**CONVOCATORIA INTERNA PARA SEMILLEROS DE INVESTIGACIÓN, GRUPOS DE ESTUDIO Y/O COLECTIVOS ACADÉMICOS AÑO 2022**

**ID CONVOCATORIA: 280 – FECHA REPORTE: 31-01-2023**

**ID PROPUESTA: 11941**

**1. IDENTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| * 1. **TITULO DE LA PROPUESTA:** | | | | | |
| La presencia y la formación corporal del maestro para la Educación Inicial. | | | | | |
| * 1. **NOMBRE DEL SEMILLERO DE INVESTIGACIÓN, GRUPO DE ESTUDIO Y/O COLECTIVO ACADÉMICO:** | | | | | |
| Cuerpo y movimiento en las interacciones pedagógicas en la Educación Infantil | | | | | |
| **1.3 NOMBRE DEL O LOS GRUPOS DE INVESTIGACIÓN A LOS CUALES ESTA ADSCRITO EL SEMILLERO, GRUPO DE ESTUDIO Y/O COLECTIVO ACADÉMICO** | | 1. Educación Infantil, pedagogía y contextos | | | |
| **1.4 AÑO DE CREACIÓN DEL SEMILLERO DE INVESTIGACIÓN, GRUPO DE ESTUDIO Y/O COLECTIVO ACADÉMICO:** | | 2021 | | | |
|  | |  | | | |
| **1.5. UNIDAD ACADÉMICA:**  Registre la unidad académica en donde se origina el semillero: Facultad y departamento, programa, IPN, otros. | | Facultad de Educación | | | |
| **1.6. DURACIÓN DE LA PROPUESTA:**  Indique la o las vigencias en la que se ejecutará la propuesta. | | 2 Semestres | | | |
| **1.7. RECURSOS DE FUNCIONAMIENTO O DE HORAS ASIGNADAS EN EL PLAN DE TRABAJO DE LOS DOCENTES:**  Corresponde al cálculo aproximado del costo de las horas solicitadas por el o los profesores que coordinarán el semillero, grupo de estudio y/o colectivo académico | | **$17,416,476** | | | |
| **1.8. RECURSOS DE INVERSIÓN:**  Corresponde al valor de los recursos solicitados para el desarrollo del semillero, grupo de estudio y/o colectivo académico. (No puede exceder el máximo establecido en los términos de referencia de la convocatoria)**.** | | **$21,000,000** | | | |
| **1.9. TOTAL RECURSOS:**  Suma de los valores de las dos casillas anteriores.  Ejm: 1.6+1.7 | | **$38,416,476** | | | |
| **1.10. NOMBRE DEL (LOS) PROFESOR(ES) INVESTIGADOR(ES) COORDINADORES (reportar nombres y apellidos completos):** | | | | | |
| **Nombres completos** | **Tipo documento** | | **Documento de Identidad** | **Tipo de vinculación** |
| Erika Liliana Cruz Velásquez | Cédula de ciudadania | | № 52811964 | Ocasional tiempo completo |

**2. CONTENIDO DE LA PROPUESTA**

**2.1 RESUMEN EJECUTIVO**

La propuesta denominada la ¨Presencia y la formación corporal del maestro para la Educación Inicial¨ que plantea el semillero cuerpo y movimiento en las interacciones pedagógicas de la Educación Infantil (FED 5-122), se propone como un apremiante proceso que permita intencionalmente la articulación entre la formación de estudiantes de pregrado con los alcances y resultados de investigación avalados por el centro de investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional, junto con la trayectoria en docencia consolidada por más de 20 años en los Espacios Enriquecidos de Lúdica y Psicomotricidad de la Licenciatura en Educación Infantil, y el importante fortalecimiento de la Línea de Investigación durante los últimos años en la cual se encuentra adscrito este semillero y en donde tiene su sustento teórico y metodológico por la productividad académica e investigativa también construida con la misma continuidad en el desarrollo de diferentes propuestas investigativas y representativos proyectos de extensión de incidencia a nivel distrital y nacional.  
  
El semillero de investigación por tanto, se nutre de los acumulados del conocimiento construido a lo largo de estas dos décadas por el equipo de maestras que lidera los espacios enriquecidos y también y propende por enriquecer sustancialmente las modalidades y propuestas de trabajo de grado de los estudiantes de la licenciatura en Educación Infantil y otros estudiantes del Departamento y la Facultad que puedan estar interesados en sus respectivos campos de estudio.  
  
En esta vía, el semillero de investigación plantea como propósito general contribuir en la formación critica e investigativa principalmente de las y los estudiantes de la Licenciatura en Educación Infantil, poniendo en tensión y debate el campo de estudio en relación con la presencia del cuerpo y el movimiento en las interacciones y experiencias pedagógicas de la educación inicial.  
  
Para cumplir este propósito, el semillero se compromete con el fortalecimiento de la actitud crítica e investigativa de las y los estudiantes en formación, fomentando procesos de profundización temática, consultas especializadas, lectura analítica de bibliografía seleccionada, interlocución con expertos en el área, escritura analítica y reflexiva, debates y participación en una comunidad de aprendizaje, participación en encuentros polifónicos con otros semilleros universitarios en el campo; como oportunidades que permitan identificar, reconocer y comprender el lugar que ocupa el cuerpo y el movimiento en la formación de educadores para la infancia.  
  
De la misma forma, es apremiante fortalecer los diferentes canales y estrategias de divulgación del semillero de investigación en el Departamento de Psicopedagogía y en la Facultad de Educación, con el ánimo de posibilitar una continuidad y mayor participación del grupo de estudiantes que encuentren sintonía e interés con los campos de profundización de este colectivo académico y posicionarse con un importante liderazgo en el programa de Educación Infantil y como interlocutor válido en los procesos de fortalecimiento y renovación curricular de la licenciatura..

**2.2. DESCRIPTORES / PALABRAS CLAVES**

Formación en investigación, formación de docentes, semilleros de investigación, enseñanza y formación, enseñanza superior, educación de la primera infancia..

**2.3. ANTECEDENTES**

Los antecedentes que originan la propuesta para la consolidación del Semillero el cuerpo y el movimiento en las interacciones pedagógicas en la Educación Infantil (FED- S-122) dan cuenta de la importante trayectoria en docencia e investigación que han consolidado el equipo de maestras de los Espacios Enriquecidos de Lúdica y Psicomotricidad, a lo largo de dos décadas, de modo que es necesario identificar y hacer distinción en estos dos ámbitos, para comprender los fundamentos de la propuesta de formación que soporta la propuesta del Semillero de Investigación, al igual que la manera en cómo se proyectan sus apuestas metodológicas.   
  
  
-Antecedentes en Docencia  
La Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional, programa recientemente renovado a ocho semestres de formación y referente a nivel distrital y nacional por su continua acreditación de alta calidad; se destaca y particulariza por formar maestros con capacidad para diseñar, gestionar y dinamizar propuestas pedagógicas contextualizadas en el ciclo de la educación inicial y los primeros grados de la educación básica, en escenarios escolares y alternativos, a través de la escucha atenta y sensible de las realidades sociales de las infancias, la comprensión de los desarrollos interdisciplinarios propios del campo de la educación infantil y la disposición crítica sobre las necesidades de los diferentes contextos y educativos.  
  
En el marco de la renovación curricular de la Licenciatura en Educación Infantil del año 2000, surgen los espacios enriquecidos (en adelante referidos como E.E.), concebidos como espacios académicos innovadores que emergen como respuesta a inquietudes y discusiones por parte del equipo de maestros de aquel entonces, relacionados, entre otros, con la necesidad de establecer rutas de trabajo para la articulación entre la teoría-práctica, el diálogo entre el saber pedagógico, disciplinar e investigativo, y las nuevas perspectivas epistemológicas que contribuyeran al propósito de superar la fragmentación del currículo y la dicotomía entre los ambientes y ciclos de formación.  
  
Este contexto impulsa la necesidad de concebir y estructurar espacios de formación como puentes entre los diferentes escenarios de práctica educativa, la lectura crítica de los contextos, la interpretación de sus dinámicas sociales e institucionales y sus realidades emergentes con las asignaturas establecidas para cada ciclo de formación. De este modo, se busca la vinculación de la experiencia, los retos y los desafíos vividos dentro de los diferentes escenarios de práctica, con los referentes teóricos abordados en espacios académicos alternos a partir de preguntas, problemáticas y propuestas de trabajo pedagógico con la infancia, que a su vez, se convirtieran en ambientes potenciales para favorecer el espíritu investigativo de los estudiantes desde dominios específicos del conocimiento inherentes a la educación infantil, reconociendo los saberes pedagógicos, didácticos y disciplinares propios de estos profesionales.  
  
Así, los E.E. se constituyeron como el gran componente innovador de esta reforma curricular de la década del 2000, en tanto recoge la trayectoria y la experiencia del colectivo de maestros en torno a: comunicación y lenguaje, lúdica y psicomotricidad, ciencia y tecnología, matemáticas, arte y socialización. En el caso del espacio enriquecido de Lúdica y psicomotricidad, se diseñaron dos proyectos de investigación que problematizaron el ejercicio docente al interior de estos espacios: el primero de ellos fue “Validación de una estrategia de trabajo, dentro del marco de la Enseñanza para la Comprensión (EpC) , para los espacios enriquecidos del programa de Educación Infantil de la UPN. Estudio piloto” . Como resultado de esta investigación, surge un diseño curricular situado en el marco del modelo de la Enseñanza para la Comprensión, que el equipo de docentes puso a prueba con un grupo de estudiantes de primer semestre del programa de Licenciatura en Educación Infantil durante el año 2000.  
  
El segundo proyecto, “El problema de la conexión a la luz de los trabajos de H. Gardner y D. Perkins en el marco de la Enseñanza para la Comprensión. Estudio de caso, desarrollado durante 2002 y 2003” , planteó como propósito el diseño de una ruta formativa que propiciara conexiones y posibilidades de diálogo entre los espacios enriquecidos con otras asignaturas y con la práctica, a la cual se incorporó un componente investigativo.   
  
Estas investigaciones hicieron un aporte significativo a los E.E especialmente, a nivel metodológico y derivaron en dos nuevos proyectos: “Diseño e instalación de un exploratorium¨ y “Consolidación pedagógica y arquitectónica del Exploratorium ” , cuyo propósito fue construir un entorno en el que se articularan la configuración arquitectónica del espacio con la propuesta formativa, la cual estaba vinculada con ciertos dominios de conocimiento y su correspondiente sistema simbólico: juego, psicomotricidad, matemática, música, expresión plástica, teatro y danza.  
  
Lo anterior, conllevo a definir en la estructura curricular de la Licenciatura, dos espacios académicos de Espacios Enriquecidos de Lúdica y Psicomotricidad, uno en el Ciclo de Fundamentación en segundo semestre, enfocada en el juego, el movimiento y el desarrollo de la práctica psicomotriz para niños y niñas de 3 a 5 años y el otro en el Ciclo de Profundización para VI semestre, enfocada en el juego, el movimiento y el desarrollo de la práctica psicomotriz para niños y niñas de 6 a 8 años con una representación de 3 créditos cada uno.   
  
Posteriormente y en la más reciente propuesta de Renovación Curricular de la Licenciatura del 2018, se plantea la necesidad de fortalecer la formación en educación inicial, visibilizando los procesos educativos con niños y niñas de 0 a 3 años, como respuesta a la demanda de los egresados, a los campos de desempeño profesional, a la producción de conocimiento de los maestros de la licenciatura a través de la investigación enfocada en este rango de edad. Para ello, se restructuraron nuevos espacios académicos y escenarios de práctica que les permiten a los y las estudiantes en formación, involucrarse alrededor de iniciativas innovadoras que reconocen y potencian los procesos afectivos, cognoscitivos, comunicativos y sociales de los más pequeños.   
  
La renovación curricular en mención, da continuidad a los Espacios Enriquecidos de Lúdica y Psicomotricidad, considerados como una fortaleza del programa desde la reforma del 2.000, los cuales propenden por la formación maestras/os para las infancias con un sólido conocimiento disciplinar\*, pedagógico y didáctico, conectando con la investigación y la práctica, en una dinámica reflexiva que potencia la formulación de propuestas pedagógicas innovadoras y apropiadas para la Educación Inicial y los primeros grados de la escolaridad.   
  
De manera particular, los espacios enriquecidos de Lúdica y psicomotricidad tienen su continuidad en III y IV semestre, en los cuales el núcleo integrador de problema se ubica en el saber pedagógico, didáctico y disciplinar de la educación inicial (0 a 3 y 3 a 6 años respectivamente) la formación didáctica en Educación inicial de 0 -6 años (III y IV semestre) se asume desde la perspectiva de reconocer la enseñanza como la responsabilidad sustantiva de la docencia y en este sentido su articulación teórica y práctica, permite la construcción de criterios de intervención pedagógica pertinentes, apropiados y situados en realidades de contexto diversas.  
  
La finalidad de la formación didáctica de los maestros fundamenta y define la toma de decisiones sobre el qué enseñar y cómo enseñarlo. Lo primero hacer referencia a la integralidad en la organización curricular desde los contenidos disciplinares y lo que está en capacidad y deseo de aprender y comprender potencialmente un niño en la primera infancia. El cómo enseñar, demanda de un amplio conocimiento de enfoques y estrategias de intervención que orienten y dinamicen las formas de trabajo pedagógico y el acompañamiento. Se trata de pensar los procesos de intervención de una manera sistemática, organizada y que sean coherentes al reconocimiento del contexto, las producciones culturales y sociales y no menos relevante, las particulares características del desarrollo y el carácter globalizador de la experiencia infantil.  
  
En consecuencia, para la propuesta curricular vigente, se cursan dos de estos espacios en el ciclo de fundamentación, Lúdica y Psicomotricidad I, en tercer semestre y Lúdica y Psicomotricidad II en cuarto semestre, con una dedicación equivalente a 4 créditos.  
  
De la misma forma, y reconociendo la trayectoria investigativa del equipo de maestras de los Espacios Enriquecidos de Lúdica y Psicomotricidad, se fortalece también el proceso formativo a través del importante número de proyectos de trabajo de grado asesorados por parte del equipo de maestras, los cuales se han materializado en diferentes modalidades: proyectos pedagógicos, creación de material pedagógico y didáctico, sistematización de experiencias y monografías; y en algunos casos, los cuales han obtenido importantes distinciones académicas y meritorias.  
  
  
-Antecedentes en Investigación   
  
Los Espacios Enriquecidos de Lúdica y Psicomotricidad, están relacionados con más de diez investigaciones que se han desarrollado durante los últimos veinte años, lo cual ha enriquecido la formación de educadores infantiles con respecto al juego, el movimiento y el diseño de ambientes. Además de las cuatro investigaciones que dieron origen a los espacio enriquecidos de Lúdica y Psicomotricidad, y que fueron señalados anteriormente, vale la pena citar la continuidad de su trayectoria investigativa, en otros estudios que han contribuido a pensar el problema de la formación inicial de maestros.  
  
Durante los años 2009 y 2010, surgió una investigación denominada “Creencias acerca del juego y el movimiento en maestras en formación de II semestre de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional” . Los propósitos de este estudio fueron, por una parte, identificar las creencias de las estudiantes con respecto al juego y el movimiento en el marco del espacio académico de lúdica y psicomotricidad de II semestre, y por otra, comprender la forma en que el espacio académico incide en la movilización de las creencias relacionadas con el juego y el movimiento. Los resultados de este proyecto permitieron al equipo de maestras del espacio enriquecido consolidar la propuesta de trabajo alrededor del problema de las creencias como categoría fundamental dentro del pensamiento del profesor. En este sentido, se identifican aquellas creencias que las estudiantes tienen con respecto al juego y el movimiento, al rol de educador infantil en tales procesos y su relación con el desarrollo infantil, visibilizando así la movilización de estas a partir de la experiencia dentro del espacio. El proyecto evidenció el potencial pedagógico que tiene el trabajo de las creencias en la formación inicial del profesorado.  
  
Después de finalizar este proyecto en el año 2011, se desarrolló la investigación: “Creencias sobre juego en ocho maestras que trabajan con educación inicial en dos instituciones de Secretaría de Integración Social (SDIS) que tienen como horizonte pedagógico la inclusión” . El resultado de esta investigación enriqueció el proceso formativo de las estudiantes en la medida en que se corroboró la importancia de insistir en los procesos de formación de educadores infantiles en el estudio del juego, entendido como práctica social y cultural que permite a los niños y niñas leer el mundo, elaborar y reelaborar la realidad que les rodea, reivindicándolo como una dimensión que constituye al sujeto, como fin en sí mismo y no como medio para la enseñanza de contenidos tales como las matemáticas, la lectura y la escritura. Este estudio, cuyo enfoque del juego y el movimiento estaba relacionado con maestras de bebés entre 0 y 3 años, planteó la importancia de reconocer la formación de educadores infantiles como un proceso riguroso cuyas implicaciones superan el acompañamiento del desarrollo de niños y niñas.   
  
Para el año 2012, se propuso la investigación sobre “Creencias de los docentes de tres jardines infantiles de la Secretaría de Integración Social respecto a las rutinas en la educación inicial” . El resultado de este estudio enriqueció el proceso formativo en la medida en que llama la atención sobre la necesidad de comprender los tiempos infantiles y su relación con las oportunidades de juego y movimiento en la cotidianidad de las instituciones educativas. Lo anterior llevó a insistir sobre la importancia de la observación y el registro del juego y el movimiento por parte de los estudiantes en los lugares en que realizaban su práctica, al igual que en el diseño de actividades y estrategias pedagógicas para potenciarlos. Así, por ejemplo, el cesto de tesoros, el juego heurístico y el diseño de ambientes e instalaciones se han constituido como propuestas de trabajo para los espacios enriquecidos.   
  
Durante los años 2016 y 2017 se propusieron dos investigaciones: “Creencias sobre educación inicial en cuatro instituciones educativas distritales” y “Creencias sobre Educación Inicial en estudiantes de la maestría en Estudios e Infancias y egresadas de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional” .   
El propósito de la primera investigación fue indagar en el sentido de educación inicial que habían construido las maestras del ciclo y los directivos docentes de cuatro instituciones educativas, con el fin de comprender las percepciones y expectativas que tenían sobre el mismo. Los aportes de esta investigación para el proceso formativo de los estudiantes estuvieron centrados en reconocer que, en los momentos de transición de los niños dentro de las instituciones educativas distritales, el juego y el movimiento se constituyen como un instrumento de disposición. En este sentido, el juego prepara a los niños para su ingreso al siguiente ciclo, lo cual limita los espacios y tiempos para el juego espontáneo. Reconocer esta realidad permitió que dentro de los E.E., se continuara insistiendo en la importancia de no instrumentalizar el juego y de generar propuestas para el juego simbólico y de reglas con niños de 3 a 6 años en las instituciones educativas.  
  
  
En la segunda investigación, el propósito estaba orientado a reconocer las creencias que tenían estudiantes de la Maestría en Estudios en Infancias con respecto al sentido de la educación inicial y las formas de trabajo pedagógico en este ciclo; de igual modo, se buscaba indagar en las fortalezas y dificultades que se evidenciaban en el enfoque de potenciamiento del desarrollo para las estudiantes de esta maestría, e identificar las maneras en que ellas asumieron, en términos pedagógicos, la implementación del ciclo inicial en las instituciones educativas distritales. El resultado de esta investigación permitió reflexionar sobre el proceso formativo, ya que algunas de las maestras que participaron en esta investigación eran egresadas de la Licenciatura en Educación Infantil y cursaron el espacio enriquecido de lúdica y psicomotricidad, lo cual, aunque no constituyó el propósito central de la investigación, posibilitó la reflexión sobre los procesos de formación articulados a este espacio y su incidencia en las prácticas profesionales.  
  
En el año 2018 se llevó a cabo la investigación creación: “Retratos del juego en la Educación Inicial desde las propuestas que hacen maestras en ejercicio, maestras en formación y agentes educativos en diversos contextos del territorio nacional en el marco de procesos de acompañamiento desarrollados por docentes investigadoras de la Licenciatura en Educación Infantil: una mirada desde la documentación pedagógica” . El objetivo principal de esta investigación fue estudiar, a través de la documentación fotográfica, los juegos de los niños de primera infancia en unidades de servicio del I.C.B.F. ubicadas en zonas del posconflicto, en el marco del proceso de cualificación de maestras y agentes educativos del programa nacional denominado “Fiesta de la Lectura”. El aporte más relevante de este estudio para los E.E. fue el de reconocer el potencial pedagógico de la documentación fotográfica en educación infantil, en la medida en que brinda la posibilidad a los estudiantes de reconstruir y proyectar experiencias, caracterizar la infancia y descubrir su lugar como maestros en las propuestas pedagógicas, al igual que construir la memoria de un proceso educativo a partir de la relación con diferentes textos y narrativas.  
  
  
En el periodo 2019-2010 se desarrolló la investigación creación: “Testimonio de la experiencia docente, juego, cuerpo, movimiento y espacio. Un estudio desde la documentación pedagógica” . Esta investigación transitó teóricamente por tres categorías. La primera, la formación de maestros, desde el reconocimiento del saber de la experiencia; la segunda categoría, la formación docente desde el juego, el cuerpo y el movimiento: la experiencia vivida, reconociendo en esta la importancia de acercar al estudiante a sus primeros vínculos, a las formas de entrar en comunicación con el otro, desde otros medios, tal vez menos formales y estructurados y en donde la disponibilidad corporal, la escucha, la gestualidad se hacen en presente, se revive el placer sensorio-motriz, se abre paso a la reapropiación sensorio-motriz de sí mismo, el espacio, los objetos y la tercera categoría, definida como el acto de documentar, lo que representa una práctica intencional y reflexiva del maestro.   
  
Como resultado del proceso de investigación del periodo 2018-2019, en el año 2021 se publica el libro “Retratos del Juego en Colombia, una mirada desde la documentación pedagógica” . Este libro fundamentalmente es una contribución a la comprensión pedagógica de los acontecimientos que se derivan en la acción de jugar, en la libertad de movimiento y en el diseño de ambientes para potenciar el juego y la corporeidad en la primera infancia. Este libro también brinda posibilidades a los maestros en formación y en ejercicio para una práctica reflexiva y crítica frente a los discursos dominantes en educación inicial, que permean y ejercen poder en los maestros y sus actuaciones y por otra, resaltar el papel de la documentación pedagógica para darle voz e identidad a las instituciones y sus actores.  
  
- Antecedente en asesorías y acompañamientos a trabajos de grado   
Las docentes que orientan los Espacios Enriquecidos de Lúdica y Psicomotricidad I y II, han consolidado un importante proceso de acompañamiento y asesoría de trabajos de grado tanto a nivel de pregrado en la Licenciatura en Educación Infantil, como a nivel de postgrado específicamente en la maestría en Infancias y en la maestría en Educación.   
  
En los últimos 5 años, se han realizado el proceso de acompañamiento de tutoría aproximadamente a más de 28 trabajos de grado y asesorado a más de 54 estudiantes; en diferentes modalidades tales como desarrollo de proyectos pedagógicos, procesos de sistematización de experiencias, trabajos monográficos y procesos de investigación formativa.   
De la misma forma es importante destacar, que en los últimos 5 años, de los procesos de tutoría y acompañamiento se han obtenido 5 distinciones de trabajos meritorios, avalados por el Departamento de Psicopedagogía y la Facultad de educación respectivamente.   
  
Esta importante trayectoria en la articulación de los procesos de investigación y los trabajos de grado de los estudiantes en proceso de formación, le permiten al equipo, plantearse la apremiante necesidad de fortalecer estos procesos educativos, también en un Semillero de Investigación que se nutra de este valioso acumulado. ( Ver anexo: Relación de dirección de trabajos de grado de pregrado en los últimos 5 años)..

(Puntaje máximo en la evaluación 10 puntos de 100)

**3. PROPUESTA DE TRABAJO**

**3.1. PLANTEAMIENTO DE LA PROPUESTA**

Como se evidenció en el marco de antecedentes expuesto en el apartado anterior, la articulación investigación-docencia ha sido fundamental para el equipo de maestras que lidera estos espacios, ya que se constituye como un ejercicio permanente que posibilita la reflexión sobre preguntas y debates que emergen en el aula y que, de otro modo, se quedarían únicamente en el acontecer mismo de las sesiones. De igual modo, este importante acumulado de investigación, no solo ha promovido el estudio y actualización del equipo de maestras, sino que se ha trasferido directamente en la formación de las y los educadores infantiles.  
  
Este balance presentado hasta el momento, también refleja la necesidad que apremia tanto para los Espacios Enriquecidos de Lúdica y Psicomotricidad, como para la Línea de Investigación que se ha consolidado a partir de estos escenarios académicos, la consolidación de un Semillero de Investigación, como estrategia pedagógica extracurricular que permita fomentar la cultura investigativa de los estudiantes de pregrado de la Facultad de Educación, que propendan por una mejor articulación y de maneta más sistemática, entre los acumulados de la línea de investigación, los espacios académicos y su formación investigativa.   
  
El Semillero de investigación propuesto, por tanto se nutre de los acumulados del conocimiento construido a los largo de estas dos décadas por el equipo de maestras que lidera los espacios enriquecidos y también, para enriquecer sustancialmente tanto las modalidades como las propuestas de trabajo de grado de los estudiantes de la licenciatura en Educación Infantil y otros estudiantes del Departamento y la Facultad que puedan estar interesados en sus respectivos campos de estudio.  
  
Reconociendo por tanto, los semilleros de investigación como comunidades académicas que son orientadas por docentes que de manera idónea están vinculados de forma activa en campos de investigación, y que su propósito es incentivar y fortalecer las competencias de pensamiento científico, epistemológico y práctico en la formación investigativa; se considera apremiante para la Licenciatura en Educación Infantil, contar con propuestas de semilleros de investigación que contribuyan a una mejor y mayor apropiación del rol del maestro como intelectual de la educación.  
  
Actualmente el Semillero se ha cuestionado, por las perspectivas epistemológicas que orientan por un lado, la presencia del cuerpo y el movimiento como campos estudio y de profundización en la formación de educadores para la infancia; también por la ausencia o limitados espacios en los programas o propuestas curriculares de las licenciaturas en Educación Infantil, respecto a comprender el lugar y las implicaciones de la presencia y disponibilidad corporal del maestro en las experiencias pedagógicas con niños y niñas de primera infancia.   
  
Estas preguntas han dado lugar principalmente a plantearnos por la necesidad de profundizar en el estudio de la presencia del cuerpo y el movimiento tanto en el ámbito institucional (salas maternas, los ciclos de educación inicial, centros de educación infantil, jardines infantiles, hogares comunitarios, etc ) como en el ámbito comunitario y demás propuesta de intervención pedagógica y educativa en el ámbito familiar y comunitario con la primera infancia.   
  
Campos como la sociología, la psicología o la antropología han estudiado los saberes y las prácticas tejidas alrededor del cuerpo, llegando al escenario educativo para analízalo como producto personal de la ideación corpórea, el trabajo de Planella y Villanoy (2006), por ejemplo, comprende el cuerpo como producto de lo social, proyecta ideales sobre las estéticas corporales, instalando discusiones sobre las acciones modernas sobre el cuerpo, como los tatuajes o las perforaciones y su lugar en las escuelas, el cuerpo está allí contando historias que lo autores ubican como emancipatorias en tanto, discuten con lo normativo y proponen reflexiones a la pedagogía.  
  
Toro (2010), quien realiza también un trabajo desde la sociología hace una revisión teórica a propósito del cuerpo, plantea la expresión corporal como lenguaje que concibe “la motricidad como un texto o interpretación discursiva no verbal” (p,44). Lo que implica la comunicación desde el cuerpo de procesos internos y externos, donde el estudio fenomenológico del cuerpo ofrece claridades frente al movimiento como condición de posibilidad para el conocimiento del mundo que circunda, allí el lenguaje es una metáfora de la acción y la experiencia de sí mismo, acercando la discusión alrededor del cuerpo y corporeidad en la escuela a través de experiencias artísticas en la escuela. Es recurrente en estos trabajos concluir que los vínculos afectivos se construyen gracias a las experiencias artísticas relacionadas con el cuerpo (Vega, 2009), se configuran corporeidades por los nuevos lenguajes tecnológicos que determinan nuevas maneras de ser y estar (Chacón & Páez, 2015), se disminuyen las actitudes violentas, gracias a las acciones artísticas que intervienen espacios escolares (Sarmiento & Bello, 2008), y se consolidan relaciones de poder dentro de las prácticas docentes que tienen un efecto sobre el cuerpo a través del lenguaje y el ejercicio mismo del poder que evidentemente se ejerce sobre este (Gutiérrez, 2009).  
  
En otro panorama, igual de interesante y afín a la línea del pensamiento del profesor, se estudian las concepciones y creencias de los maestros y maestras en torno al cuerpo. Los estudios transitan desde las creencias sobre cuerpo en los contenidos curriculares desde algunas disciplinas, como las matemáticas (Melo, 2008), ciencias naturales (Ariza, 2012) sobre el uso de medios de comunicación (Calle, 2009) entre otras, donde el interés transita en los contenidos curriculares y su aplicación en el aula, y su camino metodológico es experimental y comparativo, brindando oportunidades valiosas de reflexión sobre las miradas del maestro a propósito de la enseñanza y la relación del conocimiento con los sujetos en el aula. Lo corporal, por su parte se aborda desde el campo de la Educación física (Gutiérrez, Pérez, & Calvo, 2013) con el estudio y tipificación de los gestos, aportando claridades frente a la expresión corporal, aquí, el cuerpo sirve de instrumento a través del cual se puede llegar a desarrollar habilidades sociales importantes con el dominio de la gestualidad corporal. Se resalta en este artículo, el valor de la expresión corporal en relación con el desarrollo de la persona, y las capacidades creativas y estéticas que ofrece.   
  
Estos acercamientos al estudio sobre el cuerpo suceden en contextos escolares con niños y niñas mayores de 5 años, abriendo una posibilidad fértil para los estudios sobre cuerpo en educación infantil, dado que hasta ahora hay escasos estudios a propósito de las categorías que pretende abordar el Semillero El cuerpo y el movimiento en las interacciones pedagógica de la Educación Infantil. Es al interior de la línea del pensamiento del profesor que se han realizado estudios como “Creencias acerca de juego y movimiento de maestras en formación de primer semestre de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional” (Durán & Martín, 2009); que aborda la educación infantil en Colombia, el juego y el movimiento, acercándose al pensamiento del maestro para afirmar que así existe la posibilidad de “una mayor comprensión de estos fenómenos en la infancia y por tanto una conciencia de su importancia” (p,4).   
  
Por otra parte la tesis de Maestría de Lovera (2012) sobre las “Creencias de cuatro maestras de sala materna acerca del trabajo pedagógico alrededor del cuerpo” llega a resaltar el trabajo en torno a lo corporal como centro de la acción pedagógica y a develar el rol que juegan los adultos-maestros dentro de las mismas, un aspecto que llama poderosamente la atención es que en sus conclusiones subraya la relación entre los momentos de desarrollo de los niños y las propuestas de las maestras; lo que se puede observar cuando dice que las maestras:  
   
“Consideran que el ámbito de lo corporal en estas edades se trabaja para posibilitar en los niños y niñas el descubrimiento y conocimiento de su propio cuerpo, así como el bienestar emocional, el paulatino control y coordinación de su cuerpo y la conquista de la independencia” (Lovera, 2012. p, 12)  
   
Lo anterior revela que las intenciones principales que tienen las maestras al proponer acciones relacionadas con el cuerpo, es la posibilidad de desarrollo de los niños. En esta vía Wallon (1985) décadas atrás enfoca el desarrollo de la psiquis del niño en los aspectos afectivo e intelectual, estudia profundamente los componentes funcionales de la motricidad, atribuyendo al movimiento un proceso madurativo en función de aquello que propone el mundo de los otros y lo otro. En palabras de Jalley (Jalley, E;, 1985):  
“el movimiento muscular entraña una función efectora (exteroceptiva) aplicada al dominio del objeto físico y origen de la inteligencia. Pero también comprende en el ser humano una función expresiva (propioceptiva), dirigida hacia el sujeto humano, y base de la afectividad. Además, sucede que la aparición de la segunda función precede genéticamente a la primera, a la que proporciona su verdadera base de asentamiento” (p,10).  
En otras palabras, el desarrollo de la inteligencia no solo depende de la relación del cuerpo con el medio, además, aporta Wallon (1985), tiene sus inicios en la relación del movimiento con los procesos afectivos, proponiendo entonces que el proceso de desarrollo no es la suma de hitos por alcanzar a través de un equilibrio entre las instancias que participan, en este caso cuerpo y objeto para llegar a la inteligencia. Más bien estas etapas involucran otras dimensiones constitutivas de ser, que se combinan como conjunto para llegar juntos a unas conquistas. El desarrollo entonces es además un proceso con su propio ritmo, cuya fuerza de movimiento de ninguna manera tiene un sentido lineal ni periódico, el desarrollo se mueve hacia atrás y hacia adelante, se mueve en su propia fase adquiriendo unas características de sucesión y simultaneidad que implica una mirada abierta.   
  
El placer, por su parte, se convierte en el camino por el cual el niño encuentra sensaciones que le arman su estructura psíquica, por ello lo busca y lo aprovecha para satisfacer su necesidad de superar la angustia, razón por la que el juego se erige como escenario privilegiado para el tránsito de las acciones concretas a las más simbólicas, revelando los procesos madurativos que vive el niño y que definitivamente tendrán eco en su vida adulta. Sánchez (Llorca, Miguel; Ramos, V; Sánchez, Josefina; Vega, A, 2002) lo define de la siguiente manera:  
  
“El desarrollo de las personas es un hecho global, que abarca tanto los aspectos físicos (crecimiento, fuerza, precisión) como los de orden psíquico (identidad, consciencia, integración de lo percibido). Las modificaciones de tipo estructural unidas a las de tipo funcional dan lugar a la maduración del sistema nervioso. Este fenómeno proporciona un desarrollo del ser humano como ser superior, gracias a la adquisición de la conciencia (el sentido de lo que hacemos)”. (p, 275)  
  
Una mirada de desarrollo implica la atención a lo que sucede a nivel interno, los ritmos evolutivos enlazados con el tiempo, así mismo merece nuestra atención lo que sucede con lo externo, la comunicación en toda su amplitud (corporal, lúdica, espacial, oral, afectiva, simbólica), reflexionando en la relación entre adultos y niños en medio de un ambiente escolar, para reivindicar el lugar del cuerpo y el movimiento dentro de ella.   
  
Desde los referentes para la educación inicial en el país se reconoce la importancia del trabajo alrededor del juego, la exploración, la literatura o las expresiones artísticas, actividades privilegiadas en la primera infancia que se refieren al cuerpo desde sus posibilidades comunicativas y relacionales. Posibilidades que le ofrecen al niño y a la niña una aproximación al mundo objetual y le permiten construir un significado que configura la realidad. Sin embargo, propuestas para abordar lo corporal como asunto principal del desarrollo del niño o niña, y su íntima relación con la evolución psíquica y emocional deben encargarse de aspectos poco mencionados como las angustias arcaicas, que en palabras de Winnicott (citado por Aucouturier 2004) se entienden como angustias primitivas, donde “el bebé vive los acontecimientos afectivos dolorosos como amenazas de muerte que se engraman en todo su cuerpo dejando huellas indelebles.” (p,39) dentro de esas angustias Wallon al igual que Winnicott enumeran algunas en común como lo son la angustia de caída, de disolución, dispersión, angustia a fragmentarse, a romperse y a ser despellejado; sensaciones que menguan gracias a esa envoltura protectora que se podría decir es la estructura afectiva interna de la que Wallon hace mención.  
  
Esta envoltura, aunque invisible tiene unos componentes físicos que la caracterizan: el contacto, el olor, el ruido, el movimiento, se erigen como factores presentes en la relación adulto - niño. Asunto primordial para Aucouturier (2004) pues lo que rodea a un niño puede asegurarle o no frente a esas angustias. Aquí el adulto juega un papel determinante porque:  
  
“toda angustia existencial de un individuo que se sienta mal en su piel tiene su origen en un núcleo de angustias arcaicas que mantendrían latentes la depresión y el sufrimiento provocados por el recuerdo doloroso de un estado de no recuerdo psíquico que impediría alcanzar el placer de ser uno mismo” (p,47)  
  
Poniendo aquí dos asuntos importantes como responsabilidades adultas frente al cuidado del niño, en primer lugar, el conocimiento que los y las profesionales de la infancia necesitan sobre este tema para poder no solo dar seguridad, sino entender cuando el cuerpo del niño manifiesta esas angustias arcaicas y en segundo lugar el tener muy en mira la importancia en el desarrollo del niño, pues el desestimar este asunto se verá reflejado en toda su vida.  
  
Estas angustias parecen recorrer un camino íntimamente ligado al desarrollo de la persona, por lo que es necesario abordar su evolución, las expresiones corporales que estas manifiestan y que se pueden observar en las aulas o los espacios escolares para la primera infancia.  
  
Desde esta perspectiva, resulta necesario el reconocimiento de la dimensión corporal de los niños y niñas más pequeños como oportunidad de importantes reflexiones que ponen de manifiesto el interés por profundizar en las características de las interacciones a partir del lenguaje no verbal y otras mediaciones que resaltan el cuerpo y el movimiento como lenguajes privilegiados y formas de expresión que tienen mayor protagonismo en estos primeros años de vida.     
  
Un segundo reconocimiento, tiene que ver con las demandas y exigencias que son propias de los profesionales en educación que trabajan con primera infancia, respecto a su propia disponibilidad corporal  en la experiencia pedagógica, precisamente con los niños y niñas que aún privilegian en su corporeidad sus actos comunicativos no verbales, y cómo esta condición exige por parte del maestro ser sensible y poseer una alta capacidad de escucha a  la expresividad corporal de los niños y niñas y también como escenario de empatía, proximidad y establecimiento de vínculos.   
  
Es evidente que los espacios de formación, específicamente de la licenciatura en educación infantil en los que se permite preguntarse por el cuerpo del maestro, no son suficientes para dimensionar los retos y demandas que hay respecto a esta disponibilidad y capacidad corporal que se le exige y demanda al maestro en las realidades de contextos de desempeño profesional con los más pequeños; las extenuantes y largas jornadas laborales, la exigencia de mantener ciertas posturas corporales de acuerdo a las necesidades de los niños y las niñas,  los ritmos acelerados de muchas de las rutinas escolares en las instituciones de cobertura de la educación inicial, y las dinámicas mismas de la premura por satisfacer  y suplir las necesidades de atención y cuidado de los niños y niñas que están transitando por la conquista progresiva de su autonomía y que por un periodo importante de su desarrollo dependen con gran demanda de el acompañamiento dedicado, responsable y respetuoso de una maestra que esté disponible incondicionalmente a sus necesidades, miedos, temores o inseguridades.      
La experiencia vital en la práctica docente, con el cuerpo del niño y del maestro, va más allá del desarrollo de habilidades y dominios en las praxias de ejecución motriz, el cuerpo del niño y el del maestro se mueven, se expresa, conocen e interactúan con el medio desde una relación afectiva y globalizadora, logrando el fortalecimiento del desarrollo social, emocional y comunicativo, especialmente la construcción de la propia identidad y el reconocimiento de los otros.       
  
Esta interacción, entre el cuerpo de la maestra y el cuerpo del niño, está enmarcado también  un importante diálogo tónico y forja  descubrimientos de las manifestaciones comunicativas del lenguaje no verbal, por ejemplo, el gesto, el tono, la mirada, el llanto, la sonrisa, las posturas, donde se convierten en mediaciones e intercambios conversacionales que son posibles gracias a las capacidades expresivas del cuerpo en interacción con los otros y que posibilita que poco a poco el maestro aprenda a decodificar e interpretar para acercarse y comprender mejor la realidad por la que está atravesando el niño y la niña en determinadas circunstancias.     
Es allí donde vale la pena acercarse a los estudios que permitan profundizar las comprensiones sobre las formas de trabajo del cuerpo en la educación, su lugar en la política pública, los referentes para el trabajo de la primera infancia, el lineamiento curricular que propone el distrito y otros documentos de circulación nacional que dan línea técnica a las instituciones que acogen a la primera infancia.   
  
Se propone entonces orientar el Semillero de investigación desde preguntas que tensionen y dinamicen las discusiones, los trabajos de grado, los intereses de los participantes y las producciones propias del espacio, preguntas como:   
   
• ¿Por qué es importante situar la dimensión corporal y sus ámbitos de desarrollo desde el cuerpo, el movimiento y la expresión como ejes de trabajo pedagógico en los procesos de formación de los educadores para la primera infancia?   
• ¿Qué implicaciones tiene para las y los maestros en formación reconocerse y mediar como sujetos lúdicos y corporales?  
• ¿Cuáles son las características del trabajo pedagógico de los maestros en formación, de cara a su presencia y mediación corporal en los escenarios educativos en los que se desenvuelven?.

**3.2. OBJETIVO GENERAL DE LA PROPUESTA**

Contribuir en la formación critica e investigativa de las y los estudiantes de la Licenciatura en Educación Infantil, poniendo en tensión y debate el campo de estudio en relación al cuerpo y el movimiento en las interacciones pedagógicas de la educación inicial..

**3.3. OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

Proponga las finalidades delimitadas que se articulan a la perspectiva planteada en el objetivo general, realizables en la vigencia establecida. Son la base para la programación de actividades. Deben ser evaluables y ponderables en términos cualitativos o cuantitativos. Se pueden incluir tantos objetivos como sea necesario.

|  |  |
| --- | --- |
| **OBJETIVO** | **META** |

**3.4. PLAN DE TRABAJO:** Definición y programación de las siguientes actividades

1. **Programación de sesiones periódicas de formación en investigación**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Sesiones periódicas de formación en investigación** | | |
| **Tipo de espacio** | **Fecha de inicio** | **Fecha fin** |
| Seminario | 2023-02-14 | 2023-11-28 |
| Taller | 2023-02-28 | 2023-12-05 |
| Estrategia divulgación | 2023-02-25 | 2023-11-25 |

1. **Programación de sesiones periódicas en las cuales los estudiantes participantes, presenten sus avances de investigación**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Sesiones periódicas para presentación de avances de investigación** | | | |
| **Sesión No.** | **Fecha de inicio** | **Fecha fin** | **Rol responsable** |
| 1 | 2023-02-21 | 2023-02-21 | Investigador principal |

1. **Diligenciar el formulario de caracterización de semilleros de investigación**

En el siguiente link: <http://agencia.pedagogica.edu.co/vernoticia.php?idnot=1689>. **(**Los semilleros, grupos de estudio o colectivos académicos que ya se encuentran inscritos no deben diligenciar nuevamente el formulario mencionado).

(Puntaje máximo en la evaluación 30 puntos de 100)

**4. MARCO TEÓRICO Y BIBLIOGRÁFIA**

**4.1. MARCO TEÓRICO**

Se entiende que el Semillero el cuerpo y el movimiento en las interacciones pedagógicas de la Educación Inicial se convierte en un escenario donde convergen los intereses investigativos de maestros en formación y maestros en ejercicio, se reflexiona a la luz de los debates tanto clásicos como contemporáneos el lugar del cuerpo y el movimiento en la educación infantil y se estudian las diversas corrientes epistemológicas que orientan actualmente los ejercicios de investigación educativa. Por tanto, es necesario acercarse en primer lugar a la relación entre investigación y educación, en segundo lugar se propone una mirada hacia el lugar del maestro en el ejercicio mismo del investigar y para cerrar se expondrá un marco general desde el cual el seminario abordará el cuerpo y el movimiento.   
  
  
Investigación y educación  
  
Para el Semillero el cuerpo y el movimiento en las interacciones pedagógicas de la Educación Infantil, la riqueza investigativa de la realidad social estriba en el carácter subjetivo de las condiciones de interacción y la complejidad que reviste acercarse a su particularidad, pues como lo mencionan Berger y Lukman (en Carr & Kemmis, 1988, p, 99) la sociedad “no es un sistema independiente mantenido mediante relaciones de factores externos a los miembros de aquella, sino que la característica crucial de la realidad social es la posesión de una estructura intrínsecamente significativa, constituida y sostenida por las actividades interpretativas rutinarias de sus miembros individuales”. Es decir, se apela a la interpretación de ese tejido relacional en el que participan activamente los miembros de un grupo social para cuestionar las formas de ese tejido, el entramado que lo configura y los caminos que los sujetos pueden transitar, en suma, se formulan preguntas privilegiando la particularidad.  
  
Desde una postura naturalista podría decirse que estudiar la realidad social en contextos educativos demanda acercarse al carácter objetivo de su tejido relacional. Comprender su configuración desde las leyes generales descubiertas por la aplicación de los métodos científicos, y, dado que es una realidad estructurada puede analizarse y controlarse con métodos apropiados para descubrir las variables que la constituyen, en este sentido las relaciones que tejen lo social son manipulables, repetibles y susceptibles a su predicción. Sin embargo, el interés del semillero es comprender la realidad social educativa desde un planteamiento interpretativo para entender la dimensión a la que corresponden las preguntas por el cuerpo y el movimiento en ambientes para la educación inicial.  
  
Por esta vía, los intereses investigativos en contextos educativos ubican el presente semillero en la definición que Stenhouse (1988) le alude a la investigación educativa al decir que:   
  
“La investigación es educativa en el grado en que puede relacionarse con la práctica de la educación. Queda abierta la cuestión de si esta relación ha de establecerse mediante una teoría de la pedagogía en algún nivel de generalización, o por una ampliación de la experiencia que informa la práctica o proporcionando el marco para la investigación en la acción como un instrumento para explorar las características de determinadas situaciones, o por todas estas” (p. 42)  
  
Se puede entonces abrir las posibilidades acerca de las preguntas por el cuerpo y el movimiento, centrando claro está, la atención en las características metodológicas que implican cada ejercicio investigativo desde aquellos niveles generales, experienciales o pragmáticos según como lo propone Stenhouse. En todo caso, es menester de esta propuesta fortalecer la actitud investigativa tanto del maestro en formación como de quien está ejerciendo, aprovechando las oportunidades de explicitar los intereses prácticos de los maestros y privilegiando su íntima relación con la realidad a estudiar.   
  
Esta actitud investigativa que procura el Semillero tiene que ver, según Bustamante (1998) con el aprender a pensar un objeto, vislumbrar las dimensiones de orden ideológico, cultural o social que los puede configurar y que determinan en cierta medida su interpretación, para develar las ideas que impiden ver el objeto con mayor claridad, permitiendo cierta transformación en las maneras de sentir y pensar para acceder a conocer algo.   
  
-La presencia corporal del maestro:   
  
Elemento fundamental tanto en la labor docente como en la formación y desarrollo del niño; tan silenciado, tan atravesado por pequeñas violencias que lo despojan de su esencia, como si fuera algo alejado del ser. En virtud de esto, el cuerpo se concibe como un instrumento, en la formación docente, olvidado y en la infancia, silenciado.  
  
En ese sentido Martínez y González (2016), abordan la categoría del cuerpo como una construcción social, que determinan tanto las experiencias, como vivencias e incluso el contexto social e histórico del momento. Plantean, además, que estas construcciones van a determinar las concepciones que sobre el cuerpo tenga y, por ende, va a determinar lo procesos de enseñanza que propicie.  
  
van a ser las relaciones que el maestro tenga con su cuerpo, sus ideas acerca del mismo, la capacidad de acción corporal y los aspectos vinculados con la salud, entre otros, los que van a condicionar y, en muchos casos, determinar, la enseñanza. (p. 261)  
  
Así las cosas, plantean tres perspectivas de análisis en donde la dimensión corporal de la docente que sitúa en un lugar central: La presencia corporal del educador; el afecto y el contacto; y tolerar, aceptar e incentivar la motricidad en el aula. Su reflexión y análisis desde la formación inicial de docentes, puede ser garante de transformaciones en torno a la dimensión corporal en la escuela a través de experiencias significativas que permitan vivir el cuerpo de otro modo.  
  
Esta categoría también es abordada por Quintero y García (2013) a propósito del cuerpo como escenario de las resistencias y las adaptaciones” proponen una noción de cuerpo que combate, en virtud de sus principios, la clásica idea de representación, por el contrario, asumen el cuerpo como contenedor de historias que cobra sentido cuando se habita el mundo en comunidad, lo que implica tejido social. De aquí de objeten la tradicional forma de asumir el cuerpo por la escuela, por que es la corporeidad la que atraviesa todas las dimensiones de los maestros y de quienes los rodean: los niños y las niñas.   
  
Para transformar esto, se hace necesario que, los actos educativos sean permanentemente contextualizados, permitiendo analizar rostro por rostro, es decir, experiencia por experiencia, teniendo siempre presente que, las lecturas rápidas y homogéneas, son para éste caso peligrosas, ya que el contexto está en constante movimiento, las vivencias no son las mismas para cada cuerpo que habita y transita por el mundo. (p. 8)  
  
Su llamado es a que el maestro reconozca los discursos que encarna y cómo influyen en su manera de concebir el cuerpo y de igual manera, su accionar pedagógico.  
  
Resulta de suma importancia resaltar todas estas cuestiones corporales por las cuales los y las maestras de primera infancia día a día atraviesan en cada uno de los procesos que acompañan a los niños y las niñas;  considerando, que “Ser educador reclama un cierto tono, una forma de ser y estar presente, una tensión fruto de las responsabilidades que se asume con los menores al cargo que puede llegar a ser muy desgastante y que precisa una atención de descanso, alimentación o búsqueda”. Martínez, L., González, G. (2016, p.267); el cuerpo de los y las maestras además de interactuar y recibir información de su entorno, es un cuerpo expresivo, que nos informa su estado de ánimo o de salud.  
  
En primer lugar, aparte de lo ya mencionado, en los y las maestras permea constantemente una postura, donde el cuerpo adopta un espacio, estando en constante tensión o relajación, placer o displacer muscular; una actitud, relacionada con la postura y la intención de hacer o demostrar por medio de la acción, pudiendo ser leído por el otro y, por último, el tono, que es un estado de tensión muscular que depende de la regulación neuromotora y neurosensorial (Tabak, 2017); el ser educador como vemos, abarca varios reconocimientos frente a la corporeidad que nos cuenta y nos transmite una información, que es única y singular, en sus maneras de actuar, responder y sobrellevar alguna circunstancia sea positiva o negativa.   
  
Un cuerpo, que se reconoce desde sus interacciones con el mundo a través de lo físico, es un cuerpo dispuesto desde sus manos, reconociendo que “nunca están quietas- agarran y sueltan, acarician y empujan, chulean y pasan hojas-, manos vivas” Páez, R. (2008, p.125), manos que el niño permite además que le atraviesen, que le guíen, que le consientan o le jueguen, unas manos que en su contacto acercan a la maestra y al niño a vínculos más íntimos, que traspasan las barreras de una comunicación, interacción y educación superficial y sin sentido.   
  
   
Además de sus manos, la maestra expresa a través de unos ojos, que “califican, afirman, rechazan, alegran y se alegran, sorprenden y se sorprenden… ojos que hablan sin palabras” Páez, R. (2008, p.125); el contacto con la mirada de los niños y niñas, sin duda puede llegar a ser más significativo y especial para que las palabras, no hace falta palabra, para que los ojos se abran en sinónimo de sorpresa o basta con una mirada para que en cualquier circunstancia el niño o la niña empiece a llorar o se tranquilice, la mirada de la maestra, esa de desaprobación o felicitación que hace ver en los niños y las niñas la seguridad de ser cuidado, protegido, o de que su opinión o descubrimiento tiene valor, las miradas al encontrarse, conectan.   
  
  
Por otra parte, se puede comprender que el cuerpo de los y las maestras atraviesan todos sus sentidos y órganos externos e internos, se concibe y configura como sujeto dentro del aula, mediante unas maneras de comunicar e interactuar, como por el ejemplo mediante su boca y “(la voz) que calla y grita, sonríe y canta, conversa y nombra, repite y enuncia… boca de palabras y también de gestos” Páez, R. (2008, p.125); voz de arrullo o de regaño, voz que invita, que permite o que invisibiliza, voz que es prestada; boca para besos y sonrisas, para carcajadas por las picardías, voz y boca que regulan en el día a día cada experiencia, haciéndola significativa.   
  
Ahora bien, bajo ese cuerpo, que implica la educación y la interacción con los niños y las niñas, hablamos de educar en la presencia, tal como menciona Lladós, L. (2019) “es mucho más que el simple hecho de estar. Implica hacernos visibles y demostrar a las criaturas que nos tienen a su lado, que cuentan con nosotros que estamos ahí si nos necesitan y cuentan con nuestro apoyo” (p.29), los y las maestras llevan a cabo procesos en donde acogen y sostienen al niño, como un modo de abrirse a su encuentro y la infinitud de posibilidades.   
  
   
  
 El cuerpo visible de la maestra recibe en su «seno» el cuerpo de los niños y niñas que están bajo su responsabilidad, cuidado y formación. Es un cuerpo externo volcado en disponibilidad y acción hacia otros cuerpos externos, afirma Lladós, L. (2019), que un cuerpo que está para “ofrecer la seguridad y la confianza necesarias que permitan a las criaturas sentirse capaces y libres de explorar, descubrir, pensar, interactuar, equivocarse y aprender, para tener una actitud de observación y escucha activa que les permita sentir que tienen al adulto de referencia a su lado para poder expresar aquello que necesitan” (p.31).   
  
  
Es un cuerpo expuesto y dispuesto afuera; un cuerpo en situación de alerta, preparado (y que se prepara) para ocupar un espacio al lado de otros cuerpos que están formándose para tener un lugar también, su propio espacio. Este cuerpo de la maestra de educación inicial es un cuerpo vivo, vivido y representado, el cual requiere de su propio auto reconocimiento que le permita identificar emociones, temores, miedos, inseguridades, lugares de seguridad, deseos y sus propias manifestaciones placenteras en la acción pedagógica.      
  
Lo mencionado anteriormente, hace parte de esa disponibilidad corporal del maestro y se ha entendido desde diversas miradas y percepciones, como solo jugar con los niños y las niñas, sostener en el llanto, saber usar el cuerpo, limpiar mocos, cambiar pañales, entre otras; estas concepciones nos llevan a reflexionar y cuestionar su verdadera definición, más allá de lo que las palabras nos cuentan; en la práctica pedagógica y en el actuar laboral con la primera infancia, los y las maestras disponen de su cuerpo como medio de relación, transmisión y conocimiento “diversos autores nombran la disponibilidad corporal como escucha al propio cuerpo y al cuerpo del otro, observación de las propias resonancias tónico emocionales y posibilidad de descentración” (Tabak p.13 )  
  
El cuerpo en todas sus manifestaciones, parte de un todo y es por medio de las mediaciones corporales que el maestro hace real y significativa esa presencia corporal con los niños, las niñas y consigo mismo. Desde la perspectiva de Calmels (2009), la escucha, como esa interacción visual y verbal, que involucra la mirada, la voz, los sonidos, que guían a quienes están en la disposición de escuchar, no solo oír, de alguna manera dejarse permear por los procesos de escucha requiere un compromiso corporal, una secuencia de actitudes, miradas, posturas que nos permiten comprender e interactuar en el mundo y más específico el mundo auditivo, ese que puesto en contexto nos brinda una información específica, frente al grito, el llanto, el balbuceo entre otras maneras que tiene el mundo y tienen los niños y las niñas de comunicar su sentir y pensar.   
  
  
Otra de las manifestaciones que menciona el autor es el tacto y contacto, esa disposición del cuerpo que permite a los y las maestras llevar a cabo diversidad de procesos, unos curativos al reconocer mediante su cuerpo y el de los niños y las niñas los dolores, otros afectivos que involucran emociones y sentimientos; maneras de tocar con delicadeza convirtiéndose en caricia o masaje, con un poco más de fuerza convirtiéndose en agarre, friega o fricción, maneras de sentir y reconocer cualidades de cada ser, de su piel, su temperatura, su dolor y su estado no solo físico sino también emocional.    
  
Seguido de esto el rostro, la mirada, los gestos, la voz; donde gran parte de la identidad de una persona se sostiene allí, en la manera como es visto y leído, en cómo interactúa, entendiendo que el ser humano empieza a reflejarse en el otro antes de tener conciencia de sí mismo; esto para entender que, al mirar o al sonreír, la persona conoce y se reconoce en el otro, en otras palabras, se descubre en otro rostro.    
  
  
Además de esto, Calmels (2009) menciona los gestos expresivos, que sin duda suceden en las interacciones con los niños y las niñas, partiendo de la sonrisa, que puede llegar a transitar por la risa, que es mediada además por una postura de disposición de los niños, las niñas y la maestra, donde se involucran además maneras de mirar, sea brusca, desafiante, intimidadora, amable, amena entre otras; que invitan o no a los posibles juegos visuales y faciales que se pueden llegar a generar mediante esa manera de comunicar, de leer y ser leído; una búsqueda y una exploración de sí mismo y de la interacción con el otro.    
  
  
Todo esto nos habla de cómo los y las maestras han construido y reconstruido a lo largo de su experiencia una relación con el tiempo, el espacio y la expresividad, que permea cada parte de su cuerpo físico y emocional, brindando la capacidad de identificarse e interactuar de maneras muy específicas y significativas para ellos y ellas, “más allá de los contenidos en la formación, sabemos que es fundamental la vivencia, esa experiencia acumulada, esa “biografía lúdica” que se va enriqueciendo, lo que facilita u obstaculiza la disponibilidad corporal frente a la tarea de ser docente” Porstein (2020 p. 205)   
  
Por otro lado, Páez (2008), buscan conceptualizar de manera directa, sobre el cuerpo de la maestra de preescolar y su relación con el accionar de estar y hacer presencia. Para ella, el cuerpo de la maestra encuentra su función en el accionar contenedor, protector, sujetador, sin protección; en plena disposición a lo que acontece en la cotidianidad de los niños en sus aulas. Un cuerpo que escucha, que está en apertura constante, en el que ella reconoce, un elemento fundamental en la formación de los niños y niñas. El cuerpo fundante del saber desde la experiencia vivida.  
  
Al lado de ello, el cuerpo de la maestra requiere de su autoreconocimiento, asunto que contribuiría a la labor pedagógica en el preescolar. Tendría ella que identificar miedos y deseos en su cuerpo; la aceptación o no de sus ritmos corporales; el cuidado a nivel de la salud, alimentación y estética; el dolor y sufrimiento que llegan a visibilizarse a través del cuerpo. […] Lo interesante, y a veces arriesgado, es que con el cuerpo, afectado o no, las maestras de preescolar entran en relación con los pequeños, construyen vínculos vitales con ellos. La mirada sobre sí misma en su corporalidad, ese reconocimiento de su condición humana podría ponerse a favor de esa relación. (p. 138)  
  
Cómo lo referencia González (2009, citado por Tabak. 2017) “La presencia del cuerpo en la escuela se legitima sólo cuando a los cuerpos (el del niño y el del docente) se los instala como portadores de sentido. Un buen modo de instalar esta lectura es el de observar las propuestas de los espacios para los niños en el jardín de infantes a lo largo del tiempo, que lugar se le ha adjuntado al cuerpo y cómo se lo ha pensado.” (p. 77).   
  
Las propuestas viables para fortalecer ese sentido del cuerpo y el movimiento de los niños y las niñas, que Tabak resalta desde el enfoque Pikleriano son “Valor de la actividad autónoma; valor de una relación afectiva privilegiada; necesidad de favorecer en el niño la toma de conciencia de sí y de su medio ambiente; y la importancia de un buen estado de salud física, que permite la aplicación de los principios precedentes, pero también en su resultado.”, Tabak (2017. p.79)  
  
Finalmente, para puntualizar comprensiones sobre la categoría de cuerpo se retoma a Gallo y Martínez (2015), quienes plantean desde la filosofía deleuziana y la educación del cuerpo una educación que permita potencializar los cuerpos, en la que se genere una resistencia a la educación reproductiva. Es decir, el cuerpo debe adquirir un lugar central en las acciones pedagógicas, en las que se renuncie a la idea de educación como transmisión de saberes y por el contrario, se posibilite la creación, reconociendo el cuerpo como un modo de ser y habitar el mundo.  
  
[…] podríamos pensar la Educación como un acto de creación de cuerpos, lo que se opone a las prácticas reproductivas que la han caracterizado, para pensarla como una fábrica siempre productora de diferencia. Se trata de pensar la educación del cuerpo siempre en potencia, más allá de establecerle límites con aquellas ideas hegemónicas y la repetición de contenidos, se trata de derribar aquellas imágenes establecidas para que puedan advenir al pensamiento otras imágenes. (p. 624)  
  
Esta categoría se enmarca en discursos que, por lo general, desde latitudes que engendran preguntas acerca del lugar del cuerpo en la escuela, recaen sobre tensiones que lo excluyen como posibilidad; por el contrario, le contemplan en función de las profundas dimensiones subjetivas que comprende lo corporal. En esa medida, con lo que se topa es con unos sujetos a los que se les niega la posibilidad de ser y estar.   
  
La presente investigación busca otorgarle un lugar de comprender lo que nos rodea y lo que somos, desde la reflexión docente acerca de la importancia de propiciar espacios de reflexión en torno a esto desde la formación inicial. Así, ir desvirtuando la educación desde el tablero o desde el discurso, y por el contrario, ir formando con el cuerpo y no fuera de este.  
  
  
-Movimiento como eje de la identidad docente  
  
En la perspectiva de Martín (2013) el trabajo desde la dimensión corporal del docente se constituye en un pilar en la formación inicial de maestras para la infancia que debe orientarse del lugar que debe tener el cuerpo y el movimiento, no como al desarrollo de habilidades motrices, adquisición de normas o procesos de atención, sino que va más allá en la construcción de identidad y de experiencias con sentido para los niños. Allí, se desdibuja la dicotomía de la labor docente de la primera infancia que se debate entre la contención y el cuidado, y los desarrollos escolares. El cuerpo y el movimiento rompen con este debate.  
  
Es por ello, menester de las universidades formadoras de educadores para la primera infancia que los futuros docentes tengan una preparación que los atraviese, de manera que pueda generarse una concientización de los diversos ritmos de aprendizajes y de las diversas maneras que tienen los niños y las niñas de ser, estar, habitar y comprender el mundo y asegura “es en esta medida que los futuros docentes se sensibilizan y comprenden la importancia del cuerpo en la infancia” (p. 77)  
  
La preponderancia de la disposición corporal y la toma de conciencia del propio cuerpo como espacio para explorar y jugar, gira en torno a reconocer el cuerpo como un territorio privilegiado para el juego y para la construcción de la identidad, una posibilidad de constitución de la subjetividad y una plataforma para la vida psíquica (Aucouturier, 2004) y social (Vigotsky, 1933). Este reconocimiento plantea una experiencia que permite a los educadores infantiles centrar la atención en su propio cuerpo al igual que en las posibilidades y límites que pueden incidir en su trabajo educativo con niños y niñas, con el fin de comprender la importancia de la disposición corporal y abordar la concepción del cuerpo infantil como vía de aceptación por parte del otro a partir de los sentidos (Moya, 2019). Lo anterior resulta esencial en el trabajo pedagógico en educación inicial y aún más en asuntos relacionados con el juego, el cuerpo y el movimiento.   
  
Una premisa que ha construido el equipo de maestros tiene que ver con la importancia de vivir y habitar con el cuerpo y las emociones; el cuerpo como primer espacio que conquista el niño y posteriormente es el medio por el cual se apropia del espacio circundante. En la experiencia con el espacio, el cuerpo se convierte en el receptor de cualidades externas a partir del movimiento, los sentidos, la emoción y el pensamiento. Por esta razón, es significativo para las maestras que orientan los E.E, provocar experiencias que les permitan a los estudiantes reconocerse a sí mismos como sujetos emocionales, lúdicos y corporales, a partir de las cuales rememoren sus propias experiencias de juego en la infancia, sus conquistas corporales en los primeros años y todos los escenarios, ambientes e interacciones que favorecieron estos aprendizajes en su historia de vida.   
  
Por tanto, se diseñan experiencias que involucran la toma de conciencia del propio cuerpo mediante el silencio, la lentitud, la atención en sí mismo y en las sensaciones como oportunidades para percibir al otro. Las experiencias se construyen a partir de contactos mediados por objetos que llevan a la escucha y la capacidad de estar con el otro, a la exploración sensorio-motriz de los objetos, del espacio y el tiempo y a la rememoración de situaciones en las que se transita por el miedo y el placer. En este sentido, los maestros en formación viven una experiencia que atraviesa su cuerpo y que los hace más conscientes de sus formas de comunicación, al igual que de sus posibilidades expresivas, creativas y lúdicas (Martin, 2013).  
  
En cuanto a lo que por problema de investigación se asume, con lo que se topa, al reducir la formación de maestros a un simple medio de conocimientos teóricos, es con un imaginario para el cual, los problemas en investigación saltan a la vista y, por consiguiente, sencillamente son constatables en la realidad, ocupando un lugar evidente en ella; tan diáfano, que ni siquiera se requeriría de investidura científica alguna para percibirle. Es tal vez, por esta razón que la mayoría de las investigaciones rastreadas centran su análisis en esta categoría. Y es que no es para menos, la formación universitaria atraviesa el ser docente, y las experiencias que se propicien allí, en términos de formación determinarán en gran medida nuestro perfil como docentes.  
  
Sobre la base de lo anterior, se ubica la investigación de Leiva, Marcano y Aular (2017), en la que, luego de un ejercicio investigativo llegan a la conclusión que existen muchas falencias en el desempeño integral de la praxis educativa de algunas maestras de la primera infancia. Esto es el reflejo de lo que pareciera ser, una ruptura entre los discursos que han construido los maestros y las practicas que llevan a cabo en sus aulas. En esta misma línea, es importante remitirse al texto de Garzón, Camargo y Buitrago (2014), respecto a la necesidad de construir ciertos parámetros que logren unificar el trabajo con la primera infancia. Lo que significa, que para ellos, uno de los aspectos más fundamentales en esta tarea en las constante resignificación y orientación de los procesos de formación de los docentes que conlleven a acciones cada vez más intencionadas en función de promover el desarrollo infantil.  
  
Dicho esto, se aborda las concepciones y posturas asumidas por Guzmán (2007), quien retoma de manera puntual la incidencia que tienen las concepciones que han construido las maestras que trabajan con la primera infancia, en los diversos entornos sociales, entre ellos, la formación universitaria contribuye de manera importante. De esta manera, consolidan prácticas y comportamientos hacia la infancia que son parte de su manera espontánea y natural de concebir la niñez y su manera de relación con los niños. Esto se va asentando como una práctica naturalizada.  
  
Esta categoría también es abordada por Flaborea (2016), quien plantea las fortalezas y debilidades que tiene el programa de la Licenciatura en Educación Infantil en la formación de futuras maestras. Si bien, las estudiantes, manifiestan que una de las mayores fortalezas son los espacios de práctica, también consideran que una de las mayores debilidades es la falta de articulación entre ésta y la teoría. De manera que hay acciones que deben realizarse en pro de garantizar la formación práctica de los futuros docentes y la construcción de su identidad, lo que realmente sabe y lo que puede saber, influenciadas por las experiencias y vivencias del sujeto. Esto significa que, con su experiencia discutida y reflexionada consigo mismo y con los pares, el profesor continuamente aprende. Sin embargo, lo anterior no ocurre de manera espontánea. El propio profesor debe querer superar sus conocimientos; debe sentir la necesidad de aprender y construir conocimiento y las instituciones laborales también deben hacer parte de este continuo aprendizaje además de fomentar espacios para el desarrollo de conocimiento.  
  
No podría abordarse esta categoría sin mencionar a una de las docentes con más experticia en la conceptualización de este campo, como lo es Fandiño (2008) , quien hace un recorrido por las diversas instituciones de formación inicial a maestras para la primera infancia, en el que destaca que es la práctica docente durante los primeros años como maestras lo que brindará uno de los insumos más significativos para llevar a cabo su labor. Sin embargo, son estos primeros años laborales, los que acarrean una de las mayores dificultades y retos para las docentes recién egresadas: las demandas sociales de su perfil profesional y el enfrentamiento con las instituciones educativas son en particular, uno de los hallazgos más significativos.  
  
Contribuciones de igual manera importantes, las planteadas por Guevara (2017) y Barceló (2016) en quienes se destaca la reflexión que realizan ambas autoras en torno a los saberes prácticos que debe adquirir una docente en su trabajo para la infancia, y que, si bien existen saberes, que podríamos llamar, “generales”, existen otros que son determinados por el contexto en el que ubican su práctica docente. Por otro lado, se le atribuye a la práctica un lugar al que se pretende lleguen las estudiantes con muchos conocimientos para poder ejercerla, sin embargo, lo que sí pudieron determinar es que es precisamente en la práctica que se van complementando esos conocimientos teóricos adquiridos previamente. De allí que pareciera ser necesario que los formadores de las prácticas sean, en efecto, experimentados en el oficio y que cuenten con una formación que les permita traer a la conciencia los saberes que llevan encarnados. Esto implica que el profesor que forma futuros maestros tenga claridades frente a lo que se espera de ellos.  
  
Por último, se ubica a Zapata y Ceballos (2010), abordan los grandes retos que tienen los maestros en formación para trabajo con la infancia en cuanto a romper con esas maneras tradicionales de asumir la enseñanza, todo esto se logra desde una formación inicial integral de maestras; dicho esto, no es posible que los educadores y educadoras acompañen y promuevan el desarrollo de competencias, si desconocen las bases conceptuales del desarrollo infantil y las particularidades de los niños y las niñas a quienes acompañan, las características del contexto y los propósitos de la educación inicial en el marco de las Políticas Públicas.  
  
Restringir la formación inicial de docentes a meros fundamentos teóricos no solo acarrea futuros problemas a la hora de llevar a cabo la labor como docente, sino que significará para los niños una oportunidad truncada de recibir la mejor calidad en términos de experiencias significativas en las que la maestra comprenda el sentido de la infancia y lo que implica ser niño en Colombia; los procesos que se llevan a cabo desde su desarrollo y cómo potenciarlos desde los pilares.   
La apuesta que lleva a cabo la licenciatura en educación infantil de la Universidad Pedagógica Nacional desde los espacios enriquecidos de Lúdica y Psicomotricidad I y II y diseños de entornos educativos no solo brindan herramientas valiosas para las estudiantes y futuras maestras, sino que les permite juzgarse en virtud de lo que esos espacios originaron en su proceso de formación.  
Esta idea última, relativa al lugar transformador que buscan estos espacios en la formación inicial de docentes, evidentemente transgrede el ideario de una enseñanza estática, en la que el adulto no debe involucrarse con el juego, con el movimiento, en la que no hay acercamiento corporal ni apertura hacia el niño.  
  
Así, se ha realizado una aproximación a un entramado teórico que concibe las diversas categorías abordadas en tanto posibilidades creadoras, en medio de una práctica investigativa que vislumbra las diversas maneras de situar la formación docente para maestras de la primera infancia.  
  
  
-Cuerpo, movimiento y educación: el lugar del maestro en la investigación educativa  
  
Los escenarios para la educación inicial son entonces oportunidades para la investigación educativa caracterizada por Stenhouse como una indagación sistémica y mantenida, planificada y autocrítica (Stenhouse.1988). Sistémica por su dependencia de unas estrategias que intentarán reconstruir las cuestiones sobre el cuerpo y el movimiento que constantemente suscitan preguntas o tensiones frente a los lugares de enunciación desde los cuales se presenta en las prácticas educativas. Planificada porque demanda un orden metodológico que se diversifica de acuerdo a los propósitos investigativos de los maestros, y autocrítica porque emerge de la experiencia del maestro y le afecta directamente pues le permite en palabras de Stenhouse entender las reglas de juego de acción desde las cuales puede diferenciar los tratamientos que da a cada aspecto concerniente a la enseñanza.   
  
El maestro por su parte es un sujeto reflexivo, en cuyo ejercicio existe un proceso de pensamiento que involucra el antes, el durante y el después de su clase, echando mano de sus saberes, conocimientos y las relaciones con sus estudiantes. En este acto reflexivo practicado constantemente por los maestros se encuentra la postura paradigmática desde la cual tanto profesor y estudiante se erigen como “agentes activos cuyos pensamientos, planes, percepciones influyen y determinan su conducta” (Marcelo, 1987, p 13) El paradigma del pensamiento del profesor. Este será el lugar desde donde el Semillero enfoque su preocupación por conocer cuáles son los procesos de pensamiento alrededor el cuerpo y el movimiento en el marco de las interacciones que suceden en los escenarios educativos, desde una perspectiva investigativa.   
  
En sintonía con este lugar activo del maestro el presente semillero parte de los recientes intereses de la línea por las preguntas por el cuerpo y el movimiento, dado que los trabajos acompañados por los maestros se centran en preguntas por el juego, el juguete, la exploración, el diseño de ambientes y el cuerpo del maestro en educación inicial.   
  
  
-Voces y perspectivas del cuerpo y el movimiento en la educación inicial  
  
La línea vivencial de la práctica psicomotriz se constituye en el marco conceptual desde donde se entienden estas categorías. El cuerpo se comprende como unidad, como un todo no fragmentado, por esta vía del psicoanálisis y la psicomotricidad relacional (Aucouturier, 2004) se entiende que este asunto de sentirse unificado es provisto por una especie de envoltura construida por medio del contacto, el movimiento y los olores, en fin, una serie de sensaciones que permiten sentirse contenido. Sin embargo, es importante resaltar que para llegar a esta postura es necesario reconocer la historia que ha tenido el cuerpo en la educación infantil, y las diversas perspectivas desde las cuales se ha abordado.  
  
No se puede negar que a lo largo de la historia el cuerpo ha sido estudiado, sin embargo, los intereses que motiva los primeros estudios eran del orden de lo biológico y desestimaban la relación del cuerpo con las dimensiones sociales, económicas, políticas y culturales. Un referente importante desde la perspectiva antropológica y sociologica es Le Breton (2002), quien analiza por ejemplo la obra El capital, de Marx (1967, citado por Le Bretón, 2002) y se acerca al estudio del cuerpo en relación, estudiando la condición corporal del hombre en el trabajo. Allí el cuerpo no se comprende únicamente en clave de lo biológico, por el contrario, toma en cuenta las interacciones sociales cotidianas, por ello su urgencia por develar problemas de salud pública o describir las relaciones de los obreros con el mundo que los rodea.  
  
Le Breton es un referente importante para estudiar el cuerpo y el movimiento desde esta perspectiva porque alude al estudio de la La época de los 70’s, donde ubica el punto de inflexión, desde el cual los principales y más influyentes trabajos investigativos sobre el cuerpo se realizan. J. Baudrillard, M. Foucault, N. Elias, P. Bourdieu, E. Goffman, M. Douglas, R. Birdwhistell, B. Turner, E. Hall.” Le Breton (2002, p, 12) fueron construyendo una ruta para quienes intentaron posteriormente, comprender que aquello que se es, no proviene de un proceso individual y estático, más bien es el resultado de construcciones culturales y sociales que marcan los cuerpos a través del tiempo. Un poco más reciente es el estado del arte que realizan Cabra y Escobar (2014) acerca del cuerpo en la educación centrando sus estudios en contextos y disc  
  
Por otro lado, la perspectiva psicobiológica del cuerpo y el movimiento aborda el desarrollo del niño desde la función postural del cuerpo. La piscobiología atribuye el proceso de construcción de una conciencia corporal, a la relación que este tiene con el mundo de los otros y de los objetos, de esta manera se entiende cómo el niño que tiene un año reconoce las partes del cuerpo en otro antes que las propias, tal vez por ello Wallon (Citado Bernard, 1985) dice que al principio el niño sólo conoce su cuerpo como cuerpo en relación y no como una mása abstracta considerada en sí misma.  
  
Por vía del psicoanálisis, la psicomotricidad relacional expuesta por Aucouturier (2004) coincide en que esa construcción del cuerpo como unidad, es posible gracias a la relación que el niño tiene con su madre o quien se ocupe de él, pues es solo esa presencia del otro quien proporciona seguridad y afirma esa unidad corporal que le permite afrontar el mundo que le rodea y que se esfuerza por conocer. Esta unidad le provee una especie de envoltura construida por medio del contacto, el movimiento, los olores, en fin una serie sensaciones que le permiten sentirse contenido, permitiéndole ya no sentir su cuerpo como un cúmulo de sensaciones dispersas y pasar a sentirse como unidad, más aún sentirse entero y seguro. Esta primera conciencia de cuerpo, se afirma gracias al contacto que la madre tiene con el niño, pero ahora al sentir seguridad es él mismo quien, a través del contacto, se va descubriendo.   
  
En este punto según Aucouturier (2004) es cuando el bebé accede un primer grado cualitativo de unidad de placer. Dado que desde el nacimiento la sensación de tener un cuerpo disperso que acompaña al bebé, va evolucionando hasta llegar a sentirse unidad, más aún sentirse entero y seguro, asunto indispensable en el desarrollo global de niñas y niños que involucra cuerpo y psiquis en un proceso que se vive en doble vía, pues el acto motor se vivencia tanto externa como internamente, y va desplegando niveles funcionales cada vez más complejos, lo cual demanda del cuerpo una relación de su conjunto tanto fisiológico como psíquico y afectivo.  
  
Esta experiencia configura la identidad de cada niña o niño y depende principalmente de las oportunidades que tienen de vivir transformaciones mutuas con su entorno, pues allí es donde se sienten cuerpo presente. Aucouturier (2004) dice al respecto: “hay una relación intensa entre el niño y su espacio, vivido como espacio vital, indispensable para la existencia por lo que ha de ser defendido constantemente” (p. 123). Entonces ese espacio no es solo un área física que se ocupa, es un territorio en el cual se debe tener la oportunidad de transformar, de participar e incidir permanentemente, ya que desde allí se construye dicha conciencia de cuerpo como unidad, es un espacio con significado importante para la vida y desarrollo.  
  
  
Este camino resulta interesante en un contexto educativo, pues ese espacio al que llamamos pedagógico debe proveer oportunidades de transformación para niños y niñas, con adultos sensibles al lenguaje psicomotor. El maestro o maestra se transforma en observador de la expresividad motriz, hace parte de esas relaciones mediadas por el cuerpo, atento a las interacciones de esos primeros años de vida porque conoce lo determinante que resulta para la construcción de la identidad, para ampliar esa capacidad de asombro, ese interés por descubrir, comunicarse o aprender, pues su saber le advierte de la complejidad que llegan a alcanzar y lo dinámicos que llegan a ser.  
  
  
El movimiento reviste de gran valor los cuerpos de los niños y niñas, pues constituye la oportunidad de existir visible desde la posibilidad de comunicar, descubrir y transformar los espacios que habita. Además, le devela a la maestra los lenguajes infantiles a los cuales necesita acceder para comprender el desarrollo individual y colectivo, los pasos que la niña o el niño está recorriendo hacia la madurez, y el conocimiento indispensable para fortalecer su trabajo pedagógico.  
  
  
Un aspecto fundamental en el asunto relacionado con el acto motor es el movimiento y el desarrollo, expuesto por Wallon mucho antes que Aucouturier, es lo concerniente a su relación con lo emocional y lo afectivo, donde se privilegian las transformaciones mutuas que puedan suceder en la relación con el entorno, dentro de todo un proceso de desarrollo del pensamiento que tiene incidencia en la vida orgánica y psíquica de la niña o niño y termina siendo la fuente de la acción motriz y de la comunicación. Así las cosas, el desarrollo se entiende como un asunto en el que cuerpo y psiquismo se unen para transformar el entorno, asumiendo el afecto y la relación como asuntos fundamentales. Lo afectivo muchas veces se sitúa en segundo plano dentro de la educación porque se piensa, por un lado, que la emoción y el afecto no se relacionan con el desarrollo del pensamiento y, por otro lado, se ubica como expresión maternal que puede desdibujar la acción pedagógica que realiza un maestro o maestra.  
  
  
Wallon (1984) entiende que el cuerpo y el movimiento, en relación con la vida psicológica del niño, transitan en diferentes direcciones sin abandonar lo sucesivo, que desde luego es evidente dado que el niño muestra sus ajustes posturales y su evolución mental en acciones que van de lo pulsional a lo simbólico. El autor propone ver las etapas de desarrollo como momentos en los cuales el niño vive un proceso interno y externo complejo que requiere de su comprensión en lo concerniente a lo corporal, lo afectivo, lo cognitivo y lo psíquico en función de aquello que le propone el medio. “Los progresos del niño no son una simple adición de funciones. El comportamiento de cada edad es un sistema en el que cada una de las actividades ya posibles concurre con todas las otras, recibiendo su papel de conjunto” (p. 26). El encuentro con los niños y las niñas desde este marco de ideas es un encuentro con la fuerza creadora de identidades, un encuentro con un lenguaje poderoso que muchas veces no halla lugar para el diálogo porque se privilegian intenciones utilitaristas, mecanicistas y dominantes, desde donde el maestro o maestra direcciona las acciones, coarta la expresividad y reduce la comunicación a una sola voz: la propia..

**4.2. BIBLIOGRAFÍA**

Ariza, X. (2012). Creencias curriculares de los profesores de ciencias naturales y sus prácticas pedagógicas. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.  
  
Arnaiz, P., Raban, M., & Vives, I. (2001). La psicomotricidad en la escuela, una práctica preventiva y educativa. Málaga: Aljibe.  
  
Aucouturier, B. (2004). Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz. Barcelona: Graó.  
  
Barceló, M. (2016).Tesis Doctoral. Las competencias del maestro de educación primaria, un estudio de caso. Madrid. España. Escuela Internacional de Doctorado UNED  
  
Bustamante. G. (1998). ¿Se puede formar en investigación? Revista Pedagogía y Saberes Nº 11.   
  
Cabra, N., & Escobar, R. (2014). El cuerpo en Colombia: estado del arte del cuerpo y la subjetividad. Bogotá: Universidad Central e IDEP.  
  
Calmels, D. (2009). Infancias Del Cuerpo. Ediciones Puerto Creativo. Buenos Aires Argentina  
  
  
Calle, M. (2009). Creencias de los docentes sobre el uso de los medios de comunicacion. Bogotá: Universidad Pedagogica Nacional.  
  
Carr, W. y Kemmis, S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza. España: Martínez Roca.  
  
Chacon, L., & Paez, A. (2015). Eduación nuevas narrativas y corporeidades. Los retos de la escuela desde lo popular y lo digital. Revista educacion y ciudad N° 28.  
Cruz, E., Durán, S., Martín, C. y Pulido, J. ( 2021). Retratos del juego en Colombia. Una mirada desde la documentación pedagógica. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.  
  
Durán, S., & Martín, C. (2009). Creencias de juego y movimiento en maestras en formación de II Semestre de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.  
  
Fandiño, G. (2016). Qué sabe una maestra de educación inicial sobre los niños. Análisis de caso en Maestras, prácticas e investigación en educación infantil. 89-113. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.  
  
Fandiño, G. (2018). Formación de maestros y maestras para la educación infantil: entre el currículo y la práctica. Bogotá. Colombia. Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa, IDIE - Formación de docentes y educadores.  
  
Flaborea, R. (2016). Tesis Doctoral. La formación inicial Práctica del Maestro de Educación Infantil: El caso de una Universidad Pública en Colombia. Barcelona. España. Universidad Autónoma de Barcelona.  
  
Gallo, L (2011). Aproximaciones pedagógicas al estudio de la educación corporal. Recuperado de  
http://viref.udea.edu.co/contenido/publicaciones/aproximaxiones.pdf   
  
  
Gallo, L. y Martínez, L. (2015). Líneas pedagógicas para una educación corporal. Sao Paulo. Brasil. Cuadernos de pesquisa. Cartografía del cuerpo en la Educación. V.45 N 157 P. 612-629.  
  
García, D y Quintero, A (s.f).La calidad educativa y la corporeidad de los maestros y maestras. A propósito del cuerpo como escenario de las resistencias y las adaptaciones. Recuperado de http://bibliotecadigital.usb.edu.co/bitstream/10819/1579/1/Calidad\_Educativa\_Maestras\_\_  
Garcia\_2013.pdf   
  
Cuadros, N. (2019). Tesis de maestría. La corporeidad de la maestra de educación inicial y la relación con sus prácticas pedagógicas. Bogotá. Colombia. Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano– CINDE . Universidad Pedagógica Nacional.  
  
Garzón, J., Camargo, M. y Buitrago, N. (2014). Cualificación del talento humano que trabaja con primera infancia. Primer capítulo. Bogotá. Colombia. Ministerio de Educación Nacional.  
  
Gil, M. (2017). “Polifonías del cuerpo de los bebés desde el pensamiento docente: hacia la comprensión de las lecturas de desarrollo que hacen las maestras, desde lo que comunican los cuerpos de los bebés” (Tesis de maestría no publicada) Universidad Pedagógica Nacional  
  
Guevara, J. (2017). Saberes prácticos en la formación docente para la educación inicial. Buenos Aires, Argentina. Pedagogía y Saberes, 48, 127-139.  
  
  
Gutiérrez, G. (2009). Dispositivos de poder relacionados con el cuerpo y la subjetividad presentes en las practicas pedagógicas desarrolladas en los escenarios escolares. . Bogotá: Instituto para la Investigación educativa y desarrollo pedagógico IDEP.  
  
Gutiérrez, I., Pérez, R., & Calvo, A. (2013). Expresión corporal: una práctica de intervención que permite encontrar un lenguaje propio mediante el estudio. Revista Retos: nuevas tendencias en Educación Fisica, deporte y recreación N° 23, 19-22.  
  
Guzmán, R. (2007). ¿De qué infancias hablan los educadores del nivel inicial?. Bogotá, Colombia. Universidad de la Sabana. Revista Colombiana de Educación, núm. 53. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413635247009  
  
  
Hoyuelos, A. (2013). La estética en el pensamiento y obra de Loris Malaguzzi. Segunda Edición. Ed. Octaedro. Temas de In-fan-cia. Rosa sensat.   
  
  
Lladós, L. (2019). Ser Maestro De 0-3 Años. (1ª Ed.) Barcelona:  Graó  
  
Le Breton, D. (2002). La sociología del Cuerpo. Barcelona: Nueva Visión.  
  
Llorca, M., Ramos, V., Sánchez, J. y Vega, A. (2002). La práctica psicomotriz: una propuesta educativa mediante el cuer- po y el movimiento. Málaga: Aljibe.  
  
Lovera, M. (2012). Creencias de cuatro maestras acerca del trabajo pedagógico alrededor del cuerpo. Bogota: Universidad Pedagógica Naciona  
  
Marcelo, C. (1987). El pensamiento del profesor. Barcelona: ceac.  
  
Martín, C. (2013). La Formación Del Docente En El Trabajo Con El Cuerpo Y Movimiento En Educación Inicial. En:  Educación Y Ciudad, 24, 73-79    
  
Martínez, L., González, G. (2016) Docentes De Carne Y Hueso: Enseñar Con Cuerpo. Ágora Para La Educación Física Y El Deporte, (18), Pp. 259-275  
  
Melo, C. (2008). Concepciones y creencias de las docentes en matemáticas en el municipio de Sutatenza acerca de elementos estructurantes del curriculo. Bogotá: Universidad Pedagogica Nacional.  
  
Ospina, S. Gallego, A. (2014). Desarrollo profesional de los educadores iniciales: una mirada hacia la articulación de su saber y hacer. Bogotá. Colombia. Fundación Universitaria Luis Amigó. Revista Colombiana de Ciencias Sociales, 5(2), 276-285.  
  
Paez, R. El cuerpo de la maestra de preescolar y su papel en la formación de los niños  
  
Porstein, A.M. (2020). El Cuerpo Como Continuidad. Despertando Las Prácticas Corporales En La Escuela. En. Cuerpo, Juego Y Movimiento En El Nivel Inicial: Propuestas De Educación Física Y Expresión Corporal. (Pp. 193-218). Ariel Publisher.  
  
Planella, J., & Villanou, C. (2006). Cuerpo, Cultura y Educación. Bogotá: Centro Internacional de Educación y desarrollo Humano. CIDE.  
  
  
Sarmiento, A., & Bello, P. (2008). El lenguaje del cuerpo y a la comunicación como espacio para la convivencia. Bogotá: Instituto para la investigación educativa y desarrollo pedagógico. IDEP.  
  
  
Stenhouse, L. (1988). La investigación como base de la enseñanza. Madrid: Morata.  
  
Tabak, G. (2017).  Explorar El Cuerpo En El Jardín Maternal. Los Sentidos De La Expresión Corporal. Buenos Aires Argentina. Ediciones Novedades Educativas.   
  
  
Toro, S. (2010). Corporeidad y lenguaje: la acción como texto y expresión. Cinta de moebio, 44-60.  
  
Vega, V. (2009). Cuerpo, dialogo y educación. Una aproximación desde la fenomenología. Bogotá: Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo humano CINDE.  
  
  
Wallon, H. (1984). La evolución psicológica del niño. Barce- lona: Crítica.  
  
Wittrock, M. (1989). La investigación de la enseñanza 1. México: Paido.  
  
Zapata, B. y Ceballos, L. (2010). Opinión sobre el rol y perfil del educador para la primera infancia. Manizales. Colombia. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Vol. 8 no.2.

(Puntaje máximo en la evaluación 20 puntos de 100)

**5. COMPROMISOS DE APROPIACIÓN SOCIAL DEL CONOCIMIENTO:**

El Semillero de investigación El cuerpo y el movimiento en las interacciones pedagógicas en la Educación Infantil (FED- S-122), se compromete con los siguientes productos entregables:   
  
Grupo 3. Productos resultado de apropiación social   
a) Proceso de apropiación social del conocimiento  
  
Grupo 4: Productos de actividades relacionadas con al formación del recurso humano   
b) Dirección de trabajo de pregrado  
  
Como proceso de apropiación social del conocimiento, el grupo de estudiantes participantes del semillero de investigación en su rol de estudiantes y monitores se comprometen a:  
  
- Continuar con el desarrollo, acompañamiento y dirección de trabajos de grado de pregrado vinculados a los campos de profundización del semillero.  
- Elaboración del informe de avance e informe final, así como la elaboración de un texto síntesis del ejercicio de formación investigativa de los estudiantes en el semillero.  
- Participación de un evento de la UPN con el fin de fortalecer los procesos de reflexión, debate y generación de nuevos aportes a investigaciones en curso; se participará como ponentes para socializar el proceso y resultados de las investigaciones, hallazgos y proyecciones de la mismas.  
- Participar en un encuentro de semilleros a nivel interno de la UPN con grupos de semilleros o generar un espacio de socialización con grupos de semilleros con la facultad de educación de otras universidades  
- Generar un informe del aporte o contribución de la articulación del semillero a los proyectos de grado.  
  
En cuanto a las actividades de socialización y apropiación de los avances y resultados de la propuesta de formación, el semillero de investigación se compromete con las siguientes actividades:  
  
- Participar en los encuentros internos de Semilleros de investigación, del programa, de la Facultad .  
- Participación en un evento nacional externo a la universidad con ponencias de las y los estudiantes del semillero en los que darán cuenta de su proceso formativo, monitorias o trabajos de grado.  
- Se entregará un resumen ejecutivo de los resultados del proceso de formación a los líderes del grupo de investigación Educación infantil, pedagogía y contextos como insumo para actualizar la información y desarrollos de este.  
- La socialización de los resultados de la propuesta formativa del semillero se realizará en un evento de socialización de resultados de investigación del Grupo de investigación Educación infantil, pedagogía y contextos.  
- Divulgación del Semillero en medios de difusión digital y pagina de micrositio de la Facultad de Educación..

(Puntaje máximo en la evaluación 20 puntos de 100)

**6. EJECUCIÓN DE LA PROPUESTA**

En este módulo se hace visible la coherencia entre objetivos y el cronograma (actividades y tiempo) y productos. De igual manera, se establece la articulación entre los rubros, los montos de la propuesta y los desarrollos de los objetivos del mismo.

**6.1. CRONOGRAMA**

En este punto se debe apreciar la viabilidad de las acciones y procesos, la justa y real relación entre tiempos y acciones.

**Objetivos:**

Transcribir los objetivos específicos definidos en el proyecto y en la identificación del tiempo necesario para llevarlos a cabo. Se debe diligenciar con X en los meses correspondientes al desarrollo de cada actividad

**Actividad:**

Corresponde a la descripción de las acciones definidas en el plan de trabajo. Se deben asociar a cada uno de los objetivos específicos descritos en la propuesta.

**Responsable:**

es la persona de los integrantes del semillero, grupo de estudio y/o colectivo académico (coordinadores o estudiantes monitores) a la cual se le asignan actividades puntuales en la ejecución y cumplimiento de los objetivos propuestos.

(Puntaje máximo en la evaluación 10 puntos de 100)

**FORMATO PARA ELABORACIÓN DEL CRONOGRAMA**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **CRONOGRAMA DEL PROYECTO** | | | | | |
| **Nombre actividad** | **Descripción actividad** | **Objetivo** | **Responsables** | **Fecha inicio** | **Fecha fin** |
| Grupos de estudio y profundización conceptual | se concibe como un grupo de estudiantes y docentes que participan activamente vinculados por un interés común frente a un campo de conocimiento. En estos espacios estarán orientados por los docentes investigadores coordinadores del semillero, en donde se realizaran lecturas colectivas de bibliografía especializada para el abordaje, contexto de marco teórico y conceptual y comprensión de las principales categorías estudio; cuerpo, movimiento y expresión en la educación infantil. | Fomentar la actitud investigativa de maestros en formación, creando espacios de estudio para la profundización respecto al cuerpo y el movimiento en la educación infantil. | Investigador principal - coinvestigador(es), | 2023-02-25 | 2023-11-25 |
| Encuentro Semilleros de la Licenciatura en Educación Infantil | Participación como ponentes en los encuentros semestrales de Semilleros al interior de la Licenciatura en Educación Infantil. | Fomentar la actitud investigativa de maestros en formación, creando espacios de estudio para la profundización respecto al cuerpo y el movimiento en la educación infantil. | Investigador principal - coinvestigador(es) - monitores, | 2023-06-25 | 2023-11-25 |
| Encuentros de semilleros de Facultad y convocados también por Subdirección de gestión de proyectos- CIUP, en la semana de investigación. | Participación en los encuentros anuales de Semilleros de investigación convocados por la Facultad de Educación y la SGP-CIUP | Fomentar la actitud investigativa de maestros en formación, creando espacios de estudio para la profundización respecto al cuerpo y el movimiento en la educación infantil. | Investigador principal - coinvestigador(es) - monitores, | 2023-10-02 | 2023-10-28 |
| Seminarios - Taller | se entiende como una forma de trabajo pedagógico en donde se privilegia las relaciones dialógicas entre las experiencia vivida y la reflexión de lo que acontece en interacción con los otros pares que participan; en donde a su vez se procuran desequilibrios y el planteamiento de situaciones problema que permitirán ampliar posibles maneras de entender un asunto, de responder una pregunta o formularla, por ello se convierten en espacios de construcción colectiva. | Identificar y reflexionar las formas de trabajo pedagógico en relación con el cuerpo y al movimiento en la formación de maestros de educación infantil. | Investigador principal - coinvestigador(es), | 2023-02-25 | 2023-11-25 |
| Repositorio documental actualizado de investigaciones en el campo de profundización del semillero | Consolidación de un repositorio documental con investigaciones realizada en los últimos 10 años en el campo de la formación en cuerpo y movimiento de los educadores para la infancia en Colombia. | Identificar y reflexionar las formas de trabajo pedagógico en relación con el cuerpo y al movimiento en la formación de maestros de educación infantil. | Monitor, | 2023-08-25 | 2023-11-25 |
| Desarrollar piezas comunicativas | Desarrollo de piezas comunicativas ( visuales y videográficas) para difusión del Semillero en el micrositio de la Facultad de Educación y en el programa de la Pedagógica radio. | Fortalecer los canales y estrategias de divulgación del semillero de investigación en el Departamento de Psicopedagógica y en la Facultad de Educación | Monitor, | 2023-02-27 | 2023-11-27 |
| Socialización del conocimiento | Socialización de los resultados de la propuesta formativa del semillero en un plenario de resultados de investigación del Grupo de investigación Educación infantil, pedagogía y contextos | Fortalecer los canales y estrategias de divulgación del semillero de investigación en el Departamento de Psicopedagógica y en la Facultad de Educación | Investigador principal - coinvestigador(es) - monitores, | 2023-11-25 | 2023-11-25 |

* 1. **EQUIPO VINCULADO AL SEMILLERO DE INVESTIGACIÓN, GRUPO DE ESTUDIO Y/O COLECTIVO ACADÉMICO:**

En esta tabla se reportan las horas de investigación que se incluirán en el plan de trabajo de los coordinadores de la propuesta.

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **IDENTIFIQUE DOCENTES QUE SE VINCULARÁN AL SEMILLERO DE INVESTIGACIÓN, GRUPO DE ESTUDIO Y/O COLECTIVO ACADÉMICO** | | | | | | | |
| **PERSONAL DOCENTE VINCULADO A LA PROPUESTA** | | | | | | | |
| **N.º** | **Documento de**  **identificad** | **Nombres y apellidos** | **Facultad y Departamento y programa** | **Escriba el tipo de vinculación** | **Horas solicitadas** | **Rol**  (coordinador) | **Correo electrónico institucional** |
| Planta/  ocasional/ catedrático pensionado/ catedrático/  provisional, IPN, otro | Número de horas semanales dedicadas al proyecto (consultar términos de referencia de la convocatoria) |
| 1 | 52811964 | Erika Liliana Cruz Velásquez | Facultad de Educación | Docente Ocasional | 7 | Coordinador | elcruzv@pedagogica.edu.co |
| 2 | 52495458 | Mónica Gil Cardona | Facultad de Educación | Docente Ocasional | 7 | Coinvestigador | mgilc@upn.edu.co |

1. **PRESUPUESTO:**

El presupuesto del semillero, grupo de estudio y/o colectivo académico presenta dos (2) fuentes de financiación: recursos de inversión y recursos de funcionamiento u horas asignadas en el plan de trabajo de los docentes. Se deben proyectar en dos fases tal como se indica en la siguiente tabla:

**PRESUPUESTO DEL SEMILLERO, GRUPO DE ESTUDIO Y/O COLECTIVO ACADÉMICO**

Diligenciar la totalidad de los campos solicitados según corresponda en cada cuadro y a lo definido en los términos de referencia. (No se debe simplificar los valores (números), se deben incluir todas las cifras de cada rubro).

**CUADRO RECURSOS DE INVERSIÓN[[1]](#footnote-1) CUADRO RECURSOS DE FUNCIONAMIENTO**

|  |  |
| --- | --- |
| ***CLASE DE RUBRO*** | ***VALOR EN PESOS ($)*** |
| 1. **Servicios Profesionales o de apoyo técnico** | $0 |
| 1. **Monitores** | $17,600,000 |
| 1. **Equipos** | $0 |
| 1. **Fotocopias** | $400,000 |
| 1. **Materiales** | $0 |
| 1. **Trabajo de Campo** | $0 |
| 1. **Socializacion** | $3,000,000 |
| 1. **Transporte urbano** | $0 |
| 1. **Material Bibliográfico** | $0 |
| 1. **Personal docente** | $0 |
| 1. **Otro cofinanciación** | $0 |
| **TOTAL RECURSOS DE INVERSIÓN** | **$21,000,000** |

|  |  |
| --- | --- |
| ***CLASE DE RUBRO*** | ***VALOR EN PESOS ($)*** |
| 1. **Servicios Profesionales o de apoyo técnico** | **$0** |
| 1. **Monitores** | **$0** |
| 1. **Equipos** | **$0** |
| 1. **Fotocopias** | **$0** |
| 1. **Materiales** | **$0** |
| 1. **Trabajo de Campo** | **$0** |
| 1. **Socializacion** | **$0** |
| 1. **Transporte urbano** | **$0** |
| 1. **Material Bibliográfico** | **$0** |
| 1. **Personal docente** | **$17,416,476** |
| 1. **Otro cofinanciación** | **$0** |
| **TOTAL RECURSOS DE FUNCIONAMIENTO O DE HORAS ASIGNADAS EN EL PLAN DE TRABAJO DE LOS DOCENTES** | **$17,416,476** |

* 1. **RESUMEN PRESUPUESTO DEL SEMILLERO DE INVESTIGACIÓN, GRUPO DE ESTUDIO Y/O COLECTIVO ACADÉMICO**

|  |  |
| --- | --- |
| ***FUENTE DE FINANCIACIÓN*** | ***VALOR EN***  ***PESOS ($)*** |
| **RECURSOS DE INVERSIÓN** | $21,000,000 |
| **RECURSOS DE FUNCIONAMIENTO O DE HORAS ASIGNADAS EN EL PLAN DE TRABAJO** | $17,416,476 |
| **TOTAL DE RECURSOS DEL SEMILLERO DE INVESTIGACIÓN, GRUPO DE ESTUDIO Y/O COLECTIVO ACADÉMICO** | $38,416,476 |

(Puntaje máximo en la evaluación 10 puntos de 100)

**ANEXOS**

1. Para la elaboración del presupuesto acorde con las especificidades de la modalidad, consulte términos de referencia. [↑](#footnote-ref-1)