el texto como proceso de producción, es necesario tener en cuenta una serie de operaciones cognitivas, metacognitivas y textuales complejas” (Álvarez y Ramírez, 2006, p. 38).

Dichos procesos metacognitivos (Pava, Ocampo y Bonilla, 2008) buscan trascender el papel de la escritura del aula universitaria hacia la producción y apropiación social del conocimiento y la divulgación, fomentando la importancia que tiene la misma en cuanto a procesos de producción científica, académica y cultural se refiere. Bajo esa orientación, Peña (2008) sostiene que la escritura en el ambiente de formación universitario es indispensable para la generación y producción de nuevo conocimiento; al respecto, Vega et al. (2015) plantean que constituye una poderosa herramienta intelectual, cuya función va mucho más allá de comunicar y evaluar el conocimiento aprendido.

El énfasis que se le ha dado en la educación a la escritura como dispositivo de comunicación y de evaluación ha relegado a un segundo plano la función mediadora que tiene como herramienta de pensamiento (Peña, 2008, p. 5). Sobre esto último, es importante acotar que, en virtud de la escritura, como habilidad humana, se puede pensar la educación como la oportunidad de entablar vasos comunicantes entre pensamiento y lenguaje. Hyland (2012) manifiesta que los textos argumentativos recogen un saber social, cuando afirma que:

Los textos científicos son persuasivos (argumentativos) debido no únicamente a que comuniquen verdades existentes acerca del mundo externo (natural o social) de manera independiente, sino porque éstos apelan al conjunto de creencias compartidas de manera subjetiva y común por los miembros de una comunidad. (Hyland, 2012, p. 34)

En esa medida, los textos que recogen esos saberes sociales, a través de una escritura académica que relacionan el pensamiento y el lenguaje (Valverde, Revuelta y Fernández, 2012), indisolublemente precisan que los procesos de creación y producción científica no sean fáciles, porque se recurre a la fuerza argumentativa para el logro de estas intenciones comunicativas. Al respecto, Weston (2006) vincula la necesidad de argumentar como sinónimo de exigencia de razones o “pruebas” ante cualquier idea, concepto, noción o principio. Plantea que “dar un argumento significa ofrecer un conjunto de razones o de pruebas en apoyo de una conclusión” (p. 11). Este principio se da en todos los textos que requieran ser sometidos al rigor científico y exhaustivo de revisiones externas.

Por su parte, Álvarez, Perello y Pintos (2007), sobre la argumentación en los textos y producciones de los estudiantes, sostienen que “recurrimos a la argumentación principalmente cuando pretendemos persuadir a los demás de nuestros puntos de vista, para influir sobre el comportamiento de los otros, para justificar nuestros pensamientos y comportamientos” (p. 35), asignándole estas funciones de justificar e influir mediante la estructuración de discursos escritos potencialmente convincentes.

Para concluir, se exalta la importancia y utilidad de la competencia específica de “Escritura de textos argumentativos”, en la medida en que permite la divulgación de información general y científica mediante la escritura universitaria como elemento de persuasión y de producción (Peón, Backhoff y Velasco, 2013).

Modelo de producción textual de Nystrand⁴ (Castro y Stier, 2014)

Las recopilaciones anteriores de estudios permitieron, desde el punto de vista teórico, analizar los diferentes contextos desde los cuales se puede abordar la competencia argumentativa como una herramienta fundamental dentro de la formación profesional en grado.

En este marco, se promueve el desarrollo de la estrategia propuesta a través de la integración de la competencia específica “Escritura de textos argumentativos” con un modelo de producción textual más cercano a los objetivos propuestos en el estudio, en este caso, el de Nystrand (Castro y Stier, 2014), que consiste en tomar como base de la escritura el contexto social y etnográfico de las comunidades o *contextos de habla*, a fin de dar un nuevo aire al significado de la escritura argumentativa y permitirle al estudiante vincular su sentir y transformar el resultado de su experiencia en el papel. Para llegar a este nivel, el autor enumera cinco fases que, desde una mirada integral y procedimental son: la invención, la planificación, el estilo, la memoria y la entrega (ver tabla 25).

En la etapa de invención, se produce la generación y el descubrimiento de ideas (...); en la etapa de la planificación, se manipulan las ideas; en el estilo y en la memoria, se realiza la producción del texto, y la entrega es finalmente la edición del texto. Cada una de estas etapas está mediada por elementos etnográficos que provienen del contexto de intercomunicación inmediato. (p. 47)

⁴ Se realiza una aproximación a los postulados de Nystrand y su modelo de escritura y redacción mediante el estudio propuesto por Castro y Stier (2014), *Producción escrita de textos narrativos: una propuesta didáctica para profesores y estudiantes de NM2*, realizado en Santiago de Chile en la Escuela de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación de la Facultad de Educación de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

Tabla 25. Fases de producción textual

Fases de producción textual
Invención
Planificación
Estilo
Memoria
Entrega

El método

La investigación contó con la participación de treinta y un estudiantes de segundo y séptimo semestre, que aportaron escritos concebidos en las dinámicas de los cursos de “Comunicación escrita y procesos lectores” y “Práctica Profesional”, que presentaron para el trabajo final del curso la redacción de textos de tipo argumentativo (UNIMINUTO, 2014b), con lo cual se pretendió poner en práctica la estrategia “Argumentos”, como respuesta a la necesidad de mejorar los niveles de logro de la competencia específica “Redacción de textos argumentativos” y de la competencia genérica “Comunicación escrita”.

Desde esa mirada, la situación problema se identificó en el marco de la actividad de redacción de textos argumentativos, que tuvo lugar en las tutorías de los dos cursos, y en cuyo primer ejercicio de escritura se evidenció un 60 % de los estudiantes con actividad reprobada.

El ejercicio, que consistió inicialmente en la construcción de un texto argumentativo en el que se tuvieron en cuenta niveles de dominio de estructura textual y argumentación, principios básicos de cohesión y coherencia textuales y elementos teóricos suministrados a los estudiantes con base en la propuesta de Nystrand (Castro y Stier, 2014) obtuvo calificaciones de no aprobación individual, cuyos resultados oscilaron entre los rangos de 0,0 y 2,8, basados en una escala de valoración cuantitativa

de desempeños que iba de 0,0 a 5,0, sustentada en el listado suministrado a la dirección del Programa de la Licenciatura en Pedagogía Infantil y los docentes a cargo de los cursos.

Estos resultados evidenciaron la necesidad de implementar una investigación-acción, en la que se tuvieron en cuenta los niveles de desempeño en la competencia específica “Redacción de textos argumentativos” de los estudiantes de la Licenciatura seleccionados para facilitarles herramientas pedagógicas y conceptuales para tal fin, aplicando la estrategia denominada “Argumentos”, según las fases del estudio (ver la figura 8).

Figura 8. Fases de la intervención



Fuente: Elaboración propia.

El enfoque metodológico seleccionado, como se indicó, fue la investigación-acción (IA) y análisis de resultados, cuyo objetivo fue realizar una intervención pedagógica con la participación de los beneficiarios con el fin de entender mejor el fenómeno que se está presentando (Valenzuela y Flores, 2011, p. 132), partiendo de la construcción de un referente teórico y de la operacionalización de la intervención.

Se empleó la IA porque permite, una vez obtenidos los resultados diagnósticos, realizar una intervención pedagógica mediante el empleo de una secuencia didáctica que se materializó en tres encuentros educativos, en los que la mediación del docente con cada grupo de trabajo se enfocó principalmente en el acompañamiento teórico, práctico y metodológico para la elaboración de los textos escritos. Por otra parte, una vez identificados los aspectos que se debían tratar en pro de obtener mejoras, se contribuyó a la construcción de los diferentes artículos con base en el modelo teórico de escritura propuesto. Más adelante, se procedió a la corrección entre pares de los documentos creados, aplicando principios de claridad, cohesión y coherencia gramaticales, con base en los cuales se ajustaron los textos argumentativos. Por último, tuvo lugar la reescritura formal del documento y su correspondiente socialización con los demás integrantes de cada grupo, en la perspectiva de contribuir a la utilización del conocimiento para la resolución de los problemas identificados y la apropiación de la teoría a través de acciones prácticas y concretas de trabajo y estudio, como lo es la redacción y escritura académica.

Hallazgos y discusión

Resultados de la intervención

La competencia específica de “Escritura de textos argumentativos” fue una de las principales herramientas de trabajo con la cual contaron los estudiantes universitarios a la hora de transmitir sus conocimientos de manera escrita y argumentada; además, permitió la posibilidad de interactuar y construir conocimientos en el marco de la producción textual.

Bajo esta premisa, mediante la intervención didáctica desarrollada se logró la adquisición de habilidades básicas de redacción, que potenciaron en los estudiantes su capacidad de crear y construir documentos que respondan a las necesidades del contexto en los que se desenvuelven. Este ejercicio de intervención tuvo un proceso de aprendizaje activo, el cual permitió orientar a los estudiantes en los procesos de construcción textual, cuyas fases se presentan en la tabla 26.

Tabla 26. Análisis de las fases

Fases	Síntesis de tareas planeadas	Modificaciones sustantivas en la acción	Justificación de las modificaciones: ¿cuál fue la causa de modificar lo planeado?
Contextualización	Los estudiantes realizan el ejercicio de consulta documental y, posteriormente, se aplican los aprendizajes en la redacción de texto argumentativo, con el fin de sistematizarlos en un documento matriz.	El grupo se dividió en tres subgrupos, dos de seis estudiantes y uno de siete; en cada uno se caracterizan los elementos conceptuales: definición, partes e intenciones comunicativas del texto argumentativo a fin de construir el texto final.	La información sobre el texto argumentativo y la argumentación fueron escasas, por lo que se procede a redefinir y delimitar la búsqueda en torno a los procesos de construcción de la argumentación. De allí la división del grupo en tres subgrupos, que permitió un acercamiento en profundidad al contenido conceptual.
Reflexión individual	A partir del diagnóstico inicial, se procede a realizar ejercicios de construcción textual argumentativa de manera individual, con el fin de empoderar a los estudiantes y, a la vez, orientar el proceso de redacción, teniendo en cuenta las pautas dadas por el docente y con base en la investigación documental realizada por cada estudiante.	Se recomendó trabajar de manera gradual y por fases de estudio en la redacción, argumentación, cohesión y coherencia textual como indicadores de planeación y construcción de textos escritos.	Se reorientó la reflexión individual para que hubiera dominio conceptual y apropiación de los elementos lingüísticos y discursivos en torno a los textos argumentativos y para facilitar el proceso de sistematización de la información para el docente.
Acción-práctica	A partir del trabajo colaborativo, los estudiantes socializan y reconstruyen la producción textual argumentativa con el fin de corregir las falencias detectadas en el diagnóstico inicial.	Se realizó un taller de construcción textual argumentativa dirigida, en el que el trabajo en equipo y el proceso de reconfiguración discursiva sirvieron de base para la preparación de procesos de mejoramiento, en relación con el diagnóstico inicial.	Se realizaron las modificaciones pertinentes de acuerdo con las estrategias didácticas aplicadas en el grupo de estudio, con el fin de replantear los saberes para una construcción conceptual y dominio de la competencia específica más asertivas.

Fases	Síntesis de tareas planeadas	Modificaciones sustantivas en la acción	Justificación de las modificaciones: ¿cuál fue la causa de modificar lo planeado?
Reflexión colectiva	El trabajo colaborativo permitió la reconstrucción de los textos argumentativos, logrando mayor asertividad y, a la vez, dominio conceptual sobre la definición, partes del texto argumentativo e intenciones comunicativas.	Se distribuyeron los subgrupos para el proceso de consolidación final en virtud de la competencia específica. Se intercambiaron los subgrupos para lograr un dominio general más amplio en torno a la temática planteada.	Se redistribuyeron las temáticas en los tres subgrupos con el fin de potenciar los saberes específicos de la competencia de escritura de textos argumentativos, y para facilitar un dominio conceptual generalizado en la población de estudiantes.
Evaluación	Se dio la retroalimentación general e individual de los estudiantes de manera permanente, continua, procesual e integral.	Se adelantó una evaluación sumativa con base en rúbricas de evaluación.	Se plantea el ejercicio del empleo de rúbricas de calificación como elementos de evaluación, ya que permiten obtener información durante todo el proceso investigativo.
Mejora continua	Dentro del ejercicio de aplicación de un “sistema de gestión de aprendizaje” (SGA) propuesto por Valverde, Revuelta y Fernández (2012) se tiene en cuenta la mejora continua en el proceso de revisión y corrección de la investigación, como mecanismo permanente de construcción e investigación sobre la práctica.	Se realizaron modificaciones sustantivas en lo que respecta a la construcción, deconstrucción y reconstrucción de los textos argumentativos, como también en la distribución y redistribución de los equipos de trabajo, con el fin de generar diversas alternativas de consolidación de una propuesta investigativa basada en el principio de actualización y mejora permanente. Este proceso se convierte en IA por la participación constante del docente y sus estudiantes en el ejercicio, al igual que en la generación de nuevo conocimiento a través del trabajo en equipo, previo diagnóstico, seguido de la intervención y evaluación.	Dentro del SGA es importante identificar el proceso de construcción de procesos académicos e investigativos en función de la mejora permanente, en el sentido de propiciar y generar una lectura más profunda y coherente en torno a los procesos que se van dando sobre la marcha, en este caso, sobre la investigación de las competencias genérica y específica.

De acuerdo con la tabla 26, esta propuesta se inserta en la metodología de investigación-acción porque permite tanto al docente como a sus estudiantes revisar el proceso antes, durante y después de su construcción, al igual que la utilización de los recursos que propone, como la generación de estrategias de intervención académica para restablecer y reconfigurar en los estudiantes sus capacidades de redacción y elaboración de textos escritos de alto impacto. Bajo esa premisa, el ejercicio de orientación conceptual realizado por el docente, propició procesos formativos en los estudiantes mediante los cuales adquirieron estrategias de escritura de manera autorregulada, autónoma y autorreflexiva.

El impacto en el rendimiento de la competencia específica

El trabajo de fortalecimiento de la competencia específica “Escritura de textos argumentativos” generó la posibilidad de interactuar y construir conocimiento sobre la producción textual; asimismo, las condiciones de aplicación de la estrategia fueron pertinentes gracias a que obedecieron a las fases de planeación didáctica y operacionalización y a que se realizaron de manera individual y grupal. Los estudiantes estuvieron expectantes con relación a esta aplicación, dado que reconsideraron sus saberes previos al trabajo en equipo, contrastándolos con los adquiridos en la intervención.

También se resalta que una de las contribuciones de los procesos de autoformación y generación de cambios, a partir de esta sencilla apuesta, es que los estudiantes lograron comprender, en primer lugar, la importancia que tiene la escritura tanto en el ámbito universitario como fuera de él, en virtud de su uso constante y operativo en todos los contextos de actuación social. Por otra parte, aprendieron a seguir un plan de trabajo relacionado con los procesos escriturales, es decir, un bosquejo o estructura previa para la organización de textos escritos. Además, los estudiantes se hicieron

conscientes de que el proceso de escritura debe ser constante y de que se adquieren buenos elementos escriturales en la medida que aumente el nivel de lectura comprensiva. Asimismo, comprendieron que el planteamiento de argumentos requiere de evidencias y de la construcción de presuposiciones (ideas fundamentadas sobre algo) y la necesidad de fundamentar esta información en fuentes valiosas como, por ejemplo, las bibliotecas digitales ISI o Scopus.

Finalmente, los estudiantes destacaron que, entre su artículo inicial y el final, hay grandes diferencias sintácticas y semánticas, que corroboran la idea de que una escritura basada en una arquitectura y estilo propio brinda la oportunidad de descubrir talentos ocultos y habilidades que, por supuesto, requieren ser mejoradas con el paso del tiempo.

El impacto del proceso de aprendizaje en los estudiantes

Teniendo en cuenta las expectativas de los estudiantes y a partir de la implementación de la estrategia y la información suministrada por el docente, se establecieron los procesos de mejora en la producción textual y el trabajo en equipo que permitieron la autorregulación, en el sentido de potenciar en los estudiantes su propia formación. De esa forma, los trabajos de carácter individual y grupal, que se plantearon en la secuencia didáctica, permitieron la potenciación de la habilidad escritural argumentativa en el contexto universitario. Además, se fortalecieron los procesos selectivos de búsqueda y acceso a las bases de datos especializadas en temas de educación, como Dialnet, Redalyc, ProQuest y Google Scholar, entre otros buscadores académicos de alto valor.

Los estudiantes lograron comprender la importancia de realizar reseñas de textos escritos y sus soportes en fichas bibliográficas, para una mejor gestión de la información a la hora de formular citas o referencias

bibliográficas, y de emplear, de manera correcta, la paráfrasis textual, considerando que en este tipo de citas la complejidad es mayor, debido a que se debe garantizar un adecuado tratamiento de la información suministrada por otros autores, para no incurrir en plagio al ser reconfigurada en sus escritos por los estudiantes. Este ejercicio ocasionó la identificación de los participantes con algunos autores, lo que propició inicialmente semejanzas con los escritores de su predilección, para luego generar su propio estilo personalizado de redacción.

Los estudiantes lograron identificar en los textos producidos en la actividad los distintos errores gramaticales y semánticos cometidos, principalmente en el uso de tildes, signos de puntuación y en la relación entre el texto y el contexto (pragmática) de cada realidad escrita, y se hicieron conscientes de la importancia de redactar por fases y de la utilización del narrador testigo (tercera persona) en la construcción de argumentos.

Por último, se determinó que la competencia “Escritura de textos argumentativos” es fundamental en el desarrollo de la formación universitaria y creación de redes de trabajo colaborativo dentro del aula, en donde el estudiante juega un papel importante porque es él el centro de su propio aprendizaje, mientras que el docente, quien cumple el rol de mediador, contextualiza y facilita los aprendizajes.

El nacimiento de una nueva experiencia: ejercicio escritural “Argumentos”

Edición 1. Ejercicios escriturales “Juego, cultura y nuevas pedagogías”

En la figura 9, que se presenta a continuación, se muestra la primera edición de los ejercicios escriturales, materializada en la revista *Pedagogía Infantil UNIMINUTO*.

Figura 9. Carátula de la primera edición de la revista *Pedagogía Infantil UNIMINUTO*



Fuente: Elaboración propia.

Para el segundo semestre (septiembre-diciembre) del año 2016, con la articulación de los cursos de “Comunicación escrita y procesos lectores” y “Práctica Profesional”, se logró un primer compilado de los logros académicos de los estudiantes condensados en un texto de ejercicios de escritura, conformado por doce artículos (diez de estudiantes y dos de docentes) en el que se plasmaron los resultados obtenidos en la aplicación de la estrategia de trabajo direccionada al fortalecimiento de la competencia de argumentación en la escritura académica en las aulas. Con la modalidad de ensayo, el abordaje de la primera edición tuvo como eje articulador las prácticas pedagógicas y el juego, la cultura y las nuevas pedagogías alrededor del tema de la primera infancia (Ley 1804 de 2016⁵).

En esta compilación de ejercicios escriturales, desarrollados a partir de los contenidos abordados en los cursos “Práctica Profesional” y “Comunicación escrita y procesos lectores”, y desde el componente

⁵ la política de Estado para el desarrollo integral de la primera infancia

Minuto de Dios en la formación inicial (transversales) en segundo y séptimo semestre, los estudiantes abordaron temáticas curriculares para el ejercicio de escritura, como las *infancias* y la *inclusión social*, relacionadas de forma directa con las sublíneas de investigación⁶ propias del Grupo de Investigación Pedagogía y Desarrollo Humano, con el fin de marcar un horizonte en los procesos de escritura llevados a cabo y de que permitieran una reflexión sobre las temáticas propias del perfil de formación.

Para la compilación de esta revista se establecieron como principios de trabajo, de acuerdo con Nystrand (citado por Castro y Stier, 2014), la invención, la planificación, el estilo, la memoria y la entrega; las cinco fases se conjugaron de manera individual y grupal para desarrollar el documento. El primer intento correspondió a la construcción individual del ensayo; posterior a ello, se establecieron grupos de trabajo para la socialización de cada texto y, de allí, se generó el proceso de corrección, autocorrección y heterocorrección del texto. Luego, con el intercambio de grupos, se procedió a la aplicación de pautas de escritura y estilo académico (rúbricas-manuales) para el mejoramiento del texto y la adopción formal de la plantilla diseñada para la presentación definitiva. Finalmente, se entregó el documento en físico y en versión digital y también se socializó en plenaria.

De esta manera, se promovió en los estudiantes la adquisición de elementos metacognitivos en procura del desarrollo de una habilidad comunicativa que les sirva de base y fundamento para la producción de textos en el contexto universitario. Los ejercicios escriturales compilados tuvieron su presentación oficial en un evento abierto a la comunidad académica y al público en general, el 25 de noviembre de 2016, en las instalaciones del Auditorio de la Cooperativa Coocentral, con la asistencia de cincuenta personas, entre ellas las estudiantes ponentes, directivos

⁶ El Grupo de Investigación Pedagogía y Desarrollo Humano se creó en el año 2015, en las líneas de investigación institucional, “Educación, transformación social e innovación” y “Desarrollo humano y comunicación”. En el año 2017 se generaron las sublíneas de investigación “Pedagogías y currículos alternativos para la formación ciudadana y de paz”, “Las cuestiones sociocientíficas en la formación de licenciados”, “Inclusión social y educativa desde el enfoque de la diversidad”, “Participación de la infancia en el escenario social, cultural educativo y político” e “Historia del saber pedagógico”, a partir del aporte epistémico que se ha venido construyendo.

del Centro Tutorial, docentes y demás, dando espacio a un trabajo que va mucho más allá de la argumentación y permite la apertura hacia otros escenarios como es el aspecto discursivo (oral-verbal).

Edición 2. Ejercicios escriturales “Argumentos”

En la figura 10, que se presenta a continuación, se muestra la segunda edición de los ejercicios escriturales, materializada en la revista *Argumentos*.

Figura 10. Segunda edición de la revista *Argumentos*



Fuente: Elaboración propia.

En el siguiente año (2017), el ejercicio escritural creció no solo en la cantidad de artículos escritos por los estudiantes sino en su aplicación a los demás programas del Centro Tutorial. Para este número, la publicación del resultado de este ejercicio escritural cambió su denominación y tomó el título de *Argumentos*, nombre que se sustentó en la necesidad de mantener la tipología textual ensayística para la producción de los artículos. En esta ocasión, *Argumentos* tuvo producciones de las unidades

de Ciencias Empresariales y Administrativas, Ciencias de la Educación y Ciencias Sociales y Humanas; en particular, se articularon a la propuesta los programas de Administración de Empresas, Administración en Salud Ocupacional, Contaduría Pública, Licenciatura en Pedagogía Infantil, Psicología y Trabajo Social. El método de selección y aprobación fue diferente al de la primera edición, dado que la transversalidad curricular se extendió de los cursos a las unidades o programas académicos.

Por otra parte, aunque la convocatoria fue abierta y enfocada a los estudiantes de primeros semestres, con el ánimo de fortalecer su vinculación a la universidad y la estimular la creación académica e investigativa, las temáticas de escritura propuestas en esta edición se mantuvieron, por lo menos en lo que respecta a los estudiantes de Licenciatura en Pedagogía Infantil, pero evidenciando textos mejor contruidos, con solidez argumentativa y una reflexión más precisa sobre los asuntos propios del quehacer docente.

El parámetro para la publicación de artículos en su componente temático para los demás programas se orientó hacia la pertinencia de los mismos en el desarrollo profesional y universitario en Colombia. El método de trabajo empleado nuevamente fue el propuesto por Nystrand (Castro y Stier, 2014); pero, a diferencia del anterior número, se promovió la participación y la publicación mediante la escritura colaborativa (por grupos). En total, se publicaron cuarenta y ocho artículos (cuarenta y seis de estudiantes y dos de docentes), en los que la variedad temática y el empleo del vocabulario técnico de cada profesión generaron una identificación masiva por parte de los estudiantes y directivos de cada programa.

Los ejercicios escriturales de los estudiantes fueron publicados el 23 de noviembre de 2017 en las instalaciones del Colegio Cooperativo La Presentación de Garzón, con la asistencia de ciento veinte personas, entre ellas los estudiantes ponentes, los docentes, los directivos de Programa y del Centro Tutorial e invitados especiales.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, T., Perello, D. y Pintos, M. (2007). De cómo convertir un texto expositivo en argumentativo y sus implicaciones didácticas. *Didáctica: Lengua y Literatura*, 19 31-46. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0707110031A/19031>
- Álvarez, T. y Ramírez, R. (2006). Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. *Didáctica: Lengua y Literatura*, 18 29-60. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0606110029A/19144>
- Backhoff, E., Velasco, V. y Peón, M. (Julio-septiembre, 2013). Evaluación de la competencia de expresión escrita argumentativa de estudiantes universitarios. *Revista de la Educación Superior*, 42(3), 9-39. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60429658001>
- Bañales, G., Vega, N. A., Araujo, N., Reyna, A. y Rodríguez, B. S. (2015). La enseñanza de la argumentación escrita en la universidad: Una experiencia de intervención con estudiantes de Lingüística Aplicada. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(66), 879-910. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14039201009>
- Bolívar, A. y Montenegro, R. (Julio-diciembre, 2012). Producción de textos argumentativos escritos en estudiantes de décimo grado. *Escenarios*, 10(2), 92-103. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4497300>
- Bolívar-Bonilla, C. (2002). *La lúdica como actitud docente* [Ensayo]. Neiva: Universidad Surcolombiana.

- Castro, B. y Stier, N. (2014). *Producción escrita de textos narrativos: Una propuesta didáctica para profesores y estudiantes de NM2* (Tesis de Maestría, Universidad Academia de Humanismo Cristiano). Recuperado de [http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/2664/TPLC% 2007.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/2664/TPLC%202007.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Collet, V. S. (2014). Transforming instruction: How collaborative professional development changed the teaching of argumentative. *English Leadership Quarterly*, 38, 2-5. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/300005024_Transforming_Instruction_How_Collaborative_Professional_Development_Changed_the_Teaching_of_Argumentative_Writing
- Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. (2014a). *UNIMINUTO: Plan de Desarrollo 2013-2019* [Versión PDF]. Recuperado de <http://www.uniminuto.edu/documents/1444027/1650976/Plan+de+desarrollo+13-2019/3b991f9f-a604-4be0-a285-8d70fd3de6b6?version=1.0>
- Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. (2014b). *Tejedores de comunicación: Comprender y producir textos académicos en UNIMINUTO* [Versión PDF]. Recuperado de <http://www.uniminuto.edu/documents/1003410/14263933/Tejedores+de+Comunicaci%C3%B3n/18b8cdb5-51e9-4737-a0b6-3f845c798cba>
- Hyland, K. (2012). *Disciplinary identities: Individuality and community in academic discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ley 1804 de 2016: Por la cual se establece la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia “De Cero a Siempre”. *Diario Oficial* N.º 49.953 de 2 de agosto de 2016. Recuperado de https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1804_2016.htm
- Ministerio de Educación Nacional - MEN (Colombia). (2014). *Proyectos Pedagógicos Transversales* [Versión PDF]. Recuperado de <http://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/leeresmicuento/6%20Guías%20proyectos%20de%20lectura.pdf>

- Pava, N. A., Ocampo, O. L. y Bonilla, O. P. (2008). Desarrollo de la argumentación escrita en dos grupos de estudiantes de fonoaudiología de universidades colombianas. *Investigaciones Andina*, 10(16), 67-80. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=239016506006>
- Peña, L. B. (2008). *La competencia oral y escrita en la educación superior* [Versión PDF]. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-189357_archivo_pdf_comunicacion.pdf
- Pilleux, M. (2001). Competencia comunicativa y análisis del discurso. *Estudios Filológicos*, 36, 143-152. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0071-17132001003600010>
- Ribeyro, J. R. (2003). *La tentación del fracaso: Diario personal, 1950-1978*. Barcelona: Seix Barral.
- Sánchez, J. M. y Brito, N. (Julio-diciembre, 2015). Desarrollo de competencias comunicativas mediante la lectura crítica, escritura creativa y expresión oral. *Encuentros*, 13(1), 117-141. doi: <http://dx.doi.org/10.15665/re.v13i2.502>
- Valverde, J., Revuelta, F. I. y Fernández, M. R. (2012). Modelos de evaluación por competencias a través de un sistema de gestión del aprendizaje: Experiencias en la formación inicial del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 60, 51-62. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie60a03.pdf>
- Weston, A. (2006). *Las claves de la argumentación*. Barcelona: Ariel.

Formando educadores en el sur de Colombia: Investigación Educativa en la Licenciatura en Educación Infantil, es un texto construido de manera colectiva por la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO a través del programa de Licenciatura en educación Infantil de la Vicerrectoría Regional Sur en el departamento del Huila, que da cuenta de las experiencias, narrativas, prácticas, aprendizajes e investigaciones en la educación de maestros infantiles.

El texto contiene tres apartados, tres crónicas de relatos de vida y catorce capítulos de narrativas, experiencias, prácticas, saberes e investigaciones realizados por docentes, investigadores y estudiantes de los impactos, procesos y desarrollos del programa de Licenciatura en Educación Infantil en sus primeros siete años de formación a educadores infantiles, aportando reflexiones en temas pedagógicos, curriculares, didácticos, metodologías de investigación educativa y pedagógica, diversidad e inclusión educativos e infancias.

Este libro ofrece al lector reflexión continua de los retos de la universidad en la formación de licenciados para la transformación y emancipación de Colombia hacia la construcción de paz, revela las realidades socio críticas del XXI en los programas académicos de licenciados y visualiza las niñeces como sujetos políticos y sociales, logrando un despliegue significativo de metodologías pertinentes para la formación de maestros en Colombia y Latinoamérica.



UNIMINUTO
Corporación Universitaria Minuto de Dios
Educación de calidad al alcance de todos