



**La escritura inicial como reflejo de la exploración del medio:
Transformación de la práctica de enseñanza a partir del desarrollo de habilidades
científicas en estudiantes de primera infancia.**

Yenny Yohana Pineda Ballesteros

Universidad de La Sabana

Facultad de Educación

Maestría en Pedagogía

2020

**La escritura inicial como reflejo de la exploración del medio:
Transformación de la práctica de enseñanza a partir del desarrollo de habilidades
científicas en estudiantes de primera infancia.**

Yenny Yohana Pineda Ballesteros

Trabajo de grado para obtener el Título de
Magíster en Pedagogía

Asesor

Gerson Aurelio Maturana Moreno, PhD.

Universidad de La Sabana

Facultad de Educación

Maestría en Pedagogía

Chía Cundinamarca, marzo 2020

Dedicatoria

A Dios, por siempre ser mi guía y mi fortaleza ante las dificultades.

A mi madre Aceneth, por el amor y el tiempo dedicado a mis hijos mientras yo
estudiaba.

A mi esposo Bran, por su paciencia, su voz de aliento y por ayudarme a alcanzar
mis sueños.

A mis hijos Cristopher y Emily, a quienes amo infinitamente por darme siempre
tranquilidad para continuar.

A mis hermanos Fabián y Yasmin por siempre creer en mí.

A mi familia por su apoyo incondicional.

A mi abuelita Anita que, desde el cielo, siempre me acompañará.

Yenny Yohana Pineda Ballesteros

Agradecimientos

A mi Asesor Gerson Aurelio Maturana, PhD por ser el mentor de este proyecto, por su espíritu investigativo y por todo su apoyo y dedicación contribuyendo a mi crecimiento profesional.

Al Ministerio de Educación por crear estrategias donde se reconstruye el papel del docente para mejorar la educación.

A la Universidad de La Sabana por ser un espacio de investigación y reflexión sobre nuestra profesión.

A los directivos, docentes y demás colaboradores de la maestría, que nos enseñaron que el primer cambio en la educación lo deben de hacer los maestros.

A mis estudiantes por siempre esperar lo mejor de mí.

A mis compañeros de clase Jessica, Yenny, Claudia y Rene, por hacer del sábado un espacio académico y alegre. Gracias por su colaboración, compañerismo y por ser personas humildes y generosas.

Al Colegio Compartir Recuerdo IED, por permitirme desarrollar mi proceso de investigación.

Resumen

La presente investigación fue desarrollada en el Colegio público Compartir Recuerdo por una docente del nivel de Primera infancia. La iniciativa surge del análisis y reflexión sobre sus propias prácticas y enruta como propósito central la transformación reflexiva de la Práctica de Enseñanza a partir de la exploración del medio para el desarrollo de habilidades científicas en sus estudiantes. La investigación se desarrolló dentro del enfoque cualitativo con alcance descriptivo, adoptando el diseño de la Investigación Acción y el método de la Lesson Study; así mismo, adopta el marco de la Enseñanza para la Comprensión. Para el logro de los objetivos se implementaron numerosas estrategias didácticas entre las que se destacan las rutinas de pensamiento propuestas por Ritchhart, Church, y Morrison. (2014). La investigación inició con la reflexión sobre las prácticas de enseñanza antes de cursar la maestría en pedagogía; continuó con una propuesta pedagógica en torno a las principales Acciones Constitutivas de la práctica de enseñanza (Planeación, Intervención, Evaluación) y finaliza con la implementación de Ciclos de reflexión profunda. Como resultado, se evidenciaron cambios sustanciales en las acciones constitutivas, situación que permitió el desarrollo de clases más dinámicas, participativas y efectivas, acompañada de mejores aprendizajes para los estudiantes en torno a la escritura inicial y al desarrollo de habilidades como la observación, formulación de preguntas y la experimentación, por lo tanto son evidentes mejores comprensiones, lo que redundará en nuevos ciclos de prácticas reflexivas y en general, en una constante y progresiva cualificación y mejoramiento profesional de la docente.

Palabras claves: práctica de enseñanza, escritura inicial, habilidades científicas, rutinas de pensamiento, reflexión.

CONTENIDO

Lista de tablas

Lista de figuras

Lista de anexos

Abreviaturas

INTRODUCCIÓN	15
CAPITULO I	17
ANTECEDENTES DE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA ESTUDIADA.....	17
1.1 Trayectoria profesional de la docente investigadora	17
CAPÍTULO II	21
2.1 Contexto del colegio: Mesosistema.....	21
2.2 Contexto del aula: Microsistema	23
CAPITULO III	25
PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA AL INICIO DE LA INVESTIGACIÓN	25
3.1 Acciones de Planeación.....	26
3.2 Acciones de Intervención	27
3.3 Acciones de Evaluación	28
CAPÍTULO IV	30
DESCRIPCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	30
4.1 Enfoque.....	30
4.2 Alcance	30
4.3 Diseño de investigación	31
4.4 Recolección de datos.....	32
4.4.1 Diario de campo	32

4.4.2	Videos.....	33
4.4.3	Fotos rutinas de pensamiento	34
4.4.4	Cuaderno visibilizando el pensamiento de	34
4.4.5	La entrevista	34
4.4.6	Observación participante	34
4.5	Categorías de análisis.....	34
4.5.1	Categorías apriorísticas.....	35
4.5.2	Categorías emergentes de análisis.	37
4.6	¿Qué llevó a la propuesta de investigación?	37
4.7	Primer hito: Otra mirada a la enseñanza de la escritura	39
4.8	Objetivo General	42
4.8.1	Objetivos específicos:.....	42
4.9	Descripción de la propuesta de investigación.	42
4.9.1	¿Qué son las Lesson Study?.....	54
CAPITULO V.....		56
CICLOS DE REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA		56
5.1	Ciclo I: Prácticas de Enseñanza al inicio de la investigación.	56
5.1.1	Intervención de la docente en el aula de clase.....	59
5.1.2	Aprendizajes alcanzados por los estudiantes.....	59
5.1.3	Evaluación de la PE.	60
5.1.4	Toma de decisiones.	61
5.2	Ciclo II: Primer acercamiento a la pregunta de investigación y a las categorías apriorísticas de análisis.	61
5.2.1	Evaluación de la PE.	63
5.2.2	Toma de decisiones.	63

5.3	Ciclo III: Transformando el proceso comunicativo en el aula con trabajo colaborativo.....	63
5.3.1	Evaluación de la PE.	66
5.3.2	Toma de decisiones.	67
5.4	Ciclo IV: Transformando la Práctica de Enseñanza a través de la propuesta pedagógica.	68
5.4.1	Planeación.....	68
5.4.2	Intervención.....	69
5.4.3	Evaluación de los aprendizajes de los estudiantes	70
5.4.4	Evaluación de la PE.	71
5.4.5	Toma de decisiones.	72
5.5	Incorporando nueva metodología de análisis y reflexión en la Transformación de la Practica de Enseñanza	72
5.5.1	Lesson Study I.....	73
5.5.1.1	Planeación.....	73
5.5.2	Lesson Study II.....	76
5.5.3	Lesson Study III.....	79
CAPITULO VI.....		83
RESULTADOS Y ANÁLISIS		83
6.1	Análisis de planeación	83
6.2	Análisis de videos	84
6.3	Análisis diarios de campo	86
6.4	Análisis de fotos.....	88
6.4.1	Análisis de las observaciones de los estudiantes	88
6.4.2	Análisis de las preguntas de los estudiantes	90

6.5 Cuaderno visibilizando el pensamiento.....	94
CAPÍTULO VII.....	97
COMPRESIONES Y APORTES AL CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO	97
7.1 Comprensiones.....	97
7.2 Aportes a la pedagogía	98
CAPÍTULO VIII.....	100
REFERENCIAS.....	100
CAPÍTULO IX.....	104
ANEXOS	104

Lista de tablas

Tabla 1: Diagnóstico inicial.....	24
Tabla 2. Aprendizajes de los estudiantes al inicio de la investigación.	29
Tabla 3. Categorías apriorísticas de análisis.....	36
Tabla 4. Categorías emergentes de análisis	37
Tabla 5. Versiones de la pregunta de investigación.....	41
Tabla 6. Hallazgos de las PE al inicio de la investigación	44
Tabla 7. Relación unidades didácticas con niveles de escritura	48
Tabla 8. Rutinas de pensamiento implementadas durante la investigación.	48

Lista de figuras

Figura 1. Adaptación del modelo ecológico de Bronfenbrenner	21
Figura 2: Lugar donde se desarrolla la práctica.	22
Figura 3: PEI de la institución.....	23
Figura 4: Gráfico de las clases a iniciar la investigación	26
Figura 5: Evidencia de la metodología implementada.....	27
Figura 6. Evaluación al iniciar la investigación.	28
Figura 7. Árbol de problemas	35
Figura 8. Planeación primer hito.	40
Figura 9. Transformación de la práctica de enseñanza en esquema.....	43
Figura 10. Cuaderno visibilizando el pensamiento de... ..	47
Figura 11. Diferentes ambientes de aprendizaje.....	49
Figura 12. Rutina antes pensaba-ahora pienso implementada por niños de 4 años.....	50
Figura 13. Etapas de las Lesson Study.....	54
Figura 14. Ejes de las Lesson Study.....	55
Figura 15. ¿Qué, Cómo y Para qué enseñaba y evaluaba?	58
Figura 16. Valoración colaborativa en el proceso comunicativo en el aula.	65
Figura 17. Matriz de criterios de la categoría afectiva.....	65
Figura 18. Rúbrica de evaluación colaborativa del proceso comunicativo en el aula....	67
Figura 19. Rutina antes pensaba-ahora pienso, desarrollada por una niña de 4 años evidenciando construcción de palabras nuevas.....	69
Figura 20. Observación escrita y dibujada por niños de 4 años.....	70

Figura 21. Escritos de una niña de 4 años en hipótesis silábica.	71
Figura 22. Rutinas veo-pienso-me pregunto desarrolladas por niños de 4 años.	71
Figura 23. Compartiendo conocimientos con grado 11.	72
Figura 24. Ambiente de aprendizaje creados por la docente investigadora para la rutina tomar posición.	75
Figura 25. Escritos de niños sobre insectos.	78
Figura 26. Saberes previos sobre el volcán.	80
Figura 27. Observaciones de un volcán.	80
Figura 28. Docente investigadora y niños de grado jardín realizando experimentos	81
Figura 29. Análisis de las planeaciones.	83
Figura 30. Análisis de los videos.	85
Figura 31. Rúbrica evaluación de los diarios de campo.	86
Figura 32. Análisis de los diarios de campo.	87
Figura 33. Análisis de las observaciones de los estudiantes.	89
Figura 34. Análisis de las preguntas de los estudiantes.	91
Figura 35. Análisis del proceso escritor de los estudiantes.	94
Figura 36. Proceso escritor alcanzado por un niño de 4 años.	96

Lista de anexos

Anexo 1 Planeación antes de iniciar la investigación	104
Anexo 2: Rutina de pensamiento OEM.	105
Anexo 3: Niveles de escritura propuestos por Ferreiro y Teberosky (1989)	106
Anexo 4: Categorización de preguntas según Furman y García (2014).	107
Anexo 5: Niveles de observación según Santelices (1989).	107
Anexo 6: Planeación analizada en trabajo colaborativo	108
Anexo 7: Planeación Lesson Study I	111
Anexo 8: Narrativa Lesson Study I.	113

Abreviaturas

PE Práctica de Enseñanza

AC Acciones Constitutivas.

IA Investigación Acción.

TPE Transformación de la Práctica de Enseñanza.

EpC Enseñanza para la Comprensión.

SED Secretaria de Educación.

MEN Ministerio de Educación

INTRODUCCIÓN

La continua reflexión de la práctica de enseñanza conlleva al docente a generar cambios en su quehacer diario, donde las clases magistrales se transforman en clases significativas, conllevando a los estudiantes a comprender y a construir conocimiento. Este ejercicio requiere de un docente investigador, el cual se cuestione y reflexione sobre sus acciones en el aula. De acuerdo a esto Latorre (2003) plantea que el docente investigador

Asume la práctica educativa como un espacio que hay que indagar; se cuestiona el ser y hacer como docente; se interroga sobre sus funciones y sobre su figura; se pregunta por su quehacer docente y por los objetivos de la enseñanza; revisa contenidos y métodos, así como las estrategias que utiliza; regula el trabajo didáctico, evalúa el proceso y los resultados (p. 14).

En este proceso de transformar la práctica de enseñanza, la docente propone una estrategia pedagógica para enseñar el proceso escritor a niños de grado jardín, desde el fortalecimiento de habilidades científicas como la observación y la formulación de preguntas, iniciando desde el análisis de la práctica profesional antes de iniciar la maestría hasta los aportes a la pedagogía.

En el capítulo uno, se describe la trayectoria profesional de las prácticas de enseñanza de la docente investigadora. En el capítulo dos, se muestra el contexto desde los niveles de meso y micro sistema de la teoría ecológica de Bronfenbrenner. En el capítulo tres, se presenta un ejercicio de reflexión de las prácticas de enseñanza al inicio de la investigación. En el capítulo cuatro, se describe la

propuesta pedagógica que se implementó durante toda la investigación. En el capítulo cinco, se describen 4 ciclos PIER y 3 micro ciclos de las Lesson Study.

En el capítulo seis, se evidencia la triangulación de la información. Y finalmente, en el capítulo siete, se describen los aportes a la pedagogía que surgieron de esta investigación.

CAPITULO I

ANTECEDENTES DE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA ESTUDIADA

1.1 Trayectoria profesional de la docente investigadora

La docente investigadora es Licenciada en Preescolar y Especialista en Docencia de las Ciencias. Tiene como experiencia 14 años, ocho de los cuales ha estado en Primera Infancia y seis en el área de Ciencias Naturales con grados de primaria y bachillerato.

Inicia sus estudios en la Corporación Internacional para el desarrollo Educativo CIDE en el año 2003.

En el año 2005 empieza sus prácticas como auxiliar en una Fundación de Hermanas Dominicadas con nivel de párvulos (niños de 2 y 3 años). En el año 2006 es trasladada al colegio de la misma fundación, donde fue docente de grado transición por dos años. Al llegar a este colegio, se encuentra por primera vez con la planeación de clases. Sin embargo, estas planeaciones estaban enfocadas hacia el cumplimiento de temáticas en fechas estipuladas. En julio del año 2007 se gradúa de Licenciada en Preescolar.

En el año 2008 empieza sus prácticas en un colegio privado llamado Nuevo Colegio Lusadi; sin embargo, allí sus prácticas tomaron otro rumbo. La vacante que había en este colegio era de ciencias naturales, conocimientos que la docente investigadora no tenía, ella asumió el reto de enseñar ciencias en primaria y así mismo, el colegio le apostó a que ella sería una excelente docente de ciencias. De acuerdo a esta circunstancia la docente decide hacer una especialización en

docencia de las ciencias e inicia sus estudios en el 2009 en la Universidad Pedagógica Nacional. Allí se encuentra con un mundo nuevo lleno de aprendizajes antes desconocidos para ella. A finales del 2010 se gradúa y sigue enseñando ciencias. En los años 2011, 2012 y 2013 fue docente de biología en grados de bachillerato.

En el año 2014 continúa con sus prácticas en el Instituto Tecnológico del Sur, allí fue docente de grado transición jornada tarde, en su práctica con estos niños ella implementó varias estrategias que había aprendido enseñando ciencias. Por ejemplo, hacer experimentos sencillos para que los niños se asombraran de lo que ocurría, sin embargo, estos dichos experimentos no eran transversales a las temáticas que se debían ver.

Este mismo año ella inicia con la Secretaria de Educación (SED) con un contrato de provisionalidad para ser docente de grado jardín del Colegio Compartir Recuerdo y es allí donde continúa con sus prácticas en la jornada de la mañana. Al ser docente del grado jardín, se preguntó ¿Cómo enseñar? ya que no quería dejar a un lado todo lo aprendido en ciencias. Al leer el PEI de la institución ella encontró que uno de los objetivos es *formar estudiantes con espíritu científico, tecnológico y deportivo*; sin embargo, notó que no se evidenciaba en la institución y por tanto fueron prácticas que la docente alejó de su quehacer diario. Ella complementa su práctica con lo estipulado por el Ministerio de Educación y los lineamientos curriculares dados por la Secretaria de educación.

En el año 2016 el Ministerio de Educación (MEN) crea la estrategia de un crédito condonable para docentes de primera infancia para que iniciaran sus estudios en una maestría. A esa convocatoria se presentó y en esa búsqueda de universidades se encontró con la Universidad de La Sabana. Al entrar a la página web de la Universidad, leyó que en el año 2017 tenían la visita de Daniel Wilson, director de Proyecto Zero de la Universidad de Harvard, esto le causó curiosidad e indagó sobre trataba el proyecto. Al investigar se encontró con un abanico lleno de posibilidades para cambiar sus prácticas, además leyó por primera vez los términos *Enseñanza Para la Comprensión*. Al quedar con muchos interrogantes se presentó a esta universidad ya que lo poco que había leído la llevó a preguntarse ¿Cómo hacer para que los estudiantes comprendan?

A mediados del año 2017 ingresó a estudiar la Maestría en Pedagogía en la Universidad de La Sabana. En el primer semestre, en el seminario de investigación recordaba el ensayo que había presentado para el proceso de admisión, el ensayo estaba enfocado hacia las problemáticas de los niños y el papel del docente no se veía por ningún lado.

En este año inicia la travesía de un largo camino, donde se evidenció que muchas de sus acciones eran buenas, pero les faltaba más teoría para apropiarse del conocimiento y poder enseñarlo, así mismo también se dio cuenta que tenía mucho que aprender. A finales del año 2017, todos los interrogantes que la docente tenía, giraban alrededor de los niños más no de sus prácticas.

De acuerdo a lo aprendido en los diferentes seminarios, inicia en el 2018 su gran reto con una pregunta y fue ¿Cómo mejorar las prácticas de enseñanza para facilitar la comprensión de los estudiantes? En este año junto con su asesor iniciaron la búsqueda del camino para responder esta pregunta. En esta exploración se encontró con conocimientos nuevos que enmarcarían su investigación que hoy en día, la ha transformado en una docente que analiza y reflexiona sobre su quehacer diario.

Dentro de todo lo que ella estaba aprendiendo, se encontró con la Enseñanza para la Comprensión, la Investigación Acción, los ciclos de reflexión y las Lesson Study los cuales encaminarían esta investigación.

CAPÍTULO II

La descripción del contexto se hace necesaria con el fin de entender los factores que influyen en los procesos de enseñanza y en los diferentes estilos de aprendizaje que se dan en el aula de clase. De acuerdo a esto, el contexto se analizó desde los niveles de micro y meso de la teoría ecológica de Bronfenbrenner (1971) (Ver figura 1)

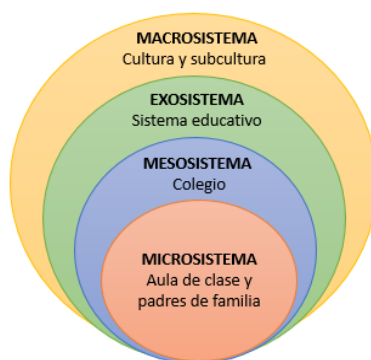


Figura 1. Adaptación del modelo ecológico de Bronfenbrenner

2.1 Contexto del colegio: Mesosistema

El Colegio Compartir Recuerdo IED, cuenta con dos sedes las cuales ubicadas en la UPZ 67 de Ciudad Bolívar. Las dos sedes están ubicadas en diferentes barrios donde algunas características de los contextos cambian. La sede A esta localizada en el barrio Bella Vista, esta es la sede principal del Colegio, en ella se encuentra la parte directiva, la secretaria y los grados desde jardín hasta once, siendo la sede que atiende la mayor parte de la población. La sede B está en el barrio El Recuerdo, allí se encuentran los grados de primera infancia y primaria. La población del colegio se caracteriza por ser flotante, es decir personas que por diferentes situaciones familiares, económicas o sociales cambian de residencia permanentemente, impidiendo muchas veces que los estudiantes culminen todo su

proceso escolar. La docente investigadora pertenece a la sede A, jornada mañana. Actualmente el colegio atiende una población estudiantil de 1.420 estudiantes provenientes de familias de estrato 1.



Figura 2: Lugar donde se desarrolla la práctica.
Fuente: Foto tomada por la investigadora.

A nivel académico la Institución implementa los siguientes proyectos:

Tiempo Escolar Complementario: Implementado en horario adicional a la jornada regular, está dirigido a estudiantes de grado primero a grado noveno. Primera

Infancia: Inició en el año 2013 y está dirigido a niños de 4 y 5 años de edad.

Educación Inclusiva: Es un proyecto donde se diseñan e implementan estrategias para estudiantes con necesidades especiales de aprendizaje. Media fortalecida:

Direccionada con los énfasis de tecnología y educación física, apoyada con la

Universidad Nacional. Educación con enfoque étnico Wounan: Dirigido a 167 estudiantes víctimas del conflicto armado, desplazados del Municipio del Litoral del San Juan o Municipio de Medio San Juan del Departamento del Chocó.

La estructura académica está organizada por áreas desde grado primero hasta grado once y por dimensiones del desarrollo infantil en primera infancia. En cuanto a su horizonte institucional, el PEI fue construido en el año 2017. (Ver figura 3)

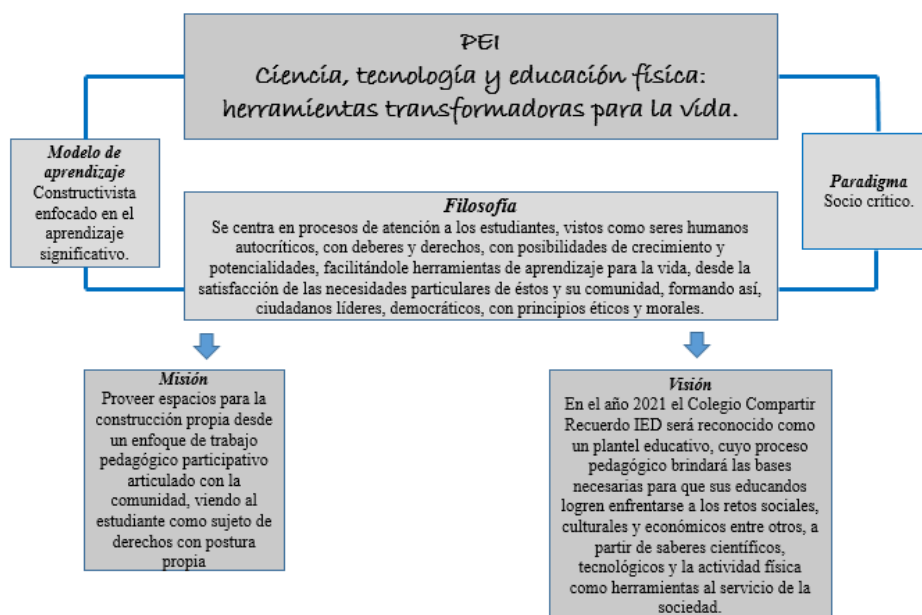


Figura 3: PEI de la institución.
Fuente: Construcción propia

2.2 Contexto del aula: Microsistema

El grado jardín está conformado por 25 estudiantes (13 niñas y 12 niños) en un promedio de 4 y 5 años de edad. La población es de estrato 1. En el contexto familiar, el 60% de los niños viven con papá y mamá, el 32% con la mamá y la abuelita y el 8% con mamá y padrastro. El 55% de los niños están al cuidado de terceras personas, el 38% por los abuelitos y el 7% por la mamá. Son niños curiosos por saber todo lo que pasa a su alrededor. Esta información se obtuvo de una encuesta de observación no directa que se implementó con los padres de familia a inicios del año 2018.

Así mismo se realizó un diagnóstico inicial para tener un punto de partida en cada dimensión del desarrollo infantil, que consistió en la observación directa de una

actividad propuesta por la docente. A continuación, se describe lo encontrado en este diagnóstico:

Tabla 1: Diagnóstico inicial.

Dimensión personal-social	Dimensión cognitiva	Dimensión comunicativa	Dimensión corporal	Dimensión artística
Son niños que participan activamente en las diferentes actividades, sin embargo, se les dificulta compartir los diferentes objetos. Expresan sus emociones hablando, otros llorando, gritando o golpeando a sus compañeros.	Identifican las nociones tiempo espaciales como: arriba-abajo, grueso-delgado, grande, pequeño, entre otras. Realizan conteo en desorden, pero no identifican los números.	Sus respuestas son dicotómicas, es decir sí o no. Al describir una imagen, describen solo los colores y algunas nociones, como grande, pequeño, gordo, entre otras. No tienen actitud de escucha.	Se desplazan con facilidad, atraviesan obstáculos. Se les dificulta saltar en un solo pie. Suben y bajan escaleras alternando los pies. No tienen agarre de pinza.	Les agrada trabajar con diferentes materiales, sin embargo, no siguen instrucciones.

Fuente: Creación propia.

En cuanto a los recursos, primera infancia cuenta con diferentes materiales (loterías, rompecabezas, colchonetas, juegos de insertar, instrumentos musicales, entre otros) con un televisor, computador, internet y grabadora en el aula de clase.

Frente al trabajo con pares, a partir del año 2019, mensualmente las docentes se reúnen por varios motivos: en algunas reuniones comparten sus PE con el fin de recibir retroalimentación y así mismo, aprender de sus pares. En otras reuniones, se capacitan a las docentes, para estar actualizadas con todo lo referente a primera infancia.

CAPITULO III

PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA AL INICIO DE LA INVESTIGACIÓN

En este proceso de analizar y reflexionar sobre las PE al inicio de la investigación, surgió la pregunta ¿Qué concepción se tenía sobre ser un buen profesor? ya que a partir de esta pregunta se iniciaría la transformación de la práctica de enseñanza (TPE).

Anteriormente se pensaba que un buen profesor era aquel que mantenía el salón en orden, en silencio, aquel que entregaba todo lo que pedía la institución a tiempo, es decir planeación, observador y planillas de asistencia totalmente diligenciadas. Era el que no alzaba su tono de voz para enseñar, el que tenía todas las paredes decoradas. El que enviaba muchas tareas para la casa, pensando que entre más tareas realizaban, los estudiantes iban a adquirir más conocimientos. Sin embargo, Dewey Citado por Latorre (2003) señala que “un buen profesorado es el que está dispuesto a cambiar en el sentido que le dicta la reflexión sobre las evidencias que le muestra la práctica”. (p. 15).

Teniendo esta concepción sobre un buen profesor, fue importante iniciar con la descripción de las PE al inicio de la investigación, debido a que estas direccionarían todo el proceso de transformación. De acuerdo a lo anterior, en la siguiente imagen se describe la estructura de las clases al inicio de la investigación:

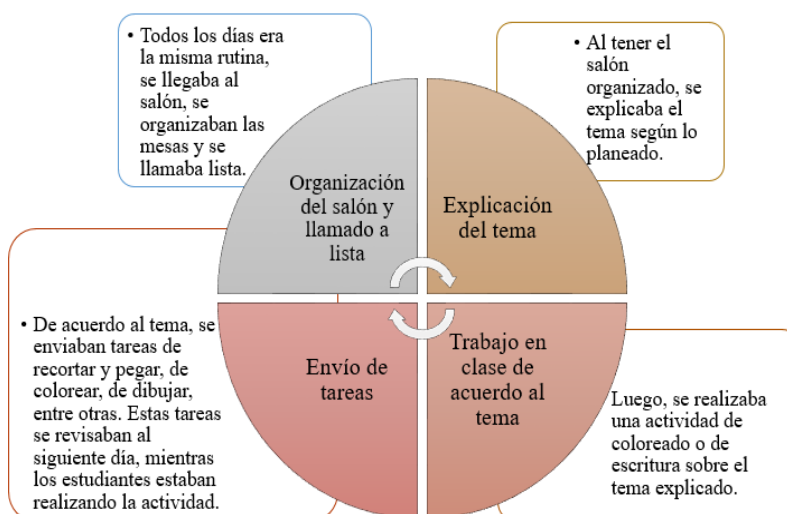


Figura 4: Gráfico de las clases a iniciar la investigación

A continuación, se realiza una descripción de las acciones de planeación, las acciones de intervención de la docente y las acciones de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes:

3.1 Acciones de Planeación

Al iniciar el año escolar, el grupo de Primera Infancia se reúne en actividades pedagógicas para implementar o corregir el plan de estudios, teniendo en cuenta las observaciones del año anterior. Luego de estas correcciones se realiza un trabajo individual donde se elabora la planeación trimestral para cada dimensión del desarrollo infantil (dimensión cognitiva, comunicativa, personal-social, artística, corporal). Pérez y Ramírez (2015). En dicha planeación la docente tuvo en cuenta los objetivos de las dimensiones y las actividades rectoras propuestas por la Secretaría de Educación para poder planear temáticas, desempeños, actividades de aprendizaje y evaluación (Ver anexo 1)

La planeación estaba programada para cumplir con lo estipulado en la malla curricular. Las actividades planeadas y desarrolladas estaban enfocadas en realizar trazos de letras y números, desconociendo la finalidad que tienen dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje.

3.2 Acciones de Intervención

La metodología implementada por la docente era totalmente tradicional, aún estaban presentes clases magistrales, donde el cuaderno y el tablero eran los únicos protagonistas del proceso de enseñanza, dejando a un lado los intereses y la curiosidad de los estudiantes.

En el afán de desarrollar un proceso de lectura y escritura, este lo enfocó, en la enseñanza a través de planas, convirtiéndolas en la única herramienta para acceder al cumplimiento de las temáticas, se olvidó de enseñar partiendo de los intereses y saberes previos de los niños, alejándolos de la interacción social entre sus pares, debido a que todas las actividades se desarrollaban en silencio.

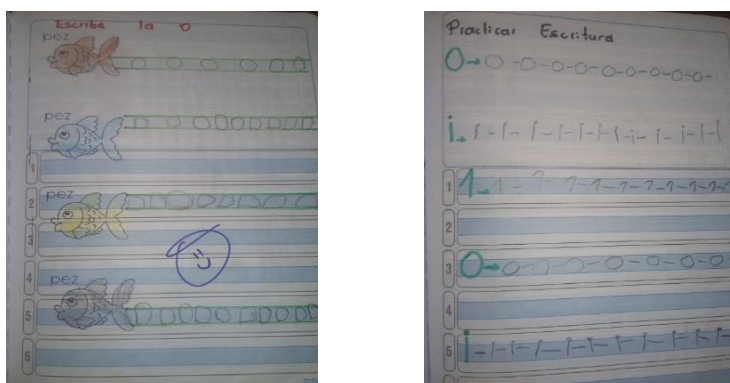


Figura 5: Evidencia de la metodología implementada.

Estas actividades fueron realizadas por niños de 4 años para reconocer algunos números y vocales. La retroalimentación se enfocó hacia el trazo y manejo del renglón, sin embargo, este tipo de actividades no estaban enfocadas a desarrollar habilidades de pensamiento.

La enseñanza de las demás dimensiones estaba enfocada en el cumplimiento de las temáticas. Se enseñaban conceptos, por ejemplo, las partes de la planta son: raíz, tallo, hojas, flores y frutos, pero no se preocupaba por ir más allá de los temas para lograr comprensiones en los niños. En este mismo proceso, la enseñanza de los números la enfocaba hacia el trazo y conteos simples. El material de trabajo se presentaba en guías y se desarrollaba de manera individual.

3.3 Acciones de Evaluación

En cuanto a la evaluación, solo se realizaba al final de cada trimestre y las dimensiones estaban separadas; es decir, al final de cada trimestre se desarrollaban entre 4 y 5 evaluaciones, además estaban diseñadas para responder preguntas de memoria, nunca se evaluó la comprensión de los niños y lo que podían hacer de un tema específico.

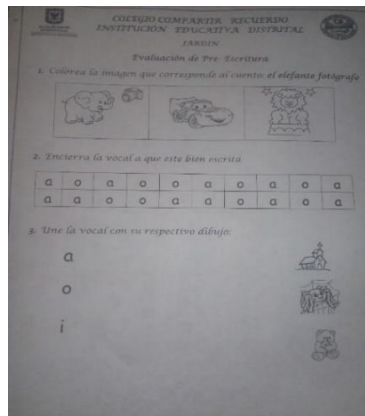


Figura 6. Evaluación al iniciar la investigación.

Al analizar las prácticas al inicio de la investigación, se evidenció que los aprendizajes de los estudiantes estaban enfocados en el uso del cuaderno y en el trazo de algunas letras y números. (Ver tabla 2).

Tabla 2. Aprendizajes de los estudiantes al inicio de la investigación.

Aprendizajes	¿Por qué?
Estéticamente sus cuadernos eran organizados. Tenían buen agarre de pinza y sus trazos eran definidos.	La docente siempre enfocó sus clases en torno a las planas y al buen uso del cuaderno.
Identificaban el sonido y escribían algunas vocales, letras y números.	La docente realizaba muchas actividades de repetición. Por ejemplo, ¿cuál es la primera letra de la palabra araña? la a, y como suena: aaaaaaaaa.
Se les dificultaba hablar en público. No tenían actitud de escucha.	Estas habilidades, la docente no las fortaleció en sus clases, debido a que se generaba mucho desorden.
Sus respuestas eran limitadas a un sí o a un no.	Para la docente no era importante fortalecer en los estudiantes sus respuestas, por tal motivo, cuando ellos daban este tipo de respuestas, la docente respondía las preguntas que ella misma formulaba.

Fuente: Elaboración propia.

CAPÍTULO IV

DESCRIPCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

4.1 Enfoque

Esta investigación se desarrolló dentro del enfoque cualitativo. Taylor y Bogdan (1986) describen la investigación cualitativa como aquella “que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable”. (p.20) Hernández, Fernández y Baptista (2010) afirman

La investigación cualitativa con frecuencia se basa en métodos de recolección de datos sin medición numérica, como las descripciones y las observaciones. Por lo regular, las preguntas e hipótesis surgen como parte del proceso de investigación y éste es flexible, además se mueve entre los eventos y su interpretación, entre las respuestas y el desarrollo de la teoría. Su propósito consiste en “reconstruir” la realidad, tal y como la observan los actores de un sistema social previamente definido. (p.10)

Así mismo, definen que la investigación cualitativa “utiliza la recolección y análisis de los datos para afinar las preguntas de investigación o revelar nuevas interrogantes en el proceso de interpretación”. (p.7).

4.2 Alcance

Con relación al alcance, la investigación fue de tipo descriptivo. Hernández et al (2014) afirma: “El alcance descriptivo busca especificar las propiedades, características y perfiles de cualquier fenómeno que se someta a un análisis”. (p.131). Danhke (1989) citado por Hernández et al. (2014), sostiene que el propósito

del investigador “consiste en describir situaciones, eventos y hechos. Esto es, decir cómo es y cómo se manifiesta determinado fenómeno. Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis”. (p.94)

Así mismo, afirman que los estudios descriptivos: “Miden, evalúan o recolectan datos sobre diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar”. (p.94)

4.3 Diseño de investigación

Hernández et al. (2014), se refieren al diseño “como un plan o estrategia que se desarrolla para obtener la información que se requiere en una investigación y responder al planteamiento”. (p.128)

De acuerdo a esto, se optó por el diseño de Investigación-Acción, porque es una investigación introspectiva, que implica analizar y reflexionar sobre las PE, llevando a teorizar la práctica. Elliot (1990) afirma que “La investigación-acción se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores, en lugar de con los "problemas teóricos" definidos por los investigadores puros en el entorno de una disciplina del saber. Puede ser desarrollada por los mismos profesores o por alguien a quien ellos se lo encarguen. (p. 5).

De igual forma, Kemmis y McTaggart (1992) Citado por Latorre (2003) indica que “La investigación-acción es una investigación sobre la práctica, realizada por y para los prácticos, en este caso por el profesorado” (p.25)

Así mismo, Parra (2010) define que la investigación acción “parte de la reflexión de los problemas del trabajo docente, tiene como meta su perfeccionamiento. Este perfeccionamiento no se refiere solo a la tarea, sino principalmente al agente que la desarrolla” (p.123).

Stringer (1999) citado por Hernández et al. (2014) Plantea:

Las tres fases esenciales de los diseños de investigación-acción son: observar (construir un bosquejo del problema y recolectar datos), pensar (analizar e interpretar) y actuar (resolver problemáticas e implementar mejoras), las cuales se dan de manera cíclica, una y otra vez, hasta que todo es resuelto, el cambio se logra o la mejora se introduce satisfactoriamente. (p.497)

4.4 Recolección de datos

Durante el proceso de investigación se utilizaron los diarios de campo, los videos, las fotos de las rutinas de pensamiento y el cuaderno visibilizando el pensamiento de.... como instrumentos de recolección de datos, bajo las técnicas de la entrevista y la observación participante.

4.4.1 Diario de campo

“Es considerado como una guía para la reflexión de la práctica”, Porlán y Martín (1997). Allí se registró detalladamente, lo más relevante de cada una de las AC, durante el desarrollo de una clase determinada. De acuerdo a esto, Bailey (1990) lo define como “un relato en primera persona de la experiencia de aprendizaje o enseñanza de la lengua, documentado por medio de entradas regulares y sinceras y

posteriormente analizado a través de los patrones recurrentes o de los acontecimientos más relevantes”. (p.215).

Según Bonilla y Rodríguez (1997) citado por Martínez (2010) “el diario de campo debe permitirle al investigador un monitoreo permanente del proceso de observación. Puede ser especialmente útil [...] al investigador; en él se toma nota de aspectos que considere importantes para organizar, analizar e interpretar la información que está recogiendo”. (p.77).

Así mismo, Álzate (2008) define:

El diario induce al mundo de la introspección y de la proyección, las evidencias consignadas en él salen y se muestran con otros referentes conceptuales, los que nuevamente se someten al proceso, en esa forma hay un quehacer conectado desde lo empírico y lo teórico en continua confrontación y crecimiento, útil para la transformación de la realidad. Es a partir de que las voces –educando-educador se entrecrucen reflexivamente, que se potencia la configuración de un conocimiento emergente (p.7).

4.4.2 Videos

Este instrumento fue importante en la investigación, allí quedaron registrados aspectos que la docente no logró ver durante la intervención de las clases. Estas grabaciones se convirtieron en material tangible para los procesos de análisis y reflexión de las PE.

4.4.3 Fotos rutinas de pensamiento

En este instrumento quedó registrado las observaciones, las preguntas y las comprensiones de los estudiantes.

4.4.4 Cuaderno visibilizando el pensamiento de ...

Al inicio de la propuesta surgió esta estrategia para recopilar el proceso de escritura de cada estudiante en un cuaderno, el cual se llamó visibilizando el pensamiento de... Esta estrategia igual que las rutinas, permitió hacer visible el pensamiento.

Para la recolección de información, se tuvo en cuenta las siguientes técnicas:

4.4.5 La entrevista

Se diseñó una entrevista semiestructurada, que buscó la percepción de otros docentes, frente al proceso comunicativo de la docente investigadora, analizado desde el aula de clase y videos. Janesick, (1998) citado por Hernández et al (2014), donde argumenta: “En la entrevista, a través de las preguntas y respuestas se logra una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto a un tema”. (p.403).

4.4.6 Observación participante

Se desarrolló en el aula de clase la cual permitió tomar decisiones para mejorar las PE. En palabras de Taylor y Bogdan (1986) citado por Manurriz (1992) “Involucra la interacción social entre el investigador y los informantes... (p.110)

4.5 Categorías de análisis

Hernández et al. (2010) Definen:

Las categorías son conceptos, experiencias, ideas, hechos relevantes, y con significado que guarda ciertas cualidades similares; estas surgen a partir de los registros en los instrumentos de investigación, desde el comienzo hasta el final del proceso, para definir las se deben comparar constantemente los registros y esto permite que cada segmento de datos que aparezca de manera frecuente logre ser considerado o no como una categoría. (p.496)

Según Cisterna (2005) Estas categorías y subcategorías pueden ser apriorísticas, es decir, construidas antes del proceso recopilatorio de la información, o emergentes, que surgen desde el levantamiento de referenciales significativos a partir de la propia indagación. (p.64)

4.5.1 Categorías apriorísticas

En aras de transformar la PE, la docente inicia la búsqueda de las categorías de análisis. Como primera medida se apoyó en el árbol de problemas creado en el primer semestre de la maestría. (Ver figura 7)

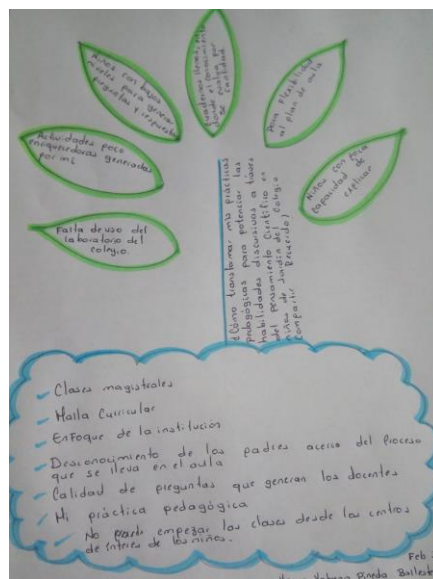


Figura 7. Árbol de problemas

Al analizar el árbol de problemas y las PE al inicio de la investigación surgen las categorías apriorísticas desde las dimensiones de enseñanza, aprendizaje y evaluación. (Ver tabla 3)

Tabla 3. Categorías apriorísticas de análisis.

Unidad de análisis	Dimensiones	Categoría de análisis	Sub categoría de análisis	Instrumentos
Práctica de enseñanza	Enseñanza	Planeación	Ambientes de aprendizaje	Fotos Videos Diarios de campo
	Aprendizaje	Escritura inicial	Niveles de escritura	Cuaderno visibilización del pensamiento
			Oralidad	Fotos Videos
	Pensamiento	Exploración del medio	Habilidades del pensamiento: Observación Clasificación Descripción	Cuaderno visibilización del pensamiento (rutinas)

Fuente: Elaboración propia.

Sin embargo, de estas emergerían otras, debido a que las categorías de escritura inicial, oralidad y exploración del medio estaban enfocadas únicamente en las comprensiones de los estudiantes. Si bien estas categorías las enseñaría la docente no había una para analizar el papel del docente en su proceso de enseñanza en el aula. En cuanto a la categoría de planeación, esta se transformaría más adelante. A partir de los conocimientos adquiridos durante los seminarios de la maestría y la

orientación del asesor, se debía buscar subcategorías que se analizarían desde las AC, las cuales permitirían reflexionar sobre las PE.

4.5.2 Categorías emergentes de análisis.

Estas emergieron de la triangulación de los datos registrados en las diferentes planeaciones, diarios de campo, videos, fotos, cuaderno visibilizando el pensamiento de... y el análisis alcanzado en los ciclos de reflexión y en las Lesson Study. (Ver tabla 4)

Tabla 4. Categorías emergentes de análisis

Unidad de análisis	Categoría de análisis	Sub categoría de análisis	Instrumentos
Práctica de enseñanza	Acciones de Planeación	Exploración de saberes previos. Estrategia para lograr comprensiones.	Planeaciones Fotos Diarios de campo
	Acciones de Intervención	Ambientes de aprendizaje Proceso comunicativo del docente.	Fotos videos Diarios de campo
	Acciones de Evaluación de los aprendizajes de los estudiantes.	Nivel de escritura Nivel de observación Categorías de preguntas	Cuaderno visibilización del pensamiento Fotos videos Rutinas de pensamiento.

Fuente: Elaboración propia.

4.6 ¿Qué llevó a la propuesta de investigación?

Enseñar en educación inicial es una gran responsabilidad que tienen los docentes encargados de estas etapas. Los niños en sus primeros años son curiosos, con una capacidad de asombro que ponen en juego su imaginación. Sin embargo, muchas

veces los docentes coartan estas sensaciones por el afán de adentrar al niño a un mundo de letras, donde las planas y la repetición son la única forma de aprender.

Es preocupante cuando se cree que las habilidades del pensamiento se deben iniciar y fortalecer en los grados superiores, dejando a un lado la capacidad de aprendizaje que tienen los niños en su primera infancia. De acuerdo a esto, Tonucci (1995) citado por la SED (2010) plantea que, “Si hay un pensamiento infantil, hay un pensamiento científico infantil. Es decir, sostendremos la hipótesis de que los niños desde pequeños van construyendo teorías explicativas de la realidad de un modo similar al que utilizan los científicos”. (p. 85-86).

Además, es desconcertante, cuando en las reuniones de docentes se escucha decir que a los estudiantes “no les gusta leer y que, por consiguiente, su escritura presenta vacíos gramaticales” además, “que se les dificulta realizar descripciones de lo que observan” culpando únicamente al niño y su núcleo familiar, cuando este problema radica principalmente en las metodologías de las clases. En aras de desarrollar procesos de lectura y escritura los docentes no centran su atención en buscar nuevas metodologías para fortalecer estos procesos.

En este orden de ideas, en el plan sectorial 2016-2020 nombrado por la SED y la Alcaldía de Bogotá del año 2017, se evidencia la que se debe dar a la primera infancia en la formación, puesto que, en el marco de las políticas nacionales y distritales, la SED, entiende que en esta etapa se fortalecen las bases del desarrollo físico, mental, emocional y social de cada ser humano. Por consiguiente, se debe buscar las mejores estrategias para fortalecer los saberes previos de los niños al llegar al colegio.

Muchas veces se supone que los niños no poseen ninguna clase de conocimiento antes de ingresar a su año escolar; sin embargo, los niños antes de llegar al colegio son intuitivos, viven bajo unos valores inculcados en su núcleo familiar y construyen sus pre-saberes al interactuar con el contexto donde viven. Como menciona Vygotsky citado por Garton (1994) “La interacción en el contexto cultural y el lenguaje en el desarrollo del niño permite que se comunique desde su niñez y será la herramienta que más influya en el desarrollo cognitivo”.

A continuación, se realiza una descripción donde un *hito* enmarcó la investigación, llegando a reflexiones profundas sobre la PE y cómo estas transforman su quehacer diario permeando inicialmente su aula de clase y la institución.

4.7 Primer hito: Otra mirada a la enseñanza de la escritura

Todo empezó a mediados del mes de marzo del año 2018, cuando la docente planeó una clase en la cual debían escribir sobre su mascota, ella planeó iniciar con la mascota del colegio, una perrita llama Pinina, debido a que los niños jugaban en el descanso con ella.



 COLEGIO COMPARTIR RECUERDO IED PEI Ciencia, tecnología y educación física; herramientas transformadoras para la vida. 		
PLANEACIÓN DIMENSIÓN COMUNICATIVA		
Fecha: Marzo 13 de 2018	Grado: Jardín J.M	Maestra: Yohana Pineda
Tema: Mi mascota Objetivo: Lograr visibilizar lo que piensan los niños de sus mascotas. Actividad: Escribamos como es mi mascota Pre-saberes: Los niños identifican algunas características de los animales Intencionalidad: Estimular en los niños el lenguaje oral para fortalecer actitud de escucha entre ellos.		
Momentos	Actividad	Tiempo
1. Rompe Hielo.	Se inicia la clase con la visita de la perrita pinina al colegio.	20 minutos
2. Describamos a pinina	<ul style="list-style-type: none"> • Antes de iniciar la descripción realizare una encuesta oral de las mascotas que tienen en casa. • Preguntare que animales hemos visto en el colegio • Describiremos a pinina 	30 minutos aprox.
3. Escribamos de que se alimenta mi mascota	<ul style="list-style-type: none"> • Después de la descripción, realizare la rutina antes pensaba - ahora pienso sobre el alimento de mi mascota. • Luego de escribir realizare con cada niño la contrastación de lo que escribió. 	1 hora
4. Socialización.	<ul style="list-style-type: none"> • Cada niño contara a sus compañeritos que come su mascota 	30 minutos

Figura 8. Planeación primer hito.

Sin embargo, cuando inició la intervención de esta planeación, les preguntó a los niños “¿Qué animales han visto en el colegio?” Y vaya sorpresa que se llevó, al escuchar la respuesta de Yerid un niño de 4 años: “- ¡profe yo he visto caracoles en el parque!” porque era una respuesta que no contemplaba. Al escuchar a los demás niños preguntó “¿Quién más ha visto caracoles en el colegio?” Y la mayoría de los niños alzaron la mano. Estas respuestas cambiaron la mirada de enseñar según como lo había planeado y este día inició la aventura de entrelazar las ciencias con la enseñanza de la escritura en niños de grado jardín.

Al inicio de la propuesta, la docente se preguntó ¿Por qué entrelazar la escritura con la enseñanza de las ciencias, para transformar sus PE? Santelices (1989) Ella le apostó a esta propuesta por cuatro razones: La primera, porque sus prácticas de

enseñanza respondían solo al cumplimiento de una malla curricular. La segunda, porque tomó como un reto profesional cambiar sus paradigmas anteriores por prácticas más dinámicas, donde tuviera que involucrar el contexto y los intereses de los estudiantes. La tercera, porque en sus prácticas no fortalecía habilidades de pensamiento en niños de primera infancia, y la cuarta, porque eran prácticas que no se enseñaban en la institución y ella quiso generar cambios desde su aula de clase. En este proceso empieza a surgir la pregunta de investigación. Esta pregunta se fue transformando a medida que la docente adquiría conocimientos en los diferentes semestres de la maestría. (Ver tabla 5).

Tabla 5. Versiones de la pregunta de investigación.

Semestre	Transformación de la pregunta
I	En el primer semestre no se tenía pregunta de investigación, aquí se generó el árbol de problemas.
II	¿Cómo transformar las prácticas pedagógicas para fortalecer las habilidades discursivas a través del pensamiento científico en los niños de grado jardín del colegio compartir recuerdo?
III	Cómo transformar las prácticas pedagógicas para fortalecer la escritura y potenciar las habilidades discursivas a través del pensamiento científico en los niños de grado jardín del colegio compartir recuerdo?
IV	¿Cómo transformar la PE de una docente que busca, a través de la reflexión de sus AC, enseñar el proceso escritor mediante la exploración del medio en niños de grado jardín del Colegio Compartir Recuerdo Sede A?

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo a lo anterior y a la pregunta de investigación ¿Cómo transformar la práctica de enseñanza de una docente de jardín que busca a través de la reflexión de sus acciones en el aula, enseñar el proceso escritor en el colegio compartir recuerdo?? Así, la docente planteó los siguientes objetivos a alcanzar durante su investigación:

4.8 Objetivo General

Describir la transformación reflexiva de la Práctica de Enseñanza, a partir del diseño e implementación de una propuesta pedagógica centrada en la exploración del medio, para el desarrollo de habilidades científicas en estudiantes de Primera infancia.

4.8.1 Objetivos específicos:

- Identificar las características de la propia práctica de enseñanza para fortalecer la labor del docente en el aula.
- Diseñar e Implementar, a partir de ciclos de reflexión, una propuesta pedagógica que generen cambios favorables en las AC de la Practica de enseñanza y contribuyan al desarrollo de habilidades de pensamiento y su visibilización en los estudiantes
- Evaluar los cambios, logros y hallazgos evidenciados con el desarrollo de la propuesta pedagógica y los ciclos de reflexión, tanto en la práctica de enseñanza como en la potenciación de habilidades y comprensiones en los estudiantes.

4.9 Descripción de la propuesta de investigación.

Atendiendo al análisis de las PE al inicio, a la pregunta de investigación y los objetivos, la docente diseño la siguiente propuesta pedagógica:



Figura 9. Transformación de la práctica de enseñanza en esquema.

Fuente: Elaboración propia.

Al observar el esquema (ver figura 8) la TPE giran en torno a los cambios en las AC y así generar nuevas reflexiones.

Para iniciar la descripción, la docente inició con el análisis de las PE.



Como se mencionó en el anterior capítulo, al analizar las PE al inicio de la investigación se evidenciaron los siguientes hallazgos:

Tabla 6. Hallazgos de las PE al inicio de la investigación

Acciones Constitutivas	¿Qué se hacía?
Planeación	<ul style="list-style-type: none"> • Se realizaba cada trimestre. • Se tenía en cuenta los objetivos de las dimensiones propuestas por la SED. • Las actividades planeadas estaban enfocadas en el trazo de letras y números.
Intervención	<ul style="list-style-type: none"> • La metodología era tradicional. • Las actividades giraban en torno a las planas y la repetición.
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Estas se realizaban al final de cada trimestre. • Se evaluaba el trazo correcto de los números y letras.

Fuente: Elaboración propia.

Continuando con la descripción, se empieza a generar cambios en las acciones de planeación.



La planeación es considerada por Colomina, Onrubi y Rochera (2001) citados por Torres y Torres (2018)

Como el estudio de las actuaciones del profesor antes de iniciar su clase, el pensamiento que tiene respecto al tipo de estudiantes de su aula, sus expectativas acerca del curso, sus concepciones acerca del aprendizaje, las diversas estrategias que puede instrumentar, los recursos y materiales que habrá de disponer, su lugar dentro de la institución, lo que piensa que la institución espera de él, etc. También

supone el abordaje de las tareas y actividades desarrolladas durante el proceso de enseñanza y de aprendizaje. (p.36)

La Planeación se desarrolló en el marco de la Enseñanza para la Comprensión (EpC) con el propósito de fortalecer las comprensiones en los estudiantes. Perkins (1999) define la comprensión como “la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe”. (p.4)

Así mismo, fue importante incluir la *exploración de saberes previos*, debido a que los niños al llegar al colegio traen conocimientos previos, muchas veces como docentes suponen que los niños de primera infancia llegan al colegio sin conocimiento alguno, llegan siendo “una tabla rasa” termino que se utiliza en la psicología, sin embargo, Nemirovsky (2006) plantea: “los niños no son una tabla rasa. Desde edades tempranas son sujetos que elaboran ideas, hipótesis, saberes. Estos saberes son diferentes a los nuestros, pero también son diferentes entre los niños aun cuando tuvieran la misma edad” (p.9). De igual forma, planeó e implementó una propuesta innovadora para lograr comprensiones en los estudiantes, la cual estuvo acompañada de retroalimentación constante.

Esta propuesta se diseñó con el fin de iniciar el proceso escritor desde la exploración del medio y el desarrollo de habilidades de pensamiento. Para llegar a esta propuesta, el trabajo de investigación tuvo diferentes versiones. En un principio se pensó por medio del pensamiento científico, sin embargo, primero se deben fortalecer ciertas habilidades para poder llegar a él (Furman, 2016).

Dentro de este proceso, la Secretaria de Educación (2010) propone en su lineamiento curricular la exploración del medio como una de las actividades rectoras

para trabajar con niños de primera infancia. El lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el distrito (2010) define la exploración “como un acto complejo a través del cual se articulan diversas acciones de experimentación, emociones y procesos de pensamiento” (p.65). Así mismo, los niños observan, exploran, manipulan, toman decisiones y adquieren la habilidad de hacer preguntas o hipótesis, es así, que con sus experiencias empiezan a transformar sus conocimientos previos en conocimientos nuevos. ¿Por qué se habla de exploración del medio como actividad propia de la primera infancia?

Según el Ministerio de Educación (2010)

Explorar el medio es una de las actividades más características de las niñas y los niños en la primera infancia. Al observarlos, se puede ver que permanentemente están tocando, probando, experimentando y explorando todo cuanto les rodea; ellas y ellos están en una constante búsqueda de comprender y conocer el mundo. Un mundo configurado por aspectos físicos, biológicos, sociales y culturales, en los cuales actúan, interactúan y se interrelacionan con el entorno del cual hacen parte (p.13).

De este modo, Malaguzzi (2001) citado por la SED (2010) define

El niño aprende interaccionando con su ambiente, transformando activamente sus relaciones con el mundo de los adultos, de las cosas, de los acontecimientos y, de manera original, de sus coetáneos. En este sentido participa en la construcción de su yo y en la construcción del yo de los otros. En este sentido es importante que los docentes incentiven la curiosidad en los niños para promover la observación, la indagación, la experimentación y

la capacidad de asombro para construir conocimiento por medio de experiencias significativas (p.13)

De acuerdo a lo anterior y al primer hito, la docente planea un proyecto de aula llamado: *Mi aula de clase: Una ventana a la exploración del medio*. Guzmán y Ruiz (2018) definen los proyectos de aula “como una estrategia, en la que a partir de un tema que convoca el interés de los estudiantes, se lleva a resolver inquietudes”... (p.100) Como primera medida, crea la iniciativa de tener un cuaderno por cada niño el cual llamo: *Visibilizando el pensamiento de...*(Ver figura 10) “El pensamiento se puede visibilizar por medio del lenguaje, los dibujos, movimientos o tonadas” (Salmon, 2009)

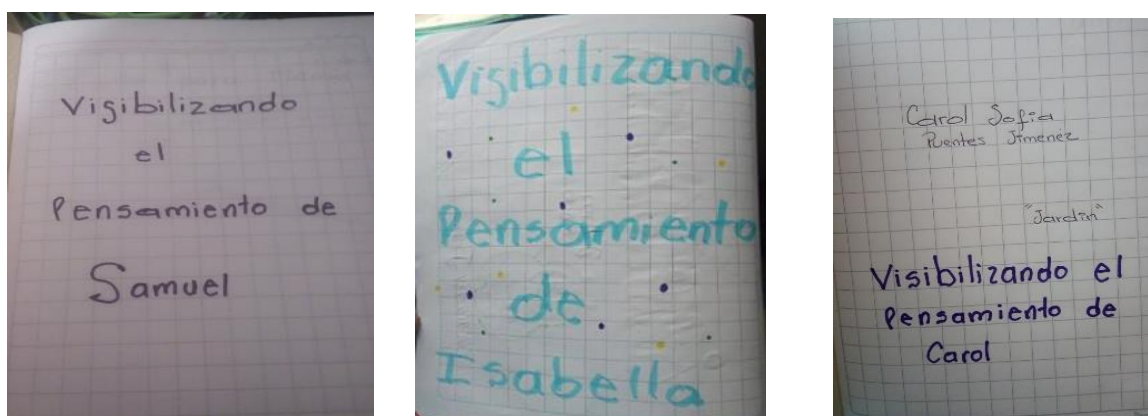


Figura 10. Cuaderno visibilizando el pensamiento de...

Así mismo, se planearon cuatro unidades didácticas con el fin de enseñar y fortalecer los niveles propuestos en la teoría de Ferreiro y Teberosky (1991) (Ver tabla 7) y seis rutinas de pensamiento para desarrollar durante toda la propuesta, una de ellas llamada Observo–Experimento–Me pregunto (OEM), creada por la docente investigadora. (Ver tabla 8)

Tabla 7. Relación unidades didácticas con niveles de escritura

Unidad Didáctica	Nivel de escritura a desarrollar
¿Cómo viven los caracoles?	Hipótesis de arbitrariedad
¿Qué pasa en un filtro de agua?	Hipótesis de arbitrariedad y linealidad
¿Por qué no se caen los árboles?	Hipótesis de variación y cantidad
¿Por qué se dañan los alimentos?	Hipótesis silábica

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 8. Rutinas de pensamiento implementadas durante la investigación.

Rutina	Movimiento del pensamiento	¿Por qué se implementó?
Antes pensaba- Ahora pienso.	Reflexión y metacognición.	Con el fin de mostrarles a los niños cómo sus pensamientos cambiaron.
¿Qué te hace decir eso?	Razonar con evidencia	Con el fin de que los niños argumenten sus respuestas
Ver-pensar-preguntarse.	Describir, interpretar, preguntarse.	Con el fin de fortalecer la habilidad de observación y la estructura de las preguntas.
Observo-experimento-me pregunto	Observar, experimentar y preguntarse	Partir de los conocimientos previos, la curiosidad e imaginación de los niños para construir comprensiones.
Tomar posición	Tomar perspectiva.	Con el fin de lograr comprensiones profundas.
El juego de la explicación	Observar detalles y construir explicaciones.	Con el fin de construir explicaciones.

Fuente: Adaptado de Ritchhart, Church, y Morrison 2014 (p.93-95)

Siguiendo con la descripción de la propuesta, las acciones de intervención fueron el tercer momento de esta propuesta pedagógica:



En la Intervención, la docente transformó su aula de clase en diferentes *ambientes de aprendizaje*, con el fin de propiciar espacios para que el aprendizaje fuera significativo.



Figura 11. Diferentes ambientes de aprendizaje.

Según Loughlin y Suina (2000) “un ambiente de aprendizaje es la forma de interactuar del estudiante bajo escenarios existentes como son los biológicos, sociales, culturales, entre otros; con la finalidad de obtener un aprendizaje significado”. (p.91). Así mismo, incluyó un *dialogo constructivo* entre ella y los estudiantes para fomentar competencias comunicativas (Cañas 2010), mejorando la estructura de sus preguntas.

Se inició la implementación de las rutinas para poder visibilizar los pensamientos de los niños, Ritchhart et al (2014) las definen como “Procedimientos, procesos o

patrones de acción que se utilizan de manera repetitiva para manejar y facilitar el logro de metas o tareas específicas”. (p.86).

Durante la implementación de estas unidades, la docente realizó la rutina antes pensada – ahora pienso con el propósito de conocer los conocimientos previos de los niños y cómo estos se transformarían.



Figura 12. Rutina antes pensaba-ahora pienso implementada por niños de 4 años.

Se desarrolló la rutina ¿Qué te hace decir eso? para fortalecer las argumentaciones de los niños. De acuerdo con Polanco (2004)

Favorece la imaginación y creatividad del niño, así como propiciar situaciones que contribuyan con la construcción del conocimiento y de las habilidades discursivas, sin olvidar que cada niño tiene su propio ritmo, y que éste varía dependiendo de las experiencias y estímulos que haya tenido. (p. 97)

La rutina ver-pensar-preguntarse, direccionó la intervención para tomar la observación como un desempeño y una sub categoría de análisis en la propuesta pedagógica.

Así mismo, la docente evidenció que debía hacer experimentos para comprobar las hipótesis de los niños, las cuales iban surgiendo en el desarrollo de los

desempeños. En este punto, toma la decisión de implementar una rutina propuesta por ella misma la cual llamó (OEM) siguiendo el orden que propone Ritchhart et al (2014) en su libro *hacer visible el pensamiento* (Ver anexo 2).

La experimentación se tomó como otra estrategia de la propuesta. El Ministerio de Educación (2010) la define:

La experimentación está relacionada con la manipulación y la observación, en ella entran en juego factores como la intencionalidad e incluso la formulación de hipótesis. Se trata, entonces, de comprobar si lo que se plantean ocurre de la manera en la que se imaginan que pasa, o incluso qué pasa si... (p.14)

De acuerdo a lo anterior, se necesitó de una enseñanza continua e intencionada, con el fin de desarrollar habilidades del pensamiento que permitieran acercar al niño a un mundo mágico donde la curiosidad y la capacidad de asombro los llevara a ser capaces de crear, inventar, entender y transformar lo que sucede. Villarini (1997) afirma

El pensamiento es la capacidad o competencia para procesar información y construir conocimiento combinando representaciones, operaciones y actitudes mentales en forma automática, sistemática, creativa o crítica para producir creencias y conocimientos, plantear problemas y buscar soluciones, y comunicarlas y establecer metas y medios para su logro. (p.37)

Como cuarto momento de la propuesta, están las acciones de evaluación.



En cuanto a la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, la docente empezó a implementarla, no solo en los tiempos estipulados por la institución, sino durante todo el proceso de enseñanza y aprendizaje Sacristán y Pérez (1999). Así mismo, toma la decisión de analizar los *niveles de escritura* alcanzados por los estudiantes en las diferentes unidades didácticas, debido a que desde la etapa inicial los niños empiezan a escribir de forma no convencional para los adultos; sin embargo, sus grafías representan un significado.

Iniciar la escritura en primera infancia permite a los niños expresar sus propios pensamientos dando lugar a los nuevos conocimientos que ellos mismos construyen. Incorporó la teoría de Ferreiro y Teberosky (1991) quienes proponen un sistema de escritura compuesto por ciertos niveles que pasan los niños. Según esta teoría, cada nivel es un peldaño para llegar a la escritura convencional. (Ver anexo 3). De igual modo, se basó en la teoría de Furman y Santelices (2014) para evaluar habilidades científicas como la formulación de preguntas y la observación. (Ver anexo 4-5). Bunge, Cañal y Elliot (1996), citados por Pasek y Matos (2007) definen la observación como “la técnica más importante de toda investigación, por lo que sugiere que se debe desarrollar el gusto y la capacidad de observación, en la que

se les ofrezcan a los niños estímulos para que aprendan a agudizar todos sus sentidos y registrar sus observaciones” (p.11).

En este sentido Furman (2016) define que “la infancia es una etapa clave, fundante, imprescindible en la experiencia educativa de los niños. Se trata de años que inciden con fuerza en la trayectoria que ellos van a recorrer a lo largo de sus vidas”. (p. 25).

Como último momento, están las nuevas reflexiones.



El proceso de transformación de la PE ha llevado a la docente a hacer de su investigación una actividad continua y dinámica para buscar la mejor manera de enseñar. De acuerdo a esto Zabala (2002) citado por García y Carranza (2008) señala

El análisis de la práctica educativa debe realizarse a través de los acontecimientos que resultan de la interacción maestro-alumnos y alumnos - alumnos. Para ello es necesario considerar a la práctica educativa como una actividad dinámica, reflexiva, que debe incluir la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula. (p.4)

En esta búsqueda, de continuar con los cambios en su PE, la docente inició a principios del año 2019 el análisis y la reflexión de sus AC bajo la metodología de investigación de las Lesson Study. Esta nueva metodología conlleva al docente a

diseñar, enseñar, observar y analizar para mejorar su práctica, efectuando aprendizaje en los niños (2011).

4.9.1 ¿Qué son las Lesson Study?

Es una metodología de investigación que se implementa para mejorar la PE. Pérez y Soto (2011) la definen como “un proceso de desarrollo profesional docente que los maestros y maestra japoneses (inicialmente) utilizan para mejorar su práctica educativa” (p.78). Se centra en el estudio colaborativo de sus prácticas de enseñanza centrados en el diseño de lo que ellos denominan el estudio de una lección.

Las Lesson Study implica las siguientes etapas:

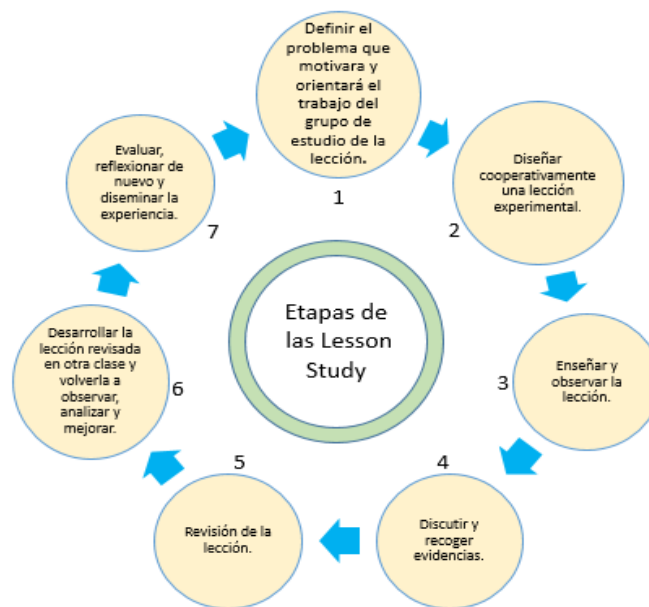


Figura 13. Etapas de las Lesson Study.

Fuente: Tomado de Soto y Pérez (2011) Las Lesson Study ¿Qué son? Elaboración propia.

Y los siguientes ejes:

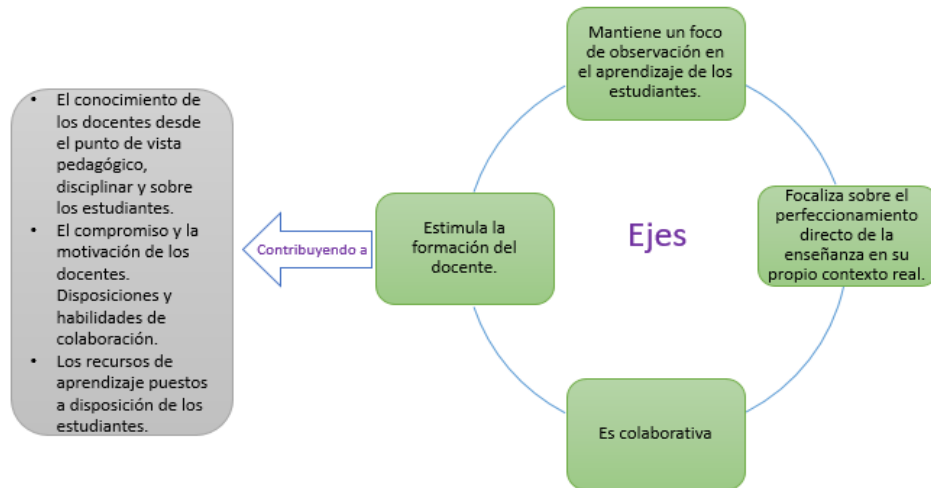


Figura 14. Ejes de las Lesson Study.
Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo a esta nueva metodología, la docente planeó con diferentes pares tres Lesson Study con trabajo colaborativo, lo cual permitió hacer micro-ciclos de reflexión de una lección específica. Esta nueva metodología se realizó de la siguiente manera: Para iniciar, la docente realizó una planeación con diferentes desempeños, luego con un par, revisó los desempeños y se volvió a planear para poder implementar y evaluar, después se reflexionó y se analizó lo ocurrido en cada lección con el fin transformar las prácticas en el aula. Este proceso se realizó en las tres Lesson.

CAPITULO V

CICLOS DE REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA

A continuación, se describen las reflexiones en cada una de las AC. Estos ciclos permitieron construir conocimiento y contrastarlo con la teoría y así poder tomar decisiones para mejorar la PE.

5.1 Ciclo I: Prácticas de Enseñanza al inicio de la investigación.

En este primer ciclo PIER surge de la necesidad de reflexionar sobre las PE al inicio de la investigación, ya que antes se creía que enseñar era transmitir información y suponer que todos los estudiantes aprendían. De acuerdo a lo anterior, este ciclo se divide en tres momentos. El primero, hace referencia a la reflexión de las AC. El segundo, a la reflexión sobre ¿Qué? ¿Cómo? y ¿Para qué lo enseñaba? y ¿Qué? ¿Cómo? y ¿Para qué evaluaba? y el tercero, a la reflexión de una clase específica, al inicio de la TPE.

Al reflexionar sobre las planeaciones, se evidenció que como docente no se había preguntado sobre qué proceso del pensamiento pretendía que los niños alcanzaran con las temáticas y actividades planeadas. Se olvidaba que los niños son seres únicos con diferentes formas de aprender, que cada uno cuenta con un alfabetismo emergente desconocido por la docente. “Los niños tienen diferentes capacidades de escuchar, hablar, leer, escribir para diversos propósitos. Comunicar, aprender, disfrutar, crear, imaginar, participar, entre otros”. (Flórez, Restrepo y Schwanenflugel, 2009). Así mismo, no se tenía una intención pedagógica con cada

actividad a desarrollar, no realizaba procedimientos que le sirvieran de base para poder reflexionar sobre su PE.

La intervención implementada en el proceso de enseñanza, estaba enfocada en el diligenciamiento de guías con diferentes técnicas (pintura, coloreado, entorchado, entre otras...) Así mismo, la enseñanza de la lectura y escritura, la realizaba con el fin de cumplir con los mínimos saberes que pedía la institución, para que los niños pasaran de grado jardín a grado transición. En este mismo ejercicio, la docente confundía enseñar a escribir con copiar, debido a que era más fácil que los niños transcriban del tablero la lección del día que motivarlos y conducirlos a escribir. De acuerdo a esto Tolchinsky (1993) citada por Fajardo (2016) se refiere a escribir y copiar en la escuela son:

Dos actividades diferentes, cada una con sus exigencias y con sus propósitos, aunque muchos maestros suponen que al comienzo de la escolaridad los niños solo pueden copiar y, más adelante, podrán escribir. Ahora se sabe que el niño puede escribir aun antes de saber copiar; que la actividad de escribir es diferente a la de copiar, y que hay que saber cuándo es mejor usar una u otra. Los niños aprenderán a escribir escribiendo, y no solo copiando. Por lo tanto, hay que diseñar situaciones en las cuales necesiten y quieran escribir, aun cuando sean pequeños y nadie se haya dedicado formalmente a enseñarles las letras (p.28)

En cuanto al orden del salón, este obedecía a uno solo, la docente no entendía, que es en la interacción social donde se logran mejores aprendizajes.

Al reflexionar sobre el proceso de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, se evidenció que este no garantizaba que los niños logran comprensiones, debido

a que estaban estructurado para desarrollar guías con diferentes técnicas de motricidad fina, por ejemplo: colorea de azul..., recorta la imagen que se encuentre, entre otros. En cuanto al proceso escritor, solo se evaluaban los trazos correctos de letras, números y vocales, más que su identificación.

Este proceso de evaluación, dependía de las instrucciones constantes de la docente, es decir, los estudiantes no expresaban libremente sus pensamientos, sino estaban condicionados a responder únicamente lo que preguntaba la evaluación.

De acuerdo a lo anterior, surgió el segundo momento de este ciclo y fue preguntarse ¿Qué? ¿Cómo? y ¿Para qué lo enseñaba? y ¿Qué? ¿Cómo? y ¿Para qué evaluaba? con el fin de reflexionar y empezar a transformar la PE. (Ver figura 15).

Proceso	¿Qué?	¿Cómo?	¿Para qué?
Enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> Se enseñaban conceptos. El trazo y sonido de las vocales y algunas letras. Se enseñaba a tener uso adecuado del cuaderno, es decir, se enseñaba a manejar el renglón y a escribir de izquierda a derecha. 	<ul style="list-style-type: none"> A través de las planas y la repetición. Desarrollo de actividades de forma individual. 	<ul style="list-style-type: none"> Para que los niños tuvieran las bases necesarias para pasar a grado transición.
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> El trazo e identificación de letras, vocales y números. El uso adecuado del cuaderno. El coloreado. El recortado. El comportamiento en las diferentes actividades. 	<ul style="list-style-type: none"> Se evaluaba en una hoja donde los niños debían asociar las letras y las vocales a las imágenes trabajadas en clase y los números a la asociación de número con cantidad. Se evaluaba por medio de una evaluación escrita que se realizaba durante una semana específica a final de cada trimestre. El coloreado, el recortado y el comportamiento se evaluaban en el desarrollo de las diferentes actividades. 	<ul style="list-style-type: none"> Para conocer si los niños cumplían con los aprendizajes planeados para pasar al grado transición.

Figura 15. ¿Qué, Cómo y Para qué enseñaba y evaluaba?

De acuerdo a esto, la docente toma la decisión de observar su primera grabación, realizada a finales del año 2017 y reflexionar sobre la intervención de ella en el aula de clase y los aprendizajes alcanzados de los estudiantes:

5.1.1 Intervención de la docente en el aula de clase.

Fue desconcertante para la docente observar en lo que se había convertido su aula de clase: en un lugar donde las mesas tenían que estar alineadas, donde la voz del estudiante no se escuchaba, un lugar silencioso ya que no se permitía interacción entre los niños porque se generaba desorden, un lugar donde las paredes se decoraban con cualquier dibujo con el fin de no tener las paredes vacías. Así mismo, al deliberar sobre las preguntas de la docente, se evidenció que estas estaban diseñadas para responder solo desde la observación de imágenes, como por ejemplo ¿las botas son negras o rojas? ¿la niña está arriba o abajo? o responder preguntas donde sus respuestas eran un sí o un no. En este análisis la docente evidencia, que la dificultad no era las respuestas de los niños, sino la estructura como ella planteaba las preguntas.

5.1.2 Aprendizajes alcanzados por los estudiantes.

La docente evidenció que los niños no participaban en sus clases, que por más que ella hiciera preguntas fue difícil escuchar las respuestas de los niños, debido a que no estaban bien formuladas. Así mismo, las pocas respuestas eran dicotómicas, es decir las respuestas eran sí o no, no respondían al por qué de las situaciones. Otra situación que ella observó, fue la pena o el temor que sentían los niños al exponer sus trabajos frente a los demás compañeros, ellos no hablaban fuerte, no mantenían

la mirada hacia el frente, miraban hacia el piso y muchos de ellos simplemente no hablaban. En cuanto a su proceso escritor, como se mencionó anteriormente, en ese afán de que los niños pasaran a grado transición, la docente solo se enfocó en enseñar el sonido y el trazo de las vocales. Sus prácticas estaban direccionadas hacia las planas de vocales, letras y números.

Además, trabajó con ellos el sonido de las consonantes m, p, s, las cuales estaban dentro del plan de estudios; sin embargo, este aprendizaje lo manejó de forma tradicional, es decir *m de mamá, p de papá y s de sapo*. Si bien estas palabras se escriben con estas consonantes, la docente no enseñaba más palabras con estas letras. Así mismo, enseñó las vocales, con una o dos imágenes, es decir *a de araña, a de anillo, e de elefante, e de estrella...* La docente también evidenció que la escritura la había convertido en una actividad mecánica para los niños, donde estaba direccionada a realizar planas, sin darles la oportunidad que escribieran sus pensamientos.

5.1.3 Evaluación de la PE.

Al reflexionar, se evidenció que la planeación no tenía una intencionalidad, solo se planeaba para cumplir con un requisito del colegio. Así mismo, estaba enfocada en enseñar sólo contenidos, en donde las planas de letras y números estaban presentes.

En cuanto a la metodología, esta se desarrollaba en cuatro tiempos: organización del salón, explicación del tema, trabajo en clase, envío de tareas. (Ver figura 4), por lo que eran clases rutinarias.

Los aprendizajes de los estudiantes respondían más a una metodología de repetición que de comprensión.

Al analizar el proceso de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, este estaba enfocado en actividades de planas.

5.1.4 Toma de decisiones.

Al analizar, reflexionar e investigar sobre la planeación, se toma la decisión de empezar a planear bajo el marco de la EpC, con el fin de proyectar la planeación, la implementación y la evaluación hacia una meta definida.

Hacer planeaciones más cortas.

Cambiar la organización del salón, organizando las mesas en círculos para que los niños tuvieran la oportunidad de interactuar con más compañeros en las diferentes actividades. Además, empieza a reducir su intervención en las clases para escuchar a los estudiantes e iniciar el proceso de escritura con temas de interés para los niños. En cuanto a la evaluación, se toma la decisión de investigar sobre procesos de evaluación.

5.2 Ciclo II: Primer acercamiento a la pregunta de investigación y a las categorías apriorísticas de análisis.

Empezar a pensar en la pregunta de investigación, no fue tan fácil. Desde el inicio la docente tuvo claridad sobre querer cambiar su práctica de enseñanza desde las ciencias, sin embargo, todo no fue tan obvio como ella creía.

Como primera medida propuso la primera versión de la pregunta de investigación: ¿Cómo transformar las prácticas pedagógicas para fortalecer las habilidades discursivas a través del pensamiento científico en los niños de grado jardín del colegio compartir recuerdo? En esta pregunta sus componentes eran: las prácticas pedagógicas, las habilidades discursivas y el pensamiento científico. Teniendo en cuenta estos componentes surgen las categorías apriorísticas de la investigación. (Ver tabla 3).

Teniendo definidas las categorías apriorísticas, la docente inicia a investigar para definir las subcategorías de análisis. En un principio, decidió analizar la categoría de la planeación desde los ambientes de aprendizaje, la escritura inicial, desde los niveles de escritura, la oralidad, desde la habilidad de escuchar y hablar y la exploración del medio desde la observación, clasificación y descripción como habilidades del pensamiento.

Sin embargo, al analizar la pregunta y las categorías desde los diferentes seminarios del segundo semestre de la maestría, la docente evidenció que esta no abarcaba su propósito; que era transformar sus prácticas en el aula.

De acuerdo a esto, la docente decide quedarse con la categoría de planeación y las subcategorías niveles de escritura y la observación como habilidad del pensamiento. Así mismo, decide que la exploración del medio iba a ser la transversalidad de su proyecto de investigación.

Teniendo en cuenta lo anterior, la docente decide, seguir investigando para replantear la pregunta de investigación y buscar las categorías y subcategorías de análisis.

5.2.1 Evaluación de la PE.

En este proceso de TPE, la pregunta aún estaba enfocada en los estudiantes, más no en la práctica de enseñanza. Así mismo, no se tenían las categorías finales de análisis ni la pregunta de investigación, sin embargo, la docente estaba en busca de ello.

5.2.2 Toma de decisiones.

Seguir investigando para definir la pregunta de investigación y las categorías de análisis.

5.3 Ciclo III: Transformando el proceso comunicativo en el aula con trabajo colaborativo.

En este proceso de querer transformar las PE, la comunicación juega un papel importante, ya que, al compartir conceptos, emociones, sentimientos, ideas, entre otros se puede construir conocimiento. Según Freire (1976) "La educación es comunicación, es diálogo, en la medida en que no es la transferencia del saber, sino un encuentro de sujetos interlocutores, que buscan la significación de los significados." Según él, "la comunicación no es la transferencia o transmisión de conocimientos de un sujeto a otro, sino su coparticipación en el acto de comprender la significación de los significados. Es una comunicación que se hace críticamente" (p.12)

Teniendo en cuenta lo anterior surge la siguiente pregunta ¿Nos hemos esforzado por analizar aquellas experiencias, que nos puedan servir como punto de partida para mejorar la comunicación? Muchas veces en el aula de clase se presentan

situaciones donde el proceso comunicativo es esencial para construir conocimientos con los estudiantes partiendo desde sus intereses, sin embargo, los docentes lo pasan por alto, sin darle la importancia que este tiene dentro del aula de clase. De acuerdo a lo anterior, este ciclo PIER se generó a partir de la evaluación de un trabajo colaborativo en el seminario de comunicación y educación, donde fue necesario escuchar la retroalimentación de un par para evaluar la práctica comunicativa en el aula.

El proceso comunicativo en el aula, la docente lo definió como un proceso de intercambio de saberes donde se establecen relaciones con la intención de comprender las experiencias, conocimientos y pensamientos del otro, es decir que como docente se deben propiciar ambientes de enseñanza, donde la práctica comunicativa permita construir conocimientos y enseñarlos de manera significativa. Para iniciar la evaluación y transformación del proceso comunicativo, se observó una planeación (Ver anexo 6) y su debida intervención en el aula.

Durante el desarrollo de la clase se generó un instrumento (video) en el cual, un par analizó el proceso comunicativo en el aula. De este análisis surgieron valoraciones positivas como: Buen dominio del tema, niños motivados, aclaraciones en su momento y algunas negativas como: preguntas no adecuadas para la edad del niño y una comunicación no verbal no adecuada con el desarrollo de la clase.

Valoración / dimensión	OBSERVACIÓN COLABORATIVA				
	Instructiva Conocimiento y dominio del profesor sobre su asignatura. Formación técnico-científica en la materia	Afectiva Generar estados afectivos positivos y controlar los negativos	Motivacional Actitudes y habilidades que mantienen motivados a los estudiantes	Social Discurso que favorece el desarrollo personal y la vida en comunidad	Ética Esencia misma del hecho educativo
VALORACIONES POSITIVAS	Tiene buen dominio del tema	Activo	Los niños se ven motivados	Positivo	tiene un discurso en lenguaje
VALORACIONES NEGATIVAS	Preguntas de acuerdo a la edad	mala comunicación no verbal			
PROPUESTAS PARA MEJORAR					

Figura 16. Valoración colaborativa en el proceso comunicativo en el aula.

Para poder triangular estas valoraciones negativas con el fin de transformar el proceso comunicativo en el aula, fue necesario buscarlas dentro de los criterios del modelo pentadimensional propuesto por Otero (2010). De este modelo se escogió la categoría afectiva, debido al discurso de la docente. (Ver figura 17)

Categoría	Subcategorías	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
Afectiva	Discurso coherente con la etapa evolutiva y el contexto	Su discurso no es coherente con la etapa evolutiva del niño.	Dentro del discurso algunas palabras y preguntas no son coherentes con la etapa evolutiva del niño. X	Su discurso es coherente con la etapa evolutiva del niño.
	Control de comunicación no verbal.	No logra mantener el control de sus movimientos corporales, de la voz y su control visual.	Ocasionalmente logra mantener el control de sus movimientos, su voz y su control visual. X	Muestra control de los movimientos corporales, de la voz y control visual.

Fuente: Adaptación de Otero (2010)

Figura 17. Matriz de criterios de la categoría afectiva.

De acuerdo a los criterios que propone Otero (2010), el discurso de la docente no fue coherente con la etapa evolutiva y el contexto, además el control de comunicación no verbal no fue el adecuado.

En el discurso educativo, la dimensión afectiva se estimula casi por completo en los primeros años de vida, por lo que es necesario fortalecer esta dimensión en los diferentes grados del sistema educativo. (Otero, 2010).

En este ciclo se genera la segunda versión de la pregunta de investigación: ¿Cómo transformar las prácticas pedagógicas para fortalecer la escritura y potenciar las habilidades discursivas a través del pensamiento científico en los niños de grado jardín del colegio compartir recuerdo?

5.3.1 Evaluación de la PE.

Al evaluar las prácticas del proceso comunicativo, se evidenció que la docente no controlaba sus movimientos corporales, no manejaba una postura adecuada, pocas veces miraba a los niños a los ojos y utilizaba un solo tono de voz. En este sentido Cañas (2010) afirma que “en el caso de la comunicación en el aula es necesario satisfacer ciertos requisitos para no perjudicar el aprendizaje del alumno” (p.17). Uno de ellos es el contacto visual, ayuda a mantener la atención de los estudiantes y permite transmitirles seguridad. Otro factor es la voz, se debe pronunciar claramente, con un tono y ritmo adecuado y, por último, se debe mantener un control del movimiento corporal para evitar que los niños hagan una lectura de pereza en el docente (Cañas, 2010).

Al evaluar estos criterios, se evidenció dificultades en la práctica, la docente no fue asertiva dentro del proceso comunicativo en el aula, lo cual impidió hacer visible el pensamiento de los niños.

De acuerdo a las falencias que tuvo la docente en la comunicación con sus estudiantes, emerge de este ciclo la subcategoría *Proceso comunicativo del docente*.

5.3.2 Toma de decisiones.

Se toma la decisión de investigar sobre el papel del docente para lograr una comunicación afectiva con los estudiantes e investigar sobre los procesos cognitivos que se desarrollan al generar preguntas.

Propiciar espacios de observación y reflexión colaborativa.

Buscar teorías para mejorar el proceso comunicativo en el aula.

Así mismo, se inicia la implementación de una rúbrica, donde en un ejercicio colaborativo se evaluó el proceso comunicativo. (Ver figura 18)



EVALUACIÓN COLABORATIVA DEL PROCESO COMUNICATIVO EN EL AULA

Dentro del proceso de transformación de la práctica de enseñanza, el proceso comunicativo en el aula es indispensable para la eficacia de los aprendizajes de los estudiantes. A continuación, se muestra una tabla con dos categorías y subcategorías que vas a evaluar durante la observación del video

Nombre del par evaluador: _____

Fecha: _____

Tema: _____

Clase: _____ Video: _____

Categoría	Subcategorías	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
Instructiva	Claridad de conceptos	Los conceptos en clase no son claros ni fácil de entender.	Algunos conceptos en clase son claros y fácil de entender.	Los conceptos explicados en clase son claros y fácil de entender.
	Control en los movimientos corporales	No muestra control en sus movimientos corporales	Muestra control en algunos de sus movimientos corporales	Muestra control en sus movimientos corporales
Afectiva	Discurso coherente con la etapa evolutiva y el contexto	Su discurso no es coherente con la etapa evolutiva del niño.	Dentro del discurso algunas palabras y preguntas no son coherentes con la etapa evolutiva del niño.	Su discurso es coherente con la etapa evolutiva del niño.
	Control de comunicación no verbal.	No logra mantener el control de sus movimientos corporales, de la voz y su control visual.	Ocasionalmente logra mantener el control de sus movimientos, su voz y su control visual.	Muestra control de los movimientos corporales, de la voz y control visual.

Figura 18. Rúbrica de evaluación colaborativa del proceso comunicativo en el aula.

5.4 Ciclo IV: Transformando la Práctica de Enseñanza a través de la propuesta pedagógica.

Este ciclo de reflexión se generó a partir de la planeación, intervención y evaluación de los aprendizajes de los estudiantes del proyecto pedagógico llamada: *Mi aula de clase: una ventana a la exploración del medio*.

5.4.1 Planeación

Esta propuesta pedagógica surgió a partir del *primer hito* de la investigación. Se planearon 4 unidades didácticas, bajo el marco de la EpC, en donde todas tuvieron el mismo hilo conductor: *La escritura con sentido como reflejo de lo observado y experimentado* y diferentes tópicos, estos se diseñaban de acuerdo al tema de la unidad. Cada planeación estuvo enfocada en fortalecer los diferentes niveles de escritura propuestos por Ferreiro y Teberosky (1991). De acuerdo a esto emerge las subcategorías: “Exploración de saberes previos y Propuesta para lograr comprensiones”.

Teniendo en cuenta las investigaciones realizadas, las planeaciones se diseñaron para ser implementadas desde la exploración del medio, con el fin de fortalecer habilidades del pensamiento.

En este proceso se replanteó la forma de evaluar. Esta empezó a ser constante en el aula de clase.

5.4.2 Intervención

La intervención de esta propuesta estuvo encaminada en fortalecer habilidades del pensamiento, el proceso escritor y mejorar la intervención de la docente en los diferentes desempeños desarrollados.

Esta metodología permitió convertir el aula de clase en diferentes ambientes de aprendizaje, con el fin de lograr comprensiones profundas y aprendizajes significativos. Uno de los propósitos fue fortalecer la argumentación en niños de 4 años, por esta razón las rutinas de pensamiento, fueron una estrategia favorable en el desarrollo de la propuesta.

Al implementar rutinas, se fortaleció la fluidez verbal de los niños, incorporando palabras nuevas a su lenguaje, por ejemplo, al preguntarle a los niños ¿qué comen las plantas? una niña respondió: *que en el piso estaba la comida de las plantas llamadas nutrientes y vitaminas.*

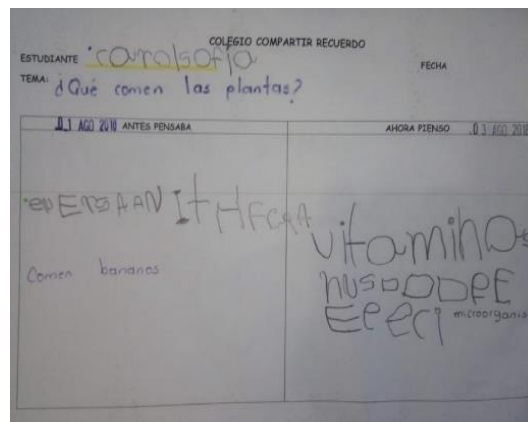


Figura 19. Rutina antes pensaba-ahora pienso, desarrollada por una niña de 4 años evidenciando construcción de palabras nuevas.

Otro ejemplo fue la respuesta que dio otra niña cuando la docente preguntó ¿Por qué se secó el agua de la germinación? Y la respuesta fue: *el agua se secó por la luz*

del sol. Al implementar desempeños de observación, los niños lograron observaciones profundas de lo que exploraban, así mismo, al realizar experimentos, los niños tuvieron la oportunidad de comprobar sus hipótesis. Durante la intervención, la docente llevó a los niños a registrar sus observaciones y así fortalecer su proceso escritor.



Figura 20. Observación escrita y dibujada por niños de 4 años.

5.4.3 Evaluación de los aprendizajes de los estudiantes

De acuerdo a la decisión tomada en el ciclo 2, la docente evalúa los siguientes aprendizajes de los estudiantes:

- Evaluó los escritos de los niños y los categoriza dentro de los niveles de la teoría de Ferreiro y Teberosky. Esta evaluación bajo la teoría, le permitió a la docente conocer el proceso de cada niño y trabajar con ellos, aquello que se les dificultaba.

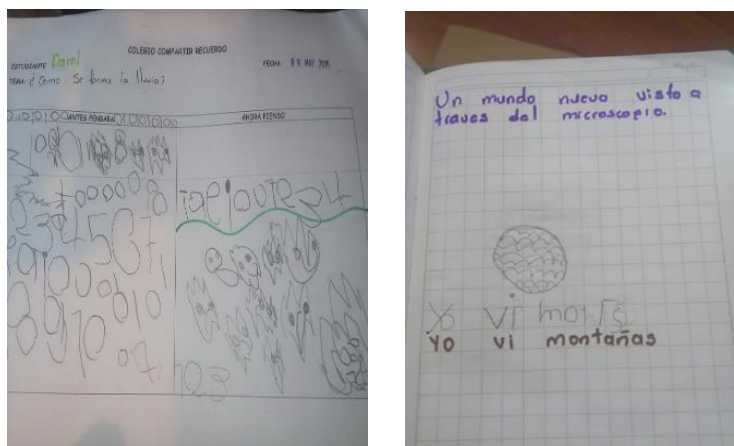


Figura 21. Escritos de una niña de 4 años. Primera foto, sus grafías se encontraban en hipótesis de arbitrariedad y linealidad y la segunda foto, sus escritos se encontraban en hipótesis silábica.

- Evaluó las comprensiones por medio de las rutinas de pensamiento.

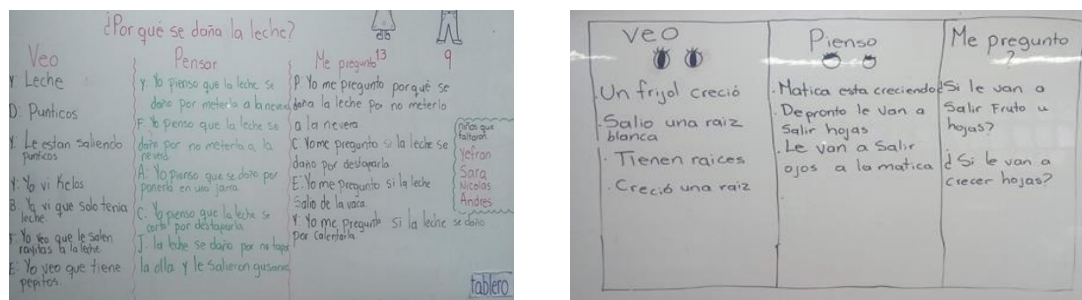


Figura 22. Rutinas veo-pienso-me pregunto desarrolladas por niños de 4 años.

5.4.4 Evaluación de la PE.

Se evidenció una intencionalidad en cada planeación.

La implementación de rutinas de pensamiento, conllevó a la docente a estructurar sus preguntas antes de formularlas. Durante la intervención, los niños se mostraron motivados por aprender y esto se evidenció en las apreciaciones de los niños, en la participación durante las clases y en la participación activa de estudiantes de grados superiores al momento de hacer experimentos. Al ver esta situación de aprendizajes y comprensiones, la docente les propuso compartir sus conocimientos con los

estudiantes de otros grados y fue así que, al finalizar cada unidad, invitaban a un curso para hablar sobre lo aprendido.



Figura 23. Compartiendo conocimientos con grado 11.

La docente no tiene un instrumento para medir o categorizar las observaciones de los estudiantes.

5.4.5 Toma de decisiones.

Seguir implementado rutinas de pensamiento y adecuar el aula de clase con diferentes ambientes de aprendizaje de acuerdo al tema. Así mismo, seguir compartiendo los aprendizajes de los niños con otros grados y docentes para retroalimentar el papel del docente en el aula.

Buscar una teoría sobre la observación en el aula, con el fin de poder orientar la intervención de la docente para fortalecer esta habilidad en niños pequeños.

5.5 Incorporando nueva metodología de análisis y reflexión en la Transformación de la Práctica de Enseñanza

A continuación, se analiza desde las AC tres Lesson Study implementadas durante el primer semestre del año 2019.

5.5.1 Lesson Study I

Para iniciar esta nueva metodología, la docente inicia un trabajo colaborativo con sus pares del mismo nivel, esta Lesson Study tuvo como foco: el desarrollo de la habilidad de la *observación*.

5.5.1.1 Planeación

Siguiendo las etapas que propone las Lesson Study, se tomó la habilidad de observación como problema, debido a que las observaciones de los niños eran superficiales, estas giraban en torno a los colores y tamaños de los objetos. De acuerdo a esto la real academia define la observación *como un proceso en el cual se obtiene información mediante el uso de los sentidos*. Así mismo, el Ministerio de Educación (2010) define la observación como:

La acción de mirar, o escuchar con cierta profundidad y detenimiento los objetos, lo que conlleva a identificar las características de los mismos, a partir de las cuales es posible realizar comparaciones que permiten establecer diferencias y semejanzas entre los objetos inicialmente físicas como el tamaño, color, grosor, forma, textura. Es decir, construir operaciones. Este proceso se va complejizando, en la medida que otro tipo de categorías se van integrando en un marco de ensayo y error. Como lo plantea Tonucci, la niña y el niño, de cierta forma, son unos científicos y una de las características inherentes al trabajo científico es que se aprende de las cosas en consecuencia de la actividad misma que se realiza. El verdadero aprendizaje consiste siempre en ensayar y errar, proceso que se debe emprender siempre con el mayor grado de actividad del que seamos capaces. (p.24)

La docente planea una Lesson Study enfocada en la observación y la direcciona en un primer momento hacia la mascota del salón: Un hámster llamado *Copito de nieve* y luego hacia otros animales que había en el colegio. A partir de esta Lesson, toma como desempeño inicial de todas sus planeaciones *la exploración de saberes previos*. (Ver anexo 7)

5.5.1.2 Intervención

La intervención de esta Lesson Study se dividió en tres momentos: La docente inició su intervención limpiando la casa de copito de nieve, mientras la limpiaba empezó a hacer preguntas para dar inicio al desempeño *Exploración de saberes previos*. Preguntó *¿Qué están observando? ¿Qué forma tiene? ¿De qué color es?* y algunas respuestas fueron: *Yo estoy mirando un Hámster. Yo un ratón blanco. Yo un ratón pequeño de color blanco, entre otras.*

Después de realizar aseo a la casa de copito, la docente llevó a los niños al parque para observar que animales encontraban allí, sin embargo, muchas apreciaciones de los niños fueron: *no vemos animales*. Este desempeño no fue relevante, debido a que, en el ejercicio de observar, los niños no encontraron animales, ellos se imaginaban que en el parque encontrarían animales grandes.

5.5.1.3 *Evaluación de los aprendizajes de los estudiantes*

La docente ambientó el aula de clase, con diferentes escenarios de hábitats de animales para poder implementar la rutina de pensamiento *Tomar posición*, la cual tuvo como objetivo hablar desde una perspectiva para comprenderla mejor Ritchhart et. al (2014)

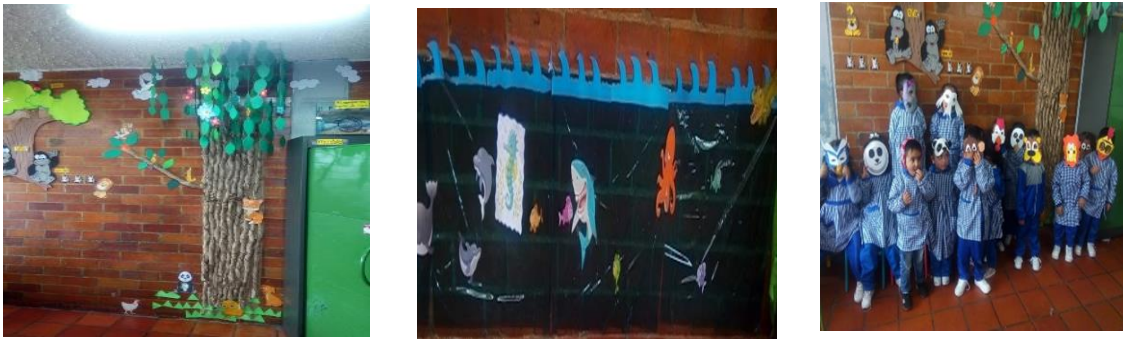


Figura 24. Ambiente de aprendizaje creados por la docente investigadora para la rutina tomar posición.

Los estudiantes escogieron la máscara del animal que querían explicar. *Miguel*, un niño de 4 años explicó sobre el tiburón: *El tiburón azul, es el animal más grande del mar, es peligroso, porque sus dientes afilados, comen peces y matan ballenas, si se sale del agua se muere. Thomas: el oso panda, comen pasto, tienen pintado un ojo, porque son tiernos, les gusta dormir y solo comen plantas.* Estas comprensiones de los niños quedaron registradas en la narrativa de la Lesson Study I (Ver anexo 8)

5.5.1.4 *Evaluación de la PE*

Se evidenció que la planeación está más estructurada y clara para cada momento de la Lesson.

El desempeño de observar los animales en el parque, hizo comprender a la docente que todo no es tan obvio como ella creía, la observación de estos animales dependía de la lupa como instrumento para poder verlos.

Los estudiantes no tienen actitud de escucha.

En las observaciones, algunos niños incluyeron el sentido del olfato y del tacto. Por ejemplo, al preguntar *¿que observan?* Karen, una niña de 4 años respondió: *la piel de los tiburones es dura y su boca huele feo por comer peces.*

Aún la docente no tiene un instrumento para medir las observaciones de los niños.

5.5.1.5 Toma de decisiones

Se toma la decisión de planear la próxima Lesson Study enfocada en la observación, para escribir lo que observan y así poder evaluar el nivel de escritura de cada niño.

De acuerdo a la etapa 5 de las Lesson Study *revisión de la lección*, se toma la decisión de volver al parque con lupas para poder observar los animales que se encuentran allí.

Continuar con desempeños donde se fortalezca la habilidad de la observación y buscar una teoría que oriente *¿Cómo analizar las observaciones de los niños?*

5.5.2 Lesson Study II

De acuerdo a la anterior Lesson Study, la docente toma la decisión de planear e implementar una Lesson enfocada en la escritura a partir de la observación, esta se realizó con el fin de analizar el nivel de escritura de cada niño bajo la teoría de Ferreiro y Teberosky.

5.5.2.1 Planeación

Para iniciar esta planeación la docente retoma la pregunta ¿Cómo desarrollar la escritura con los niños de grado jardín? y para dar respuesta, la docente planteó el siguiente proceso, el cual lo ha implementado en su PE: Primero, se inicia con la observación, luego se pasa a un ejercicio de oralidad, donde se hacen visibles los pensamientos de los niños a través de sus argumentaciones y finalmente, los niños escribirán lo que han aprendido a través de sus observaciones y comprensiones. Se planeó evaluar las observaciones de los niños bajo la teoría de Santelices (1989) (Ver anexo 5) ya que durante la TPE se desarrolló la observación, pero no había un instrumento para evaluarla.

5.5.2.2 Intervención

La intervención de la Lesson Study se dividió en 2 desempeños. El primero, *exploración de saberes previos*. El desempeño inició con la lectura del cuento el cucarrón marrón, para conocer sus saberes previos. Al terminar, se pegó una imagen de una mariposa en el tablero para observarla y luego se implementó como estrategia la rutina de pensamiento *el juego de la explicación*, con el fin de explicarles a los niños las características comunes que tienen los insectos. El segundo, estuvo orientado a la observación de insectos. Primero todos los niños observaron la imagen de una mariposa que estaba en el tablero, luego la docente organizó las mesas y los niños en grupos. En una mesa puso un caracol, en la otra una araña, en los otros cucarrones y cucarachas, en la otra mesa marranitos de tierra. Los niños observaron estos insectos por 10 minutos y luego rotaron a las otras mesas y así sucesivamente hasta observarlos todos. Mientras ellos

observaban, la docente preguntaba ¿Cómo son? ¿de qué color son? ¿por dónde respiran? ¿Qué comen? ¿Cómo nacen?

5.5.2.3 Evaluación de los aprendizajes de los estudiantes

Para terminar, la docente le pidió a cada niño que escogiera la imagen del insecto que más les llamó la atención y luego que escribieran lo que sabían de él.



Figura 25. Escritos de niños sobre insectos.

5.5.2.4 Evaluación de la PE

Se evidenció que la planeación no cumplió con la intención que se tenía. Los desempeños planeados al inicio de la investigación no cumplieron con el objetivo de conocer los saberes previos de los niños.

5.5.2.5 Toma de decisiones

Mejorar la toma de decisión en el momento de escoger un cuento.

Propiciar espacios para enseñar más sobre los insectos.

Continuar con desempeños donde se siga fortaleciendo el proceso escritor y la habilidad de observar e investigar sobre la formulación de preguntas.

5.5.3 Lesson Study III

De acuerdo a la reflexión de los ciclos PIER y las Lesson Study, se evidenció que no se planean desempeños desde todas las dimensiones del desarrollo infantil, esto no quiere decir que no se estuvieran realizando, sin embargo, no hay evidencias de esto, por este motivo la siguiente Lesson está planeada, implementada y evaluada desde todas las dimensiones.

5.5.3.1 Planeación

Esta Lesson parte de los intereses de los niños, durante una clase, la docente iba a enseñar los temblores y terremotos debido a que tenía planeado estos dos temas para iniciar la enseñanza sobre los desastres naturales, sin embargo, al preguntar ¿qué ocurre en un temblor? una de las respuestas de los niños fue: *profe ¿los volcanes también hacen mover el mundo?* Al escuchar esto, la docente pregunta ¿Por qué quieres saber sobre los volcanes? El niño le responde, que el día anterior había ido con su familia a Monserrate y había escuchado que Monserrate estaba ubicado debajo de un volcán. Ese día la docente les cuenta a los niños que no sabía sobre los volcanes, que ella al igual que los niños iban a investigar para aprender sobre los volcanes.

Partiendo de los intereses y la curiosidad de los niños por saber sobre los volcanes, la docente planeó 4 desempeños a desarrollar durante la Lesson: Exploración de saberes previos, observación de un volcán, creando nuestro propio volcán, ¿Qué pasó en nuestro volcán? Para iniciar, planteó como foco la experimentación para llegar a comprensiones profundas.

5.5.3.2 Intervención

Durante el primer desempeño: *exploración de saberes previos*, la docente inició preguntando ¿Qué son los volcanes? Al escuchar las respuestas, se implementó la rutina ¿Por qué dices eso? con el fin de poder visibilizar los conocimientos previos de los estudiantes. (Ver figura 24)

Profe: ¿Qué son los volcanes?
 Dilan: *Son montañas grandes y por dentro tienen fuego.*
 Laura: *Son cosas que botan fuego.*
 Miguel T: *Son montañas que tienen lava y fuego*
 Profe: y ¿Qué es lava?
 Miguel T: *Es el barro que tienen los volcanes*
 Profe: ¿Por qué dices eso Miguel?
 Miguel T: *Profe por que vi un video con mi mami de lo que hacen los volcanes.*
 Tomas: *Son grandes y cuando explotan botan barro caliente.*
 Profe: Bueno, y que más saben de los volcanes
 Ashley V: *Es una montaña que le sale humo.*

Figura 26. Saberes previos sobre el volcán.

Luego de terminar el dialogo con los niños, se continuó con el desempeño *Observación de un volcán*. Este inició con la primera parte de la rutina de pensamiento creada por la docente investigadora (OEM). Se proyectaron dos imágenes para observar. (Ver figura 27)

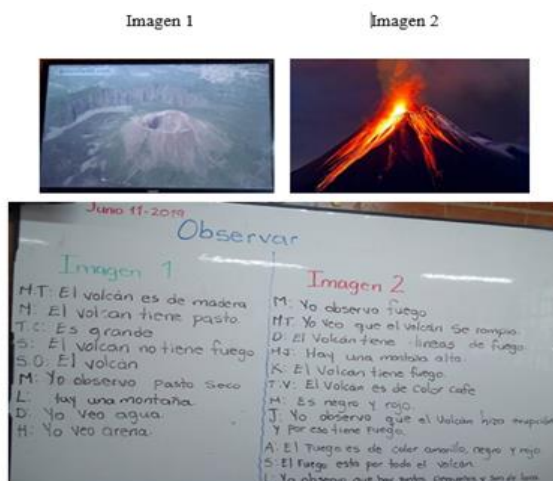


Figura 27. Observaciones de un volcán

El desarrollo del tercer desempeño se realizó desde la dimensión artística, sin dejar a un lado las otras dimensiones.

Se desarrolló la parte de experimentación de la rutina OEM. En este desempeño la docente planteó un experimento para construir conocimiento a partir de la curiosidad y las hipótesis de los niños.



Figura 28. Docente investigadora y niños de grado jardín realizando experimentos

Fuente: Fotografía de Alcira Clavijo

5.5.3.3 Evaluación de los aprendizajes de los estudiantes

Al terminar el experimento, la docente preguntó ¿Qué pasado con el volcán? Luego de terminar este dialogo, implementó la última parte de la rutina OEM.

Las preguntas de los estudiantes se analizaron bajo la teoría de Furman y García (2014).

5.5.3.4 Evaluación de la PE.

La planeación estuvo bien estructurada, lo que permitió una clase con aprendizajes significativos.

Se evidenció que la intervención de la docente fue efectiva, debido a que los niños lograron comprensiones.

La intervención de los estudiantes fue activa y dinámica, se evidenció actitud de escucha.

Los experimentos los conllevaron a crear diferentes hipótesis, comprobarlas y construir conocimiento.

5.5.3.5 *Toma de decisiones*

Planear más desempeños donde se implemente la rutina OEM.

Generar espacios y clases, donde los niños tengan que formular preguntas.

CAPITULO VI

RESULTADOS Y ANÁLISIS

A continuación, se presentan los resultados que surgieron de la investigación a la luz de la reflexión y el análisis de cada instrumento de recolección de datos, para dar respuesta al cumplimiento de los objetivos.

6.1 Análisis de planeación

Durante toda la investigación, se observaron 8 planeaciones y se analizaron las subcategorías: exploración de saberes previos y el diseño de la estrategia pedagógica. Así mismo, se observó y se analizó la evaluación, sin ser esta una subcategoría. (Ver figura 29)

Subcategoría	Ítems	PI	Unidades Didácticas				Lesson Study		
		0	I	II	III	IV	I	II	II
Exploración de saberes previos	Los desempeños fueron adecuados para conocer los saberes previos de los niños.	NO	NO	NO	NO	SI	SI	SI	SI
Evaluación	Se planeó evaluación	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
Diseño de estrategia pedagógica	Se evidencia la planeación de alguna estrategia	NO	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI

Figura 29. Análisis de las planeaciones.

Al analizar las acciones de planeación al inicio de la investigación, se pudo evidenciar que no se planeaba ningún desempeño para explorar los saberes previos de los niños. Lo mismo ocurrió, durante la planeación de 3 unidades didácticas, esto no quiere decir que al momento de intervenir no se hiciera, solo que no había evidencias. La planeación de la evaluación siempre se realizaba, sin embargo, en

un principio esta se planeaba para ser implementada en tiempos definidos, cuando la evaluación debe ser continua y debe tener una finalidad (Sacristán y Pérez, 1999).

La planeación de la estrategia inicio en las unidades didácticas, anteriormente no había una estrategia que enrutara el proceso de enseñanza. Estos cambios, evidenciaron que la planeación tuvo una intención, convirtiendo el aula en un lugar donde se puede desarrollar cultura de pensamiento. (Elizondo)

La continua reflexión de las acciones de planeación, permitió a la docente, orientar su trabajo en el aula de clase, lo cual conllevó a la constante reflexión sobre qué, cómo, por qué, cuándo y para qué enseñar, pasando del diligenciamiento de un formado a una enseñanza intencionada. Feldman (2010) afirma que “la enseñanza es una actividad intencional y siempre tiene finalidades”. (p.41)

6.2 Análisis de videos

Se analizaron 14 videos, el primero fue al inicio de la investigación, los otros correspondieron al desarrollo de las unidades didácticas y las Lesson Study. Este análisis se dividió en dos aspectos, el primero fue, el proceso comunicativo evaluado por diferentes pares. Este consistió en observar una clase por medio de un video y evaluarlo a través de la rúbrica. El otro aspecto, fueron los ambientes de aprendizaje, evaluados por la docente investigadora.

Subcategoría	Ítems	Unidad Didáctica I				Unidad Didáctica II			Unidad Didáctica III		Unidad Didáctica IV		Lesson Study		
		V.0	V.1	V.2	V.3	V.4	V.5	V.6	V.7	V.8	V.9	V.10	V.11	V.12	V.13
Proceso comunicativo con trabajo colaborativo	Sus preguntas son coherentes con la etapa evolutiva del niño.	1	1	2	2	2	3	2	3	3	3	3	3	2	3
	Sus conceptos son claros	1	1	3	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	3
	Muestra control en sus movimientos corporales	1	1	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3
Ambientes de aprendizaje	Implementó ambientes de aprendizaje	1	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3
	Se articuló con la temática	1	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3

Figura 30. Análisis de los videos.

Al analizar las rubricas del trabajo colaborativo se pudo evidenciar que el proceso comunicativo mejoró con el paso de las unidades didácticas. Se evidenció que las preguntas realizadas por la docente fueron acorde a la edad de los niños. En este aspecto fue importante formular preguntas claras, significativas y provocadoras del pensamiento. Las preguntas deben ser acorde al nivel escolar, si estas no son claras, los estudiantes no podrán responder (Grosser, 1964).

Así mismo, mejorar sus movimientos corporales, permitieron un proceso biunívoco en el aula. (Cañas 2010).

En cuanto a los ambientes de aprendizaje, el aula se convirtió en un espacio para pensar (Perkins, 1999).

6.3 Análisis diarios de campo

La transformación de la PE, conllevó a la docente a ser disciplinada en la descripción de lo ocurrido en sus clases, esto le permitió tener elementos que le ayudaron a reflexionar constantemente sobre sus acciones en el aula.

Se analizaron 14 diarios de campo por medio de una rúbrica (Ver figura 31)



EVALUACIÓN DE LOS DIARIOS DE CAMPO

Diario de Campo: ¿Por qué se dañan los alimentos?

Fecha: Sep 6 de 2018

Ítems	Inicial	Intermedio	Avanzado
Descripción de lo ocurrido en clase.	Lo descrito no permite evidenciar lo ocurrido en clase	Describe algunas acciones de lo ocurrido en clase. X	Describe con claridad y soporta en evidencias lo ocurrido en clase.
Reflexiones	No realiza reflexiones	Omite reflexiones de alguna acción de la clase. X	Sus reflexiones las describe en torno a la planeación, intervención y evaluación de los aprendizajes de los estudiantes
Evidencias	No presenta evidencias de los ocurrido en clase. ■	Sus evidencias son pocas y no permiten verificación de lo ocurrido en clase.	Sus evidencias permiten verificar lo ocurrido en clase

Figura 31. Rúbrica evaluación de los diarios de campo.

En ellos se evaluaron tres ítems, la descripción de lo ocurrido en clase, las reflexiones y las evidencias. (Ver figura 32).

Ítems	Nivel	Items	Unidad Didáctica I				Unidad Didáctica II			Unidad Didáctica III		Unidad Didáctica IV		Lesson Study		
			DC.0	DC.1	DC.2	DC.3	DC.4	DC.5	DC.6	DC.7	DC.8	DC.9	DC.10	DC.11	DC.12	DC.13
Descripción de lo ocurrido en clase	Inicial	Lo descrito no permite evidenciar lo ocurrido en clase	X													
	Intermedio	Describe algunas acciones de lo ocurrido en clase.		X	X	X	X	X	X							
	Avanzado	Describe con claridad y soporta en evidencias lo ocurrido en clase.								X	X	X	X	X	X	X
Reflexiones	Inicial	No realiza reflexiones	X													
	Intermedio	Omite reflexiones de alguna acción de la clase		X	X	X				X						
	Avanzado	Sus reflexiones las describe en torno a la planeación, intervención y evaluación de los aprendizajes de los estudiantes					X	X	X		X	X	X	X	X	X
Evidencias	Inicial	No presenta evidencias de los ocurrido en clase.	X		X	X										
	Intermedio	Sus evidencias son pocas y no permiten verificación de lo ocurrido en clase.		X	X	X	X	X	X	X	X					
	Avanzado	Sus evidencias permiten verificar lo ocurrido en clase											X	X	X	X

Figura 32. Análisis de los diarios de campo.

Al analizar los ítems evaluados en los diarios de campo, se evidenció que la descripción de lo ocurrido en las clases, no fue tan fácil como se creía. Llegar a una descripción significativa, necesitó de tiempo y de observación de otros instrumentos (fotos, videos...). Esta descripción rigurosa permitió a la docente observar sus clases y evaluar sus acciones, lo que conllevó a un ejercicio de reflexión constante.

Estas reflexiones le permitieron a la docente transformar sus PE, en prácticas reflexivas, conllevándola a generarse preguntas y darles sentido a sus nuevas prácticas. (Stenhouse 1985).

Las evidencias se convirtieron en un soporte importante dentro de esta IA, lo que conllevó a la docente a ser más disciplinada en la recolección de estas.

6.4 Análisis de fotos.

Al iniciar la maestría, la docente no entendía para que debía tomar fotos de todo lo que hacía. Este proceso de transformar las prácticas, la llevaron a entender, que son un instrumento para analizar algún aspecto importante de la PE. En esta investigación las fotos que se analizaron, fueron las de las rutinas de pensamiento. En ellas quedo reflejado las observaciones y la formulación de preguntas de los estudiantes. Implementar rutinas con niños de primera infancia, fue un reto, con ellas se logró movilizar el pensamiento para construir conocimiento.

6.4.1 Análisis de las observaciones de los estudiantes

Estos resultados se analizaron bajo la teoría de Santelices (1989), donde se pudo evidenciar un progreso en los niveles de observación, iniciando desde observaciones sencillas de formas y colores a observaciones de descripción de objetos. Fortalecer esta habilidad en los niños depende de desempeños constantes de observación, de crear espacios donde se conlleve a los estudiantes a observar con todos los sentidos (MEN 2016).

Los siguientes resultados, se obtuvieron del análisis de las fotos de las rutinas de pensamiento implementadas en las diferentes unidades de la propuesta pedagógica (Ver figura 33)

Nivel de observación	Descripción	PI	Unidades Didácticas				Lesson Study		
		0	I	II	III	IV	I	II	III
1	A. Identificar y denominar formas básicas y colores en objetos diversos.		X	X			X	X	X
	B. Describir, en términos elementales, sonidos y olores; describir y comparar tamaños, pesos, consistencia, dureza.			X					X
2	Describir objetos y seres a través de un conjunto de observaciones utilizando varios sentidos e identificar en un conjunto de objetos y seres a uno de ellos dada su descripción.				X				
3	A. Formular observaciones cuantitativas acerca de los objetos y seres.								
	B. Describir cambios producidos en objetos y seres.					X			
4	A. Distinguir entre observaciones e interpretaciones.								
	B. Formular sus descripciones evitando introducir afirmaciones que no constituyen observaciones.								

Figura 33. Análisis de las observaciones de los estudiantes.

Unidad Didáctica I: Las observaciones de los niños estaban direccionadas hacia los colores y las formas. Al analizarlo desde la teoría de Santelices, los niños se encontraban en el nivel **1A**.

Unidad Didáctica II: Las observaciones de los niños iban pasando de ser simples a ser un poco más profundas. Aún algunas observaciones se encontraban en el nivel **1A**, sin embargo, empezaban a utilizar otros sentidos durante las observaciones. En este proceso los niños describían formas, colores, comparación de tamaños y algunos olores. En este proceso los niños se encontraban en el nivel **1A** y **1B**.

Unidad Didáctica III: En esta unidad, las comparaciones de tamaños estuvieron más presentes, así mismo, empezaron a crear hipótesis de las texturas de lo que estaban observando, empezaban a observar utilizando otro sentido. Según Santelices, los niños empezaban a hacer observaciones desde el nivel **2**.

Unidad Didáctica 4: De acuerdo a las observaciones de las anteriores unidades, la docente implementó desempeños donde los niños debieron utilizar sus cinco sentidos en el momento de observar. La observación de procesos como la germinación, los hongos en el pan, entre otras, conllevaron a los estudiantes, a hacer descripciones desde los cambios que se dieron. Esto les permitió llegar al nivel **3B**.

Lesson Study I: La docente enfocó los desempeños para observar desde las diferencias. En este nuevo inicio, las observaciones de los niños se encontraron en el nivel **1A**.

Lesson Study II. En esta Lesson la docente tomó como foco la escritura en torno a la observación, con el fin de darle continuidad al trabajo realizado en la Lesson anterior. Estas observaciones se encontraron en el nivel **1A**.

Lesson Study III: En esta Lesson, el foco fue la experimentación para fortalecer la oralidad y las hipótesis en los niños. Las observaciones de los niños estuvieron divididas: El 30 % de los niños, se encontraron en el nivel **1A**, es decir, fueron observaciones enfocadas en los colores y en las formas. El 60% se encontraron en el nivel **1B**, las cuales estuvieron enfocadas en los tamaños y sonidos y el 10% se encontraron en el nivel **2**. La observación permitió que los estudiantes hicieran descripciones utilizando varios sentidos.

6.4.2 Análisis de las preguntas de los estudiantes

La categorización de preguntas se analizó bajo la teoría de Furman y García (2014). Enseñar a preguntar a niños de 4 años, fue difícil, ellos tienden a responder

preguntas, más no a formularlas. Al analizar la cantidad de preguntas en cada unidad y Lesson, se evidenció que estas incrementaron. Así mismo, pasaron de ser preguntas orientadoras a preguntas que indagan por causa explicativas y a preguntas investigables (Ver figura 34)

Categorías	Preguntas	P I	Unidades didácticas				Lesson Study
			I	II	II	IV	I-II-III
		Cantidad de preguntas					
		0	18	22	28	35	25
Preguntas orientadas a obtener un dato o concepto	¿Cómo? ¿Dónde? ¿Quién? ¿Cuántos? ¿Qué es? ¿Cómo pasa?	0	78%	45%	29%	23%	50%
Preguntas que indagan por causa explicativas	¿Por qué? ¿Cuál es la causa? ¿Cómo es que?	0	22%	32%	46%	43%	30%
Preguntas investigables	¿Cómo se puede saber? ¿Cómo lo saben? ¿Cómo se hace? ¿Qué pasaría?	0	0	23%	25%	34%	20%

Figura 34. Análisis de las preguntas de los estudiantes.

A continuación, se presenta los resultados analizados en cada unidad didáctica:

Unidad Didáctica I: Para que los niños iniciaran la formulación de preguntas, la docente empezó a implementar la rutina de pensamiento ver-pensar-preguntarse. Las preguntas al principio no eran claras, por esta razón la docente desarrolló la rutina ¿Por qué dice eso? con el fin de ayudar a estructurar las preguntas de los

niños. En esta unidad se analizaron 18 preguntas de las cuales el 78% fueron acerca de: ¿Dónde? ¿Cuántos? ¿Qué es? y el 22% de las preguntas empezaban en ¿Por qué? ejemplo, ¿Por qué los caracoles tienen 4 antenas? ¿Por qué los caracoles dejan algo transparente por donde pasan? Estas preguntas de ¿Por qué? permitieron aprender muchas cosas de los caracoles que a simple vista no se pueden ver.

Unidad Didáctica II: En esta unidad, la implementación de hacer experimentos, permitió visibilizar las hipótesis de los niños. Estas hipótesis, la docente las encaminó para que los niños formularan preguntas. Por ejemplo, una niña afirmaba que el agua sucia se podía limpiar con jabón rey, después del ejercicio que se estaba realizando sobre aprender y enseñar a preguntar, la niña preguntó: *¿profe yo me pregunto si el agua sucia la podemos lavar con jabón rey?*

En este proceso de aprender a formular preguntas, no solo estaban aprendiendo los niños, la docente igual que ellos, también estaba mejorando la estructura de sus preguntas lo que permitió que el aprendizaje fuera fácil de comprender. De acuerdo a los resultados de las 22 preguntas analizadas, las preguntas estaban divididas, el 45% estaban enfocadas para saber algún dato, el 32% cuestionaban sobre el ¿Por qué? de lo que estaba ocurriendo y el 23% fueron preguntas investigables. En este momento empezaron a aparecer preguntas sobre ¿Qué pasaría si y ¿Cómo se hace? La docente evidenció que a los niños se les empezaba a facilitar hacer preguntas.

Unidad Didáctica III: En esta unidad, las preguntas por saber un dato habían disminuido e incrementaron las preguntas que indagan por una causa explicativa, la curiosidad por saber lo que pasaría, los llevó a realizar preguntas investigativas. Se analizaron 28 preguntas, de las cuales el 29% estuvieron orientadas a saber un dato, el 46% hacia preguntas que indagaban causas explicativas y el 25% fueron preguntas investigables.

El ejercicio de comprobar las hipótesis de los niños, los llevó a que ellos mismos empezaran a responder las preguntas de sus compañeros. En esta dinámica, la docente siempre complementaba las intervenciones de los niños con más preguntas, con el fin de que los niños argumentaran las respuestas a sus compañeros.

Unidad Didáctica IV: En esta última unidad, se evidenció que el ejercicio de preguntar fue dinámico, los niños realizaron los tres tipos de preguntas que propone Furman, en ocasiones quisieron saber datos, indagar por causas e investigar.

Lesson Study: Se analizaron 35 preguntas de las cuales, el 23% fueron preguntas por saber un dato el 43 % por causas explicativas y el 34% por preguntas investigativas.

Teniendo en cuenta las categorías de preguntas planteadas por Furman y García (2014), el 50% de los niños formularon preguntas orientadas a obtener un dato, donde sus preguntas están alrededor de un ¿Cómo?, ¿Cuántos? y ¿Dónde? Así mismo, se evidencia que el 30% formularon preguntas para saber el ¿Por qué? de lo que ocurre y preguntas investigables y el 10%, en un menor porcentaje para saber ¿Qué pasaría sí?

Es importante conllevar a los niños a que realicen preguntas, en ellas encontrarán respuestas, explicaciones y más preguntas de lo que desean saber, además fortalecen su expresión y lenguaje verbal, permitiendo uso de la imaginación, de la curiosidad y del desarrollo del pensamiento para construir su propio conocimiento (Furman 2016)

6.5 Cuaderno visibilizando el pensamiento...

Para analizar el proceso escritor se utilizó como instrumento el cuaderno visibilizando el pensamiento de..., en él se evidenció el proceso alcanzado de cada niño. El proceso escritor se analizó desde la observación directa de los escritos de los niños desarrollados en todas las unidades didácticas.

Al evaluar la escritura bajo la teoría de Ferreiro y Teberosky, Se evidenció que efectivamente los niños deben pasar por ciertos niveles para llegar a su escritura convencional (Ver figura 35)

Nivel de escritura	Garabateo		Arbitrariedad y linealidad		Cantidad y variedad		Silábica	
	SI	EP	SI	EP	SI	EP	SI	EP
Mes								
Abril	40%	60%	-	-	-	-	-	-
Mayo	.	-	80%	20%	-	-	-	-
Septiembre	-	-	-	-	68%	32%	-	-
Noviembre	-	-	-	-	-	-	40%	60%
Abril 2019	24%	76%	-	-	-	-	-	-
Junio 2019	-	-	84%	16%	-	-	-	-

Figura 35. Análisis del proceso escritor de los estudiantes.

Al evaluar la escritura bajo la teoría de Ferreiro y Teberosky, en el mes de abril, se evidenció que los niños se encontraban en etapa de garabateo, es decir, sus

escritos eran de forma ondulaba, con círculos o palitos, además se evidenció que el 60% de los niños, no tenían agarre de pinza, es decir se les dificultaba coger el lápiz para escribir o dibujar. Este primer paso, de planear, intervenir y evaluar para saber el proceso de cada niño, permitió a la docente ser más consciente de la importancia que tiene su papel dentro del aula de clase. De acuerdo a los resultados de este diagnóstico, la docente desarrolló actividades de motricidad fina como: rasgado, entorchado, plastilina y moldeado, con el fin de mejorar el agarre de pinza de los niños.

En el mes de mayo, se evaluó la hipótesis de arbitrariedad y linealidad. El 80% de los estudiantes, alcanzaron a desarrollar esta hipótesis, sus escritos ya tenían un orden de izquierda a derecha e incluían formas, letras y números vistos. El 20% restante, aún estaban en etapa de garabateo y en el aprendizaje de tener buen agarre de pinza.

En el mes de septiembre, se evaluó la hipótesis de cantidad y variedad. El 68% de los estudiantes identificaban que para escribir necesitaban un mínimo de grafías, así mismo, ya no utilizaron ni formas ni números, solo utilizaban letras para hacerlo. El 32% restante, se encontraban en proceso y aquellos niños que no tenían agarre de pinza en el mes de septiembre, ya lo habían conseguido, sus escritos ya tenían un orden lineal, sin embargo, escribían con letras y números.

En el mes de noviembre, se evaluó la hipótesis silábica. El 40% de los estudiantes, alcanzaron a desarrollar esta hipótesis, los niños iniciaron a escribir de acuerdo al sonido de las letras, por ejemplo, para escribir naranja, escribían nrj, otro ejemplo fue manzana, msn, aunque manzana no se escribe con s, la niña lo escribió por su

sonido. El 60% de los estudiantes finalizaron con la hipótesis de cantidad y variación. Este proceso de enseñar a escribir de acuerdo a las comprensiones de los estudiantes, fue significativo para los niños, porque la misma ilación del proyecto los conllevó a empezar a escribir convencionalmente.

Al evaluar el diagnóstico de los escritos de las Lesson Study, en el mes de abril, se evidenció que los niños se encentraban en etapa de garabateo. El 76% de los niños tenían agarre de pinza y el 24% restante aún no lo tenían. En junio se continuó con la evaluación del proceso escritor: el 84% de los niños llegaron hasta la hipótesis de arbitrariedad y linealidad, el 16 %, aún estaban en etapa de garabateo.

Estos niveles propuestos por Ferreiro y Teberosky llevaron a concluir, que no hay niños que no sepan escribir, solo se encuentran en diferentes niveles de escritura (Ver figura 36)

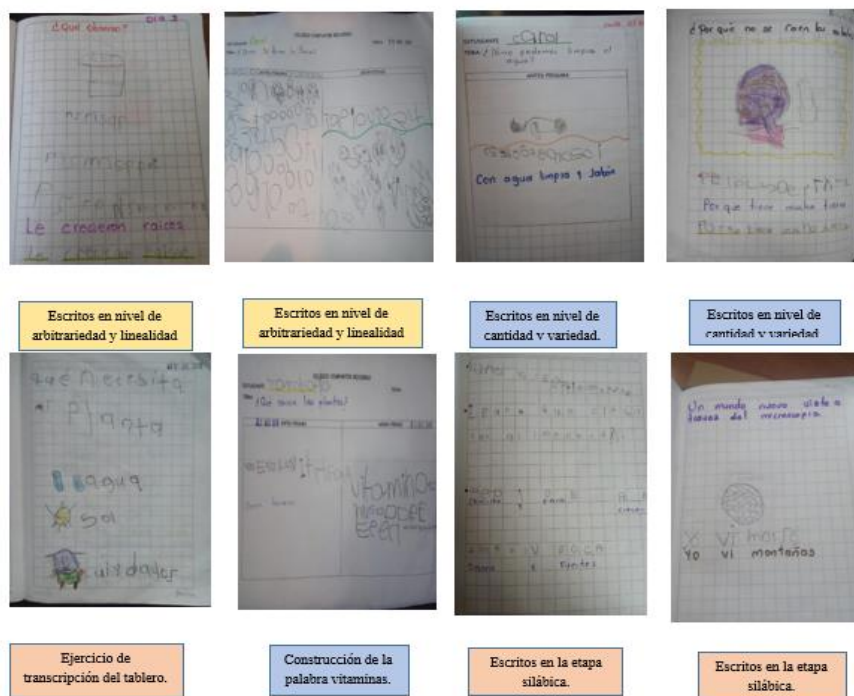


Figura 36. Proceso escritor alcanzado por un niño de 4 años

CAPÍTULO VII

COMPRESIONES Y APORTES AL CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO

7.1 Comprensiones

El presente trabajo de investigación-acción en el campo pedagógico, permitió desarrollar un ejercicio constante de análisis y reflexión de las prácticas de enseñanza, lo cual conllevó a la docente a investigar sobre sus acciones en el aula para mejorar su quehacer y contribuir con la construcción de un conocimiento pedagógico. Esta construcción direccionó a la docente a analizar y reflexionar sus prácticas desde el inicio de su trayectoria profesional. En este ejercicio, identificó fortalezas y debilidades las cuales las convirtió en elementos de su investigación.

La identificación de estos elementos, permitió tener un punto de partida en los cambios que se harían en el aula. Para iniciar, la planeación en el marco de la EpC, permitió a la docente, transformar su aula de clase, en un espacio donde se generó cultura de pensamiento, dejando a un lado la educación como un proceso mecánico y lo convirtió en un proceso de comprensión. De esta forma, Stenhouse (1998) afirma “No basta con que haya de estudiarse la labor de los profesores: necesitan estudiarla ellos mismos” (p.135). Así mismo, la evaluación continua, contribuyó con los procesos de aprendizaje y enseñanza en el aula.

Por otra parte, el ejercicio colaborativo se constituyó fundamental en este proceso de transformar las prácticas de enseñanza. Esto permitió traspasar las paredes del aula y hacer eco en la institución.

La constante reflexión de los ciclos PIER y los micro ciclos de las Lesson Study, conllevó a la docente a evaluar permanente su quehacer en el aula, permitiendo crear estrategias para fortalecer las comprensiones de los estudiantes. En este proceso de transformación, se evidenció un resultado simultáneo, al mejorar las prácticas, mejoraron los aprendizajes de los estudiantes.

7.2 Aportes a la pedagogía

Esta investigación es un insumo para docentes que deseen investigar sobre sus acciones en el aula y otras formas de enseñar. En ella encontrarán un ejercicio riguroso sobre el análisis y reflexiones de las acciones de una docente y cómo este proceso conllevó al diseño de una propuesta pedagógica para enseñar el proceso escritor a niños de primera infancia desde otra metodología.

Así mismo, encontrarán las ventajas de hacer un ejercicio introspectivo de investigación-acción en el aula.

Lo anterior implica tener conocimiento del contexto donde se desarrolla la práctica de enseñanza e identificar los intereses de los estudiantes para garantizar curiosidad de lo que se va a aprender.

De esta forma, encontrarán que al entrelazar el proceso escritor con la enseñanza de las ciencias, no solo se fortalecieron los niveles de escritura propuestos por Ferreiro y Teberosky sino, además se fortalecieron habilidades científicas como la observación y la formulación de preguntas. En este punto evidenciarán que la

implementación de las rutinas de pensamiento, movilizarán los pensamientos de los estudiantes, llevándolos a la construcción de su propio conocimiento.

Para concluir, la transformación de las prácticas de enseñanza debe permear las paredes del aula y así empezar una transformación colaborativa. No es un camino fácil, pero el docente debe ser capaz de transformar su aula de clase, en un espacio de aprendizaje de su propia práctica, conllevándolo nuevamente a aprender, para convertir la enseñanza en un proceso dinámico y único.

CAPÍTULO VIII

REFERENCIAS

- Álzate, T (2008). El diario de campo como mediación pedagógica en educación Superior. Antioquia-Colombia.: Universidad de Antioquia.
- Bailey, K. M. (1990). The use of diary studies in teacher education programs. Second language teacher education. . Cambridge: Cambridge University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1971). (La ecología del desarrollo humano. . Barcelona: Paidós.
- Cañas, J. (2010). El proceso comunicativo dentro del aula. España. Obtenido de publicatuslibros: <https://docplayer.es> › 45696786-El-proceso-comunicativo-dentro-del-aula-.
- Cisterna, F. (2005). Categorización y Triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *theoria*.
- Colegio IED Recuerdo . (2017). PEI Compartir recuerdo. Ciencia, Tecnología y Educación física, herramientas transformadoras para la vida. Bogotá: Comunidad Educativa.
- Elliot, J. (1990). La investigación acción en educación. . Madrid: Morata.
- Fajardo, B. (2016). Ambientes de aprendizaje para potenciar los procesos de lectura y escritura. . Obtenido de Tesis de maestría en educación. Universidad Nacional de Colombia.: Recuperado de <http://bdigital.unal.edu.co/52013/1/52824660-2016.pdf>
- Feldman, D. (2010). Didáctica general. Ministerio de Educación, Instituto Nacional de Formación Docente. Bogotá : Magisterio.
- Ferreiro, E., y Teberosky, A. (1991). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Siglo XXI. Obtenido de <https://www.academica.org/000-067/173>
- Flórez, R. Restrepo, M. & Schwanenflugel, P. (2009). (2009). Promoción del alfabetismo inicial y prevención de las dificultades en la lectura: una experiencia pedagógica en el aula de preescolar. Bogotá: Universidad del Rosario.
- Freire, P. (1976). La educación como práctica de la libertad. México.: Siglo XXI. . Obtenido de 1976.

- Furman, M. (2016). Educar mentes curiosas: la formación del pensamiento científico y tecnológico en la infancia. XI Foro Latinoamericano de Educación. Buenos Aires:: Santillana. .
- Furman, M., y García, S. . (2014). Categorización de preguntas formuladas antes y después de la enseñanza por indagación. . Obtenido de Praxis & saber, 5(10), 75-91.: https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view
- García, C. Loredo, J. & Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. Obtenido de Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial.: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>
- Garton, A. F. (1994). Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición. . Madrid: Paidós Ibérica.
- Groisser, Philip L. How to use the fine art of questioning. Teachers practical press. New York, 1964.
- Guzmán, R. Ghitis, J. & Ruiz, H. (2018). Lectura y escritura en los primeros años: transiciones en el desarrollo y el aprendizaje. Cundinamarca: Universidad de La Sabana. .
- Hernández, Fernández y Baptista. (2014). Metodología de la Investigación. Obtenido de Sexta ed.: https://www.google.com.co/search?q=signos+de+interrogacion&sxsrf=ACYBGNTWFSgZbeAcutO3X0ya79ysB74MrQ:1573971363286&source=lnms&bm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjf5_qfzPDIAhUGw1kKHTMLCS8Q_AUIEigB&biw=1024&bih=657
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, L. . (2010). Metodología de la investigación. (Vol. 1). México: Mac Graw-hill.
- Kemmis, S., & Mctaggart, R. . (1992). Cómo planificar la investigación: . : Acción. Editorial .
- Latorre, A. (. (2003). La investigación acción. Obtenido de Conocer y cambiar la práctica educativa : https://www.google.com/search?q=la+investigacion+accion+latorre+pdf&rlz=1C1OKWM_esCO872CO872&oq=La+investigaci%C3%B3n+acci%C3%B3n.+latorre&aqs=chrome.2.69i57j0l5.6900j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8
- Loughlin, C. y Suina, J. (2000). El ambiente de aprendizaje: diseño y organización. . Madrid : Ediciones Morata.
- Martínez, V. (2010). Modelo pentadimensional del discurso educativo. Praxis educacional. Obtenido de <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/620>>

- Ministerio de Educación Nacional. (2010). . Bases curriculares para la educación inicial y preescolar. Obtenido de Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-341880_recurso_1.pdf
- Munarriz, B. (1992). Técnicas y métodos en investigación cualitativa. Coruña: Servizo publicaciones .
- Nemirovsky, M. (2006). ¿Trazar y sonorizar letras o escribir y leer? Cero en conducta Distrito Federal. México.
- Otero, P. .. (2010). El discurso educativo y la mejora del perfil docente, discente e institucional. Anuario del Doctorado en Educación: Pensar la Educación. Madrid: (4), 43-59. Universidad Complutense. .
- Parra, C. (2010). Investigación-acción y desarrollo profesional. . Bogotá: Educación y educadores. .
- Pasek, E. & Matos, Y. (Abri-junio de 2007). Habilidades cognitivas básicas de investigación presentes en el desarrollo de los proyectos pedagógicos de aula. Obtenido de En Educare, Revista Venezolana de Educación, abril-junio, año/ vol. 11 Número 037.: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/356/35603722.pdf>Pérez
- Pérez Gómez, A. I. y Soto Gómez, E. (2011). Las Lesson Study. ¿Qué son? Málaga España: Universidad de Málaga.
- Pérez, M. C., & Ramírez, M. E. M. . . (2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. . Bogotá: Revista Electrónica Educare, 1-32.
- Perkins, D. (1999).). ¿Qué es la comprensión? La enseñanza para la comprensión. . Buenos Aires, Argentina: Paidos.
- Polanco, A. (2004). Nov 8 de 2004) La pregunta pedagógica en el nivel inicial. Costa Rica. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", vol. 4, núm. 2. P. 97. Actualidades Investigativas en Educación Nov 8 de 2004", vol. 4, núm. 2., 97.
- Porlán, R. &. (1997). El diario del profesor: Un recurso para la investigación en el Aula. Sevilla. : Diada Editora.
- Ritchhart, R. Church, M. & Morrison, K. (2014). Hacer visible el pensamiento: Como promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes. . México : Paidos .
- Sacristán, G. y Pérez, A. (1999). Comprender y transformar la enseñanza. Ediciones Morata (8).

- Salmon, A. (2009). Lectura y Vida. Obtenido de Hacer visible el pensamiento para desarrollar la lectoescritura para estudiantes bilingües.: 12243047/Hacer_visible_el_pensamiento_para_desarrollar_la_lectoescritura._Implicaciones_para_estudiantes_bilingües
- Santelices, L. (1989). Metodología de ciencias naturales para la enseñanza básica. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Secretaria de Educación del Distrito y Secretaria Distrital de Integración Social. . (2010). Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito. . Bogotá, D.C. Colombia.: Magisterio.
- Stenhouse, L. (1985) El profesor como tema de investigación y desarrollo. Revista Educación, 277, 43-54.
- Stenhouse, L. (1998). La investigación como base de la enseñanza. Londres: Ediciones Morata.
- Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1986). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. Buenos Aires.: Paidós.
- Torres. A. y Torres, G. . (2018). Transformación de la práctica pedagógica a partir de la experiencia de articulación curricular y planeación colaborativa. . Bogotá: Universidad de La Sabana.
- Vigotsky, L. (1978). Pensamiento y lenguaje. Obtenido de Recuperado de file:///C:/Users/Wulliam/Downloads/Tomo%20%20%20(1).pdf septiembre 5 de 2018
- Villarini Jusino, A. (. (1997). Teoría y pedagogía del pensamiento sistemático y crítico. Obtenido de Proyecto p

CAPÍTULO IX

ANEXOS

Anexo 1 Planeación antes de iniciar la investigación

PLANEACIÓN DE CLASES 2018				
Propósito del área para el periodo	<p>Dimensión personal social: Fortalecimiento de las habilidades intra e interpersonales que desarrollen su autonomía.</p> <p>Dimensión corporal: Maneja y controla su cuerpo con libertad convirtiéndolo en un instrumento de comunicación y juego.</p> <p>Dimensión comunicativa: Construcción de significados para el uso del lenguaje y formas de comunicación.</p> <p>Dimensión artística: Desarrolla sensibilidad mediante el disfrute de diversas actividades artísticas, posibilitando sus intereses, ideas y sentimientos</p> <p>Dimensión cognitiva: Desarrollo de pensamiento.</p>			
propósitos específicos	<p>Dimensión comunicativa: Participa en diálogos sobre cuentos, fábulas y situaciones propias de su entorno.</p> <p>Dimensión cognitiva: Descubre algunas características de los animales con las de los seres humanos.</p> <p>Dimensión personal social: Continúa su proceso de socialización respetando y valorando a sus compañeros.</p> <p>Dimensión artística: Demuestra sensibilidad e Imaginación en la realización de actividades artísticas.</p> <p>Dimensión corporal: Se inicia en el agarre de pinza adquiriendo destrezas básicas de motricidad fina.</p>			
Docente	YOHANA PINEDA		Sede A	Jornada MAÑANA
				Curso JARDIN
Fecha	Contenido	Temas	Actividades	Recursos
Marzo 5 al 9	Conceptual Procedimental Actitudinal	Dimensión comunicativa Vocal O Greetings Dimensión artística Rutinas de entrenamiento donde maneje su cuerpo Dimensión cognitiva Numero 2 Noción arriba – abajo Sentido de la vista y el oído El rectángulo	Identificación de la vocal O Identificación de Greetings Guías para Identificar y reconocer del número 2 Trabajo en el libro sobre nociones	Libro Cuaderno Guías Colore Televisor Computador Pintura

Anexo 2: Rutina de pensamiento OEM.

Observo - experimento y me pregunto

Diseño	<ul style="list-style-type: none"> • Esta rutina surgió del trabajo de investigación que se lleva hasta el momento. • Está diseñada para fortalecer la observación intencionada y la argumentación a través de lo experimentado y lo que me pregunto.
Propósito	<ul style="list-style-type: none"> • Partir de los conocimientos previos, la curiosidad e imaginación de los niños para construir comprensiones. • Empoderar al niño de su propio pensamiento.
Pasos	<p>Prepararse</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alistar todos los materiales del experimento. • Explicar el propósito de la rutina. <p>Observar</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pida a los estudiantes que observen los materiales, luego que describan lo que observan. <p>Experimentar</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explique a los estudiantes paso a paso el experimento. • Escuche atento los pensamientos de los estudiantes durante el desarrollo del experimento. • Durante el experimento pregunte ¿Qué pasaría sí? Para comprobar lo que ocurre con diferentes alternativas. <p>Preguntarse</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inicie esta parte de la rutina con las preguntas que tienen los estudiantes sobre lo observado o experimentado. • Complemente esta parte de la rutina con preguntas como ¿Qué pasaría sí? Y ¿Por qué dices eso? • Si se les dificulta a los estudiantes plantear preguntas, como docente puede dar ejemplos. <p>Compartir el pensamiento</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pídales a sus estudiantes que expliquen lo que pasó en el experimento • En las respuestas de los estudiantes intervenga y pregunte ¿Por qué dices eso o ¿Qué pasaría sí? Esto permite a los estudiantes explicar las comprensiones que han logrado y así poder visibilizar sus pensamientos.
Usos y variaciones	<ul style="list-style-type: none"> • Esta rutina puede ser complementada con otras rutinas, por ejemplo, se puede desarrollar a la par con la rutina <i>¿Por qué dices eso?</i> Con el fin de ampliar las hipótesis que dan los niños. La rutina <i>“antes pensaba – ahora pienso”</i> con el fin de conocer primero los saberes previos que tienen los niños sobre el tema. • Puede ser implementada desde varias dimensiones o asignaturas.
Valoración	<ul style="list-style-type: none"> • En el momento que los estudiantes estén preguntando no dé su respuesta, deje que los compañeros traten de responder y luego realice retroalimentación. • utilice los conocimientos previos como anclaje a las nuevas comprensiones.
Consejos	<ul style="list-style-type: none"> • Durante la observación conlleve a los estudiantes a que no se queden en una observación superficial, realice preguntas sobre lo que están

	<p>observando, cuestionélos con la pregunta <i>¿qué pasaría si?</i> Con el fin de empezar a dar hipótesis sobre lo que están observando.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Invítelos a que utilicen sus sentidos para lograr una observación intencionada. <p>Antes de desarrollar un experimento planeado, muestre a los estudiantes situaciones cotidianas donde ellos tengan que observar y generar preguntas.</p>
--	---

Fuente: elaboración propia.

Anexo 3: Niveles de escritura propuestos por Ferreiro y Teberosky (1989)

Nivel	Descripción
<p>Nivel 1: Reproducir los rasgos típicos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Los grafismos están compuestos de líneas curvas y rectas o de combinaciones entre ambas. • Las escrituras se parecen entre sí, pero cada niño interpreta la suya. • El niño espera que la escritura de los nombres sea proporcional al tamaño (o edad) de esa persona y no a la longitud del nombre correspondiente. • Aun no hay diferenciación entre dibujo y escritura. • Aparece el orden lineal.
<p>Nivel 2:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • En este nivel los niños pasan por dos hipótesis: la hipótesis de cantidad: donde los niños identifican que se necesita un mínimo de grafías para decir algo y la hipótesis de variedad: los niños logran diferenciar otros signos que no pertenecen al alfabeto. • El niño adquiere ciertos modelos estables de escritura, ciertas formas fijas que es capaz de reproducir, entre ellas el nombre propio. • La correspondencia entre la escritura del nombre es aún global y no analizable.
<p>NIVEL 3: Hipótesis silábica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La hipótesis silábica es una construcción original del niño, que no puede ser atribuida a una transmisión por parte del adulto. • El niño intenta dar valor sonoro a cada una de las letras que componen una escritura. • El niño pasa por un proceso cognitivo donde pasa de una correspondencia global entre la forma escrita y la expresión oral atribuida para pasar a una correspondencia entre partes del texto (cada letra) y partes de la expresión oral. • Por primera vez el niño trabaja claramente con la hipótesis de que la escritura representa partes sonoras del habla. • Aún las grafías están lejanas a las formas de las letras.
<p>Nivel 4: De la hipótesis silábica a la alfabética</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El niño empieza a identificar algunas silabas. • El niño empieza a escribir alguna silaba dentro de una palabra, utilizando fonemas frecuentes. • Empieza la lectura de fonemas y luego de silabas.

Nivel 5: La escritura alfabética	<ul style="list-style-type: none"> • El niño empieza a dar correspondencia entre el sonido y la grafía. • El niño empieza a afrontar dificultades ortográficas.
----------------------------------	---

Anexo 4: Categorización de preguntas según Furman y García (2014).

Categoría	Definición de la categoría	Preguntas
Preguntas orientadas a obtener un dato o concepto	Preguntas que piden información sobre un fenómeno, proceso o concepto concreto.	<p>¿Cómo? ¿Dónde? ¿Quién? ¿Cuántos? ¿Qué es? ¿Cómo pasa?</p>
Preguntas que indagan por causa explicativas	Preguntas que cuestionan acerca del Porqué de un hecho o fenómeno.	<p>¿Por qué? ¿Cuál es la causa? ¿Cómo es que?</p>
Preguntas investigables	Preguntas que invitan a realizar una observación una medición o una investigación.	<p>¿Cómo se puede saber? ¿Cómo lo saben? ¿Cómo se hace? ¿Qué pasaría?</p>

Fuente: Tomado de Furman, M., y García, S. (2014). Categorización de preguntas formuladas antes y después de la enseñanza por indagación. Obtenido de Praxis & saber, 5(10), 75-91.: https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view

Anexo 5: Niveles de observación según Santelices (1989).

Nivel	Descripción
1	<p>A. Identificar y denominar formas básicas y colores en objetos diversos. B. Describir, en términos elementales, sonidos y olores; describir y comparar tamaños, pesos, consistencia, dureza.</p>
2	Describir objetos y seres a través de un conjunto de observaciones utilizando varios sentidos e identificar en un conjunto de objetos y seres a uno de ellos dada su descripción.
3	<p>A. Formular observaciones cuantitativas acerca de los objetos y seres. B. Describir cambios producidos en objetos y seres.</p>
4	<p>A. Distinguir entre observaciones e interpretaciones. B. Formular sus descripciones evitando introducir afirmaciones que no constituyen observaciones.</p>

Fuente: Tomado de Santelices, L. (1989). Metodología de ciencias naturales para la enseñanza básica. Santiago de Chile: Andrés Bello.

Anexo 6: Planeación analizada en trabajo colaborativo

UNIDAD DIDÁCTICA DE ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN - III						
Hilo conductor						
La escritura con sentido como reflejo de lo observado y experimentado: Aporte al desarrollo de habilidades comunicativas para la transformación de la práctica de enseñanza.						
Tópico generativo						
¿Qué pasa en un filtro de agua?						
Metas de comprensión						
Contenido		Método		Propósito		Formas de comunicación
<p>Los estudiantes comprenderán y explicarán la función y la importancia de un filtro de agua.</p> <p>Pregunta</p> <p>¿Cuál es la función y la importancia de un filtro de agua?</p> <p>¿Cómo puedo escribir para evidenciar las hipótesis de arbitrariedad y linealidad?</p>		<p>Los estudiantes comprenderán que para hacer un filtro se necesitan materiales específicos.</p> <p>Los estudiantes realizarán un filtro de agua</p> <p>Pregunta</p> <p>¿Qué materiales se necesitan para hacer un filtro de agua?</p>		<p>Los estudiantes comprenderán y explicarán para qué sirve el agua filtrada.</p> <p>Pregunta</p> <p>¿Para qué sirve el agua filtrada?</p>		<p>Los estudiantes se acercarán a la escritura por medio de un texto instructivo de como se hace un filtro de agua y explicaran la importancia del mismo.</p> <p>Pregunta</p> <p>¿Puedo comunicar de forma escrita la comprensión adquirida para hacer un filtro de agua y de forma verbal para explicar la importancia que este tiene?</p> <p>¿Puedo escribir con intención comunicativa en donde se evidencia las hipótesis de arbitrariedad y linealidad?</p>
MC ¹	Desempeños de Comprensión	TD ²	Criterios	Valoración	Recursos	Tiempo

¹ En este lugar se escribe el número de la meta a la cual se dirige este desempeño.

² En este lugar se escribe el tipo de desempeño: **E**: exploración. **IG**: Investigación Guiada. **PF**: proyecto final de síntesis.

1	Se leerá el cuento la <i>bruja del basurero</i> , luego se realizará una asamblea para describir las características del agua limpia y el agua sucia.	E	Observación	Informal La docente orientará la actividad y realizará retroalimentación de los pre saberes de los niños	Cuento	45 minutos
1	Se continuará la actividad con la caracterización y comparación del agua sucia y limpia por medio de una cartelera. Esta actividad se realizará por mesas. Se generarán argumentos con la rutina ¿Por qué dices eso? Luego se hará la pregunta ¿Cómo podremos limpiar el agua? para escuchar los presaberes de los estudiantes. Los niños llevaran para la casa la pregunta ¿Cómo podremos limpiar el agua?	E	Observación Comparación Participación en clase respetando la opinión del compañero. Trabajo en grupo	Informal La docente orientará la actividad y realizará retroalimentación de los presaberes de los niños. Comparación del agua limpia y el agua sucia Formal Revisión de las carteleras Rutina ¿Por qué dices eso?	Papel Marcadores Rutina Antes pensaba- Ahora pienso Colores	2 horas
2	Se iniciará la actividad con las siguientes preguntas para recordar lo de la clase anterior. <ul style="list-style-type: none">¿Qué paso con la bruja del basurero?¿Cómo podremos ayudar a cuidar el	IG	Descripción Curiosidad Participación en clase respetando la opinión del compañero.	Informal La docente orientará la actividad y realizará retroalimentación de los pre saberes y nuevos saberes de los niños. Formal	Agua Jabón Recipiente de plástico grande	1 hora y 30 minutos

	<p>agua para no ensuciarla?</p> <ul style="list-style-type: none"> ¿En qué parte del colegio y de la casa encontramos agua limpia y agua sucia? <p>Después se realizará la rutina Antes pensaba- Ahora pienso con la pregunta ¿Cómo podremos limpiar el agua? Solo se diligenciará Antes pensaba</p> <p>Realizaremos experimentos para validar o no las respuestas de los estudiantes.</p>			<p>Tarea</p> <p>Escritura de la rutina Antes pensaba</p>		
2	<p>Después de experimentar algunas respuestas de los estudiantes se explicará que materiales se necesitan para hacer un filtro de agua casero.</p> <p>Realizaremos el filtro casero y se realizará la pregunta ¿Qué va a pasar con el agua sucia cuando pase por el filtro y por qué?</p> <p>Terminaremos la rutina ahora pienso.</p>	IG	<p>Observación</p> <p>Capacidad de explicación</p> <p>Participación en clase</p>	<p>Informal</p> <p>La docente orientará la actividad y guiará el experimento de los niños</p> <p>Formal</p> <p>El experimento</p> <p>Rutina antes pensaba- ahora pienso</p>	<p>Agua sucia</p> <p>Recipiente</p> <p>Piedras pequeñas</p> <p>Gravilla</p> <p>Algodón</p>	2 horas

3 y 4	<p>Se escribirá un texto instructivo de cómo hacer un filtro</p> <p>Finalmente, los estudiantes explicarán:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La función y la importancia de los filtros de agua • Para qué sirve el agua filtrada. 	PF	<p>Escritura espontánea</p> <p>Descripción y explicación de sus conocimientos.</p>	<p>Informal</p> <p>La docente orientará la actividad y realizará retroalimentación de los presaberes y nuevos saberes de los niños</p> <p>Formal</p> <p>La escritura del texto instructivo</p>	<p>Cartulina</p> <p>Lápiz y colores.</p>	2 horas
-------	--	----	--	--	--	---------

Anexo 7: Planeación Lesson Study I

PLANEACIÓN LESSON STUDY I				
MARCO ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN (EpC)				
COLEGIO:				
Compartir Recuerdo IED				
Docente:	Nivel	Grado	Periodo	Tiempo de ejecución
Yohana Pineda	Primera Infancia	Jardín		
PEI		MODELO PEDAGÓGICO		
Ciencia, Tecnología y Educación física: Herramientas transformadoras para la vida.		Constructivista		
FOCO:				
La observación				
Tópico generativo:				
¿Cómo se puede iniciar el proceso de escritura desde las observaciones de los niños?				
Actitudes personales y sociales:				
Los niños estarán en la capacidad de expresar sus comprensiones en torno a la observación, por tanto, se busca fortalecer la oralidad desde desempeños que desarrollen la observación.				
Sesión N°: 1		Fecha de Sesión:		
METAS DE COMPRENSIÓN				
Contenido	Método	Propósito	Formas de comunicación	
Los estudiantes comprenderán que la observación les	Los estudiantes desarrollaran la habilidad de la observación por medio de la exploración y	Los estudiantes comprenderán que la observación los llevara a comprensiones sobre	Los estudiantes harán visibles sus comprensiones de lo observado a	

ayudara a construir conocimientos	observación de los animales.	las características de los animales.	través de sus argumentaciones.
MC ₃	Desempeños de Comprensión	TD ⁴	Valoración continua
1-2	Exploración de saberes previos El desempeño iniciará con el aseo a la casita del hámster que tenemos como mascota en el salón, luego empezaré a realizar preguntas sobre lo que observan, preguntas como ¿Qué están observando? ¿A cuál otro animal se parece copito de nieve (hámster)? ¿Quién ha visto hámster en otros lugares? ¿Quién tiene hámster como mascota? ¿Cuáles mascotas tienen en casa? ¿Cómo son? Este desempeño se desarrollará con el fin de conocer los conocimientos previos que tienen los niños sobre los animales.	Exploración	Realizaré valoración continua retroalimentando o las dudas, preguntas e intereses que muestren los niños en el desarrollo de este desempeño.
1-3	Observación de algunos animales: Después de escuchar los conocimientos previos que tiene los niños, iremos juntos al parque del colegio en busca de animales, luego se realizará una observación guiada y le pediré a los niños que identifiquen y expliquen las características de los animales que observan.	Investigación Guiada	En el desarrollo de este desempeño, guiaré a los niños formular preguntas sobre lo que observan, de esta manera evidenciaré comprensiones.
3	Ubicación de los animales según su hábitat: Terminado este desempeño le pediré a los niños que vayamos al salón. Al entrar al salón, los niños encontrarán diferentes hábitats de animales y muchas imágenes de los animales en el piso. Al ingresar al salón le pediré a los niños que se sienten en mesa redonda alrededor de los animales, ellos deberán observar, después haré preguntas como ¿Qué observan? ¿Qué animales hay en el piso? ¿Qué características tienen estos animales? ¿Dónde viven? Luego le pediré a cada niño que escoja el animal que quiera y deberá describir lo que observa. Al finalizar la descripción de cada niño sobre lo que observan, le pediré que ubique el animal que escogió en el hábitat donde vive.		Retroalimentaré todos los aprendizajes alcanzados de los niños, de igual forma realizaré preguntas para escuchar los anclajes que han logrado de sus conocimientos previos y sus observaciones.
1-4	Al finalizar la ubicación de los animales según su hábitat, implementare la rutina de pensamiento tomar posición: con el fin de evidenciar las comprensiones que los niños han logrado. Esta rutina se realizará con unas mascararas que tengo de animales.	Proyecto Final	La retroalimentación estará dirigida hacia cada animal específico que haya escogido el niño.

³ En este lugar se escribe el número de la meta a la cual se dirige este desempeño.

⁴ En este lugar se escribe el tipo de desempeño: **E**: exploración. **IG**: Investigación Guiada. **PF**: proyecto final de síntesis.

ANTICIPACIONES: empatía cognitiva
En el desarrollo del segundo desempeño: <i>Observación de algunos animales</i> , correría que los niños empezaran a observar superficialmente, sin embargo, para que esto no ocurra, les llevaré lupas al parque para que podamos observar mejor los animales pequeños que se encuentran allí.
EVIDENCIAS
las evidencias de esta planeación serán: <ul style="list-style-type: none"> • Grabaciones de las argumentaciones de los niños. • Fotos del desarrollo de los desempeños. • Diario de campo.

Anexo 8: Narrativa Lesson Study I.

NARRATIVA LESSON STUDY I				
Docente:	Nivel	Grado	Periodo	Tiempo de ejecución
Yohana Pineda	Primera Infancia	Jardín	I	4 horas
FOCO:				
La observación				
Tópico generativo:				
¿Cómo se puede iniciar el proceso de escritura desde las observaciones de los niños?				
Sesión N°: 1			Fecha de Sesión:	

En la presenta narrativa se describirá la Lesson Study de una clase con niños de grado jardín donde se implementaron cuatro desempeños para fortalecer la habilidad de la observación. En esta Lesson se tomó como foco *La observación*. Así mismo, se plantearon las metas de comprensión:

METAS DE COMPRENSIÓN			
Contenido	Método	Propósito	Formas de comunicación
Los estudiantes comprenderán que la observación les ayudara a construir conocimientos	Los estudiantes desarrollaran la habilidad de la observación por medio de la exploración	Los estudiantes comprenderán que la observación los llevara a comprensiones sobre las	Los estudiantes harán visibles sus comprensiones de lo observado a través de sus

	y observación de los animales.	características de los animales.	argumentaciones.
--	--------------------------------	----------------------------------	------------------

Para lograr estas metas se propusieron cuatro desempeños, el primero se llamó: *exploración de saberes previos*, el segundo: *observación de algunos animales*, el tercero *ubicación de los animales según su hábitat* el cuarto fue *la implementación de la rutina de pensamiento “tomar posición”*

Para iniciar esta Lesson, se realizó la planeación la cual fue analizada con mi asesor, en ella se evidenció que no se tenía un foco definido, razón por la cual debí investigar sobre los desarrollos a fortalecer en Primera Infancia. Al leer, escogí la observación por tres razones, la primera, porque en mi aula de clase tengo niños que se encuentran entre los 3 años y medio y los 4 años, ellos a estas edades son muy curiosos por saber todo lo que pasa a su alrededor, la segunda porque la observación está inmersa en todas las dimensiones del desarrollo infantil (dimensión comunicativa, cognitiva, corporal, personal-social, artística) y la tercera, porque quiero enfocar el proceso de escritura de los niños de grado jardín a través de la observación. De acuerdo a lo anterior, el Ministerio de Educación (2010) define la observación como:

La acción de mirar, o escuchar con cierta profundidad y detenimiento los objetos, lo que conlleva a identificar las características de los mismos, a partir de las cuales es posible realizar comparaciones que permiten establecer diferencias y semejanzas entre los objetos inicialmente físicas como el tamaño, color, grosor, forma, textura. Es

decir, construir operaciones. Este proceso se va complejizando, en la medida que otro tipo de categorías se van integrando en un marco de ensayo y error. Como lo plantea Tonucci, la niña y el niño, de cierta forma, son unos científicos y una de las características inherentes al trabajo científico es que se aprende de las cosas en consecuencia de la actividad misma que se realiza. El verdadero aprendizaje consiste siempre en ensayar y errar, proceso que se debe emprender siempre con el mayor grado de actividad del que seamos capaces. (p.24)

Después de escoger el foco, se desarrollaron las metas de comprensión y los desempeños anteriormente mencionadas. A continuación, se describirá lo sucedido en la intervención de la Lesson, los hallazgos encontrados y las decisiones tomadas para lograr comprensiones en los estudiantes.

La implementación de este desempeño empezó a las 7:00 de la mañana, la clase inició con las rutinas que hacemos todos los días: los niños al llegar al salón de clase, deben buscar la silla que está marcada con su nombre, luego se sientan de acuerdo a como están arregladas las mesas, se llama lista y se escribe en el tablero la fecha y los nombres de los niños que no asistieron a clase. Durante la conversación de bienvenida, **Hadde** una niña de 4 años expresa *profe hoy me bañaron con agua calientica*, al escucharla le respondí *¿a ti no te bañan todos los días?* **Hadde** responde: no profe, solo cuando huelo a feo. Al mismo tiempo **Santiago** responde: *profe hoy no me bañaron, pero anoche sí*. Después de escucharlos les pregunte *¿Qué le pasaría a copito si no le hacemos aseo a su*

casita? **Tomas** responde: *olería a feo*. En este momento le pedí a los niños que trajeran sus sillas y que se sentaran alrededor de mi escritorio con el fin de observar el aseo que le iba hacer a la casa de copito. Durante el desarrollo de este desempeño, se escuchaban preguntas de los niños como: *¿por qué copito no se baña? ¿cómo hacemos para bañarlo?* En este momento evidencio que los niños estaban haciendo un ejercicio de observar lo que pasaba dentro del hábitat de copito. En ese instante pregunte: *¿qué están observando?* en donde los niños respondieron: **Karen:** *a copito sucio.* **María José:** *que copito tiene ganas de morder algo.* **Samara:** *que la casa de copito huele muy a feo.* Al preguntarles *¿qué otro animal se parece a copito?* **Miguel** respondió: *a las ratas, pero de bebés.* **Jordan:** *a los ratones que hay en la basura.* Simultáneamente al estar haciendo aseo de la casa del hámster les pregunte: *¿quién tiene mascotas en casa?* y todos los niños tienen, *unos tienen perros, otros gatos, otros pajaritos, otros pollitos.* Mientras le seguía haciendo aseo a la casa de copito les explique *qué necesitaba copito para que su casa estuviera limpia.*

Después de realizar aseo a la casa de copito, nos dirigimos hacia el parque para observar que animales encontramos allí. Al llegar al parque, se inició la observación, les pregunte a los niños, que observaban, sin embargo, muchas respuestas de los niños fueron: *no vemos animales.* Este desempeño no fue relevante, debido a que, en el ejercicio de observar, los niños no encontraron animales, ellos se imaginaban que en el parque encontrarían animales grandes. En este momento, analicé la situación presentada y evidencio que, para lograr un ejercicio de observación, debo utilizar diferentes herramientas para lograr el propósito de este desempeño.

Después de estar en el parque nos dirigimos al salón, antes de que los niños entraran, ambienté el salón con un hábitat terrestre y uno acuático, además coloqué diferentes imágenes de animales en el piso. Al ingresar le pedí a los niños que se sentaran alrededor de estas imágenes. Luego inicié una conversación para escuchar los saberes previos de los niños a través de diferentes preguntas realizadas. Las primeras preguntas fueron: *¿qué observan?* los niños respondieron: **Miguel T:** *Hay animales en el piso.* **Ashley:** *yo veo que hay gallinas, tiburones, perros, loros y un gato.* **Halan:** *yo observo un pulpo con muchos peces.* Luego de escucharlos les pregunte *¿Cómo son los animales?* **Geilyn** describió *que el pollito es amarillo y dice pio.* **Sofía** respondió *que los loros, son animales de color verde y comen galletas.* **Laura** respondió *que los gatos comen leche y pepitas.* Al preguntarles *¿Dónde viven?* **Hadde** respondió: *Los peces viven en el agua, con los pulpos y los tiburones.* **Miguel M** respondió *los leones viven en la selva.* Luego de escuchar a los niños describiendo algunas características de los animales, les pedí a los que escogieran un animal y que lo ubicaran en el hábitat correspondiente. Al escoger el animal, los niños debían explicar por qué ese animal y no otro, algunas respuestas fueron:

Karen: *yo escogí el perro porque en mi casa hay uno. Ellos comen pepitas y agua y viven en las casas de las personas. Ella ubicó el perro en el árbol, porque ahí es su casita.*

Antonella: *yo escogí el gato, porque me gustan, tienen pelos y si se ponen bravos rasguñan.*

James: *yo escogí el tiburón, porque es el animal más peligroso del mundo.*

Heidy: *yo escogí el ratón porque se parece a copito.*

David: *yo escogí al pulpo porque tiene más brazos que yo.*

Después de escuchar las intervenciones de los niños, ellos ubicaron los animales en el hábitat que les correspondía.

Para terminar esta Lesson, se implementó la rutina *TOMAR POSICIÓN* con el fin de lograr evidenciar las comprensiones de los niños. Para esta rutina, utilice diferentes mascarar de animales y las ubique en el piso. Cada niño debía escoger el animal que quisiera y explicar las características de dicho animal y ubicarlo en su hábitat. Por ejemplo, **Miguel T** escogió el tiburón y explico: *los tiburones son animales que viven en el mar y son muy peligrosos, pero el más peligroso es el tiburón azul*, le pregunté ¿por qué? **Miguel:** *Porque tiene dientes afilados.*

Al analizar y reflexionar sobre la Lesson y el foco de la observación, encontré el siguiente hallazgo:

- En el desarrollo del desempeño de *observación de algunos animales*, evidenció que los niños no lograron realizar el ejercicio de observación, debido a que los animales que se encuentran en el parque, viven en la tierra o en el pasto y que, a simple vista, son muy difícil de observarlos.

Decisión tomada

Se volverá a implementar este desempeño con el fin de darle cumplimiento al propósito planteado. Para el desarrollo, primero se hará un ejercicio de sensibilización sobre los animales pequeños para no hacerles daño en el momento

de buscarlos. Para esta visita llevaré lupas, para que se les facilite la observación a los niños.

Implementación del desempeño dos resaltando los ajustes.

Este desempeño se realizó en dos partes. En la primera parte, realicé una charla de sensibilización para no hacerle daño a los animales, cuando los estuviéramos buscando, les expliqué que hay animales de diferentes tamaños como el oso, la ballena, el elefante, perro, el gato, el hámster y otros. En este momento les pregunta *¿Cuáles son los animales más pequeños que hayan visto?* **Thomas V:** *los pollitos,* **Brigith:** *los ratones* y vuelvo y pregunto *¿Cuáles animales hay más pequeños de los que ya mencionamos?* **Heidy:** *los piojos,* **Jordan:** *las arañas,* **Dayana:** *los gusanos.* Después de escuchar a los niños, les mostré las lupas y les expliqué el ejercicio que íbamos a desarrollar en el parque para lograr observar animales pequeños. Les dije que yo no sabía que animales se encuentra allí, por eso todos debemos llevar lupa y buscar. En el desarrollo de este desempeño, los niños lograron observar animales que no habían observado en la implementación anterior, por ejemplo, al preguntarle a los niños *¿Qué había observado?* **Miguel T** Respondió: *yo vi una mariquita en una hoja de color negro con punticos rojos.* **Hadde:** *nosotras con Dayana encontramos 2 gusanos en la tierra.* Al pedirles que lo describieran ellas dijeron: *los gusanos son pequeños, pero con la lupa se ven grandes y son de color blanco y anaranjado.* **Karen** respondió: *yo vi una mosca en el rodadero.*

Esta nueva implementación permitió que los niños desarrollaran una observación más profunda de los animales que se encuentran en el parque.



Reflexión de la Lesson

Planear la Lesson, analizarla con mi asesor, escribir el propósito de cada desempeño, tener claro que evidencias iba a recoger, cómo lo iba a evaluar para proponer acciones de mejora, permitió replantear un desempeño y lograr observaciones profundas por parte de los niños.

De acuerdo a esto Bunge, Cañal y Elliot (1996), citados por Matos y Pasek (2008) definen la observación como

La técnica más importante de toda investigación, por lo que sugiere que se debe desarrollar el gusto y la capacidad de observación, en la que se les ofrezcan a los niños estímulos para que aprendan a agudizar todos sus sentidos y registrar sus observaciones. (p.11)