**CONVOCATORIA INTERNA PARA SEMILLEROS DE INVESTIGACIÓN, GRUPOS DE ESTUDIO Y/O COLECTIVOS ACADÉMICOS AÑO 2023**

**ID CONVOCATORIA: 287 – FECHA REPORTE: 06-09-2023**

**ID PROPUESTA: 12605**

**1. IDENTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| * 1. **TITULO DE LA PROPUESTA:** | | | | | |
| La formación corporal del maestro para la Educación Inicial desde la perspectiva de la Práctica Psicomotriz Educativa. | | | | | |
| * 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** | | Sin grupos de investigación | | | |
| **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 | | **$34,086,656** | | | |
| **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)**.** | | **$28,000,000** | | | |
| **1.9. TOTAL RECURSOS:**  Suma de los valores de las dos casillas anteriores.  Ejm: 1.6+1.7 | | **$28,000,000** | | | |
| **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 ¨ La formación corporal del maestro para la Educación Inicial desde la práctica psicomotriz educativa¨ que plantea el semillero cuerpo y movimiento en las interacciones pedagógicas de la Educación Infantil (FED 5-122), se propone como la ruta de continuidad del semillero para el periodo 2024, como un proceso continuo en la formación para la investigación de las y los maestros en formación y la consolidación de los diferentes trabajos de grado que se han venido asesorando en la propuesta académica y de profundización teórica planteada en el semillero.  
  
De la misma forma, es apremiante propender por la continuidad del proceso de 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 crítica 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 brindan la plataforma para la continuidad del semillero a partir de esta propuesta, se sustentan en la trayectoria de tres ámbitos de incidencia: el ámbito de la docencia en pregrado, los acumulados en los procesos de investigación formativa y la trazabilidad consolidada en la dirección, asesoría y tutoría en las diferentes modalidades de trabajo de grado de un importante número de estudiantes de la Facultad de Educación.   
  
  
-Antecedentes en Docencia  
El programa académico de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional, programa recientemente renovado a ocho semestres de formación ( 5 semestres del ciclo de fundamentación y tres semestres para el ciclo de profundización) y el cual mediante Resolución No. 013019 del 31 de julio de 2023 se le otorgó la Acreditación de Alta Calidad por un término de siete (7) años y la renovación del Registro Calificado por un término también de seis (6) años; certificación y reconocimiento público que ratifica la calidad de un programa de formación de maestros y maestras que ha sido un referente académico a nivel distrital y nacional.  
  
Este programa académico, por lo tanto se destaca por formar maestras y 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 educativos.  
  
En el marco de los diferentes procesos de renovación curricular que ha tenido la Licenciatura en Educación Infantil, se destaca la contribución que desde el año 2000, han tenido los espacios enriquecidos (en adelante referidos como E.E.), concebidos como espacios académicos innovadores que emergen como resultado de procesos de investigación de un colectivo de docentes, motivados por 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 los ciclos de formación en fundamentación y profundización.  
  
Este contexto, impulsó 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 planteó la necesidad de establecer una articulación reflexiva entre la experiencia, los retos y los desafíos vividos dentro de los diferentes escenarios de práctica, con los referentes teóricos y campos de conocimiento abordados en los espacios académicos a partir de núcleos problemicos y propuestas de trabajo pedagógico, 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 han constituido como un destacado componente innovador de las reformas curriculares que han sido validados por procesos de investigación, que desde la década del 2000 han venido problematizando la pertinencia de las apuestas curriculares y los ambientes de aprendizaje que tienen los y las estudiantes de la licenciatura en Educación Infantil en correspondencia a las necesidades de los profesionales y las demandas de los campos laborales de los educadores para la infancia.   
  
La investigación pionera desarrollada en esta perspectiva, se denominó “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” ; y como resultado de esta, surge un diseño curricular situado en el marco del modelo de la Enseñanza para la Comprensión.  
  
El segundo proyecto de investigación: “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 pedagógica.  
  
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 de los ambientes de aprendizaje de los futuros licenciados de educación infantil, vinculados 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, enfocado 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, enfocado en el juego, el movimiento y el desarrollo de la práctica psicomotriz para niños y niñas de 6 a 8 años con una carga académica representada en 6 créditos.   
  
Posteriormente, en la Renovación Curricular de la Licenciatura de Educación Infantil 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 E.E 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 E.E 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 hace 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 mantienen como espacios académicos del ciclo de fundamentación los E.E de Lúdica y Psicomotricidad I y II, los cuales tienen como propósito general, reconocer y comprender la importancia del juego y el movimiento como actuaciones y lenguajes constitutivos del desarrollo potencial de la primera infancia; ámbitos fundamentales en el diseño de propuestas curriculares para la Educación Inicial.  
  
Estos E.E, por tanto, han consolidado una identidad en su apuesta metodológica y un saber pedagógico que ha permitido destacar el protagonismo de los y las estudiantes como sujetos activos en la construcción de conocimiento; desde el involucramiento que cada uno de ellos y ellas tiene en el desarrollo de los encuentros a partir del reconocimiento como sujetos históricos y culturales, con una historia de vida y de infancia en relación al juego y el movimiento que configuran su marco de creencias y saberes, los cuales no son solo un punto de partida, si no que se convierten en referente permanente de reflexión que entreteje los procesos de re significación.   
  
También es importante destacar que los E.E de Lúdica y Psicomotricidad, se constituyen en los únicos espacios de formación en la Licenciatura en Educación Infantil, en donde se reconoce de manera preponderante las narrativas corporales y se brindan intencionalmente escenarios para la libertad de movimiento y el reconocimiento también como sujetos lúdicos. Por tanto, reconocer estas corporalidades diversas, implican una formación intencional en resignificar la disposición corporal y la toma de conciencia del propio cuerpo como espacio para explorar y jugar. Este reconocimiento, le permite a los E.E plantear intencionalmente vivencias lúdico-corporales que permiten a los educadores infantiles en formación vivir en primera persona y en su propia piel, habitar con el cuerpo el espacio y las emociones sus propias conquistas, retos, temores, frustraciones, deseos e impulsos; procesos que inicialmente centran la atención en su propia corporalidad, para que posteriormente puedan comprender la importancia de su propia disposición corporal y abordar la concepción del cuerpo infantil como primer espacio que conquista y medio por el cual se apropia del espacio circundante.   
  
Por esta razón, es significativo para los E.E , provocar experiencias que les permitan a los estudiantes reconocerse a sí mismos como sujetos emocionales, lúdicos y corporales y puedan rememorar sus propias experiencias de juego y movimiento 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. Al reconocer el ser del maestro en formación 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).  
  
  
  
  
  
-Antecedentes en Investigación   
  
Los E.E de Lúdica y Psicomotricidad, están sustentados y en constante retroalimentación con el proceso investigativo que se ha 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 están modalidad de espacios en la formación de educadores para la infancia, y que fueron señalados anteriormente, vale la pena citar la continuidad, 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 fo

(Puntaje máximo en la evaluación 10 puntos de 100)

**3. PROPUESTA DE TRABAJO**

**3.1. PLANTEAMIENTO DE LA PROPUESTA**

El balance presentado en el apartado anterior, permite tener un amplio panorama respecto al rigor académico que ha sustentado, dinamizado y que hacen también vigente en la propuesta curricular actual de la Licenciatura en Educación Infantil los E.E de Lúdica y psicomotricidad. De la misma forma, se evidencia que un importante número de estudiantes en formación, se han interesado en los campos de conocimiento que estos espacios proponen en sus programas analíticos; sin embargo, al ser estos espacios estructurados con uno ejes temáticos específicos y delimitados para el ciclo de fundamentación; no son suficientes para desarrollar muchas de las profundizaciones en la que los estudiantes puedan estar interesados y por tanto, estos intereses abren oportunidades, para que el semillero de investigación mantenga su continuidad, para aquellos estudiantes en formación, egresados y actuales maestros y maestras en ejercicio que desean seguir construyendo conocimiento alrededor de estos entramados teóricos y metodológicos propios de la educación infantil.  
  
El semillero ha puesto en evidencia, que los espacios de formación de las licenciaturas 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 al maestro en las realidades de contextos laborales 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 medida del acompañamiento dedicado, responsable y respetuoso de un maestro que esté disponible corporalmente a sus necesidades, miedos, temores, inseguridades y también a sus innumerables conquistas propias de su proceso de desarrollo.  
  
Durante la vigencia del semillero durante el 2023, se ha logrado la participación permanente y activa de estudiantes de la Licenciatura de Educación Infantil del ciclo de profundización y quienes han optado por el énfasis en Educación Inicial; también se han vinculado maestras y maestros en ejercicio que son egresados tanto de esta licenciatura, como de otras Facultades, específicamente de Bellas Artes y Educación Física, interesados en ampliar sus conocimientos entorno a las narrativas corporales de las infancias y los maestros.  
  
  
  
Este importante dialogo de saberes, durante este periodo, ha resaltado diversas  tensiones en relación al 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.      
  
Por último, y, en tercer lugar, hacer referencia a los vacíos identificados en el proceso formativo de los licenciados y maestros que trabajan o intervienen en procesos educativos y comunitarios que están dirigidos a la población de niños y niñas más pequeños; respecto a una sentida percepción respecto a la escasa formación y preparación en el ámbito de la corporeidad del maestro que se desempeña como profesional en la primera infancia, y la repercusión que esta ausencia de formación podría llegar a tener en el desconocimiento del niño y la niña como sujeto emocional y corporal; y de unas adecuadas formas de trabajo pedagógico que le permitan ser asertivo en su actuación pedagógica.  
  
  
En consecuencia, los campos de profundización abordados en el semillero durante el 2023, estuvieron focalizados principalmente en poner en dialogo desde las experiencias vividas, las diferentes perspectivas disciplinares que han contribuido a comprender el concepto de cuerpo del maestro y cuerpo de la infancia; acentuando la mirada en las perspectivas más holísticas que contribuyen a reconocer el cuerpo como una unidad global y como un acontecimiento fenomenológico que permite la coexistencia entre la interacciones que se constituyen en el ámbito escolar principalmente entre niños, niñas y maestros y maestras.  
  
En este sentido aproximaciones a problematizar la construcción de la corporeidad de las infancias en plural, ha implicado reconocer los fenómenos que acontecen en relación dialéctica e interdependiente con la vida biológica, orgánica, kinestésica, sensorial, física, social y cultural, por tanto no es posible reducir una sola perspectiva de caracterizar el cuerpo o una sola forma de construir la corporeidad de los niños y niñas; el cuerpo entonces se constituye como categoría y variable epistémica; lo que implica desnaturalizar la mirada que desde los sentidos comunes configuran esta comprensión.  
  
Por tanto, la propuesta de continuidad del Semillero de Investigación para su vigencia en el año 2024, está orientada a indagar, profundizar y comprender un enfoque de trabajo vivencial y relacional, que le permita a los y las maestras en formación y en ejercicio, tener mejores herramientas que le permitan tener una mirada más sensible y holística de los fenómenos que caracterizan al cuerpo del niño y como su propia disponibilidad corporal cumple un rol corporizante en la estructuración del yo corporal ( esquema e imagen) de los niños y niñas.  
  
De esta manera, se propone abordar desde el enfoque de la Práctica Psicomotriz Educativa y Relacional, una forma concreta de trabajo pedagógico que posibilita entender al niño y la niña en su globalidad y la multiplicidad de sus manifestaciones expresivas, a través de sus manifestaciones ante el mundo que lo rodea, en relación consigo mismo, con las personas de su entorno y con los objetos. Este tipo de práctica cobra sentido en el ámbito de la educación infantil, en tanto acompaña de manera intencional la expresividad del cuerpo y como un itinerario que favorece en los niños y niñas el paso del placer de hacer con el cuerpo al placer de pensar, con y a través del cuerpo vivido, simbolizado y representado.   
  
En consecuencia, el Semillero para su vigencia 2024, también se propone como un espacio de formación vivencial, en donde la reflexión, acción, reflexión; le permita a los maestros en formación y en ejercicio participantes, equiparse de formas de trabajo pedagógico, que sean adecuadas, apropiadas y pertinentes para reconocer en la libertad de movimiento y las atmosferas lúdicas, la oportunidad de integrar el sujeto-niño y hacer lectura de sus múltiples manifestaciones expresivas, constituyéndose en un contenido de enseñanza prioritario y fundamental en la educación infantil.  
  
Para ello, el semillero se centrará principalmente en profundizar a nivel teórico y práctico, en las importantes contribuciones que sobre este tipo de práctica educativa ha desarrollado Bernard Aucoturier (2018), como uno de los principales exponentes y referentes en el ámbito de la psicomotricidad educativa, como un enfoque de trabajo que aporta al maestro una importante orientación para acompañar y desarrollar intencionalmente capacidades en los niños y niñas relacionadas con los procesos de simbolización, aseguración profunda, descentración tónico emocional, expresividad motriz y corporal; elementos que contribuyen a comprender el sujeto-niño como una unidad que vive y se expresa globalmente.  
  
En esta perspectiva la psicomotricidad educativa, se concibe como una práctica profesional para comprender y entender la expresividad de la infancia, como una globalidad en la que confluyen aspectos motrices, cognitivos y socioafectivos como elementos que configuran el ser, el estar y el habitar el cuerpo como unidad global ( Llorca, 2003). Para algunos otros referentes conceptuales, la Psicomotricidad se puede considerar como una ciencia del movimiento ( Le Boulch, 1982), para otros autores, se concibe como una disciplina educativa ( Arnaiz, 1994), para otro grupo de investigadores al respecto, se define como una forma de actuación práctica ( Lapierre y Aucouturier, 1997; Sassano y Botinni, 1992).  
  
  
Esta decantación conceptual que se busca desarrollar en el semillero en su vigencia 2024, le permitirá a los estudiantes y participantes comprender la práctica psicomotriz como una forma de trabajo pedagógico intencional que desde la escucha sensible, la empatía tónica, la observación sistemática y el involucramiento en sus estructuras y realidades simbólicas, le puede aportar importantes elementos para comprender en un lugar situado la naturaleza y complejidad de la primera infancia, su potencial en las manifestaciones expresivas, en relación con el tiempo, el espacio, el movimiento, los objetos, y el entorno de los otros.   
  
Se propone entonces orientar el Semillero de investigación en esta fase de continuidad y vigencia durante el periodo 2024, desde preguntas que tensionen y dinamicen las discusiones, los trabajos de grado, los intereses de los participantes y las producciones propias del espacio 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 crítica 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 desde la perspectiva de la práctica psicomotriz educativa.

**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** |
| Taller | 2024-02-27 | 2024-11-26 |
| Seminario | 2024-02-27 | 2024-11-26 |
| Estrategia divulgación | 2024-02-27 | 2024-11-26 |

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. **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.   
  
El desarrollo de la propuesta del semillero durante el año 2023 ha configurado un panorama investigativo importante para profundizar en el estudio sobre la presencia y la formación corporal del maestro de educación inicial. Este panorama fue posible a través de la consulta, rastreo e identificación en base de datos y repositorios académicos institucionales de las universidades focalizadas con programas de licenciatura en Educación Infantil, Pedagogía Infantil y afines acreditadas con alta calidad, para identificar grupos de estudio, líneas de investigación, programas analíticos y productividad académica en relación a la formación del maestro en torno al cuerpo y el movimiento en los últimos quince años.  
Estos 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 profesorado en estos estudios, 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.   
   
El interés por indagar esos lugares desde los cuales se habla de la formación de maestros en relación al trabajo y la presencia corporal, pretende continuar con la presente propuesta en el marco de la convocatoria 2024, dado que durante el año 2023 se obtienen primarios pero interesantes resultados desde el trabajo que se adelanta. Se hace la revisión en programas relacionados con el objeto de estudio en cinco países a saber: Colombia, Brasil, Chile, Argentina y Costa Rica; la tipología documental que se encuentra responde a trabajos de grado en el marco de estudios de pregrado y posgrado, publicación de artículos resultados de investigación en revistas indexadas, libros resultado de investigación, módulos pedagógicos y planes curriculares de facultades y ministerios de educación, así como memorias de eventos académicos donde se discute el tema.  
De cada documento se realiza una reseña descriptiva que permite identificar las generalidades teóricas y metodológicas de los trabajos; luego de una lectura cuidadosa de cada reseña se ubican perspectivas desde las cuales se orientan los ejercicios investigativos que tiene por objeto el estudio del cuerpo y el movimiento en contextos educativos para la infancia ubicando las perspectivas en cuanto a la formación y estudio de lo corporal en el marco de la educación para la primera infancia. Se identifican cuatro características en los trabajos consultados: el interés por el desarrollo motriz enfocado en el logro de habilidades; la comprensión del cuerpo como unidad, la expresividad motriz en la educación inicial y el trabajo corporal como contenido de la educación inicial.   
   
Para las investigadoras que hacen parte de la presente propuesta es importante mencionar como el cuerpo se comprende como una construcción social, como lo refieren Martínez y González (2016), quienes determinan tanto las experiencias, como vivencias e incluso el contexto social e histórico del momento como asuntos centrales en la comprensión de lo que significa hablar de cuerpo. Plantean, además, que estas construcciones van a determinar las concepciones que sobre el cuerpo tenga un maestro 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)   
   
Quintero y García (2013) por su parte, encuentran como históricamente el cuerpo un escenario de las resistencias y las adaptaciones, proponen una noción de cuerpo que combate las expresiones represivas que las estructuras sociales e institucionales le imponen. En virtud de sus principios contrarían la clásica idea de representación del cuerpo, lo asumen como contenedor de historias que cobra sentido cuando se habita el mundo en comunidad, lo que implica tejido social. De aquí que 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, 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.   
   
El profesorado comprende como 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, que puede 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 se ve, 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.   
   
Dicho lo anterior a continuación se presentan cuatro características del panorama investigativo en la pesquisa realizada:   
   
Desarrollo motriz enfocado en el logro de habilidades que se consideran escolares  
Contrario a esta corriente relacional expuesta a manera de introducción, se encuentra la producción académica desde la cual la corporeidad es anulada, reducida a un trabajo instructivo y mecánico que busca la precisión (motricidad fina) y habilidades que permitan la orientación espacial básica (motricidad gruesa) o ubicar su cuerpo en relación al espacio próximo, habilidades indispensables para el desempeño en situaciones escolares como el dominio de la lengua escrita y el acto de leer.  
   
En esta tendencia relacionada con el favorecimiento del trabajo motriz para el desarrollo de habilidades se ubican trabajos que otorgan importancia al movimiento y el cuerpo como “herramienta expresiva y lúdico-didáctica para el abordaje de diversas temáticas propias de distintas disciplinas, y de otros ámbitos importantes en el desarrollo del ser. Se entiende que a través de la expresión corporal no solo se pueden abordar temas específicos de áreas lejanas al estudio propio del cuerpo como matemáticas, inglés, sociales y español, sino que, se desarrollan aspectos como la conducta, la personalidad, y la capacidad física e intelectual de la persona” (León. 2020); (Gamboa. 2014). Perspectivas que reducen por un lado la finalidad del trabajo motriz a la consecución de destrezas manuales asociadas a dificultades en aquello que se denomina motricidad fina y gruesa, y por otro la comprensión del movimiento desde dos expresiones básicas: la precisión y la ubicación espacial, desestimando la relación del cuerpo con el ambiente, la afectividad, la significación cultural y la actividad simbólica tan presentes en los primeros años de vida.   
Se identifican además en esta tendencia un interés persistente por el dominio de actividades cognitivas básicas, se mencionan entonces la percepción, la atención y la memoria como propósito de enseñanza en edades tempranas (Cardena. E, 2017) así como la estimulación de la motricidad (Ministerio de Educación Chile. 2016); (Sierra, Y. 2008).  
Perspectivas que desconocen las dimensiones cultural y lúdico-expresiva del cuerpo, reduciendo la actividad motriz a la actividad direccionada por el adulto que despoja de libertad y oportunidad de exploración la actividad corporal, se limita además la implicancia corporal y cognitiva y el interés genuino que produce el placer de moverse y expresar corporalmente lo vivido. Un órgano como la mano, que de acuerdo con Montessori (1982) es el órgano de la inteligencia, resulta un instrumento adiestrable para una única tarea, el aprendizaje del código escrito. Por el contrario, las manos como lo expresaba Montessori en su momento, están siempre ávidas para el descubrimiento de las características del mundo objetual, a través de ellas se accede al acervo cultural y se construye el significado del mundo. Tal como lo afirma Páez, R. (2008, p.125) son manos que “nunca están quietas- agarran y sueltan, acarician y empujan, chulean y pasan hojas-, manos vivas” manos que construyen vínculos más íntimos, que traspasan las barreras de una comunicación, interacción y educación superficial y sin sentido.  
   
Comprensión del cuerpo como unidad:   
   
Se ubica una segunda perspectiva de trabajo en relación con lo corporal que reconoce la relación entre lo motriz, la actividad psíquica y la dimensión afectiva, distanciándose de posturas que fragmentan las dimensiones del desarrollo humano. 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.   
   
Se ubican en esta perspectiva trabajos que reconocen la relación entre lo psíquico, lo motriz y lo afectivo como lo menciona Solano. 2021; Piraquive y Nastar. 2020; Silva y Jara. 2018; Ostau. 2019; Urrego y Duque J, y Montoya. 2013 entre otros. Este asunto expuesto por Wallon mucho antes que Aucouturier tiene interés en 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.   
   
Sin embargo, esta característica lo establece como asunto central a tener en cuenta en el trabajo educativo centrado en el cuerpo y el movimiento y su valor comunicativo y desde la perspectiva psicobiológica se identifica una tendencia importante del trabajo psicomotriz, definida como “una disciplina educativa, concebida como diálogo, que considera al ser humano como una unidad psicosomática y que actúa sobre su totalidad por medio del cuerpo y del movimiento, en el ámbito de una relación cálida y descentrada, mediante métodos activos de mediación principalmente corporal, con el fin de contribuir a su desarrollo integra” (Urrego, A y Duque, J., y Montoya, N. 2013). Trabajos relacionados con esta característica como el de Galvis, P., Ospina, L y Rubio, E. (2020); Alaix, J., Herrán, T. (2017); Cadena, E. (2017); integran las interacciones de orden cognitivo, emocional, simbólica y sensorio motrices en el marco de las secuencias comunicativas mediadas por lo corporal y que provienen de la corriente epistemológica desarrollada por Le Boulch, Aucouturier y La Pierre que reúne las características mencionadas, globalidad corporal, integralidad de las dimensiones simbólicas o de carácter psíquico, social, cognitivo, motriz, afectivo, estético y social.  
   
El trabajo de Rodríguez, Et al. (2009) resulta interesante por su interés exploratorio descriptivo a propósito de los saberes teóricos y prácticos sobre el desarrollo de la psicomotricidad y motricidad infantil, que pueden evidenciarse en educadoras de párvulos de establecimientos educativos municipales de Chile. Partiendo de la debilidad de dichos saberes, se propone una serie de estrategias de formación para las maestras resaltando la importancia del conocimiento sobre el tema y el diseño e implementación de propuestas pedagógicas que privilegien el trabajo psicomotriz en el contexto educativo.  
   
Un asunto importante sobre la perspectiva relacional de la psicomotricidad tiene que ver la cantidad de trabajos y producción académica Chilena, que desde la línea político-educativa se establece la creación de un Programa de Corporalidad y Movimiento para los niveles de transición de la educación parvularia y los cursos de primero y segundo básico; fruto de esta iniciativa emerge un interés centrado en el estudio del trabajo pedagógico sobre lo corporal desde la perspectiva de la práctica psicomotriz que recoge la experiencia, reflexiona sobre la psicomotricidad como nuevo planteamiento curricular y su impacto en el que hacer pedagógico (Villar, N. et al, 2020); analiza la motricidad a través de la expresión gráfica – el dibujo- en la infancia escolarizada llegando a conclusiones importantes como la relevancia del trabajo sobre el movimiento y la corporalidad para el desarrollo infantil; los aportes a las familias y sus formas de crianza que advierten sobre la vitalidad del trabajo sobre evolución de la motricidad y el desarrollo corporal de sus hijos y la conceptualización de las categorías relacionadas con lo motriz (Trigueros, Moreno, & Rivera. 2022); estudios sobre la presencia corporal que aportan a la práctica educativa parvularia en Chile respecto al posicionamiento de la práctica psicomotriz como objetivo pedagógico (Leiva y Surco Toloza. 2015); así mismo existe el interés por comprender los conocimientos del profesorado de párvulos sobre la expresión corporal (Cárdenas y Herrera. 2008) y los mismos ejercicios de investigación que buscan reflexionar en torno al núcleo de aprendizaje corporalidad y movimiento de las bases curriculares (Borges de Barros, A. y Sánchez Saavedra, N. (2020). Se encuentra además, el valioso trabajo de Faúndez Silva, J (2019) que desde una perspectiva comparativa analiza la educación parvularia y la educación básica desde su trabajo corporal; hallando tensiones entre los discursos que valoran la corporeidad y su expresión motriz en edades tempranas, y lo que acontece en la realidad del aula: prácticas corporales basadas en una visión tradicional, tecnocrática y funcional de la Educación Física que orientan hacia unas “prácticas corporales infantiles, con una mirada reducida, limitada y fragmentada de cuerpo; lógica que conduce a transformar la presencia e interacción de niños y niñas en una relación homogénea, donde lo propio de cada ser se invisibiliza”   
   
Expresividad corporal en la Educación Inicial  
   
Estudios sobre la relación de asuntos de orden físico, emocional, cultural y social con el cuerpo como el libro de Niebles, A. Et al. (2018) vinculan este carácter global del cuerpo a escenarios educativos y el desarrollo infantil enfocando así el interés pedagógico sobre el espacio-tiempo corporal desde el juego, la motricidad y la expresividad motriz en la educación parvularia de Chile. Escobar, G. Et al. (2017) desde una perspectiva sociológica hacen referencia al carácter moral del trabajo sobre la corporeidad, es un modelo educativo moral que implica el trabajo del docente desde la premisa de la originalidad de la relación entre maestras y estudiantes es una relación ética que se traduce en una actitud de acogida y un compromiso con el educando, es decir, hacerse cargo de él. De esta manera, tal relación implica, además, una acogida gratuita y desinteresada que se presta al estudiante para que este perciba que es alguien y, que es reconocido en su singularidad personal, este trabajo centra además la dimensión lúdica como una necesidad del ser humano de comunicarse, de sentir, de expresar y producir una serie de emociones orientadas hacia el interés, la diversión, el esparcimiento frente a sentimientos, situaciones y experiencias de la cotidianidad cargadas de significación y sentido para quienes las desarrollan. Las manifestaciones lúdicas se evidencian generalmente desde el juego y el movimiento, pues estos conceptos suelen estar integrados como sucede en las actividades que implican la locomoción, representación, imitación y creación de secuencias de movimiento, en las cuales se involucran diferentes estructuras corporales y procesos cognitivo.   
   
Este mismo trabajo hace alusión a la otredad, la diferencia como centralidad del trabajo educativo corporal para reconocer, valorar y aceptar a los otros, resignificando la experiencia de desarrollo humano, ético y moral en la escuela, visibilizando la compresión del otro no como amenaza, riesgo o como un enemigo al que se debe invisibilizar, derrotar y con quien competir; por el contrario, implica reconocerlo como ese ser semejante que, aunque con múltiples diferencias, invita al encuentro, dialogo y cuidado. Esto conllevó a identificar el trabajo corporal como posibilidad de abordar la convivencia escolar desde el goce lúdico del movimiento y el juego con estrategias lúdico-pedagógicas en relación al movimiento, expresión corporal, desarrollo psicomotriz y creatividad, que faciliten la interacción y favorezcan la escucha y el cuidado. Es claro que existe una resistencia al trabajo corporal desde una perspectiva que reconozca su valor comunicativo y expresivo, tal como lo mencionan Gamboa, et al. (2019), en su ejercicio de investigación en aulas de preescolar donde se encuentran con evidentes tensiones entre discursos que valoran la corporeidad y su expresividad motriz y lo que acontece en la realidad en el aula: prácticas corporales basadas en una visión tradicional y tecnocrática.  
   
Así mismo, Villa y Faúndez (2022) desde la educación física hacen referencia a los contenidos conceptuales y prácticos del trabajo motor con la población parvularia, y su imperante necesidad de relacionar la corporalidad y el movimiento dentro de ellos, y aunque el estudio revela la permanencia de miradas mecanicistas se abren vías de transformación desde la implementación del trabajo en campo. Trabajos de grado reconocen además, la corporeidad como la dimensión comunicativa y relacional del cuerpo y su lugar en la educación, sin embargo, su escasa presencia como contenido de enseñanza lo hacen un asunto muy poco abordado, desplazando la presencia corporal de las aulas y privilegiando las técnicas sistemáticas que atienden lo corporal como las habilidades para reconocer, asociar y diferenciar el código escrito u otros objetivos relacionados con destrezas motrices (Silva, A. Jara, P. 2018); (Velandia y Velandia. 2020); (Faúndez, J. 2019) (Ministerio de Educación. Chile 2016) (Lopez, L. Muñoz, J. 2017)  
   
A propósito de la característica comunicativa del cuerpo es necesario precisar que trabajos como los de Lopez y Muñoz (2017) hacen referencia a los significados de los gestos, las posturas, las miradas, expresiones faciales, proximidad, contacto físico y cómo hacen parte importante de la educación de la primera infancia al configurar contextos comunicativos que otorgan sentido a la experiencia infantil. Huertas (2020) por su parte le apuesta a la centralidad de la expresividad motriz en el trabajo pedagógico con la primera infancia para provocar el autoconocimiento, la comunicación y el placer de descubrir el cuerpo en movimiento claves para la afirmación de la persona y el potenciamiento de la interpretación y expresión de la vida emocional.   
   
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; 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)   
   
   
El trabajo corporal como contenidos de la educación inicial:   
   
Las comprensiones sobre la categoría de cuerpo de acuerdo a Gallo y Martínez (2015), no pueden desconocer la perspectiva filosofíca deleuziana que propone la educación del cuerpo como una educación que permita descubrir posibilidades corporales y generar una resistencia a la educación reproductiva. Desde aquí, 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)   
   
Propósito que persigue la presente propuesta de continuidad de semillero apuntando a la formación corporal del profesorado desde una perspectiva educativa como la abordada por Aucoutorier. Buena parte de la producción académica consultada identifica la necesidad de ubicar en el escenario pedagógico la presencia y la formación del profesorado para crear herramientas didácticas para la expresividad motriz (Silva y Jara 2018), Picq y Vayer (citados por Ostau 2019) enfocan esta corriente en una dirección psicopedagógica, que le dan una importancia fundamental a la organización del esquema corporal, conciencia y control del cuerpo, bajo una acción pedagógica, centrada en la acción motriz y en la relación entre “yo” y “el mundo exterior (Villa y Faúndez 2022) (Velandia, Martínez y Cárdenas. 2020)  
   
Uno de los trabajos de interés para el presente estudio es el de Sierra (2018) quien construye cuatro módulos para abordar la pertinencia del trabajo corporal en educación inicial en la formación de maestros. Se pregunta entonces por la relación entre la educación corporal y el desarrollo integral de los niños advirtiendo la necesidad de proveer diversidad de actividades físico-motoras que fortalezcan los procesos corporales y median los procesos madurativos; se suma un interés por caracterizar el rol del maestro en las estrategias diseñadas para el trabajo corporal y finaliza con un módulo dedicado a las orientaciones para construir programas de educación corporal y de movimiento que encuentren coherencia con los lineamientos y normatividades para la atención de niños más pequeños.   
   
Desde la educación física y deporte se discuten varios aspectos relacionados con la formación docente, como la formación inicial y continua, las competencias profesionales y el papel de los docentes en la promoción de la educación física y el deporte. Enfocan su atención en un aprendizaje motor y la forma en que estos procesos pueden influir en el rendimiento deportivo. Se destaca además la importancia de la educación física y el deporte en la promoción de un estilo de vida saludable entre los estudiantes, así mismo se abre la pregunta por otras formas de comprender lo corporal en contextos educativos (Benjumea. Et al. 2009) Como el trabajo de Bernate y Alfaro (2021) que identifica retos que demanda la sociedad en el siglo XXI de cara a la necesidad de la formación de docentes comprometidos con un cambio social en su práctica pedagógica, maestros que transformen su quehacer didáctico y metodológico, aportando un valor significativo de la corporeidad en la pedagogía moderna y como esta aporta en el ejercicio docente práxico, identificando como la sociedad mecanicista postmodernista sumergida en los ámbitos tecnológicos termina alejándose del concepto de cuerpo y su articulación en los procesos de expansión del conocimiento.   
   
El trabajo de Quijano (2017) por su parte, realiza un análisis de las manifestaciones del cuerpo de una maestra de educación inicial llegando a categorías que evidencian la relación corporal como asunto central en el trabajo pedagógico con niños en edad inicial como son: Cuerpo motriz, protector, bierto, dialógico- relacional, emocional y la percepción exterior del cuerpo de la maestra. Estas caracterizan su cuerpo y su relación con los niños, los espacios y la comunidad con las cuales se relaciona desde su práctica pedagógica cotidiana.  
   
   
Para Aucouturier (2004) “hay una relación intensa entre el niño y su espacio, en este contexto un espacio escolar, 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.   
   
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.

**4.2. BIBLIOGRAFÍA**

Alaix, J., Herrán, T. (2017). “Los primeros años: cuerpo y movimiento en ambientes musicales. [Tesis de pregrado]. Universidad Libre  
  
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.  
  
Aucouturier, B. (2018). Actuar, jugar, pensar. Puntos de apoyo para la práctica psicomotriz educativa. 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  
  
Benjumea, M. Castro,J. García, C. Trigo, E., & Zapata, M. (2009). Develando los sentidos de la motricidad en Colombia. Revista Educación Física Y Deporte, 24(1), 41–63. Universidad de Antioquia  
Bernate, J. Alfaro,M. (2021). La expresión corporal como fenómeno dialógico desde la Corporeidad. EduSol, 21(76), 58-70.  
Borges de Barros, A. y Sánchez Saavedra, N. (2020).El gesto pedagógico: reflexiones y orientaciones en torno al núcleo de aprendizaje Corporalidad y Movimiento de las Bases Curriculares de Educación Parvularia. Universidad de Chile.  
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  
  
Cadena, E. (2017). La educación psicomotriz como facilitadora del desarrollo cognitivo en estudiantes de transición. [Tesis de maestria]. Universidad Autonoma de Bucaramanga.  
  
Calmels, D. (2009). Infancias Del Cuerpo. Ediciones Puerto Creativo. Buenos Aires Argentina  
  
Cárdenas, I. Herrera, C. (2008) Descubriendo los conocimientos de las educadoras de párvulo y técnicos en atención parvularia sobre la expresión corporal en el 2º ciclo. Trabajo de grado de pregrado]. Universidad Academia de Humanismo Cristiano  
  
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.  
  
Escobar, G., Ocampo, G. & Romero, M. P. (2017). Taller lúdico : una estrategia para el reconocimiento del otro en el preescolar desde el goce, el juego y el movimiento. [Tesis de Posgrado]. Fundación universitaria los Libertadores.  
Experiencias de aprendizaje sobre corporalidad y movimiento (2011) Ministerio de Educación, Republica de Chile. Unidad de educación parvularia  
  
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.  
  
Faúndez Silva, J. (2019).Análisis curricular comparativo entre educación parvularia y educación básica desde una perspectiva corporal.Tesis de pregrado.Universidad de Chile  
  
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.  
  
Galvis, P., Ospina, L y Rubio, E. (2020). Cuerpo, emocionalidad y creatividad. Universidad Libre. Bogotá.  
Gamboa-Jiménez, R. A., Bernal-Leiva, M. N., Gómez-Garay, M. P., Gutiérrez-Isla, M. J., Monreal-Cortés, C. B., & Muñoz-Guzmán, V. V. (2019). Corporeidad, motricidad y propuestas pedagógico-prácticas en aulas de educación infantil: Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales, Niñez Y Juventud, Vol. 18, No. 1,CINDE y Universidad de Manizales.  
  
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   
  
Huertas, L. A. (2020). Expresión verbal y corporal en el preescolar. [Tesis de Posgrado]. Fundación Universitaria los Libertadores.  
  
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.   
  
Lapierre, A. ( 1990). El lugar del cuerpo en la educación. Cuadernos de Psicomotricidady Educación. Buenos Aires: Ellea.  
  
Lapierre, A. ( 1991). Juego, contacto y relación. Cuadernos de Psicomotricidad y Educación. Buenos Aires: Ellea  
  
Lapierre, A. y Aucouturier, B. (1997). Simbologia del movimiento. Barcelona: Científico- Médica.  
  
Lapierre, A. (1982). El adulto frente al niño de cero a tres años. Barcelona: Científico- Médica.  
  
Le Boulch, J. (1982). La educación por el movimiento. Buenos Aires. Paidós.  
  
Leiva Parra, L. y Surco Toloza, M. (2015).Descubrir, repensar y re-crear el cuerpo. Consideraciones sobre cuerpo en el pensamiento psicosocial: Aportes a la educación Parvularia. Tesis de pregrado. Universidad de Chile  
  
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  
  
Lopez, L., Muñoz J. (2017). Lenguajes corporales como formas de participación en la primera infancia (gestación a dos años) reconocidas por los adultos. [Tesis de maestria]. Universidad Pedagogica Nacional.)  
Montessori, M. (1982) El niño el secreto de la infancia. Ed. Diana. Mexico.   
Ostau, D. R. (2019). Cuerpo, emoción y movimiento en armonía : la práctica psicomotriz de Bernard Aucouturier, implementada en la escuela maternal de la Universidad Pedagógica Nacional  
Piraquive, M y Nastar, N. (2020). Comprender las experiencias en habilidades de la expresión corporal en niños de 4 a 5 años desde una perspectiva docente.[Tesis de especialización].Institución universitaria Ibeoamericana  
Quijano, I. L. (2017). El cuerpo de la maestra de educación inicial : una visión desde su práctica pedagógica y su incidencia en la formación de los niños y niñas. [Tesis de Maestria]. Universidad Pedagogica Nacional  
Rodriguez, P. Silva, A. Aceituno, A. Quintana, K. Reyes, M.(2009) Estudio exploratorio descriptivo de los saberes teóricos y prácticos sobre el desarrollo de la psicomotricidad y motricidad infantil, en educadoras de párvulos de establecimientos educativos municipales del país. Universidad católica Silva Henríquez  
Sierra, Y. (2018) Referente de Pensamiento eje 2: Cuerpo y Movimiento en la Educación Infantil ¿cómo contribuye la educación corporal y del movimiento en el desarrollo integral de los niños?.  
Silva, A. Jara, P. (2018). Discursos docentes sobre la expresión corporal estudio de profesores y profesoras que trabajan en primer año básico en la asignatura de lenguaje y comunicación. [Trabajo de grado de pregrado]. Universidad Academia de Humanismo Cristiano  
Silva, A. Jara, P. (2018). Discursos docentes sobre la expresión corporal estudio de profesores y profesoras que trabajan en primer año básico en la asignatura de lenguaje y comunicación. [Trabajo de grado de pregrado]. Universidad Academia de Humanismo Cristiano  
Solano, K. M. (2021). Estrategia pedagógica basadas en expresión corporal y movimiento para potenciar el desarrollo integral de los y las estudiantes de grado preescolar del colegio Montsand. [Tesis de Pregrado]. Fundación universitaria los libertadores.  
Textos de Corporalidad y Movimiento - Educación Básica. (2016, marzo 29). Educación Básica. https://basica.mineduc.cl/textos-de-corporalidad-y-movimiento/)  
Trigueros, C., Moreno, A., & Rivera, E. (2022). Corporalidad y movimiento. Análisis de un programa de motricidad a través del dibujo de infantes chilenos. Retos, 45, 233–244. https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.91677  
Vanegas,B.Bores,N. Caetano da Silva,A. Calvo,C. Duek,C, Galak,E. Gil,K. Gómez,A. González,G. González, J. Herrera,M. Hincapié,D. Libuy,L. Martínez,L. Moreno,A. Moreno,W. Muñoz,D. Niebles,A. Pulido,S. Quintão,F. Rivera,E. Jiménez,D. Sabogal,A. Toro,S. Trigueros,C. (2018) Infancia, juego y corporeidad: una mirada al aprendizaje desde el sur. Ediciones de la Junji / Santiago de Chile.  
Velandia - Martínez, D.A., Velandia - Cárdenas, L.M., (2020) Sintiendo a través del cuerpo. Propuesta pedagógica para la expresión corporal y la educación emocional en la formación de licenciados en educación infantil. Tesis de pregrado. Pontificia Universidad Javeriana   
Villar, N. Flores, M. Rojas, J, Saavedra M, Domínguez, J. Espinoza, F (2020). La psicomotricidad educativa – preventiva como nuevo planteamiento en el quehacer pedagógico de los profesionales de la educación parvularia de Chile   
Villar,N. Faundez,Cesar (2022) Propuesta metodológica para el desarrollo de los Objetivos de Aprendizaje instaurados en el Núcleo Corporalidad y Movimiento del nivel Transición en Chile.Revista Research, Society and Development, v. 11, n. 12, e580111235137, 202  
  
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 constituido (FED- S-122), a través de esta propuesta de investigación formativa se compromete con los siguientes productos entregables y de acuerdo a los términos de referencia establecidos en la convocatoria de investigación 001 de 2024:   
a) Entrega del informe de avance e informe final del proceso de investigación formativa.  
b) Constancia de aprobación de la publicación de artículo en revista.  
c) Constancia de participación en evento académico de socialización ( nacional o internacional)  
d) Dirección de trabajo de grado a estudiantes 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 de un texto síntesis de los aprendizajes en el proceso de formación investigativa propiciada en el semillero.  
- Participación en los encuentros de semilleros de investigación 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.  
- 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** |
| Encuentros Polifonicos de saberes | Desarrollo de encuentros polifónicos de grupo de estudio y consolidar la comunidad académica que configura el semillero de investigación | Fomentar la actitud investigativa de maestros en formación, creando espacios de estudio para la profundización respecto a la práctica psicomotriz educativa. | Investigador principal - coinvestigador(es) - monitores, | 2024-02-27 | 2024-11-26 |
| Talleres de práctica psicomotriz educativa | Desarrollo de los talleres presenciales y vivenciales con los participantes del semillero ( estudiantes en formación y monitores) en relación con la práctica psicomotriz educativa. | Identificar y reflexionar las formas de trabajo pedagógico en relación con el cuerpo y al movimiento en la formación de maestros de educación infantil. | Coinvestigadores y/o estudiantes y/o monitores, | 2024-02-27 | 2024-11-26 |
| Piezas comunicativas | Difusión y 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, | 2024-02-27 | 2024-11-26 |

* 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 | 52495458 | Mónica Gil Cardona | Facultad de Educación | Docente Ocasional | 8 | Coinvestigador | mgilc@upn.edu.co |
| 2 | 52811964 | Erika Liliana Cruz Velásquez | Facultad de Educación | Docente Ocasional | 8 | Coordinador | elcruzv@pedagogica.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** | $21,529,600 |
| 1. **Equipos** | $0 |
| 1. **Fotocopias** | $470,400 |
| 1. **Materiales** | $0 |
| 1. **Trabajo de Campo** | $0 |
| 1. **Socializacion** | $6,000,000 |
| 1. **Transporte urbano** | $0 |
| 1. **Material Bibliográfico** | $0 |
| 1. **Personal docente** | $0 |
| 1. **Otro cofinanciación** | $0 |
| **TOTAL RECURSOS DE INVERSIÓN** | **$28,000,000** |

|  |  |
| --- | --- |
| ***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** | **$0** |
| 1. **Otro cofinanciación** | **$0** |
| **TOTAL RECURSOS DE FUNCIONAMIENTO O DE HORAS ASIGNADAS EN EL PLAN DE TRABAJO DE LOS DOCENTES** | **$0** |

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

|  |  |
| --- | --- |
| ***FUENTE DE FINANCIACIÓN*** | ***VALOR EN***  ***PESOS ($)*** |
| **RECURSOS DE INVERSIÓN** | $28,000,000 |
| **RECURSOS DE FUNCIONAMIENTO O DE HORAS ASIGNADAS EN EL PLAN DE TRABAJO** | $0 |
| **TOTAL DE RECURSOS DEL SEMILLERO DE INVESTIGACIÓN, GRUPO DE ESTUDIO Y/O COLECTIVO ACADÉMICO** | $28,000,000 |

(Puntaje máximo en la evaluación 10 puntos de 100)

**ANEXOS**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **No.** | **Nombre del archivo** | **Descripción** | **Dirección del enlace** |
| 1 | Propuesta Convocatoria 2024/ Modalidad 3 | Propuesta de investigación- Convocatoria 2024- Modalidad 3- Semilleros de Investigación- Archivo PDF | http://primeciup.pedagogica.edu.co/application/propuestainv/bajar/1634/12605 |
| 2 | Propuesta Convocatoria 2024/ Modalidad 3 | Propuesta Convocatoria 2024/ Modalidad 3/Semilleros de Investigación- Archivo Word | http://primeciup.pedagogica.edu.co/application/propuestainv/bajar/1635/12605 |
| 3 | Trayectoria Trabajos de grado asesorados | Recopilación del consolidado de trabajos de grado asesorados y culminados | http://primeciup.pedagogica.edu.co/application/propuestainv/bajar/1636/12605 |

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