LINEAMIENTOS PARA LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS
CICLO DE FUNDAMENTACIÓN Y PROFUNDIZACIÓN

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA
MODALIDAD A DISTANCIA TRADICIONAL

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA
FACULTAD DE EDUCACIÓN

Bogotá, D.C.

2023

Tabla de contenido

Presentación **4**

1. Conceptos, denominación y propósitos de la práctica **7**

2. Filosofía y principios que orientan las prácticas educativas en la LEBP **9**

3. Estructuración académica de la práctica en la LEBP **12**

3.1. Tipos de práctica **14**

3.2. Contextos de la práctica **16**

3.4. Ciclos de formación **18**

3.4.1. Ciclo de Fundamentación 18

3.4.2. Ciclo de profundización 24

4. Organización y gestión de la práctica **31**

4.1. Sobre la relación entre la disciplina de la Práctica y la dimensión profesional. **31**

4.3 Evaluación de la práctica **37**

4.4. Gestión de la práctica **38**

5. Referencias Bibliográficas.....40

Lista de Cuadros

Cuadro 1: Preguntas Orientadoras del Proceso Formativo como parte del Diseño Curricular de la LEBP en el ciclo de fundamentación 12
Cuadro 2: Líneas de Profundización de las Prácticas Pedagógicas dentro del Diseño Curricular de la LEBP 13
Cuadro 3: Tipologías, Niveles y Contextos de las Prácticas Pedagógicas de acuerdo con el Diseño Curricular de la LEBP 17
Cuadro 4: Las Prácticas Pedagógicas del Ciclo de Fundamentación en la LEBP.....19
Cuadro 5: Estructura de las Prácticas Pedagógicas del Ciclo de Profundización dentro del Diseño Curricular de la LEBP 28

Lista de Tablas

Tabla 1: Contabilidad Académica de los Espacios de Prácticas Pedagógicas del Ciclo de Fundamentación LEBP.....34
Tabla 2: Contabilidad Académica de los Espacios de Prácticas Pedagógicas del Ciclo de Profundización LEBP 35

Lista de Figuras

Figura 1. Articulación entre la práctica y el trabajo de grado 26
Figura 2 Procesos y procedimientos de la práctica pedagógica 39

Presentación

La Licenciatura en Educación Básica Primaria -LEBP-, nace con el Plan de Desarrollo Institucional en la vigencia 2014-2019, en el marco del eje 3: Una universidad sin fronteras (PDI, 2014-2019), en el que se ha propuesto como una estrategia de regionalización la creación de nuevos programas destinados a formar maestros para una Colombia en paz (PDI, 2014, p. 76, citado en Documento Maestro LEBP). Es así, como en septiembre de 2017 se obtiene el registro calificado bajo la Resolución del MEN N.º 14818.

Para responder a esa estrategia la LEBP adopta la modalidad a distancia la cual puede llegar a las regiones más apartadas y a los estudiantes que, por sus condiciones, no pueden acceder a la presencialidad. Asimismo, propone una estructura curricular que se caracteriza por procurar la formación de un maestro que responda a las demandas del ejercicio profesional en la básica primaria, es decir, que potencie la integración curricular y esté formado para atender los procesos de formación de este nivel educativo, con el fin de "aportar al desarrollo del lenguaje y el pensamiento de los estudiantes en los primeros grados escolares y, a su vez, de un maestro que tenga las bases de formación en la enseñanza de las áreas básicas, de tal manera que pueda aportar con idoneidad a la introducción de los estudiantes en las gramáticas y didácticas de los saberes y disciplinas escolares" (Documento Maestro LEBP, p. 42).

De igual modo, la LEBP asume una perspectiva política en tanto está comprometida con una educación de calidad que contribuya a la construcción de una sociedad democrática en tanto que, "[…]su diseño, propósitos de formación y estructura curricular se articulan a la intención de aportar a la reconciliación y reconstrucción del tejido social en el país" (Documento Maestro LEBP, p. 43). De ahí que el plan de formación está atravesado por preguntas que articulan los contenidos teóricos con las realidades del sistema educativo, donde la práctica pedagógica tiene un especial posicionamiento, puesto que a través de esta el estudiante forma habilidades que le permiten reflexionar y actuar en relación con las situaciones cotidianas de la escuela y los contextos educativos y a su vez, apropiarse de la tradición de la pedagogía, las didácticas, las disciplinas escolares y los saberes que constituyen la formación del maestro.

El desarrollo del programa curricular se basa en la modalidad a distancia, a través de encuentros dinamizados por las tecnologías de información y comunicación en colaboración interactiva para el desarrollo de encuentros sincrónicos de asesoría y con apoyo de la plataforma *Learning Management*

*System (*LMS) de Moodle, de modo que se posibilite el trabajo asincrónico, autónomo y colaborativo entre profesores y estudiantes.

Para los propósitos de enunciación conceptual de la modalidad educativa a distancia, han sido consideradas las reflexiones aportadas por organizaciones académicas que se han dedicado a reflexionar en el contexto latinoamericano sobre estos tópicos, entre estas, Virtual Educa. En consecuencia, para investigadores como Roberto Salazar y Ángela Melo (2013) la *educación a distancia tradicional con apoyo en la virtualidad*:

> Por su carácter transtemporo-espacial, transfronterizo y global, la modalidad de educación a distancia se define como un conjunto de relaciones pedagógicas entre estudiantes, docentes e institución, basadas o apoyadas en el uso de tecnologías para el desarrollo sistémico de procesos formativos de calidad. Esta modalidad educativa promueve la inclusión y la movilidad social, fundamentada en el aprendizaje autónomo y la autogestión, que utiliza pedagógica y didácticamente diversas metodologías, mediaciones y estrategias, en las que incorpora el uso de medios y tecnologías disponibles y accesibles, para la provisión y certificación del servicio educativo de la formación integral, al que puede acceder el estudiante sin barreras geográficas, de tiempo, edad, género, raza, etnia, credo religioso, condiciones políticas, sociales, culturales, de aprendizaje, o nacionalidad (Salazar y Melo, 2013, p. 102)

La relación de trabajo de las Prácticas Pedagógicas con acompañamiento directo del profesor (encuentros presenciales sincrónicos) y de trabajo autónomo del estudiante (con apoyo en LMS) se contempla en proporciones del 30% y el 70% respectivamente. Esta proporcionalidad responde a varios elementos del orden curricular entre los que se encuentran:

- Flexibilidad para los estudiantes del programa teniendo en cuenta las condiciones laborales de los estudiantes interesados en la educación básica primaria que está conformado particularmente por profesionales en ejercicio y normalistas que se encuentran desarrollando actividades de docencia en el nivel básico; pero que no excluye perfiles de otros profesionales de diversos campos del saber y disciplinas, formadores y dinamizadores de gestión administrativa tanto de la Universidad Pedagógica Nacional, que tiene en sus funcionarios un público interesado en la educación básica.
- La escasa oferta de programas de formación en el país para profesionales de la educación básica con orientación en procesos de formación en los campos de ciencias y matemáticas para el nivel básico que

se encuentre en desarrollo de la modalidad a distancia; posibilita un mayor alcance de la LEBP en aquellos territorios que dispongan de condiciones de conectividad básicas.

El presente documento se ha consolidado de acuerdo con las características particulares de la LEBP (estructura curricular, perspectiva política y modalidad a Distancia tradicional), y con base en el artículo 6 del reglamento de práctica del Departamento de Psicopedagogía:

> ARTICULO 6°. ESPECIFICIDADES DE LA PRÁCTICA. Si bien para los programas del Departamento la práctica es un eje formativo, la manera como en cada uno de ellos se estructura y desarrolla responde a la naturaleza, perspectivas y orientaciones propias.

En consecuencia:

> […] El comité de práctica de cada programa definirá y registrará por escrito los lineamientos para el desarrollo de la práctica conforme a su propuesta curricular. Estos lineamientos contendrán: descripción de cada uno de sus espacios académicos, propósitos, énfasis, productos, contextos donde se efectúa, formas específicas de evaluación y, si es el caso, la articulación con los procesos de investigación y desarrollo de trabajo de grado, además de los aspectos que el Comité de Práctica considere necesarios.
>
> Los lineamientos se formularán teniendo en cuenta lo establecido en el Acuerdo 010 de 2018, Artículo 11 y serán avalados por el Consejo de Departamento (Acuerdo 129 del 29 de septiembre de 2021).

En virtud de las directrices enunciadas, este documento de lineamientos se encuentra estructurado en cuatro apartados. En el primero, "Conceptos, denominación y propósitos de la práctica", se exponen las directrices normativas desde el Estatuto Académico de la Universidad Pedagógica Nacional (acuerdo 010 de 2018) y las referencias estructuradas en el Reglamento de Práctica del Departamento de Psicopedagogía (Acuerdo 129 de 2021), de la Facultad de Educación.

En el segundo apartado "Filosofía y principios que orientan las prácticas educativas en la LEBP", se expone lo que en el Programa se entiende por la práctica, así como los elementos que la configuran, haciendo explícitas sus características particulares.

En el tercer apartado “Estructuración académica de la práctica en la LEBP”, se explicitan los ciclos de fundamentación, los tipos de práctica, las modalidades y los contextos para la práctica que adopta la LEBP. Finalmente, en el cuarto apartado “Organización y gestión de la práctica”, donde se describe el proceso como se concreta la práctica, la evaluación, homologación y el acompañamiento a los estudiantes.

1. Conceptos, denominación y propósitos de la práctica

La Licenciatura en Educación Básica Primaria de la Universidad Pedagógica Nacional, adopta las orientaciones del Ministerio de Educación Nacional, del Estatuto Académico de la Universidad (Acuerdo 010 de 2018), y del reglamento de Práctica del Departamento de Psicopedagogía (Acuerdo 129 de 2021), como se describe a continuación:

Desde el Ministerio de Educación Nacional (2020),

> La práctica pedagógica se concibe como un proceso de autorreflexión, que se convierte en el espacio de conceptualización, investigación y experimentación didáctica, donde el estudiante de licenciatura aborda saberes de manera articulada y desde diferentes disciplinas que enriquecen la comprensión del proceso educativo y de la función docente en el mismo (p. 5). [se refiere] al proceso de formación, conceptualización, observación, transposición, interacción o intervención, innovación y experimentación en escenarios educativos. En ella se reconocen la observación, el diseño, la inmersión y la investigación, como ejercicios a partir de los cuales el futuro docente se apropia del ambiente real para el desempeño profesional. Puede configurarse desde una interrelación entre componentes curriculares referidos a la apropiación de contenidos didácticos, aspectos investigativos y desarrollos pedagógicos, garantizando la realización de actividades prácticas demostrativas y reflexivas, que posibiliten el afianzamiento de las capacidades pedagógicas de los estudiantes en diferentes contextos y niveles de formación.

En el marco del Estatuto Académico de la Universidad Pedagógica Nacional se contempla según el artículo 11, que:

> La práctica educativa es un aspecto esencial en la formación de todo educador. En los programas de pregrado está constituida por las diferentes experiencias y espacios de formación en los que se

apropian, articulan saberes y prácticas vinculadas a los ámbitos de la labor profesional del educador, en consonancia con la naturaleza de cada programa. Los propósitos de la práctica educativa en relación con los educadores en formación son:

a. Fundamentar, analizar e interpretar los contextos educativos y sus diversas relaciones.
b. Enriquecer los procesos de recontextualización de la estructura de las disciplinas y su articulación con otros campos de conocimiento y con la investigación educativa y pedagógica.
c. Generar espacios de reconocimiento y comprensión de las problemáticas de los contextos educativos específicos en los que participa.
d. Contribuir a la formación de educadores íntegros a partir de la participación en contextos educativos.
e. Problematizar y comprender las diferentes dinámicas y relaciones que se establecen en la práctica y en los diversos ámbitos en los cuales los sujetos construyen saberes.
f. Promover la reflexión permanente sobre su ser educador, en relación con los procesos y actividades propios de la práctica educativa.

Parágrafo: Cada programa académico define su práctica educativa en consonancia con este Estatuto Académico, la normatividad nacional vigente y sus principios formativos. Esto debe quedar explícito en los lineamientos de práctica del respectivo programa y ceñirse a su reglamento de práctica.

Por su parte, el reglamento de práctica del Departamento de Psicopedagogía de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional estipula, que: "[...] la práctica posibilita el desarrollo de habilidades y conocimientos, así como la reflexión-acción e investigación en torno a la integración, innovación, indagación y recontextualización de los saberes propios de su ejercicio profesional […]" (Artículo 2), por lo tanto la práctica "[…] se concibe desde una perspectiva crítica, y se orienta hacia la construcción de saber a partir de la reflexión, la problematización y/o los procesos investigativos en torno al quehacer pedagógico y educativo […]" (Artículo 3).

Los principios de la práctica en el Departamento de Psicopedagógica son:

a) Una perspectiva crítica que permite la reflexión, problematización, investigación y transformación de las relaciones y contextos propios de la misma.

b) Una formación situada, orientada por la comprensión, el reconocimiento, la interpretación de los contextos, sus relaciones sociales, los sujetos y el conocimiento que le constituye
c) La reflexión permanente sobre el ser profesional de la educación, su saber y su práctica (Artículo 4)

De acuerdo con la orientación enunciada, la LEBP concibe la práctica como:

> Un factor constitutivo del proceso formativo del ser profesores y por tanto un eje fundamental para el desarrollo de competencias didácticas, pedagógicas, disciplinares, evaluativas, fundamentales para el ejercicio docente. La práctica en la LEBP es un espacio de formación que permite al estudiante dotarse de elementos teóricos y prácticos para afrontar los procesos de enseñanza y aprendizaje en distintos contextos educativos, especialmente en la escuela. Esta concepción busca activar la relación entre teoría y práctica, que se concibe en interdependencia, cada una entendida en su singularidad, pero articuladas a través del trabajo pedagógico que el maestro en formación realice (LEBP, 2020, p. 41).

2. Filosofía y principios que orientan las prácticas educativas en la LEBP

En la Licenciatura en Educación Básica Primaria la práctica es un factor constitutivo del proceso formativo del ser profesores y por tanto un eje fundamental para el desarrollo de competencias didácticas, pedagógicas, disciplinares, evaluativas, fundamentales para el ejercicio docente. Tal como se enuncia en el Proyecto Educativo del Programa:

> En el espacio de práctica, los estudiantes cuentan con tres modalidades: práctica de observación, práctica de inmersión y práctica de investigación. Los estudiantes bachilleres que ingresan a cursar la Licenciatura completa realizaran su práctica de observación e inmersión en el ciclo de fundamentación y la práctica investigación en el ciclo de profundización, en tanto ésta estará ligada al trabajo de grado. Por su parte, los estudiantes que son maestros en ejercicio, a pesar de que la práctica es homologada, se puede afirmar que su propia experiencia docente se convierte en objeto de estudio y de reflexión en los diferentes espacios académicos y en el trabajo de grado. El seminario de práctica se constituye en el espacio de conceptualización, problematización y análisis de la experiencia. (PEP, LEBP, 2020, p. 53)

La práctica en la LEBP es un espacio de formación que permite al estudiante dotarse de elementos teóricos y prácticos para afrontar los procesos de enseñanza y aprendizaje en distintos contextos educativos, especialmente en la escuela. Esta concepción problematiza la tensión entre teoría y práctica, en la que una se subordina a la otra, sino que las concibe en interdependencia, cada una entendida en su singularidad, pero articuladas a través del trabajo pedagógico que el maestro en formación realice.

Para llevar a cabo esta articulación se plantean los seminarios de práctica, los cuales posibilitan al estudiante generar procesos reflexivos sobre la experiencia en contextos escolares y a su vez asumir una actitud constante del profesor que investiga su propia práctica para comprenderla, cualificarla y potenciarla.

En esta perspectiva la práctica en la LEBP parte de considerar que toda acción práctica tiene un suelo teórico que es necesario explicitar y someter a un proceso de reflexión, como mecanismo para mejorar la acción (Shön, 1996). Esto tiene efectos en las actividades, planeaciones, procesos de indagación y escritura que los estudiantes realizan, es decir, se busca que ellos se acerquen a los contextos de práctica desde en la licenciatura para poder conocer el contexto escolar, familiarizarse con su cotidianidad académica, administrativa y en su relación con la comunidad.

Este acercamiento estará mediado por algunas herramientas propias de la investigación que le permitirán al estudiante poner en juego su saber, sus creencias, sus teorías previamente aprendidas, en otras palabras, no se va a la práctica a emular lo que allí sucede, tampoco a comprobar teorías previamente aprendidas, sino a interactuar con contexto a través de los saberes de la enseñanza y la posterior reflexión, la cual exige un proceso de formación con sólidas bases conceptuales, con una actitud crítica y propositiva, haciendo evidente con ello la perspectiva política que caracteriza a al LEBP.

En este sentido, la práctica en la LEBP se constituye como un proceso gradual que permitirá al estudiante vincularse a diferentes escenarios y, problemas teóricos y prácticos de la profesión docente. En este orden, se busca que los maestros en formación sean conscientes de lo que se hace y de por qué se hace, dar cuenta de sus propias teorías y creencias fuertemente asentadas por el período como estudiante y sobre todo de la experiencia vivida de manera singular en cada encuentro de seminario y de práctica (Vaillant y Marcelo, 2001). Así, la práctica debe posibilitar la desnaturalización y problematización tanto de las dinámicas institucionales, como del entramado relacional que estas contienen, lo que significa cuestionar lo obvio con el fin de entender los subtextos que están presentes en la cotidianidad; además, supone interrogar los

preconceptos que atraviesan la acción práctica y que se derivan de la experiencia vital y cultural. En otras palabras, es poner en entredicho aquello que se ha construido como sentido común.

Los Proyectos Pedagógicos de Contexto

Entendiendo el contexto como punto de partida para el reconocimiento del entorno social y cultural en el que se enmarca el acto educativo; se comprende conceptualmente al proyecto pedagógico en contexto; como la posibilidad de entender la pedagogía a la manera de:

> [la] "disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos en las diferentes culturas. Se refiere tanto a los procesos de enseñanza propios de la exposición de las ciencias, como al ejercicio del conocimiento en la interioridad de una cultura". Zuluaga (1988:10)

En tanto que la práctica educativa se entiende como la posibilidad de construir y proponer acciones pedagógicas e investigativas que contribuyan a profundizar en aspectos propios sobre el saber del licenciado en básica primaria en relación con la diversidad de contextos en los cuales desarrolla su quehacer profesional.

En este sentido, los Proyectos Pedagógicos de Contexto que se proponen para la práctica de profundización permitirán reconocer el papel social del maestro que cumple con las poblaciones o comunidades en donde se encuentre, su eje central será la atención a la diversidad, invitando a un proceso de participación y de inclusión. El enfoque de proyectos se opone a la improvisación y el trabajo parcial para asumirlo en relación con una perspectiva global y situada, lo cual implica el reconocimiento de que ningún conocimiento está desligado de su contexto y de los actores que lo construyen e interactúan. En este sentid, la práctica no se limita al espacio y tiempo de la clase, sino que adquiere una mayor perspectiva de extensión social y cultural, por ello, estarán orientados en acciones significativas, participativas e innovadoras.

Con esta comprensión, la práctica en la LEBP adopta un sentido flexible en cuanto a sus modalidades y contextos, de tal manera que se garantice la formación integral de sus estudiantes, y el aporte sustancial y fundamental a su sentido.

3. Estructuración académica de la práctica en la LEBP

En consonancia con el reglamento de práctica del Departamento de Psicopedagogía, la LEBP asume que la práctica se puede desarrollar en contextos urbanos, rurales, en espacios educativos escolares y no escolares (Artículo 5, Contextos de la Práctica, Reglamento DSI), teniendo en cuenta que el nivel, objetivos y contenidos de la educación básica primaria se puede concretar en estos contextos y es importante que el maestro en formación tenga contacto con diferentes realidades educativas donde puede desarrollar su profesión e interpretar situaciones desde los marcos de referencia de la carrera.

En esta dirección, la práctica en la LEBP se articula con el plan de estudios a través de cada una de las preguntas que articulan y delimitan cada ciclo de formación, tal como se declara en el PEP (2020):

Cuadro 1: Preguntas Orientadoras del Proceso Formativo como parte del Diseño Curricular de la LEBP en el ciclo de fundamentación

Semestre	Preguntas que orientan la reflexión
1	¿Qué saberes caracterizan el oficio del maestro de básica primaria? ¿Cuál es el aporte de la tradición del campo pedagógico a la constitución del maestro como sujeto de saber, de deseo y como sujeto público? ¿Cómo se relaciona el maestro con las ciencias? ¿Cómo tiene lugar las relaciones intersubjetivas en el oficio de enseñar?
2	¿Cómo aprenden los niños que cursan la básica primaria independientemente de su rango etario? ¿Qué lugar juega la cultura y el maestro en esos procesos de aprendizaje? ¿Cómo intervienen las artes y las estéticas en los procesos cognitivos de los niños de primaria? ¿Cuáles son las relaciones entre los procesos cognitivos y la construcción del conocimiento científico?
3	¿Cuáles son los retos curriculares que debe enfrentar el maestro de primaria? ¿Cómo construir currículos integrados en la primaria? ¿Qué relaciones se tejen entre los saberes escolares que tienen presencia en la primaria? ¿Qué dispositivos de enseñanza favorecen la integración y la transversalidad curricular en el nivel de la primaria? ¿Cómo se puede articular la enseñanza de la matemática y el lenguaje en la primaria?
4	¿Cómo concebir los procesos de inclusión escolar en el nivel de la básica primaria? ¿Qué implicaciones trae para el oficio del maestro asumir la reflexión respecto a la diversidad y la diferencia? ¿Qué herramientas capacitan al maestro para atender las discapacidades y los

	talentos excepcionales en la básica primaria? ¿Cómo identificar y atender dificultades del aprendizaje respecto al pensamiento matemático y al lenguaje en el nivel de primaria?
5	¿Cómo el maestro de primaria construye herramientas para leer pedagógica y críticamente los contextos en los cuales desarrolla su oficio? ¿Qué lectura crítica hace el maestro de la ruralidad? ¿Qué relaciones existen entre escuela y territorio? ¿Cómo promover la lectura literaria en contextos escolares sin caer en su instrumentalización?
6	¿Cuáles son los retos educativos y formativos que tienen lugar en el nivel de la educación primaria respecto a la diversidad de aprendizajes, a la diversidad cultural y a la diversidad de género? ¿Cómo hacer de la escuela un espacio de respeto por la diversidad? ¿De qué manera generar procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias en relación con la diversidad?
7	¿Cómo el maestro de primaria se agencia como sujeto político en su escuela y en su comunidad? ¿Qué estrategias moviliza el maestro para relacionar la escuela, la familia y la comunidad? ¿Qué retos educativos enfrenta el maestro para pensar su oficio en contextos de violencia?

Fuente: LEBP (2020, p.28)

Como se observa, en el nivel de fundamentación la práctica se concibe como una actividad formativa que se dirige a la observación, indagación de la realidad educativa e intervención a través de la planeación de proyectos pedagógicos integrados, la enseñanza de las disciplinas y saberes escolares y el acercamiento a la cultura escolar. Dimensiones que permiten a los estudiantes enfrentar los procesos de investigación y de escritura que se abordarán en el ciclo de profundización, de acuerdo con las líneas proyectadas en el Programa, tal como se detalla a continuación:

Cuadro 2: Líneas de Profundización de las Prácticas Pedagógicas dentro del Diseño Curricular de la LEBP

Línea de profundización	Problemas
Profundización en Educación Rural	¿Cómo el maestro potencia los procesos formativos de niños de la básica primaria, desde las particularidades de los contextos rurales
Profundización en Educación Especial y talentos Excepcionales	¿Cómo Concibe el maestro los procesos de inclusión y de desarrollo de talentos excepcionales y de qué manera propone procesos pedagógicos incluyentes?

Profundización en Enseñanza de la lengua Castellana[1]	¿Cómo el maestro potencia con los niños de la básica primaria el desarrollo de sus procesos de oralidad, lectura y escritura? ¿Cómo se configura el maestro como mediador de lectura que posibilita el acceso a la cultura letrada?
Profundización en Enseñanza de las matemáticas	¿Cómo el maestro potencia en los niños de la básica primaria el desarrollo del pensamiento matemático y el aprendizaje de las matemáticas como un campo del saber formal?
Profundización en Educación para la construcción de paz y resolución de conflictos	¿De qué manera el maestro de básica primaria aporta en la construcción de una cultura para la tramitación pacifica de los conflictos y la construcción de paz desde los procesos educativos y formativos en la escuela?
Educación para las Ciencias, las tecnologías y el ambiente	¿Cómo el maestro de básica primaria aporta a la comprensión del lugar de las ciencias y las tecnologías en un contexto de crisis ambiental?
Profundización en Educación artística	¿De qué manera el saber de las artes, ayuda, en la educación básica primaria a ampliar la comprensión del mundo y de lo humano? ¿Cómo el maestro de educación básica primaria puede considerar las artes como un lugar de investigación pedagógica?

Fuente: LEBP (2020, p.29)

Tal como se ilustra, las líneas de formación en el ciclo de profundización tienen el objetivo de generar mayor fundamentación en la temática elegida por el estudiante y a su vez, articular el proceso formativo con el trabajo de grado, en las diferentes modalidades que lo admite el reglamento del Departamento de Psicopedagogía y que, para cada cohorte, en atención a las necesidades formativas y la capacidad del Programa, el equipo docente elija asumir y ofertar a los estudiantes.

3.1. Tipos de práctica

La práctica en LEBP se desarrolla, en la modalidad presencial y a distancia; lo que implica que se abran diversas posibilidades para acoger las dinámicas de los estudiantes inscritos en un Programa a distancia, tales como admitir las prácticas en el sitio de trabajo y con ello hacer el acompañamiento por medios virtuales y recursos diversos tales como video, audio, registros fotográficos. También, se han creado

[1] se considera la conformación de un equipo de docentes a cargo de la elaboración de las líneas de profundización en la enseñanza del lenguaje y la enseñanza de las matemáticas para futuras cohortes.

estrategias para realizar la práctica a distancia a través de la vinculación con la emisora, o con colegios virtuales, donde los estudiantes deben hacer uso de mediaciones tecnológicas propios de la modalidad. En atención con el Estatuto Académico y el reglamento del Departamento de psicopedagogía.

> ARTÍCULO 13. Modalidades y contextos de la práctica. La práctica educativa se da en contextos diversos y bajo modalidades como las siguientes:
>
> a. Docencia presencial, basada en la indagación y centrada en los procesos pedagógicos desarrollados en instituciones de los distintos niveles y modalidades del sistema educativo nacional formal.
> b. Educación a distancia, virtual o mixta, que se desarrolla en contextos particulares a partir de la apropiación, el uso y la producción de mediaciones pedagógicas y didácticas propias de esta modalidad, con el aprovechamiento de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC)
> c. Gestión Pedagógica o educativa que garantice el conocimiento de los procesos de organización y administración de diversas instituciones y contextos educativos.
> d. Innovaciones pedagógicas y didácticas para la creación de espacios innovadores y redes académicas relacionados con modelos pedagógicos, tecnologías y producción de materiales y generación de nuevo conocimiento.
> e. Tutorías con acompañamiento colaborativo a personas que requieren de apoyo especial, vinculando procesos de educación personalizada.
> f. Articulación con proyectos de investigación, proyección social, extensión o pedagógicos, que redunden en el ejercicio educativo, pedagógico y docente.
> g. Escenarios de carácter comunitario o cultural como museos, parques temáticos, bibliotecas, ludotecas, cárceles, hospitales, observatorios, centros de documentación, entre otros.
> h. Otras propias de la naturaleza, los ámbitos de actuación, las características y los rasgos distintivos del programa.
>
> PARAGRAFO 1. Para los programas de licenciatura, la inclusión de la modalidad descrita en el literal a) es de carácter obligatorio e implica un proceso de intervención presencial *in situ* y preferiblemente en el escenario escolar (Artículo 13. Estatuto Académico. Acuerdo 010 de 13 de abril de 2018)

Asimismo, La LEBP propone tres tipos de práctica que están acuerdo con las directrices el MEN (2016).

Tal como se ilustra en la siguiente tabla:

Cuadro 3: Tipologías de las Prácticas Pedagógicas según el Ministerio de Educación Nacional

TIPO	DESCRIPCIÓN	METODOLOGÍA	APORTE
Práctica de Observación	El estudiante **Observa** (la dinámica de aula o de la institución, la dirección de grupo, la enseñanza de una disciplina, etc.) en contexto de desempeño	La Observación es intencionada y con el uso de **Protocolos** diseñado por IES	Genera preguntas que propician aprendizajes teóricos en las otras disciplinas Permite identificar en contexto, algunos principios teóricos aprendidos
Práctica de Inmersión	El estudiante **Desarrolla Procesos de Enseñanza** en un aula de clase de un EE acompañados por el Docente de Aula	La Observación del Docente de Aula debe estar intencionada y contar con **Protocolos** diseñado por IES	Facilita el aprendizaje sobre la didáctica de una disciplina, procesos de aprendizaje, obstáculos para el aprendizaje de una disciplina, entre otros. El acompañamiento del docente de aula le permite confrontación y retroalimentación de estilos de enseñanza continua generando preguntas que suscitan aprendizaje teóricos en otras disciplinas
Práctica de investigación	Estudiantes de Licenciatura **Participan o Desarrollan** un proyecto educativo en contexto	Retroalimentación y Acompañamiento por parte de IES en el proyecto	Exige una mayor madurez del estudiante de licenciatura tanto en su nivel de dominio disciplinar y pedagógico, así como en el conocimiento de la labor docente en el marco institucional. Genera oportunidades para la puesta a prueba de propuestas diseñadas por el estudiante de licenciatura lo que incentiva su potencial como diseñador de currículo y experiencias de aprendizaje

Así, a lo largo del proceso formativo, el maestro en formación pasará por estos tres tipos de práctica, los cuales están enmarcados a su vez en varias modalidades y contextos, tal como lo estipula el Estatuto Académico de la Universidad (artículo 13).

Esta estructura permite una aproximación formativa intencionada entre el maestro en formación y los contextos, de tal forma que, partiendo de la observación, pueda ir avanzando paulatinamente por un proceso de inmersión en el aula y en la escuela para comprender interrogar su cultura y acercarse a la realidad educativa. Así mismo se propone que el maestro en formación logre la configuración de unas prácticas pedagógicas investigativas que le permitan investigar sobre su propia práctica.

3.2. Contextos de la práctica

La LEBP asume que los maestros en formación pasarán diferentes modalidades descritas en el artículo 13 del Estatuto Académico, siempre y cuando sea aprobado por el Comité de Práctica de la Licenciatura, tal como lo reglamenta el Artículo 5 del Reglamento de Práctica del Departamento de Psicopedagogía, en los siguientes contextos:

Cuadro 3: Tipologías, Niveles y Contextos de las Prácticas Pedagógicas de acuerdo con el Diseño Curricular de la LEBP

Tipo de práctica	Niveles en los que se desarrolla	Contextos de la práctica
Práctica de observación	Práctica I (Fundamentación) Práctica II (Fundamentación)	Colegios públicos y/o privados (literal a, artículo 5, Acuerdo 129)
Práctica de Inmersión	Práctica III (Fundamentación) Práctica IV (Fundamentación) Práctica V (Fundamentación)	- Colegios públicos y/o privados (literal a, artículo 5, Acuerdo 129). - Colegios Virtuales (literal b, artículo 5, Acuerdo 129). - Fundaciones o entidades públicas con objetivos misionales educativos (IDIPRON, SIS) (literal e, artículo 5, Acuerdo 129) para desarrollar actividades de enseñanza relacionadas con el nivel de básica primaria. - Emisoras, Editoriales, empresas de materiales didácticos (literal d, artículo 5, Acuerdo 129) para desarrollar contenidos o actividades de enseñanza relacionadas con el nivel de básica primaria. - museos, cárceles, hospitales, Bibliored, secretaría de integración social (literal g, artículo 5, Acuerdo 129), para desarrollar contenidos o actividades de enseñanza relacionadas con el nivel de básica primaria. - Lugar dónde trabaja como docente titular de primaria (literal h, artículo 5, Acuerdo 129)
Práctica de Investigación	Práctica I (Profundización) Práctica II (Profundización)	- Modalidad de investigación (literal f, articulo 5, Acuerdo 129), - Emisoras, Editoriales, empresas de materiales didácticos (literal d, articulo 5, Acuerdo 129) - Lugar dónde trabaja como docente titular de primaria (literal h, articulo 5, Acuerdo 129)

		- Modos de Investigar: Sistematización de Experiencias, Historias de Vida, Cartografía Social. Intervención Innovación y Creación, desarrollo de un Proyecto Pedagógico Integrado.

3.4. Ciclos de formación

La LEBP propone a los estudiantes dos ciclos de formación: (1) fundamentación y (2) profundización. La organización por ciclos permite la planeación del proceso formativo de una manera interconectada y secuencial. Para el caso de la LEBP se organiza el plan de estudios en los dos ciclos enunciados. En el ciclo de fundamentación la práctica se realiza entre el tercer y el séptimo semestre, donde el maestro en formación empieza a reflexionar sobre la relación entre teoría y práctica, para así posibilitar que construyan y pongan en escena posibles alternativas de trabajo de cara a las situaciones pedagógicas, disciplinares y didácticas que direccionan la actividad educativa en los niveles de básica primaria y que a su vez se relacionan con la planeación, integración y transversalidad curricular (Documento Maestro LEPB, 2016). En este ciclo se promueve la conceptualización y reflexión sobre el acto educativo y pedagógico en pro de hacer una mirada reflexiva constante sobre la propia práctica y con perspectiva del enfoque crítico-social desde el cual lograr tomar distancia de las prácticas que provienen de los modelos con carácter técnico instrumental, que en no pocas ocasiones se le ha atribuido al quehacer del maestro; sobre todo en la básica primaria.

El ciclo de profundización se desarrolla durante dos niveles consecutivos entre el octavo y el noveno semestre, cuyo alcance está configurado por la búsqueda de la apropiación de los contextos, la delimitación de tópicos de intereses pedagógicos, disciplinares, didácticos o curriculares, la fundamentación teórica y la elaboración e implementación de una propuesta de intervención a manera de proyecto integrador que busca articularse con el trabajo de grado. Este proceso finaliza con la socialización de la experiencia, a través de la implementación de la denominada “espiral autorreflexiva” de la investigación acción educativa.

3.4.1. Ciclo de Fundamentación

En el ciclo de fundamentación el horizonte formativo se orienta a situar la reflexión sobre la relación entre teoría y práctica, de manera que los estudiantes se integren progresivamente al proceso práctico de la

actividad educativa; pero con atención a que esta inmersión progresiva obedezca a acciones de formas activas y participativas dentro de la institución educativa donde realicen sus procesos de práctica, brindando aportes mediante el diseño e implementación de propuestas pedagógicas y en el marco de las dinámicas institucionales propias de cada contexto. Así, en el ciclo de fundamentación el trabajo formativo de la práctica se caracteriza por el desarrollo de actividades de observación e inmersión al contexto educativo institucional.

De acuerdo con los planteamientos, se establecen los siguientes propósitos a ser alcanzados con el desarrollo de las prácticas en este ciclo:

a) Comprender y hacer lectura de las relaciones de saber-poder que se dan en el espacio institucional.
b) Comprender los diversos enfoques (teóricos y didácticos) que tienen lugar en la enseñanza de las áreas, así como sus implicaciones pedagógicas.
c) Comprender y analizar la forma como está organizada la educación básica primaria en el marco del sistema educativo colombiano y su concreción en instituciones educativas públicas y/o privadas.
d) Analizar las implicaciones que tiene para el maestro la enseñanza generalista de las áreas, o la enseñanza por área disciplinar.
e) Diseñar, implementar y evaluar proyectos de intervención pedagógica.

En este sentido, la estructura curricular por ciclos asigna valor a la apuesta por comprender la educación a la manera de un "ir y venir" de la acción a la reflexión, como proceso que supera la mirada instrumental de la organización temática y busca proveer criterios a los estudiantes para que piensen la acción educativa en miras a la formación de habilidades y a la concreción de ciertos fines sociales, culturales y de las ciencias, los saberes y las artes a través de la enseñanza, el diseño de contenidos y materiales educativos y la evaluación. Lejos de seguir una tendencia lineal y acumulativa, la idea de ciclo subraya un movimiento en espiral más cercano a las dinámicas formativas y de reflexión entendida como la oportunidad de enfrentar al dualismo entre teoría y práctica. Es así como los productos finales de cada práctica variarán, teniendo en cuenta el momento formativo: así se prevé la caracterización del proceso, la elaboración de proyectos de aula o unidades didácticas de acuerdo al caso y la elaboración de proyectos educativos para el caso de la práctica no escolar.

El siguiente cuadro explica la estructura de las prácticas del ciclo de fundamentación:

Cuadro 4: Las Prácticas Pedagógicas del Ciclo de Fundamentación en la LEBP

Gestión de la Práctica Pedagógica en el Ciclo de Fundamentación

Semestre	Ruta de formación	Propósitos de formación	Procesos y Contenidos	Preguntas orientadoras
Semestre III **Práctica I**	El maestro como sujeto de la práctica pedagógica	Observación (¿Para qué se observa? ¿Qué se observa?) Comprender las formas y los sentidos que los maestros en ejercicio y en formación otorgan a la experiencia de ser maestro. Reconstruir la experiencia escolar en la voz de los maestros. Reconocer las condiciones de los espacios formativos.	**Ciclo 1**. Observación: el maestro como profesional reflexivo. **Ciclo 2:** Diálogo: Narrativas sobre el ser maestro. **Ciclo 3:** Escritura: sujetos, saberes y contextos del ejercicio del maestro. <u>Instrumentos</u> a. Observación de clase b. Entrevistas	¿Cómo se constituye el maestro en relación con el saber, la experiencia y el contexto?
Semestre IV **Práctica II**	La práctica docente del maestro de educación básica primaria en relación con	Intervención (¿Cómo lograr el sentido de la intervención? ¿Cuál es la naturaleza de la intervención en	**Ciclo 1.** Fundamentación de la enseñanza. (Referentes disciplinares, didácticos y pedagógicos).	¿Quiénes son los sujetos con los cuales se realiza la práctica pedagógica? ¿Cuáles son sus características?

	los saberes escolares y disciplinares.	escenarios educativos escolares?) Caracterizar la práctica pedagógica de básica primaria. Diseñar una unidad didáctica que permita poner en escena los saberes y disciplinas escolares de la básica primaria. Implementar y evaluar una unidad didáctica que permita poner en escena los saberes y disciplinas escolares de la básica primaria. Comprender el lugar de la formación disciplinar en la intervención pedagógica referida a la	**Ciclo 2**: Caracterización de los estudiantes, del contexto y de los niveles de comprensión en las áreas en la que le corresponde hacer la práctica. **Ciclo 3:** Caracterización del área de enseñanza y de los modos como se ha institucionalizado en el sitio de práctica (PEI, modelo pedagógico, mallas curriculares, lineamientos y orientaciones del MEN). <u>Instrumentos:</u> Planeación de la clase. Caracterización Diario pedagógico.	¿Cómo circulan los saberes y disciplinas escolares en la escuela? ¿Cómo se estructuran a nivel curricular las áreas básicas? ¿De qué manera los espacios, tiempos, rituales escolares influyen en la práctica pedagógica? ¿Cómo se estructura la intervención pedagógica cuando esta responde a la lógica del currículo agregado o del currículo integrado?
Semestre V **Práctica III**			**Ciclo 1**: Diseño de la unidad didáctica. Énfasis en conceptos como: evaluación,	

		enseñanza en la básica primaria.	currículo, planeación de la enseñanza. **Ciclo 2:** Implementación de la unidad didáctica. **Ciclo 3.** Resultados y análisis de la unidad didáctica. <u>Instrumentos:</u> Planeación de la clase Diario pedagógico Matriz de (meta)Evaluación (Investigación Acción Educativa // a partir del Diario Pedagógico)	
Semestre VI **Práctica IV**	La educación como praxis política: El maestro de básica primaria desplegado en contextos educativos no escolares.	Intervención (¿Cómo intervenir? ¿Cuál es la naturaleza de la intervención en escenarios educativos escolares?)	**Ciclo 1.** Diseño de la unidad didáctica. Énfasis en conceptos como: diversidad, interculturalidad, cuerpo, juego y arte. **Ciclo 2**: Caracterización de los estudiantes, del contexto y de las	¿Cuáles son las dinámicas cotidianas de la institución que favorecen la formación? ¿Quiénes son los sujetos con los cuales se realiza la práctica pedagógica? ¿Cuáles son sus características? ¿Qué tipo de saberes circulan en la institución o

		Favorecer los procesos de formación de maestros en contextos educativos no escolares. Diseñar propuestas educativas relacionadas con la educación primaria en escenarios educativos no escolares.	necesidades de formación de las poblaciones con quienes se intervenga. **Ciclo 3:** Caracterización y fundamentación de los saberes que circulan en el contexto de la práctica. <u>Instrumentos:</u> Planeación de clase Proyecto de aula Caracterización Diario pedagógico.	escenario de práctica pedagógica? ¿Cómo se estructuran los propósitos de la educación básica primaria en el escenario de práctica? ¿Cómo se estructura la intervención pedagógica en el escenario de práctica?
Semestre VII **Práctica V**		Leer las realidades de los contextos e intervenirlos desde una perspectiva pedagógica.	**Ciclo 1**: Fundamentación de la enseñanza en contextos no escolares. (Referentes disciplinares, didácticos y pedagógicos). **Ciclo 2:** Implementación de una intervención educativa. **Ciclo 3.**	

			Resultados y análisis de la intervención educativa desde la lectura del maestro en formación. <u>Instrumentos:</u> Diseño de material Didáctico-Pedagógico Diario pedagógico de la práctica en escenarios educativos no escolares Matriz de (meta)evaluación (Investigación Acción Educativa // Diario Pedagógico)	

Tabla 3: Organización de la práctica de fundamentación

Elaboración Propia

La práctica en el ciclo de fundamentación será homologable en casos específicos, tales como, los procesos de profesionalización o en convenios con las Escuelas Normales Superiores, sobre los que decidirá en pleno el Comité de Prácticas y/o el comité de carrera, tal como lo reglamenta el Estatuto Académico, el Reglamento de prácticas de Psicopedagogía y el protocolo de homologación de la Licenciatura. Para este procedimiento, el estudiante debe solicitar al comité de carrera la homologación y entregar la sábana de notas donde conste la aprobación de la práctica, la copia de la cédula y los contenidos programáticos. El comité de carrera analiza y gestiona la documentación, para dar continuidad al aval del proceso a través del trámite por los consejos.

3.4.2. Ciclo de profundización

Las prácticas de este ciclo le implican al maestro en formación, mayor dedicación en los procesos de

planeación, gestión y evaluación, así como profundizar en la reflexión investigativa de su propia práctica (LBP, 2016). En este ciclo el estudiante tendrá la oportunidad de vincular la práctica pedagógica con el trabajo de grado, a través de las líneas de profundización[2], en las que el trabajo de observación y sistematización de la experiencia se orienta por el trabajo conceptual construido por estas líneas y por el seminario de trabajo de grado. En esta articulación se podrán identificar situaciones pertinentes al aula o fuera de ella para la delimitar de situaciones de interés, necesidades y/o de problemas de investigación que lleven a la reflexión sistemática de la propia práctica y en consecuencia a la alternativa de culminación del proceso formativo por definición, del trabajo de grado.

El propósito de este ciclo es: apropiarse de las condiciones institucionales de la escuela como escenario de producción de conocimiento, de aprendizaje social, pero por sobre todo de producción de cultura, donde el estudiante y futuro licenciado, a partir del análisis, la comprensión y la interpretación de su realidad; logre la identificación de una situación problémica o de una necesidad específica pertinente, que deriven en la construcción de la formulación de un proyecto de intervención pedagógica.

Así, el estudiante en el séptimo semestre elegirá una línea de profundización, avaladas por el comité de carrera y de acuerdo con la capacidad del Programa para cada cohorte, de tal manera que en el octavo semestre inicie la práctica I de profundización en articulación con los temas de cada línea de profundización, de tal manera que dirija el proceso de caracterización y observación a la recolección de datos que le permitan comprender una situación e intervenirla a través de un proyecto de aula, unidad didáctica, secuencia didáctica, sistematización de experiencia, diseño de material didáctico, dependiendo de la modalidad de la práctica y del trabajo de grado que orienten sus tutores. Esto implica el trabajo cohesionado entre profesores de la práctica y los seminarios de profundización, como se observa en la siguiente figura:

[2] De acuerdo con el Plan de estudios de la LEBP, las líneas de profundización son espacios de formación donde el estudiante se apropia de algunos de los contenidos de los saberes disciplinares vistos de manera general en el ciclo de fundamentación. Las líneas son: educación artística, educación para la ciencia, la tecnología y el medio ambiente, educación matemática, lenguaje y literatura, educación especial y talentos excepcionales, educación para la paz y la justicia social, educación rural.

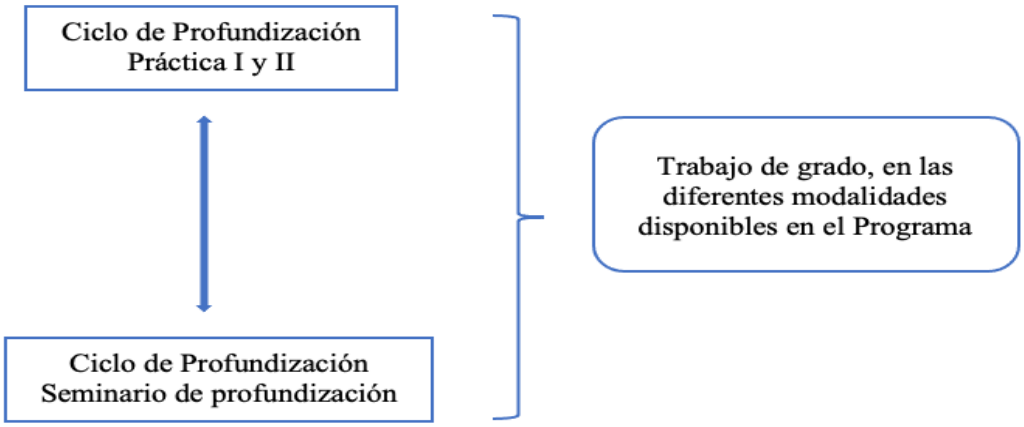

Figura 1. Articulación entre la práctica y el trabajo de grado

Elaboración Propia

Perspectiva de Formación en el ciclo de profundización

Consciente de las necesidades formativas del maestro para los niveles de la Básica Primaria, el programa curricular de Licenciatura está llamado a reconocer, resignificar, dinamizar y proponer en el ciclo de profundización la estructura de una práctica investigativa que permita constituirse en sí misma, en un espacio de reflexión; de construcción y producción de nuevos discursos que se armonizan entre la práctica, la teoría y los contextos, con el propósito de romper con aquellos discursos típicamente ideológicos, normativos y especulativos de la tradición escolar. En suma, en un espacio donde serán posibles, las construcciones discursivas elaboradas desde los diferentes escenarios donde se ubique la práctica, es decir; desde contextos alternativos, escolarizados, o no escolarizados, formales, no formales o informales y en escenarios tanto urbanos, como rurales, siempre que permitan el planteamiento de posturas críticas frente a los procesos educativos.

Es de esta manera que la investigación como proceso de reflexión-acción, será el puente que le permita al maestro en formación; consolidar un hacer investigativo, disciplinar y pedagógico en el marco de su práctica de contexto, lo cual implica, la inmersión consciente en el mundo de la experiencia; de una experiencia cargada de connotaciones, valores, simbologías, prejuicios, manifestaciones culturales, intereses y pautas de crianza, que favorezca la comprensión de los procesos educativos que se dan dentro y fuera de la escuela.

En ese sentido, se concibe la investigación pedagógica como la posibilidad de reflexionar desde la experiencia sobre el quehacer cotidiano del maestro, lo que significa considerar varios elementos interrelacionados: maestro, método, estudiantes, conocimiento, procesos de aprendizaje, motivaciones, interacciones de contexto, contenidos y objetos de estudio; así la investigación señalará la ruta de un ejercicio de reflexión sistemática, que considera la elaboración conceptual y epistemológica como eje para consolidar un saber pedagógico que conlleva al mejoramiento de la propia práctica y a la transformación e innovación del sistema educativo.

El estudiante que ingresa al ciclo de profundización dentro del plan curricular de la licenciatura y quien por el recorrido a lo largo del programa y por su madurez intelectual y docente, se espera esté en la capacidad de desarrollar propuestas pedagógicas a partir de la implementación de estrategias de investigación formativa en diferentes contextos; se formará a partir de:

a. **La Exploración de contexto**; esta exploración de contexto será la acción que va dirigida al reconocimiento y lectura crítica del entorno de práctica, donde se requiere de capacidades para observar, explorar, comparar, analizar y comprender la vida cotidiana de poblaciones y actores involucrados en los procesos educativos. Sin duda alguna, la exploración deberá surgir de la curiosidad investigativa y por el deseo de una intervención pedagógica de procesos de enseñanza, lo cual involucra, la toma de decisiones acordes a las características del territorio, del contexto educativo y de las necesidades de aprendizaje.
b. **La Fundamentación del proceso**: La fundamentación del proceso se entenderá como aquel proceso teórico-práctico, orientado a identificar, indagar, y construir las bases conceptuales de la acción propiamente dicha. La fundamentación tendrá como característica el proceso de reflexión, disertación, construcción y elaboración de proyectos pedagógicos y textos con profundidad que reflejen la realidad educativa.
c. **La Implementación en terreno**: La implementación en terreno conllevará, a que el maestro en formación pueda desde su experiencia práctica y desde su formación conceptual e investigativa, plantear propuestas coherentes y significativas a partir de la identificación de un problema o de oportunidades que se den en el contexto educativo, desarrollando con ello conocimientos propios del ciclo de Básica Primaria anclados al medio socio y cultural de los educandos.
d. **Proceso de socialización final**: El proceso final en la formación del maestro desde la práctica tiene como condición inherente un proceso conceptual, unas vivencias encontradas en el contexto y un proceso de reconocimiento de diversos actores donde el estudiante podrá socializar y poner en discusión su propuesta pedagógica de contexto, la cual se asume brindó y brindará nuevas

posibilidades de intervención o de innovación en el terreno educativo. Se busca que este proceso esté articulado, en la medida de lo posible, con el trabajo de grado, constituyéndose en el producto final de este ciclo de formación.

Cuadro 5: Estructura de las Prácticas Pedagógicas del ciclo de profundización dentro del diseño curricular de la LEBP

Práctica Pedagógica en el Ciclo de Profundización				
Semestre	**Ruta de formación**	**Propósitos de formación**	**Procesos Y Contenidos**	**Preguntas orientadoras**

Semestre VIII Práctica I	Estructuración de un PPI desde los aportes de la Investigación Acción Educativa.	Configurar la práctica educativa como lugar de investigación, cuyo objeto de estudio es el quehacer del maestro. Caracterizar acontecimientos educativos y pedagógicos del quehacer del maestro en su contexto escolar específico. Problematizar la práctica educativa a partir de la indagación por la cualificación docente. Diseñar, gestionar y evaluar una propuesta de proyecto pedagógico de aula.	**Ciclo 1.** Contexto de la práctica. ¿Qué es la investigación-acción educativa? Observación de la práctica Caracterización del contexto **Ciclo 2** Análisis de la práctica. Definición de categorías de análisis. Rastreo del Estado de la cuestión **Ciclo 3** Proyecto pedagógico de aula. ¿Qué es un Proyecto Pedagógico de aula? Articulación de hallazgos iniciales. Plan operativo del proyecto pedagógico de aula.	¿Cómo puede el maestro de educación básica primaria, utilizar algunos elementos de la investigación para interrogar su práctica?

Semestre IX Práctica II	Ejecución y reflexión del PPI en el marco de la Investigación Acción Educativa	Configurar la práctica educativa como lugar de investigación, cuyo objeto de estudio es el quehacer del maestro. Indagar por los fundamentos teóricos que subyacen al ejercicio práctico. Implementar el proyecto pedagógico de aula diseñado el semestre anterior. Evaluar y reflexionar sobre el proyecto pedagógico de aula diseñado e implementado con miras a la cualificación docente.	**Ciclo 1** ¿Qué son los marcos de referencia? Articulación teoría-práctica **Ciclo 2** ¿Qué es la intervención en el aula? Implementación del PPA **Ciclo 3** Evaluación y reflexión del PPA Construcción del informe final	

Tabla 4: Organización de la práctica de profundización

Elaboración Propia

En general la práctica en el ciclo de profundización no es homologable, excepto en los procesos de profesionalización, donde de acuerdo con el estatuto académico 010 de 2018 se pueden homologar por la experiencia profesional de los estudiantes. Para esto el estudiante debe presentar la experiencia labora certificada de tal manera que pueda ser analizada por el Comité de carrera y puesta a consideración por los consejos.

4. Organización y gestión de la práctica

4.1. Sobre la relación entre la disciplina de la Práctica y la dimensión profesional.

Se establece un proceso directo de diálogo interdisciplinar de los saberes construidos como evidencia de la formación del maestro que necesita en nivel de educación básica primaria; con el modelo de profesional de la educación y la pedagogía que demanda la escuela hoy. Así, de acuerdo con la perspectiva de Michael Apple (2003; 2000), según la cual el maestro de escuela se involucra en tanto políticamente es actor, primero en el entorno escolar y luego en el contexto de acción práctica, es decir, en el desarrollo de la acción. Esta concepción pedagógica de la teoría hecha práctica es el resultado de su convivencia con un entorno periférico y, posteriormente, con un entorno más concentrado en términos de acción educativa, que la mayoría de las veces se encuentra conformado por los profesionales de mayor experiencia.

Numerosas investigaciones han tratado de examinar el estado de la práctica sobre la etapa de inicio profesional de los docentes y en no pocas ocasiones han logrado aportar evidencia significativa y adicionalmente reveladora de este proceso (Esteve, 1993, 1997; Eirín, García y Montero, 2009; Marcelo, 2009; Teixidó, 2009); aunque en sentido estricto no se ha dado continuada a la reflexión en el caso de las etapas que continúan en la vida profesional de los maestros. Sin embargo, tanto en procesos de seguimiento a egresados, como de evaluación con fines de acreditación de programas e institucionales; este ejercicio de seguimiento a la etapa posterior al egreso; podría resultar de importancia porque, siguiendo el postulado de Marcelo (2009), “los primeros años de docencia son fundamentales para asegurar un profesorado motivado, implicado y comprometido con su profesión”, hecho que no resulta sencillo, si se tiene en cuenta por un lado que las nuevas generaciones de profesores principiantes o que aun cuando tengan experiencia, son recién graduados y en muchos casos, deben asumir aquellas acciones educativas que profesores de mayor experiencia institucional deciden no asumir o rechazar por múltiples causas en su mayoría aduciendo el desgaste físico y emocional que les generan.

De acuerdo con Teixidó (2009) los profesores que acceden por primera vez a la labor docente como efecto de su decisión profesional[3] comienzan una fase crucial en su desarrollo en el futuro cercano. Así, apoyar el diseño curricular, preparar los contenidos las clases, desarrollar las acciones didácticas en el aula, estar atento tanto al proceso de aprendizaje, como de desarrollo físico de los niños, formular hipótesis en torno a los factores que inciden en las diversas situaciones, y diligenciar muchos formatos entre muchas otras acciones del día a día; le hacen al nuevo licenciado, contrastar en algunas oportunidades de manera opuesta con las posturas de otros colegas que al interior de la escuela pueden llevarle a la desilusión en la comparación, el ensayo-error de las alternativas que por convicción se implementen.

En esta dialéctica, se inicia un proceso incipiente de reflexión sobre las relaciones que se presentan entre los actos de pensamiento y la acción real, que se le atribuye en no pocas ocasiones a las prácticas elaboradas durante el proceso de formación universitaria en las facultades de educación, que por obvias razones no siempre se puede considerar exento de dificultades; una de las cuales podría atribuirse a la conmoción que en la dimensión emocional se presenta al momento en que el profesor inicia su profesión docente, atribuible tanto a la dinámica administrativa y de burocracia; como al reconocimiento económico y profesional propiamente dichos; afirma Esteve (1993) que al inicio el profesor novato espera tato una relación personal, individual, cercana a la confidencia con sus pares, pero resulta que la realidad puede evidenciar por una parte la falta de preparación pedagógica y/o conceptual para enfrentar las múltiples preguntas de pares y de estudiantes, que podrían llevarle al sentimiento de agobio y al agotamiento mental y físico que supone el hacer trabajar a un grupo numeroso de alumnos y el estar en armonía con los colegas.

Si a la rigidez de los procesos de formación en las disciplinas (matemáticas, lenguaje, ciencias) para su posterior enseñanza, que puede llevar a los profesores en su mirada iniciante, a cuestionar el proceso de formación recibido en la universidad, le pudiésemos adicionar factores como la crisis de identidad profesional que es proveída por la falta de reconocimiento como profesional y una actitud adquirida por otros pares de trabajo al interior de las instituciones educativas, que muestran como "salir de la zona de confort" no resulta atractivo y en consecuencia, dejan de ser atractivos en sus posturas como intelectuales; podríamos contar en suma con los ingredientes necesarios para detener la mirada siempre renovadora y de esperanza por el compromiso social que le asiste a la escuela, y en consecuencia, se logra que el profesor con mirada renovada; deje de buscar conexiones entre lo que piensa, dice y que hace con su labor

[3] Aunque a la Licenciatura en Educación Básica Primara, la conformen docentes en ejercicio y provenientes de programas de escuelas normales, claramente su visión de profesionalización pedagógica genera el mismo sentimiento de recién egreso o de recién graduado y, en consecuencia, aunque con experiencia, de siempre nueva visión sobre el quehacer y la responsabilidad social que le asiste al profesor del nivel básico en la escuela.

profesional y con la oportunidad de renovarse cada día a través de la reflexión de su praxis profesional (Shön, 2000), como acciones de investigación educativa.

A esta realidad profesional escapan pocos nuevos profesionales y podría sentenciarse que esta situación se presenta si no en todas las profesiones; en la mayoría de ellas. Así, la inmensa mayoría de los profesores, incluso aquellos con mejor disposición para desarrollar profesionalmente su labor, puede quedarse atrapado para siempre en la práctica con acciones rutinarias, exentas de sentido y cómodas. Por ello desde la perspectiva de los lineamientos de la práctica pedagógica en la LEBP, se ha logrado la formulación de muchas preguntas que pretenden orientar el sentido de ir a la escuela durante el proceso formativo, preguntas que desprovistas de la carga de interés económico podrían aportar evidencia científica en la búsqueda de respuesta a: ¿por qué se presenta el desánimo en la labor educativa?, ¿cómo escapar del agujero negro que constituye trabajar por algo que no se desea?, ¿quiénes y porqué consiguen escapar de ese agujero negro? ¿cómo y cuáles son las demandas para el escape? Sin pretender dar respuestas reduccionistas a un campo de ciencia social tan complejo, para la acción de la práctica educativa en la LEBP, parece evidente (al menos de manera hipotética), que una cualidad de los profesores que potencian la relación entre la teoría adquirida, la práctica educativa en instituciones tanto de carácter formal, como no formal; la constituye ser persistente, resiliente y corajudo a todas estas fuerzas externas que tratan de frenar su profesionalismo, así como hacer frente a muchas de las tradiciones establecidas en la escuela, nombradas a la manera de paradigmas, porque según la tradición "siempre se ha hecho así".

La actitud de aprendiz permanente a decir de García Márquez "de aprender desde la cuna hasta la tumba"; constituye el acto de mente abierta de la que un maestro debe presumir y con la cual debe convivir permanentemente, en tanto que solo esa actitud constituye la clave para promover las relaciones horizontales a lo largo del desarrollo profesional. Como afirma Marcelo (2009), las acciones de formación y de reflexión de la práctica, con temporalidad "permanente" deben de ser la constante con la cual tornar oportuna la ayuda que los profesores experimentados pueden brindar a los profesores iniciantes, con la idea de convertirse en comunidades de expertos adaptativos, y con la idea de que se adquiera la capacidad de implicarse en un aprendizaje a lo largo de toda la vida. (García Márquez, 1996; Marcelo, 2009).

4.2 Sobre la perspectiva de la Educación a Distancia

La modalidad a distancia tradicional exige construir estrategias comunicativas que favorezcan el proceso formativo, por tal razón, es fundamental que se potencie el trabajo colaborativo, con el fin de favorecer procesos de enseñanza y aprendizaje significativos. De acuerdo con esta consideración, cada práctica está

acompañada del seminario, el cual aborda contenidos, metodologías y se constituye en un escenario de aprendizaje colaborativo y de reflexión de lo vivido en la práctica. Para dar forma a esta propuesta se cuenta con la plataforma Moodle, donde están los contenidos más relevantes abordados en cada nivel de la práctica. Así mismo está el espacio de tutoría y los encuentros presenciales, donde permanentemente el grupo de estudiantes presenta avances, situaciones y aprendizajes derivados de la intervención en la institución donde realiza la práctica. Finalmente, el escenario de práctica donde el estudiante debe cumplir unas horas semanales en las que el estudiante concrete las actividades y propósitos de este espacio formativo. El desarrollo de esos contenidos se hará con la supervisión y acompañamiento del profesor Asesor[4], y acorde a las horas de dedicación establecidas en la Licenciatura, como se ilustra:

Tabla 1: Contabilidad Académica de los Espacios de Prácticas Pedagógicas del Ciclo de Fundamentación LEBP

Número de créditos para los espacios de práctica en el ciclo de Fundamentación	**1/3 (número de créditos x 48 horas)**		**Trabajo Autónomo**	**Total de horas por semestre**	
	HDD Horas de docencia directa	**HDA Horas de docencia asistida**			Horas *In situ*
5 créditos	4 horas por encuentro presencial x 3 encuentros al semestre = 12 horas al semestre = 0,75 horas a la semana x 16 semanas	1/3 (5 créditos X 48 horas) – 12 horas de HDD = 68 horas al semestre = 4,25 horas a la semana x 16 semanas	2/3 (5 créditos x 48 horas) = 160 horas al semestre = 10 horas a la semana x 16 semanas	5 créditos X 48 horas = 240 horas al semestre	4 horas 64 horas al semestre 12 semanas

Tomado de: Documento Maestro Licenciatura en Educación Básica Primaria. UPN. 2016

De esta manera el espacio académico contempla que 64 horas de las 160 del trabajo autónomo sean destinadas al desarrollo de la práctica in situ. Además, se define entonces 12 semanas *in situ*, 2 semanas

[4] Ver Artículo 18. Los profesores asesores de práctica educativa de cada programa, en el Estatuto Académico. Acuerdo 010 del 13 de abril de 2019; y Articulo 12. Profesores Asesores de Práctica, en el reglamento de práctica del Departamento de Psicopedagogía .

de preparación y 2 de cierre para la evaluación y socialización del proceso. Así tendríamos 64 horas de práctica efectivas. Las 4 horas semanales son de presencia en la institución educativa, correspondiente a un 60% de la jornada escolar regular de un día.

Para las prácticas de profundización se propone hacer estar en la institución 6 horas y se maneja la estructura semejante a las de fundamentación de 12 semanas y 4 de preparación y socialización.

Tabla 2: Contabilidad Académica de los Espacios de Prácticas Pedagógicas del Ciclo de Profundización LEBP

Número de créditos para los espacios de práctica en el ciclo de profundización	**1/3 (número de créditos x 48 horas)**		**Trabajo autónomo**	**Total de horas por semestre**
	HDD **Horas de docencia directa**	**HDA** **Horas de docencia asistida**		
7 créditos	4 horas por encuentro presencial x 3 encuentros al semestre = 12 horas al semestre = 0,75 horas a la semana x 16 semanas	1/3 (7 créditos X 48 horas) – 12 horas de HDD = 100 horas al semestre = 6,25 horas a la semana x 16 semanas	2/3 (7 créditos X 48 horas) = 224 horas al semestre = 14 horas a la semana x 16 semanas	7 créditos X 48 horas = 336 horas al semestre

Tomado de: Documento Maestro Licenciatura en Educación Básica Primaria. UPN. 2016

El proceso de acompañamiento de la práctica se basa en la existencia de una "actividad conjunta" que supone asumir la actividad aunque conjunta; no exige la co-presencia ni en el espacio, ni en el tiempo de los participantes en la situación; así, la conjunción entre profesor y estudiantes puede hacerse a través de la interlocución sincrónica de actividades de aprendizaje que determinadas en acuerdo conjunto, flexibilizan la presencialidad y brindan coherencia con la concepción de la modalidad a Distancia, en tanto que estas actividades se desarrollen de manera remota y asincrónica. Al respecto, Onrubia (2005) plantea:

> […] lo que hace que la "actividad conjunta" sea efectivamente conjunta no es la co-presencia física de los participantes, sino el hecho de que profesor y alumnos actúan el uno para el otro y entre sí, de manera que las actuaciones de cada participante sólo se entienden y cobran significado en el marco de, y en referencia a, las actuaciones del resto de participantes. Así, por ejemplo, cuando el profesor y los alumnos "conversan" en un foro están, sin duda, implicados en un proceso

de actividad conjunta, al igual que cuando el profesor revisa un documento previamente enviado por un alumno, o cuando el alumno estudia un material hipertextual previamente puesto por el profesor en el entorno virtual que comparten. (p. 6)

La importancia atribuida, desde el planteamiento teórico propuesto, a la actividad conjunta entre profesor y estudiantes y a los procesos y mecanismos de ayuda educativa en la práctica pedagógica, tiene implicaciones procedimentales, como la necesidad de contemplar técnicas de recogida de información que permiten acceder "en vivo" al desarrollo real de la práctica, ofreciendo datos específicos y concretos sobre cómo profesor y estudiantes llevan a cabo, articulan e interrelacionan sus actuaciones en torno a las tareas y actividades que vertebran el proceso de enseñanza y aprendizaje (Onrubia, 2015).

La propuesta pedagógica para el desarrollo de la práctica, por parte de los estudiantes que cursen la Licenciatura en Educación Básica Primaria de la Universidad Pedagógica Nacional, tiene en los procesos de lectura y escritura un eje fundamental; no sólo como herramientas para la conceptualización y la reflexión de la praxis, sino como instrumento de comunicación orientado a la construcción de conocimientos en comunidades de aprendizaje. Es así, que la lectura y la escritura se consideran actividades que buscan promover y facilitar el trabajo colaborativo y /o autónomo de los estudiantes. En ese sentido los maestros en formación darán cuenta de su práctica por medio de producciones que deben dar a conocer al profesor asesor, por medio de la plataforma Moodle.

Las estrategias de acompañamiento de la práctica bajo la modalidad a distancia tradicional, se describe a continuación:

- Encuentros presenciales: Se realizarán tres encuentros al semestre, para el estudio, socialización e intercambio de experiencias de la práctica educativa in situ, en las jornadas de programadas por la Licenciatura según el calendario académico.
- Tutorías Dirigidas: Son espacios programados por el-(la) profesor(a) de práctica de acuerdo con las necesidades identificadas en el grupo de estudiantes.
- Tutorías Virtuales: Son espacios de encuentro profesor-estudiantes a través de la plataforma virtual con el fin de brindar orientación y asesoría en asuntos específicos que surjan en el proceso de la práctica educativa.
- Tutorías abiertas: Espacios en los que el profesor(a) se encuentra disponible en la UPN para brindar atención personalizada a los estudiantes que lo requieran según programación previa.
- Acompañamiento in situ: Es el proceso de asesoría o acompañamiento en la Institución de práctica donde el profesor acompañante puede interactuar con el estudiante, el maestro cooperador en el

marco de la práctica pedagógica. Este acompañamiento se establece periódicamente de las 12 sesiones in situ se espera la asistencia por lo menos en la mitad de los encuentros y sobre todo al inicio y el final del proceso para realizar la retroalimentación.

Este acompañamiento implica el diálogo permanente con los directivos de los estudiantes que realizan su práctica en el sitio de trabajo de tal manera que se pueda articular la actividad del estudiante y la institución con los propósitos de la práctica y de la Licenciatura.

Nota: Es importante anotar que, para el desarrollo de prácticas en el sitio de trabajo, el estudiante debe laborar en una institución educativa por lo menos con 6 meses de antigüedad (esto para garantizar la estabilidad del proceso y saber que ha superado el periodo de prueba), presentar su certificación laboral, una carta por parte del directivo de la Institución que certifique que se garantizará el espacio para el desarrollo de la práctica en dicha institución. Una vez iniciado el semestre, se debe gestar una reunión con el directivo y el docente asesor de la práctica donde se hará un acta de inicio y al finalizar el proceso una evaluación y acta de cierre.

4.3 Evaluación de la práctica

La evaluación de la práctica se concibe como un proceso continuo que tendrá en consideración el conocimiento de la práctica, es decir, toda la preparación que el estudiante debe tener para llegar al escenario educativo relacionado con el saber disciplinar, el saber pedagógico y didáctico, las herramientas conceptuales para hacer lecturas de los contextos y de los individuos con los que interactúa. Esta parte se apoyará a través del seminario de práctica el cual prevé unos encuentros presenciales y el seguimiento permanente a través de las tutorías y la plataforma Moodle. Esta tendrá un 70% de la evaluación cuantitativa.

En un segundo momento se tendrá en cuenta el desempeño in situ, donde se analizará la reflexión sobre la acción. Es decir, teniendo en cuenta que la preparación previa no es suficiente para el desempeño, es importante analizar las maneras como el maestro en formación despliega su saber en la práctica y puede aprender de lo vivido en cada experiencia. En este punto tendrá un valor importante el profesor cooperador de la Institución donde el estudiante realice su práctica y la autoevaluación del estudiante. Esta actividad tendrá un 30% de la evaluación cuantitativa.

Es importante anotar que se prevé realizar reuniones permanentes en el sitio de práctica, con el fin de hacer retroalimentación oportuna a los implicados en el proceso de formación. Para esto se tienen previstos instrumentos de evaluación donde tanto profesores cooperadores, como maestros en formación podrán retroalimentar su proceso de manera oportuna.

4.4. Gestión de la práctica

De acuerdo con el reglamento de práctica del Departamento de Psicopedagogía en el capítulo II, se establece un comité de práctica conformado por los profesores asesores de la práctica y el coordinador del comité. Estos desempeñarán las funciones establecidas en los artículos del 7 al 13 de este reglamento. En la LEBP, la gestión de la práctica contempla los siguientes procesos y procedimientos:

Figura 2 Procesos y procedimientos de la práctica pedagógica

Elaboración propia

Como se observa en la gráfica el estudiante que se inscribe en la práctica reporta sus datos al coordinador o asesor asignado para poder reportar ante la Vicerrectoría Académica los datos para afiliación a la ARL (Riesgos laborales). Los estudiantes proveen su número de cédula y la EPS a la cual están afiliados. Los estudiantes deben diligenciar el formato de compromisos FOR012DOC, el cual es remitido por el coordinador de práctica y se constituye en un documento fundamental para el inicio del proceso.

Posterior a tener la afiliación y el Compromiso Estudiantil diligenciado, los estudiantes se dirigen a los sitios de práctica con el acompañamiento del profesor asesor, quien presenta oficialmente a los estudiantes, se establecen las reglas iniciales se inicia el proceso de 4 horas semanales en el ciclo de fundamentación y de 6 horas semanales en el de profundización. Paralelamente, los estudiantes están en permanente reflexión a través de las tutorías y las actividades propuestas en el aula virtual, las cuales apoyan el proceso de desarrollo de la práctica durante el semestre.

Las instituciones se asignan de acuerdo con los convenios establecidos por el Programa, la Facultad o la Universidad, dado que esto oficializa el vínculo entre estudiantes, maestros e instituciones cooperantes. Es así, que de acuerdo con esta disponibilidad y, teniendo en cuenta, las cercanías de los estudiantes para llegar es que se asignan los grupos. Los profesores acompañan la práctica in situ de manera regular y al final del proceso se remite un formato de evaluación a los profesores cooperadores quienes emiten un concepto cualitativo y cuantitativo que aporta al proceso final de la evaluación del estudiante.

Semestralmente, se hace una proyección de la práctica en coordinación con los estudiantes para facilitar el proceso, sobre todo, en el caso de los estudiantes del Programa, que por las condiciones de la modalidad se caracterizan por no ser estudiantes de tiempo completo, lo que exige construir acuerdos previos para favorecer el desarrollo de la práctica.

La gestión de la práctica pedagógica a través de estos procedimientos es una garantía para que los procesos se lleven a cabo con claridad y con rigurosidad cumpliendo con los objetivos antes señalados.

5. Referencias Bibliográficas

Apple, M. W. (2003), *The estate and the politics of knowledge*, Nueva York, Routledge.

Apple, M. W. (2000), *Official knowledge*, 2a. ed., Londres, Routledge

Eirín, R.; García, M. & Montero, L. (2009). Profesores principiantes e iniciación profesional. Estudio exploratorio. Profesorado: revista de currículo y formación del profesorado, 13, 1-15.

Esteve Z., J. M. (1993). El choque de los principiantes con la realidad. Cuadernos de Pedagogía, 220, 58-63.

García M, G. (1996). Por un país al alcance de los niños. Proclama en Misión Ciencia, Educación Y Desarrollo, Colombia al filo de la oportunidad, Bogotá: IDEP

Licenciatura en Educación Básica Primaria (2016) *Proyecto Educativo del Programa*, documento de trabajo.

Marcelo, C. (2009). Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. Profesorado: revista de currículo y formación del profesorado, 13, 1-26. Ministerio de Educación Nacional (2009). *Mejoramiento del Sistema de Enseñanza de Docentes de Matemáticas y Ciencias Naturales.* Convenio MEN – JICA (Agencia de Cooperación Internacional del Japón) 2003 – 2008. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional. (2016). La práctica pedagógica como escenario de aprendizaje. Recuperado desde http://www.mineducacion.gov.co/1759/article s-357388_recurso_1.pdf Ministerio de Educación Nacional (2022). Nota Orientadora, Modalidades.

Onrubia, J. (2005). Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. RED. *Revista de Educación a Distancia,* número monográfico II. Recuperado de http://www.um.es/ead/red/M2/

Salazar, R. J. y Melo C., Á. L. (2013) Lineamientos Conceptuales de la Modalidad de Educación a Distancia. In: Arboleda T., N. Y Rama V., C. Le Educación Superior a Distancia y Virtual en Colombia: Nuevas Realidades. 1. ed. Bogotá D.C.: ACESAD / VIRTUAL EDUCA. v. 1, p. 81 - 11. ISBN 978-958-57929-0-6. Disponible em: https://virtualeduca.org/documentos/observatorio/la_educacion_superior_a_distancia_y_virtual_en_colombia_nuevas_realidades.pdf

Schön, D. (2010). La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Madrid: Paidós.

Teixidó, S., J. (2009). La acogida al profesorado de nueva incorporación. Barcelona: Graó.

Torres, J. (1998). *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrad.* Madrid-España, Morata.

Uniminuto (2014). *Lineamientos para la Práctica Profesional Uniminuto Virtual y a Distancia*.

Universidad Pedagógica Nacional (2007). *Acuerdo 025 del 3 de agosto*, *por el cual se adopta el reglamento estudiantil de pregrado,* Bogotá, recuperado de http://normatividad.pedagogica.edu.co/cs_acuerdo_025_2007.pdf

Universidad Pedagógica Nacional (2020). Proyecto Educativo de Programa Licenciatura en Educación Básica Primaria (modalidad a distancia tradicional).

Universidad Pedagógica Nacional (2019) Proyecto de Reglamento de Práctica Educativa. *Acuerdo académico, por el cual se expide el reglamento de práctica pedagógica del Departamento de Psicopedagogía de la Facultad de Educación*, Consejo Académico

Universidad Pedagógica Nacional (2018). Estatuto Académico, acuerdo 010. Consejo Académico

Universidad Pedagógica Nacional (2021) Acuerdo 129 | Septiembre

Vaillant, D. y Marcelo, C. (2001) Modelos de colaboración entre los formadores de instituciones de formación y los formadores tutores de escuelas e institutos*, en: Las tareas del formador*, Aljibe, Málaga.

Zuluaga, O. (1988). Pedagogía, didáctica y enseñanza. En: *Educación y Cultura*. No. 14. Bogotá, marzo, 1988. Investigación y experiencia en las Escuelas Normales. En: *Educación y Pedagogía*. vol. 8. No. 16. Universidad de Antioquia